

---

**UNIVERSIDAD DE GRANADA**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN EDUCATIVA**

**PROGRAMA DOCTORAL**

**“INVESTIGACIÓN EDUCATIVA PARA EL DESARROLLO DEL  
CURRÍCULO Y LAS ORGANIZACIONES ESCOLARES”**



**FACTORES QUE INFLUYEN EN LA GRADUACIÓN DE  
ESTUDIANTES DE UN POSGRADO EN ADMINISTRACIÓN ESCOLAR**

**Tesis Doctoral**

Presentada por

Rosalinda Ordóñez Febles

Dirigida por

Dra. Edith Cisneros Chacón

Granada, 2015

---

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales

Autora: Rosalinda Ordoñez Febles

ISBN: 978-84-9125-474-4

URI: <http://hdl.handle.net/10481/42202>

*Agradecimientos*

Quiero agradecer en primer lugar a los participantes del estudio por su apoyo para hacer realidad este trabajo de investigación

A la Universidad por las facilidades y el apoyo proporcionado para la realización de este estudio.

A mi asesora, la Dra. Edith Cisneros Chacón por su apoyo, orientación, disposición y experiencia para la realización de este estudio.

A mi familia, principalmente a mis hijos Cristina, Roberto y Javier, motor para esta tesis.

A las personas que me brindaron su apoyo incondicional en todo momento.

Rosalinda

La Doctorada Rosalinda Ordoñez Febles y la directora de la tesis Edith J. Cisneros Chacón, garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por el doctorando bajo la dirección del director de tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza. En la realización del trabajo, se han respetado los derechos de los autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Mérida, Yucatán, México a 1 de octubre de 2015.



Director de la tesis

Dra. Edith J. Cisneros Chacón

Fdo.:



Doctorando

Rosalinda Ordoñez Febles

Fdo.:

## Resumen

Las instituciones educativas del siglo XXI requieren contar con administradores educativos que tengan una sólida formación que garantice que puedan llevar a buen rumbo una institución. No obstante, tradicionalmente en nuestro país es frecuente la práctica en la que primero se nombra al administrador de una institución educativa y después se piensa en cómo mejorar las competencias administrativas y el liderazgo de dicha persona.

La Maestría en Administración de Organizaciones Educativas (MAOE) impartida en la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) desde su origen se ha dedicado a formar profesionales competentes para la efectiva dirección, manejo, supervisión, gestión e innovación de las organizaciones educativas.

Un indicador importante de calidad para los programas educativos es la permanencia, medida de distintas formas, entre ellas la eficiencia terminal. Los factores que se vinculan con la permanencia son aquellos que promueven en el individuo que continúe sus estudios hasta concluirlos, incluyendo la elaboración de la tesis en el caso de los programas de posgrado. La eficiencia terminal en un programa educativo se refiere al porcentaje de estudiantes de una misma promoción que inician y terminan en los tiempos idealmente establecidos en la normatividad respectiva.

Un factor que afecta la permanencia es el Síndrome Todo Menos Tesis (TMT), el cual refiere a los estudiantes que aun habiendo concluido los créditos correspondientes de un programa educativo, no es capaz de elaborar y defender la tesis.

Esto tiene como efecto que toda la inversión en términos de tiempo, dinero y esfuerzo por parte de profesores, la institución y el alumno mismo se pierda y no se logren las metas planteadas al momento de iniciar el programa, afectando la eficiencia terminal.

Por otra parte, esto genera sentimientos de frustración y desmotivación en el alumno que puede permear en otros estudiantes, pudiendo crear un círculo que afecte al programa.

Por todo lo anterior, esta investigación se centró en estudiar los factores que influyeron en la graduación de estudiantes de un posgrado en administración de organizaciones educativas.

Esta investigación se diseñó dentro del paradigma cualitativo, utilizando la metodología de análisis de casos instrumental, tal y como la plantea Stake.

La población del estudio estuvo integrada por 122 sujetos (119 estudiantes de las 9 promociones, y 3 coordinadores del programa). De entre ellos se seleccionó una muestra de catorce sujetos (11 estudiantes y 3 coordinadores) y además se incluyeron a los asesores de los estudiantes seleccionados (4), haciendo un total de 18 sujetos.

La información recolectada de los sujetos se realizó a través de entrevistas semiestructuradas, de manera voluntaria por aquellos sujetos que desearon participar en el estudio.

Los resultados de este estudio indican que existen diversos factores que contribuyen con la graduación de estudiantes, estos son la elección del tema de tesis, la motivación, el trabajo con el asesor y el comité revisor características del estudiante, sus conocimientos y habilidades.

Se encontró coincidencias y diferencias entre las opiniones de los diferentes participantes. Sin embargo todos coinciden en que la motivación y el interés en el tema de tesis, son factores de suma importancia que contribuyen a la obtención del grado.

## Contenido

Agradecimientos.....	viii
Reconocimientos.....	ix
Resumen.....	v
Contenido.....	viii
Lista de tablas.....	xi
Índice de figuras.....	xii
Lista de gráficos .....	xiii
Introducción.....	1
<i>Primera parte: Marco teórico.....</i>	15
Capítulo I. La Educación Superior.....	15
1.1. La educación superior en México.....	15
1.2. Los estudios de posgrado.....	23
Capítulo II: La formación de administradores.....	39
2.1. La Maestría en administración de organizaciones educativas.....	39
2.2. Contexto .....	48
Capítulo III: Calidad en los programas de posgrado.....	54
3.1. Concepto de calidad.....	54
3.2. Indicadores de Calidad.....	55
3.3. La eficiencia terminal.....	60
Capítulo IV: Permanencia y éxito en los programas de posgrado.....	64
4.1 Conceptos.....	64
4.2. Teorías y modelos de fracaso y deserción.....	78



---

4.3. El síndrome Todo Menos Tesis.....	89
Capítulo V: Estudios relacionados con los temas de tesis.....	94
5.1. Estudios relacionados con éxito y permanencia.....	94
5.2. Estudios relacionados con TMT.....	107
<i>Segunda parte: Marco metodológico.....</i>	<i>121</i>
Capítulo VI: Propósito y justificación del estudio.....	121
6.1. Propósito del estudio.....	121
6.2 Justificación.....	121
Capítulo VII: Metodología.....	123
7.1. Tipo de estudios.....	123
7.2. Participantes.....	125
7.3. Instrumento.....	129
7.4. Técnicas de recolección.....	130
7.5. Análisis de los datos.....	131
7.6. Métodos de verificación y validación .....	132
7.7. Aspectos éticos.....	132
<i>Tercera parte: Marco empírico.....</i>	<i>133</i>
Capítulo VIII: Resultados.....	133
Casos.....	133
Capítulo IX: Conclusiones, discusión y recomendaciones.....	242
9.1 Conclusiones del estudio.....	242
9.2. Discusión.....	272
9.3. Reflexión general sobre la metodología usada.....	279

9.4. Líneas de investigación futura y recomendaciones para el uso de los datos	279
.....	
Referencias bibliográficas.....	281
Anexos.....	293

## Lista de tablas

Tabla 1: Generaciones de la Maestría en Administración de Organizaciones	
Educativas.....	43
Tabla 2: Datos demográficos de los participantes. ....	127
Tabla 3: Formación profesional y máximo grado de estudios de los participantes....	128
Tabla 4: Fortalezas de los egresados .....	266
Tabla 5: Debilidades de los egresados .....	267
Tabla 6: Razones por las que el estudiante se graduó.....	269

## Lista de figuras

Figura 1: Motivos para estudiar la MAOE .....	244
Figura 2: Retos a los que se enfrentaron los estudiantes de MAOE .....	246
Figura 3: Selección del tema de tesis.....	248
Figura 4: Características del asesor que influyen en la graduación .....	250
Figura 5: Habilidades de investigación de los egresados de MAOE .....	254
Figura 6: Factores que influyen en la graduación de estudiantes de MAOE.....	257
Figura 7: Impacto del Programa en la vida del egresado .....	259
Figura 8: Mejores y peores momentos del Programa .....	260
Figura 9: Recomendaciones para mejorar la Maestría .....	263
Figura 10: Factores críticos para obtener el grado .....	265
Figura 11: Factores que influyen en la graduación desde la perspectiva de las coordinadoras .....	270
Figura 12: Factores que influyen en la graduación de estudiantes de posgrado...	273

## Lista de gráficos

Gráfico 1: Estadísticas de la matrícula de Educación Superior (2013-2014).....	20
Gráfico 2: Datos estadísticos acerca de la situación de los estudiantes en los programas .....	21
Gráfico 3: Porcentaje de Graduación en países miembros de la OCDE.....	22
Gráfico 4: Porcentaje de absorción y abandono en la Educación Superior en el Estado de Yucatán .....	23
Gráfico 5: Distribución de la matrícula del posgrado por tipo de programa (COMEPO, 2014) .....	24
Gráfico 6: Matrícula del posgrado en México (COMEPO, 2014) .....	24
Gráfico 7: Porcentaje de deserción en la MAOE por generación .....	45
Gráfico 8: Porcentaje de TMT en la MAOE por generación .....	45
Gráfico 9: Porcentaje de ET en la MAOE por generación .....	46
Gráfico 10: Porcentaje de Permanencia en la MAOE por generación .....	47
Gráfico 11: Distribución por área del conocimiento de los posgrados reconocidos por el PNPC (COMEPO, 2013). .....	56
Gráfico 12: Eficiencia terminal del posgrado por tipo de institución (COMEPO, 2014). .....	61

Gráfico 13: Graduados según el tipo de institución y nivel en 2010 (COMEPO, 2014) ..... 62

Gráfico 14: Apoyos recibidos para la elaboración de tesis. .... 253

## Introducción

La formación de recursos humanos orientados a la investigación y para la mejora del trabajo profesional, es una estrategia pertinente para participar en la revolución del conocimiento y en la era de la digitalización, y para disponer del capital humano que el País requiere para transitar exitosamente en el siglo XXI (Jaramillo, 2009).

Tovar e Higuerey (2007), mencionan que las universidades deben enfocarse en la creación de actividades para asimilar y difundir el conocimiento, mediante la investigación y la enseñanza y atender a las necesidades del contexto en que cada universidad se encuentre envuelto.

De acuerdo con Piña y Pontón (1997), la vida académica es el conjunto de relaciones realizadas por los actores del posgrado en las universidades, en prácticas como seminarios, consultas con profesores o tutores, la agrupación en equipos de trabajo, la participación en eventos académicos, la realización de trámites escolares, etcétera. La participación de los estudiantes en estas interacciones depende en gran medida de sus antecedentes académicos, de su situación laboral, su estado civil, entre otras cuestiones personales.

Autores como Waldman y Gurovich, consideran que el contexto global de este siglo se caracteriza por cambios estructurales en todos los órdenes, que trascienden de manera importante en nuevos modos de producción basados en el saber, por lo que la

riqueza de los países, hoy en día, tiende a medirse con base en su capacidad de generar y aplicar innovadoramente el conocimiento (2005).

Esta visión se plantea en el documento del proyecto Sociedades del Conocimiento de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en donde se expresa que un elemento central de las sociedades del conocimiento es la capacidad para identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano (2005).

En la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO, 2009), la Organización de las Naciones Unidas (ONU) concluyó que, para enfrentar con creatividad los desafíos del siglo XXI, es necesario que las universidades en todos sus programas educativos retomen el binomio enseñanza–investigación como fuente de innovación y creación de conocimientos, y permitir, de esta manera, difundir sus resultados con mayor rapidez.

Algunas de las conclusiones a las que se llegó en esta Conferencia fueron que: para que la sociedad cuente con ciudadanos justos y responsables, la educación superior debe contribuir de manera relevante a su formación, proporcionándoles principios éticos, comprometerlos con la construcción de la paz, la protección de los derechos humanos y los valores de la democracia.

Así mismo, la sociedad del conocimiento necesita tener una gama amplia de instituciones que cuenten con diversos sistemas de educación superior, al igual que consideren diversos deberes y arriben a distintos tipos de alumnos, contando con el apoyo de los centros de enseñanza públicos y las entidades privadas de enseñanza



superior comprometidos con objetivos de interés público y desempeñen funciones relevantes.

Si las instituciones son capaces de confrontar la insuficiencia mundial de profesores, entonces se alcanzarán los objetivos de la Educación para Todos (EPT), ya que la educación superior debe incrementar la formación de docentes, con planes y programas de estudios aptos para que el maestro sea capaz de proporcionar a sus alumnos conocimientos y competencias que se necesitan en la actualidad.

Algunos modelos que ofrecen oportunidades de ampliar el acceso a la educación de calidad son: el aprendizaje abierto, el aprendizaje a distancia y el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) por las cuales se deberían publicar considerablemente los resultados de investigaciones científicas y ser de acceso gratuito; principalmente cuando los recursos educativos abiertos se comparten fácilmente entre varios países y lugares de enseñanza superior.

Tovar e Higuerey (2007) afirman que es esperado que las Universidades sean las encargadas de colaborar y dar solución a los problemáticas actuales en los países.

Los establecimientos de enseñanza superior del mundo entero son los responsables sociales de aminorar la brecha en materia de desarrollo mediante el crecimiento de la transmisión de conocimientos a través de las fronteras, particularmente hacia los países en desarrollo. De igual manera, las iniciativas agrupadas de investigación y los intercambios de alumnos y personal docente promueven la contribución internacional, así como los incentivos para el logro de una movilidad académica con mayor amplitud y equilibrio que deberían afiliarse a los mecanismos que garantizan una auténtica colaboración multicultural; y debe tomarse en

cuenta que la educación superior que opera por encima de las fronteras también puede originar oportunidades para prestatarios de calidad que beneficie a tales establecimientos.

Otra de las funciones de los establecimientos de enseñanza superior es buscar esferas de investigación y docencia capaces de abordar los asuntos que conciernen al bienestar de la población y de crear bases sólidas para la ciencia y la tecnología referentes al plano local.

Dada su relevancia social, el posgrado ha sido objeto de atención creciente tanto del sector educativo como del sector científico en nuestro país, su crecimiento y consolidación constituye un factor estratégico para el desarrollo nacional. Está ampliamente reconocido que, en el contexto de la globalización y en el auge progresivo del comercio mundial, el conocimiento es actualmente un factor primordial de competitividad económica. En ese sentido, suele enfatizarse la importancia de que se eleve en el país, de manera general, el grado de escolaridad de la población (Arredondo, Pérez y Morán, 2006).

Sin embargo a pesar de su presencia y relevancia, desde hace algunos años, el posgrado, ha venido presentando una baja productividad para diseñar, producir y publicar trabajos de investigación. Este es un fenómeno arraigado sobre todo en los países en vías de desarrollo donde, casi siempre, emerge como justificación que el presupuesto destinado para esta actividad es muy bajo (Gascón, 2008).

Ferrer y Malaver afirman que en la actualidad, la productividad de las universidades se pone constantemente en tela de juicio, dando lugar a diversos

indicadores que deben tenerse en cuenta para medir el rendimiento de los programas de posgrado (2000).

En la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), desde el año 2002, se ha registrado en el nivel de posgrado una eficiencia terminal de los programas de Maestría que va del 0% al 80%, esta situación se hace más evidente en programas de ciencias sociales, ciencias naturales y ciencias matemáticas (González, 2006).

Uno de los indicadores que se utilizan frecuentemente para medir la calidad académica en las Instituciones de Educación Superior es la eficiencia terminal y el índice de titulación. Es decir, que son los resultados cuantitativos de los ciclos educativos los que se toman en cuenta para evaluar la calidad, sin que otros factores vinculados a ella sean considerados para un análisis más amplio, de ahí la importancia que cobra el porcentaje de graduados por programa como el principal indicador de calidad y reconocimiento (López, Salvo y García, 1989).

Se espera que al finalizar, como un requisito de graduación el estudiante sea capaz de plasmar todo lo aprendido en un documento integrador. Para esto las instituciones cuentan con diversas normativas, que conducen el proceso para la obtención del grado, siendo la mayoría de las instituciones congruentes al solicitar como requisito indispensable el trabajo escrito o tesis.

Sin embargo, diversos estudios han reportado que un gran número de individuos que terminan satisfactoriamente sus estudios (cursos o créditos establecidos), no obtienen el título o grado, más que por alguna razón pedagógica, por las dificultades burocráticas y la pérdida de tiempo que conllevan los procedimientos de titulación vigentes (Pérez, 2011).

Autores como López, Salvo y García, aseguran que el problema no solo es de orden burocrático-administrativo, sino que es necesario revisar y cuestionar los aspectos académicos referidos a la formación que reciben los estudiantes durante su carrera profesional, es decir, habría que analizar si esa formación es lo suficientemente sólida para que el egresado pueda cubrir los requisitos académicos que la obtención del título exige (1989).

Otros autores coinciden con lo anterior afirmando que la tesis se ubica tradicionalmente en el último año del posgrado, y es muy común que para su elaboración se exijan competencias que probablemente no se han desarrollado durante el transcurso de programa (Valarino, Yáber y Cemborain, 2011).

Ferrer y Malaver, al referirse a Venezuela, por otra parte afirman que el número de estudiantes que completan la totalidad de los créditos del programa es alto, sin embargo es contrastante con aquellos que no cumplen con el requisito de la investigación o tesis, este número ha aumentado notablemente en su país y puede deberse a factores vinculados a características personales como la edad, sexo, condiciones socioeconómicas, responsabilidad, carga laboral, dedicación, motivación, habilidades cognitivas y hábitos de estudio o factores institucionales como los relacionados con el programa, requisitos de grado, orientación, escasa disponibilidad de tutores, falta de claridad en las expectativas del profesor al respecto de la tesis, trabas burocráticas y poca flexibilidad, entre otras (2000).

Además de los factores presentados, es sabido que elaborar un proyecto de grado implica cumplir diversas etapas, las cuáles se les conoce comúnmente como proceso de investigación. En general, cada universidad establece sus propias normas, no sólo para

el desarrollo de la investigación, sino también en cuanto se refiere a la presentación (Gascón, 2008). Este problema se ha visto agravado recientemente porque el procedimiento de titulación actual implica la participación intensa de personal docente (directores de tesis, revisores, sinodales), y este no ha aumentado en la misma proporción que la población escolar (Pérez, 2011).

Las instituciones de educación superior coinciden en que la realización del trabajo escrito, es uno de los mayores obstáculos al que se enfrentan los egresados para la obtención del título, ya que tienen que ver con: la estructura de la currículum; la experiencia formativa del alumno recibida en los anteriores ciclos educativos; la falta de asesores, así como su inexperiencia en el campo de la investigación. Frecuentemente se alude a que los estudiantes tienen fuertes carencias metodológicas y dificultades para integrar los conocimientos adquiridos. Otro problema grave, es la falta de habilidades para la comprensión de la lectura y la redacción de textos (López, Salvo y García, 1989).

Gascón, (2008) confirma esta idea, ya que asegura que la mayor parte de los estudiantes que no se gradúan enfrentan los siguientes problemas: las dificultades para redactar, la elección de la metodología, la selección del tutor y la falta de interés. Otros son la falta de determinación de un tema de investigación que se adecúe a las líneas de investigación y la aplicación de las técnicas de investigación.

Autores Ferrer y Malaver (2000), han estudiado este fenómeno y aseveran que la evidencia ha demostrado que la posibilidad de que un estudiante complete satisfactoriamente sus estudios de posgrado, depende también de un complejo conjunto de factores personales (edad, sexo, responsabilidades familiares, carga laboral,

motivación, habilidades cognitivas, hábitos de estudio, entre otras) e institucionales (tamaño del programa, ausencia de líneas de investigación, carencia de tutores, poca flexibilidad).

Otros autores por su parte afirman que el atraso en la graduación está relacionado con los problemas que los estudiantes tienen después del primer bloque de materias y con el desarrollo de los proyectos de investigación. Ante esta situación proponen las siguientes medidas que pueden aminorar esta problemática:

- 1) reestructurar los tres cursos de seminarios de tesis
- 2) fortalecer el desarrollo de investigaciones en todas las asignaturas
- 3) mejorar el acompañamiento que se les da a los estudiantes durante todo el desarrollo de su proyecto de investigación
- 4) ajustar los tiempos reglamentarios ya que no se adaptan a la realidad de una maestría académica en la que los estudiantes trabajan tiempo completo
- 5) favorecer la selección de estudiantes que realmente desean realizar una maestría académica y no una profesional (López, Salvo y García, 1989).

Complementando lo anterior, González (2006), durante la realización de su estudio, realizó un análisis de la literatura existente y concluyó que existe una variedad de factores que han sido identificados por los investigadores incluyendo factores organizacionales o institucionales, factores vinculados con el programa, los profesores, asesores o tutores, el estudiante, el tema de tesis y otros factores externos. Todos estos factores parecen influir en que los estudiantes se gradúen o no y lo hagan en el tiempo

previsto en el programa de posgrado, es entonces cuando se presenta el síndrome Todo Menos Tesis (TMT) o “All but dissertation” (ABD).

De acuerdo con Muñoz, (2011) es muy atrayente y gratificante hacer una tesis en el nivel de maestría o doctorado ya que implica desarrollar conocimientos científicos más avanzados y requiere un grado mayor de especialización a diferencia de una tesis de licenciatura; así mismo se toma en cuenta que existe una notable diferencia en cuanto a la profundidad que se le da a la tesis dependiendo de la variación de disciplinas, pues no es lo mismo elaborar una tesis en las áreas experimentales o en las ciencias de la salud que en las ciencias sociales, humanísticas o económico-administrativas; de igual manera, varían los instrumentos y las técnicas para la compilación y el estudio de la información e incluso en algunos casos se nota la diferencia de la forma de cómo se presentan los resultados en la investigación. Dicha diferencia es producto de la administración de teorías y conocimientos especializados, así como el uso determinado de metodologías particulares de investigación para cada sector de conocimiento.

Waldman y Gurovich (2005), afirman que las universidades deben enfrentar los desafíos de una sociedad que rápidamente se transforma, que exige a los egresados nuevos conocimientos y habilidades para adaptarse mejor al dinámico mercado laboral característico del siglo XXI. Para ellos, las instituciones de educación superior deben satisfacer nuevas necesidades de la sociedad: la formación de recursos humanos de buena calidad, la competencia con instituciones nacionales e internacionales por recursos económicos limitados, y cumplir con las exigencias de calidad y eficiencia impuestas por la sociedad del conocimiento.

Así mismo otras iniciativas como el proyecto Alfa Tuning concuerdan afirmando que la Universidad en general busca ser el centro del pensamiento, del debate, de la cultura y la innovación, al mismo tiempo de estar en sintonía con la realidad circundante y los nuevos paradigmas de la educación superior (2007).

El proyecto Tuning (2007) había sido exclusivo de Europa, en donde se permitió la creación de un ambiente de trabajo para que fuera posible que profesionales europeos lleguen a puntos de referencia y comprensión gracias a un espacio que permitía afinar y acordar las estructuras educativas con respecto de las titulaciones, de modo que pudieran ser comprendidas, comparadas y reconocidas en toda Europa.

Este proyecto consta de cuatro líneas de acción: competencias genéricas y específicas., enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de las competencias, créditos académicos y calidad de los programas. De igual manera, en este, se menciona que para formar parte de la sociedad del conocimiento, la formación de recursos humanos es de vital importancia y el ajuste de las carreras a las necesidades de las sociedades, a nivel local y global, es un elemento de relevancia innegable.

Valarino (2011), menciona que el Proyecto Tuning distingue a las competencias en tres tipos: genéricas, son las comunes para cualquier profesión, independientes del área de estudio; las básicas: que forman parte de la formación de la profesión y las específicas: están relacionadas a determinadas áreas o carreras. Por último, se encuentran las transversales: se desarrollan en un programa independientemente de su área de estudio, como es el caso de la competencia para la investigación.

El currículo centrado en competencias, como menciona Valarino (2011), “produce una Matriz curricular que debe mostrar las diversas asignaturas o cursos, su



prelación, su orden en el tiempo, así como las competencias que desarrolla cada una de ellas”.

Valarino (2011), dice que todo estudiante de maestría o doctorado, sin importar el área de conocimiento, debe desarrollar competencias en materia de investigación, aunque muchas veces esto se posterga hasta el final del posgrado, durante el último año.

De acuerdo con Parent, Farrand, Esquivel, Soriano y Pérez (1995), el tesista, es una persona que debe presentarse ante la comunidad universitaria y la sociedad, como alguien capaz de reflexionar sobre problemas tanto de su comunidad, como de problemas globales, y capaz de razonar de manera crítica, haciendo uso de sus conocimientos y experiencias que hasta ese momento ha adquirido.

Para dar solución a estas demandas se ha considerado que el posgrado es un instrumento necesario e imprescindible para el desarrollo individual y colectivo debe responder a ese compromiso social de la universidad formando especialistas, profesores e investigadores capaces de afrontar las exigencias de innovación que se demandan, de ahí que la universidad es la encargada a participar en la transformación de la sociedad (Tovar e Higuerey, 2007).

Waldman y Gurovich (2005), afirman que el posgrado ocupa un lugar importante dentro de la sociedad del conocimiento ya que, (1) contribuye a la actualización y generación de conocimiento; (2) es el espacio educativo ideal para desarrollar procesos continuos de aprendizaje; (3) ofrece diversas alternativas para la formación de profesionistas; (4) está presente el personal académico mejor preparado y capacitado; (5) recolecta innovaciones acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje; (6)

está basado en el cruce de saberes que exige la investigación y (7) permite obtener competencias y saberes especializados.

Para la creación de un posgrado, Tovar e Higuerey (2007), mencionan que la investigación debe estar consolidada, y que el currículum gire en torno a ella, ya que permite enriquecer la discusión y la creación de saberes.

Piña y Pontón (1997), afirman que entre los motivos de los estudiantes para estudiar algún posgrado, son “el compromiso y la formación personal, la obtención de un grado, el prestigio de la institución, las mayores posibilidades de empleo y las opciones para un trabajo mejor remunerado”.

Chirinos y Padrón, (2011) determinaron que América Latina se ha caracterizado en poseer una baja producción científica, pese a tener las universidades tres funciones específicas: docencia, investigación y extensión.

Gascón (2008) afirma que si bien las universidades cuentan con tres funciones básicas (a saber la docencia, la extensión y la investigación) el Estado pareciera apoyar más a la docencia: “es a las universidades a las que institucionalmente corresponde declarar su interés en la investigación y la necesidad de reforzar esta actividad en sus distintas áreas del saber. El no hacerlo hace presumir que se investiga por investigar, mas, no por una necesidad real de resolver un problema específico, postura ésta que tendría su explicación en la tradicional orientación profesionalizante de estas casas de estudio y por su arraigada tendencia a una docencia transmisiva y escolarizada”.

En el Proyecto Tuning América-Latina (2007, p. 24), se menciona que las nuevas tecnologías de la información y comunicación son otro factor que ha modificado

los procesos de manejo de la información y comunicación, ya que se produce una modificación del papel tradicional del profesor y del estudiante. Lo que se espera con el uso de estas en la educación superior, es la mejora de la calidad educativa, la dinamización del proceso educativo, entre otras cosas. De igual manera, se menciona que hay una nueva concepción del perfil profesional, como consecuencia del avance del conocimiento y de las herramientas existentes, además de que los perfiles profesionales no solo deben satisfacer los requerimientos de la sociedad, sino proyectarlos de acuerdo con las necesidades de las regiones y del país.

Se espera que al finalizar, como un requisito de graduación el estudiante sea capaz de plasmar todo lo aprendido en un documento integrador. Para esto las instituciones cuentan con diversas normativas, que conducen el proceso para la obtención del grado, siendo la mayoría de las instituciones congruentes al solicitar como requisito indispensable el trabajo escrito o tesis.

Acosta (2013), indica que la tesis es una de las principales experiencias de aprendizaje en el alumnado y, al mismo tiempo, representa un mecanismo adecuado para que las universidades certifiquen las competencias de sus graduados. De igual manera, ofrece una excelente oportunidad para que la persona desarrolle la capacidad de producir conocimiento propio, original y nuevo; el estudiante no solo conoce a profundidad una problemática, sino contará con un documento escrito que contendrá los resultados de la indagación y dejará huellas en la capacidad profesional y en la vida personal del nuevo investigador o investigadora.

Gheller (2002), menciona cuatro etapas en el proceso de investigación en una tesis de grado: elegir el tema de investigación, realizar una revisión de literatura, hacer

un estudio piloto, y escribir una propuesta. Estas etapas, las denominó como (1) generación, (2) desarrollo, (3) Redacción y (4) defensa

De forma más específica, el objetivo de los programas de Maestría es desarrollar competencias en investigación, la aplicación del conocimiento o la creación artística, mediante el uso de instrumentos y métodos de investigación, se espera que el egresado demuestre su capacidad de analizar, criticar y dominar teorías que le permitan dar solución a los problemas que emergen dentro del campo de conocimiento en el que se desenvuelva (Tovar e Higuerey, 2007).

## Primera parte: Marco teórico

## Capítulo I.

*La Educación Superior*

En este capítulo se pretende dar una panorámica general acerca de la Educación Superior, particularmente en nuestro país, por lo que la organización del mismo incluye una descripción de la Educación Superior en México, junto con una aproximación a las características principales de los estudios de posgrado en Latinoamérica, en la cual se discuten las finalidades del posgrado, así como su relación con la formación de profesionistas y los procesos de investigación científica.

*1.1. La educación superior en México*

En la actualidad, el mundo está pasando de una sociedad industrial a una sociedad de la información (Álvarez y gallego, 2006, citado por Bozu y Canto, 2009). Lo que nos lleva a identificar la necesidad que tienen las instituciones de educación superior (IES) de este siglo, a considerar la necesidad de formar personas capaces de seleccionar, actualizar, y utilizar el conocimiento en contextos específicos así como de aprender bajos diferentes modalidades y a lo largo de toda la vida, pudiendo además adaptar dicho conocimiento a nuevas situaciones (Bosu y Canto, 2009).

En nuestro país, desde hace más de dos décadas, el interés por la graduación de los estudiantes de posgrado ha estado presente como tema primordial en diversas Reuniones Nacionales de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de

Educación Superior (ANUIES) como las llevadas a cabo en Villahermosa y Tepic, donde se planteó que una de las posibles causas de los bajos índices de titulación, podría deberse a la rigidez en los mecanismos de acreditación, tanto académicos como administrativos. De esas reuniones surgieron varias propuestas dirigidas a flexibilizar tales mecanismos para que existiera un mayor índice de titulados (López, Salvo y García, 1989).

Durante la décima segunda Asamblea de la ANUIES, autoridades representativas de instituciones de enseñanza superior del país, rectores y directores, pactaron, algunas de las medidas primordiales para el logro de la “reforma integral” de la educación superior con la aceptación de “cursos semestrales”, el establecimiento de “salidas laterales”, la creación de un “sistema de créditos” y la promulgación de “nuevas opciones para la titulación” (Pérez, 2011, p. 1).

Una de las preocupaciones que originaron las reformas propuestas en la Asamblea de la ANUIES es aquella que consiste en lograr una mayor flexibilidad dentro del sistema de enseñanza superior, para que responda adecuadamente a la pluralidad de las necesidades educativas; dicha flexibilidad llevará a la creación de un sistema de créditos y a la implantación de alternativas novedosas para la titulación en relación directa con el problema de evaluación.

Los procedimientos actuales de titulación no contribuyen eficientemente al logro de ese fin y que sí desempeñan eficientemente otras funciones que no corresponden con los propósitos de la Ley Suprema del país; pero, por otra parte, diversos estudios estadísticos demuestran que la mayoría de las personas que terminan satisfactoriamente

sus estudios, no obtienen el título profesional debido a las dificultades burocráticas y a la pérdida de tiempo que conllevan los procedimientos de titulación vigentes.

En opinión de Pérez (1972): “es un hecho que los procedimientos actuales de titulación no contribuyen eficazmente al logro de ese fin y que se desempeñan eficientemente otras funciones que no corresponden con los propósitos de la Ley Suprema del país. En efecto, los elementos esenciales del proceso de titulación en casi todas las instituciones de enseñanza superior son la tesis y el examen profesional. Pero es indudable que, tanto por su naturaleza como por la forma según la cual se ejecutan generalmente, estos dos elementos no constituyen, por sí mismos, una garantía de que el futuro profesionalista cuenta con la cultura, los conocimientos especializados y las habilidades necesarias para que pueda ejercer satisfactoriamente su profesión y que, en muchos casos, ni siquiera contribuyen con alguna evidencia para garantizar la suficiencia de la preparación adquirida por el alumno”.

Con el propósito de resolver estos problemas, instituciones determinadas de enseñanza superior del país han practicado procedimientos diferentes de tesis y de examen profesional, como lo son: seminarios de tesis, tesinas, exámenes globales y práctica profesional. Sin embargo, los obstáculos que surgen de los beneficios obtenidos requieren realizar un replanteamiento del problema, solicitando las finalidades de la titulación, buscando que ante todo se logre este propósito dentro de la reforma de los procedimientos de titulación, así como prevenir que los procedimientos alternativos propuestos por su organización y por los recursos incluidos, sean suficientes para atender eficientemente a toda la población escolar que egresa de las instituciones de enseñanza superior.

Sin embargo, a pesar de no ser un tema nuevo, aun es incipiente el número de investigaciones en nuestro país, por lo que a continuación se presentan algunos estudios realizados relacionados con el tema de estudio.

Gascón (2008) señala que: “corresponde a la institución universitaria ampliar el espacio de lo que significa generar conocimientos. Por ello no es conveniente abocarse solamente a conocimientos científicos y tecnológicos dirigidos al sector que puede vincularse con el mercado competitivo de la globalidad, sino, también dirigidos a solventar los problemas de una mayoría excluida del sector moderno. Esto, también significa investigar”.

“No obstante, hoy por hoy se le está dando gran impulso a la investigación universitaria (IU), pese a que por circunstancias propias de cada institución se han sucedido recortes financieros que, de alguna manera, las han afectado; observándose una desarticulación, primero, con respecto a otras investigaciones posiblemente contiguas; segundo, respecto a la propia universidad y, por último, con relación a las áreas de demanda social de conocimientos y tecnologías” (Gascón, 2008).

Para Gascón (2008): “es a las universidades a quienes institucionalmente corresponde declarar su interés en la investigación y la necesidad de reforzar esta actividad en sus distintas áreas del saber. El no hacerlo hace presumir que se investiga por investigar, mas, no por una necesidad real de resolver un problema específico, postura ésta que tendría su explicación en la tradicional orientación profesionalizante de estas casas de estudio y por su arraigada tendencia a una docencia transmisiva y escolarizada”.



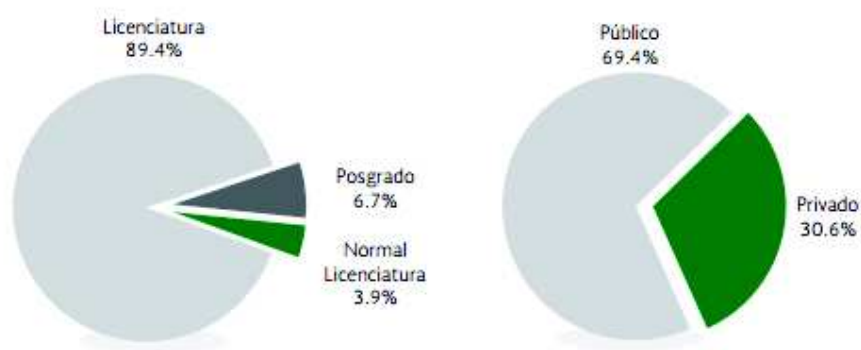
“Ahondando en la documentación existente al respecto, se puede encontrar que las instituciones de educación superior no han logrado conectar en la mayoría de los casos, la docencia con la investigación. Esto hace que el docente se vea en la necesidad de trabajarlas como asuntos separados, convirtiéndose ambas, investigación y docencia- en actividades paradójicas” (Gascón, 2008).

Respecto a esto, Gascón (2008) comenta que: “la investigación se ha convertido en una condición solo alcanzable por quien sea capaz de vencer los más complejos y difíciles requisitos. Es decir, el investigador se transforma en todo un profesional que debe formarse y cumplir con una serie de pautas específicas a través de las cuales su producto teórico ha de lograr o no el rango de investigación científica. La investigación ha dado como resultado una enorme difusión de manuales, que traen a discusión aspectos importantes sobre el sentido de la investigación, lo cual no ha sido manejado con idénticos intereses y objetivos por el nivel de pregrado”.

“En la planificación se estructura como hacer el trabajo en sí, se realiza un cronograma para la distribución del tiempo y se ponen en orden las ideas. Es aquí donde existe mayor incongruencia dentro del proceso de investigación, pues, se elige el área y el tema de investigación, lo cual no es asunto fácil debido a que el estudiante deberá estar claro en las líneas de investigación que plantea la universidad, y eso vincularlo a los contenidos de las materias vistas en toda la carrera, de tal manera, que pueda seleccionar la temática que más haya llamado su atención. Estas acciones deberían ser seguidas por la recopilación de la información y la estructuración de la propuesta, asunto que debería ser relativamente fácil, si se tiene la debida dirección durante la segunda fase: ejecución. La última fase es la divulgación o defensa oral del Trabajo de

Examen de Grado. Para ello el estudiante ha debido culminar el trabajo escrito y estar preparado para exponer los puntos más relevantes, en un tiempo establecido, con parámetros determinados” (Gascón, 2008).

En los últimos años la educación superior en nuestro país ha estado marcada por un constante crecimiento de la matrícula de estudiantes ya que de poco más de dos millones y medio de estudiantes que había en el periodo 2006-2007 aumentó a casi 3 millones y medio en el periodo 2013-2014.

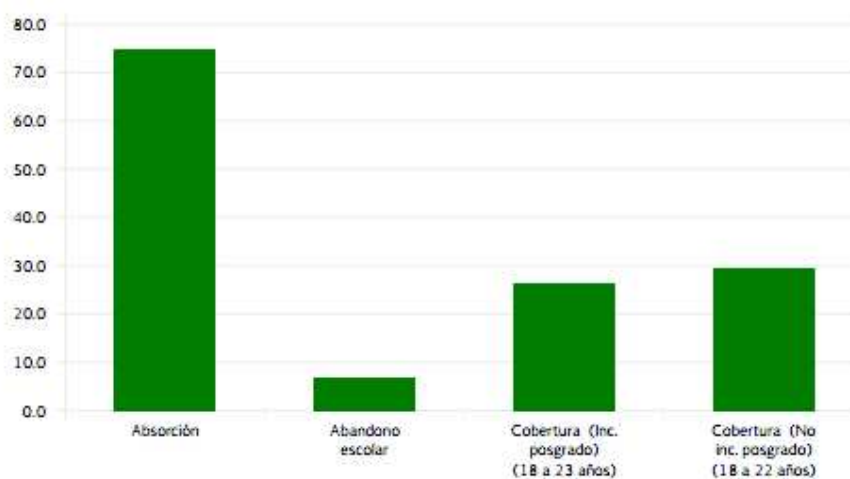


*Gráfico 1: Estadísticas de la matrícula de Educación Superior (2013-2014)*

En el periodo 2013-2014, de acuerdo con el documento de la SEP titulado Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional, se reporta la existencia de 6922 escuelas en las que laboran 349193 docentes, quienes atienden a 3419391 alumnos (49% mujeres y 51% hombres).

Por otra parte, como se observa en la figura anterior la educación superior esta compuesta por una parte de 89.4% de estudiantes de Licenciatura, 3.9% de estudiantes de escuelas normales y 6.7% de estudiantes de posgrado; por otra parte, el 69.4% de los estudiantes están inscritos en instituciones de educación superior privadas mientras que el restante 30.6% lo está en instituciones de educación superior públicas.

Todo lo anterior nos lleva a concluir que el incremento reciente de la matrícula se debe en buena medida a la participación de las instituciones privadas.



*Gráfico 2: Datos estadísticos acerca de la situación de los estudiantes en los programas*

El abandono escolar en educación superior, en el periodo 2013-2014 es de 6.9% (ver figura 2). En contraste el porcentaje de absorción en los programas de educación superior (incluyendo la Licenciatura) en el 2012 fue del 74.8%.

Como se observa en el gráfico 3, México ocupa el último lugar en el porcentaje de graduación y está en un grupo equiparable de países latinoamericanos como son Chile y España, y países europeos como Italia. Eso sí, muy por debajo de los resultados que reportan países como Finlandia, Japón y República Checa.

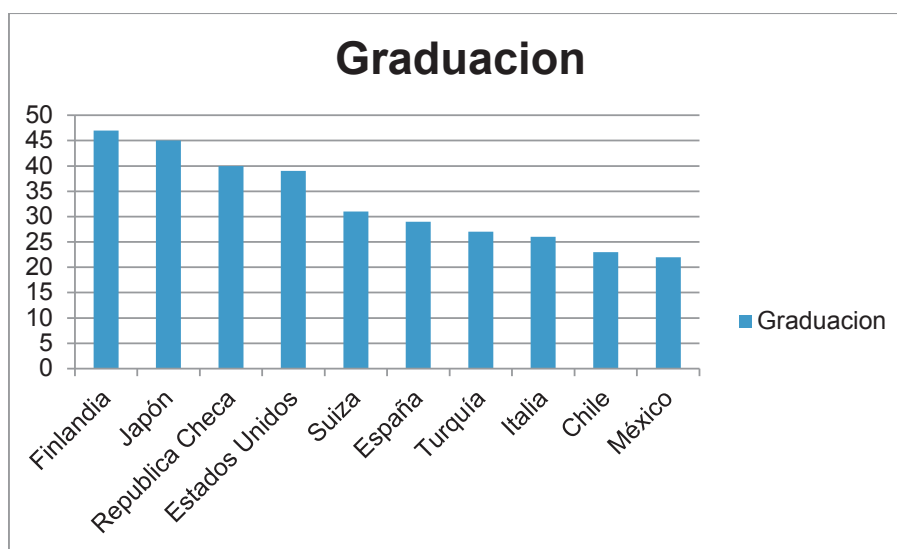
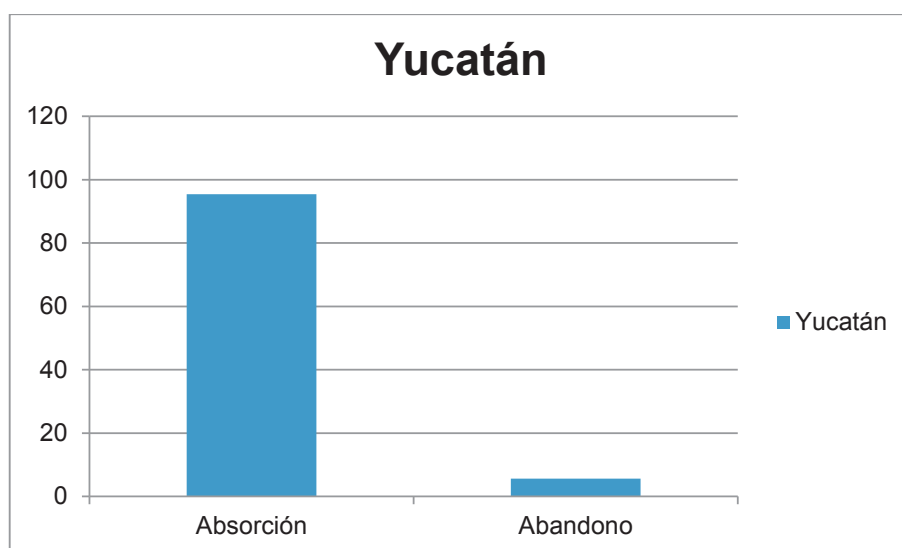


Gráfico 3: Porcentaje de Graduación en países miembros de la OCDE

El abandono escolar en educación superior en el estado de Yucatán para el periodo 2013-2014 es de 5.6% (ver gráfico 4), el cual se encuentra por debajo de la media nacional (6.9%), mientras que el porcentaje de graduación en los programas de educación superior (incluyendo la Licenciatura) para el estado fue de 95.4%, por encima de la media nacional que fue de 74.8%.



*Gráfico 4: Porcentaje de absorción y abandono en la Educación Superior en el Estado de Yucatán*

### *1.2. Los estudios de posgrado*

La educación superior comprende todos los estudios realizados posteriores a la licenciatura, entre los que se encuentra la especialidad, la maestría y el doctorado. El primero de ellos refiere a los estudios en un área específica del conocimiento o del ejercicio profesional, tienen una duración de uno a dos años, con excepción del área de medicina cuya duración es de varios años. La maestría refiere al estudio directamente anterior al doctorado, el cual puede ser de dos tipos: uno orientado a formar hacia la alta especialización y otro dirigido a proporcionar las herramientas iniciales para la investigación.

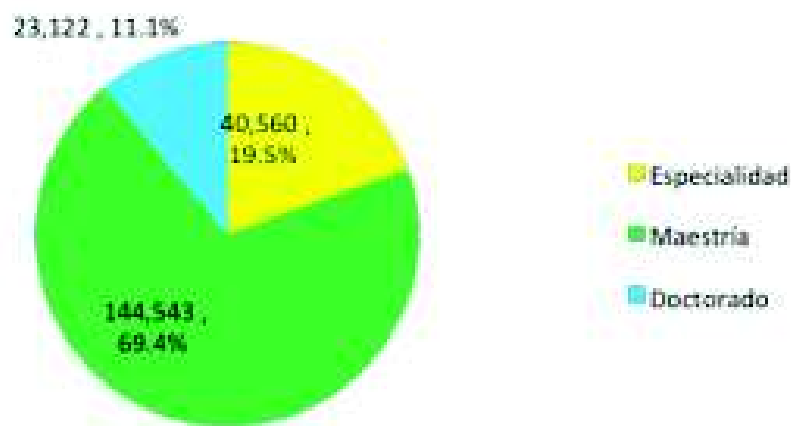


Gráfico 5: Distribución de la matrícula del posgrado por tipo de programa (COMEPO, 2014).

Como se observa en la gráfico 5, la mayoría de los estudiantes de posgrado están inscritos en programas de maestría (69.4%), mientras que le siguen en porcentaje los de especialidad (19.5%) y finalmente los de doctorado (11.1%).



Gráfico 6: Matrícula del posgrado en México (COMEPO, 2014).

Podemos observar en el gráfico número 6 que en el caso de la Especialidad, se cursa principalmente en instituciones Autónomas (23, 994 personas) seguido de particulares (12, 655 personas). En el caso de las maestrías, están se cursan generalmente en instituciones particulares (84, 992 personas) seguido de en instituciones autónomas (40, 388). En el doctorado, se observa preferencia por las instituciones autónomas (11, 049 personas) y particulares (7, 270 personas).

Arredondo, Pérez y Morán (2006) señalan que: por estudios de posgrado se pueden entender todos aquellos estudios que son posteriores al ciclo de estudios de licenciatura o de estudios profesionales. En un sentido estrecho y restringido se suele entender el posgrado solamente como los grados académicos de maestría y de doctorado y los programas formales que conducen a ellos; en un sentido amplio, el posgrado incluye también los estudios de actualización o de reciclaje de los profesionales, y los programas estructurados como diplomados o especializaciones”.

Para Jaramillo (2009): “un punto importante a destacar con relación a las maestrías es la gran varianza en su calidad y excelencia académica, debido al enfoque profesionalizante de muchas de ellas, acompañadas de poco sustento en la investigación y menor exigencia en la dedicación e intensidad de los programas”.

“El perfil de egreso privilegiado en el plan de estudios de maestría es el de investigador, debido a que la tesis, resultado de un trabajo de investigación, es el requisito indispensable para la graduación. Sin embargo, ésta es una actividad que poco se trabaja, porque el plan de estudios le destina un mínimo espacio a la práctica de la investigación. Por otro lado, los cursos y seminarios de metodología se dedican

principalmente al estudio de la problemática de las ciencias sociales (su constitución como campo, su cientificidad y rigor conceptual) y no a la construcción de objetos de conocimiento” (Osorio y Pontón, 2007).

Para Hernández, Pérez y Gonzáles (2014):

“La educación es considerada como el factor crucial en las economías de los países. El sistema educativo, que cada país adopte, debe de estar diseñado para cubrir las necesidades de desarrollo y aspiraciones de la nación. En otras palabras la competitividad se logra mediante la educación de la sociedad, principalmente la educación superior y el posgrado, como el grado de especialización de mayor impacto. La educación superior pública es vista como un sistema planeado, organizado, estructurado y dirigido por el Estado, reconocido como un bien público, a través del cual se forman a las personas para una vida social y laboral, dicha tarea debe responder a indicadores de calidad que aseguren en la medida de lo posible, los macro objetivos que se plantean en el sector, que abonen al desarrollo de la nación y que sean reconocidos por la sociedad”.

“Algo notorio en estos programas es el compromiso que los estudiantes tienen con su formación; sin embargo, en lo que se refiere a la vida informal, ésta es débil, debido a las características estudiantiles y de la planta académica, porque son actores que le destinan sólo el tiempo que demandan las actividades formales del posgrado. Los



estudiantes tienen múltiples compromisos exteriores que cumplir; los profesores también” (Osorio y Pontón, 2007).

De acuerdo con Pérez (1972): “los representantes de las instituciones de enseñanza superior del país, rectores y directores, acordaron, en la décima segunda Asamblea de la ANUIES, que algunas de las medidas esenciales para lograr la reforma integral de la educación superior son la adopción de cursos semestrales, el establecimiento de salidas laterales, la creación de un sistema de créditos y la implantación de nuevas opciones para la titulación”.

Para Chirinos (2012): “las partidas presupuestarias asignadas a la educación superior no satisfacen las demandas de las autoridades universitarias, dado que no alcanzan a cubrir los compromisos laborales así como la necesaria inversión en materias como tecnología o investigación”

“La existencia de una cantidad exorbitante de universidades ha provocado una verdadera inundación de graduados. De ser un recurso escaso, los títulos pasaron a ser moneda corriente en buena parte de la población” (Acosta, 2013).

Sobre esto, Acosta (2013) dice que: “desgraciadamente, ya en algunas universidades la tesis no reviste la importancia que antaño tenía. Incluso en algunas instituciones de educación superior se ha eliminado. Esto es lamentable, pues la tesis es una de las principales experiencias de aprendizaje en el alumnado y, al mismo tiempo, representa un mecanismo adecuado para que las universidades certifiquen las competencias de sus graduados, en lugar de simplemente extender títulos o diplomas que no garantizan la capacidad de su poseedor o poseedora”

“El gran reto actual de las universidades es garantizar que sus diplomas certifiquen competencias, entendidas estas como la capacidad de aplicar la teoría en la práctica y de retroalimentar la teoría con la práctica, es decir, la capacidad del nuevo profesional para: a) aterrizar sus conocimientos teóricos en la resolución de problemas personales (educación para la vida), empresariales y sociales concretos, y b) aprender día con día, siga o no en una universidad. Ahora las empresas, sobre todo las globalizadas, requieren estudiantes profesionales” (Acosta, 2013).

Acosta (2013) afirma que: “para poder desarrollar la investigación en el profesional, para ir más allá de los conocimientos teóricos a los que generalmente se limitan las universidades, para formar los profesionales aprendices, se requiere distinguir entre aprendizaje significativo y aprendizaje memorístico. Precisamente, el primero está en el corazón mismo del concepto de competencia”.

“La indagación – aprendizaje significativo por cuanto se examina una problemática que se inserta en la estructura cognoscitiva del investigador – es uno de los principales instrumentos para desarrollar competencias: es un proceso de búsqueda de problemas concretos de la empresa, de la sociedad, utilizando para ello el bagaje teórico de varias disciplinas. La empresa – sea pública o privada, con fines de lucro o sin estos – no contrata profesionales de contaduría, derecho o ingeniería de sistemas, para labores mecánicas o repetitivas ni para que recite lo que aprendió en el aula universitaria: lo contrata para resolver problemas por medio de la investigación, para que produzca un conocimiento nuevo y aplicable en la organización” (Acosta, 2013).

Para Arredondo, Riviera y Morán (2006), “las políticas públicas están relacionadas con aquellas cuestiones que son de interés general para la sociedad y que por ello devienen asuntos de carácter público (la seguridad, la economía, la salud, la educación, etc.). De manera general, su implantación está a cargo de los organismos o instancias especializadas de la administración pública del Estado y, en los regímenes democráticos, para su diseño normalmente se procura y propicia la participación y el consenso de quienes están involucrados o concernidos con sus eventuales disposiciones”.

“Por políticas públicas de la educación superior habrá que entender las disposiciones y regulaciones que, de manera concertada o no, orientan el desarrollo y las formas de funcionamiento, en este caso, de las IES o del ámbito de la educación superior” (Arredondo, Riviera y Morán, 2006).

“Al formar parte de la educación superior, no puede desligarse al posgrado de las políticas generales de la educación superior, aunque cabe distinguir aquellas que son propiamente políticas específicas sobre el posgrado. Habría que empezar reconociendo que el posgrado es un ciclo de estudios posterior al de la licenciatura, que se encuentra normalmente en las instituciones de educación superior (IES), y que las políticas de educación superior, por esa misma razón, afectan al posgrado. En general, la suerte del posgrado está atada a la situación y problemática de las IES” (Arredondo, Riviera y Morán, 2006).

Respecto a esto, Arredondo, Riviera y Morán (2006) comentan que: “se puede afirmar que la dedicación primordial de las instituciones de educación superior y

particularmente de las universidades ha estado centrada en la atención a la matrícula escolar y a las actividades de docencia para formar profesionales en las diversas áreas de conocimiento y campos de actividad profesional”.

“El desarrollo del posgrado en México ha estado supeditado al propio desarrollo de la educación superior y al de la ciencia y la tecnología, así como a las políticas públicas respectivas, promovidas e instrumentadas por las instancias u organismos abocados a esos efectos, principalmente ubicados en la administración pública. En el caso de la educación superior esas instancias han sido la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), en la que interactuaban la SEP y la ANUIES” (Arredondo, Riviera y Morán, 2006).

Para Arredondo, Riviera y Morán (2006) “es evidente que el posgrado ha sido objeto de atención creciente tanto del sector educativo como del sector científico en nuestro país, su crecimiento y consolidación constituye un factor estratégico para el desarrollo nacional. Está ampliamente reconocido que, en el contexto de la globalización y en el auge progresivo del comercio mundial, el conocimiento es actualmente un factor primordial de competitividad económica. En ese sentido, suele enfatizarse la importancia de que se eleve en el país, de manera general, el grado de escolaridad de la población.

“También están reconocidas las grandes asimetrías que mantiene México con respecto a sus socios comerciales en las tasas de cobertura de la educación superior y,

dentro de ésta, del posgrado. De tal modo, que ahora el énfasis de las políticas públicas está puesto tanto en lograr una expansión que nos acerque a las tasas de cobertura de los países desarrollados, como en consolidar la calidad de la formación que proporcionan las instituciones de educación superior. Y esto, tanto en el ciclo de las licenciaturas como en el posgrado. Parecería pues que los retos, ya en concreto en el posgrado nacional, consisten en la expansión y en la calidad. A estos retos habría que añadir, sin duda, el de la pertinencia social.” (Arredondo, Riviera y Morán, 2006).

Es por ello que, para Arredondo, Riviera y Morán (2006): “del análisis de las políticas actuales podría inferirse que no hay una política integral para el desarrollo del posgrado o que ésta es parcial. Parcial, porque su perspectiva corresponde solamente a una parte del universo de los estudios de posgrado en el sentido de interesarse por favorecer y apoyar primordialmente una vertiente del posgrado, la que tiene que ver con la ciencia y la tecnología. Lo que podría requerir una revisión, sin duda, es el trato uniforme que se ha dado, en los últimos años, a todos los programas de posgrado, sin reconocer suficientemente la complejidad y la heterogeneidad de ese ciclo de estudios”.

“El problema radica en que el aparato de la administración pública dedicado a la educación superior, en el transcurso de un poco más de quince años, desde que se incorporó el CONACYT a la Secretaría de Educación Pública, de la que ahora toma distancia, ha ido cediendo sus atribuciones con respecto a las políticas de posgrado al aparato de ciencia y tecnología. De manera que el binomio investigación-posgrado se fue convirtiendo en un postulado conceptual y operativo para la mayoría de las instituciones de educación superior y, en alguna forma, el paradigma de formación científica de las ciencias naturales y exactas se ha convertido en el modelo general para

la organización y el funcionamiento de los programas de posgrado” (Arredondo, Riviera y Morán, 2006).

“Surgen algunas preocupaciones de coherencia entre las políticas públicas: primero, en cuanto a la transformación con pocos requisitos de exigencia de programas de especialización en maestrías, sin grandes cambios en cuanto a exigencias de calidad y dedicación; segundo, al no establecerse una diferenciación en la titulación sobre el carácter de la maestría realizada, se entrega información asimétrica al mercado en general; tercero, si la política fundamental es hacia la formación doctoral, dado el carácter de bien escaso, no se explica ni comprende mucho el trade-off existente entre estas políticas para los propósitos de una formación que requiere el país” (Jaramillo, 2009).

De acuerdo con Jaramillo (2009): “los programas doctorales deben estar estrechamente vinculados con las capacidades científicas de investigación, desarrollo tecnológico e innovación de excelencia, para superar varias de las debilidades con que se cuenta a este nivel y que se han identificado en varios de los estudios sobre el tema de doctorados que ha realizado el país y que más adelante se indicarán”.

“Si bien el financiamiento externo ha contribuido de manera significativa a la política de formación de recursos humanos de alto nivel tanto en el país como en el exterior, así como a la consolidación y avances de las capacidades científicas y tecnológicas, es evidente que la dependencia de recursos externos se ha convertido en una debilidad de la actividad científica y tecnológica, por cuanto ante la ausencia de compromisos de crédito éstos no han sido sustituidos adecuadamente, en general por

recursos del presupuesto general de la nación, que presenta comportamientos no de tendencia creciente y sostenida sino que muestra gran variabilidad en el tiempo. Esta situación, que es general para las actividades de ciencia y tecnología, es aún mayor para el tema de formación de posgrado, en particular para el financiamiento de estudios en el exterior (Jaramillo, 2009)”.

Jaramillo (2009) señala que: “sin embargo, si bien la política pública establecía desde sus inicios la necesidad de combinar ambas estrategias, la realidad es que ha estado signada por un efecto de sustitución de una por otra, debido principalmente a que tanto la política de ciencia, tecnología e innovación, así como la de formación de recursos humanos de alto nivel no ha logrado aún una estabilización de crecimiento continuo en la asignación de sus recursos, dependiendo más del ciclo económico y de las coyunturas particulares”.

“Este proceso se da a la par de la escasa existencia de grupos de investigación consolidados, que permitieran generar sentido de pertenencia y formación de nuevas generaciones y con limitaciones en cuanto a la capacidad de ampliación y reproducción de una comunidad académica y científica. Este período está caracterizado, en general, por un aumento de las tasas de no retorno y por un menor flujo de salida hacia el extranjero, lo que conllevó a la disminución de los vínculos con la comunidad científica internacional, efecto que se refleja en la poca publicación científica internacional indexada, en la baja co-autoría con académicos del exterior y la baja participación en proyectos de carácter internacional asociados a redes de conocimiento” (Jaramillo, 2009).

En opinión de Jaramillo (2009): “la consolidación de la comunidad académica, científica y de desarrollo tecnológico, tal y como se ha planteado, está asociada a la vinculación entre formación de recursos humanos y el fortalecimiento y consolidación de instituciones del conocimiento y los grupos, entendidos éstos como el conjunto de investigadores adscritos a la planta de una o varias entidades, comprometidos con uno o varios temas de investigación en los cuales han demostrado capacidad de producción de resultados a través de publicaciones, obtención de patentes o comercialización de los productos de investigación. Para su permanencia en el tiempo, los grupos dependen de su capacidad de reproducción y ampliación. Es necesario asociar a los grupos y sus individuos a la construcción de programas de formación de posgrado tanto a nivel de maestría como de doctorado, la formación de jóvenes investigadores e innovadores y su vinculación permanente con el desarrollo científico y tecnológico mundial”.

“La competencia humana y la capacidad institucional se relacionan cada vez más estrechamente. La actividad de investigación y desarrollo tecnológico hoy, más que en el pasado, necesita hospedarse en las instituciones o en los grupos por razones tales como: su creciente complejidad; la tecnología involucrada; la confluencia de diversas disciplinas, métodos y enfoques para la solución de problemas, y el tiempo implicado” (Jaramillo, 2009).

“La extrapolación del modelo de evaluación de la eficiencia desde el sector empresarial hacia el educativo, establece indicadores específicos para la evaluación institucional; entre los más comunes se encuentran: alumnos inscritos, egresados y titulados; costo por alumno; permanencia; deserción; rezago y fracaso escolar. La eficiencia terminal, en términos generales, actúa como un criterio de prioridad para la



organización, el funcionamiento, la evaluación y el rendimiento institucionales” (Osorio y Pontón, 2007).

De acuerdo con lo planteado por Osorio y Pontón (2007): “el compromiso con la formación se asume personalmente, sin embargo, éste no existe aislado, sino inmerso en circunstancias sociales específicas, como son la posibilidad de obtener un empleo, una mayor remuneración o un ascenso laboral, entre otras cosas. Una situación, imposible de soslayarse, es que las condiciones de vida de los estudiantes no son las de una población dedicada exclusivamente a los estudios, sino de personas que realizan diversas actividades. El compromiso con la formación es sólo uno de los múltiples que cumplen diariamente: económicos, laborales y familiares”.

“Las prácticas y procesos se sintetizan en la vida académica que se genera en una institución y ésta depende de las condiciones que posibilitan la realización de los encuentros diarios, así como de la disposición personal que tengan los actores. Con base en lo anterior se puede sostener el siguiente supuesto: una vida académica activa es derivada de las formas de socialidad donde la cohesión grupal, la pertenencia a un equipo de trabajo o de investigación, propician menor abandono, mayor egreso y, posiblemente, mayor graduación” (Osorio y Pontón, 2007). Osorio y Pontón (2007) señalan que hay ausencia de una didáctica específica para el posgrado en general y para cada nivel del mismo. Muchas veces llega a existir continuidad con las prácticas docentes de la licenciatura, aunado a que comparten un mismo curso los estudiantes de doctorado, muchos de ellos ya maduros con experiencia en la investigación y la docencia, con los de maestría recién egresados de la licenciatura y hasta con algunos provenientes de otras disciplinas y con otra trayectoria académica”.

En opinión de Osorio y Pontón (2007): “el plan de estudios y las prácticas educativas olvidan la formación en otros perfiles, como son el profesional y el docente. Esto responde a que no hay un profesorado formado en los diversos perfiles que demanda el nivel de maestría (profesional, investigación y docencia); de igual forma, su posible fortalecimiento en cuanto investigadores se desvanece porque se mantienen pocos vínculos académicos e institucionales con los institutos y centros de investigación”.

“La elaboración de una tesis, resultado de una investigación como única opción para la graduación en maestría y de otra para el doctorado, son metas académicas difíciles de alcanzar para la mayoría de los estudiantes. Para maestría, la investigación es una actividad que poco se ejercita (espacios del plan de estudios, perfil de profesores y estudiantes, contenidos de materias, cursos y seminarios). Para doctorado, no se sabe con certeza el significado y las características de una tesis original” (Osorio y Pontón, 2007).

Como hacen notar Osorio y Pontón (2007): “la formación en la investigación, para el caso de las maestrías, no se logra con tres o cuatro seminarios sino que requiere de un trabajo prolongado. Lo mismo cabe para reforzar otros perfiles, especialmente maestría, como son el de docente y el profesional”.

Osorio y Pontón (2007) comentan al respecto que: “la heterogeneidad de la formación, las expectativas y motivaciones, los conceptos, el lenguaje disciplinario, las habilidades y las estructuras de pensamiento específicas para el trabajo académico que

demanda cada disciplina, las características de la tesis de grado, representan un desafío para las autoridades de los programas de posgrado de ciencias sociales”.

“Las características, en términos de edad, estado civil, carrera de procedencia, expectativas, motivos y ocupación proporcionan elementos para entender la heterogeneidad social, académica y laboral de los estudiantes. Brindan también un panorama para comprender la disponibilidad de tiempo que tienen para efectuar las actividades académicas que demanda cada programa, como también para intercambiar ideas y experiencias en sus distintos espacios” (Osorio y Pontón, 2007).

“La adopción de cursos semestrales y el establecimiento de salidas laterales son reformas relacionadas con el diseño de planes de estudio; la creación de un sistema de créditos y la implantación de nuevas opciones para la titulación se relacionan directamente con el problema de evaluación y certificación de conocimientos” (Pérez, 1972).

Pérez (1972) señala que: “puede armarse pues que, en gran medida, los procedimientos actuales de titulación cumplen la función de mantener dentro de ciertos límites la competencia profesional y proteger los intereses de grupos privilegiados, evitando el acceso al ejercicio profesional de aquellos que no cumplen con una serie de requisitos meramente formales. Con el propósito de resolver este problema, algunas instituciones de enseñanza superior del país han ensayado procedimientos distintos al de la tesis y el examen profesional: seminarios de tesis, tesinas, exámenes globales y práctica profesional, son los nombres que se han dado a algunos de esos procedimientos

de titulación. Sin embargo, las limitaciones de los beneficios obtenidos exigen hacer un replanteamiento del problema”.

“En primer lugar, es indispensable precisar las finalidades de la titulación. Se ha señalado que la propia Constitución consagra la libertad que debe gozar todo individuo para dedicarse al trabajo lícito que le acomode, y que la exigencia del título profesional solo puede explicarse como medida de protección a la sociedad. Por tanto, lo que debe buscarse, ante todo, en la reforma de los procedimientos de titulación, es que se logre este propósito. En segundo lugar, debe preverse que los procedimientos alternativos que se propongan, por su organización y por los recursos que incorporen, sean suficientes para atender recientemente a toda la población escolar que egresa de las instituciones de enseñanza superior” (Pérez, 1972).

Respecto de esto, Pérez (1972) menciona que: “frecuentemente se asigna al proceso de titulación otra finalidad: la de proporcionar al estudiante una experiencia más de aprendizaje y la elaboración de la tesis, y mediante la cual se supone que se aprende (con frecuencia sin contar con la preparación y recursos necesarios) a hacer una investigación o un proyecto complejo. Ahora bien, dilucidar si aprender a investigar o a ejecutar proyectos complejos es o no adecuado para el nivel de licenciatura, no es, propiamente, un problema de determinación y selección de los objetivos de una carrera”.

## Capítulo II

### *La formación de administradores*

En este capítulo se pretende explicar cómo ha sido la formación de administradores de organizaciones educativas, considerando como parte de su contenido una descripción del programa de la Maestría en Administración de Organizaciones Educativas (MAOE) que se imparte Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), junto con un análisis de la propuesta para su implementación.

#### *2.1. La Maestría en Administración de Organizaciones Educativas*

El programa de Maestría en Administración de Organización Educativas (MAOE) tuvo como objetivo “formar profesionales competentes para la efectiva dirección, manejo, supervisión, gestión, e innovación de las organizaciones educativas” (UADY, 2004, pág. 20). La MAOE es un programa educativo de posgrado con orientación profesionalizante, flexible y por créditos. Tiene una duración mínima de 2 años y máxima de 4.

Para obtener el grado los estudiantes requieren lograr un mínimo de 125 créditos obtenidos por haber cursado y aprobado o cursos obligatorios (76 créditos), optativos (24 créditos) y haber realizado satisfactoriamente experiencia profesional supervisada (25 créditos).

El plan de estudios está organizado en semestres, e incluye 10 cursos obligatorios y el equivalente en cursos optativos de 24 créditos.

Surgió como resultado de convenio bilateral entre la Universidad Autónoma de Yucatán y la Red Internacional de Educación Formación y Desarrollo (REDFORD). Esta red fue creada en 1995 en virtud de los convenios bilaterales celebrados entre la Universidad Paris XII-Val de Marne (Francia) y varias universidades latinoamericanas y que tienen como objetivos lo siguiente:

- Desarrollar una colaboración entre los establecimientos de la enseñanza superior, especialmente de América Latina y de Europa.
- Crear una instancia de diálogo y de trabajo en sinergia sobre proposiciones comunes dirigidas a los poderes públicos y a los sectores de la educación, de la formación y del desarrollo.
- Contribuir a la promoción y a la difusión de la investigación en la acción y la intervención educativa y social.
- Realizar estudios tendientes a impulsar el desarrollo de la educación y de la formación y a asegurar un acompañamiento metodológico.
- Dar un apoyo técnico para la realización de proyectos de educación y de formación en la perspectiva de una ayuda al desarrollo.
- Intercambiar y transmitir recíprocamente informaciones, investigaciones y experiencias en el campo de la educación y de lo social.
- Realizar foros temáticos.

Con base en los objetivos anteriores, la REDFORD apoyó el desarrollo de un estudio de factibilidad para la creación del programa. En el año 2003, la UADY realizó

el estudio con el propósito de determinar la necesidad de crear el programa de formación de administradores escolares con apoyo de la REDFORD. El estudio de factibilidad se orientó a identificar las competencias y necesidades de desarrollo profesional de administradores (directivos y mandos medios) de las escuelas de los niveles básico, medio superior y superior del estado de Yucatán (Cisneros-Cohernour, Barrera y Aguilar, 2014).

Los resultados del estudio detectaron que los directores de instituciones educativas requerían fortalecer su formación en nueve áreas de competencias: (a) administración, (b) comunicación y relaciones humanas, (c) desarrollo académico, (d) desarrollo organizacional, (e) educación para la competitividad y globalización, (f) legislación y normatividad, (g) liderazgo, (h) motivación, y (i) responsabilidad ética, profesional, social y de vinculación.

Estas nueve áreas fueron después agrupadas en 4 competencias generales: gestión, liderazgo instruccional, liderazgo organizacional, elaboración de proyectos de desarrollo organizacional y cuatro ejes transversales en el diseño curricular del programa: ético, uso de tecnologías de información y comunicación, internacionalización y globalización, y vinculación teoría-práctica (Cisneros, et. al, 2003).

Los resultados también indicaron que los administradores educativos poseen en su mayoría estudios de Licenciatura (70%), y la gran mayoría tenía interés por estudiar un posgrado en administración escolar. Este interés era aún mayor entre los administradores que trabajan en los niveles de educación media superior (80%) y

superior (71%). En virtud de que los interesados eran administradores en ejercicio, expresaron interés porque el programa se llevara a cabo en la modalidad semi-presencial, y con un currículo flexible (Cisneros, *et. al*, 2014).

El estudio de factibilidad establece claramente la necesidad de crear un posgrado en administración en el nivel de maestría: la Maestría en Administración de Organizaciones Educativas (MAOE). Asimismo, el estudio permitió identificar las competencias que debía promover el plan de estudios, así como las características que debía tener el programa de maestría en su implementación. El programa estaría dirigido en primera instancia a personas involucradas en actividades de administración de programas, centros o sistemas educativos. Esto incluye a directivos y mandos medios de todos los niveles educativos. En segunda instancia, el programa serviría las necesidades de personas con vocación hacia la administración escolar (Cisneros, *et. al*, 2003).

La Facultad de Ciencias de la Educación y Ciencias Sociales de la Universidad de París XII Est Créteil apoyó la implementación en 2004 de la Maestría en Administración de Organizaciones Educativas con la intención de profesionalizar y certificar a profesionales involucrados en la coordinación o administración de programas, centros o sistemas educativos. El objetivo que se estableció para el programa fue: formar profesionales competentes para la efectiva dirección, manejo, supervisión, gestión e innovación de las organizaciones educativas.

Asimismo la Universidad de Paris XII, ofreció a los estudiantes la oportunidad de optar por un doble título, una vez cumplieran con ciertos requisitos, entre los cuáles se encuentra realizar una estancia de un mes en París donde debían cursar un



seminario sobre políticas sociales y educativas en Francia y Europa, tanto para su mayor comprensión de otra cultura como para favorecer el análisis crítico de su propia práctica profesional (Lafont y Madariaga, 2015).

Desde el año 2004 hasta el 2012, han egresado 9 promociones con un total de 119 alumnos.

*Tabla 1. Generaciones de la Maestría en Administración de Organizaciones Educativas*

Promoción	Ingreso	Bajas	Egresados	Graduados	
				SÍ	NO
Primera	28	7	21	18	3
Segunda	26	6	20	14	6
Tercera	18	7	11	6	5
Cuarta	8	3	5	4	1
Quinta	10	2	8	4	4
Sexta	10	3	7	7	0
Séptima	7	2	5	2	3
Octava	6	1	5	2	3
Novena	6	0	6	2	4
Total	119	31	88	59	29

La tendencia en el ingreso de estudiantes en la MAOE disminuyó a lo largo de sus 9 años de operación, ya que pasó de una primera generación con 28 estudiantes a

tener solo 6 en la última. Las generaciones con mayor ingreso fueron la primera y la segunda, mientras que las de menor ingreso fueron la octava y la novena.

Por otra parte, respecto a las bajas la tendencia igual fue de reducción durante los nueve años de operación del programa, siendo la primera y la tercera generación las que contaron con un mayor número de bajas y la octava y la novena las que presentaron menor deserción.

En cuanto al número de egresados la tendencia fue reduciéndose en número de estudiantes, teniendo la primera y segunda promociones el mayor número de estudiantes egresados (21 y 20 respectivamente), mientras que la cuarta, séptima y octava presentaron el menor número (5 en todos los casos).

Finalmente, para el caso de los graduados, fueron la primera y segunda generación las que contaron con un mayor número de graduados (18 y 14) mientras que la séptima, octava y novena tuvieron el menor (2 para todos los casos).

En promedio solo el 49.5% (n=59) han adquirido el grado de Maestría, como la mayor parte requirió más de dos años en completar el programa para graduarse, el porcentaje de eficiencia terminal es bajo.

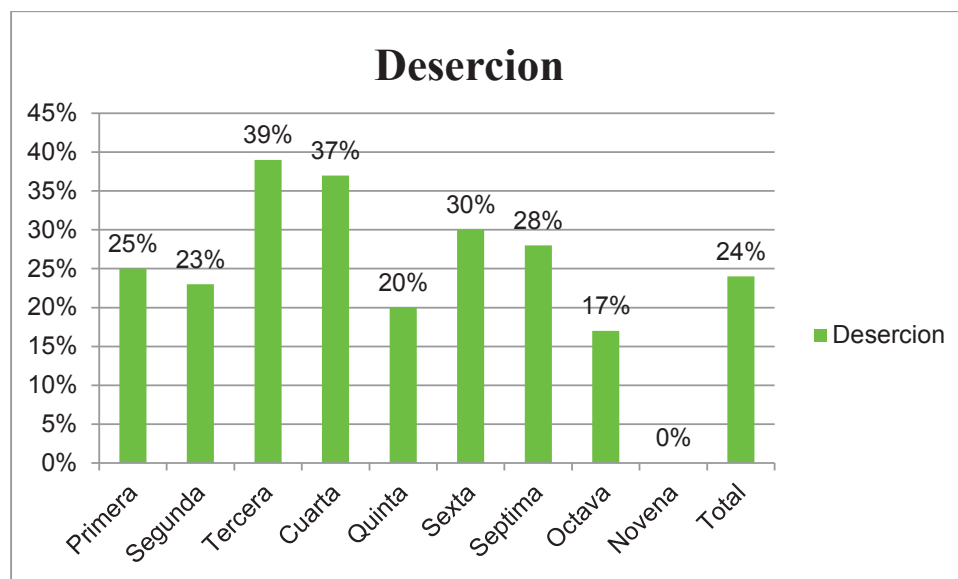


Gráfico 7. Porcentaje de deserción en la MAOE por generación

La deserción de las 9 generaciones del programa MAOE ha sido variable (como puede observarse en la gráfico 7), fluctuó desde el 0% hasta el 39%, con un porcentaje de deserción promedio de 24%. En 5 de las 9 promociones la deserción supero al promedio.

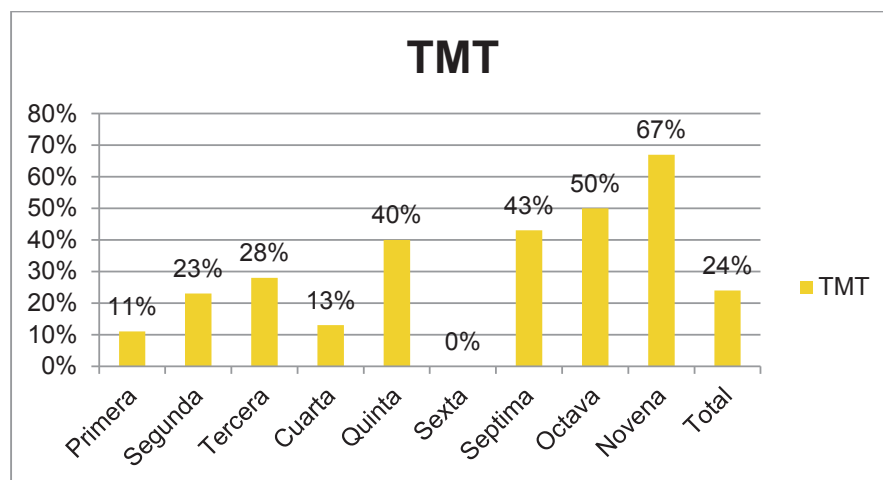


Gráfico 8. Porcentaje de TMT en la MAOE por generación

Como puede verse en el gráfico 8, el Síndrome TMT en el programa de la MAOE varía de un mínimo de 0% a un máximo de 67% entre generaciones, siendo el promedio 24%. En cinco de las nueve generaciones se superó el promedio.

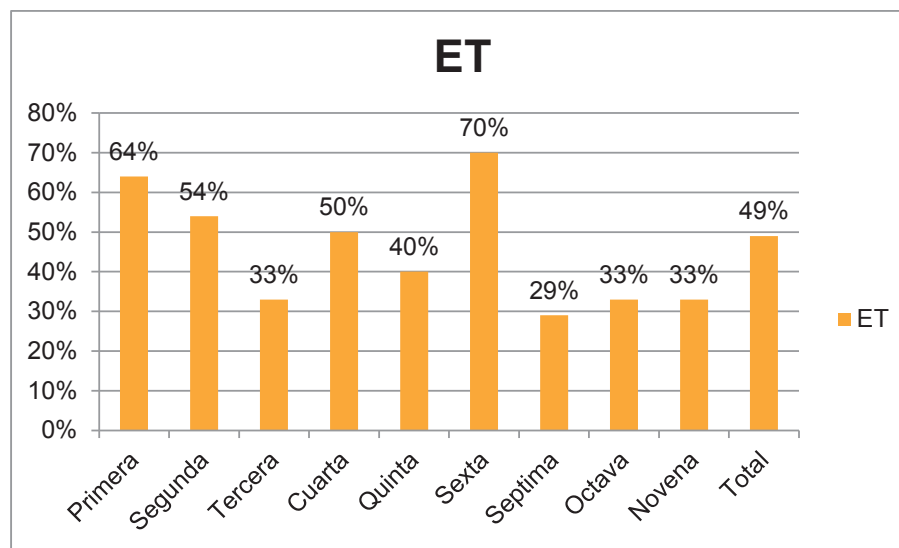


Gráfico 9: Porcentaje de ET en la MAOE por generación

En el gráfico 9 se puede observar, que el porcentaje de ET en la MAOE parte de un mínimo de 29% y alcanza un máximo de 70% entre generaciones, con un promedio de 49%. Cinco generaciones de las nueve tuvieron un porcentaje de TMT menor a la media.

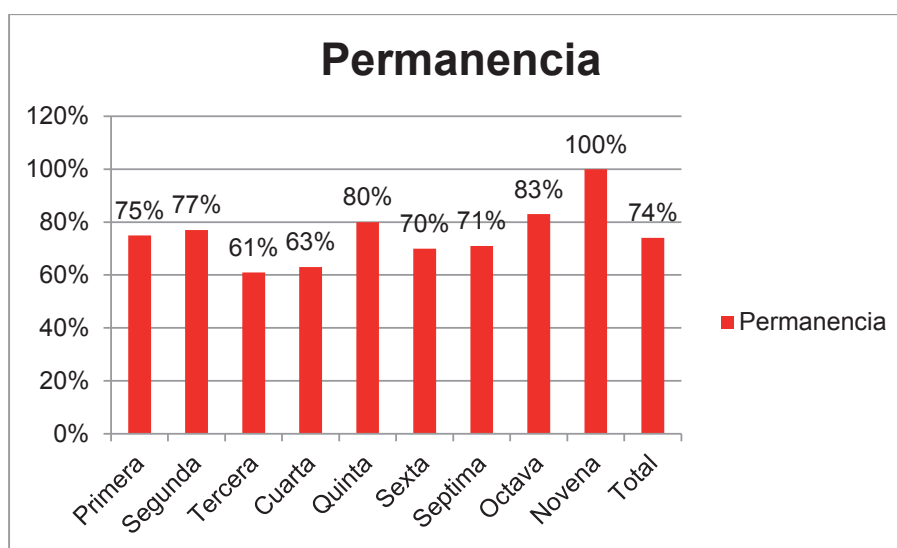


Gráfico 10: Porcentaje de Permanencia en la MAOE por generación

En el gráfico 10 se identifica que el porcentaje de permanencia en la MAOE va del 61% al 100% de acuerdo con la generación, siendo el promedio un 74%. 5 de las 9 generaciones tuvieron resultados de permanencia por encima de la media.

Asimismo, aunque el 75% de los estudiantes participó en el seminario de movilidad para obtener el segundo grado por parte de la Universidad de París XII, solo el 20% ha obtenido el segundo diploma (Lafont y Madariaga, 2015).

En la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), el Modelo Educativo para la formación Integral (MEFI), establece como uno de lineamientos generales para la operación de los Programas Educativos que el estudiante de posgrado, obtendrá el grado académico correspondiente una vez que haya aprobado el total de créditos de su plan de estudios; cumpla con los requisitos de egreso que establece su programa educativo y presente un trabajo terminal (UADY, 2012).

El Modelo Educativo para la Formación Integral (UADY, 2012, p. 27), promueve seis ejes fundamentales que orientan el trabajo académico y administrativo de la facultad: responsabilidad social, flexibilidad, innovación, internacionalización, educación centrada en el aprendizaje y educación basada en competencias.

Por lo tanto, entiende como su responsabilidad el desarrollo sostenible y el bienestar de la sociedad, la consideración de las expectativas de los grupos de interés internos y externos, ser parte de la legislación vigente, y que toda la organización la practique en todas sus relaciones.

Finalmente, en este modelo se menciona que “los Programas Educativos de la universidad pueden incluir asignaturas en las que se promueva el desarrollo de competencias para la investigación con base en los requerimientos de su perfil de egreso”. Asimismo, menciona que estas asignaturas pueden ser ofertadas como seminarios, talleres o cursos.

## *2.2. Contexto*

La Universidad Autónoma de Yucatán es una institución pública de educación superior, cuya misión es la formación integral y humanista de personas, con carácter profesional y científico, en un marco de apertura a todos los campos del conocimiento y a todos los sectores de la sociedad.

En este momento, la UADY cuenta con cinco Campus por área del conocimiento: el Campus de Ciencias Sociales, Económico-Administrativas y Humanidades, el Campus de Ciencias Exactas e Ingenierías, el Campus de Ciencias de

la Salud, el Campus de Ciencias Biológicas y Agropecuarias, y el Campus de Arquitectura, Hábitat, Arte y Diseño.

La Facultad de Educación de la UADY, fundada en 1976, tiene el objetivo de formar humanista e integral de profesionales e investigadores en educación y lenguas, con actitud crítica, compromiso y responsabilidad social; la generación y aplicación innovadora del conocimiento así como su extensión en los ámbitos educativo y social, a través de la reflexión y el análisis crítico de su problemática, en forma integral, orientando esfuerzos hacia la transformación y desarrollo de la educación, basándose en metodologías y procesos educativos de vanguardia y comprometida con el desarrollo sustentable humano, cultural y social del Estado, con impacto nacional e internacional.

La Universidad “Paris XII Université Paris Est Creteil (UPEC)”, fundada en 1970, es la más grande institución multidisciplinaria de Francia, cuenta con un campus en el cual se ubican 31 centros de investigación y 15 facultades e institutos, las cuales atienden a una población de 30,000 estudiantes.

En estos se ofrecen programas que cubren una amplia variedad de disciplinas, incluyendo el nivel de posgrado, en conjunto con 250 acuerdos con universidades internacionales, atendiendo a 3,000 estudiantes extranjeros anualmente, contando con programas en inglés.

Instituciones como el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), programas como el del Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) y la Secretaría de Educación Pública (SEP), han dado a la tarea de otorgar becas con la intención de incrementar la eficiencia terminal de estos estudiantes, en virtud de que el incremento

en su preparación puede contribuir al desarrollo de sus organizaciones y por ende, del país (González, 2006).

El CONACYT es un organismo público descentralizado de la Administración Pública Federal, integrante del Sector Educativo, con personalidad jurídica y patrimonio propio y que fue creado por disposición del H. Congreso de la Unión el 29 de diciembre de 1970.

Su propósito es impulsar y fortalecer el desarrollo científico y la modernización tecnológica de México, mediante la formación de recursos humanos de alto nivel, la promoción y el sostenimiento de proyectos específicos de investigación y la difusión de la información científica y tecnológica.

El CONACYT cuenta con un Programa de Becas para Estudios de Posgrado desde hace 40 años, por medio del cual busca dar acceso a la población a estudios de en instituciones académicas tanto en el país como en el extranjero. A través las distintas modalidades del Programa, se otorgan becas para realizar estudios de posgrado a nivel de maestría y doctorado, además de apoyarse las especialidades técnicas y académicas.

El CONACYT exclusivamente otorga becas para estudiar en programas que se encuentren inscritos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) y que se impartan de manera “presencial convencional” con estudiantes de tiempo completo.

El Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) es una política pública de fomento a la calidad del posgrado nacional que el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública establecieron 1991. Los programas que resultan aprobados en el proceso de la



evaluación académica se integran en el Padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad en uno de cuatro niveles: de competencia internacional, consolidados, en desarrollo y de reciente creación.

El modelo de evaluación del PNPC valora el cumplimiento de estándares de pertinencia y calidad; con base en un enfoque orientado a los resultados e impacto de los programas. El ingreso de los programas de posgrado en el PNPC, representa un reconocimiento público a su calidad, funcionando como un referente para la oferta educativa en el ámbito del posgrado.

Como resultado de las relaciones diplomáticas de México con otros países, se ha abierto la posibilidad a sus ciudadanos de realizar estudios de posgrado en el extranjero contando con el apoyo de becas diversas,

Al respecto de esto, Carrillo (2000) comenta que:

“las relaciones diplomáticas entre México y la Unión Europea se han caracterizado, desde su establecimiento en 1960, por sus fuertes vínculos históricos y culturales. De hecho, el primer Acuerdo Marco de Cooperación entre México y la entonces Comunidad Económica Europea, data de 1975. Durante la década de los ochenta, con el objetivo de revisar el acuerdo de 1975, se incrementaron los contactos bilaterales de México con los países miembros de la Unión Europea que culminaron el 26 de abril de 1991 con la firma, en Luxemburgo, del Acuerdo Marco de Cooperación Comercial, Económica, Científico-Técnica y Financiera. Este renovado interés por establecer una nueva relación sobre bases más

firmes se concretó el 2 de mayo de 1995, mediante la formalización de una Declaración Conjunta Solemne, en la que México y la Unión Europea expresaron su voluntad por intensificar sus relaciones económico-políticas e impulsar la cooperación”

Carillo (2000) añade que: “a partir de esa fecha, se iniciaron las negociaciones que permitieron que el 8 de diciembre de 1997 se firmaran el Acuerdo Global, el Acuerdo Interino y el Acta Final, documentos que integran el Acuerdo de Asociación Económica, Concertación Política y Cooperación entre México y la Unión Europea. El pasado 20 de marzo, fue ratificado por el Senado de la República dicho instrumento, mientras que el 23 de ese mismo mes el Presidente Ernesto Zedillo asistió a la ceremonia de la firma de la "Declaración de Lisboa" y del Acuerdo Comercial entre México y la Unión Europea estableciendo así una nueva etapa en las relaciones de nuestro país con el bloque de la Europa unificada”

Una de las becas resultantes de estos acuerdos es el proyecto Erasmus Mundus. Coordinado por la Universidad de Oviedo (España), con el apoyo, como coordinador, de la Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro (Brasil, este programa busca conceder becas bidireccionales para estudiantes de la Unión Europea y Latinoamérica. Los niveles que incluye son grado, master, doctorado y postdoctorado.

En el caso de las relaciones con Francia, se ofrecen las becas internacionales son:

- Becas de maestría L\*Oreal-SciencePo
- Becas Emile Boutmy de Maestría en Sciences-Po

- Becas Emanuelle Invert de Maestría en Sciences-Po
- Becas México-Francia de la fundación Beca-Lumni
- Cátedras internacionales de investigación Blaise Pascal
- Programa Internacional de Becas ENS-Cachan en Francia

## Capítulo III:

*Calidad en los programas de posgrado*

El propósito de este capítulo es discutir y analizar el concepto de calidad aplicado a los programas de posgrado, para ello se incluyen temas tales como concepto de calidad, los indicadores necesarios para medir la calidad de los programas educativos cuales conceptos son considerados como sus indicadores, así como un acercamiento al término “eficiencia terminal” y sus repercusiones.

*3.1. Concepto de calidad*

“El tema de la calidad y la excelencia de los grupos de investigación que soportan los programas y las líneas de investigación de los programas de posgrado, principalmente a nivel de maestrías y doctorados, es uno de los temas esenciales y definitivos de la agenda pública. Y, como se ha planteado, para ello es esencial fortalecer las capacidades científicas, tecnológicas y de investigación de los grupos e instituciones de conocimiento del país, lo que requiere una integración de los distintos instrumentos y recursos para privilegiar el financiamiento alrededor de los grupos que soportan los programas de doctorado y maestría y la formación de recursos humanos de alto nivel” (Jaramillo, 2009).

“El logro de la calidad ha sido influenciado no sólo por los procesos económicos, políticos y sociales sino también en la producción científica, visualizándose en varios países, específicamente en Venezuela, un considerable retraso

y baja productividad en la culminación de los proyectos de investigación” (Chirinos, 2012).

Acosta (2013) hace notar que: “sin embargo, en algunos casos los diplomas universitarios se han convertido más bien en escudos que protegen contra la evaluación del desempeño del profesional. El titulado piensa que no necesita demostrar nada, pues él ya es licenciado, máster o doctor. De hecho, la abreviatura del título se antepone a la persona y determina su “altura”: Lic. José Zamora, MBA. Carlos Hernández, Dra. Zaida Rojas. La consigna parece ser: “yo soy máster, no me pregunte, no me cuestione”.

### *3.2. Indicadores de Calidad*

A casi 25 años de la creación del programa nacional del PNPC del CONACYT se puede asegurar que en las instituciones de educación superior de nuestro país las prácticas de evaluación y aseguramiento de calidad ya son parte de su vida cotidiana y están ampliamente aceptadas por las comunidades académicas.

Al 2006 estaban reconocidos por el CONACYT por su buena calidad un total de 3743 programas de posgrado. Adicional a esto, para esa misma fecha el CONACYT reporta que hay 1.6 millones de estudiantes inscritos en los programas reconocidos en el PNPC.

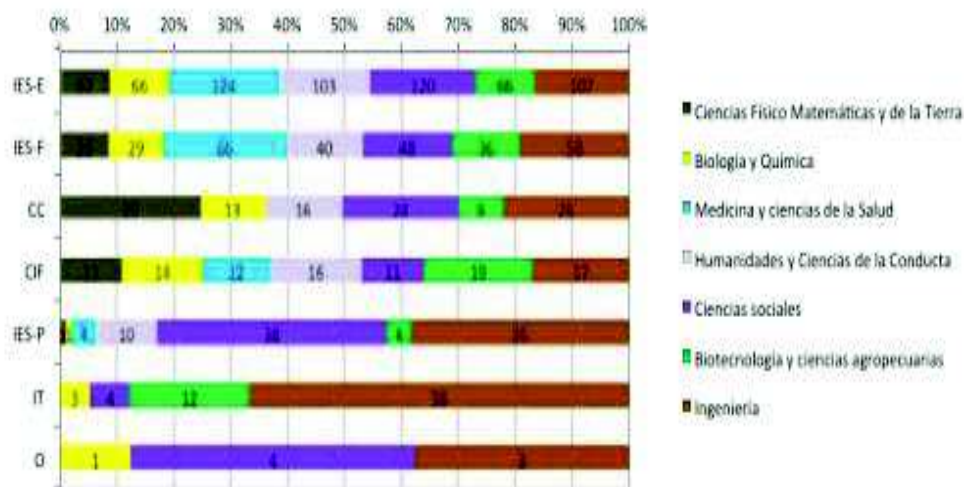


Gráfico 11: Distribución por área del conocimiento de los posgrados reconocidos por el PNPC (COMEPO, 2013).

Como puede observarse en la figura 11 en el caso de las instituciones autónomas (IES-E) predomina el área de Medicina y Ciencias de la Salud (124 instituciones). Lo mismo sucede en las instituciones de Educación Superior Federales (IESF, 66 instituciones). En el Centro Público de Investigación del CONACYT (CC) lideran las Ciencias Físico Matemáticas y de la Tierra (28 instituciones). En los Centros de Investigación Federal, aparecen mayormente la Biotecnología y las Ciencias Agropecuarias (19 instituciones). En las Instituciones de Educación Superior Privadas (IESP) dominan las ingenierías (36 instituciones). Lo mismo sucede en los institutos Tecnológicos Federales (IT, 38 instituciones). Finalmente, en el caso de las otras instituciones tienen predominancia las Ciencias Sociales (4 instituciones).

“Otros indicadores que se utilizan para evaluar la calidad del sistema educativo son: la cobertura, el índice de absorción, el índice de reprobación, el rezago escolar, el grado académico de los profesores, la productividad académica, el currículo institucional, las metodologías de autoevaluación, la infraestructura, entre otros. Sin embargo, el indicador por excelencia es la eficiencia terminal, la cual está ligada directamente con la deserción” (Hernández, Pérez y Gonzáles, 2014).

Respecto a esto, Jaramillo (2009) comenta que: “uno de los indicadores importantes de avance en la construcción de capacidades científicas lo conforman los grupos de investigación, dado que éstos son las unidades básicas que hospedan a los investigadores, a los programas, las líneas y los proyectos de investigación, a los jóvenes investigadores en formación y a los estudiantes de maestría y doctorado. Es de anotar que las instituciones de educación superior absorben cerca del 90% de los grupos de investigación. Sin embargo, no todas las formas organizacionales de investigación y desarrollo tecnológico adoptan la modalidad de grupos. Es el caso de los centros privados de investigación, unidades de investigación y desarrollo de algunas empresas y los centros tecnológicos. En algunos casos se da una combinación de estas formas organizacionales”.

En opinión de López, Salvo y García (1989): “es frecuente que la calidad académica en las instituciones de educación superior se mida a través de la eficiencia terminal y del índice de titulación. Es decir, que son los resultados cuantitativos de los ciclos educativos los que se toman en cuenta para evaluar la calidad, sin que otros factores vinculados a ella sean considerados para un análisis más amplio”.

“La eficiencia terminal de los programas de posgrado estudiados depende del juego de múltiples circunstancias como son las características específicas de sus actores, la particularidad de las prácticas y procesos que despliegan, las condiciones institucionales existentes en cada programa y las características particulares del plan de estudios.” (Osorio y Pontón, 2007).

Al respecto de esto, Albornoz (1996) comenta que:

El tema de la calidad es de urgente análisis, en el momento de discutir la propia calidad de las instituciones de educación superior en la región, en este caso América Latina y el Caribe. De hecho es una tendencia universal, tanto en países desarrollados como en el resto del mundo académico internacional, no solo el análisis de los factores que influyen en la calidad sino en la formulación de programas para elevarla. La literatura contemporánea aborda a la educación superior como un instrumento del desarrollo, en todas sus circunstancias, y elevar la calidad es una cuestión crucial, entendiendo a la calidad como un parámetro en donde coinciden los conceptos de eficiencia, competitividad, rendimiento, innovación y avance científico y tecnológico. Ordinariamente, sin embargo, la noción de calidad suele abordarse en abstracto, en forma institucional, como si fuese un indicador que surge de una institución en su conjunto, cuando en la práctica la calidad es un factor que opera con heterogeneidad, dentro de las instituciones y dentro de las sociedades, así como es menester observarla y analizarla a través de elementos



específicos del proceso de enseñanza aprendizaje que se da en las instituciones de educación superior

“El tema de la calidad como un objetivo deseable subyace en todas las instancias de la actividad social, generalmente entendiendo a la calidad como sinónimo de una búsqueda de la excelencia, del talento, de la singularidad, del entrenamiento de los mejores para las posiciones de elite y de liderazgo” (Albornoz, 1996).

Albornoz propone definir el concepto de calidad en las instituciones educativas como: “el diseño de un clima organizacional a nivel institucional en unidades de educación, en este caso, superior y específicamente universidades, en donde las partes y el producto exhiben niveles de productividad, rendimiento, competitividad y performance (desempeño) que pueden en todos los casos ser cualificados y comparables, del mismo modo que verificables”.

“La calidad es un producto tangible y mensurable, pero evidentemente es un concepto difícil de elucidar y dilucidar en todas sus diversas circunstancias, porque aun las mediciones absolutas deben ser relativizadas” (Albornoz, 1996).

Al respecto de esto, Albornoz (1996) comenta que: “las instituciones, ya en su interno, no son homogéneas en sus niveles cualitativos, ni en ese nivel institucional, ni al nivel del comportamiento de sus actores, caso en el cual en una institución de calidad relativamente baja pueden disponerse de estudiantes, docentes e investigadores de nivel de excelencia, como puede perfectamente ocurrir lo contrario, hecho que en la práctica puede observarse, aun en las instituciones de la mayor calidad, en donde de un modo o

de otro ingresan individuos que carecen de las credenciales y comportamientos adscritos a la condición de excelencia.

“La calidad académica no es una abstracción, sino un referente social e institucional, hecho que afecta el comportamiento de los diversos actores que fabrican las unidades educativas del saber, ergo la universidad” (Albornoz, 1996).

Sobre esto, Albornoz (1996) señala que: “la evolución de las instituciones de educación superior a través del proceso ya no de masificación matricular e institucional, sino de la diversificación ha especializado que miembros del profesorado se dedican a qué tipo de actividad, entendiéndose que las instituciones de carreras cortas, por ejemplo, tienen menos obligaciones de investigación que los profesores de universidades y que su función es más bien de tipo docente, casi exclusivamente”.

### *3.3. La eficiencia terminal*

La eficiencia terminal, es definida por Álvarez, et al (2011), como “la relación entre el número de alumnos que se inscriben por primera vez a un posgrado, conformando así una determinada generación, y los que logran egresar, de la misma generación”. Frecuentemente, la calidad académica en las instituciones de educación superior es calculada por medio de la eficiencia terminal y del índice de titulación; y los resultados cuantitativos de los ciclos educativos son los que se toman en cuenta para evaluar dicha calidad, logrando una mayor congruencia entre lo planeado y el proceso del trabajo académico.

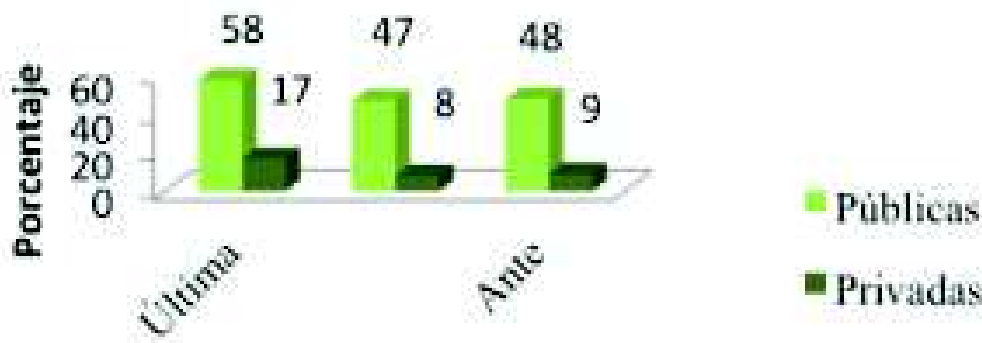


Gráfico 12: Eficiencia terminal del posgrado por tipo de institución (COMEPO, 2014).

En las generaciones que egresaron del 2010 al 2012 se observa que en todos los casos la eficiencia terminal fue mayor en las instituciones educativas públicas que en las privadas. También se puede observar un incremento de un 10% en tres generaciones, lo cual podría deberse a las políticas educativas que promueven la eficiencia terminal en los programas educativos de posgrado a fin de que pudieran ingresar o mantenerse en el PNPC del CONACYT.

Por porcentaje de graduación se entiende la razón del número de estudiantes que culminaron el total de créditos y elaboraron y defendieron una tesis entre el número total de estudiantes que ingresaron.

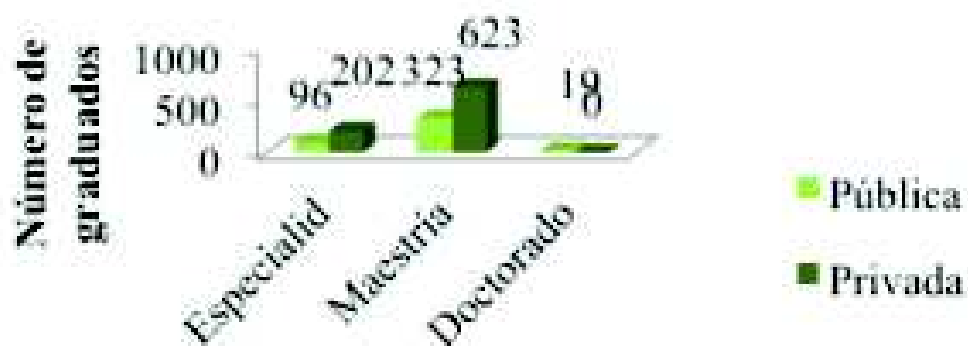


Gráfico 13: Gradados según el tipo de institución y nivel en 2010 (COMEPO, 2014)

Como puede observarse en la gráfica número 9, tanto en los programas educativos de especialidad como en los de maestría es mayor el número de graduados en las instituciones privadas (202 y 623 respectivamente) que en las públicas (96 y 323 para cada caso).. Mientras que en el caso del doctorado sucede lo contrario (19 graduados en instituciones públicas y ninguno en instituciones privadas).

“El interés por los fenómenos de la deserción y de la eficiencia terminal, constatado por el incremento en el número de estudios al respecto, ha ratificado no tan sólo el consenso sobre la importancia de los mismos, sino que se ha convertido en materia de controversia teórica y empírica. En consecuencia, su naturaleza amerita que se le ubique con el propósito de clarificarlo a través de su análisis preciso” (De los Santos, 2004).

Existen dos grandes alternativas adoptadas por las Instituciones de Educación Superior (IES) para tratar de aumentar sus índices: diversificar sus modalidades de titulación e implementar soluciones remediables a través de apoyos extracurriculares, deduciendo por la información obtenida, que son los seminarios de investigación los

que han incidido el incremento de los índices, debido a que la mayoría de las modalidades, aunque se denominen de diferente manera, y tengan distintos niveles de exigencia, requieren de un trabajo de investigación para obtener el grado. Dichos apoyos consisten en realizar estudios programados donde el egresado sea nuevamente estudiante regular por un tiempo determinado, incluyendo a los rezagados; también comprenden cursos o materias incluidas en el plan de estudios para los estudiantes del último año o semestre en algunas instituciones de educación superior, pretendiendo que el egresado logre realizar un trabajo escrito con características de tesis, proyecto de investigación, memoria, entre otras, con el cual el sustentante pueda presentar una réplica durante el examen profesional (García, López y Salvo, 1989).

Debido a la variedad de indicadores que se asocian a la creación de un proyecto investigativo, es necesario analizar e identificar los factores que conforman el síndrome “Todo menos Tesis” (TMT), puesto que dichas circunstancias “implican un uso ineficiente de recursos humanos y financieros y una reducción del número de nuevos estudiantes que puedan ser aceptados” Por consiguiente “trae consigo un desprestigio académico, pues un bajo número de graduados indica (...) la poca capacidad del programa para cumplir con sus objetivos”, lo cual constituye un indicador de la calidad y eficiencia del programa.

En la Universidad Autónoma de Yucatán, desde el año 2002, se ha registrado en el nivel de maestría una eficiencia terminal de los programas de Maestría que va del 0% al 80%, esta situación se hace más evidente en programas de ciencias sociales, ciencias naturales y ciencias matemáticas (González, 2002).

## Capítulo IV

### *Permanencia y éxito en los programas de posgrado*

El propósito de este capítulo es discutir y analizar la permanencia y éxito en los programas de posgrado, para ello se realiza un análisis de los principales estudios en torno de los procesos de deserción y las causas y consecuencias del llamado “Síndrome Todo Menos Tesis (TMT)”

#### *4.1 Conceptos*

Existen muchos factores que influyen el que un estudiante se gradúe o no (Universidad de Cincinnati, 2013). Uno de los autores latinoamericanos que ha estudiado este fenómeno por más de 20 años, es Valarino, quien asevera que el fenómeno es multifactorial y es ocasionado por diversas causas como por ejemplo el escaso tiempo destinado para culminar los trabajos de grado y las deficientes competencias en investigación que poseen los estudiantes; lo define como todos los impedimentos u obstáculos que se le presentan al estudiante para finalizar su producto, señalando como variables las de tipo cognoscitivo, afectivo y social (2000).

“El éxito en el proceso no solamente depende de la preparación académica, destrezas cognitivas y normativas claramente definidas, sino también de destrezas emocionales y elevado nivel de motivación e incentivos hacia esta tarea” (Valarino y Yaber, 2006).

Entre otras cosas afirma que las estadísticas indican que el proceso de elaborar la tesis es evadido por un alto porcentaje de estudiantes hasta donde sea posible, dando

prevalencia a lo que para ellos son asuntos importantes que atender, bien desde el punto de vista familiar, como del laboral. De modo que tras esa conducta generalizada emergió el concepto de “Todo Menos Tesis” (TMT). Este resulta ser un tema, además de interesante, trascendental, por todas las implicaciones que trae consigo (Valarino, 2000).

Por su parte Ramírez, (2012) en el contexto latinoamericano, afirma que los factores que influyen en la graduación o no graduación de los estudiantes es un tema que ha sido investigado escasamente en otros países y en Venezuela se han encontrado consecuencias negativas que se generan como consecuencia que los estudiantes no se gradúen tanto en el individuo como para la sociedad. La dificultad del individuo de culminar su trabajo final de grado una vez finalizada la carga académica, tanto de pregrado, como de posgrado o estudios doctorales es considerada un tipo de postergación específico dentro del marco de la postergación académica por las características particulares que representa un trabajo de investigación final.

El que los estudiantes no se gradúen ha creado una preocupación cada vez mayor en cuanto a la forma de evaluar los estudios de posgrado y las estrategias educativas que conducen a la obtención del grado (Golde, 2002).

De acuerdo con Razo (2001), refiere que uno de los principales factores que influyen en los estudiantes para que se gradúen es el conocer, aceptar y valorar ¿por qué se debe hacer una tesis? Otro aspecto esencial durante el proceso de elaboración de la tesis, este es cognoscitivo o intelectual.

Sin éste sería imposible llevar a cabo cualquier tipo de investigación, pues, indudablemente, se necesitan ciertas habilidades, destrezas y grado de conocimientos para la creación de una tesis; distinguiéndose la independencia de criterio, la originalidad y creatividad, la habilidad para comunicarse, defender ideas, resolver conflictos, tomar decisiones, ser persistente, tener capacidad de análisis y síntesis, destrezas en la lectura y redacción, iniciativa, autoconfianza, hábitos de trabajo y responsabilidad (Gascón, 2008).

Castro, concuerda con lo expuesto con anterioridad, asegurando que los estudiantes deben tener las competencias para buscar, consultar y analizar grandes volúmenes de información en bibliotecas, bases de datos y por internet. Además al iniciarse en el proceso investigativo y a lo largo de la elaboración de proyectos y trabajos científicos, tienen menos posibilidades de graduarse quienes presentan escasa cultura general y dificultades en el dominio del español, lo que se traduce en un nivel bajo de comprensión de la lectura, escaso vocabulario, léxico pobre, deficiente manejo de las normas de ortografía, redacción de textos incoherentes, poca concordancia entre las ideas, inadecuada estructuración del párrafo y muy poca claridad en el discurso escrito al momento de plasmar las ideas (2003).

Castro (2003) determinó que para evitar caer que los estudiantes no se gradúen es indispensable el acompañamiento del asesor, siendo el encargado de dar una inducción orientada a la investigación, a la cultura investigativa, al fomento de culminar el proceso investigativo, a hacerse consciente de sus conocimientos y a conocer e internalizar que la tesis es más que otro curso del plan de estudios.



En opinión de Valarino y Yaber (2006): “no se quiere decir que el tesista no tenga una alta responsabilidad en el proceso, sino se pretende enfatizar la importancia de la enseñanza y guía adecuada para la obtención del éxito. Unido esto a la gran dificultad que presentan los estudiantes en el cumplimiento de las sesiones de asesoría y las tareas asignadas.

“No está bien definida la función tutorial, no existen programas de entrenamiento ni suficientes tutores disponibles y los que existen no son evaluados ni reconocidos en sus funciones” (Valarino y Yaber, 2006).

Chirinos y Padrón, (2011) al respecto recomiendan a las Universidades tomar en consideración los resultados, conclusiones y recomendaciones obtenidos en esta investigación para aplicar mejoras en las políticas institucionales, implementando un plan de acción para su cumplimiento total en beneficio del incremento de la producción científica. Así como también, aumentar el desarrollo de talleres, charlas, eventos científicos, congresos y encuentros de investigadores, involucrando a los estudiantes que aún se encuentran en el desarrollo de su tesis de grado.

“A pesar de cursar asignaturas metodológicas, el estudiante sigue permaneciendo paralizado ante la tarea de iniciar o proseguir el proyecto, con o sin tutor y especialmente si no recibe un modelaje adecuado a esta función en esta su primera vez que investiga seriamente y de manera solitaria” (Valarino y Yaber , 2006).

Mainich (2013) realizó un estudio cuyo propósito fue construir un modelo más detallado para entender las condiciones de vida y estudio en estudiantes internacionales de posgrado inscritos en la Universidad de Montreal.

El estudio lo realizó la autora en dos etapas: la primera fue descriptiva y utilizó el análisis de regresión con la información recolectada a 2566 estudiantes internacionales de posgrado de la Universidad de Montreal, mientras que la segunda uso entrevistas etnográficas semiestructuradas a nueve estudiantes voluntarios.

Entre los resultados de la primera parte encontró que los principales retos que enfrentan los estudiantes internacionales de posgrado están relacionados con el choque cultural y social, las limitaciones financieras, las competencias lingüísticas y académicas y las competencias.

Además la autora obtuvo como resultado del análisis de regresión que la permanencia está influenciada principalmente por factores económicos y académicos como son la colegiatura, la experiencia de trabajo relevante en el campus y el dominio del idioma.

La autora pudo identificar dos diferentes grupos de estudiantes: aquellos a los que resulta muy fácil superar la mayoría de las barreras y aquellos que se encuentran solos y en desventaja por no poder integrarse a este nuevo entorno cultural.

Garza, K., Bain, S. y Kupczynski, L. (2014 ) realizaron un estudio cuyo propósito fue investigar la relación que existe entre la resiliencia, la autoeficacia y la permanencia de estudiantes hispanos de educación superior.

De acuerdo con los autores, existe una gran variedad de modelos desarrollados para explicar la permanencia. Dos de los principales modelos son el modelo de integración de Tinto y el modelo de permanencia del estudiante de Bean.

En su modelo Tinto considera que la falta de congruencia entre el estudiante y su campus de elección es el principal factor responsable para la retención. Los estudiantes buscan emparejar su motivación y habilidad académica con las características académicas y sociales del campus. Como resultado, entre más alta sea la meta de un estudiante por completar su educación, más grande será la probabilidad de permanecer en la institución.

El modelo de permanencia de estudiantes de Bean, subraya el impacto que la creencias tienen en las actitudes y como consecuencia en la conducta de los estudiantes. La aprobación de la familia juega un papel importante como factor ambiental y puede tener efectos directos e indirectos.

Los autores utilizaron una mezcla de métodos cuantitativos y cualitativos y usaron para recolectar la información demográfica un cuestionario, además de una escala de residencia desarrollada por Connor y Davidson (CD-RISC), una escala de autoeficacia y una escala de actitudes hacia la pro acción.

Participaron en el estudio 160 estudiantes de una institución académica en el sur de Texas, como parte de los resultados los autores encontraron que los estudiantes de la muestra presentaron niveles similares de resiliencia, autoeficacia y persistencia por lo que no se encontraron diferencias significativas entre los diferentes grupos de variables demográficos y de aspectos técnicos.

De acuerdo con Himmel (2002), los estudios acerca de la deserción en el nivel superior realizados en Chile aún son escasos y se encuentran orientados en su mayoría en la estimación de la magnitud del fenómeno. De acuerdo con esto, se considera que

cerca de la mitad de los alumnos que ingresan a cursos posteriores a la educación secundaria abandonan el programa antes de obtener su título o grado académico. De estos, la mayoría deserta durante el primer año del plan de estudios.

Himmel (2002) define retención como: “la persistencia de los estudiantes en un programa de estudios universitarios hasta lograr su lado o título”.

Para Himmel (2002), deserción refiere al: “abandono prematuro de un programa de estudios antes de alcanzar el título o grado, y considera un tiempo suficientemente largo como para descartar la posibilidad de que el estudiante se reincorpore”.

Himmel (2002) clasifica el fenómeno de la deserción en dos tipos: voluntaria e involuntaria. La primera se refiere a cuando el alumno renuncia a la carrera, informando o no a la institución donde curse el programa. La segunda, en contraste, es el resultado de una decisión tomada por la institución, con base en el reglamento vigente, que obliga al estudiante a abandonar el programa, como respuesta a su desempeño académico insuficiente o por razones disciplinarias.

Himmel (2002) clasifica igualmente la deserción en dos tipos: de la carrera y de la institución. En el primer caso, es posible que el alumno se transfiera a una carrera diferente dentro de la misma institución, mientras que en el segundo puede culminar en que el alumno se transfiera a otra institución o bien, abandone completamente la educación superior.

Como señalan Castaño, Gallón, Gómez y Vázquez (2008): “la aplicación de la metodología de modelos de duración al problema de los tiempos de deserción permite hacer un seguimiento de los estudiantes desde el inicio de sus estudios hasta que se

presenta alguno de los posibles eventos (deserción) y, relacionarlo con el conjunto completo de factores que, posiblemente, pueden influir en el tiempo de permanencia en la universidad”.

Para Castaño, Gallón, Gómez y Vázquez (2008), la metodología de los modelos de duración permite al investigador obtener conocimientos detallados del fenómeno de estudio, a la vez que facilita el observar el efecto que tiene el cambio de las variables con el paso del tiempo y da la posibilidad de determinar si existen observaciones censuradas o empatadas.

Sobre esto, Castaño, Gallón, Gómez y Vázquez (2008) comentan que: “no está claro que todos los tipos de abandono requieran la misma atención o exijan formas de intervención similares por parte de la institución, y ésta es probablemente la principal dificultad a la que se enfrentan las instituciones educativas cuando abordan el fenómeno de la deserción. El conocimiento de estas diferencias constituye la base para elaborar políticas universitarias eficaces que permitan mantener a los estudiantes en el sistema educativo.”

Castaño, Gallón, Gómez y Vázquez (2008) comentan que: “desde el punto de vista institucional, todos los estudiantes que abandonan su educación superior pueden ser clasificados como desertores y, por lo tanto, muchos autores asocian la deserción con los fenómenos de mortalidad académica y retiro forzoso, mientras que, en el ámbito nacional, los abandonos que implican transferencias entre instituciones estatales pueden no significar una deserción en el sentido estricto del término, ya que sólo se trata de cambios internos. En este sentido, sólo aquellas formas de abandono universitario que

significan, a la vez, abandono de todo el sistema formal de educación superior son consideradas deserción, en tanto que todos los flujos estudiantiles que expresan transferencias interinstitucionales pueden considerarse migraciones dentro del sistema educativo”.

En la opinión de Castaño, Gallón, Gómez y Vázquez (2008): “la edad de inicio de los alumnos parece incidir positivamente en el riesgo de desertar, aunque éste decrece marginalmente con el aumento de la misma. Asimismo, las personas casadas parecen tener un mayor riesgo de desertar, posiblemente debido a la menor disponibilidad de tiempo para dedicarse al estudio”.

“Cuanto mayor es el número de créditos cursados, menor es el riesgo de desertar, mientras que, cuanto mayor es el número de créditos reprobados, mayor también es el riesgo” (Castaño, Gallón, Gómez y Vázquez, 2008).

Castaño, Gallón, Gómez y Vázquez (2008) proponen que: “el grado de satisfacción del estudiante con el programa parece ser una variable que está relacionada con el riesgo de desertar, ya que los estudiantes con un nivel de satisfacción alto o medio tienen menor riesgo de desertar que los que manifiestan un bajo grado de satisfacción”.

“Una menor demora en el ingreso a la universidad parece influir negativamente en el riesgo de desertar y éste aumenta marginalmente con el aumento del tiempo de retraso” (Castaño, Gallón, Gómez y Vázquez, 2008).

Castaño, Gallón, Gómez y Vázquez (2008) hacen notar que: “en términos socioeconómicos, las personas de estrato alto y medio parecen tener menor riesgo de desertar

que las de estrato bajo. Las exenciones económicas aparecen como un instrumento político muy importante en este contexto, ya que los estudiantes que tienen algún tipo de exención económica presentan, al parecer, un menor riesgo de desertar”.

De igual manera, Castaño, Gallón, Gómez y Vázquez (2008) comentan que: “el hecho de que un estudiante dependa económicamente de sí mismo incrementa el riesgo de deserción. Ahora bien, el hecho de haber trabajado durante el último año de permanencia en la universidad no parece aumentar el riesgo, por lo que el combinar responsabilidades académicas y laborales puede no ser desfavorable en ese caso. Igualmente, aquellos que tienen algún tipo de responsabilidad económica con, al menos, otra persona diferente de ellos mismos desertan con menor frecuencia, posiblemente, porque valoran más poseer un título profesional dado que éste significa la oportunidad de tener unas mejores condiciones económicas en el futuro”.

Castaño, Gallón, Gómez y Vázquez (2008) hacen notar que: “la adaptación del estudiante al ambiente universitario constituye un factor determinante de importancia a la hora de tomar la decisión de desertar. Así, el mantener una buena relación con los profesores parece disminuir el riesgo de deserción mientras, por el contrario, una muy buena relación social con los compañeros, al parecer, lo aumenta. Por tanto, podemos considerar que la ausencia de objetivos claros por parte de los estudiantes puede llevar a situaciones académicas que propicien el abandono. No obstante, la inestabilidad en el ritmo académico y el nivel de exigencia de la universidad son factores que no parecen incidir en el riesgo de deserción, lo cual indica que las personas perciben claramente las señales de calidad y las características institucionales propias”

Castaño, Gallón, Gómez y Vázquez (2008) proponen: “permitir la libre migración de los estudiantes entre programas académicos, regular el ingreso de estudiantes que cursan simultáneamente carreras en otras universidades, ofrecer mejor y mayor información acerca de los programas que la institución oferta –poniendo especial énfasis en las diferencias en el enfoque que existen entre estos y los ofrecidos por otras universidades– y promover acciones de ayuda para los estudiantes de estrato bajo en períodos de crisis económica:.

Castaño, Gallón, Gómez y Vázquez (2008) concluyen que: “es importante que las instituciones de educación superior, en particular las públicas, emprendan campañas pedagógicas que recalquen la importancia de terminar los estudios en el tiempo teóricamente establecido para completar los programas académicos, haciendo énfasis en los costos que –tanto para los estudiantes y sus familias, como para las instituciones y la sociedad en general– conlleva el retraso en la obtención de un título profesional. Además, otras políticas orientadas a favorecer la finalización exitosa de los estudios podrían ser la mayor promoción de los programas de «semillero» y una apropiada orientación profesional. Por último, es importante aclarar que, aunque la generalización de estos resultados a otros programas e instituciones es posible, ésta debe hacerse teniendo en cuenta tanto las particularidades de cada programa académico, como las características propias de cada institución”.

Para Rodríguez y Vindas (2011): “la deserción en el ámbito educativo implica siempre el acto concreto del estudiantado de interrumpir los estudios. Sin embargo, este acto puede clasificarse de varias maneras, según lo que se desee enfocar del fenómeno”.



Al respecto de esto, Rodríguez y Vindas (2011) señalan que: “algunos estudiantes que matriculan un semestre, dejan de hacerlo durante el semestre siguiente o quizás, incluso, en todo un año escolar. El abandono de un semestre puede obedecer a disímiles aspectos personales, tales como una enfermedad o alguna oportunidad laboral. Por su parte, el abandono por un año puede ser adrede, ya que hay carreras en las cuales los mismos cursos que se abandonaron –en un momento dado- son requisitos para otros y, por lo tanto, las restricciones de matrícula retardan el regreso a las aulas por un año, o pueden haber otras situaciones -como embarazos o becas de estudio en los cuales el tiempo de la deserción se prolonga por un año o más”.

Rodríguez y Vindas (2011) comentan que: “particular énfasis merece la incertidumbre vocacional del estudiante, cuando llega a la universidad, ya que no es un secreto que egresando de secundaria, se ve prácticamente acosado por múltiples posibilidades de estudio y es urgido a la decisión inmediata. Diversos aspectos que entorpecen su cotidianidad -en la carrera elegida- pueden alimentar el cambio en el interés profesional”.

“Un factor que condiciona las solicitudes de carrera, es el deseo del estudiantado de no quedar por fuera de la población estudiantil que es aceptada en la institución. Por lo que prefieren concursar por opciones de carrera con bajos promedios de ingreso, las cuales no son congruentes con las de su preferencia real” (Rodríguez y Vindas (2011).

De los Ríos y Canales (2007) comentan que: “escasas investigaciones exploran el fenómeno de la deserción universitaria desde una perspectiva explicativa. Los estudios han estado orientados a generar estimaciones cuantitativas sobre su magnitud y

sus costos y, en menor medida, entender las condiciones que desencadenan los procesos de deserción”.

De los Rios y Canales (2007) hacen notar que: “en relación con las causas que producen la deserción, las investigaciones muestran que no es posible atribuir la deserción a una sola sino, más bien, a una multiplicidad de factores. Entre los destacados por diversos investigadores se encuentran, por un lado, factores personales, culturales, sociales y económicos de los alumnos y sus familias, y, por otro, factores académicos e institucionales. Parece no existir consenso respecto de si las causas individuales, sociales o académicas son las más determinantes a la hora de explicar la deserción”.

En su investigación, De los Rios y Canales (2007) definieron deserción como: “el proceso de abandono voluntario o forzoso de una carrera, proceso que puede asumir un carácter transitorio o permanente, dependiendo del tiempo y de los obstáculos de reinsertión”.

De los Rios y Canales (2007) afirman que: “la deserción temporal y permanente son fenómenos diferentes. El análisis de las causas que originan ambos tipos de deserción sugiere que, en ambos casos, las razones no académicas juegan un rol muy relevante, pero los factores específicos que provocan la deserción en ambos tipos de deserción difieren. Específicamente, la evidencia sugiere que, mientras la deserción temporal está fuertemente asociada a causas de tipo vocacional, motivacional y sociocultural, la permanente se explica principalmente por condicionantes socioeconómicas y familiares”.

“Un mal rendimiento o bajo desempeño académico no es el principal problema entre los factores académicos que explican la deserción, sino que parecen estar fuertemente vinculados a problemas de naturaleza motivacional y vocacional de los estudiantes” (De los Rios y Canales, 2007).

Para De los Rios y Canales (2007): “la deserción temporal contempla situaciones de abandono de estudios universitarios y la reversión posterior de esta situación, ya sea por un cambio de carrera y/o cambio de institución”.

De los Rios y Canales (2007) afirman que: “sería erróneo plantear que el tema de la elección de carrera sólo depende de la voluntad de los jóvenes para informarse. Claramente, este proceso se ve influenciado por factores de tipo social, familiar y educacional. La decisión de qué carrera estudiar y en dónde está fuertemente vinculada a los capitales sociales y culturales de los estudiantes y sus familias”

“Los problemas vocacionales no finalizan cuando el estudiante ingresa a la educación universitaria; una vez en la universidad, estos problemas se manifiestan más claramente. Durante el primer y segundo año de estudios los jóvenes experimentan un proceso de “búsqueda”, en el que van definiendo con mayor claridad sus intereses vocacionales. En este proceso, muchos de ellos se cambian a otras carreras, programas o instituciones educativas” (De los Rios y Canales, 2007).

De los Rios y Canales (2007) comentan que: “el proceso de búsqueda y definición vocacional no finaliza cuando los jóvenes ingresan a la universidad. Por el contrario, en muchos casos se refuerza una vez los estudiantes se encuentran en ella. En las universidades los jóvenes descubren cuáles son los campos de desempeño

profesional real y los retornos económicos de sus carreras, situación que, en muchos casos, los lleva a replantearse respecto de su decisión inicial de estudio”.

Para Torres y Zúñiga, (2012), la deserción: “es una de las principales fuentes de ineficiencia el sistema de educación superior y una causa de frustración para los jóvenes que ingresan al sistema y no logran graduarse. La deserción obstaculiza la ampliación en la cobertura de la educación superior y retrasa para el país la formación de capital humano capacitado clave para el crecimiento, el desarrollo económico y la equidad social”.

Para Chamorro y Lazzarini (2010), el concepto de permanencia: “se refiere, entonces, a la inclusión dentro de la institución educativa y más específicamente a su inclusión dentro de un programa curricular (carrera) mientras que el concepto de “abandono” o “deserción” está relacionado a la pérdida de la condición de alumno regular de posgrado. La regularidad en las carreras de posgrado se pierde cuando se termina el plazo máximo estipulado por reglamento. Sin embargo, el alumno puede recuperar su condición de alumno mediante su readmisión y/o solicitud de prórroga para la presentación de su trabajo o tesis”.

#### *4.2. Teorías y modelos de fracaso y deserción*

En la opinión de Hernández, Pérez y Gonzáles (2014): “es importante identificar las características de la deserción para cada contexto, ya que las estrategias de retención deben enfocarse a las variables de cada caso y más para el presente estudio que pretende

identificar dichos factores de abandono estudiantil a nivel posgrado, fenómeno poco investigado”.

En la opinión De los Santos (2004): “en la bibliografía norteamericana, el término utilizado con más frecuencia es el de drop out, que tendría como equivalente directo el de desaparecer, término que alude a algo que hace el individuo: el alumno desaparece como tal. En algunos textos se utiliza el término student attrition, que es el equivalente de rozadura, colisión, trituración o molimiento de una cosa sobre otra, aludiendo todos ellos a un proceso de pérdida, desgaste o merma. En todo caso, esta palabra parecería reflejar un esfuerzo por identificar el fenómeno de manera más bien descriptiva, evitando el uso de palabras con connotación valorativa establecida”.

“La información proporcionada por los desertores representa un punto de vista muy importante sobre el funcionar y contexto de los programas de posgrado en general, y que debidamente atendidos pueden convertirse en estrategias o realidades que gradualmente mitiguen la deserción y mejoren el desempeño institucional en beneficio de los alumnos y la eficiencia terminal.” (Hernández, Pérez y Gonzáles, 2014)

Al respecto, Valarino y Yaber (2006) señalan que: “los profesores enuncian las categorías problemáticas específicas que muestran los estudiantes: planificar, manejo de idioma inglés, realizar análisis escritos, sintetizar, autoconfianza, aspectos teóricos y metodológicos, flexibilidad en el horario.

“Frecuentemente la preocupación por elevar el índice de titulación en las instituciones de educación superior obedece más a un interés político-institucional que

al de mejorar la calidad académica y el de formar cuadros profesionales que incidan en las políticas de desarrollo social” (López, Salvo y García, 1989).

Para Osorio y Pontón (2007): “el abandono escolar y la eficiencia terminal son síntomas del resultado de la interacción de los actores del posgrado, de las prácticas escolares, de los procesos de formación, del plan de estudios, de las condiciones institucionales y del compromiso que los actores tienen con su institución, con su formación o con una meta. Con base en esto, el análisis de la eficiencia terminal implicaría la correspondencia entre los objetivos institucionales y los personales de los estudiantes. En otras palabras, para entender el abandono escolar y la eficiencia terminal es necesario estudiar la vida académica”.

Para De los Santos (2004): “al predominio de propuestas, enfoques y reportes sobre las causalidades externas (socioeconómicas, sobre todo) de la deserción, se añaden un buen número de trabajos que apuntan ya a la necesidad de abordar a la propia institución como factor que propicia, con niveles significativos de intervención, el fenómeno del abandono en la educación superior”.

Para Valarino y Yaber (2006): “la conveniencia de la dedicación al posgrado a tiempo completo y la necesidad de recibir financiamiento sugiere que se modifiquen los criterios de ingreso. Igualmente la disponibilidad de un número óptimo de tutores de acuerdo al número de alumnos inscritos que garanticen la asesoría constante en este largo y difícil proceso”.

Para López, Salvo y García (1989): “el problema no solo es de orden burocrático-administrativo, sino que es necesario revisar y cuestionar los aspectos

académicos referidos a la formación que reciben los estudiantes durante su carrera profesional, es decir, habrá que analizar si esa formación es lo suficientemente sólida para que el egresado pueda cubrir los requisitos académicos que la obtención del título exige, y de ser necesario, buscar nuevas opciones para demostrar los conocimientos, capacidad y habilidades de los estudiantes. Por otro lado, habrá que tomar en cuenta también los factores exógenos, como por ejemplo, la relación entre el fenómeno de la titulación y el mercado ocupacional dentro del contexto social actual”.

“La diversificación en sí misma no resuelve necesariamente el problema del bajo índice de titulados y mucho menos el de la calidad académica, la que debe reflexionarse desde el proyecto académico-institucional, la estructura curricular, los procesos educativos al interior de la institución y, por otro lado, analizando las diferentes prácticas profesionales en relación con el desarrollo social” (López, Salvo y García, 1989).

Como mencionan López, Salvo y García (1989): “específicamente en cuanto a los bajos índices de titulación, existe una tendencia en las instituciones de educación superior a explicar este problema a partir de las dificultades que implica realizar una tesis (tiempo, dedicación, preocupación académica sólida, asesores, recursos, etcétera). Esta situación explica, en parte, el hecho de que una cantidad considerable de instituciones de educación superior hayan adoptado diferentes modalidades para la obtención del grado, sin que necesariamente descarten la tradicional”.

“Cabe destacar que en aquellas instituciones de educación superior donde se han implementado otras modalidades desde la década pasada, por lo general, no se ha visto

un incremento notable en los índices respecto al tiempo en el que la titulación se hacía básicamente por la vía de la tesis con su respectivo examen profesional. Esto nos lleva a considerar que la diversificación en sí misma no incrementa necesariamente la cantidad de titulados respecto de los egresados” (López, Salvo y García, 1989).

López, Salvo y García (1989) comentan sobre esto que: “las Instituciones de Educación Superior coinciden en que la realización del trabajo escrito (este requisito se exige en la mayoría de las modalidades), es uno de los mayores obstáculos al que se enfrentan los egresados para la obtención del título, ya que tienen que ver con: la estructura de la currícula; la experiencia formativa del alumno recibida en los anteriores ciclos educativos; la falta de asesores (la mayoría de los docentes tienen contrato por horas, lo que les impide tener tiempo tanto para dar asesorías como para actualizarse), así como su inexperiencia en el campo de la investigación”.

“De ahí que una de las opciones más utilizadas para apoyar a los egresados en la obtención del título sea la creación de seminarios de investigación extracurriculares, obteniéndose buenos resultados en términos del incremento de la titulación, según lo expresado por las propias instituciones de educación superior. Sin embargo, también se manifiesta que estos seminarios no pueden suplir de ningún modo la formación que debiera recibirse durante la carrera, ya que la duración de los talleres o seminarios es de máximo seis meses. De esta manera se ha logrado un mayor índice de titulación, sin que necesariamente signifique una formación más sólida de los egresados” (López, Salvo y García, 1989).



En la opinión de López, Salvo y García (1989): “dos factores sin duda intervienen también en el problema de la titulación: el primero es la falta de precisión sobre lo que se está pidiendo al egresado que realice como trabajo de tesis. El segundo, es lo poco que ha sido definido en las Instituciones de Educación Superior el concepto de investigación, en el sentido de distinguir diferentes grados de complejidad en la investigación. Es frecuente que las Instituciones de Educación Superior señalen entre sus diversas modalidades de titulación a la tesis, el trabajo de investigación, el reporte del servicio social y otras, sin que se aclaren las características de cada una. En los reglamentos es frecuente que se diferencie a la tesis del trabajo de investigación, sin embargo, no se especifica dicha diferencia”.

“El problema de los bajos índices de titulación en las instituciones de educación superior no es igual ni en todas las instituciones ni en las diferentes carreras que ofrece cada una. Sin embargo, de manera general, existen dos grandes alternativas que las instituciones de educación superior han adoptado para tratar de incrementar sus índices: por un lado, diversificando sus modalidades de titulación, y por otro, implementando soluciones remediales a través de apoyos extracurriculares” (López, Salvo y García, 1989).

Para López, Salvo y García (1989): “son los seminarios de investigación los que han incidido en el incremento de los índices. Esto se debe a que la mayoría de modalidades, aunque se denominen de diferente manera, y tengan distintos niveles de exigencia, requieren de un trabajo de investigación para obtener el grado. Se trata en general de apoyos organizados, es decir, de estudios programados donde el egresado vuelve a ser estudiante regular por un tiempo determinado, incluyendo a los egresados

rezagados. Existen también cursos o materias incluidas en el plan de estudios para los estudiantes del último año o semestre en algunas IES. Se pretende que el egresado logre realizar un trabajo escrito con características de tesis, proyecto de investigación, memoria, etcétera, con el cual el sustentante pueda presentar una réplica durante el examen profesional.

Aguilar, Clemenz y Araujo (2012) comentan que: “uno de los propósitos para abordar la deserción en los programas de doctorado, se debe al desconocimiento, al menos bajo una aproximación teórica, de los factores que motorizan esta problemática”.

“Las causas de la deserción del estudiante podrían estar determinadas por condiciones subjetivas, particularmente características socioeconómicas, psicológicas, culturales propias del estudiante y del entorno en el cual se desenvuelve; así como factores propios de la institución y del sistema de enseñanza y aprendizaje, que de manera directa o indirecta, interactúan favoreciendo que se produzca la deserción.” (Aguilar, Clemenz y Araujo, 2012).

En palabras de Escobar, Soto y Eslava (2007): “en los últimos años se ha realizado un esfuerzo evidente por parte del sistema universitario para incrementar la cobertura de la educación superior permitiendo el ingreso de un mayor número de jóvenes, sin embargo, es poco lo que se ha hecho para disminuir las tasas de deserción, pues mientras se intenta incrementar el ingreso se mantienen altas las cifras de retiro del sistema, lo cual va en detrimento del número de jóvenes profesionales formados. Por tanto, estudiar el fenómeno de la deserción para caracterizarlo y buscar formas de

intervención que mitiguen su impacto se ha considerado de importancia estratégica para el país, especialmente con miras a alcanzar competitividad en el ámbito global”

.Escobar, Soto y Eslava (2007) proponen la siguiente clasificación al momento de estudiar el fenómeno de la deserción:

- Deserción inicial: Estudiante que deserta del programa en el primer semestre de estudio.
- Deserción temprana: Estudiantes que desertan de segundo a quinto semestre del programa.
- Deserción tardía: Estudiantes que desertan del programa de sexto semestre en adelante.
- Deserción interna: El estudiante que decide cambiar su programa académico por otro que ofrece la misma institución.
- Deserción institucional: Estudiantes que abandonan la institución definitivamente.
- Deserción del sistema: Estudiantes que habiendo desertado definitivamente de una institución no ingresa a otra.
- Índice de deserción por semestre: Relación entre el número total de alumnos desertores del programa en un período y el número total de estudiantes matriculados en dicho programa para el mismo período.
- Índice de deserción por cohortes: Es el resultado de las diferencias, para cada cohorte, entre el número de estudiantes que ingresan a un semestre y la cantidad de ellos que se matriculan en el siguiente.

“La deserción afecta más a mujeres que a hombres, analizando causas individuales, dentro de esta, los factores determinantes son problemas del entorno familiar y el embarazo” (Escobar, Soto y Eslava, 2007).

Para Rojas y Gonzales (2008): “la deserción estudiantil puede entenderse simplemente como la disolución del vínculo que se estipula a través de la matrícula académica por cualquier causa, ya sea por parte del estudiante o de la universidad, y tiene graves efectos para ambos”.

En opinión de Rojas y Gonzales (2008): “no existe suficiente atención al tema ni tampoco políticas formales para enfrentarlo aunque se han dispuesto diversos mecanismos para intentar bajar las tasas de deserción, aumentar la cobertura y diversificar la oferta en el sistema universitario colombiano, como por ejemplo: incremento de cupos universitarios, sistemas alternativos de financiación, flexibilidad académica, programas de apoyo especiales, mejoramiento del bienestar universitario, entre otros”.

Rojas y Gonzales (2008) comentan sobre el tema que: “el cálculo de la deserción usualmente se realiza con dos indicadores matemáticos, el primero de ellos se calcula por periodo académico o tasa anual y se conoce como tasa bruta de deserción estudiantil e incluye el total de estudiantes en la universidad lo que significa matemáticamente un porcentaje menor de deserción estudiantil ya que el semestre base del cálculo no distingue el historial de las cohortes activas en la institución. El segundo, especifica el número de estudiantes retirados por todas las causas en la cohorte respectiva, lo que produce indicadores específicos para cada grupo estudiantil, pues incluye el

seguimiento de retiro, promoción, postergación y retención donde es posible encontrar un número más realista sobre la deserción estudiantil en perspectiva histórica”.

Respecto de esto Rojas y Gonzales (2008) señalan que: “existen bastantes evidencias para sostener que el valor de la educación se ha ido modificando y desplazando por otro tipo de formas sociales de interacción, de distinción individual y colectiva donde la formación universitaria está en el centro de una crisis contemporánea explicada, en parte, por las inconsistencias entre las promesas adjudicadas a las disciplinas y las profesiones y las posibilidades de realización del individuo en la sociedad y en los sistemas de producción y de consumo”.

En relación con este aspecto, Rojas y Gonzales (2008) comentan que: “el tema de la orientación vocacional toma especial relevancia en lo individual tanto en la información que los nuevos estudiantes universitarios deben tener sobre los programas y condiciones universitarias como en aspectos que incluyen el bienestar universitario, la planificación familiar y el consumo de sustancias psicoactivas. Además, es prudente señalar la importancia de la biografía escolar del joven que ingresa a la universidad, así como el nivel académico y el reconocimiento social de cada universidad”.

Otro aspecto que es discutido por Rojas y Gonzales (2008) es que: “no es claro el límite entre lo individual y lo académico pues la orientación vocacional, o su ausencia, y el éxito o fracaso en el proceso de adaptación a la vida académica suelen formar parte del mismo transcurso en la incorporación a la vida universitaria. Es claro que existe un profundo desajuste entre la educación media y la superior, entre los ritmos de actividad, entre las competencias académicas exigidas y las formas de evaluación,

entre las expectativas del joven y los ofrecimientos institucionales. Los programas académicos, las carreras universitarias tienen un valor social diferenciado, algunas son más demandadas y menos accesibles para el conjunto de estudiantes de secundaria, algunas son más “difíciles” y duras en lo académico lo que ha provocado cierto nivel normal y “necesario” de deserción por causas académicas”.

De igual manera, Rojas y Gonzales (2008) hacen la siguiente observación: “las dificultades de financiación de muchos estudiantes y sus familias son consideradas la mayor causa de deserción universitaria; además de ello, la falta de modalidades de financiación, conjuntamente con la baja capacidad de endeudamiento, la ausencia de estímulos, becas, subsidios, etc. incrementan el problema socioeconómico. Pero este tipo de factores no pueden aislarse del conjunto de interpretaciones, las dificultades socioeconómicas están ligadas al valor cultural de la educación, a la valoración de los individuos y los colectivos, a la ausencia de políticas públicas equitativas en el país y a los desequilibrios regionales en las inversiones en educación superior sumadas al deterioro creciente de financiación de la educación pública estatal”.

En cuanto a los factores institucionales, Rojas y Gonzales (2008) comentan que: “en general, hablar de factores institucionales es hablar de la calidad de las IES en sus diferentes componentes, asegurar la calidad implica asuntos tan diversos como posibilidades de desarrollo individual, aseguramiento de la eficacia académica, oportunidades de permanencia, etc. Las IES son las primeras llamadas a incentivar la retención adecuada de sus estudiantes y la garantía de bienestar para los estamentos que las conforman:

“Los datos generales de población universitaria son importantes en la medida en que a partir de ellos se viene generando una serie de análisis y consideraciones metodológicas y teóricas, donde los investigadores han centrado su atención analítica para explicar el fenómeno de la deserción a partir de ciertas características generales más de tipo de composición socioeconómica que académica” (Rojas y Gonzales, 2008)

Rojas y Gonzales (2008) de igual manera recalcan que: “el fenómeno de la deserción en sus principales causas estructurales, como retiro por cualquier motivo, pérdida de cupo por ausencia o bajo rendimiento académico, suspensión temporal por semestre especial, el total de graduados, egresados e incluso fallecidos en el período examinado tiene diferencias significativas según el género de los estudiantes. En las mujeres existe mayor participación relativa en el número de graduadas respecto a los hombres, además de menor deserción en el primer semestre”.

“La literatura es escasa en el tratamiento investigativo del problema y no existe como tal un consenso teórico ni metodológico sobre el asunto científico de la deserción como objeto de conocimiento. Se puede argumentar que la deserción es el síntoma más claro de la crisis de la educación superior y que sus causas, estructurales y coyunturales, no pueden simplemente ser supeditadas a la individualización del problema” (Rojas y Gonzales, 2008).

#### *4.3. El síndrome Todo Menos Tesis*

El síndrome de Todo Menos Tesis, o TMT, ha sido investigado en distintos países, como la dificultad del individuo de culminar su trabajo final de grado una vez

concluida la carga académica, tanto de pregrado, como de posgrado o estudios doctorales (Ramírez, 2012, p.4).

El síndrome TMT, ocurre cuando un estudiante ha completado todos los requisitos para el grado, excepto tesis (Universidad de Cincinnati, 2013). Uno de los autores que ha estudiado este fenómeno por más de 20 años, es Valarino, quien asevera que el TMT es multifactorial y es ocasionado por diversas causas como por ejemplo el escaso tiempo destinado para culminar los trabajos de grado y las deficientes competencias en investigación que poseen los estudiantes; lo define como todos los impedimentos u obstáculos que se le presentan al estudiante para finalizar su producto, señalando como variables las de tipo cognoscitivo, afectivo y social (2000).

Valarino (2011), define al índice Todo Menos Tesis (TMT), como aquel conjunto de estudiantes que, a pesar de haber cursado todas las asignaturas o requisitos de una carrera, se retrasan o no realizan la tesis. Este problema posee diversas causas, siendo una de ellas, la influencia del diseño curricular en el rendimiento en posgrado.

El síndrome Todo Menos Tesis (TMT) es, de acuerdo con Gheller (2002), cuando una cantidad considerable de estudiantes, no termina sus carreras por tener dificultades para investigar, y para realizar la tesis de grado, aún hayan cursado todas las asignaturas que conforman su plan de estudios.

Entre otras cosas afirma que las estadísticas indican que el proceso de elaborar la tesis es evadido por un alto porcentaje de estudiantes hasta donde sea posible, dando prevalencia a lo que para ellos son asuntos importantes que atender, bien desde el punto de vista familiar, como del laboral. De modo que tras esa conducta generalizada



emergió el concepto de “Todo Menos Tesis” (TMT). Este resulta ser un tema, además de interesante, trascendental, por todas las implicaciones que trae consigo (Valarino, 2000).

El síndrome Todo Menos Tesis se refiere a un problema reconocido como recurrente en muchas universidades, el número considerable de estudiantes que no culminan sus carreras debido a dificultades para investigar y realizar la tesis de grado, aun cuando hayan concluido todas las asignaturas del plan de estudio y todos los requisitos de escolaridad. Este problema tiene incidencias tanto en el nivel de pregrado como en el de posgrado y tanto en el ámbito nacional como el internacional. Hasta la fecha se han realizado algunos estudios que dan cuenta de diferentes explicaciones y estrategias de intervención para contribuir a solucionarlo (Gheller, 2002).

Por su parte Ramírez, (2012) en el contexto latinoamericano, afirma que el síndrome de Todo Menos Tesis, o TMT, ha sido investigado escasamente en otros países y en Venezuela se ha encontrado un alto índice de manifestación de este síndrome y las consecuencias negativas que se generan como consecuencia de su presencia tanto en el individuo como para la sociedad.

Esta autora lo define como la dificultad del individuo de culminar su trabajo final de grado una vez finalizada la carga académica, tanto de pregrado, como de posgrado o estudios doctorales. Este síndrome es considerado un tipo de postergación específico dentro del marco de la postergación académica por las características particulares que representa un trabajo de investigación final.

El síndrome TMT ha creado una preocupación cada vez mayor en cuanto a la forma de evaluar los estudios de posgrado y las estrategias educativas que conducen a la obtención del grado (Golde, 2002).

Debido a la relevancia que tiene este tema y a lo complejo del proceso de la elaboración de una tesis, resulta importante estudiar los factores que inciden en el síndrome TMT, ya que las consecuencias de este tiene fuertes repercusiones en el estudiante, pero también en los programas de posgrado y Universidades, puesto que esta situación implica el uso ineficiente de recursos humanos y financieros; además que puede traer consigo el desprestigio académico ya que se considera que un bajo número de graduados indica poca capacidad del programa para cumplir sus objetivos y por ende baja eficiencia y calidad (Ferrer y Malaver, 2000).

Castro (2003) presenta 3 vertientes en investigación que contribuyen a la no conclusión de trabajos de investigación, llegando a presentar los síndromes “Todo menos Tesis” (TMT) y “Todo menos Investigación” (TMI). Estas corresponden a una serie de problemáticas y fallas que responden a los conocimientos, herramientas, actitudes, técnicas, y destrezas en investigación; entre ellas un déficit en las formas de abordar la investigación, la falta de motivación, de tiempo, de dinero o de conocimiento previo.

En este aspecto se señala que los alumnos logran completar los requisitos del plan de estudio y los créditos de licenciatura, sin embargo comienzan a surgir en ellos algunos: “conocidos y populares síndromes -Todo menos Tesis- (TMT) y -Todo menos Investigación- (TMI)”

Todo esto tiene base en los docentes responsables de la enseñanza de la investigación a nivel pregrado y posgrado quienes “no aplican métodos de fácil acceso al estudiante que le permitan adquirir las conductas de entrada o las herramientas básicas y elementales para planear y desarrollar el proceso investigativo”.

Diversos estudios estadísticos demuestran que un gran número de individuos que terminan satisfactoriamente sus estudios, no obtienen el título profesional, más que por alguna razón pedagógica, por las dificultades burocráticas y la pérdida de tiempo que conllevan los procedimientos de titulación vigentes. Las consecuencias de esta situación son graves. En primer término, se da lugar a que en numerosos centros de trabajo se establezcan salarios diferenciales entre personas que de hecho tienen una misma capacitación y ejecutan un mismo trabajo. En segundo término, es ocasión de que se desarrolle un comercio ilegítimo de la rama profesional, en detrimento de quienes realmente ejecutan el trabajo y con los riesgos sociales que esto implica. En tercer término pueden mencionarse los frecuentes efectos psicológicos de frustración que producen estas situaciones en los eternos pasantes” (Pérez, 1972).

## Capítulo V:

*Estudios relacionados con los temas de tesis*

En este capítulo se busca discutir y comparar diferentes estudios relacionados tanto con la permanencia de los estudiantes de programas de posgrado y el síndrome “Todo Menos Tesis” (TMT), por tal motivo este capítulo se divide en dos partes: los estudios relacionados con éxito y permanencia y los relacionados con el síndrome TMT.

*5.1. Estudios relacionados con éxito y permanencia*

Chirinos (2012) realizó un estudio cuyo objetivo fue describir las estrategias meta cognitivas aplicadas en la escritura y comprensión lectora de los estudiantes de posgrado en la Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt” (UNERMB).

De acuerdo con la autora sólo el 0.5% de los estudiantes de posgrado se graduaba en el lapso reglamentario (dos años para especializaciones y maestrías y cuatro años para doctorados).

El diseño de la investigación realizada por Chirinos es no experimental, descriptiva tipo encuesta. La población estuvo integrada por 128 estudiantes de los cuatro semestres de una maestría de la UNERMB y se seleccionó una muestra de 27 tesis de los IV semestres del I-2008. Para la recolección de la información se utilizó un cuestionario estructurado compuesto de 55 preguntas con una escala tipo Likert.

La autora encontró que:

1. Todos los estudiantes dijeron tener la habilidad de atender y tener conciencia sobre su grado de atención en la resolución de problemas (meta/atención).
2. Casi todos los estudiantes (99%) afirmaron poseer conciencia de su propia comprensión, así como la capacidad de retener y hacer inferencias sobre un problema (meta/comprensión).
3. La gran mayoría de los estudiantes (92%) dijeron poseer la habilidad para recordar lo leído lo que hace que se les facilite analizar información durante el proceso de investigación (meta/memoria).
4. La gran mayoría de los estudiantes (93%) expresó que hacen buen uso del lenguaje, lo que les facilita redactar y difundir sus conocimientos (meta/lenguaje).
5. Muchos de los estudiantes (63%) dijeron aplicar las estrategias de lectura y comprensión mediante el uso de la predicción e inferencia al momento de realizar un trabajo de investigación.

Piña y Pontón (1997) realizaron un estudio cuyo propósito fue analizar la eficiencia terminal de los programas de posgrado en Ciencia Política y Sociología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Los autores diseñaron un cuestionario con 50 preguntas y se le administró a un grupo de 32 estudiantes (21 de maestría y 11 de doctorado). También recolectaron información de ocho actores de cada programa (funcionarios, profesores y estudiantes) a través de entrevistas.

Como parte de los resultados los autores reportaron:

- La participación de cada estudiante depende de sus antecedentes académicos, sus condiciones particulares de vida (trabajo, sexo, edad y estado civil), motivos y expectativas para estudiar.
- Los estudiantes de posgrado no están exclusivamente dedicados al estudio, tienen y se enfrentan al problema de organizar sus actividades laborales, familiares y personales de ocio.
- Se detectaron deficiencias en los planes de estudio de las maestrías objeto de estudio como son el excesivo número de asignaturas y seminarios que los estudiantes deben cursar y aprobar y la gran cantidad de información que se les solicita aprender a los estudiantes.
- Se reconoce que la elaboración de la tesis tiene muchas dificultades que deben sortearse pero se resalta la importancia de diversificar y precisar las opciones y alternativas de graduación.
- Las condiciones institucionales son relativamente favorables para el trabajo académico aunque también se identificaron deficiencias en la información brindada a los estudiantes, la adscripción de la planta docente y la falta de espacios para que los estudiantes pudieran interactuar con los profesores y asesores.

Bridgmon y Martin (2007) realizaron un estudio cuyo propósito fue determinar la medida en que cuatro variables psicosociales predicen la graduación o no graduación de estudiantes de Consejero Educativo, Consejero Psicológico y Psicología clínica. Las cuatro variables utilizadas en el estudio: la estructura básica de la tesis, el interés del estudiante en las actividades de investigación, el nivel de estrés de los estudiantes, y la

existencia problemáticas personales durante el proceso de disertación. Estos autores utilizaron un instrumento y lo administraron a una muestra nacional de 117 estudiantes que accedieron participar en el estudio. Los resultados sugieren que los estudiantes: (a) presentaron más estrés cuando la estructura básica de la tesis no era sólida, (b) expresaron tener poco interés en las actividades de investigación, (c) presentaban un nivel alto de estrés relacionado con la tesis y el proceso de elaboración, y (d) que experimentaron problemas interpersonales y desintegraciones familiares durante sus programas.

Tovar (2007) realizó un estudio cuyo objetivo fue analizar los factores instruccionales que inciden en la culminación de los trabajos de grado de Maestría en Educación Abierta y a Distancia (MEAD) de la Universidad Nacional Abierta (UNA) en Venezuela.

La autora realizó un estudio no experimental, de tipo evaluativo y descriptivo. La población con la que trabajó estuvo integrada por 52 actores (18 egresados de la MEAD, 24 facilitadores del componente metodológico, 8 tutores por acompañamiento, un coordinador y un ex coordinador de la MEAD) de entre los cuales se seleccionó una muestra de 11 actores (4 egresados de la MEAD, 2 facilitadores del componente metodológico, 3 tutores por acompañamiento y un coordinador y un ex coordinador de la MEAD).

La autora utilizó la observación y la entrevista para recolectar información de los actores y dicha información fue analizada utilizando la triangulación hermenéutica para contrastar la información obtenida.

La autora concluye que la elaboración de trabajos de grado presenta numerosas limitaciones debido a diversos factores instruccionales.

Bottini (2000) realizó un estudio en una universidad venezolana con estudiantes de 94 programas de Posgrado en educación y se realizó un análisis holístico de los resultados obtenidos por medio de un cuestionario, se llegó a las siguientes conclusiones: existe un alto índice de deserción en los primeros semestres; de los estudiantes que continúan, el 90% termina sus cursos pero el trabajo final no, debido a la falta de tiempo del tutor, la poca identificación con este y la escasa participación en las líneas de investigación.

Acosta (2013) comenta que: “es en este contexto, hoy más que nunca, eso que llamamos “tesis” se convierte en un elemento capital en la formación de profesionales en las universidades. Una tesis (y no solamente un simple “trabajo final de graduación”) representa una excelente oportunidad para que la persona desarrolle la capacidad de producir conocimiento propio, original y nuevo”.

Con una tesis, el estudiante o la estudiante no solo conoce a profundidad una problemática. Al final habrá un producto tangible: un documento escrito u otro respaldo que contendrá los resultados de la indagación. La tesis, también – o mejor dicho: sobre todo –, deja huellas en la capacidad profesional y en la vida personal del nuevo investigador o investigadora (Acosta, 2013).

Para Acosta (2013): “la tesis constituye una fuente de desarrollo de capacidades de la persona. En este trabajo de investigación, el tesario o tesaria puede descubrir habilidades, destrezas y aptitudes que antes desconocía, o bien, desarrollarlas si ya las



poseía. Disciplina; habilidad para plantear metas y no descansar hasta alcanzarlas; responsabilidad; capacidad de formular bien los problemas, de saber recolectar los datos pertinentes y de analizarlos, de diseñar soluciones, etc.: muchas de las competencias que buscan las organizaciones en los nuevos profesionales se pueden desarrollar en el proceso de elaboración de una tesis”.

“La tesis es un excelente pasaporte para conseguir trabajo o para una promoción laboral. Una tesis dice más que un título. Los diplomas son estandarizados, las tesis son productos personales. Una tesis jamás será igual a otra. El libro, el artículo, la obra audiovisual o plástica, o cualquier otro producto mediante el cual se comunique a la sociedad los frutos de la investigación, puede abrirle al tesista las puertas a nuevas oportunidades profesionales y personales” (Acosta, 2013).

En palabras de Acosta (2013): “la tesis representa el pasaje del estudiante al profesional. En efecto, eso que denominamos tesis es el rito de iniciación del nuevo profesional. En ese “trabajo final de graduación” él deberá probar a la universidad y a la sociedad que está preparado para asumir los desafíos del competitivo mundo laboral”.

Por su parte Tovar e Higuerey (2007), en su investigación determinaron algunas de las variables que incidieron en la culminación exitosa de la Maestría en Educación Abierta y a Distancia (MEAD) y estudiaron los factores institucionales y el efecto que estos tienen en la culminación de los trabajos de tesis. Concluyeron que los trabajos de tesis se ven limitados por factores instruccionales (planes rígidos, no se promueve la adquisición de capacidades investigativas, no se les permite expresar su creatividad

metodológica, etc.), siendo estos los que inciden en la poca productividad de la educación de posgrado, afectando la consolidación de esta modalidad educativa.

Mediante una investigación cualitativa etnográfica, Castro recolectó información proveniente de doctores en investigación, docentes y estudiantes del área de la investigación que lo llevaron a concluir lo siguiente: “los investigadores no disponen de un aprendizaje significativo, a través del cual se incorpore nueva información, relacionándola con la estructura cognitiva previamente existente, según las relaciones jerárquicas que se establecen con lo ya conocido”.

Se considera esencial la creación de una cultura de la investigación que distancie de la apatía y la desmotivación llevando a la puesta en práctica y el aprendizaje de proyectos investigativos. La segunda falla se refiere al desconocimiento de las habilidades, hábitos de trabajo y destrezas necesario para el trabajo de investigación. La desmotivación, la extensión del arduo trabajo, la escasez de incentivo por parte de la familia y/o el tutor, y las limitantes económicas, pueden considerarse la tercera falla.

Todo lo mencionado: “puede inducir a la pérdida de la motivación inicial hacia el proyecto de investigación y a la poca inclinación a culminar el trabajo emprendido, sobre todo si estos profesionales se encuentran desorientados, desanimados, desmotivados, extraviados o poco facultados”

Según el estudio de Castro (2003), la enseñanza de la investigación en las universidades venezolanas evidencia una serie de problemas (p.42-43):

- a) Los estudiantes no cuentan con los hábitos, conocimientos y destrezas de investigación, y limitan la investigación a las asignaturas que lo exijan. Lo

que lleva a que los proyectos de investigación disten de lo que requiere y necesita la sociedad.

b) Es desde la década de los setenta que ha decrecido el porcentaje de egresados del área de Ciencias Sociales (en especial de Educación) que consiguen un título de maestría.

“Durante mucho tiempo el realizar una buena tesis constituía quizás lo principal en una formación universitaria. La tesis representaba el momento culminante de la carrera, cuando las personas demostraban de qué eran capaces. La solemnidad que rodeaba el acto de defensa de tesis mostraba la importancia de ese momento en el “nacimiento” del nuevo profesional” (Acosta 2013).

Castro (2003), entre sus conclusiones afirma que es fundamental crear una cultura investigativa, superar las carencias y dominar las competencias requeridas para la investigación, valiéndose de la administración constante de cursos y talleres, la asesoría individualizada y grupal, durante un tiempo determinado que garantice el aprendizaje y la ejecución de los proyectos de investigación, así como el alejamiento de la apatía y la desmotivación.

Además, destacar el papel fundamental que juegan las líneas de investigación, como entes que invitan a los estudiantes investigadores a tener acceso a agrupaciones y círculos académicos donde se incentive y promueva la concepción, planeamiento, desarrollo y culminación de los trabajos de investigación, así como el apoyo y la asesoría de parte de los colegas inscritos en esas líneas, sobre todo si se abordan temas relevantes y necesarios para el mejor desarrollo del país.

“Se sostiene también la tesis de que las desigualdades que se observan respecto al éxito escolar se deben en gran parte a que las actitudes con respecto al mismo éxito y al valor asignado a la educación, varían según las clases sociales” (De los Santos, 2004).

Como menciona Gascón (2008): “es importante que el estudiante sepa que no basta el interés que pueda tener en la obtención de un título para realizar y culminar con éxito su trabajo de examen de grado, pues, esto se ve afectado tanto por sus necesidades como por los sentimientos que darán cabida al proceso investigativo. Si se está claro en esto, seguro mostrará una firme tendencia hacia una actitud positiva por buscar y encontrar soluciones al problema planteado, manteniendo una actitud crítica, sin caer en posiciones irracionales o innecesarias, actitud ética y responsabilidad social, frente a las consecuencias de su producción intelectual, vocación para la investigación y perseverancia en el trabajo”.

“Ahora bien, la realidad es otra; casi siempre lo último que hace el estudiante es buscar un tutor; la relación estudiante–institución es prácticamente nula. Sólo cuando el estudiante entrega el “Proyecto” se tiene contacto, y claro, se supone que debió “conseguir” un tutor por cuanto necesita que el mismo firme una carta de aceptación para conducir al estudiante en el desarrollo de su investigación. Y, algo, que parece inusual, pero es común, la persona que firma el mismo lo más probable es que no haya participado en la elaboración de dicho proyecto. Casi siempre, la institución y el tutor tienen contacto por primera y única vez en el momento de la defensa, ya que este último nunca porta por allí, ni da razones sobre el desarrollo del proyecto y actitud del asesorado, tal vez por desconocimiento del Reglamento Interno de la Institución y de las funciones que debe cumplir en dicho rol” (Gascón, 2008).

De acuerdo con la investigación de Castro (2003): “dentro de los aspectos cognoscitivos, se hace alusión a la falta de conocimientos previos y básicos que se requieren para emprender la labor investigativa. Sobre las destrezas, se tiene un déficit en las maneras de abordar el proceso investigativo, el cual se refleja en trabajos que carecen del rigor científico. Finalmente, con respecto a las actitudes en los investigadores se hace presente la apatía y la desmotivación, debido a causas como la escasez de tiempo, dinero, asesorías, entre otras razones”.

“Además de lo señalado, se suman una serie de problemas, uno de ellos es la incompatibilidad con un tutor, generalmente muy ocupado e impositivo, quien en la mayoría de los casos conoce sobre el tema de estudio, pero no sobre la metodología propia para esa investigación, pues su especialidad no es metodología o didáctica de la investigación y no está dedicado a la enseñanza y el aprendizaje de esa área” (Castro, 2003).

En opinión de Castro (2003): “otro problema es la escasez de tiempo para dedicarle a la investigación por poseer una carga laboral pesada y fuerte. Ello hace que no disponga de tiempo, paz y tranquilidad requeridos para leer, reflexionar, escribir y producir sobre un tema de investigación que se ha elegido”.

“La familia es otra razón de peso para no culminar una tesis y/o investigación; los días no laborables y fines de semana, cuando precisamente se dispone de más tiempo y las condiciones ambientales y de trabajo parecen estar a favor para investigar, aparecen los compromisos familiares, los cuales generalmente no pueden dejarse de

lado, ya que ellos representan una dinámica crónica de vida que demanda respeto y tiempo personal del investigador” (Castro, 2003).

En este ámbito, Castro hace notar que: “otro problema a abordar es la disponibilidad de dinero para investigar; algunos investigadores no poseen los recursos básicos como una computadora personal, la cual se considera una herramienta fundamental del trabajo intelectual. Por ejemplo, encomendar a un tercero a transcribir lo producido, limita el contacto directo con la investigación que se adelanta y por ende se retardan o alejan las posibilidades de re-leerlo, abordarlo, reflexionar sobre él y corregirlo”.

Para Castro (2003): “en relación a los conocimientos para investigar, se concluye que en la mayoría de los casos, los investigadores no disponen de un aprendizaje significativo, a través del cual se incorpore nueva información, relacionándola con la estructura cognitiva previamente existente, según las relaciones jerárquicas que se establecen con lo ya conocido”.

“Lo señalado invita a atreverse a recomendar que la formación del investigador sea objeto de una profunda reestructuración, donde se promueva y facilite un aprendizaje efectivo de una manera sistemática y continua y se consideren los aspectos internos propios del desarrollo del currículo y la situación de aprendizaje, así como los factores externos, vinculados al contexto social y educativo” (Castro, 2003).

Por ello, para Castro (2003): “es fundamental crear una cultura investigativa, superar las carencias y dominar las competencias requeridas para la investigación, valiéndose de la administración constante de cursos y talleres, la asesoría

individualizada y grupal, durante un tiempo determinado que garantice el aprendizaje y la ejecución de los proyectos de investigación, así como el alejamiento de la apatía y la desmotivación”.

Como afirma Castro (2003): “en muchos casos existe un desconocimiento total acerca de las habilidades, destrezas y hábitos de trabajo para investigar. Para superar esta falla, se recomienda proponer y realizar cursos o talleres de carácter práctico, donde los interesados tengan la oportunidad de aplicar los conocimientos teóricos; es decir, vivenciar y experimentar la manera de elaborar y/o producir un trabajo científico.

“Es recomendable diseñar e impartir cursos que permitan compartir ideas, opinar, elegir métodos, equivocarse, re-leer, debatir, re-plantear y acertar, de manera de ir adquiriendo conocimientos y destrezas aplicables al momento de investigar, por supuesto con un pequeño margen de error, el cual lejos de preocupar, realce los aciertos e invite a la motivación y a la actitud positiva hacia la labor investigativa” (Castro, 2003).

Respecto a esto, Castro (2003) comenta que: “sobre las actitudes, igualmente se evidencia escasa motivación, posiblemente debido a lo arduo y extenso del trabajo, al poco incentivo de parte del tutor, la familia, el jefe u otras personas allegadas al investigador, y a las limitaciones económicas que puedan estar presentes”

“Se recomienda, entonces, superar la falta de tiempo y buscar eliminar las múltiples ocupaciones y problemas laborales y familiares típicos de la cotidianidad, los cuales induce a que los investigadores realicen la labor en forma individual. Ello puede inducir a la pérdida de la motivación inicial hacia el proyecto de investigación y a la

poca inclinación a culminar el trabajo emprendido, sobre todo si estos profesionales se encuentran desorientados, desanimados, desmotivados, extraviados o poco facultados. En estos casos el auxilio de otros cobra un significativo valor.” (Castro, 2003).

En palabras de Castro (2003): “se hace evidente la desmotivación y la tendencia hacia la deserción y el abandono, presentándose los famosos síndromes "todo menos tesis" (TMT) y "todo menos investigación" (TMI). Sería recomendable que cada uno de los investigadores, además de adquirir las bases cognoscitivas y herramientas necesarias para investigar, tenga siempre presente los aspectos actitudinales al momento de emprender el proceso de hacer conocimiento”

A manera de conclusión, se puede decir que de los estudios mencionados, existe congruencia en los resultados obtenidos, presentándose coincidencia en los factores que intervienen en la graduación de los estudiantes. No obstante, se plantea la necesidad de indagar a un nivel más profundo e ir al análisis de los factores que han influido en los estudiantes graduados e identificar aquellos relacionadas con el alumno y los que guardan relación con la exigencia institucional para otorgar el grado de maestría (Gascón, 2008).

Como señalan Belvis, Pineda y Moreno (2007): “un estatus socioeconómico y cultural elevado implica: mayores posibilidades económicas que permiten la financiación de los programas; un mayor soporte afectivo y moral en cuanto a que se detecta una actitud más positiva; un mayor conocimiento de idiomas respecto a un entorno culturalmente más rico. Del mismo modo, aquellos estudiantes que provienen de entornos familiares menos favorecidos, encuentran más obstáculos, no sólo



económicos —que se pueden paliar a través de las ayudas en los programas— sino también afectivos y culturales, que dificultan, por tanto, la adhesión a los programas.

Belvis, Pineda y Moreno (2007) comentan de igual manera que: “otro factor a considerar relacionado con las relaciones personales, es el hecho de realizar el programa con amigos. El estudiantado que condiciona su participación a este supuesto, suele pertenecer al programa Erasmus y suele convivir con los padres. Aún así, este factor no se da en la mayoría de los participantes, la mayoría se inscribe en el programa por iniciativa propia y de forma independiente. Consideran que éste es uno de los elementos clave para conseguir la mayoría de objetivos que se derivan de la propia experiencia, principalmente aquellos vinculados al desarrollo personal”

### *5.2. Estudios relacionados con TMT*

González (2006) realizó un estudio cuyo objetivo fue determinar los factores que influyen en el síndrome todo menos tesis (TMT) entre estudiantes egresados de una maestría de una universidad pública mexicana.

El autor realizó una extensa revisión de la literatura acerca del tema y encontró que el problema del síndrome TMT es alto tanto en países desarrollados como en vías de desarrollo. También encontró que los factores que parecen influir en el síndrome TMT se pueden agrupar en los siguientes seis factores: institución, programa, tutores, asesores y docentes, estudiante, tema y otros factores externos.

Entre los factores vinculados con la institución se encuentran: la desarticulación entre quienes coordinan, el programa, quienes lo administran y los instructores; los

problemas de espacios y recursos necesarios para apoyar la operación del programa, la inadecuación de la infraestructura de apoyo y deficiencias en la biblioteca; también están el ambiente institucional y la falta de procedimientos claros y rigurosos que norme la relación de estudiantes; y la de becas para estudiantes, la falta de puestos para becarios de investigación y de enseñanza y la falta de horarios extensos para los servicios de cómputo y biblioteca. Entre los factores relacionados con el programa están: la estructuración de los contenidos, que no se responda a las necesidades individuales o que sea ajeno a la realidad en la que se desarrolla el programa; la falta de talleres o seminarios para la elaboración de la tesis y la falta de vinculación entre la docencia y la investigación, así como la falta de seguimiento en el avance de la tesis. Entre los factores vinculados con los profesores, asesores y tutores se encuentran: la falta de un reglamento que regule las relaciones entre el estudiante y su tutor o asesor de tesis, la carencia de un grupo de tutores afines al área de trabajo o el imponer asesores a los estudiantes; además están no tener una relación cordial con sus asesores o con algún integrante de su comité de tesis y carecer de apoyo familiar o de sus compañeros. Entre los factores relacionados con los estudiantes se encuentran: las expectativas de los estudiantes, sus competencias, su motivación, el tiempo que disponen para la elaboración de la tesis y los recursos financieros con los que cuenta. Entre los factores vinculados con el tema están: que no se permita a los estudiantes elegir un tema de su interés y la falta de enfoque al elegir su tema. Entre otros factores externos se encuentran: que le surjan a los estudiantes nuevas ofertas de trabajo, que tengan conflictos familiares o que tengan mayor demanda de trabajo.

González (2006) realizó su investigación bajo el paradigma cuantitativo utilizando un enfoque interpretativo. Los participantes de su estudio fueron los egresados no graduados de las ocho primeras generaciones de un programa de maestría.

Participaron al final 2 egresados (uno de la cuarta generación, uno de la sexta generación, 8 de la séptima generación y 2 de la octava generación). También participaron los asesores de los doce egresados y los coordinadores de dicho programa. Recolectó información de los participantes a través de entrevistas semiestructuradas.

Como parte de los resultados el autor identificó dos tipos de factores: relativos a la persona (personales) y vinculados con la organización escolar. Los factores personales a su vez se dividen en internos y externos.

Se encontró que: la falta de motivación, poco interés de los estudiantes hacia la investigación y la carencia de prerrequisitos (poca habilidad de redacción, lectura de documentos en inglés, uso de tecnología). Otro factor interno fue el de la personalidad del estudiante (cerrada, dependientes y con tendencia a dejar todo al último momento). Entre los factores externos se encontraron factores laborales y familiares, entre ellos se encuentran: demandas de trabajo muy altas o las demandas por motivos de salud de algún miembro de la familia afectan también el proceso de graduación del estudiante. Entre los factores organizacionales, se encontraron: falta de flexibilidad del currículo, desvinculación entre la teoría y la práctica, y con las líneas de generación e investigación de los profesores.

González también determinó que otro factor importante se vincula con el proceso de tesis, incluyendo los relacionados con el asesor tales como su conocimiento

del tema, su compatibilidad con el estilo de aprendizaje del estudiante, sus habilidades de comunicación y su disponibilidad de tiempo. Otros factores involucran la selección del tema y la compatibilidad entre el estilo docente de los profesores de investigación. Entre los factores administrativos, se encontró como influyentes en TMT, la falta de claridad y normatividad, la estructura y los procesos académico-administrativos y los recursos para la investigación, tales como acervo bibliotecario y acceso a bases de datos.

Por su parte Ferrer y Malaver (2000) realizaron una investigación con el propósito de identificar y analizar los factores que inciden en el síndrome TMT con base en la información recolectada de actores (tutores y estudiantes) en los programas de maestría de la Universidad de Zulia en Venezuela.

Los autores del estudio utilizaron una aproximación cualitativa basada en entrevistas personales semiestructuradas. El estudio se realizó en dos fases: la primera que consistió en analizar datos de trayectoria académica de estudiantes en los programas de maestría inscritos en el período 1988-92 y la segunda que consistió en entrevistar a estudiantes y profesores seleccionados con base en los resultados obtenidos en la primera fase, para identificar y analizar los factores que afectan la graduación.

En su revisión de la literatura los autores Ferrer y Malaver encontraron que la mayoría de las investigaciones relacionadas con los factores vinculados con el síndrome TMT en posgrado se enfocaban en analizar las características de la institución y de los estudiantes, también encontraron que la mayoría de los estudios compararon sus resultados agrupando los programas por disciplinas.

En la primera fase se seleccionaron 26 de los 81 programas de maestría que se imparten en la Universidad de Zulia considerando: funcionamiento ininterrumpido desde 1988, que se ofrecieran los programas en la ciudad de Maracaibo y que estuvieran los programas bajo la responsabilidad de la División de Estudios para Graduados. Fueron eliminados cinco programas debido a que mostraron porcentajes extremos de TMT (0 a 100 por ciento), quedando al final de esta primera fase 21 programas de maestría, los cuales fueron agrupados en cuatro grupos con base en el cuartil que ocupaban según el porcentaje de TNT.

La segunda fase se trabajó con los grupos con los percentiles más altos (menos exitosos) y más bajos (más exitosos). Se seleccionaron a 36 sujetos (tres estudiantes y tres profesores) de cada uno de los seis programas de maestría seleccionados.

Entre los resultados de la primera fase los autores presentan que en promedio el 51% de los estudiantes que egresan de los 21 programas de maestría seleccionados no elaboran su tesis y presentan el síndrome TMT. También encontraron que los programas de maestría mostraban porcentajes de TMT en un rango de entre 15% y 79%. Entre los resultados de la segunda fase los mismos autores encontraron que en las maestrías más exitosas los participantes comentaron como factores que promueven la terminación de la tesis y la obtención del grado que el entrenamiento recibido para realizar investigación, la forma como está organizada la investigación y la disponibilidad de tutores, en oposición a lo que los participantes de programas de maestría menos exitosos que consideraron esos mismos factores como impedimentos. Otro resultado importante a señalar fue que los participantes de programas más exitosos difirieron de los participantes de programas menos exitosos en considerar las normas y procedimientos

del programa y la disponibilidad de recursos económicos propios como factores que impiden la terminación de la tesis y la obtención del grado. Finalmente, tanto los participantes en programas más exitosos como los participantes de programas menos exitosos consideraron la vinculación académica y el tiempo establecido para la realización de la tesis como factores que obstaculizan la elaboración de la tesis y la obtención del grado.

Los autores concluyen que para terminar con éxito una maestría es necesario que el programa esté organizado de manera que promueva en sus estudiantes el desarrollo de las competencias necesarias para realizar investigación, que los estudiantes tengan la oportunidad de seleccionar su tema de investigación desde etapas tempranas del programa y que se le asigne un tutor calificado con el que trabaje de manera continua a lo largo de su paso por el programa.

Castro (2003) realizó un estudio cuyo objetivo general fue explicar el aprendizaje del proceso de investigación en Ciencias Sociales con estudiantes de pregrado y posgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) de Venezuela.

En el estudio la autora utilizó el modelo de Variabilidad de las Investigaciones Educativas (VIE), con un enfoque epistemológico introspectivo vivencial, con base en un método etnográfico para el análisis de las categorías, en otras palabras, la investigadora pretende que a través de la experiencia vivida, sentida y compartida por ella se llegue a captar la esencia del objeto de estudio para una mayor comprensión.

La investigación se realizó en tres fases: descriptiva, explicativa o constructiva y aplicativa o tecnológica. En la primera fase se describieron la situación deficitaria y problemática y la teoría de investigación como modelo etnográfico; en la segunda fase se construyó el marco referencial y se realizaron las interrelaciones o triangulación con los tres tipos de condiciones; y en la tercera fase se construyeron los resultados.

Los sujetos participantes en el estudio fueron 15 actores sociales (tres expertos, cuatro profesores y ocho estudiantes).

Utilizó como instrumentos de recolección de información de los actores sociales: la observación participante, la indagación bibliográfica y la entrevista libre no estructurada.

“Durante mucho tiempo el realizar una buena tesis constituía quizás lo principal en una formación universitaria. La tesis representaba el momento culminante de la carrera, cuando las personas demostraban de qué eran capaces. La solemnidad que rodeaba el acto de defensa de tesis mostraba la importancia de ese momento en el “nacimiento” del nuevo profesional” (Acosta 2013).

Después de analizar los datos la autora concluyó lo siguiente:

1. En cuanto a las asignaturas o cursos dedicados a la enseñanza y el aprendizaje del proceso de investigación, que debe ser objeto de una profunda reestructuración dirigida a promover y facilitar el aprendizaje efectivo y significativo tomando en consideración crear una cultura investigativa, desarrollar competencias para la investigación, proporcionar asesoría constante, relacionar los contenidos de los cursos para que sirvan de insumo para la elaboración de la tesis.

2. Respecto a las investigaciones en curso, que los trabajos en las asignaturas deberían estar dirigidos a cubrir las necesidades y exigencia de los temas de tesis de los estudiantes.
3. En cuanto a los programas de investigación y los programas académicos, estos no estimulan ni incitan a los estudiantes a continuar su tesis con la misma temática que eligieron y abordaron en el proyecto inicial lo que dio como resultado el abandono de la tesis (síndrome TMT).
4. Respecto a las líneas de investigación, estas sólo constituyeron un conglomerado temático, carente de la participación de los investigadores por lo que la mayoría de ellos inventan sus propios temas de investigación o realizan proyectos que no responden a línea de investigación alguna.
5. En cuanto a la investigación del desempeño del docente como investigador y sus producciones académicas, no se encontró el suficiente cuidado por contratar a personal altamente calificado y con reconocida trayectoria académica para enseñar en asignaturas relacionadas con la investigación, que las instituciones casi no se preocupaban por ofrecer y motivar a los investigadores a realizar charlas, foros, talleres o seminarios relacionados con la investigación; y con cierta frecuencia impusieron asesores o tutores.

Gascón (2008) desarrolló una investigación cuyo propósito fue indagar acerca del síndrome TMT como factor de gran influencia en la baja productividad en el Instituto Universitario Politécnico “Santiago Mariño” (IUPSM) extensión Maturín en Venezuela.



En la revisión de la literatura la autora considera que elaborar un proyecto de tesis de grado implica realizar un proceso de investigación, mismo que debe ser conocido y dominado por los estudiantes como parte de su formación. También presenta que existe un alto porcentaje de deserción y un alto número de estudiantes que culminan sus estudios pero que no terminan la tesis (síndrome TMT). La autora sugiere reforzar en los participantes su conocimiento y dominio metodológico a través de seminarios de tesis a fin de reducir el síndrome TMT.

En el estudio la autora utilizó un diseño no experimental y descriptivo en el que se consideró a dos poblaciones: la primera estuvo compuesta de diez profesores de la Comisión de Grado del IUPSM y la segunda población integrada por 60 estudiantes de maestría de la misma institución, de entre quienes se seleccionó una muestra de 29 estudiantes.

La información fue recolectada de profesores y estudiantes a través de un cuestionario semiestructurado.

Entre los resultados Gascón determinó que los elementos intervinientes en la realización de la tesis en el Instituto Universitario Politécnico “Santiago Mariño”, Extensión Maturín son: la carencia de recursos materiales, económicos, conocimiento del tema escogido, tiempo y dedicación. También identificó las debilidades que generalmente presentan los estudiantes: pocos conocimientos en el área de metodología, dificultad para poner las ideas en orden y redactar de forma coherente, además de la falta de interés. Todo lo anterior debe tomarse en cuenta para incrementar la posibilidad de que los estudiantes se gradúen. Considerando las conclusiones del estudio, la autora

considera necesario que la investigación sea retomada, ya que contribuiría a la producción de soluciones palpables a las problemáticas existentes.

Gheller (2002) realizó un estudio cuyo propósito fue verificar la efectividad de una estrategia de intervención para reducir el síndrome TMT en 32 estudiantes del programa Cooperativo de Formación Docente de la Universidad Central de Venezuela. La estrategia de intervención estuvo fundamentada en el enfoque de sistemas a través del diseño instruccional estructurado.

La autora en la revisión de la literatura considera que el problema del síndrome TMT es un problema que ha sido estudiado ampliamente en Venezuela. De acuerdo con la autora los factores que han sido analizados en estudios del síndrome TMT son: económicos, familiares, psicológicos, laborales, institucionales, instruccionales, epistemológicos y culturales.

La autora relata que en la Universidad Central de Venezuela, en 1997, se creó una asignatura denominada Taller de Investigaciones Educativas, gracias a la cual se abrían espacios de discusión y cooperación entre los estudiantes, con la finalidad de apoyarse para la elaboración de sus trabajos de tesis. Gracias a este taller y a diversos instrumentos que fueron administrados a los estudiantes, se detectaron las siguientes dificultades: los estudiantes no están lo suficientemente comprometidos ni motivados en el taller, probablemente a que el mismo sea una asignatura optativa, con dos horas semanales y con valor de dos créditos; la institución no brinda los recursos suficientes, ya sean tecnológicos, financieros o humanos; el taller estuvo mal organizado y que no es fácil conseguir un tutor, ni definir la temática de sus trabajos de investigación. Los

resultados obtenidos demuestran que una estrategia instruccional planificada y estructurada, que integró otros elementos institucionales, generó un medio de aprendizaje capaz de conducir con éxito a que todos los participantes de un taller logaran definir un tema de tesis, colaborar con el levantamiento de una base de datos sobre posibles tutores e iniciar un proceso activo de revisión bibliográfica.

Vigil (2002), realizó un estudio para evaluar los resultados de un taller de verano para 18 estudiantes de doctorado que no se habían graduado. La autora utilizó una combinación de métodos de recolección de información (catorce respondieron la encuesta electrónica y cuatro respondieron la encuesta telefónica).

Entre sus conclusiones encontró que es necesario brindar a los estudiantes soporte, apoyo y promover relaciones significativas, ya que esto es de gran beneficio e importante para ayudar a estudiantes TMT para completar la tesis. Los estudiantes comentaron que es importante tener apoyo emocional constante de familiares y amigos, mantener el contacto con sus compañeros, conseguir y mantener el apoyo docente, quedando comprometido con su objetivo y avanzar hacia la obtención de un título. Este autor propone que las instituciones deben realizar evaluaciones continuas y proponer estrategias para facilitar a los estudiantes la obtención de su grado. Estas estrategias pueden incluir actividades relacionales, tales como la celebración de reuniones con profesores y estudiantes que tienen problemas en graduarse, alentar la formación de grupos de apoyo, mantenerse conectado a través de la comunicación electrónica, recurrir a sus compañeros para facilitar su progreso, entre otras.

Ramírez (2012) realizó una revisión de la literatura acerca de las variables más relevantes respecto a la postergación académica y el síndrome TMT. La autora encontró que en 1977 más del 70% de los estudiantes postergaban.

De acuerdo con la autora, los primeros estudios acerca de la postergación se hicieron en el campo de la administración de actividades, en este caso, los postergadores son personas esencialmente nocturnas que suelen comenzar o realizar la mayoría de sus actividades en horas de la noche. Desde una perspectiva psicodinámica, la postergación es un mecanismo de defensa y una conducta aprendida durante la infancia; desde una perspectiva conductual la postergación se relaciona con la administración de actividades de manera que un postergador sabe que hacer pero no lo lleva a cabo.

Según la misma autora, la postergación tiene dos categorías: social y personal. La primera se refiere a eventos como el pago de impuestos, el pago de cuentas y las citas de negocios, mientras que la postergación personal retrasa la vida del sujeto. También la postergación puede ser situacional, relacionada con el retraso en la toma de decisiones importantes en períodos de tiempo específicos.

La misma Ramírez, presenta una serie de teorías para explicar la postergación: Teoría Triple A desarrollada por Lazarus y Folkman, quienes consideran los conceptos de aproximación y afrontamiento en la postergación; teoría de Control y Acción, que plantea que las personas no siempre llevan a cabo las intenciones que desean realizar aun cuando estuvieran motivadas para hacerlo; teoría de la Acción Razonada, que busca explicar la relación entre las actitudes y el comportamiento de manera que de acuerdo a esta teoría mientras más largo es el tiempo entre la intención de realizar una tarea y su

tiempo de entrega, más difícil resultará empezarla; y teoría de la Desesperanza Aprendida, la cual explica cómo se sienten los postergadores al considerar que no vale la pena intentar algo distinto debido a que obtendrá los mismos resultados.

Como señala Acosta (2013): “quienes nos dedicamos a la enseñanza de las ciencias sociales constatamos, en ocasiones, una serie de tendencias: el creciente aumento de lo que algunas personas denominan “síndrome TMT”, es decir, un temor enorme a realizar una investigación de calidad para graduarse (algunas de cuyas causas hemos mencionado); una parte importante del estudiantado que acaba los cursos del plan de licenciatura, pero nunca presenta tesis y si lo hace, en algunos casos, tarda casi igual número de años que el que emplearon para aprobar los cursos; la moda de “saltar” del bachillerato universitario a una maestría profesional (que no implica tesis) para evitar (entre otras razones) el hacer la tesis de licenciatura”.

En el ámbito latinoamericano, Valarino (2005) demostró que el problema de la graduación es relevante desde el nivel licenciatura y se mantiene hasta el posgrado; después de una investigación en la Universidad Central de Venezuela, la Universidad Simón Bolívar y la Universidad Pedagógica de Caracas encontró que en más de 3.213 estudiantes, el 35% de los estudiantes presentó TMT, y 53% de los estudiantes reportan postergar este tema. Después de 8 o 9 años solo 10 o 12% se gradúan. Además, reporta que en posgrado un tercio de los estudiantes termina los créditos de las materias, pero solo una décima parte hace la tesis.

Baird (1990) ha estudiado al respecto del tema y encontró que el tiempo de obtención de un título es más corto en las áreas de ciencias (físicas, químicas,

matemáticas y naturales), en comparación con ciencias sociales, y el período más largo se presenta en áreas de humanidades, con un promedio de cuatro años de diferencia entre ellos. Acosta, coincide afirmando que durante sus años de experiencia en la enseñanza de las ciencias sociales ha identificado la tendencia al creciente aumento de lo se denomina síndrome TMT, es decir, un temor enorme a realizar una investigación de calidad para graduarse (2013). En conclusión. Castro nos presenta como recomendación “que cada uno de los investigadores, además de adquirir las bases cognoscitivas y herramientas necesarias para investigar, tenga siempre presente los aspectos actitudinales al momento de emprender el proceso de hacer conocimiento”. Para evitar caer en el TMT, es indispensable el acompañamiento del asesor, siendo el encargado de dar una inducción orientada a la investigación, a la cultura investigativa, al fomento de culminar el proceso investigativo, a hacerse consciente de sus conocimientos y a conocer e internalizar que la tesis es más que otro curso del plan de estudios.

Marcano (1995) realizó una investigación con la finalidad de identificar porque un alto número de estudiantes de la Maestría en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Educación en la Universidad de Zulia no desarrollan tesis de grado al finalizar su formación académica.

El autor aplicó una encuesta a 92 profesores y 181 estudiantes del programa, cuyos resultados demostraron que el nivel de egreso es menor que el de ingreso y que los estudiantes no realizan tesis como consecuencia de los siguientes factores: carencia de tiempo, dificultad para conseguir tutor, la no definición de líneas de investigación, falta de equipo bibliotecaria e infraestructura de investigación.

## Segunda parte: Marco metodológico

## Capítulo VI:

*Propósito y justificación del estudio*

En este capítulo se busca establecer el propósito del estudio, así como las razones que justifican su realización. Para ello, se enlistan las contribuciones que aporta al campo de la ciencia.

*6.1 Propósito del estudio*

Examinar desde la perspectiva de diferentes autores cuales son los factores que influyeron en la obtención del grado por parte de los graduados de nueve generaciones del programa de Maestría en Administración de Organizaciones Educativas (MAOE)

*6.2 Justificación*

Esta investigación contribuye al campo de conocimiento de la gestión educativa en el nivel superior, ya que aunque hay otros estudios que han abordado los factores que influyen en la graduación o no graduación de estudiantes, en su mayoría son realizados en escuelas de otro nivel educativo.

El estudio nos permitirá tener una comprensión más profunda de los factores que influyen en la graduación de personas que cursan un posgrado profesionalizante y nos permitirá identificar áreas de mejora e intervención para futuros estudios relacionados con el tema. De la misma forma, ampliará la comprensión de la problemática en nuestro

contexto, lo que dará como resultado a nueva literatura en esta área de investigación, ya que los estudios realizados hasta el momento, son principalmente en Estados Unidos y en países de Latinoamérica como Venezuela.

De forma específica, nos permitirá identificar los factores que influyen en que los egresados de un programa se gradúen, y a partir de estos realizar cambios y favorecer a la toma de decisiones que conlleven a incrementar la eficiencia terminal en los programas, ya que ésta es un indicador de calidad en las instituciones educativas y determinante para la permanencia y acreditación de programas.

Al centrarse en un programa educativo, nos permitirá determinar si éste hace énfasis en la formación de jóvenes investigadores e innovadores y su vinculación permanente con el desarrollo científico y tecnológico mundial (Jaramillo, 2009).

A nivel teórico, aún hay un incipiente número de estudios cualitativos, por lo que es necesario realizar estudios que examinen con mayor profundidad la percepción y entendimiento de los estudiantes de los factores que influyeron en que no concluyeran sus estudios de posgrado en el tiempo previsto.

Además, contribuirá con la teoría relacionada con el tema, autores como Ferrer y Malaver (2000), afirman que ésta aún es poca y no logra explicar hasta qué punto las características específicas de un programa de maestría afectan la posibilidad de un estudiante de culminar exitosamente.



## Capítulo VII

### *Metodología*

El presente capítulo contiene la descripción de la metodología empleada para la realización de este estudio, de la misma forma los procedimientos, herramientas y técnicas utilizadas para la recogida de los datos. Se incluye también información de los participantes y los principales aspectos éticos tomados en cuenta en la realización de la tesis.

#### *7.1. Tipo de estudios*

Se llevó a cabo un estudio cualitativo desarrollado bajo el paradigma interpretativo (Erickson, 1986). Con base en el paradigma interpretativo, la investigación fue de corte cualitativo. Este tipo de investigación fue especialmente valioso, porque como afirma Stake (1998), estos estudios son muy útiles para refinar teoría e identificar cuestiones críticas que merecen mayor investigación. Sirve también para explicar las causas que conforman un fenómeno e identificar cómo interactúan estas causas para producir este fenómeno (Vázquez, *et al*, 2006).

Además estos estudios proporcionan un sentido de entendimiento del fenómeno a que hacen referencia, están dirigidos a responder las causas de los eventos y en explicar por qué ocurren, en qué condiciones se da o por qué se relacionan dos o más factores (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

. El diseño de investigación cualitativa seleccionado fue el de estudio de caso. Para Stake (1998), un estudio de caso con enfoque cualitativo es aquél que se centra en examinar la particularidad y la complejidad de un caso único para entender su

incidencia en circunstancias importantes. Estos estudios son ampliamente utilizados en el ámbito educativo y social y se orientan primordialmente a individuos y programas, los cuales son considerados como procedimientos de análisis de la realidad.

Los estudios de casos cualitativos involucran la búsqueda detallada durante un largo período de tiempo, lo suficiente extenso, que permita el entendimiento profundo del objeto de estudio y del contexto en que éste se ubica, por medio de múltiples fuentes de información altamente contextualizadas (Cresswell, 2000).

Los estudios de casos se centran en la comprensión de significados en el contexto de los acontecimientos educativos, considerando los valores, la subjetividad de los participantes; así como el vínculo entre el investigador, los sujetos y las situaciones que se investigan. (Cresswell, 2000).

Existen tres modalidades de estudio de caso, identificados por Stake (1994):

- Estudio de casos intrínsecos, el caso representa a otros casos o puede ilustrar un rasgo o problema particular. El objetivo no es comprender un constructo abstracto o fenómenos generales, ni la creación o elaboración de teoría, sino que tiene interés intrínseco en relación con un individuo en concreto, un caso clínico o particular.
- Estudio de casos instrumentales, pretende aportar luz acerca de algunas cuestiones o refinamiento de una teoría. El caso puede ser seleccionado como típico de otros casos o no. La elección del caso se realiza para avanzar en la comprensión de aquello que nos interesa.

- Estudio de casos colectivos, se estudian varios casos conjuntamente con objeto de indagar dentro del fenómeno, la población o las condiciones generales. Los datos obtenidos no siempre manifiestan características comunes. Pueden ser redundantes o variados, similares o distintos. Se eligen porque se piensa que la comprensión de ellos llevará a un mejor entendimiento teórico, al ser más extensiva la recogida de información.

Los estudios de caso fueron instrumentales, dado que el interés primordial fue aportar mayor comprensión a la comprensión de los factores que contribuyen a la graduación de los estudiantes. Stake (1998) señala algunas de las ventajas del uso de la técnica de estudio de caso: permite al lector presenciar las cosas como si estuviese en el momento que ocurrieron, transfiere directamente conocimiento del investigador al lector y permite realizar tanto triangulación (un proceso en el cual se utilizan múltiples percepciones para clarificar significados) como comparación (presentando otros casos de referencia o normas estadísticas).

## *7.2. Participantes*

Para la realización del estudio se seleccionaron a egresados del programa de la Maestría en Administración de Organizaciones Educativas (MAOE). El motivo de la elección radica en que este programa tiene un bajo porcentaje de eficiencia terminal, pero hay estudiantes que a pesar de sus múltiples responsabilidades profesionales se han graduado exitosamente del mismo.

Para tener una visión más holística del fenómeno, se invitó a todos los participantes egresados de las nueve promociones del programa desde su creación hasta la fecha de la realización del estudio, así como a sus asesores y los tres coordinadores del programa, para contar con todas las perspectivas. Como afirman Ferrer y Malaver (2000), es importante involucrar a todos los participantes, ya que si no se conocen las experiencias de los actores y lo que esto significa para ellos en sus propios términos, la naturaleza del proceso podría permanecer desconocida.

Se obtuvo la participación de 11 graduados de las diversas generaciones del programa, procurando tener al menos a uno de cada generación entre 2006-2014. Todos los sujetos participaron en el estudio de manera voluntaria.

Los participantes obtuvieron el grado desde año 2006 hasta el 2014, mismos años en los que se impartió el Programa de Maestría. Con respecto a sus características, el 54% son hombres y el 46% son mujeres, sus edades se encuentran entre los 30 y 69 años. El 73% de ellos están casados, el 18% son solteros y el 9% divorciados. A continuación la tabla 3 presenta estas características con mayor detalle:

Tabla 2: Datos demográficos de los participantes.

---

Participante	Edad	Estado civil
Andrés	53	casado
Emiliano	69	casado
Emanuel	42	casado
Jorge	60	casado
Sara	30	casado
Thelma	49	soltero
Valentín	49	casado
Carolina	48	soltero
Ana María	61	divorciado
Eric	55	casado
Renata	45	casado

---

Con respecto a su formación, los participantes tienen profesiones diversas, el 46% estudió carreras relacionadas con la Docencia y Educación; el 27% posee la Licenciatura en Contador Público, el 18% tiene profesiones del área de las Ingenierías y Ciencias Exactas y el 9% en Medicina Veterinaria y Zootecnia (Ver tabla 3):

Tabla 3: Formación profesional y máximo grado de estudios de los participantes

Participante	Formación profesional	Máximo grado de estudios
Andrés	Lic. en Educación	Maestría
Emiliano	Ingeniero Industrial	Maestría
Emanuel	Licenciado en Ciencias de la Computación	Maestría
Jorge	Médico Veterinario Zootecnista	Doctorado
Sara	Contador Público	Maestría
Thelma	Licenciado en Docencia	Maestría
Valentín	Licenciado en Educación	Maestría
Carolina	Licenciado en Educación	Maestría
Ana María	Contador Público	Maestría
Eric	Licenciado en Educación	Maestría
Renata	Contador Público	Maestría

Participó también el asesor de cada uno de los graduados, todos estos son profesores de la planta docente de la Facultad de Educación de la UADY. De la misma forma se contó con la participación de las tres coordinadoras de la MAOE, desde su creación hasta su última generación.

### *7.3. Instrumento*

Para la recolección de los datos, se elaboró una guía de entrevista para cada uno de los participantes, la cual fue revisada por profesionales expertos en el área para determinar inconsistencias y áreas de mejora. Posteriormente se concertaron citas con los participantes para la realización de entrevistas en donde se les preguntó acerca del proceso de la elaboración de tesis, lo que esto implica para ellos y cómo ha sido esta experiencia. Esta información, definida en sus propios términos, permitió comprender las situaciones personales e institucionales que afectan el proceso.

La elección de la técnica de entrevista se basó en que es una de las fuentes más importantes para la recolección de datos, ya que por medio de ella se puede conocer lo que han experimentado las personas y saber de qué forma los sujetos describen las cosas en concreto; además considera que las mejores entrevistas son aquellas que se producen cara a cara en la cual las personas se otorgan paciencia y consideraciones mutuas. De igual manera las entrevistas buscan la suma de opiniones o de conocimientos de múltiples entrevistados, lo cual en este estudio es de gran relevancia ya que incluye a los involucrados en el programa (Stake, 2004).

De acuerdo con Stake, (1998) los investigadores cualitativos se enorgullecen de descubrir y reflejar múltiples visiones del caso; la entrevista es uno de los principales medios para llegar a las realidades múltiples, ya que se espera que cada entrevistado tenga experiencias únicas e historias especiales que contar.

#### 7.4. Técnicas de recolección

Para la recolección de los datos necesarios para dar respuesta a las preguntas de investigación, se utilizaron dos fuentes de información: análisis documental y entrevistas.

El análisis documental permitió obtener información demográfica de los participantes y del programa de Maestría en Administración de Organizaciones Educativas. También se llevaron a cabo entrevistas semi estructuradas con los egresados, sus asesores de tesis y las tres coordinadoras del programa.

La entrevista es definida por Gubrium y Holstein (2001) como una conversación en la cual el entrevistador busca obtener cierto tiempo de información, por lo tanto se encarga de realizar el primer contacto, definir la fecha, designar el lugar, establecer las reglas y proponer las preguntas al entrevistado, quien provee las respuestas tomando un papel pasivo, formado así una relación asimétrica.

Existen varios tipos de entrevistas, entre ellas la encuesta, la cualitativa, la de fondo, la historia de vida y los grupos focales. La entrevista semi estructurada cualitativa identifica a los participantes como creadores de significados más que como recipientes de los cuales sacar información, y su propósito es observar interpretaciones, no hechos o leyes de las respuestas, es decir, busca entender las experiencias e historia de vida de los entrevistados.

Todas las entrevistas tuvieron lugar fuera del centro de trabajo de los egresados y en las oficinas de los profesores y administradores.



### 7.5. Análisis de los datos

Posteriormente a la recolección de datos, se realizó un análisis de la información obtenida y se presentó de forma individual, cuidando el anonimato y la fidelidad de los datos. Stake (2004), afirma que el análisis de la información significa hacer una exploración minuciosa de los factores pertinentes del programa y considera que también es reunir las piezas de nuevo a fin de obtener el significado más completo posible.

Las notas de campo y grabaciones obtenidas fueron transcritas, durante el proceso se incluyeron reflexiones y comentarios acerca de la información obtenida. De igual manera se incluyeron datos del tiempo, lugar, y contexto en el cual se realizaron las observaciones.

Para realizar el análisis de la información obtenida por medio de las entrevistas y las observaciones se realizó un diagrama de afinidad. Este método fue diseñado por el Dr. Jiro Kawakita y consiste en encontrar un problema, analizar un fenómeno de caos o facilitar la concepción de una idea, en situaciones desconocidas, nuevas o futuras, a través de la integración de datos (ideas), que tienen afinidad mutua, es decir, agrupar ideas comunes bajo un mismo título, categorizar (Hirata, 2005). De esta manera la información fue organizada para identificar las principales dificultades, retos, estrategias y sugerencias de los directores con respecto a su trabajo diario.

### *7.6. Métodos de verificación y validación*

La validación de la información obtenida en toda investigación científica es fundamental ya que permite una mejor comprensión del fenómeno estudiado. En este estudio la validación de los datos se realizó por medio de la triangulación, la cual consiste en comparar aquello que observamos con lo que es informado y que el significado es el mismo cuando lo encontramos en otras circunstancias (Stake, 1998).

La recolección de los datos se realizó por medio de entrevistas semi-estructuradas, y la información obtenida a partir de ellas fue verificada por los sujetos del estudio. Esto es lo que la literatura denomina verificación por parte de los sujetos (member checking).

Asimismo, el uso de múltiples fuentes de información (egresados, asesores y coordinadores del programa), contribuyó a la triangulación metodológica de los datos.

### *7.7. Aspectos éticos*

En la realización de este estudio se siguieron las siguientes consideraciones éticas. Al invitar a los directores que participaron en el estudio se les explicó el objetivo del mismo y se les dio la libertad de participar o no. Todas las grabaciones se realizaron previa autorización de los sujetos

## Tercera parte: Marco empírico

## Capítulo VIII

*Resultados*

A continuación se presentan los resultados de las entrevistas con los participantes de esta investigación: egresados, asesores y coordinadoras del Programa. Para su presentación se organizó la información en casos. En cada uno de estos se presenta información relacionada con la experiencia dentro del Programa, la elaboración de la tesis así como información relacionada con los factores que intervienen en la graduación de estudiantes de un Posgrado en Administración.

*Caso 1:**El maestro Andrés*

El Maestro Andrés tiene 53 años y está casado. Nació en Mérida, Yucatán pero actualmente radica en el norte de México en una ciudad cercana a la frontera con Estados Unidos. Dicha ciudad cuenta con aproximadamente 600,000 habitantes y presenta un bajo índice de desempleo debido a que en ella se encuentran algunas empresas como Microsoft, LG Electronics, Panasonic, Black & Decker, Key Tronic, Hutchinson S.A., Eaton Corporation entre otras.

Con respecto a su formación profesional, el Maestro Andrés, estudió la Licenciatura en Educación en la misma institución donde cursó sus estudios de Maestría. Además, no cursó otro programa de licenciatura o especialidad. Su máximo grado de estudios es Maestría y se encuentra estudiando un Doctorado en Ciencias de la Educación en México con un convenio con una Universidad Europea.

Se encuentra laborando en el ámbito educativo en la Universidad del Atlántico, que es una institución privada que ofrece educación media superior, superior y posgrados. Esta Universidad es joven, ya que comenzó a funcionar a mediados de 1990 y desde su creación ha incrementado significativamente el número de Programas Educativos y su matrícula estudiantil. Se desempeña como Director Académico y es el encargado de supervisar el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje en los Programas Educativos que se imparten en dicha Institución. Además de este empleo, no cuenta con otro, ya que dedica el 100% de su tiempo a este cargo.

Estudió la Maestría en la segunda generación y concluyó sus cursos en el año 2007, mismo año en que finalizó la tesis y obtuvo el grado correspondiente.

El maestro Andrés afirmó que lo que lo motivó a estudiar la Maestría fue su interés en la administración, comentó lo siguiente:

*“Me motivó la fusión de la administración con la educación, en un campo específico de actuación y desarrollo, fue como encontrarme a mí mismo. Considero la administración educativa como una oportunidad de servicio a las personas, además de la docencia. Además del aprendizaje, el grado quise obtenerlo, como una forma de desarrollo personal”.*

Al ingresar al programa el Maestro Andrés tenía la expectativa de profundizar en el aspecto administrativo y sobre todo en relación al arte de administrar el fenómeno educativo. De acuerdo a su experiencia, afirmó que el programa cumplió con sus expectativas iniciales.

Agregó que desde antes de iniciar el programa tuvo claridad en la decisión de estudiar una maestría en el área de la administración:

*“Lo tenía muy claro. De hecho, si no hubiera sido en la Facultad, hubiera sido en otra institución, pero siempre quise estudiar algo relacionado con la administración”.*

Desde hace 8 años que concluyó su Maestría, el Maestro Andrés recuerda su experiencia y hace referencia a sus compañeros de generación como un factor de gran importancia:

*“Mi experiencia central fue en relación a mis compañeros de generación. Personas fuera de serie, todas ellas. Sus habilidades, sus virtudes, sus defectos, sus valores, todo ello, causaron un efecto importante en mí. Mi reto fue, estar a la altura de ellos”.*

De la misma forma que sus compañeros impactaron en su experiencia, recuerda también a otras personas que formaron parte indispensable de esta etapa de estudiante. Menciona a profesores, autoridades de la facultad, sus padres e hija. Comentó lo siguiente:

*“Las personas que influyeron para mi estudio y graduación fueron muchas, en primer lugar la Directora de la Facultad, quien abrió las puertas del posgrado para mí. Se lo agradezco eternamente. De la misma forma mi asesora de tesis, la Doctora es una gran persona, un bello ser humano, quien supo frenarme cuando me aceleraba e impulsarme cuando bajaba el ritmo. Le estoy profundamente agradecido. También mis padres, mis ancianos y queridos*

*padres. Perdí a papá durante la maestría. No me pudo ver graduarme como él hubiera querido. Darle gusto y satisfacción a mi mamá, ha sido una tarea en mi vida, como retribución por todo lo que ella me dio. Por mi hija. Demostrarle que la preparación académica es algo satisfactorio y que da grandes recompensas”.*

De la misma forma, añadió que tuvo una motivación personal, como una meta por cumplir y demostrarse lo capaz que podía ser.

Su tema de tesis fue Cultura y cambio organizacional: el caso de una escuela rural. Comenta que eligió el tema después de investigar sobre muchos autores y realizar diversas de lecturas sobre cultura organizacional.

*“Me identifiqué mucho, por supuesto. Sobre todo por el enfoque de interpretación simbólica que emplee para el trabajo.*

La selección de su asesora de tesis, de acuerdo con su opinión algo fácil. Comenta que además de su trayectoria, tenía una buena relación con ella. Relató:

*“La doctora que me asesoró fue mi maestra en la Licenciatura, tenía tiempo de conocerla. Además su trayectoria es muy amplia, ha participado en varios proyectos y es investigadora en la línea de gestión educativa. Ella me dio muchas ideas cuando le platicué de mi proyecto, por lo que la solicité para ser mi asesora y felizmente aceptó”.*

Además del apoyo de su asesora, el Maestro Andrés recuerda su experiencia con el comité revisor de la tesis. Afirma que con cada uno de los miembros, entabló una relación de respeto. Estaba conformado por una maestra de la facultad y que impartía

clase en el Programa y por un maestro que pertenecía la Facultad de Contaduría y Administración. Complementó la idea con el siguiente comentario:

*“Mi comité estaba conformado por profesores que siempre fueron atentos conmigo y estaban dispuestos a ayudar y motivar. Siempre me impulsaron y señalaron que era lo mejor para el trabajo y para mí, por lo que se los agradezco”.*

Para la realización del trabajo de Tesis, el Maestro Andrés comenta que utilizó diversas estrategias, sugiere que la que resultó más útil era concertar citas de trabajo con cada uno de los miembros de su comité. Sin embargo en ocasiones era complicado lograrlo ya que debido a que son personas con muchas responsabilidades, sus múltiples ocupaciones les impedían, a veces, atenderlo.

Añadió que contó con una beca por parte del CONACYT, dentro de un proyecto de investigación cuya responsable era su asesora de tesis. Esto considera fue de gran ayuda para la finalización del trabajo.

Un aspecto muy importante a considerar en la elaboración de una tesis, son las habilidades de investigación con las que cuenta el alumno. Al respecto el Maestro Andrés comentó:

*“Mis habilidades de investigación, me ayudaron en la ubicación de información. Otro aspecto importante fue la dedicación al trabajo. También mi facilidad para redactar me ayudó mucho. Y, finalmente, la capacidad de esquematizar los temas fue de mucha ayuda para mi trabajo. Se desarrolló la capacidad para hacer investigación”.*

Considera también indispensable el apoyo y soporte emocional de su familia, así como del lugar en donde laboraba en ese entonces:

*“Mi familia, en cuanto a su apoyo y respaldo para la elaboración de la tesis, fueron de constante animación y motivación. Mi trabajo, me facilitó en cuanto a la disposición para tomar el tiempo necesario para culminar”.*

Debido a todo lo anterior, el Maestro Andrés afirma que el tiempo no fue un factor de su intervino de graduación, por el contrario obtuvo el grado antes de la fecha establecida para hacerlo. Sin embargo el proceso de graduación implicó un problema económico, al requerir realizar pagos, impresión y encuadernación de la tesis.

Considera que el diseño curricular de la Maestría con respecto a la elaboración de tesis fue adecuado, añadió que una recomendación podría ser iniciar el proceso desde el primer semestre para que el estudiante logre concluir en un menor tiempo. Afirma que nunca experimentó dudas o momentos críticos.

Pensando en su experiencia, el Maestro Andrés afirma que obtuvo resultados no anticipados de estudiar la Maestría, comentó:

*“Son varios. Primero fue conseguir beca para el posgrado. En segundo conocer a mis compañeros, eso fue una experiencia inolvidable y el viaje a Europa. Eso no venía en el paquete original”*

Considera que haber estudiado la Maestría dejó un impacto en su relación con otras personas:



*“Mi familia en general se siente orgullosa. El posgrado me ha servido para tener buenos puestos y desempeñar bien mi trabajo, tan es así, que es testimonio de mis jefes inmediatos”.*

Asegura que lo mejor de su experiencia en la maestría fue el conocer y convivir con sus compañeros y el viaje a Europa. Piensa que no puede encontrar en todo este proceso un momento malo o que pueda considerar como desagradable.

Con respecto a sus expectativas comenta que se cumplieron e inclusive superaron lo esperado:

*“Realmente fue un excelente programa, que excedió lo esperado, principalmente con el ofrecimiento del viaje a Europa”.*

El Maestro Andrés piensa que para que su experiencia fuera más significativa le hubiera gustado tener conferencias y/o talleres sobre la práctica real del ejercicio directivo en escuelas.

Piensa que al ingresar al Programa la información que recibió fue clara y oportuna. No considera que hubiera alguna información que no se le haya dado a conocer desde el principio.

Recomienda que para que el programa mejore es necesario incrementar la parte práctica de la administración escolar. De la misma forma que se nombren asesores de los estudiantes, para que les dé seguimiento durante sus estudios, y les insistan en la culminación de sus proyectos de titulación o de tesis.

Un aspecto que le hubiera gustado saber antes de entrar al Programa es todo lo que implicaba el viaje a Europa para prepararse, especialmente en la parte económica.

Si tuviera la oportunidad de comenzar nuevamente su programa, el Maestro Andrés se prepararía mejor con respecto a donde hacer las prácticas derivadas de la maestría.

Considera que la parte crítica que atraviesa la mayoría de los estudiantes se debe a la falta de acompañamiento, afirmó:

*“Como parte de un complejo fenómeno social, un factor central es el acompañamiento y/o seguimiento durante el desarrollo de los estudios de maestría”.*

El Maestro Andrés afirmó que después de finalizar el Posgrado, se siente diferente:

*“Me siento con las herramientas necesarias para participar efectiva y eficientemente en cualquier institución educativa, lo cual me otorga seguridad en mis acciones”*

#### *La asesora del Maestro Andrés*

De acuerdo con su asesora el Maestro Andrés entre sus fortalezas es una persona muy motivada al logro, posee conocimientos previos de investigación y tiene habilidad para relacionarse, especialmente con personas de su edad o mayores. Sin embargo entre sus debilidades se encuentra la limitación en su capacidad para escribir académicamente, carencia de algunas habilidades de comunicación oral de tipo académico y el exceso de entusiasmo por buscar información sobre su tema de tesis a veces lo llevaba a desviarse del tema de tesis.

De la misma forma comenta que fue responsable, constante y asistía motivado a sus sesiones para asesoría. Durante la elaboración de la tesis sus habilidades de

investigación fueron de gran ayuda, sin embargo requería mejorar sus habilidades de redacción y comunicación oral de tipo académico.

Afirma que su relación con el Maestro Andrés fue muy buena, sin embargo en ocasiones se tornó difícil, afirmó:

*“Fue una buena relación, aunque a veces fue difícil guiarlo porque es una persona un poco terca. Al principio, pedía opiniones a otros profesores y estos le hacían recomendaciones que no siempre eran en un mismo sentido. Afortunadamente, esto fue solo al principio”.*

Añadió que el Maestro Andrés se graduó exitosamente del programa debido a su dedicación, a sus ganas de aprender, leer y dar lo mejor de sí mismo. Comentó:

*“Tiene un fuerte deseo de superación personal, a pesar de todos los obstáculos”.*

## *Caso 2*

### *El Maestro Emiliano*

El Maestro Emiliano tiene 69 años y su estado civil es casado. Actualmente vive en Motul, un Municipio del Estado de Yucatán. Realizó estudios de Ingeniería Industrial Escuela Militar de Ingeniería en la Ciudad de México donde recibió formación militar y ejerció por 30 años. No estudió otra licenciatura y es jubilado militar. Su máximo grado de estudios es Maestría.

Actualmente, se encuentra laborando en el Instituto Superior Tecnológico de Motul, desempeñándose como Responsable de la Unidad de Investigación. Su función principal es crear planes y programas de investigación para la institución.

Estudió la Maestría en Administración de Organizaciones Educativas en la quinta generación y concluyó el programa en el año 2011. Afirmó que tuvo muchas razones para estudiar el Programa entre las que se encuentran las siguientes:

*“Me interesaba adquirir herramientas para administrar las instituciones, ya que mi hijo tiene varias escuelas en municipios de Yucatán. Yo formo parte del consejo. No me interesó el grado. Lo que me importaban eran los conocimientos”.*

Sus expectativas al ingresar eran poder tener herramientas y conocimientos nuevos para desempeñarse en su centro de trabajo y en las escuelas de su hijo. Afirmo que eligió este programa por su enfoque en la parte administrativa. Hizo una búsqueda en instituciones como el Tecnológico de Mérida y comparó con otros programas como la Maestría en Investigación Educativa pero la MAOE fue la que más le interesó.

Recordando su experiencia en el programa, considera que hubo 2 profesores que fueron importantes durante su paso por la MAOE, ya que lo retaron y cuestionaron su tema de tesis. A pesar de eso, afirma no haber pasado por algún momento crítico:

*“No tuve momento crítico. Nunca estuve a punto de reprobar, no pensé en dejar el programa. Al contrario, apoyé a otros a no irse. Creo que mi principal reto fue que ya había pasado mucho tiempo sin estudiar, ir a clase y practicar el inglés. Estudié en Estados Unidos y hablaba bien inglés. Creo que eso me ayudó y estudié Francés después”*

Piensa que algo que contribuyó a la graduación fue la convivencia con su grupo, en especial con una compañera, comentó:

*“Tuve una compañera muy dedicada. Se metía en problemas porque era muy entusiasta, pero me contagió de su entusiasmo, me motivó a seguir y a estudiar. También otros compañeros me fueron ayudando”*

Su tema de tesis se enfocó en la creación de un centro de Investigación, el Maestro Emiliano relata cómo lo seleccionó:

*“Lo seleccioné desde el primer semestre. Me puse a investigar y detecté un problema en mi institución, donde no tenemos profesores investigadores y ninguno pertenece al SNI. Me doy cuenta que a nivel nacional solo hay 427 Investigadores de tecnológicos. Es casi una proporción de uno por plantel. Lo seleccioné porque era necesario para mi centro de trabajo”*

De la misma forma relató cómo seleccionó a su asesora de tesis y la forma en que se relacionó con ella:

*“Era la profesora que más conocía. Es muy buena y conocedora del tema. Los otros profesores no me decían nada. Creo que mi relación con ella es buena hasta la fecha. Nos comunicamos constantemente. Cumplió mis expectativas, fue una experiencia buena en la elaboración de la tesis, con la asesora y el grupo de revisores. Tenía una forma agradable de trabajar”.*

Afirma que el trabajo con su comité estuvo bien organizado, ya que las propuestas surgían de todo el comité, tomaban acuerdos con la asesora y existió mucha

comunicación entre ellos. Considera que debido a esta organización contribuyeron al avance, expresó:

*“El documento se revisaba y tenía que volver con los cambios. Lo más útil fueron las recomendaciones que me hicieron. Lo hacía lo más pronto posible. El avance lo marcaba y si me atrasaba estaban ellos ahí para recordarme mis pendientes. Yo tenía que trasladarme a la facultad después de que finalizan las clases en la escuela donde trabajo. Vivo en Motul y tardo mucho tiempo en llegar a la facultad. No se utilizaba mucho el correo”*

No tuvo apoyos para la realización de la tesis, todos los gastos los pagó él. Por otra parte su familia lo apoyó moralmente.

Con respecto a sus habilidades para la investigación, el Maestro Emiliano comenta que no son algo nuevo para él, compartió lo siguiente:

*“Las habilidades para la investigación las tengo y las tendré. Las aprendí en la licenciatura. En esa ocasión un profesor nos motivó a un compañero y a mí. Hicimos un patente del para rayos. Recibimos regalías. Esas habilidades que desarrollé en mi formación profesional contribuyeron. Creo que eso le faltaba a esa maestría, dar más herramientas para la investigación. Pero se desarrollaron varias habilidades y destrezas por ejemplo hacer programaciones y detectar competencias y dar retroalimentación. Me ayudó la materia de coaching”.*

Además añadió que tuvo profesores en el Programa que lo ayudaron a desarrollar habilidades que puso en práctica o le compartieron conocimientos de gran utilidad.

*“Tuve una maestra muy buena que recuerdo, me enseñó de evaluación en general. Por el cambio a competencias de los planes de estudio, aprendí e hice instrumentos de evaluación, todo lo logré con ella”.*

Considera que el tiempo no fue un factor que intervino en su graduación. Relató que no obtuvo el grado debido a un error en la entrega de sus avances en su seminario de tesis.

*“No concluí inmediatamente después de las asignaturas. Me retrasé por no entregar la tesis. Se pasó el tiempo. Debido a esto tomé un curso de seminario de tesis adicional. Con el profesor del Seminario afinamos detalles y 6 meses después del curso me gradué. Fui el segundo y me gradué a pesar de todo, nunca tuve dudas”.*

La familia fue un factor importante, se adaptó a la situación y los horarios del Programa. Comentó:

*“...el domingo estaba con la familia. En el trabajo daba clase y acomodé mi horario para cumplir con el programa”.*

Económicamente no tuvo afectación por la elaboración de la tesis y el pago de las colegiaturas, a pesar de que su traslado de su casa a la facultad era largo. Aseguró que todo estaba previsto.

Afirma que el diseño curricular de la maestría fue el adecuado, especialmente los seminarios de tesis. Agregó que notó que algunas personas no comprendían los conceptos que se abordaban en los cursos debido a que no tienen experiencia en la administración de una institución educativa.

Considera que lo más importante es la experiencia no el título, comentó lo siguiente:

*“A mi edad no me preocupa tanto el título, sino aprender más. Además me tocó un grupo que me dio apoyo. Un buen grupo”.*

Compartió que un resultado no anticipado de estudiar el posgrado fue recibir un ascenso en la institución donde labora:

*“Esperaba crear mi centro de investigación en mi Instituto. Lo no esperado es que me dieron la coordinación de investigación. El director me buscó y me pidió que me hiciera cargo de proyecto. Eso consecuencia de haber estudiado la maestría. No tuve experiencias no anticipadas todo estaba previsto. Las cosas que ocurrieron las veía como cosas naturales del curso”.*

Su experiencia en la maestría tuvo un impacto en la forma en la que las personas lo ven, realizó el siguiente comentario:

*“Me ven diferente. Cuando hice la maestría otros compañeros estudiaban su maestría, pero al poco tiempo uno de ellos desertó. Me veían que yo seguía y cuando me gradué otros se inscribieron a la maestría. Ahora en mi trabajo hay 22 personas con maestría. Puede ser egolatría, pero si me ven diferente y ahora aceptan mis opiniones...”.*

Compartió que durante la Maestría tuvo buenos y malos momentos, explicó cuándo se presentaron:

*“Fueron con 3 profesoras que me dieron clase. Sabía que sus asignaturas eran importantes pero no lo tenía tan claro hasta que lo empecé a ver en las aulas y en*



*el ambiente de la institución. Lo veo en mi vida diaria. Entonces lo que aprendo en clases me permite ser crítico en ese sentido. Los peores momentos fueron con un maestro no por su nivel de exigencia, sino porque a veces te hace sentirte mal. Actualmente lo saludo y me reconoce, pero el trato es diferente. Le hago broma y me dice que lo que pasó son cuestiones de la clase”.*

Afirmó que el programa respondió a sus expectativas en todos los sentidos. Sin embargo sugirió:

*“Faltó investigación, el programa no debió haber sido profesionalizante. En una institución de nivel superior deberíamos hacer investigación educativa...probablemente por ahí sea el fallo”*

Considera que el programa excedió sus expectativas. No fue a París por situaciones personales, pero en términos generales todo le pareció adecuado y bueno. Comentó al respecto de las clases con profesores de la Universidad de París XII:

*“Lo que vi en las clases te da otra idea de lo que estás acostumbrado a ver, te da idea de lo que hacen allá. Cómo administrar los recursos, cómo se involucran los padres, etc.... Me hubiera gustado haber ido, no fui por cuestiones del destino. Íbamos a ir 2 varones y 3 mujeres....el varón se no fue. Iba a estar solo. Pagar un departamento 1000 euros la renta era algo difícil para mí. Para hacer la experiencia más significativa, me hubiera gustado ir al viaje. Ya conocía París pero esto es otra cosa...”*

El Maestro Emiliano afirma que cuando decides estudiar una maestría ya sabes lo que implicará. Si tuviera la oportunidad de platicar con personas que estuvieran cursando la Maestría les compartiría su experiencia, aspectos positivos y negativos.

Considera que para mejorar la eficiencia terminal es necesario brindar un mejor seguimiento al estudiante desde primer semestre para que avance en su proyecto.

Agregó:

*“El seminario no fue suficiente. Algunos estábamos más motivados. Algunos estaban trabajando en algo que no era educativo. El seguimiento debía cambiar, ser más puntual, por ejemplo cada semana. Pueden establecer un plan de trabajo y usar tics para apoyarse. Sin embargo depende de uno mismo. En mi caso la asesora estaba pendiente”.*

Afirmó que la maestría tiene mucho mercado hay muchos docentes que les falta información. Comentó:

*“Está de moda la certificación, de instituciones, de maestros y la MAOE es importante para atender esas necesidades”.*

Antes de iniciar el Programa le hubiera gustado saber cuánto iba a gastar, ya que hubiera ahorrado para solventar los pagos.

Mencionó que los factores críticos para que los estudiantes de maestría obtengan su grado son los siguientes:

*“Uno de los factores críticos de los estudiantes es que su tema no está claro, por eso no sabes por dónde comenzar. Si apruebas las asignaturas y no sabes de instrumentos, no tienes conocimiento de muestreo, de cómo sacar el universo, ni*

*de investigación de campo. No los puedes relacionar con el trabajo. Sugiero que piensen en agregar temas de estadística”.*

Afirmó que se siente y se ve diferente después de finalizar el Programa. Su experiencia le permite ver panoramas diferentes. Comentó: *“Te hace ser más crítico, más responsable más dinámico”.*

#### *La asesora del Maestro Emiliano*

La asesora del Maestro Emiliano explicó que las sesiones de trabajo para realizar la tesis se llevaban a cabo de acuerdo a un cronograma. No tenían un día fijo para reunirse, pero cuando establecían una cita, se cumplía.

Entre las fortalezas del Maestro Emiliano se encuentra que tenía mucha fe en el tema de su tesis, a pesar de que trataron de convencerlo, él se mantuvo firme en su tema. Afirmó que fue un estudiante que seguía las instrucciones que le marcara, siempre tuvo la disposición de aprender, agregó:

*“...nunca cuestionó nada ni entramos a debate siempre se dejó guiar eso fue importante”*

Sin embargo su principal debilidad era su redacción y presentó dificultad para realizar su marco teórico. Considera que una de las razones por las que Emiliano se graduó exitosamente del Programa fue su tenacidad. Comentó que su trabajo de tesis lo elaboró con tiempo y en tiempo ya que tenía deseos de obtener su título. Realizó el siguiente comentario con respecto a su tema:

*“Fuimos pensando en varios temas y salió el tema del centro de investigación entre los dos lo elegimos”*

Con respecto a sus habilidades de investigación, la asesora afirmó que no contaba con ellas, sino que las adquirió durante el Programa.

La relación con su asesorado fue muy buena, comentó:

*“Fue muy positiva, me invitó incluso a dar clases a su escuela. Fue una buena relación, acabó siendo una relación de amistad”*

Finalizó comentando que el Maestro Emiliano cumplió con todo lo que le encargó y añadió:

*“...no es fácil a veces para alguien de su edad, tenía más de 60 años pero siempre tuvo la disposición...”*

*Caso 3:*

*El Maestro Emanuel*

El Maestro Manuel tiene 42 años, actualmente vive en Mérida y su estado civil es casado. Estudió la Licenciatura en Ciencias de la Computación (LCC) y su máximo grado de estudios es Maestría.

Labora en el Centro de Estudios de las Américas, que es una Institución Privada que imparte Programas Educativos en el nivel Medio Superior y Superior. Ocupa el puesto de Director administrativo y se encarga de la planeación y compras, su horario es amplio, y de lunes a viernes.

Estudió la Maestría en Administración de Organizaciones Educativas en la primera generación y terminó su programa en el año 2006.

Compartió qué fue lo que lo motivó a estudiar la Maestría y obtener el grado, realizó el siguiente comentario:

*“Venía del área de computación pero por azares tuve que trabajar administrando. Busqué otras opciones hasta la Licenciatura en Admón. Pero mi cuñado me dijo de MAOE y me gustó. El grado no me interesaba, solo quería aprender. Me di cuenta que por la naturaleza de mi relación de trabajo no me iban a respetar en la empresa hasta tener el papel (el título)”.*

Expresó que tenía la expectativa de aprender a como planear, a cómo priorizar las tareas y solucionar conflictos, esto debido a que tenía problemas con subalternos, no sabía lo que estaba haciendo y esta situación le generaba mucho estrés. Estudió esta Maestría porque era exactamente lo que estaba buscando.

Para el Maestro Emanuel, la experiencia en el Programa fue gratificante, sin embargo identificó comenta lo siguiente:

*“Fue interesante volver a la escuela. Se me había olvidado lo gratificante que es, me gustan los trabajos. Me llamó la estilo atención al de los maestros que teníamos, se daba mucho peso a lo que el estudiante opinaba, yo iba por el maestro, a mí no me importaba lo que opinaran los demás. Yo venía de un esquema rígido. Algunos profesores perdían el control del grupo y creo que no estaban a la altura para trabajar en el Programa”.*

Con respecto a su experiencia como estudiante, compartió que debido a su formación en un área del conocimiento diferente, tuvo algunos retos:

*“Yo era computólogo tuve que desarrollar habilidades de exposición, de síntesis, porque yo leo mucho en inglés pero no es lo mismo hacerlo para mí que hacerlo para alguien más. No tenía experiencia en escribir un ensayo, así que busqué en internet que es un ensayo. No te podías escapar. Aprendí que se esperaba que trabajaras en equipo. Hice buena mancuerna con una compañera en particular, una que otra persona se colaba al equipo pero siempre éramos ella y yo. Poco a poco eso de exponer en público lo superé eso durante el primer año. Tenía pánico escénico. Fue lo más difícil. Hacían falta maestros bueno que cuidaran los detalles”.*

Al enfocarse a los profesores, considera que tuvo muchos con gran experiencia y con un nivel alto de exigencia:

*“Las clases de una Maestra, con esa intensidad que nos exigía. Los que me exigían los disfruté, otros bajaban el ritmo o ya los veíamos como profesores de segunda, tuvimos una maestra muy mala su materia, su materia me interesaba pero es de la que menos aprendí, me decepcionó bastante. Malos profesores creo que solo un 10 % de todos lo que impartían en el Programa”*

Considera que entre las personas importantes que contribuyeron a su graduación, se encuentra su asesora. Afirma que fue muy paciente y a pesar de tener diferencias, fue flexible y lo guio. Expresó:

*“Ella es cualitativa pero yo quería una tesis cuantitativa. Me dejó ser. Leí un libro que ella me sugirió y ella me guio. Disfruté mucho con ella”*

Su tema de tesis se relaciona con evaluación responsiva de un programa para prevenir la violencia. Afirma que lo seleccionó porque era algo que influía en su trabajo. La escuela en donde se realizó el estudio es de su mamá, sin embargo al principio la gente no entendía el programa, especialmente los maestros y los padres. Dice que su asesora le dijo que su tema debía ser algo significativo:

*“Me interesó porque a mí me hicieron bullying por ser diferente. Mi asesora me dijo que el tema me tenía que doler. Me pareció interesante y nos dijeron que tenía que ser factible”*

La selección de su asesora ocurrió durante el seminario de tesis, ya que era su maestra, relató:

*“Ella me dijo que me podía ayudar. Siempre tuvimos una relación muy cordial. Siempre estaba disponible aunque la mayoría de las veces estaba ocupada. Mi expectativa era terminar. Confié en lo que ella me dijera iba a estar bien”*

Por el contrario que con su asesora, el Maestro Emanuel, no tiene mucho recuerdo del comité revisor, ya que no realizaron grandes aportaciones a la tesis, únicamente en aspectos de redacción.

*“La relación con ellos fue cordial, no tuve problemas. Yo creo que influye en cómo aboradas a la gente. No sentí gran apoyo del Comité. Eran neutros. Tuve un problema con un profesor y no aceptó a estar en mi comité”.*

Para trabajar con el comité de tesis, considera que la estrategia de fue de mayor utilidad era acudir de forma personal a llevar avances de forma impresa, comentó:

*“Llevaba copias impresas de mi tesis, los iba a ver a sus oficina Se los dejaba a la secretaria y luego me llamaban. No problemas entre ellos. La estrategia fue útil habían muchas tareas que hacer. No hubo conflictos teóricos, no eran opuestos eran equipo interdisciplinario”*

Para la elaboración de su tesis no contó con apoyos, todos los gastos los cubrió. Sin embargo en su centro de trabajo lo apoyaban con el pago de colegiaturas, siendo flexibles con el horario y con la compra de libros. Por otra parte, su familia fue un apoyo constante, comentó:

*“Mi esposa no me sacó de mi casa, no me ponían mala cara y me ayudaron siempre. Mi esposa era considerada, ya que además del Programa debía cumplir con mi trabajo”.*

Asegura que antes de iniciar el Programa no tenía ninguna habilidad de investigación y reconoce que todo lo aprendió de su asesora, que lo instruyó en diversos modelos y le sugería leer determinados libros. Añadió:

*“... me compraba el libro y lo leía. Lo superé porque era algo que debía aprender. Aprendí a redactar ensayos, a hacer investigación, la evaluación comprensiva, a hacer instrumentos y validar, a defender mi punto e ideas...”*

El tiempo, fue un factor que interfirió en tu proceso de graduación, ya que requirió solicitar una prórroga para finalizar debido a que cambió de una tesis cuantitativa a cualitativa. Tuvo que comenzar desde cero y tardó dos años en terminar.

Con respecto a factores que influyeron en su graduación, asegura que su familia y su trabajo fueron los principales:



*“Estudiar era parte de mi trabajo porque era capacitación... mi familia influyó por tolerar que estudiaba todos los días. Hasta las 2 de la mañana”*

Afirma que en su experiencia no tuvo factores económicos que afectaron la tesis, comentó: *“No gaste mucho más que en libros...”*

En relación al diseño curricular de la Maestría, lo consideró adecuado, sin embargo hizo referencia a conflictos y faltas de respeto ocurridos en las clases:

*“El seminario de investigación estuvo bien. Lo que estuvo mal era que unas estudiantes tenían bronca (conflicto) con la una profesora. Había mucha pugna, ella le dijo no entregaré el trabajo porque mi asesor no quiere. Eso era una falta de respeto. Los egos de los asesores chocaban con la maestra de seminario de tesis”*

Comparte que experimentó momentos de incertidumbre durante la elaboración de la tesis, relató:

*“Tuve dudas cuando llegué al punto en que comencé a pensar que lo que había hecho no iba a servir. Siento que me mal informaron porque dijeron que solo tenía un año para terminar cuando en verdad eran 3 años. No perdí el tiempo y si me llevó tiempo volver a plantear mi tesis. Tenía que tener confianza en mí asesor me declaré ignorante y me dejé guiar...Nadie más que ella me ayudó. No sentí estar perdido. Pedimos una prórroga y nos dieron un año más”*

Afirma que al finalizar el Programa valoró su experiencia y sus conocimientos y como resultado no esperado tuvo la oportunidad de recibir un ascenso y realizar propuestas de investigación en su centro de trabajo:

*“...me di cuenta que no era ignorante, que no conocía el vocabulario del medio, que mi experiencia no había sido en vano. Por otro lado, me ascendieron pero no era esperado. Mi papá se iba a retirar pero no me quedé en su lugar. Se me reconoció el trabajo...tuve reconocimiento de mis pares. Me gustó la investigación social y lo hice un par de veces en la escuela para detectar necesidades y encontrar problemática.... Hice una investigación y encontré que la coordinadora era sobreexplotada... Había una subdirectora que veía todo lo administrativo y académico. Pienso que ese trabajo es mi retribución a la institución...”*

La Maestría tuvo un impacto positivo en la vida del Maestro Emanuel, a partir de que obtuvo el grado las personas comenzaron a reconocerlo y tomarlo en cuenta:

*“Alguien notó que podías hacer algo diferente, antes me ignoraban ni me tomaban en cuenta, era el de sistemas. Me ven diferente, mis amigos y mis compañeros de trabajo... En mi familia, se pusieron celosos, me dicen, no tengo tu maestría pero tengo experiencia. Fui el mejor promedio de la generación y no lo busqué”.*

Considera que los peores momentos los vivió cuando se daban discusiones dentro de las clases, comentó:

*“...se ponían a discutir estupideces con los profesores franceses, se peleaban entre dos. Los franceses no sabían qué hacer, no estaban acostumbrados a tanta participación. Allá se callan y escriben, nos decían: ustedes hablan mucho. No controlaban al grupo. Otro peor momento fueron los problemas entre las estudiantes y la maestra, hubo faltas de respeto y algunas personas se*

*dormían en el salón. Ellas (las estudiantes) estaban en el Programa porque tenían alguien importante que las respaldaba. Eso fue lo más desagradable. La maestra tuvo que cambiar la dinámica sentíamos que estábamos trabajando duro y a ellas les regalaban calificación...”*

Los mejores momentos fueron las clases con los buenos profesores, afirmó

*“...me gustaba cómo manejaba la clase esa Maestra... me gustó cuando mis comentarios no eran golpeados por un profesor. Su estilo es muy humillante, a uno no le gusta que se lo digan...era una materia muy buena, al inicio de corte más práctico pero pienso que había que aterrizar más los conceptos... él hizo énfasis, todos los profesores debieron haber sido así....los mejores momentos son las buenas asignaturas. Los mejores momentos fueron los más demandantes, me gusto el estilo de los profesores sobre todo los que tienen doctorado”*

Considera que el programa respondió a sus expectativas, en algunos aspectos fue más de lo que esperaba, afirma que le otorgaría 95 de calificación.

Para que su experiencia dentro del Programa fuera más significativa, realizó los siguientes comentarios:

*“Lo que pudo haber sido mejor era haber tenido mejores maestros. No me agradó que gente que no fue a las clases, pasara las asignaturas. También la maestra no sabía qué hacer... me interesaba mucho su asignatura pero siento que perdí mi tiempo. Tenía interés en saber más de ese tema, por mi trabajo”.*

Piensa que antes de iniciar el Programa le hubiese gustado saber más de administración del currículo. Añadió;

*“No entendí nada, me compre libros... Me hubiera gustado que tuvieran una guía de lectura, no tenía formación en educación. Tenía muchas carencias de muchos temas. Sin embargo fui el primero en llevar lap top y leía de 4 a 6 horas diarias”*

Comentó que el convenio con la Universidad de Paris XII no fue lo que esperaba, afirmó:

*“De Francia tengo sentimientos mixtos me dio la impresión que las materias eran de otra maestría, no era de administración....me hubiera gustado saber cómo administran allá, las cuestiones religiosas, y también un entendimiento más claro del estilo de clase de allá...”*

Compartió algunos consejos para aquellos estudiantes que van a estudiar el Programa:

*“...que lean mucho que sean humildes que se preparen antes de las clases, que lo tomen con seriedad... Que no entren por el título. Deben acercarse a la gente con la que trabajan....deben tener una apertura para aprender”*

Aseguró que es indispensable que las personas que estudien el Programa sepan inglés y tener conocimientos de estadística explicó:

*“La gente tiene que saber inglés cuando entre....la mayoría de los libros buenos están en inglés, otra cosa es la estadística, tiene que aprender algo estructurado para los estudiantes que están más rezagados. Lo que no considero tan importante es saber investigar, porque eso se ve en los*

*seminarios. Todos deberían tener el apa en la mano y que entiendan....cada uno debe tener computadora. La gente no entiende lo que significa estudio independiente. Los tutores no sabían su función, es muy importante, debieron haber resuelto conflictos entre los profesores porque el estudiante está en medio”.*

El Maestro Emanuel dice que si pudiera comenzar de nuevo, no cambiaría nada, expresó:

*“El camino que seguí me gustó, no hubiera hecho nada diferente”*

Afirma que existieron factores críticos que influyeron en que algunos estudiantes no finalizaran:

*“...en varios casos, sé que no terminaron y no tenía intenciones. Un compañero entró al Programa a estudiar con su jefa, y empezó a sentirse incómodo. Muchos a la hora que dejan las clases, abandonan la tesis, algunos necesitan la presión... Vamos más atrás, por qué entraron a la maestría? Los que no querían ir a París no debieron entrar. Los que solo quieren el papel tampoco, había gente que no tenía la capacidad intelectual. Había gente muy grande que no quería hacer nada...creyeron que iba a ser simple y no iba a ser difícil...desde la selección era cuestión de tiempo para que explotara la bomba. También es necesario hacer el match entre las características del asesorado y el asesor”.*

Añadió que un factor que influye en la graduación es el interés de las personas.

En su caso, reconoce la influencia de su asesora:

*“Sin mi asesora no sé si hubiera terminado. En mi caso el asesor tenía interés en que su estudiante se graduara. Algunos eligieron asesores no compatibles, en otros casos había gente soberbia que pensaba que los profesores no le enseñaban nada. Ni se por qué se metieron cuál fue su motivación... debe haber una sesión introductoria para saber por qué quiere estudiar la maestría”*

El Maestro Emanuel reflexionó su experiencia y afirma que se ve diferente:

*“El título es la cereza en el pastel lo importante es el proceso. Me veo diferente. Estoy orgulloso de haberla estudiado, leí un montón y aprendí mucho. Me sirvió para una valoración personal, mis conocimientos no estaban formalizados, tenía formas distintas de resolver problemas y de ver mi puesto”*

Realizó un comentario adicional:

*“Me hubiera gustado otras siglas, MAOE. El nombre era largo...e incluir algo de micro política o presupuestos....también nos hizo falta la cuestión financiera”.*

*La asesora del Maestro Emanuel*

La asesora del Maestro Emanuel afirma que se reunía con él cada dos semanas a revisar avances y trabajar en su tesis. Comentó:

*“Antes de cada sesión, él enviaba el borrador de su trabajo”.*

Afirma que las fortalezas del Maestro Emanuel son su gran interés en el tema de su tesis y otras características personales:

*“Tenía un interés muy grande su proyecto fue sobre un programa para prevenir la violencia escolar en la institución en la que él trabajaba. Es una persona entusiasta, con facilidad para comunicarse en forma oral y escrita. Además es responsable, dedicado, trabaja bien bajo presión”*

De la misma forma comentó que una de sus debilidades fue que adquirió la responsabilidad de la dirección de un centro escolar y esto demandaba mucho de su tiempo. Afirmó que esto ocurrió al final del programa cuando estaba listo para graduarse.

Añadió que el Maestro Emanuel asistió motivado a sus actividades, al respecto hizo el siguiente comentario:

*“...es una persona sumamente responsable y motivada. Le interesaba saber si la inversión llevada a cabo por su centro escolar había redundado en un beneficio para los estudiantes”.*

Con respecto a sus competencias para la investigación, la asesora considera que tenía algunas habilidades relacionadas con la investigación, muy buena capacidad para la lectura y escritura, el análisis de información y para identificar problemáticas importantes. Sin embargo fue adquiriendo otras habilidades relativas al trabajo de campo durante el programa.

La relación asesor-asesorado fue excelente, la asesora asegura que trabajaron muy bien. Siempre cumplió con todas las actividades y avances. Es muy responsable y dedicado, además de que estaba sumamente motivado.

Considera que la razón por la que el Maestro Emanuel se graduó exitosamente del programa fue el siguiente:

*“Creo que porque poseía un interés personal en el tema que seleccionó para su tesis, posee competencias intelectuales y de investigación que le facilitaron su avance en el programa. Asimismo, es una persona muy responsable, dedicada y organizada”.*

*Caso 4:*

*El Maestro Jorge*

El Maestro Jorge tiene 60 años, su estado civil es casado y actualmente vive en Mérida. Estudió una Licenciatura en el área de Ciencias Biológicas y Agropecuarias, no cursó otra licenciatura. Su máximo grado de estudios es Doctorado.

Desde hace varias décadas se encuentra laborando en una Universidad Pública de su Estado, desempeñándose como profesor y posteriormente en un puesto directivo. Además de este, no cuenta con otro empleo, ya que sus funciones y responsabilidades le ocupan de tiempo completo.

Estudió en la primera generación de la Maestría y se graduó en el año 2009. Su expectativa al estudiar este Programa era obtener competencias relacionadas con la administración. Afirma que estudió esta Maestría por dos razones, la primera porque al revisar el currículum identificó asignaturas que le podían ayudar a mejorar su aprendizaje y segundo por la cercanía y la comodidad de seguir realizando mi trabajo y estudiar al mismo tiempo.



Afirmó que durante el programa vivió momentos críticos, especialmente por el horario en el que se realizaban las clases, considera que el más cansado era el horario del sábado en la tarde noche. Sin embargo a pesar de las dificultades se enfocó en lograr su reto *"Mi reto era mejorar en mi trabajo ese era mi principal reto, deseaba mejorar"*

El Maestro Jorge cree que su forma de ser fue una de las razones por las que logró obtener el grado. Comentó:

*"Fue mi forma de ser ayudó, siempre me dije que lo que empecé, tenía que terminarlo y la terminación de mis estudios se daban con la graduación"*

El tema de tesis que seleccionó fue relacionado con la evaluación utilizando el modelo v para evaluar el programa de una licenciatura. Asegura que lo seleccionó movido por el interés personal y como un beneficio para su centro de trabajo. Nadie intervino en la selección de su tema

Con respecto a la selección de su asesor comentó lo siguiente:

*"Desde que la vi quedé prendido de ella y dije con ella trabajaré, decidí trabajar con mi asesora porque es una persona muy dedicada, capaz y eso me daba tranquilidad para poder concluir el trabajo de tesis. Cumplió con mis expectativas y mi relación fue de alumno maestra o de asesora asesorado"*

Su experiencia con el comité revisor fue buena y durante el tiempo que se elaboró la tesis no tuvo ningún problema, por el contrario afirma que fue una relación positiva. Considera que tanto la relación con el comité y su asesora fueron determinantes en su graduación.

Con respecto a la elaboración de su tesis, piensa que la estrategia que fue más útil al trabajar con el comité revisor fue realizar reuniones para revisar el trabajo, y que pudieran generarse comentarios, recomendaciones y sugerencias para la mejora. Una de las ventajas de esta estrategia es que lograba avanzar rápido porque estos comentarios, recomendaciones y sugerencias se daban de forma inmediata. No considera hayan habido estrategias que fueran menos útiles.

Comentó que contó con apoyos para la elaboración de tu tesis, al respecto realizó el siguiente comentario:

*“Conté con el apoyo de grupo de profesores que me apoyaron en la recogida de los datos, fueron los que me apoyaron para aplicar el instrumento y disminuir el posible sesgo que hubiera habido si yo lo aplico directamente”*

El Maestro Jorge piensa que sus habilidades de investigación contribuyeron en la conclusión de tu tesis. Piensa que ya contaba con algunas habilidades desarrolladas, pero que durante el programa adquirió otras, aseguró:

*“En la Maestría desarrollé una metodología de investigación en sociales porque tengo la parte biológica y me ayudó, me dio un panorama más amplio...”*

El tiempo interfirió en su proceso de graduación, ya que se graduó debido a una prórroga. Sin embargo el factor económico no afectó la conclusión de tu tesis.

Otros factores que influyeron en su graduación fueron su familia y su trabajo, comentó:

*“La parte de la familia fue un apoyo motivacional y la parte del trabajo influyó por el apoyo de los profesores para elaborar mi tesis”*

El Maestro Jorge, realizó comentarios relacionados con el diseño curricular de la maestría, basado en su experiencia:

*“Siento que el diseño curricular no fue adecuado, porque siento que no se aprovechó en términos generales voy a hablar de lo que viví y lo que observé, aunque a mí no me afectó pero los talleres que debían de servir para la construcción y el avance del proyecto, no se llevó a cabo. No se logró el objetivo porque literalmente regalaban la calificación, hubo compañeros que en el cuarto semestre no tenían tema de tesis entonces ¿cómo fueron avanzando cuando el objetivo de esos talleres es que construyas y realices el estudio a través de los 2 años? Los famosos seminarios de investigación, son para presentar resultados de tal manera que al final ya estés más cerca de la meta”*

Aclaró que considera adecuado que la elaboración de la tesis comience desde el primer semestre, iniciando con la pregunta de investigación y a partir de ahí desarrollar el proyecto y ejecutarlo. Añadió:

*“Yo esperarí que la gente se hubiera graduado, creo que esos seminarios debían de haber sido prácticos como taller. Vas a la facultad y te pones a trabajar pero me tienes que definir en cada uno de los talleres cuáles deben ser los avances a lograr en el seminario uno, dos, tres y cuatro...”*

Aseguró que nunca experimentó dudas sobre terminar tu tesis y no tuvo experiencias particulares que no había anticipado o previsto antes de iniciar tus estudios.

El Maestro Jorge piensa que la Maestría tuvo un impacto en su vida, expresó lo siguiente:

*“La Maestría tuvo un impacto positivo, me dio competencias para realizar mejor mi trabajo, me ayudó a tomar decisiones más razonadas por las competencias que obtuviste y no fue el puro feeling”*

De la misma forma compartió que le hubiera gustado saber algunas cosas antes de iniciar el Programa, puntualizó:

*“Me hubiera gustado saber un poco más la metodología de la parte operativa de las asignaturas, cómo se va a dar, eso te da una idea de si te puede o no llenar tus expectativas más allá de los temas, la parte de la estrategia pedagógica me hubiera gustado saberla”*

Al preguntarle qué podría aconsejar a otros que estuvieran estudiando la maestría, respondió:

*“Que se apliquen, en la del taller de avance del proyecto de investigación por eso no se graduó buen aparte de la gente”*

De la misma forma realizó un comentario con respecto a la tesis como opción de titulación:

*“...siendo MAOE una Maestría profesionalizante, consideró que no se debió de elaborar tesis para obtener el grado. Para lo cual se debió realizar alguna estancia en un contexto donde se va a desempeñar un MAOE, con la posibilidad de análisis del contexto y poder presentar un informe y si así se considera hasta presentar una propuesta de mejora. Un problema que observe en mis compañeros de MAOE, fue que los que no venían de estudiar de la Facultad de*

*Educación, no contaban con la metodología de investigación, lo cual los limitó para poder hacer un proyecto y desarrollarlo para obtener el grado”.*

Mirando hacia atrás, el Maestro Jorge piensa que si tuviera la oportunidad de volver a estudiar el Programa, lo haría diferente, expresó:

*“Creo que trataría de graduarme en tiempo, en ese tiempo eso no me preocupa porque no estaba dedicado al 100% al estudio, porque por mi trabajo de Director me lo impedía. Sin embargo creo que lo importante es que logré obtener el grado y lo definitivamente si comenzara de nuevo trataría de terminar en menos tiempo el proyecto”*

Al pensar en sus compañeros, identificó algunos factores que considera fueron críticos para que no obtuvieron su grado. Declaró que los talleres y los profesores, pudieron influir de forma negativa en este proceso.

Por último afirmó que el estudiar en este Programa, lo hace sentirse diferente:

*“Si, si me veo diferente por el aprendizaje que tuve si me ha servido”*

#### *La asesora del Maestro Jorge*

La asesora del Maestro Jorge comentó su experiencia trabajando con él en la elaboración de su tesis. Comentó que durante este proceso tuvo días específicos para asesorarlo:

*“...Usualmente nos reuníamos a trabajar cada dos semanas. Antes de la reunión enviaba sus avances de trabajo”.*

Pudo identificar en el Maestro Jorge sus principales fortalezas y debilidades como estudiante de maestría:

*“Creo que entre sus fortalezas, es una persona muy motivada que tenía muy claros sus objetivos para estudiar el posgrado, está centrado en metas, es sumamente responsable y dedicado. También poseía competencias de investigación antes de entrar al programa, ya había completado sus estudios de doctorado en el área de ciencias naturales. Una de sus debilidades era que tenía un puesto administrativo que demandaba muchas horas de su tiempo”.*

Añadió que el Maestro Jorge siempre manifestó estar motivado a realizar sus actividades, comentó:

*“Estaba sumamente motivado. Deseaba adquirir competencias para el puesto que desempeñaba”.*

Una de las grandes ventajas que tenía el Maestro Jorge eran sus habilidades de investigación, su asesora comenta cómo las adquirió:

*“Sus habilidades estaban muy desarrolladas, ya había elaborado una tesis de maestría y doctorado en otra área”.*

De acuerdo con la asesora, la relación asesor-asesorado fue excelente. Considera que es una persona muy dedicada y responsable. Siempre cumplió con todas las actividades que se le asignaron en tiempo y forma.

La asesora considera que una de las razones por las que el Maestro Jorge se graduó exitosamente del programa fueron:

*“Es una persona que tenía muy claras sus metas, poseía las competencias necesarias para desarrollar el trabajo de tesis, es además una persona que dedicó todo el tiempo extra que fuera necesario para lograr su objetivo, es dedicado, organizado y muy responsable. Trabajó muy bien con su comité de tesis”.*

*Caso 5:*

*La Maestra Sara*

La Maestra Sara tiene 30 años, está casada, no tiene hijos y actualmente radica en la Ciudad de Mérida, Yucatán. Estudió la Licenciatura en Contador Público y su máximo grado de estudios es Maestría.

Actualmente, se encuentra laborando en una Escuela Particular que tiene mucha historia y tradición en la Ciudad, ya que fue creado en 1917. Esta institución ofrece educación primaria, secundaria y preparatoria. En esta institución labora desde hace pocos años en la Coordinación de recursos humanos y entre sus funciones se encuentra darle seguimiento a la presencia de los empleados, incapacidades, asistencia, puntualidad, nóminas, retardos, reclutamiento de nuevos empleados, bajas temporales. Además de este no cuenta con otros empleo.

La Maestra Sara, tiene pocos años de haber concluido el Programa de Maestría, ella estudió en la generación de 2012-2014. Obtuvo su grado al poco tiempo de concluir sus cursos, en julio de 2014. Ella recuerda que lo que la motivó a estudiar la MAOE se relacionaba con el aspecto laboral, ya que deseaba trabajar en una escuela en el área

administrativa. Afirmó que a pesar de contar con amplia experiencia laboral, tenía la expectativa de cambiar de empleo:

*“Ya me había desempeñado en una empresa embotelladora de bebidas, en una empresa relacionada con el área porcícola, en una constructora y en la administración de un centro comercial en la ciudad Mérida, pero a pesar de eso no me sentía a gusto”*

Al cuestionarla sobre por qué eligió este programa y no otro, comenta que decidió estudiar específicamente esta Maestría ya que le pareció interesante el plan de estudios.

Al preguntarle sobre su experiencia en el Programa comentó lo siguiente:

*“Hace 9 meses que terminé el plan de estudios y 7 meses que me gradué. Mi experiencia de desarrollo fue durante cuando cursé la maestría pues ahí conocí a mis compañeros de escuela, actualmente a mis compañeros de trabajo”.*

De esa misma experiencia, recordó el motivo por el cual su proceso de obtención del grado fue en poco tiempo:

*“Desde el principio tuve claridad en que quería obtener el título inmediatamente después de terminar el plan de estudios. Aunado a eso mi asesora tenía programado un viaje para el mes de octubre de 2014 por lo que fue necesario concluir en el menor tiempo posible. Eso me presionó para terminar mi proyecto, terminarlo, presentar el examen de grado para la obtención del título”*



Con respecto a su tema de tesis, la Maestra Sara comenta que fue un tema que eligió debido a que tenía la expectativa de laborar en esa institución, afirmó:

*“Mi tesis se tituló: Manual de funciones del personal de un colegio particular de la ciudad de Mérida y lo seleccioné por una lista de proyectos que tenían en el colegio que deseaban implementar”.*

Asegura que era un tema con el que se identificaba, de su interés y agrado, ya que trabajaba en el área de recursos humanos en ese momento.

Con respecto a su asesora, ésta fue designada por la facultad desde el inicio de la maestría. Afirma que tuvo una relación muy buena, ya que siempre se respetaron los acuerdos y el tiempo de ambas partes:

*“...las citas para las revisiones se programaban en caso de que una parte no pudiera asistir se reprogramaba la cita en fecha cercana. Las revisiones eran concisas y productivas, nos enfocábamos a la revisión del trabajo y yo anotaba las modificaciones, las ideas conceptos, temas que debía agregar o debía quitar del proyecto”.*

Del comité de tesis comentó que la relación comenzó cuando una parte del trabajo ya estaba realizado, sin embargo la mayor parte del trabajo la realizó con su asesora:

*“...tuve mayor acercamiento con mi asesora pues con ella vi desde el inicio la tesis y me fue guiando paso a paso hasta completar la misma. Con el resto del comité tuve un acercamiento a la mitad del proyecto comenzó a involucrarse cuando acudieron a una presentación del avance de los 3 primeros capítulos de*

*la tesis donde me dieron comentarios a modificar y posteriormente al concluir los 5 capítulos nuevamente les presenté el proyecto donde me dieron sus comentarios finales a modificar en el proyecto”.*

Añadió que con los miembros del comité tuvo una buena relación, sin embargo se presentó una problemática con uno de sus integrantes debido a su poca disponibilidad para atender a la Maestra Sara, comentó:

*“...era un poco complicado localizar a uno de los integrantes, ya que no contestaba las llamadas, no correos para concertar citas para las presentaciones del proyecto y no era puntual en sus revisiones de la tesis”.*

Considera que el apoyo de su asesora fue determinante para obtener el grado, fue una asesora que la guio desde el inicio:

*“... sin su apoyo yo no hubiera tenido idea de cómo llevar a cabo desde el inicio hasta ya tener el producto terminado, en realidad ella me apoyó con mayor entusiasmo”*

Durante la elaboración de la tesis afirma que utilizó diversas estrategias de trabajo, entre las que considera más útiles está el uso del correo electrónico para enviar avances ya que de esta forma no era necesario imprimir hojas; otra estrategia que fue de utilidad fueron las presentaciones previas que se hacían en el salón de clase de los avances de la tesis con el comité revisor. De la misma firma consideró como menos útiles las estrategias de comunicación con uno de los miembros del comité

Al pensar en el apoyo recibido durante su Maestría, reconoció en primer lugar el apoyo de la asesora como guía del trabajo; en segundo lugar de la escuela en donde

recolectó los datos para su tesis, ya que fue la fuente de información, dio acceso a las instalaciones y el tiempo de los sujetos participantes; en tercer lugar se encuentra su centro de trabajo que dio las facilidades en tiempo para poder realizar la tesis, comentó:

*“... me permitían modificar mi horario de trabajo para poder aplicar el instrumento siempre y cuando cumpliera con las horas de trabajo reglamentarias en la oficina”.*

Un aspecto importante en la elaboración de la tesis son las habilidades de investigación del estudiante, la Maestra Sara afirma una asignatura optativa que cursó al inicio de la Maestría “elaboración de proyectos de tesis” fue de gran apoyo. Además debido al poco tiempo con el que contaba no solía acudir a la biblioteca de forma regular, lo cual se cubrió con las actividades requeridas por la asignatura. Añadió que el diseño curricular de la Maestría fue muy adecuado, ya que los seminarios de tesis contribuyeron con la elaboración de la misma.

Considera que el tiempo no fue un factor que intervino en su graduación de forma negativa, por el contrario obtuvo su grado en el menor tiempo posible.

Su familia también fue de gran apoyo, específicamente su esposo, al respecto comentó:

*“Mi esposo apoyó con las responsabilidades del hogar para que yo tuviera tiempo disponible para terminar el proyecto. Una vez que cambié de trabajo contaba con mayor tiempo para trabajar en la tesis”.*

Sin embargo hizo referencia al factor económico ya que en su caso intervino de forma negativa en su proceso de graduación, relató:

*“El proceso de titulación me obligó a solicitar un préstamo bancario con altas tasas de interés para pagar derechos, impresiones, encuadernados, etc.”*

Afirmó que en el proceso de elaboración de la tesis no presentó ningún tipo de dudas o momentos críticos que pudieran intervenir en la obtención del grado; por el contrario considera que estaba enfocada en el trabajo y en finalizarlo.

Después de unos meses de obtener el grado, afirma que no tuvo resultados no anticipados de estudiar el posgrado, ni se han presentado experiencias particulares que fueran imprevistas.

Sin embargo su experiencia al estudiar y concluir la maestría tuvo efectos positivos en su relación con otras personas, comentó:

*“En mi vida me siento más contenta conmigo misma y del trabajo realizado en el día, me siento más alegre, más relajada lo que se refleja en el día a día con mi esposo, mis padres, mis hermanos”.*

En su paso por el Programa de Maestría, la convivencia y compartir experiencias de vida y trabajo con los compañeros fueron las cosas que le parecieron más significativas. Por otro lado la exigencia o requerimientos para la entrega de tareas fue lo peor de la experiencia:

*“...que pidan la tarea impresa de un viernes a las 10:00 pm para el día siguiente a las 8:00 am y no tener impresora en casa”.*

La maestra Sara afirmó que el programa respondió a sus expectativas, ya que le ayudó a cumplir una meta:

*“...si cumplió mis expectativas, mi meta era obtener un empleo en la administración de una escuela y es donde me encuentro ahora. Sin embargo siento que las temáticas del Programa se enfocaban en el nivel superior y no consideraba otros niveles y el sector privado”.*

Piensa que tener compañeros de clase más responsables y cumplidos, hubiera ayudado a que su experiencia en el Programa hubiera sido más significativa:

*“Que se interesen en participar activamente en la clase, poniendo atención a las exposiciones y compartir sus experiencias de trabajo”*

La Maestra Sara considera que antes de estudiar la Maestría le hubiera gustado saber cómo redactar textos científicos y cómo se utiliza el formato APA.

*“Conocer el formato APA me hubiera ahorrado mucho tiempo al realizar tareas y trabajo solicitados, ya que además de hacer la tarea tenía que investigar cómo se tenía que presentar mediante el formato APA”.*

Aconsejó a otros estudiantes que trabajen en su tesis al finalizar sus cursos y a los responsables del Programa les sugiere ofrecer a los estudiantes otras formas de titulación además de la tesis

*“Que implementen nuevas estrategias para el trabajo terminal, no solo la tesis. Puede ser un portafolio de tareas, experiencias en el trabajo, proyectos que se desean implementar, monografías...”*

Afirmó que si tuviera la oportunidad de comenzar de nuevo la Maestría no haría nada de forma diferente. De acuerdo a su experiencia considera como un factor crítico

para que los estudiantes de maestría obtengan su grado, la disponibilidad del comité revisor y la liberación del trabajo para la impresión y presentación del examen de grado.

Como resultado de su experiencia en el posgrado, asegura sentirse más confiada con respecto a lo aprendido:

*“Me siento más fuerte en las técnicas de investigación, puedo realizar exposiciones con mayor confianza, puedo desarrollar e implementar proyectos enfocados en mi área de trabajo”.*

#### *La asesora de la Maestra Sara*

La asesora de la Maestra Sara comentó cómo fue el proceso de elaboración de tesis, afirmó que tenían un cronograma y le recordaba sus citas. Al describir a la Maestra Sara, su asesora comentó:

*“No tenía experiencia en gestión porque era asistente administrativo ni tenía experiencia en organizaciones educativas aunque se veía participando en una organización educativa en el futuro, sin embargo estaba muy motivada, disciplinada y participativa...”.*

Entre las fortalezas de su asesorada se encuentra su disciplina, el trabajo eficiente, su actitud para dejarse guiar por su asesora, además mencionó;

*“Se graduó y avanzó más rápido que sus compañeros. Es muy estudiosa y muy buena buscando información digital. Creo que también tenía mucho amor propio por mejorar su situación personal”.*

De la misma forma mencionó que ciertos aspectos de su personalidad podían considerarse como debilidades por ejemplo su poca habilidad para las relaciones

sociales, problemas de redacción científica y poco desarrollo de sus competencias de investigación, también comentó:

*“También tenía debilidades, por ejemplo no tenía formación en administración y tuvo que aprender más. Una de las cosas que más se le dificultó fue estructurar y organizar su marco teórico”.*

Respecto a sus competencias para la investigación, la asesora considera que le gustaba y tenía mucha habilidad para buscar información. Sin embargo redactaba en forma coloquial.

Después de su graduación, la asesora considera que mantuvo una relación profesional y buena con su asesorada.

Afirma que la Maestra Sara cumplió con las actividades que se le asignaron y una de sus estrategias para registrar las sugerencias de su asesora era tomar nota de todo.

Considera que las razones por las que la Maestra Sara se graduó exitosamente del programa fueron su disciplina y que se dejaba guiar, añadió

*“Aprendía de ejemplos de los demás, prestaba atención y era muy receptiva. Fue la asesorada ideal; no obtuvo el segundo grado que ofrece la Universidad de París XII y tampoco realizó su estancia en París. Consiguió un trabajo en una institución de sus compañeros”.*

*Caso 6:**La Maestra Thelma*

La maestra Thelma tiene 49 años, es soltera y vive en Mérida. Su formación profesional incluye dos vertientes, por un lado la Licenciatura en Derecho y por otro lado una Licenciatura de Educación de la Normal Superior. Actualmente trabaja en la Coordinación General del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad Pública de su Estado y ocupa el cargo de Supervisora académica de preparatorias incorporadas. Su trabajo consiste en verificar la adecuada administración del plan de estudios de bachillerato.

Estudió la Maestría en administración de Organizaciones Educativas en la primera generación y comenta que su intención al estudiarla era obtener un mayor grado de estudios.

Además colabora con una asociación civil de forma esporádica. Terminó sus cursos de la Maestría en 2006 y concluyó la tesis 2 años después. Compartió cuál fue su principal motivación para estudiar el Programa:

*“Fue una decisión personal no hubo un motivo dentro de mi trabajo que me obligara a hacerlo. Siempre tenía deseos de estudiar un posgrado, tener un nivel más. Cuando vi que el consejo universitario ya había autorizado este programa dije: me inscribo, sin pensarlo vi el mapa curricular y de hecho pasaba una etapa de mi vida personal muy conflictiva y con todo y eso dije que lo iba a estudiar y me inscribí. Tomé cursos de matemáticas para presentar para el examen, tomé inglés que hace mucho había dejado de estudiar. Dije lo hago*



*porque lo hago y cuando vi el mapa curricular me di cuenta que esas eran las que quería aprender”*

Afirmó que cuando egresó todas las herramientas, los conocimientos y la actualización que obtuvo en el Programa se empezaron a vincular con el trabajo. Es entonces cuando se dio cuenta de lo enriquecedor que es haber obtenido el grado de maestría. La Maestra Thelma afirma que antes de iniciar la Maestría, sus expectativas eran muy altas, al respecto comentó:

*“...yo esperaba mucho de mis maestros y muchas de mis expectativas se cumplieron porque hubieron muchos maestros muy buenos, por ejemplo mi asesora, ella ha sido mi motor para mi trabajo en el área de evaluación y a mí me gusta esa área, me apasiona. Todo los principios básicos me los dio la maestría definitivamente y maestros excelentes...”*

Afirmó que los profesores que venían de Francia eran un plus del Programa, sin embargo debido a la traducción no lograba comprenderlos. Otro beneficio eran los profesores invitados, que eran personalidades con gran conocimiento y trayectoria.

La Maestra Thelma comentó que la Maestría fue una experiencia muy difícil en su momento, que requirió muchos sacrificios:

*“... me gustó mucho, sacrifique muchas cosas pero valió la pena recuerdo que los trabajos en equipo me subía a mis hijos al coche semidormidos sin cenar y cuando yo me terminaba de hacer los trabajos en equipo ya tarde llegaba a mi casa así despertándose semi dormidos ... en otras ocasiones el papá hacía la*

*cena y así me pase dos años pero pasaron rápido y me dejó muchas satisfacciones”*

Comentó que la idea de estudiar un posgrado era algo que tenía claro, sin embargo ningún programa cumplía con sus expectativas:

*“... no había encontrado un programa que llenara mis expectativas y quizá en ese momento también necesidades porque yo estaba trabajando en un área de administración escolar trabajaba con escuelas, con directivos de escuelas incorporadas y esto como que me iba a dar herramientas para mi trabajo y cuando vi las asignaturas de la MAOE, encajaban perfectamente. En ese momento en lo que yo quería era actualizarme conocer más y sin pensarlo mucho, presenté los exámenes y fui a las entrevistas. Sin ser directiva me dieron la oportunidad, estaba becada y el apoyo incondicional del personal de la facultad de educación y de mis jefes en cuestiones de horario. Tuve la oportunidad y creo que la aproveché”.*

Compartió que finalizó las asignaturas del programa dentro del tiempo establecido, sin embargo la tesis la defendió posteriormente.

*“Por motivos personales me retrasé en el proceso de elaboración de tesis, la inicié y la fui dejando y con todo y eso la escuela y mi asesora me dieron seguimiento para concluir. De acuerdo al reglamento, cursé un seminario para retomar la elaboración de mi tesis, recuerdo que habían varios compañeros en esa situación, pero la facultad siempre estuvo abierta a apoyarnos para que nos graduáramos”.*

Su paso por el programa fue un continuo reto, ya que sus múltiples ocupaciones laborales y familiares representaron grandes dificultades. Expresó lo siguiente:

*“...si fue un reto pero con mucha satisfacciones, siempre dicen que debes estudiar de tiempo completo, pero lo hice trabajando y siendo mamá y papá... aparentemente tienes todo en contra pero para mí fue muy satisfactorio. Regresé a ser estudiante y toda la información que me daban, escuchar a los maestros con su experiencia, para mí fue muy provechoso...”*

Considera que los trabajos en equipo fueron los momentos más críticos ya que los tiempos eran cortos, todos trabajaban y tenían responsabilidades como mamás, comentó:

*“... las actividades de los hijos, las responsabilidades del mismo trabajo, si habían tareas que los tiempos eran muy cortos o los hacías así a la ligera o de verdad los hacías como se debería de hacer tenías que dedicarle mucho tiempo te acostabas tarde, cansada al otro día la presión”.*

Afirma que contó con un equipo de trabajo con el que compartió momentos de presión, sin embargo lograron superar juntos los retos. Compartió que después del programa, aún siguen siendo amigos y recuerdan los momentos y anécdotas vividas. La maestra Thelma compartió una de ellas:

*“...terminé de elaborar los trabajos y se me borran de un disquete por poco y me vuelvo loca porque era el último día para entregar, a pesar de eso de esa etapa tengo buenos recuerdos. Si me dijeran que si quiero volverla a estudiar, lo*

*volvería a hacer, lo único que cambiaría sería a dos maestros que no cumplieron mis expectativas”*

Considera que en su experiencia hubieron personas que contribuyeron a que se graduara, una de ellas fue su asesora, que fue un pilar no solo por su asesoría para la elaboración de la tesis, sino por su labor como profesora en asignaturas relacionadas con evaluación. Otros profesores también fueron significativos por su amplia experiencia y todos los conocimientos que poseían, sin embargo mencionó lo siguiente:

*“...había profesores que estaban empezando en la facultad de educación, era gente con poca experiencia que trabajaba con la directora y que terminó aprendiendo de ella. Si se notaba, gente muy joven que en ese momento se le estaba dando la oportunidad de incursionar como docentes en esta maestría, creo que hicieron un buen papel y porque de que aprendes, aprendes”*

El tema que seleccionó para elaborar su tesis fue: Un estudio de necesidades del plan de estudios de bachillerato. Afirmó que originalmente seleccionó un tema relacionado con un modelo de evaluación, del cual no tenía conocimiento y no se relacionaba con su trabajo dentro de la Universidad. Por sugerencia de la asesora, decidió vincular su tesis al trabajo que se encontraba realizando, ya que era un tema del que tenía conocimiento y experiencia, además de que se siente identificada con él. Al respecto expresó lo siguiente:

*“Mi asesora me hizo ver que iba a empezar de cero y tenía mucha información en ese momento en mi área de trabajo. En mis seminarios de tesis me encamine a este estudio porque en eso estaba trabajando y para mí fue más fácil. Empecé a escuchar que la maestría era profesionalizante , creo mi tesis si tiene mucho*

*de profesionalizante porque trabajaba en ello en mi centro de trabajo y vino muy bien a la institución y a mí. Pero la experiencia y visión de mi asesora fueron esenciales”.*

La Maestra Thelma, comentó que la elección de su asesora se dio siguiendo los procedimientos establecidos por la facultad, pero considera que la designación de su asesora fue muy acertada. Compartió el siguiente comentario relacionado con la relación que tuvo con su asesora:

*“Hubo mucha presión, nunca me dejó, eso se lo agradezco. Yo llegaba a verla y veía todo el trabajo que tenía y ya estaba cansada de todo el día en la facultad, sin embargo ella muy atenta con deseos de ayudar, corrigiendo, orientando y sugiriendo. Fue una relación muy estrecha y al día de hoy si la considero un pilar en la facultad. Reconozco su trabajo pero sobretodo su calidad como persona y tuve mucha fortuna de que fuera mi asesora...”*

Con respecto a su comité revisor comentó que tuvo algunos inconvenientes de tiempo y atrasos en las revisiones, sin embargo logró finalizar y presentar el trabajo. Considera que las sugerencias del comité fueron mínimas. Añadió que el trabajo más arduo se dio con su asesora y reconoce que su apoyo constante fue indispensable para titularse.

La Maestra Thelma contó con diversos apoyos tanto de la institución en donde labora, como de su familia:

*“... tenemos como empleados la beca en la etapa de la elaboración de tesis, todo el costo de los libros, yo lo tuve al 100%. Otro apoyo fue el de mi*

*coordinadora con los permisos. También el apoyo de mi hermana que cuidaba a mis hijos, de mi familia”*

Afirma que no contaba con habilidades de investigación y el programa no se enfoca en desarrollarlas. Afirmó lo siguiente:

*“No creo tener grandes habilidades de hecho la maestría no está muy enfocada a ese rubro. Me llama más la atención lo profesionalizante, lo que está vinculado con tu hacer. Grandes habilidades de investigación no tengo, hice lo que pude para concluir pero si me dijeran que estudiara una maestría con este enfoque no me interesa”*

Considera que el programa le brindó muchas herramientas, le permitió ampliar sus conocimientos, actualizarse en el área de educación y en el área de desarrollo curricular, ya que era una necesidad para su puesto de trabajo:

*“... en ese momento mi trabajo se vinculaba mucho con programa educativo, su implementación, estrategias de enseñanza, gestión. Yo creo que las herramientas que me dio la maestría si fortalecieron mi desempeño”*

Compartió que el tiempo fue un factor que interfirió en su proceso de graduación, ya que en dos ocasiones debido a situaciones personales tuvo que posponer la elaboración de la tesis. Comenta que su asesora tenía conocimiento de su situación y siempre demostró ser tolerante, considerada y paciente.

Su familia fue un apoyo indispensable para su graduación, la Maestra Thelma comentó lo siguiente:

*“...yo recuerdo a mi hermana como mi apoyo familiar más importante, el papá de mis hijos no vivía en casa vive en Cancún, pero los fines de semana se hacía cargo de los niños, mis hijos estaban pequeños pero mi familia siempre apoyándome. Mis papás se enfermaron y fue el año en que deje por completo mi tesis, un año estuve así. En ese año mis padres fallecieron y después de eso lo retomé y pude concluirlo pero en ese tiempo mi familia y amigos me servían de guardería”*

Considera que los factores económicos no intervinieron en su graduación.

Afirma que el diseño curricular del Programa de Maestría fue adecuado, ya que incluía dos seminarios de tesis. Sin embargo hizo referencia a que la facultad no determinaba con claridad si la tesis debía tener un enfoque profesionalizante o de investigación:

*“... me acuerdo que mi asesora lo tenía muy claro, pero recuerdo comentarios de compañeros con respecto a sus asesores como que no estaban decididos y yo lo tuve muy claro con ella y lo empecé a trabajar en mis seminarios y luego lo deje por circunstancias personales. Cuando empiezas a trabajar tu tesis durante el curso es difícil pero si es útil y beneficioso si te ayuda mucho a involucrarte desde el principio tener el apoyo de asesores para que el tema que abordes valga la pena desde su origen. Pienso que una adecuada asesoría si te ayuda mucho y no estar coqueteando con diferentes temas...”*

No tuvo dudas sobre terminar su tesis, a pesar de las circunstancias personales y el tiempo que le tomó obtener el grado. Asegura que era uno de sus objetivos.

Mirando hacia atrás reflexionó que uno de los resultados no anticipados de haber estudiado el programa fue un ascenso en su puesto de trabajo:

*“Cuando decido estudiar un grado más nunca pensé que esto tuviera que incidir en ganar más o mejor puesto la verdad no, lo que a mí me motivó fue una decisión muy personal. Para mi fortuna cuando concluyo la maestría como 2 años hay cambios de administración en mi dirección y todo el trabajo que había hecho consideré que era oportuno de mostrarlo a mis jefes. Cuando yo me presento, mi categoría y las actividades que desempeñó mejoraron sustancialmente no fue el objetivo pero si se dio y creo que mucho tuvo que ver el tener una maestría...”*

La Maestra Thelma considera que el Programa de Maestría tuvo un impacto en su vida profesional, satisfacciones en su entorno familiar. Afirma que también le ayudó a desenvolverse mejor, obtuvo herramientas y conocimientos más amplios y abrió áreas de oportunidad. Inclusive ha considerado continuar con su preparación académica con estudios de Doctorado.

Considera que al ser de la primera generación, se generó mucha expectativa, antes, durante y después de la Maestría. Una de las cosas que más valora de la experiencia es que formó un gran grupo de amigos, se construyeron grandes lazos de amistad, profesional y personal. Valora mucho la calidad profesional y personal de los profesores. Sin embargo añadió:

*“...creo que te vas con muchas cosas buenas en ese periodo que yo estudié aprendí mucho de maestros, recuerdo uno o dos maestros que si tenían sus cosa no tan buenas pero la mayoría de ellos siempre tratando de dar lo mejor,*



*invitándote a estudiar, a participar, a aprender cosas nuevas; los compañeros eran grandes personas, grandes profesionales igual. Lo malo fueron actitudes que recuerdo de dos maestros que mejor no te metes con ellos, no me gustaba el estilo, su metodología, no sé si eran de relleno pero parecerían en mi opinión no me gustó del todo...”*

Piensa que el programa cumplió con sus expectativas, sin embargo existieron aspectos que no se relacionan con éste que interfirieron, comentó:

*“...si se cumplieron mis expectativas, quizás algún aspecto pero que ya no dependía del programa, por ejemplo de los docentes, que eran muy estrictos en los tiempos, que si bien a mí me dieron las facilidades si veía ese problema con mis compañeros. Inicialmente fuimos 30, se habrán ido como 5, no concluyeron, puede ser porque no tenían el apoyo de sus jefes inmediatos y de la dependencia de dónde venían o quizás los maestros no les dieron esa facilidad, pero no fue mi caso...”*

Considera que su experiencia en el Programa fue significativa por la diversidad en la planta de docente, comentó

*“...yo deje de estudiar mucho tiempo y al estar de frente de maestros nuevamente en la escuela a mí me llenó mucho, fue muy significativo, tuve un maestro que por su estilo es un personaje reconocido, muy peculiar, pero aprendes. Otra maestra con la que siempre estás atenta a sus perspectivas, a sus opiniones en torno al tema. Mucha gente tiene reservas pero me gustaba escucharlos, era muy enriquecedor, fue definitivo para mí que estas personas*

*fueran mis maestros y verlos después en otros ambientes, como rectores a nivel nacional que siguen desempeñando otros puestos y fueron tus mentores...”*

Una cosa que hubiera preferido saber antes de iniciar el Programa, son los horarios, ya que a pesar de que logró ajustarse a ellos debido a las facilidades que le otorgaron, algunos de sus compañeros tuvieron problemáticas.

*“...yo me acomodé pero mucha gente no, gente que viajaba venia de Valladolid, Cancún, estaban saliendo de su trabajo. Si se pudiera en su momento favorecer al alumno sería ideal pero siempre era el alumno se acomodaba a ellos y bueno si ya empezaste pues hay que buscar la manera de terminarlo”*

Como graduada, aconseja a otros estudiantes del programa que concluyan, que apliquen lo aprendido no en la maestría sino de todos los cursos, talleres y diplomados que hayan cursado, añadió:

*“...tienes que ver que sea útil la utilidad de lo que estudias, de nada te sirve estar si no lo llevas a la práctica porque es ahí donde se enriquece. Cuando la parte teórica la vinculas con tu hacer resulta significativo y en ese aspecto la maestría está enfocada muy bien”.*

De la misma forma realizó recomendaciones para la mejora del programa:

*“El perfil de ingreso estaba dirigido a directivos y mandos medios y no sé si sería apropiado abrirlo un poco más pero para directivos si tendría que ser definitivamente y creo que no hay otro programa en esa modalidad. Otro aspecto es tener claridad si tiene que ser una investigación con todo lo que conlleva o puede ser profesionalizante. Podrían tomar de tu área de trabajo*

*algún aspecto y revisarlo reflexionar sobre ello, pienso que hacer aportaciones sería más rico ¿cuantas investigaciones hoy están en el cajón? creo que deben darle opciones de titulación al estudiante, además de tesis...”*

Continuó profundizando en sus recomendaciones:

*“La maestría está dirigido a profesionales que tienen cargos en un nivel directivo, entonces estas personas no creo que les interese una tesis, creo que si les interesaría tener la herramienta, los conocimientos la experiencia el nivel y si les damos opciones de titulación yo creo que si habría un alto índice de titulados. Por el mismo ámbito de responsabilidades de estas personas no tienen tiempo; no sé si desde el primer seminario de tesis que desde primer semestre ya se pudiera empezar a elaborar su proyecto de tesis o algo que los ayude a que cuando concluyan el programa educativo concluyan con todo y tesis u otras alternativas de titulación, cambiar los tiempos, me acuerdo que había clase entre semana y además los viernes para los que viajaban en ese entonces los viernes estaba muy bien porque salían desde temprano de su localidad y sábado ya estaban en Mérida pero cuando había una actividad entre semana era imposible para ellos y eso tiene mucho que ver el diseño “*

Uno de los beneficios del Programa es la doble titulación, la Maestra Thelma comentó lo siguiente:

*“Cuando veo el programa educativo me llama mucho la atención el aspecto de la doble titulación, yo tuve la oportunidad de viajar a París y obtenerlo. Pero hoy no sé si realmente me sirve para algo, nunca me quedó claro, no sé si tengo que ir a vivir a Francia sería padrísimo y ahí tratar de ubicarme laboralmente.*

*Pero aquí en México no tiene utilidad solo para que lo presuma. No me arrepiento de no haber ido porque no le encuentro su utilidad”*

Afirma que no se ve diferente después de haber concluido el Programa de Maestría. Sugiere que el Programa debe continuarse:

*“Que ojalá se abriera algo en su tipo, si no la misma maestría pero si algo en su tipo para los que estamos inmersos en el área de educación. Es penoso observar que nuestros directivos desconocen aspectos básicos donde están, de gestión de currículo de diseño de administración básica, está bien ya llegaron ahí, pero primero el interés tiene que venir de ellos y quizás haya algo por ahí que se les dé como requisito para obtener el puesto”*

*La asesora de la Maestra Thelma*

La asesora afirmó que la Maestra Thelma asistía a asesorías cada dos semanas y al final cada semana. Mencionó que a partir del trabajo de tesis, pudo identificar fortalezas y debilidades en ella. Entre sus fortalezas mencionó: es entusiasta, muy interesada en su tema de tesis y tiene desarrolladas sus habilidades de comunicación oral y escrita. Sin embargo añadió:

*“No poseía todas las habilidades para llevar a cabo una investigación, las fue desarrollando a lo largo del programa, además al principio no estaba motivada para realizar una tesis, pero cumplió con los avances esperados. Una cosa importante por recalcar es que siempre acudió a todas sus asesorías y desarrollo las actividades. Estaba motivada por la temática”.*

Considera que tuvo una excelente relación con la Maestra Thelma y que cumplió con las actividades que se le asignaron. Habló al respecto de la situación particular del tema de tesis:

*“Al principio había escogido un tema de tesis en el que no tenía un alto interés, pero después cambio de tema y decidió trabajar en un proyecto de evaluación que había iniciado en otro curso. Dada la utilidad del proyecto para su trabajo, se veía motivada a concluirlo, además de que era información que podría utilizar para el puesto que desempeña”.*

Considera que las razones por las que la Maestra Thelma se graduó exitosamente del programa son las siguientes:

*“Primero que nada se fijó la meta de obtener el grado y la siguió hasta alcanzarla. Escogió un proyecto que ya había iniciado en otro de los cursos del programa de maestría. Además posee competencias intelectuales y relacionadas con la comunicación oral y escrita y el uso de información. Tenía acceso al sitio donde se desarrolló el proyecto y un alto interés en el tema de su tesis”.*

*Caso 7:*

*El Maestro Valentín*

El Maestro Valentín tiene 49 años, está casado y vive en Mérida Yucatán. Estudió la Licenciatura en educación y su máximo grado de estudios es Maestría. Trabaja en la Facultad de educación como responsable de la biblioteca y actualmente no cuenta con otro empleo.

Estudió en la primera generación de la Maestría y obtuvo el grado en diciembre de 2007. Afirma que lo que lo motivó a estudiar la MAOE fue su afán de superación y por aspirar a participar en un programa de estímulos en donde el poseer estudios de posgrado es un requisito.

Su principal expectativa al entrar el programa fue llegar a ser un administrador más eficiente en el contexto educativo. Además la exigencia de su contexto influyó en su decisión de estudiar, expresó:

*“...parecería que si no tienes maestría eres menos que los demás, ahora si no tienes doctorado igual, sigues siendo inferior. También la exigencia institucional porque casi todos tenían que tener maestría fue un requisito institucional. No tenía expectativas originalmente estudié porque era cuestión personal y porque la institución así lo requería y probablemente podría aspirar a becas, pero era un plus si no se daba no pasaba nada y algo benéfico tampoco, solo el hecho de que puedes firmar como MAOE porque así la comunidad así se maneja con cuestiones de grados de prestigios pero yo no me creo más ni menos por eso”.*

Afirmó que estudió esta Maestría porque era del área que era de su agrado a pesar de sugerencias de otras personas, compartió:

*“...me gusta mucho la docencia pero más de 20 años estuve en administración y muchos me decían que estudie una una maestría en investigación o una en innovación y yo lo que quería era algo relacionado con mi trabajo y algo que me motivó es que era algo profesionalizante lo que yo contemplaba en ese*

*entonces era que no era tan exigente y resulta que nada que ver en cierto grado, yo rehuía de las estadísticas análisis de datos todo eso”*

Comentó que en su caso, su experiencia en la Maestría fue complicada, ya que su carga laboral y las demandas del Programa eran altas:

*“A diferencia de muchas maestrías que tienen una beca y que tienen tiempo deberían dejar de trabajar porque tienen un dinero en mi caso no, yo tenía que terminar mi jornada laboral y luego buscar hacer espacios para poder estudiar en cuestiones de horario fue un poco complicado especialmente porque era terminando mi trabajo era directo al salón la carga de trabajo y el horario de clases eran viernes de 5 a 10 y sábado originalmente de 7 pero cambio de 8 hasta las 5 hubieron días que hasta domingo, las tareas eran monumentales y otra cuestión era la dificultad para trabajar en equipo por tener todos sus actividades, su familia pues la dificultad para coincidir en horarios para hacer tarea era bastante complicada”*

Uno de sus principales retos fue acreditar una asignatura, sin embargo logró superarlo, además tuvo otros retos, al respecto comentó:

*“Con una asignatura que reprobé, tenía el riesgo de cursar la misma materia con la misma persona. Todos tenían miedo de que me vayan a reprobar otra vez y fuera a desertar, pero no. Volví a cursar esa materia con esa persona y hasta 100 saqué, hasta felicitaciones tuve por parte de esa persona por escrito. Otro reto fue que yo quería ser el primero en graduarme, hasta cierto grado en la MAOE se convirtió en un mal necesario y yo lo que quería era terminarla tenía mucho tiempo que invertir y tenía que sacrificar a mi familia y no veía a mi hija*

*desde el jueves hasta el sábado en la noche; incluso la dedicatoria de mi tesis está ahí por las miles de horas que duró el programa y dejamos de estar juntos. Eso dice la dedicatoria”*

El Maestro Valentín considera que durante el desarrollo de la maestría fueron de gran utilidad los estudios de caso reales y la experiencia de sus compañeros, ya que todos administradores en funciones. Sin embargo comentó que en siguientes generaciones esta situación cambió:

*“...yo creo que la experiencia de mis compañeros también ayudó mucho porque eran administradores en funciones, esa era la idea original aunque luego se empezó a aceptar gente que no era administrador en funciones o creía que le gustaba la administración pero era gente que no ejercía y yo creo que ahí se desvió un poco el programa. El enfoque era administradores en ejercicio se empezó a aceptar a todo tipo de gente y empieza a afectar el programa y lo significativo de los estudios de caso estuvo muy interesante la experiencia de los compañeros...”*

Aclaró que el graduarse era una meta personal pero también un compromiso con su institución y un compromiso con su familia. Agregó que una persona que fue clave para esto fue su asesora, expresó:

*“...conté con el apoyo de una asesora que estaba en todo momento conmigo y si avanzaba a los dos días iba a verla. Creo que un factor importante fue que como yo estaba en casa, yo tenía a la gente a lado de mí mientras que otros tenían que venir de lejos, claro está la tecnología pero no hay nada como contacto cara a cara. Yo en la tarde corregía y al día siguiente le decía a la asesora y me volvía*



*a hacer indicaciones entonces me decía cuando tengas avances vente y eso hacía”.*

La comunicación con su asesora era continua y cercana porque la distancia lo permitió. Además considera que hubo de su parte disponibilidad e interés personal por graduarse. Seleccionó a su asesora porque tenía interés por hacer una tesis que no requiriera análisis de datos estadísticos, por lo que identificó que una de las promotoras de este enfoque. Además su disponibilidad, carácter, conocimiento, trayectoria y la amistad que tenía con ella lo llevaron a seleccionarla para esta tarea. Asegura que tuvo una buena relación con ella, de cordialidad y respeto. Considera que hubo buena química y lograron obtener varios productos como una ponencia y un capítulo del libro

Su tema de tesis se relacionó con su trabajo cotidiano, fue “El programa nacional de lectura PNL en las escuelas secundarias de Yucatán” su objetivo fue conocer qué se hizo con el PNL por que el índice de lectura era muy pobre. Al respecto comentó que se sentía totalmente identificado:

*“...enfiqué dos cosas: la experiencia en mi área de trabajo y lo vinculé con el papel de los administradores un factor importante para esto es que el asesorado le guste y seleccione el tema porque muchas veces son los guías los asesores los que te deciden el tema que porque hay apoyo económico que porque es un proyecto que porque van a haber facilidades o si medio aceptan tu idea la tuercen según sus preferencias en mi caso no, a mí se me respetó lo que quería hacer”*

Con su comité revisor de tesis también tuvo una buena relación, ya que siempre avalaban el trabajo y las recomendaciones de la asesora, considera que se respetaban entre colegas. Comentó:

*“Creo que el problema que hay entre los comités es el enfrentamiento de egos y el perjudicado siempre es el tesista, no estoy hablando de mi caso en el caso mío no hubo ese tipo de cosas porque había respeto mutuo éramos colegas. Valoro la comunicación que hubo entre ellos, el respeto a los acuerdos tomados. La idea era aportar, de sumar no dividir ni restar buscando el bienestar del asesorado”.*

El Maestro Valentín considera que la cercanía con su asesora fue indispensable. Asegura que la comunicación cara a cara es lo más eficaz para realizar el trabajo de tesis, así mismo tener los papeles a la mano cuando el asesor lo solicite.

Para la realización de su Maestría tuvo una exención de pago por ser empleado de la Universidad, sin embargo no contó con ningún apoyo económico para la elaboración de su tesis, los gastos generados por esta los cubrió con sus propios recursos. Relató que cuando solicitó ayuda al director de la institución donde labora, no recibió apoyo.

*“...me dijo que no podía descargarme de horas de trabajo pero que yo podía ver en el sindicato que me asignen comisión para los estudios, tenía derecho, pero no use esos recursos ni en tiempo para estudiar, ni para graduarme. Recuerdo que a muchos compañeros les brindaron apoyo para la encuadernación de sus tesis, le comente a esa persona y me dijo que no había ningún tipo de apoyo. Entonces yo lo pagué, me costó 180 pesos cada*

*encuadernado de pasta dura y 120 pesos de pasta suave. Además la impresión yo la pagué también...”*

Al recordar los apoyos con los que contó, mencionó a su familia:

*“...mi familia fue incondicional, me dijeron que estudie y termine pronto. Mi mamá me dijo, la estudias y la terminas (maestría). En caso de mis asesores nunca hubo idea de abandonar la maestría al contrario me decían bájale un poco estás muy acelerado, para graduarte hay tiempo tienes dos años para graduarte”*

Afirmó que no tenía habilidades de investigación, sin embargo contaba con habilidades de investigación documental y tenía los recursos bibliográficos, hemerográficos, revistas y de bases de datos. De la misma forma lo ayudó su experiencia como profesor de la asignatura “técnicas de investigación documental” y redacción.

El Maestro Valentín asegura que el tiempo no fue un factor que influyera en su graduación, considera que no tuvo interferencias en la elaboración de su tesis. Afirma que la gente que piensa que tiene más tiempo para graduarse, generalmente abandona el trabajo de tesis y no logra obtener el grado.

Considera que el diseño curricular del Programa estuvo bien planeado y bien distribuido. Se enfocaba en las áreas que se querían reforzar, así mismo la carga de tareas las asignaturas estuvieron bien secuenciadas y distribuidas.

Las mejores experiencias en la maestría fueron los eventos académicos a los que asistió, comentó:

*“...lo mejor fue utilizar mi producción académica para presentar con ponencias recuerdo una que se llamó Micro política y el conflicto, era uno de los temas de un congreso en Veracruz relacionado con el conflicto y quise hacer la ponencia y con base en la información que tenía elaboré. Se aceptó y luego me pidieron que formara parte de un capítulo de un libro que iban a hacer de hecho firme la autorización para que forme parte del capítulo y recientemente me enteré de que en la formación de bibliotecarios citan mucho el libro y usan el capítulo para tareas y fue una satisfacción realmente”.*

Considera que durante el programa no hubo sorpresas o cambios repentinos afirmó lo siguiente:

*“Lo que ocurrió es lo que ya sabía, no vine con otras expectativas, sabía a lo que me atenia no tuve expectativas muy altas extraordinarias de la maestría ni tuve expectativas íntimas sabía lo que podían ofrecerme no salí engañado y recibí lo que tenía que recibir”*

El maestro Valentín realizó recomendaciones a otros estudiantes que aún no han finalizado su tesis:

*“Que tengan bien definido su tema, que se involucren con todo lo que conlleva ese tema, que lean mucho, que se relacionen, que vean todo lo que existe en ese sentido. Sondear qué tan viable es su tesis. Seleccionar al asesor ideal que conozca el tema, que lo domine la metodología, que tenga buena comunicación con él y que se deje guiar y que no ceda tiene que ser persistente los demás no harán su tarea nadie hará lo que te corresponde ni van a bajar las normas por ti... tiene que ver que todo lo que se comienza se tiene que terminar”*

De la misma forma realizó recomendaciones para mejorar el programa de posgrado, una de ellas fue el implementar un diplomado o curso previo a los seminarios de tesis, ya que considera que no están cumpliendo su función:

*“...crearía un diplomado o curso previo para tener algo más allá del seminario de tesis porque no cumple con su objetivo, idealmente están diseñados para que terminando la maestría estás presentando, pero la realidad es que muchos no tienen el tema que quieren, ni el asesor que quieren, no tienen la información que quieren...y que se limitan a aprobar los seminarios aunque luego cambie de tema”*

Agregó que es necesario dar otra perspectiva a los seminarios de tesis, su experiencia le dice que muchas personas están desinformadas de los procesos y requisitos para graduarse, lo que ocasiona atrasos y problemáticas. En ocasiones entre compañeros se daban información para conocer las experiencias de otros y ayudarse en el proceso de graduación.

*“...yo creo que si se llegan a sistematizar de manera adecuada pueden facilitar mucho la graduación, creo que la idea es unificar el que hacer de los asesores y de los revisores y su relación con los asesorados qué hacer y qué no hacer, cómo orientarlos porque muchas veces los asesores no saben hacer las anotaciones, no se entiende lo que te ponen... necesitamos una guía académica que nos ayude y el problema es en toda la Universidad, entiendo que hay áreas diferentes que hay enfoques diferentes, yo trabajaría con eso si yo fuera coordinador de un programa de maestría. Haría tips sistematizados, estamos hablando de todas las cosas que se han venido experimentando durante tanto*

*tiempo, por qué no enfatizar lo que ha funcionado bien en caso de los asesores y revisores, hay que compartir las experiencias. Más que hacer un libro de anécdotas o un libro de tips es hacer un libro de experiencias de situaciones que se enfrenta todo graduado como una guía”*

Realizó una recomendación adicional con respecto a la selección de profesores para el Programa, considera que éstos deben estar contextualizados con el fin de capacitar a administradores en ejercicio en el área educativa, por lo que considera indispensable que los docentes cuenten con experiencia en el área.

Afirma que si tuviera la oportunidad de comenzar de nuevo la Maestría una de las cosas que cambiaría sería su entusiasmo por participar:

*“Me quedaría más callado, incluso en el primer semestre con el fin de aportar pero no a todos le agradaba eso, que vieran que tú también sabes o que sepas más que el otro, ellos tienen que saber distinguir las motivaciones de la gente, era para aportar apoyar no para cuestionar a nadie y la gente así lo tomaba como que cuestionabas y hubo varios casos donde yo preguntaba y me decían que no lo podían contestar. Luego de esas experiencias en el siguiente semestre no hice ni una sola aportación incluso hasta mis compañeros me decían que como que “me apagué”, al fin de cuentas ni se valoraba la participación, no gano nada y pierdo, pues mejor no digo nada. Muchas de las aportaciones ayudaron a mis compañeros a graduarse porque algunas cosas que comenté lo hicieron en su trabajo o les pasaron cosas similares... me gustaba hablar...”*

Comentó que posteriormente a este incidente, sus aportaciones se limitaron a aspectos muy relevantes y procurando que no ofendan a nadie. Afirmó que empezó a seleccionar lo que iba a decir.

Al preguntarle sobre los factores que pueden intervenir en la graduación de estudiantes, consideró entre los más importantes: la carga de trabajo, el tiempo que tenían que dedicarle al programa, el hecho de que tengan familia e hijos y una que es muy común es la falta de experiencia en el campo de investigación. Añadió que ayudó a varios compañeros de generación a graduarse:

*“...a pesar de que tenían sus revisores me pedían ayuda para que les revise su tesis, entonces lo hacía, me gustaba...”*

El Maestro Valentín afirma que después de la Maestría se siente diferente en cuanto a su experiencia, el hecho de conocer los casos presentados y las vivencias de mis compañeros le permitieron tener otra perspectiva.

Comparte que obtuvo la doble titulación y realizó la estancia en París, lo relató de la siguiente forma:

*“Si, fui el primero en obtener la doble titulación, lo presenté en el auditorio sin asesores ni revisores ni nadie solo con los dos profesores de Francia y si me lanzaron varias preguntas difíciles...También me fui un mes a París y como había tenido los cursos ahí yo fui a estudiar no a conocer, fue muy buena experiencia porque los viajes ilustran...”*

*La asesora del Maestro Valentín*

La asesora del Maestro Valentín comentó que realizaba reuniones de trabajo con él cada dos semanas. Mencionó que entre sus fortalezas, se encuentran las competencias de comunicación oral y escrita, es una persona orientada a metas y tiene gran disposición y dedicación para el trabajo académico. Siempre asistió muy motivado a las reuniones de asesoría.

De la misma forma comentó que una debilidad con la que cuenta es su carácter, ya que en le ocasionó problemas con algún profesor. Afirmó:

*“Es una persona muy directa que no tiene problemas en corregir a alguien que comete en error, aunque esto sea en público”.*

La asesora comenta que el Maestro Valentín posee mucha capacidad para el trabajo intelectual, ya que en sus estudios de Licenciado en Educación recibió formación en investigación y posteriormente adquirió mayores competencias en investigación durante el desarrollo de la tesis.

Afirma que su relación con él fue muy buena, ya que es responsable, dedicado y un excelente escritor. Siempre cumplió con todas las actividades que se le asignaron en tiempo y forma. Posee muchas fortalezas dada su formación previa, sus habilidades intelectuales y su capacidad para comunicarse en forma oral y escrita. Es además muy organizado y dedicado.



Caso 8:

*La Maestra Carolina*

La Maestra Carolina 48 años de edad y su estado civil es soltera. Nació y vive en Mérida y tiene su domicilio en el centro de la Ciudad.

Estudió una licenciatura en educación media en la Escuela Normal Superior de la Ciudad de Mérida. No estudió otra licenciatura y su máximo grado de estudios es maestría

Desde hace dos décadas, trabaja en una escuela Preparatoria privada en un puesto administrativo como jefa del departamento de control escolar. Entre sus funciones se encuentran las relacionadas con inscripciones, administración de información de los estudiantes, asignaturas, constancias, expedición de certificados entre otros. Además de este no cuenta con otro trabajo, ya que sus responsabilidades le demandan tiempo completo.

Estudió en la sexta generación de la MAOE y se graduó en el año 2013. Compartió cuáles fueron las razones por las que decidió estudiar el Programa:

*“Siempre había tenido el deseo de estudiar un posgrado como parte de mi preparación. En mi familia todos son muy estudiosos y yo siempre andaba un poco atrasada. Yo quería obtener el grado por cuestión personal, de querer ser un poco más, tener más preparación y para estar vigente”.*

Compartió que su ingreso al Programa fue difícil tanto por cuestiones relacionadas con el proceso de selección e inscripción como por cuestiones familiares:

*“El año que me inscribí todos los problemas que podía tener se presentaron,*

*tuve problemas familiares y para mí fue algo difícil entrar porque tenía muchos años sin estudiar. Además fue un exceso de trámites, fue una cosa impresionante, tuve que sacar mis papeles de toda mi preparación académica. Además la preparación para los exámenes de admisión. Fue complicado pero tenía muchas ganas”.*

Afirmó que inicialmente tenía la intención de estudiar otro programa en una Universidad Privada, sin embargo los horarios y los altos costos fueron una razón para no hacerlo. Ante esta situación, su hermano la aconsejó:

*“...mi hermanito me dijo que vaya a la Facultad de Educación. Y fui a la junta, pero llegué tarde a la plática de la Maestría en Innovación Educativa, que era la que inicialmente me interesaba. Entré a la plática de MAOE y me enamoró. Porque me gusta mucho lo que hago, estoy en servicios escolares y todo lo que es planear mi trabajo, la colaboración con los directivos y los padres de familia y cuando leí de que se trataba la maestría vi que se relaciona con mi trabajo. Me encantó, aunque no tenía beca. Las personas me dijeron no te metas a esa, pero me gustó todo dirección, supervisión, gestión, todo... Aunque tenga que pagar, esta me gusta”.*

Compartió que su principal expectativa del Programa, era que lo que se ofrecía fuera real. Añadió:

*“Se cumplió todo. No me imaginé la exigencia de los maestros. Costó tiempo, dinero y esfuerzo. Para mí fue difícil la parte de investigación. Pero puedo decir que se cumplieron las expectativas con respecto a las asignaturas y profesores”.*

La Maestra Carolina compartió que vivió momentos críticos durante la elaboración de su tesis. Afirmó que iniciar fue la peor parte, ya que no encontraba la manera de hacerlo. Su idea inicial no se concretó y fue rechazada por los profesores Franceses. Además hubo cambios en su comité. La situación se agravó cuando realizó el viaje a París, ya que debido a que no realizó las correcciones de un trabajo de asignatura, reprobó. Para aprobar la asignatura tuvo que volver a cursarla con un profesor muy exigente, sin embargo recuerda que *“fue una asignatura increíble”*.

Asegura que hubo personas que fueron de gran ayuda para obtener el grado, en primer lugar mencionó a su asesora:

*“Mi asesora, fue mi tutor, siempre estuvo apoyándome y empujándome. Otros profesores con también ayudaron. También tenía un compromiso conmigo misma. No perdí de vista esto durante toda la Maestría. Además yo me lo pagué, así que debía terminar”*.

Su tema de tesis cambió durante la Maestría, inicialmente quería estudiar liderazgo de los directores, pero cambió a Comunicación Organizacional en el Nivel Medio Superior. Como parte de su tesis realizó un manual de funciones para su institución y se identificó con ese tema.

La asignación de su asesora se dio por mecanismos de la Facultad. Describió a su asesora de tesis como experta y orientada al área, así mismo considera que tuvo una excelente con ella, comentó:

*“Tuve una excelente relación con la asesora fue una relación de amistad. Cuando tuve problemas personales tuve su apoyo y consejo. A veces me*

*molestaba con ella, porque me regañaba, pero era parte del proceso”*

De la misma forma comentó que se realizaron cambios en su comité revisor debido a que uno de los integrantes dejó de trabajar y la relación fue complicada.

Explicó la situación:

*“Enviaba por correo mis avances y no devolvía nada. Fue difícil, era un ejercicio de paciencia y fe. Mi principal problema con mis revisores fueron los tiempos...”*

Con respecto a las estrategias que utilizó para elaborar su tesis, considera que la que más le funcionó fue la siguiente:

*“Llegaba con la mejor sonrisa, me hacía una corrección. Y yo lo volvía a cambiar. Mi asesora tuvo mucha flexibilidad, nos reuníamos hasta en vacaciones, en un café. El proceso me ayudó a trabajar mi paciencia y tolerancia. No hubo una estrategia que pueda considerar como menos útil”*

Afirma que económicamente no recibió ninguna ayuda, sin embargo tuvo diversos apoyos durante la elaboración de su tesis, el más importante es el recibido de su familia como motivador y en segundo lugar la asesoría de varios profesores que en sus respectivas áreas contribuyeron, explicó:

*“Tuve varios apoyos, por ejemplo del Maestro de estadística. Una profesora me apoyó con la entrevista y otro profesor con los la interpretación de los datos y resultados. En lo laboral, mi jefe, el director de la escuela también contribuyó”.*

Considera que contaba con habilidades de investigación pobres, sin embargo durante el programa con base en su esfuerzo mejoró:

*“Mejoré mi observación, soy más analítica, más paciente. Pero en verdad fue un infierno sobre todo elaborar el instrumento y además después me lo plagiaron”*

Con respecto al tiempo, considera que fue un factor que intervino en su graduación, explicó:

*“Me gradué dos años después de haber concluido los cursos. Agoté todo el tiempo, el motivo fue que reprobé una materia y me llevó un año más concluir mis cursos. No obtuve la doble titulación, estuve muy cerca, me frenó haber reprobado. Por eso creo que el tiempo si fue determinante”.*

Compartió que existieron factores económicos que afectaron la conclusión de tu tesis y fueron éstos uno de los motivos por los que experimentó dudas sobre terminar:

*“Fue un gasto bastante fuerte. Tuve que pedir un préstamo para ir a París. El factor económico me impidió tener doble grado...”*

Afirma que el diseño curricular de la maestría fue el adecuado. *“Comenzó con asignaturas administrativas y académicas y finalizamos con Recursos Humanos y gestión, me pareció adecuado”.*

La experiencia en el Programa tuvo resultados no anticipados o previstos antes de iniciar sus estudios, comentó:

*... pude conocer gente no me imaginé, me pasaron cosas que no me imaginé que iban a pasar. En mi trabajo derivado me consideran más por tener el título de Maestría, me consultan otro tipo de cuestiones...”*

De la misma forma, la experiencia de estudiar la MAOE impactó su vida, ahora siente orgullo y satisfacción de ser egresada de UADY, agregó: *“eso siempre está por*

*arriba de otras instituciones. Te dan más nivel”.*

Agregó:

*“Tuve miedo pero usé en mi trabajo lo que aprendí. Pero tuve una motivación personal. El título es importante. Avala lo que estudié y lo aplico. Puedo ayudar en la mejora el trabajo, ahora soy más crítica. Siento que todo lo aprendí en la maestría me sirve”.*

Recordó que los mejores momentos los vivió durante las clases y con sus compañeros de generación a los que describió como *“buen grupo”*. Por el contrario los peores momentos ocurrieron en la elaboración de la tesis y tensión redactar capítulos.

Afirmó que el programa cumplió con todas sus expectativas, sin embargo afirmó *“yo no cumplí teniendo el segundo grado”*. Haber logrado este aspecto habría hecho su experiencia más significativa.

La Maestra Carolina, afirmó que no recibió toda la información necesaria antes de ingresar al programa, por ejemplo no sabía que el Programa contaba con un convenio con la Universidad de París XII. Recuerda que en la plática no le informaron y al iniciar la Maestría le preguntaron si iría a París. Esto la tomó por sorpresa. Añadió que le hubiera gustado entender desde el principio de qué se trataba la maestría y si tuviera la posibilidad volvería a estudiarla.

Para mejorar la Maestría, recomendó a los estudiantes ser perseverantes y trabajar con ganas. Sugirió que el Programa debe ser más flexible, tomar en cuenta la exigencia de las asignaturas y ofrecer más opciones de titulación: *“que se no solo sea tesis sino se den otras opciones más prácticas”*.

Piensa que existen diversas razones por las que un estudiante no se gradúa, lo explicó de la siguiente forma:

*“Te bajas del barco te ocupas de otras cosas como lo laboral y aspectos familiares y la dejas (la tesis), a veces te falta perseverancia. Unos no tienen problemas económicos pero no hay motivación en algunas personas”*

*La asesora de la Maestra Carolina*

La asesora de la Maestra Carolina, explicó que para trabajar con ella tenía días específicos ya que las demandas de su puesto de trabajo eran altas. Comentó: *“Era jefa de control escolar de una escuela”*.

De la misma forma identificó las principales fortalezas de su asesorada, comentó lo siguiente:

*“El tema de tesis era de su interés. Además estaba muy motivada para concluir. Tenía mucha energía, ideas claras, tenía habilidades para la búsqueda de información y redactaba bastante bien. Otra de sus fortalezas es que su hermano es Doctor, con él y otros miembros de su familia discutía sus ideas. Esto la ayudaba a plasmarlas”*.

De la misma forma mencionó que entre sus debilidades están: la carecía de habilidades de investigación, tenía un trabajo le demandaba mucho tiempo y su edad pudo interferir en la elaboración de la tesis porque tiene más de 40 años.

Mencionó que también enfrentó obstáculos por ser soltera y tener a sus padres enfermos. Inclusive durante el proceso de elaboración de la tesis, se murió su mascota y se deprimió.

Afirma que la Maestra Carolina estaba motivada, sin embargo sentía cierta presión de su grupo:

*“...casi todos los estudiantes se graduaron. Ella tenía la presión de graduarse y se puso a trabajar duro. Su generación fue exitosa. Se graduó dentro de los dos años después de sus cursos”.*

La asesora compartió que la Maestra Carolina no tenía desarrolladas sus habilidades de investigación, comentó:

*“Adquirió algunas competencias de investigación y tuvo apoyo de su hermano que es investigador. Yo como su asesora pude ayudarla mejor porque tenía más experiencia”.*

Considera que la relación asesor-asesorado fue buena y basada en la confianza. Afirmó que la Maestra Carolina cumplió con todas sus obligaciones. Escogió su tema desde el principio y trabajó con él hasta el final.

Cree que la razón por la que la Maestra Carolina se graduó exitosamente del programa fue la disciplina que se autoimpuso. Inclusive después de graduarse publicó un capítulo de un libro con ella.



*Caso 9:**La Maestra Ana María*

La Maestra Ana María tiene 61 años y su estado civil es divorciada. Radica en la ciudad de Mérida Yucatán. Estudió la Licenciatura en Contador Público y su máximo grado de estudios es Maestría.

Actualmente, labora en una universidad pública y autónoma de su ciudad, ocupa el cargo de Coordinadora administrativa de la Secretaria de Rectoría. No cuenta con otro empleo, ya que combina con esto sus responsabilidades familiares como ama de casa.

Estudió la MAOE en la segunda generación y egresó en el año 2008. Explicó cuáles fueron sus motivos para ingresar al Programa:

*“Me interesó porque tenía que ver con administración, me llamó la atención desde que la abrieron pero se me pasaron los tiempos y me inscribí en la segunda generación. Decidí estudiarla porque era relevante en mí que hacer en la universidad ...”.*

Sus expectativas del Programa eran que le permitiera estar mejor preparada y fortalecer sus habilidades. Comentó:

*“Aprender lo relativo al currículo, liderazgo y planeación. Realmente había recibido algún conocimiento general, pero requería profundizar y adecuarlo a los tiempos”.*

Decidió estudiar este programa porque era lo que necesitaba, buscó otras opciones dentro de su Universidad pero el enfoque que tenían otros programas, no era el que se ajustaba a sus necesidades:

*“La Maestría que ofrece la facultad de contaduría, se enfoca prácticamente a empresas. Yo quería algo para instituciones educativas a nivel universitario”.*

Compartió que durante la Maestría vivió momentos críticos, los cuales explicó en el siguiente comentario:

*“...uno de los momentos más críticos es que mi bachillerato era del área de matemáticas, donde la habilidad era más de razón que de redacción, lo que se me hacía muy complicado; Los retos fueron que después de hacía mucho tiempo de no estudiar, retomar los libros y compaginar esa actividad con mi horario de trabajo se hacía cada vez más complejo. Otras pruebas duras fue el poder hablar en público, cuya habilidad fui adquiriendo mientras avanzaba en los cursos”.*

Recordando su experiencia con el programa, reconoce que la integración de su grupo de compañeros y el apoyo de su asesora fue de gran ayuda, expresó:

*“Tuve compañeros que se graduaron primero que yo, me animaban y me contagiaban en su entusiasmo, quiero recalcar que el apoyo de mi asesoría fue fundamental y no creo que lo hubiera logrado de otra manera”.*

Su tema de tesis fue un diagnóstico de necesidades de formación de secretarios administrativos en una universidad pública. Lo seleccionó debido a que buscaba un tema relacionado con su trabajo. Agregó: *“muchos años trabajé dependiendo de secretarios administrativos”.*

Relató que su tema lo identificó con el apoyo de su asesora en pláticas de trabajo, afirmó:

*“... me percaté la necesidad de formación que requieren los secretarios administrativos que generalmente antes de tomar el cargo, se desempeñan como docentes”.*

Describió que la selección de su asesora de tesis se dio de forma definitiva cuando la tuvo como profesora:

*“La selección la ratifiqué cuando nos dio clases. Sentí que me podía identificar y considere que podría ser una buena guía ya que siempre mostró apertura lo que me daba más confianza para trabajar directamente mi proyecto. Desde el principio tuvimos una muy buena relación y mis expectativas fueron más que cubiertas porque su apoyo brindado de forma constante me hacía sentir cómoda”.*

La Maestra Ana María recuerda que su comité revisor tuvo cambios en uno de sus integrantes debido a que se jubiló, sin embargo tuvo una buena relación de trabajo con ellos:

*“Trabaje bien con una Maestra ya que previamente había sido miembro de mi comité de tesis de licenciatura, con la profesora que se jubiló tuve una buena y en sustitución la otra Maestra hizo buena sugerencias y también afiancé una buena relación con ella”.*“

Afirma que la participación del comité se presentó cuando la tesis estaba concluida, realizaron revisiones importantes pero pequeñas. La totalidad del trabajo de tesis fue supervisado por la asesora con quien tenía un seguimiento muy cercano en los

avances. Comentó: *“supe que algunos estudiantes no coincidían con sus asesores, pero este no fue mi caso”*.

Para realizar su tesis utilizó diversas estrategias de trabajo, considera que la de mayor utilidad fueron las reuniones de trabajo recurrentes con su asesora. La participación con el comité fue realizar las correcciones solicitadas y responder a los cuestionamientos.

Contó con diversos apoyos durante el programa por ser empleada de una Universidad, explicó:

*“Como empleada de la universidad conté con el apoyo para el pago de la colegiatura durante el programa y para los ejemplares de la tesis al concluirla. Tuve la oportunidad de practicar mi pre defensa de tesis con algunos compañeros que me brindaron su apoyo, esto me ayudó que me familiarizara con el tipo de preguntas esperadas en el examen. Mi asesora siempre fue muy entusiasta y me contagiaba su ánimo, para mi familia mi motivación principal era cerrar círculos para graduarme. Yo quería dejar un ejemplo para mis hijos”*.

Con respecto a sus habilidades de investigación y cómo contribuyeron o interfirieron con la conclusión de su tesis, aseguró:

*“No tenía muchas habilidades de este tipo pero en el desarrollo de la encuesta y diseño de la misma fui adquiriéndolas y desarrollándolas más. Las fui fortaleciendo a medida que iba avanzando. Desarrollé las habilidades de organización, aprendí a hacer un DAFO, a fortalecer mi constancia, además de*

*fortalecer las habilidades de lectura y sobretodo fortalecer las habilidades que promueve el posgrado como es el liderazgo”.*

El tiempo, un factor que interfirió en su proceso de graduación principalmente al inicio de la elaboración de la tesis, ya que sentía que el tiempo no sería suficiente para concluir, pero en coordinación con su asesora logró concluir en el tiempo establecido.

Comparte que el tiempo invertido en la Maestría representó dificultades familiares y laborales, explicó:

*“Al principio fue difícil de compaginar por que las clases se ofrecían fin de semana, al final la familia con mucha comunicación lo superaron, aceptaron y me apoyaron. Con respecto al trabajo se me hacía muy difícil frecuentemente no teníamos horario fijo de salida, había ocasiones que se podían cambiar o concluir antes para sacar tiempos pero eso era eventual”.*

Afirmó que en su paso por el Programa no interfirieron factores económicos que hayan afectado la conclusión de tu tesis. Asegura que no experimentó dudas sobre terminar su tesis, ya que era algo que desde el principio quería lograr, agregó:

*“Tuve dificultades para expresarme pero mi motivación por terminar fue firme y determinante. Mi asesora fue clave para mantener mi seguridad”.*

Considera que el diseño curricular de la maestría fue el adecuado, comentó:

*“... el diseño fue adecuado, creo que tuvimos lo necesario para fortalecernos en las habilidades que se esperaban del programa. Fue muy importante lo completo que estaba el programa”.*

La Maestra Ana María afirma que fue enriquecedor de contar con profesionales de diversas instituciones que compartieron sus experiencias de acuerdo a su contexto y las funciones, siente que eso le ayudó a obtener un panorama diferente de la administración y las instituciones educativas. De la misma forma comentó uno de los aprendizajes que obtuvo:

*“Recordar que no había una sola forma de hacer las cosas y entender que no había una buena o mejor que otras, que todas eran valiosas y que le podíamos sacar el mejor provecho”.*

El impacto de la maestría se dio en varios ámbitos de su vida, especialmente en el familiar y el personal:

*“Para mi familia un reconocimiento por que obtuve un grado después de muchos años de concluir mi licenciatura y estar dedicada al trabajo compaginado con el desempeño de ser mamá. Fue muy gratificante recibir un reconocimiento y felicitación de parte de mis superiores en el ámbito laboral”.*

La Maestra Ana María identificó los mejores y los peores momentos durante la Maestría, comentó:

*“Uno de los peores momentos, fue cuando casi reprobaba un curso porque el profesor pedía que llegáramos a tiempo porque su asignatura era muy demandante lo que se me dificultaba como consecuencia de mi horario de trabajo. Y las mejores, mi graduación y en el proceso de tesis el compañerismo y la integración del grupo”.*

Asegura que el Programa cumplió completamente con sus expectativas. Sin embargo para hacer su experiencia más significativa, sugirió:

*“Me hubiera gustado otro horario, fue muy difícil sobre todo al principio y los sábados por la tarde ya que nos estábamos durmiendo todos”.*

Asegura que antes de iniciar el Programa le hubiese gustado tener alguna herramienta para leer y escribir académicamente, tal vez haber cursado un taller corto para redactar. Aconsejó a otros que están estudiando el Programa lo siguiente:

*“Que terminen sus estudios que el esfuerzo vale la pena, que hagan la tesis, si fuera posible presentar que presenten y si no hay buena relación con el asesor que soliciten un cambio”.*

Por otro lado, recomendó a los maestros que den más seguimiento a los alumnos y que se realicen tesis con temas reales. Considera que el desarrollo de la tesis debe ir a la par del Programa porque si se deja para el final, no lograrán terminar.

La Maestra Ana María reflexionó y comentó que si comenzara de nuevo, trataría de organizar el tiempo mejor, llegar a tiempo a clases y le dedicaría mayor tiempo. Después de terminar asegura que comprende mejor el valor del tiempo

Añadió que dar a conocer los costos para obtener el grado podría ayudar a los estudiantes a prepararse para ese momento:

*“A algunos se les hizo demasiado el pago, al final la suma de derechos para completar la tesis les causó sorpresas. Considero adecuado que se dieran facilidades, por ejemplo que al estudiante se le informe con tiempo el costo de*

*graduación, los procesos que se deben de seguir y todas las reglas del juego desde el principio”.*

Afirma que después del Programa, se ve diferente y ha ganado seguridad. De la misma forma algunas personas reconocen que ha mejorado y se lo han hecho saber.

Complementó su idea con el siguiente comentario:

*“Me llevo una grata experiencia pero a veces pienso que valdría la pena un curso de actualización porque de rutina estas inmerso en otras cosas y siempre hace falta actualizarse”.*

*La asesora de la Maestra Ana María*

La asesora de la Maestra Ana María afirma que para elaborar la tesis se reunía con ella una vez por semana.

Durante el proceso de elaboración de la tesis identificó en su asesorada, fortalezas y debilidades, las cuales explicó:

*“Entre sus fortalezas se encuentran que es una persona muy dedicada y responsable, se deja guiar, está muy comprometida y es sumamente estructurada y organizada. Sin embargo como debilidad es un poco tímida y no le agrada hablar mucho en público. Se pone nerviosa al hacerlo y esto ocurrió en su defensa de tesis”.*

Asegura que la Maestra Ana María asistió motivada a sus actividades, aunque le preocupaba no tener las competencias para llevar a cabo la tesis, estaba motivada a graduarse y se centró en la tarea.



Considera que sus competencias para la investigación no estaban desarrolladas, explicó:

*“...no las desarrolló en sus estudios profesionales como contadora y el programa no proporcionaba elementos suficientes en investigación para apoyar el avance de los estudiantes. Fue adquiriendo sus competencias a medida que avanzó en el desarrollo de su tesis”.*

De acuerdo a la Asesora, la relación con su asesorada fue excelente, agregó:

*“Trabajamos muy bien, ella enviaba su avance una vez por semana y luego se reunía conmigo para revisarlo. Es muy disciplinada y organizada, esto la ayudó mucho a avanzar Siempre cumplió con las actividades y avances solicitados, es sumamente dedicada y responsable”.*

Considera que la razón por la que la Maestra Ana María se graduó exitosamente del programa fue por su persistencia para alcanzar una meta personal:

*“...lo desea, nunca tuvo dudas sobre su meta. No estaba segura como lograrlo pero hizo un compromiso y solicitó el apoyo y guía que necesitaba y se dedicó a sacar adelante su trabajo”.*

*Caso 10:*

*El Maestro Eric*

El maestro Eric tiene 55 años, está casado y vive en Mérida al oriente de la ciudad. Su formación profesional es en Licenciado en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente su máximo grado de estudios es Maestría.

Trabaja en la Secretaría de Educación Pública (SEP) como Asesor técnico pedagógico (ATP) del Sector 04 de primaria. Explicó:

*“Estoy en una comisión. Mi trabajo consiste en dar cursos, identificar problemas en escuelas e intervenir y ser un mediador. Soy el penúltimo eslabón entre el profesor y la SEP. Tengo una doble plaza, soy director federal y director estatal de 2 escuelas, pero estoy comisionado para ser ATP”.*

No tiene otro trabajo, sin embargo cuando egresó de la MAOE trabajó año y medio en una Universidad en la Ciudad de Progreso en una Maestría en Innovación. Estudió en la tercera generación y se graduó en 2010. Compartió que lo que lo motivó a estudiar la MAOE fue su trabajo:

*“Me decido a estudiar porque mi trabajo era ver cómo estaban las escuelas, cómo solucionar conflictos y me llamó la atención eso de “administración de organizaciones educativas” imaginé que me iban a enseñar cómo administrar las escuelas, no imaginé la carga de trabajo. Busqué en otras universidades pero no había cupo para nosotros los que trabajamos en nivel básico, estaba muy limitado. Cuando vine a la junta informativa llamaron la atención los profesores que iba a tener, unos profesores de Estados Unidos y la misma directora. Nos dijeron que era lo que íbamos a hacer. Yo decía, si esto es administración de organizaciones educativas, ya creo que va de acuerdo a lo que estoy realizando”*

Además comentó que estudiar en la Universidad, fue un motivador importante para él:

*“...pasé la entrevista y me sentía motivado, mi ego de decir estoy estudiando en la Universidad sobre todo la de Yucatán es un orgullo, estoy en la máxima casa de estudios”.*

Dice que al principio se sintió motivado a estudiar otro Programa dentro de la Universidad, pero por asesoría de una profesora, se decidió por la MAOE. Además le llamó la atención el convenio con la Universidad de París XII.

Antes de iniciar el Programa sus expectativas se relacionaban con lo que iba a aprender, las cosas nuevas que iba a conocer y que las asignaturas lo apoyaran en su labor educativa. Afirmó que si cumplió con sus expectativas, tuvo buenas asignaturas y buenos profesores. Explicó:

*“Los maestros eran estrictos y exigentes. Nunca me dormí a las 2-3 de la mañana, trabajando... me apoyé con mi esposa porque estudiamos juntos, los viernes, sábado y domingo”*

El Maestro Eric recuerda que el inicio de la Maestría fue difícil, explicó las dificultades a las que se enfrentó:

*“Desde el primer mes mi esposa y yo nos dimos cuenta que el nivel era alto. La terminología que utilizaban fue difícil de entender, de qué se trataba esto. Tuve problemas para manejar la computadora, hasta para hacer una tabla. Debatía conmigo mismo; pensé en decir adiós MAOE. Pero seguí, le busqué el chiste a esto. Me enamoré y no me fui. Después de 2 meses me quedé...”*

Al recordar su experiencia en la elaboración de tesis, compartió que al inicio le designaron una asesora con la que tuvo diferencias de opinión y no lograron hacer que

la tesis avanzara:

*“No compaginamos. Me superé y logré seguir avanzado. Fue una situación áspera por diferencias opinión, le traje artículos, acuerdos, documentación para fundamentar mi idea pero mi asesora se cerró. Los alumnos tenemos derecho a no estar de acuerdo con el asesor. Los maestros que me asignaron después me entendieron, creo que este es uno de los retos que influyen en mi desarrollo profesional”.*

Después de esta dificultad, le fue asignada otra asesora, con la que logró finalizar la tesis. El Maestro Eric la describe como una Académica. Recuerda también a su comité revisor:

*“... mis asesora y mi comité me cuidaban, me apoyaban. Después de la mala experiencia del cambio de asesor, tuve mucha la disposición del comité por apoyarme. Con la segunda asesora hubo una buena relación, hubo compañerismo eso necesita la universidad gente que te entienda que se tengan buenos asesores y se establezca una buena relación académica.”.*

Su tema de tesis estaba relacionado con su trabajo y cómo mejorar los consejos técnicos en las escuelas primarias.

Afirma que su comité de tesis fue muy activo, contribuyeron durante toda la elaboración de la tesis:

*“Me daban tiempo, se adaptaban a mis horarios, fueron muy flexibles. Entendieron mis problemas y mis necesidades. Logré transmitirles mi situación personal, tuve suerte de contar con ellos tres, tuvimos un diálogo abierto, y nos*

*reuníamos en su oficina todos juntos”.*

Contó con diversos apoyos durante el Programa y para la elaboración de su tesis:

*“Me apoyaron mi asesora y mi comité revisor, también mis hijos mayores cuidaban los menores. Con el grupo de compañeros hubo una buena comunicación, éramos un grupo diverso. Sin embargo en lo laboral tuve problemas, no me daban permiso para estudiar, me tuve escapar porque siempre había mucha trabajo... tampoco me dejaron pilotear el instrumento, mi jefa me bloqueó”*

Considera que al iniciar la MAOE no contaba con habilidades de investigación, por lo que tuvo que enfocarse en aprender, comentó:

*“Soy mal investigador pero ahora sé que debo investigar para saber. Mi tesis estaba en un proyecto a nivel estatal y eso me obligaba a terminarlo. No tenía experiencia en investigación. Llegué perdido, no sabía hacia dónde dirigirme, solo sabía que lo debía hacer. Tuve la fortuna de tener a mi asesora y mi comité. Ahora no soy experto pero aprendí”.*

El maestro Eric piensa que el tiempo no fue un factor que intervino en su graduación. Afirmó: *“Estudí de 2005-2007 y me titulé en 2008. Terminé en tiempo y forma”.*

Añadió que existieron factores económicos que afectaron su paso por el Programa, se vio en la necesidad de solicitar un préstamo para solventar los gastos. Sin embargo no logró ir a la estancia a París.

Con respecto al diseño curricular de la maestría, el Maestro Eric considera que está bien diseñado. Le agrada que desde el principio se empezara con la elaboración de la tesis, pero le hubiera gustado aprender más de metodología.

Experimentó muchas dudas sobre terminar su tesis. Pero las superó con el apoyo de su familia, esposa, asesora y comité revisor. Afirma que los resultados no anticipados del Programa fueron el conocimiento y reconocimiento adquirido:

*“Me valoran más porque egresé de la UADY”. Tuve miedo pero usé lo que aprendí, eso fue mi motivador personal. Ahora confían en ti, te consideran diferente del resto. Mi opinión es de peso. Mi jefa acepta lo que propongo”.*

La experiencia en la Maestría tuvo un impacto positivo en su vida, comentó lo siguiente:

*“Me siento importante, firmo como MAOE, me da respeto de las personas. Mi título reconoce la preparación que adquirí. No cualquiera entra a la Universidad. Además pude escalar a un nivel más alto en mi institución”*

El Maestro Eric afirma que lo mejor de su experiencia fue el trabajo en equipo y el trabajo con los asesores. Sin embargo lo peor fue hacer la tesis. Considera que el programa cumplió sus expectativas iniciales, pero indica que un aspecto que no logró fue realizar la estancia. Este aspecto pudo ser lo que hubiera hecho su experiencia más significativa.

Antes de iniciar el Programa le hubiera gustado entender de qué se trataba la Maestría y si tuviera la oportunidad volvería a estudiarla. Pero esta vez realizaría varias cosas de forma diferente: *“Tendría más compromiso, yo tenía miedo, procuraría tener*

*más participación”.*

Recomendó a estudiantes que están estudiando la Maestría que se esfuercen y que valoren lo que el Programa les ofrece.

Sugiere al Programa brindar más tiempo a los estudiantes para titularse, explicó las razones de su sugerencia:

*“... por problemas económicos y familiares, algunos no lo logran. Mi esposa no terminó y se le acabó el tiempo. Ahora tenemos la deuda”*

*La asesora del Maestro Eric*

La asesora del Maestro Eric afirma que para darle seguimiento no tenía días específicos, sino que la entrega de avances era con base en el ritmo que él establecía. Lo describe como una persona interesante y comentó:

*“...originalmente fue asesorado por otra Maestra. Decía sentirse no apoyado por ella. Cuando me conoce junto con su esposa ambos me adoptaron como asesora. Fue un proceso raro e incómodo. Me sentía una roba chicos, me robé dos asesorados”.*

Considera que el Maestro Eric tiene mucha experiencia como director, sin embargo le dio mucho trabajo plasmar su tema de tesis:

*“Él trabajó sobre los consejos técnicos, su caso ha sido de mis principales retos. Tuve que aprender del tema y apoyarlo por su falta de habilidades”.*

La asesora identificó que el Maestro Eric tiene fortalezas y debilidades, las describió de la siguiente forma:

*“tenía mucho entusiasmo y voluntad, aunque a veces decaía, pero siempre lo retomaba. Además le gustaba su tema porque era parte de lo que hacía. Por otro lado como debilidades, está que no tenía ninguna competencia de investigación, carecía de competencias de escritura científica, tenía problemas en “darle forma al tema” y además tenía 5 hijos, le faltaba tiempo; ya que uno de sus hijos tenía necesidades especiales”.*

Afirmó que a pesar de las dificultades estaba muy motivado, la motivación venció la falta de competencia ya que carecía por completo de habilidades de investigación. Cumplió en un 90% con las responsabilidades asignadas, fue necesario apoyarlo con la redacción para clarificar las ideas.

La relación asesor-asesorado fue muy afectuosa, por su personalidad logra acercarse a las personas, y la asesora considera que logró acercarse a él. Piensa que fue un proceso muy bonito, personal y profesional.

Finalizó afirmando que la razón por la que el Maestro Eric se graduó exitosamente del programa fue su voluntad, su motivación y disciplina. Añadió: *“fue rescatado en su proceso de permanencia, su esposa no logró graduarse. Él no presentó en París XII”*



*Caso 11:**La Maestra Renata*

La Maestra Renata tiene 45 años y es casada. Vive en Mérida en un fraccionamiento del oriente de la ciudad. Su formación profesional es Contador Público, pero debido a que se desempeñaba como docente, cursó la Especialización en Docencia. Su máximo grado de estudios es maestría.

Actualmente se encuentra laborando en el Centro de Evaluación Educativa de la Secretaría de Educación Pública y además en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia de México. En uno de sus empleos se desempeña en un puesto administrativo y en el otro académico.

Estudió en la segunda generación de la Maestría y obtuvo el grado en el 2008. Lo que lo motivó a estudiar la MAOE fue lo siguiente:

*“Me interesaba porque daba clase en bachillerato, quería conocer qué es lo que debería hacer un director en función para poder aspirar a un puesto de dirección, prepararme para llegar a ese espacio. Quería aprender más de la cuestión pedagógica y para mejorar mi experiencia en docencia, a pesar de que ya que había estudiado la especialización en docencia. Me interesó porque era una conjunción entre lo educativo con lo administrativo que es el área de mi formación profesional, me llamó la atención cómo podría aprender más. Yo quería un estudio formal, no aprender empíricamente o sea sobre la marcha. Y pues la experiencia que hemos tenido todos de que personas ocupan puestos importantes y no tienen los perfiles adecuados.”*

Además de su interés por el aprendizaje, la Maestra Renata eligió la MAOE porque ya conocía la facultad y una profesora le aconsejó que la estudiara:

*“Al terminar la especialización en docencia me integré a la maestría. Pero antes vine e investigué sobre los posgrados y había una maestría en innovación, yo vine por esa porque me interesaba la tecnología pero dieron la información de la MAOE y por sugerencia de una profesora, entré a la otra opción porque me interesó más y me gustó el convenio que tiene con París para conocer más de lo que se hace en otros países...”*

Afirma que sus expectativas del programa si se alcanzaron por medio del plan de estudios, por el grupo y el trabajo en equipo. Comentó que en su caso logró elegir diversas asignaturas optativas, pero éstas no aparecieron en su certificado.

Considera que todos los cambios por los que atravesó el programa fueron positivos y se alegra por las siguientes generaciones. Añadió:

*“Lástima que el Programa se haya cerrado. Muchos directivos aprenden empíricamente y necesitan oportunidades de formación como esta”.*

Recuerda su experiencia en el programa y las dificultades que vivió, comentó lo siguiente:

*“Fue difícil cuando empecé a trabajar el proyecto del que dependía mi tesis. Lo difícil fue elegir el tema y concluir la tesis. Tenía que entregar ya. Por la presión del proyecto tuve que avanzar...”*

Uno de sus principales retos fue poner en práctica lo aprendido y plantear en la realidad lo que vivió en el salón de clase.

La Maestra Renata asegura que varias personas y situaciones intervinieron en su experiencia, en el aspecto académico su asesora y el proyecto del cual dependía su tesis. Por el lado motivacional se encuentra la familia, los hijos y su esposo. Afirmó que la experiencia de tener un grado es un ejemplo para los hijos, un motivo personal.

Su tema de tesis fue clima organizacional en el Programa Escuelas de Calidad, compartió cómo decidió estudiar este tema:

*“Me llamó la atención el clima organizacional ¿Cómo se mide eso? Quiero aprender cómo se mide. Cuando preguntaron quién quería participar en el proyecto, levanté mi mano”*

Eligió a su asesora debido a su experiencia, especialmente como investigadora. Tuvieron una relación de apoyo y académica. Aseguró: *tiene mucha sutileza, conocimientos y la habilidad de decirte, termina tu tesis”*

Su comité de tesis fue diverso, explicó cómo fue la relación con cada uno de los integrantes:

*“...tuve de todo un poco uno de la Facultad de Contaduría y Administración, uno de la Escuela Preparatoria 1. Ambos tenían un horario y agenda complicada. Generalmente no intervinieron mucho, generalmente el visto bueno fue de la asesora. Fue una relación protocolaria y apoyaron únicamente con detalles”.*

Entre las estrategias que utilizó para trabajar con su comité se encuentra el trabajo vía electrónica, comentó:

*“Se tardaban un poco de tiempo al mandárselos en electrónico, sin embargo*

*creo que fue más útil llegar a la facultad y preguntar los horarios de los miembros del comité. Si era necesario me quedaba en su oficina hasta que me atendieran. Mi asesora me atendía sin un horario establecido”*

Con respecto a los apoyos con los que contó, afirmó que al inicio del Programa cubrió los gastos con recursos propios. Sin embargo, cuando se integró a un Proyecto de investigación con financiamiento, esa situación cambió:

*“...con el proyecto, me dieron el recurso. Me ayudó económicamente. También tuve apoyo de mi familia para el cuidado de mis hijos. En la parte laboral me apoyaron con permisos al 100% “.*

Con respecto a sus habilidades de investigación considera que fue algo que al principio fue complicado:

*“Cuando te hablan en términos de educación e investigación, tomé nota de todo. Aprendí y luego decidí estudiar el Doctorado”*

Asegura que el tiempo fue un factor que interfirió en su proceso de graduación, pero de una forma positiva:

*“Estar en un proyecto estatal de CONACYT me hizo terminar y obtener mi grado, si lo vemos desde el lado positivo es algo que nos ayuda y nos beneficia no como algo estresante sino para aprender y conocer de investigación. Aprendí la parte cualitativa que es algo diferente a mi profesión, lo había escuchado pero no lo había aterrizado y menos hacer una tesis de esa magnitud. Fue muy interesante. Terminé al año siguiente de haber terminado mis cursos, pero no obtuve la doble titulación”*

Su familia y su trabajo fueron factores que intervinieron de forma positiva, para concluir lo que había empezado. El factor económico si impactó en su experiencia.

Afirmó:

*“No había viajado a París, me apoyaron pero no tuve el recurso para el doble grado”.*

Piensa que el diseño curricular de la maestría puede mejorarse, comentó lo siguiente:

*“En la MAOE hay mucha gente con un perfil diverso. Creo que hace falta un propedéutico en investigación, yo tuve problemas. Creo que faltó en la parte de investigación para que fuera completamente adecuado...y me queda duda del diseño curricular porque yo había escuchado que teníamos que realizar una tesis profesionalizante”*

No afrontó dudas al respecto de terminar su tesis. Piensa que fue un reto personal y un compromiso. Expresó: *“Soy perseverante y tuve el apoyo de mi esposo y mi familia”*

Los resultados no anticipados de estudiar el posgrado fueron los siguientes:

*“Me abrió más puertas. Tener el título me trajo beneficios en lo laboral. Pero no me veo diferente ni percibo que me vean diferente los demás. Aprendes y ahora soy más crítica...”*

La Maestría era un requisito indispensable en su vida laboral, agregó: *“...no solo es tener un grado, en mi trabajo me lo exigen, pero esto no siempre corresponde a tu sueldo”.*

Afirma que el peor momento de vivió durante su Maestría fue la elaboración de la tesis. Pero agregó que la MAOE superó sus expectativas aunque no haya obtenido el doble grado. Recomienda a otras personas estudiar el Programa ya que es una experiencia multidisciplinaria y excelente. No le hubiera gustado saber nada que no supiera antes de iniciar el programa.

Realizó recomendaciones para incrementar la eficiencia terminal de los egresados, comentó:

*“...a los estudiantes les sugiero que no pierdan el seguimiento y tengan un compromiso personal. A la institución le recomendaría que exista una especie de financiamiento para el estudiante. Y también que nos den herramientas de investigación”.*

Si tuviera la oportunidad de empezar nuevamente, asegura que le gustaría estar más preparada en el área de metodología e inglés. Añadió que en su formación profesional no recibió esa preparación.

Piensa que algunas personas no se gradúan porque al finalizar los cursos se ocupan de asuntos laborales y familiares y abandonan el proceso. Otros simplemente por apatía.

Después de esta experiencia afirma sentirse diferente:

*“... me siento diferente antes de hablar lo pienso. Se aprende mucho de la experiencia de los asesores. Siento que es una responsabilidad tener en tus manos la formación de personas es necesario prepararte”.*

*La asesora de la Maestra Renata*

La asesora de la Maestra Renata comentó que para trabajar las tesis, se reunía con ella cada dos semanas. De la misma forma identificó entre sus fortalezas las siguientes:

*“Renata es muy organizada, estructurada y muy disciplinada, tiene mucha facilidad para comunicarse verbalmente, tiene formación cuantitativa y habilidades de presentar datos estadísticos, es fácil de guiar, comprometida y orientada a la tarea...”*

Comentó que un factor que pudo contribuir con la obtención del grado, fue que hizo amistad con uno de sus compañeros de grupo que poseía habilidades de investigación. Añadió:

*“Decidió trabajar en el mismo centro escolar que él y escogió otra temática. Juntos realizaron el trabajo de campo y se apoyaron mutuamente”.*

Sin embargo, también identificó debilidades en la Maestra Renata, una de ellas es la carecía de formación en investigación y una fuerte carga de trabajo:

*“Es contadora y no elaboró una tesis en licenciatura, no tenía habilidades de investigación, sin embargo poseía un dominio de la estadística. Además tenía muchísimo trabajo, fue nombrada funcionaria en el subsistema en el que trabajaba durante sus estudios. Esto redujo su tiempo disponible para terminar su tesis”.*

La asesora considera que la relación con la Maestra Renata fue excelente, ya que siempre confió en su capacidad para guiarla y siguió el proceso hasta alcanzar su meta.

Recuerda que su asesora asistió motivada a sus actividades y cumplió con todas las actividades que se le encomendaron. Complementó diciendo:

*“...tenía la meta de graduarse y lo logró. Es una persona muy responsable y dedicada”.*

Finalizó diciendo que la Maestra Renata se graduó exitosamente del programa debido a las siguientes razones:

*“Como indiqué antes, ella es una persona que estaba motivada a graduarse, que poseía dominio de la estadística y fácil de guiar. Su decisión de trabajar con otro estudiante en un mismo centro escolar y apoyarse mutuamente contribuyó a que ella avanzara”.*

#### *Las Coordinadoras del Programa*

Durante su existencia, el programa tuvo 3 coordinadoras, las cuales expresaron sus opiniones al respecto de la graduación de estudiantes. De la misma forma relataron otros aspectos de su experiencia durante los períodos en los que fungieron como coordinadoras de la MAOE.

Las coordinadoras afirmaron que tenían diversas funciones, sin embargo una de las principales se relacionaba con organizar las clases:

*“Tenía que establecer el calendario, lo primero era comunicarnos con los profesores y asignarles las cargas académicas en mi caso como el programa era modular era necesario preguntarles si las fechas les venían bien... ya que los profesores principales que dieron clase en la MAOE eran profesores con otras*



*funciones de administradores o que trabajaban en otras instituciones, eran personas de gran importancia. Realmente era bastante negociación y gestión...”*

*“...se trabajaba con los maestros de la misma universidad, pero el programa tuvo muchísimos maestros invitados de otras universidades prácticamente todos eran administradores en ejercicio, rectores, directores, gente invitada de México y el componente internacional con la Universidad de París XII que cada periodo teníamos a un profesor invitado de esa institución”*

Otra de sus funciones era verificar el pago a los profesores debido a que eran externos a la facultad:

*“...también cuando los profesores venían a dar clase si se les pagaba, tenía que gestionar el proceso de pago, veía el recibo de honorarios supervisar como iba en contabilidad el proceso acordar el día para que se le entregara el pago. Cuando era profes extranjeros tenía que comunicarme con ellos con mucha anticipación para acordar la fecha prácticamente con un año de anticipación y verificar que el pago se viera en dólares”*

Además de lo anterior coordinaban el proceso de selección, la atención de dudas de los estudiantes, la promoción del programa y la atención de profesores extranjeros. Inclusive cuando los profesores se enfermaban durante su estancia. Una de las coordinadoras afirma que no contaban con un manual de funciones, por lo que éstas no estaban delimitadas. Entre las funciones que realizaban tenían que hacer promoción del Programa, inducción de estudiantes y atender cualquier necesidad que se presentara. Realizaron los siguientes comentarios:

*“Con tal de posicionar el programa sobre todo porque es la preocupación de la administración ver que cada día había menos estudiantes, las dos primeras generaciones fueron completamente exitosas a la tercera algo le pasó que se compactó. Luego se empezaron a abrir generaciones de 10 personas hasta la última que fue de 6 alumnos”*

*“Debes ir viendo las necesidades que tenía cada generación y el poder ofertar un abanico de asignaturas optativas que fueran surgiendo de acuerdo con las necesidades. Se trabajaba el ingreso con los aspirantes admitidos, se les daba inducción, se supervisaba el desarrollo del programa periodo por periodo y hasta el ayudar o apoyar en el egreso y la ceremonia para la entrega de la constancia de terminación de estudios, no es el grado pero es importantísima”*

Con respecto a su trato con los estudiantes, una de las coordinadoras afirmó lo siguiente:

*“Siempre mantuve contacto con los estudiantes al pendiente de sus necesidades me gustaba estar cerca de ellos y conocer sus inquietudes en el programa y apoyarlos en total me tocó coordinar aproximadamente a 50 estudiantes entre las 2 generaciones. Muchas veces tuve que hacer de intermediaria incluso cuando les iba mal en la asignatura había gente que me decía por favor ayúdame dile al profe que me acepte tal trabajo o el profe me decía dile a fulanita que me entregue sus tareas porque ya voy a poner calificaciones entonces ahí me veías ahí de gestión...”*

*“...hubo mucha gente con la que me encantó colaborar, tanto profesores como alumnos que fueron encantadores de principio a fin y el proceso para atenderlos*

*fue una delicia, fue atención personalizada a los alumnos... esa maestría a mí en lo particular me dejó aprendizajes de principio a fin...”*

Con respecto al porcentaje de egresados de la maestría que obtuvieron el grado en 3 años a partir de su inscripción al programa, comentó:

*“Medianamente alto, en esa época debía motivar a los alumnos de la 1° generación para obtener el otro título que otorgaba parís cumpliendo con la estancia así como estar pendientes de la 2° generación de que hicieran la tesis conforme a los seminarios de investigación”.*

Otra de las coordinadoras comentó que el porcentaje de graduación cuando fue coordinadora era muy bajo, aproximadamente del 10% a excepción de una generación en donde se graduó el 60% de los estudiantes. Comentó:

*“...incluso tengo una persona de la primera generación que se va a graduar y la primera generación egresó en 2006 entonces ya son 8 años y apenas se va a graduar. Pero bueno esas eran las características de las estudiantes no se gradúan no que ellos no quisieran sino porque tienen que cumplir con otras obligaciones”.*

Una de las coordinadoras afirma que entre los factores que influyen en que los estudiantes de maestría logren graduarse en el período señalado, se encuentran:

*“La motivación personal, la necesidad de obtener el título, deseo de cerrar círculos, facilidades que otorga la institución, pero, básicamente creo que todo radica en el estudiante”*

Otro de los comentarios relacionados con la obtención del grado se relaciona con las dificultades para realizar la tesis, afirmó:

*“...creo que hubo dificultades en la maestría durante las primeras generaciones porque los temas que elegían estaban muy orientados a la investigación como si fuera una maestría en investigación. En el programa no se les daban las herramientas de investigación y teníamos personas que no venían con el bagaje. Siento que los que tuvieron éxito para graduarse tuvieron dos ingredientes principales: ya tenían experiencia en investigación y tenían el deseo o la voluntad de graduarse ya sea por presión de trabajo o por locus de control interno, se organizaban muy bien y lograban el éxito en el tiempo estimado”.*

Otra de las coordinadoras hizo énfasis en la importancia de la organización y el manejo del tiempo para graduarse, especialmente porque los estudiantes de la MAOE eran administradores en funciones. Agregó que también otras características pudieron influir, entre las que menciona: la constancia, la perseverancia, el manejo de las tecnologías de información y comunicación, el procesamiento de datos, el manejo de programas computacionales, búsqueda de información, así como la capacidad de análisis y síntesis.

*“También tuvo que ver a lo mejor el perfil de los estudiantes, tal vez algunos tuvieron más tiempo o menos responsabilidades de trabajo y por eso se pudieron dar el lujo de terminar más temprano...”*

Otro factor importante que consideraron es el trabajo con el asesor y su experiencia en el tema de tesis, una coordinadora afirma:

*“Muchos de los estudiantes no tenían la experiencia previa de un trabajo de tesis de investigación y aquí es importante que el asesor pueda orientar al administrador para realizar un trabajo de tesis que también le ayude a la resolución de problemas. Es importante que el tema y el objeto de investigación que fuera de su interés y que el asesor tuviera experiencia en el tema...”*

*“El estudiante se va y regresa, pero el asesor también tiene otras ocupaciones; entonces el egresado le exige al asesor revisar en un tiempo record y esto se vuelve un círculo vicioso. Y hay que considerar hasta dónde el asesor puede esperar al asesorado que lo abandonó, es muy complejo y hay un compromiso también de parte del asesor pero la responsabilidad máxima es del egresado. Yo como coordinadora de programa creo que es un trabajo desgastante”.*

Comentaron que ante la situación mencionada anteriormente se realizó un cambio en el Programa para contribuir a la graduación de los estudiantes:

*“Algo que cambió en el programa fue la necesidad de unir el componente teórico y práctico. Se realizó por medio de la experiencia profesional supervisada que desde el primer semestre tenían que desarrollar. Sin embargo al inicio del programa no se hizo así, se trabajaba la experiencia profesional supervisada y había 3 seminarios de tesis. El estudiante tenía que desarrollar en el seminario de tesis un trabajo diferente e independiente a lo que ellos desarrollaban en la experiencia profesional supervisada. Eso era un doble esfuerzo tremendo...”*

Las coordinadoras, realizaron recomendaciones para incrementar el porcentaje de estudiantes que se gradúan en el tiempo establecido:

*“Dar un seguimiento mayor desde el primer semestre, que sea requisito presentar avances para obtener calificaciones que permitan terminar a tiempo. También por experiencia propia comento en mi tesis de doctorado vi resultados significativos gracias a la presión que fue necesaria para el avance”.*

*“... tal vez con la experiencia que ahora tengo y en su momento la hubiera tenido yo hubiera apoyado la idea que los estudiantes, utilizaran sus trabajos de experiencia profesional supervisada para graduarse, a lo mejor darles forma como de un trabajo de memorias... yo creo que influyó el convenio con París que exigía los resultados de una investigación científica pura, para darte el grado de master. Por eso si tuvimos poco éxito o mediano éxito en la graduación de los estudiantes menos éxito tuvimos con los de París...”*

Las coordinadoras compartieron algunos momentos vividos durante el Programa relacionados con la graduación de estudiantes.

*“Quiero comentar que tuve una alumna brillante en el programa de la MAOE por estar fuera de tiempo le dieron el beneficio para la continuación de su proceso de graduación, se le ofrecieron todas las facilidades pero no las aprovechó, no se volvió a comunicar y fue una verdadera lástima por lo que ella significaba, fuimos compañeras de trabajo en alguna época y somos amigas, fue muy triste de que a pesar de todo no haya concluido, actualmente ella se desempeña como secretaria académica de una escuela”.*

*“... lo que fui viviendo con las otras generaciones, creo que la clave del éxito fue ejercer mucha presión en los seminarios de tesis decirles, si no tienes estos*

*resultados en este plazo de tiempo te vas a atrasar y todos los panoramas posibles”.*

Una de las coordinadoras afirma que la graduación es algo que implica corresponsabilidad entre la facultad, el profesor y el estudiante. Afirma que para conocer más sobre esto, el seguimiento de egresados es indispensable:

*“...un mecanismo importante que es algo que se ha hecho a nivel facultad y a nivel institucional es el seguimiento de egresados esto no es perseguir al egresado cada semestre, sino es obtener una retroalimentación al programa y tocar aspectos de la graduación. Se puede organizar cada 3 meses una reunión entre asesores y asesorados. Es más trabajo para quien coordina porque es responsabilidad de ellos pero creo que vale la pena crear un programa para buscarlos, convocarlos y reunirnos”.*

## Capítulo IX

### Conclusiones, discusión y recomendaciones

A continuación se presentan las conclusiones a las que se llegó después del análisis de datos obtenidos de las entrevistas con egresados, asesores y coordinadores del Programa. De la misma forma se realizó un contraste de los resultados con el estado del arte, sugerencias para realizar futuros estudios y recomendaciones para el uso de los resultados de esta investigación.

#### *9.1 Conclusiones del estudio*

##### *Motivos para estudiar la MAOE y expectativas*

Con respecto a los motivos para estudiar el Programa, se identificaron motivos de personales, laborales, profesionales y otros. Entre los motivos personales se encuentran el interés por la administración especialmente de organizaciones educativas; otros egresados comentan que estaban motivados a estudiar el programa como una meta personal y por su deseo de superarse. De la misma forma otros, se sintieron motivados a estudiar una Maestría impartida en la Universidad, debido al prestigio que esta tiene.

Como comentó un egresado:

*“Yo quería obtener el grado por cuestión personal, de querer ser un poco más, tener más preparación y para estar vigente”.*

Otro egresado agregó:

*“Siento orgullo y satisfacción de ser egresada de UADY, eso siempre está por arriba de otras instituciones. Te dan más nivel”.*



Otro de los motivos fueron los laborales, en donde los resultados indican que los egresados tuvieron una fuerte motivación para prepararse y adquirir un mejor empleo o para cumplir un requisito de las instituciones en donde laboran. De la misma forma las características de la MAOE, motivó a algunos debido a su estrecha relación con el trabajo que realizan. Un egresado dijo:

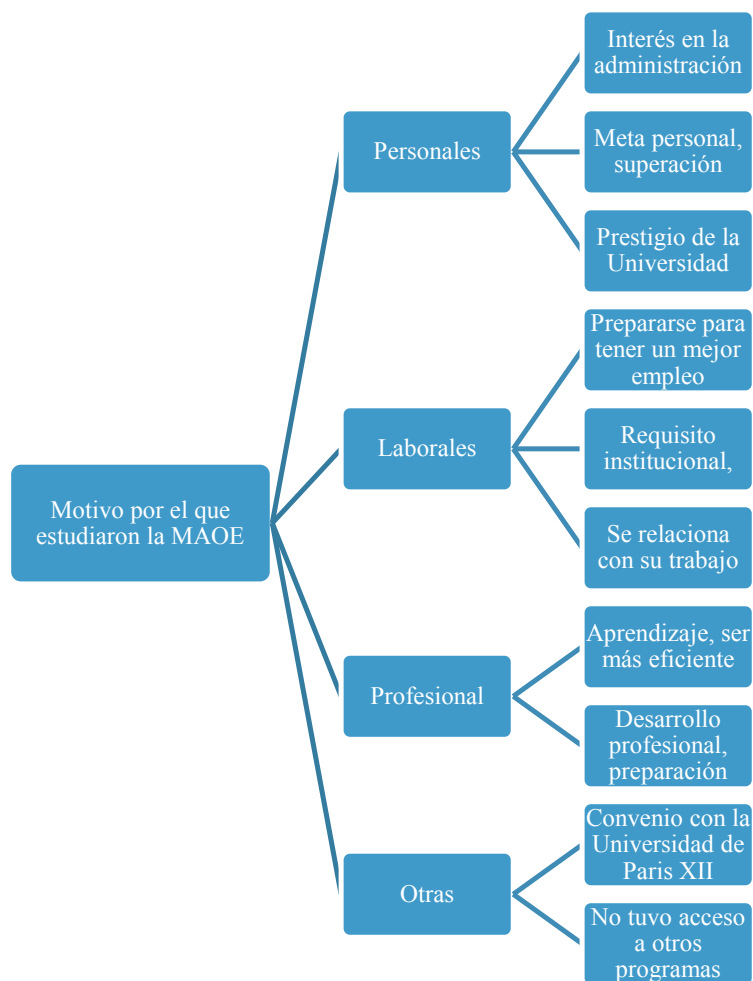
*"Mi reto era mejorar en mi trabajo, ese era mi principal reto, deseaba mejorar"*

*"...También influyó la exigencia institucional porque casi todos (los empleados) debían que tener maestría, fue un requisito institucional."*

Desde el punto de vista profesional, los participantes consideran que se sintieron motivados por aprender para ser más eficientes en su desempeño y otros mencionaron que lo hicieron debido a su interés en continuar su desarrollo profesional. Un comentario que ejemplifica lo anterior, es el siguiente:

*"Me interesaba adquirir herramientas para administrar las instituciones, no me interesó el grado lo que me importaban eran los conocimientos".*

Los estudiantes mencionaron otra razón para estudiar la MAOE, fue el convenio con la Universidad de París XII o el que el Programa permitiera el acceso a estudiantes sin ningún tipo de restricción por la formación profesional previa (ver figura 1).



*Figura 1: Motivos para estudiar la MAOE*

Los egresados son consistentes al expresar que sus expectativas del Programa eran altas, principalmente relacionadas con el aprendizaje que iban a obtener y por los profesores que impartían clase en el programa. Aseguran que estudiaron este programa y no otro debido a que ofrecía lo que ellos estaban buscando para su desarrollo profesional y respondía a sus demandas de capacitación. Por ejemplo uno de los egresados comentó:

*“...yo esperaba mucho de mis maestros y muchas de mis expectativas se cumplieron porque hubieron muchos maestros muy buenos...”*

#### *Momentos críticos y retos*

Los principales retos que enfrentaron los egresados durante su paso por la MAOE fueron diversos; algunos mencionan que habían pasado mucho tiempo sin estudiar por lo que comenzar fue difícil; otro reto fue responder al nivel de exigencia de la MAOE y la carencia de habilidades y conocimientos requeridos en el Programa. De la misma forma se encontraron con dificultades familiares y poco tiempo para dedicar a las demandas, tareas y actividades del Programa (ver figura 2).

Algunos comentarios de los egresados se presentan a continuación:

*“No tenía muchas habilidades de este tipo pero en el desarrollo de la encuesta y diseño de la misma fui adquiriéndolas y desarrollándolas más. Las fui fortaleciendo a medida que iba avanzando”.*

Otro de comentó:

*“... el horario de clases eran viernes de 5 a 10 y sábado originalmente de 7 pero cambió de 8 hasta las 5 hubieron días que hasta domingo, las tareas eran monumentales y otra cuestión era la dificultad para trabajar en equipo y la dificultad para coincidir en horarios para hacer tarea era bastante complicada”*

De la misma forma otro egresado añadió:

“...si fue un reto pero con mucha satisfacciones, siempre dicen que debes estudiar de tiempo completo, pero lo hice trabajando y siendo mamá y papá... aparentemente tienes todo en contra pero para mí fue muy satisfactorio”.



Figura 2: Retos a los que se enfrentaron los estudiantes de MAOE

La mayoría de los egresados afirma que su momento más crítico fue la elaboración de la tesis, debido a que vivieron momentos difíciles en el inicio, la concepción de la idea, la elaboración del marco teórico, la elaboración del instrumento o la recogida de datos. Un egresado comentó: “Uno de los factores críticos de los estudiantes es que su tema no está claro, por eso no sabes por dónde comenzar...”

En otros casos, presentaron dificultades al inicio del programa, en el proceso de adaptación a los horarios de clase, el ritmo de trabajo, el nivel y las demandas de los profesores. Estos momentos críticos impactaron tanto en su vida personal como familiar. Un comentario de un egresado ilustra lo anterior:

*“...habían tareas que los tiempos eran muy cortos o los hacías así a la ligera o de verdad los hacías como se debería de hacer tenías que dedicarle mucho tiempo te acostabas tarde, cansada al otro día la presión”.*

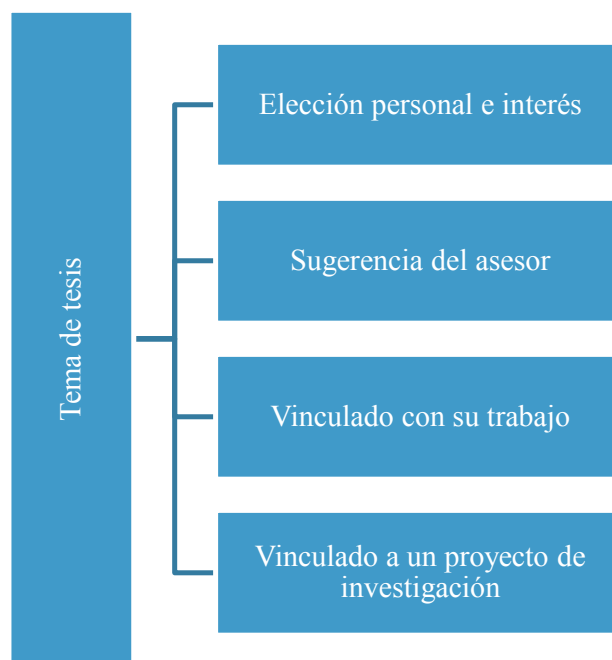
Sin embargo estos momentos críticos vinieron acompañados de personas que los ayudaron a superarlos y fueron importantes para la obtención del grado, entre estas se encuentran sus profesores, su asesor, sus compañeros de grupo y su familia. Los egresados consideran que una de las personas que más influyó en la graduación fue el asesor. Recuerdan también a los profesores de asignatura como profesionales de gran calidad y con mucha experiencia.

*“Las personas que influyeron para mi estudio y graduación fueron muchas, en primer lugar la Directora de la Facultad... de la misma forma mi asesora de tesis, la Doctora es una gran persona, un bello ser humano, quien supo frenarme cuando me aceleraba e impulsarme cuando bajaba el ritmo. También mis padres, mis ancianos y queridos padres...”*

#### *La tesis*

La forma en que los estudiantes seleccionaron el tema de tesis fue diversa, la mayoría asegura que fue de su elección e interés. Por otro lado, algunos comentan que fueron guiados por su asesor, vinculando el tema a su trabajo o se involucraron en proyectos de investigación en donde el tema estaba definido (ver figura 3). Uno de ellos comentó:

*“Lo seleccioné desde el primer semestre. Me puse a investigar y detecté un problema en mi institución... lo seleccioné porque era necesario para mi centro de trabajo”*



*Figura 3: Selección del tema de tesis*

Los resultados indican que la mayoría de los graduados (82%) no sintieron dudas sobre terminar la tesis, manifestaron sentirse comprometidos con ellos mismos y tener una fuerte motivación para concluir.

*“Tuve dificultades para expresarme pero mi motivación por terminar fue firme y determinante...”*

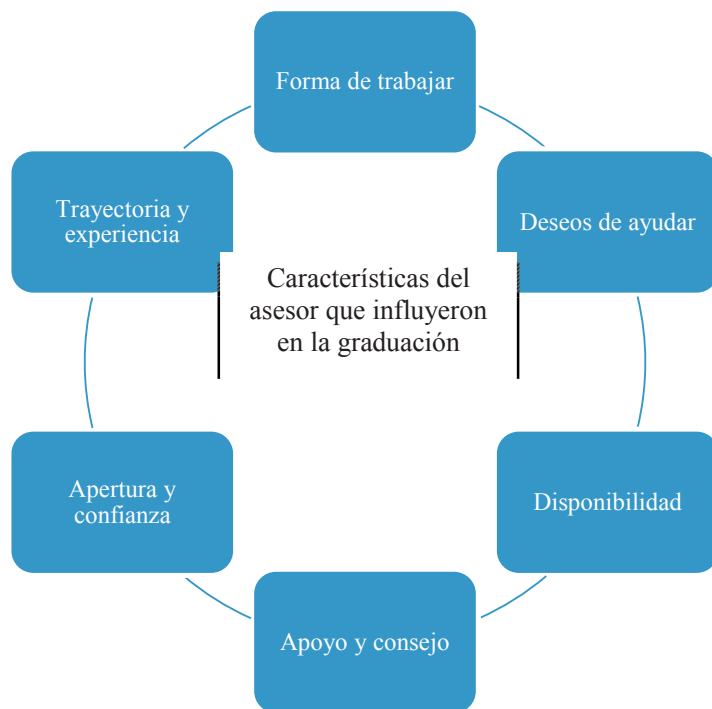
Por su parte dos egresados (18%) manifestaron haber tenido dudas con respecto a la utilidad de su trabajo, siendo la familia, esposa, asesor y comité determinantes para superarlas. Como uno de ellos afirmó:

*“Tuve dudas cuando llegué al punto en que comencé a pensar que lo que había hecho no iba a servir.*

#### *El asesor y el comité revisor*

Los egresados comentaron que la selección del asesor se dio de dos formas: primero por designación de la Facultad y por elección del estudiante. En ambos casos afirman que la relación con los asesores fue respetuosa, de colaboración y corresponsabilidad. Los egresados también hicieron referencia a que los asesores son expertos en el área por lo que ese también fue un criterio para su elección. Solamente en un caso, se dio un conflicto entre el asesor y el asesorado, lo que acabó con un cambio de asesor debido que no se llegó a un acuerdo.

La relación con el asesor fue determinante en la graduación de los participantes, ya que fueron los asesores los encargados de impulsar y guiar el trabajo del asesorado. Entre las características de los asesores que pudieron influir en la obtención del grado se encuentran la forma de trabajar con su asesorado, ya que la mayoría de ellos se sintió cómodo con esta. De la misma manera los deseos de ayudar, disponibilidad, el apoyo, la apertura y confianza influyeron en que el trabajo con el asesorado concluyera de forma exitosa. De la misma forma los asesorados sintieron que la trayectoria y experiencia con la que contaban influyó en que logaran concluir la tesis (ver **figura 4**).



**Figura 4.** Características del asesor que influyen en la graduación

Algunos comentarios que ejemplifican lo anterior son los siguientes:

*“... nunca me dejó, eso se lo agradezco. Yo llegaba a verla y veía todo el trabajo que tenía y ya estaba cansada de todo el día en la facultad, sin embargo ella muy atenta con deseos de ayudar, corrigiendo, orientando y sugiriendo”.*

Con respecto al comité revisor también influyó en la graduación, afirman que eran los encargados de dar retroalimentación y sugerencias para la mejora de la tesis. La participación de sus miembros consistía en realizar comentarios puntuales y sugerir cambios mínimos en el documento de tesis, ya que respetaban las indicaciones y decisiones que tomaba el asesor. Uno de los egresados definió lo anterior como que existía *“respeto entre colegas”*.



Los egresados describieron que el comité revisor de la misma forma que el asesor favoreció los procesos, mantuvieron una buena comunicación entre ellos y eran flexibles. Solo un egresado mencionó que el comité revisor no realizaba grandes aportaciones al trabajo de tesis, por el contrario se enfocaba en cuestiones de formato y de ortografía. Como agregó uno de los egresados:

*“Mi comité estaba conformado por profesores que siempre fueron atentos conmigo y estaban dispuestos a ayudar y motivar...”*

Se identificó en algunos casos problemas con alguno de los miembros del comité, principalmente relacionados con atrasos en las revisiones y poca disponibilidad para atender al asesorado. Por ejemplo, otro egresado afirmó:

*“...era un poco complicado localizar a uno de los integrantes, ya que no contestaba las llamadas, ni correos para concertar citas para las presentaciones del proyecto y no era puntual en sus revisiones de la tesis”.*

Para la elaboración de la tesis, los egresados recuerdan que la estrategia que fue más adecuada en las reuniones con sus asesores y comité fue ir personalmente a la oficina del asesor y llevar los avances impresos. De la misma forma otros optaron por utilizar un medio electrónico como el correo para enviar avances y solicitar correcciones. Un asesorado explicó:

*“Llevaba copias impresas de mi tesis, los iba a ver a sus oficinas... No tuve problemas entre ellos. La estrategia fue útil habían muchas tareas que hacer”.*

*Apoyos para la elaboración de la tesis*

Con respecto a los apoyos con los que contaron para la elaboración de la tesis mencionaron principalmente el proporcionado por el centro de trabajo por la flexibilidad y el apoyo para concluir la tesis y en segundo término la familia como el motor y motivador constante. Un comentario expresado fue:

*“Mi familia, en cuanto a su apoyo y respaldo para la elaboración de la tesis, fueron de constante animación y motivación”.*

Otro egresado agregó:

*“También tuve apoyo de mi familia para el cuidado de mis hijos. En la parte laboral me apoyaron con permisos al 100%”.*

Mencionaron también como factores importantes el apoyo de la asesora como guía durante todo el proceso; así como el recibido de los participantes en la recogida de datos y los recursos económicos diversos para el pago de colegiaturas, libros, impresiones y encuadernados del documento de tesis. Para mayor detalle ver el gráfico 14.

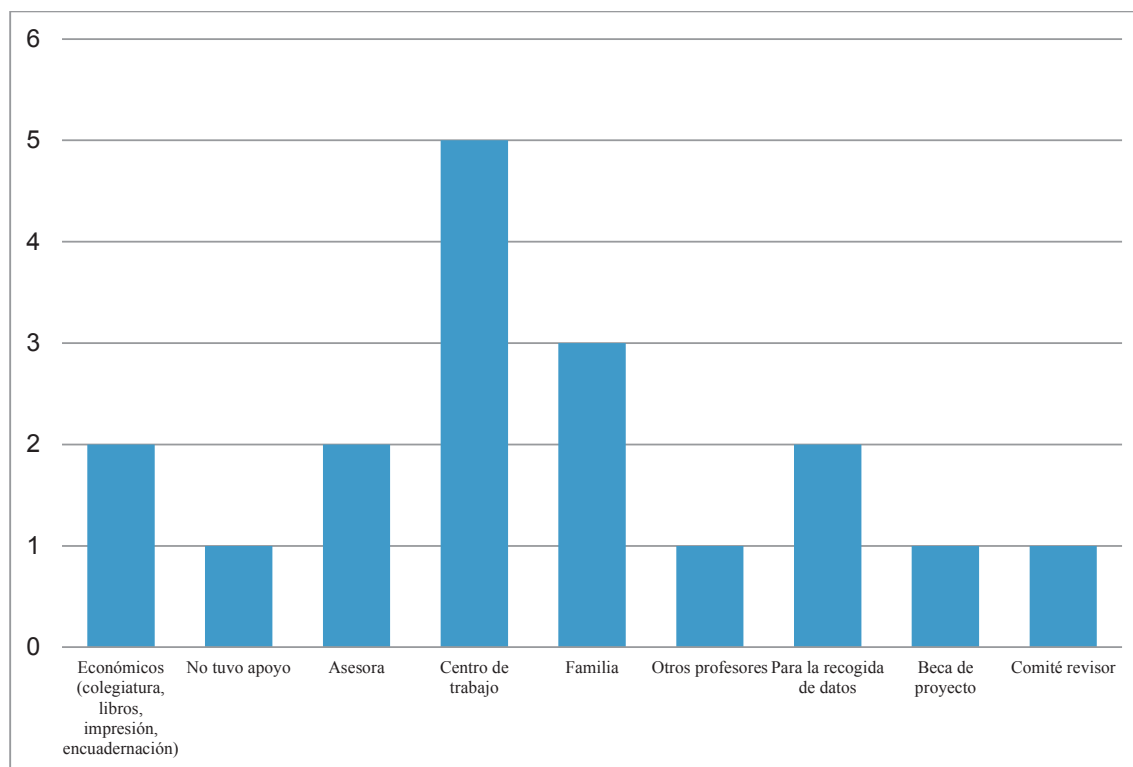


Gráfico 14: Apoyos recibidos para la elaboración de tesis.

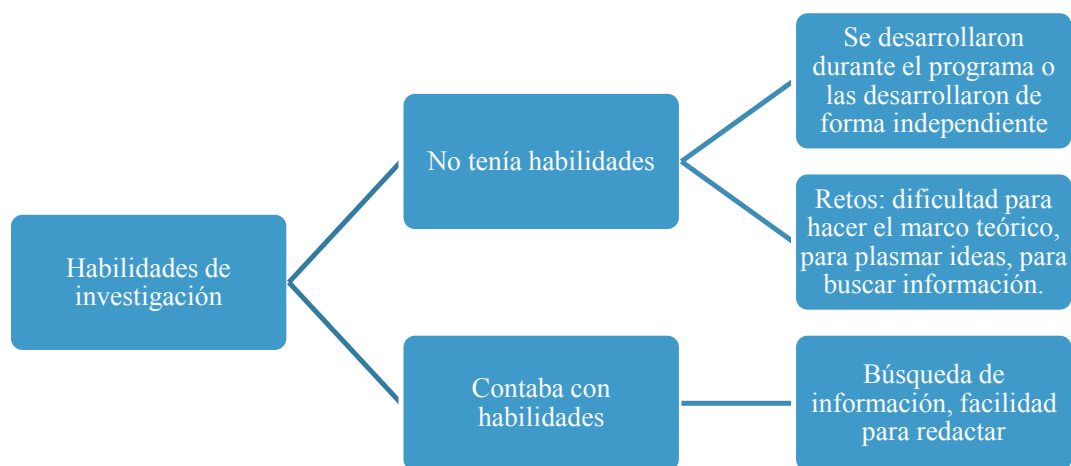
### *Habilidades de investigación*

La mayoría de los participantes en este estudio considera que contaba con pocas o ninguna habilidad de investigación al ingresar a la MAOE. Éstas se desarrollaron en el transcurso del programa.

Algunos egresados contaban con habilidades de investigación desarrolladas, ya que provenían de otros Programas de Maestría inclusive de un Doctorado. Afirmaron que al provenir de diferentes áreas del conocimiento carecían de otras habilidades como la redacción de textos, la elaboración de ensayos, la creación de instrumentos o la expresión verbal. De la misma forma fue necesario leer y aprender de temas

relacionados con educación y pedagogía para estar en el contexto de los temas que se abordaban en las clases (ver figura 5). Un comentario al respecto ilustra esto:

*“No creo tener grandes habilidades de hecho la maestría no está muy enfocada a ese rubro. Me llama más atención lo profesionalizante, lo que está vinculado con tu hacer. Grandes habilidades de investigación no tengo, hice lo que pude para concluir pero si me dijeran que estudiara una maestría con este enfoque no me interesa”*



*Figura 5: Habilidades de investigación de los egresados de MAOE*

#### *Factores que influyeron en su proceso de graduación*

La mayoría de los participantes en este estudio afirmó que el tiempo no fue un factor que intervino en la obtención del grado de una forma negativa, ya que finalizaron antes del tiempo esperado o por otras situaciones no utilizaron el tiempo máximo

destinado para graduarse. Sin embargo, un grupo pequeño de egresados comentó que requirieron una prórroga para lograr finalizar su tesis.

Solo el 46% de los participantes no tuvo problemas económicos para la conclusión de la tesis, ya que contaban con el recurso para solventar los gastos que generaba o recibían apoyo de sus centros de trabajo. En el 27% de los casos, existieron factores económicos que influyeron en la conclusión de la tesis, ya que no contaban con ningún tipo de apoyo económico y requirieron realizar préstamos bancarios para pagar los gastos generados. Un participante agregó:

*“El proceso de titulación me obligó a solicitar un préstamo bancario con altas tasas de interés para pagar derechos, impresiones, encuadernados, etc.”*

Otro egresado agregó:

*“Fue un gasto bastante fuerte. Tuve que pedir un préstamo para ir a París. El factor económico me impidió tener doble grado...”*

Un egresado afirmó que participar en un proyecto de investigación le permitió obtener recursos que le ayudaron a cubrir los gastos y otro aseguró que a pesar de que representó un gasto importante para su economía, logró cubrirlo sin requerir apoyos.

En general, los egresados opinan que el diseño curricular de la maestría fue el adecuado, y lo definen como ordenado, bien distribuido y completo. Manifestaron que los seminarios de tesis fueron un factor que ayudó a la graduación. Sin embargo, algunos egresados opinaron que es necesario definir lo que se espera del estudiante en cada seminario y determinar cuál será el enfoque del trabajo de tesis, de investigación o profesionalizante. Como afirmó un egresado:

*“... el diseño fue adecuado, creo que tuvimos lo necesario para fortalecernos en las habilidades que se esperaban del programa. Fue muy importante lo completo que estaba el programa”.*

Otro egresado comentó:

*“...me tienes que definir en cada uno de los talleres cuáles deben ser los avances a lograr en el seminario uno, dos, tres y cuatro...”*

La familia también fue un factor de influyó de forma positiva en la obtención del grado, principalmente como soporte, para dar motivación y comprensión. Las parejas o cónyuges, las hermanas, padres e hijos fueron los familiares que mayor influencia tuvieron en la obtención del grado. El apoyo de estos consistía en dar soporte, adaptarse a los horarios, cuidar a los hijos y cumplir con las responsabilidades que no podían atender los tesistas.

El centro de trabajo y los jefes, brindaron también apoyo a los egresados principalmente proporcionando flexibilidad con los horarios de trabajo y apoyos económicos. (Ver figura 6). Un egresado agregó:

*“... tenemos como empleados la beca en la etapa de la elaboración de tesis, todo el costo de los libros, yo lo tuve al 100%. Otro apoyo fue el de mi coordinadora con los permisos”.*

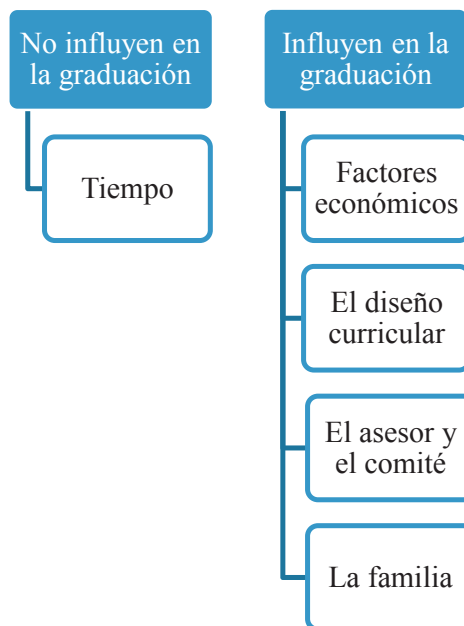


Figura 6: Factores que influyen en la graduación de estudiantes de MAOE

#### *Resultados no anticipados e impacto del programa*

Los egresados afirmaron que los resultados no anticipados de estudiar el posgrado fueron haber recibido un ascenso o haber mejorado sus condiciones laborales, tener mayor reconocimiento de sus colegas y jefes, así como haber adquirido el conocimiento y habilidades, lo que se ve reflejado en su participación en proyectos o que su opinión sea tomada en cuenta. Como expresó un egresado:

*... pude conocer gente no me imaginé, me pasaron cosas que no me imaginé que iban a pasar. En mi trabajo me consideran más por tener el título de Maestría, me consultan otro tipo de cuestiones..."*

Otros resultados no anticipados fueron conocer personas interesantes, tanto compañeros de clase como profesores; haber recibido una beca y realizar el viaje a

París. Por otro lado, solo 27% considera que no obtuvo ningún resultado no anticipado por haber estudiado el Programa y afirmaron no haber vivido alguna experiencia que no hubieran previsto con anterioridad. Como un egresado afirmó:

*“Lo que ocurrió es lo que ya sabía, no vine con otras expectativas, sabía a lo que me atenia no tuve expectativas muy altas o extraordinarias de la maestría ni tuve expectativas ínfimas, sabía lo que podían ofrecerme, no salí engañado y recibí lo que tenía que recibir”*

Los egresados afirmaron que el Programa tuvo un impacto en su vida laboral, personal y familiar. Con respecto al impacto en lo laboral, manifiestan que después de estudiar la MAOE reciben reconocimiento de sus jefes o superiores, valoran más sus opiniones y se sienten más competentes para realizar su trabajo por todos los aprendizajes adquiridos en el Programa. Un egresado expresó: *“Me ven diferente. Puede ser egolatría, pero si me ven diferente y ahora aceptan mis opiniones”*.

El impacto en su vida personal se refleja en la forma en que se sienten los egresados después de haber finalizado su tesis, se notan más alegres y relajados. Asimismo el haber egresado de un Programa impartido en la Universidad los hace sentirse orgullosos y satisfechos consigo mismos. Por su parte, el impacto en el ámbito familiar se nota debido al reconocimiento recibido por sus hijos, padres y pareja quienes manifiestan estar orgullosos por la obtención del grado de un miembro de su familia (Ver figura 7).



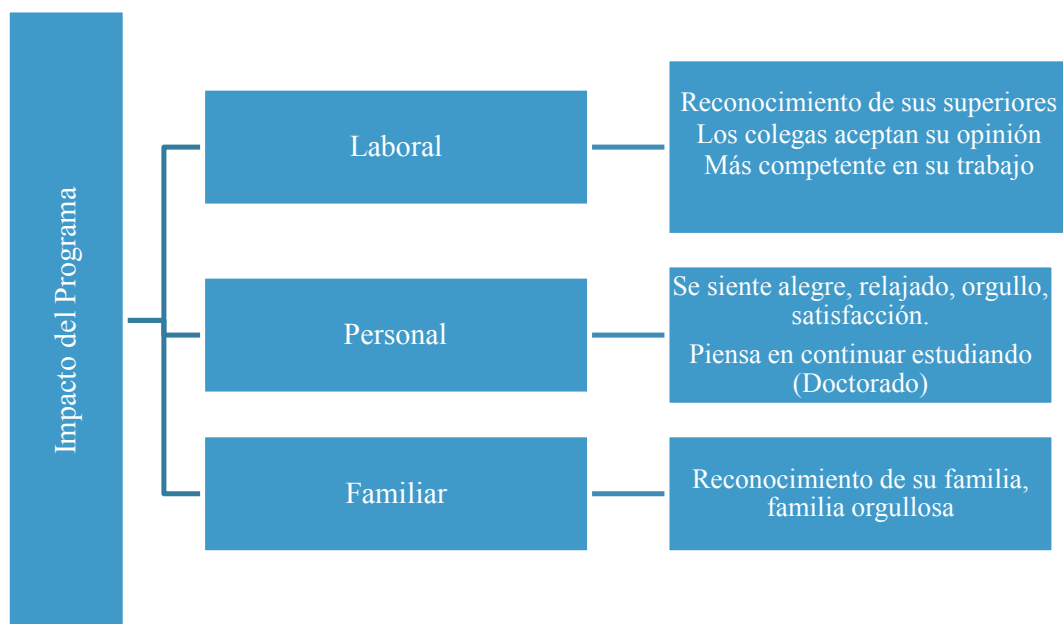


Figura 7: Impacto del Programa en la vida del egresado

Entre los mejores momentos vividos en la Maestría están la convivencia e integración del grupo y las clases con profesores de calidad. De la misma forma consideraron la convivencia durante el viaje de estudio, los eventos académicos a los que asistieron, el trabajo con el asesor y el comité, así como la graduación. Como afirmó un egresado:

*“...lo mejor fue utilizar mi producción académica para presentar con ponencias recuerdo una que se llamó Micro política y el conflicto, era uno de los temas de un congreso... quise hacer la ponencia y con base en la información que tenía la elaboré”.*

Entre los peores momentos que experimentaron durante el Programa, se refirieron a la elaboración de la tesis, el horario de las clases, las faltas de respeto de

algunos estudiantes a los profesores, la exigencia con las tareas y el trato de un profesor hacia los estudiantes. Solo un egresado manifestó no haber identificado un peor momento de sus estudios (ver figura 8).

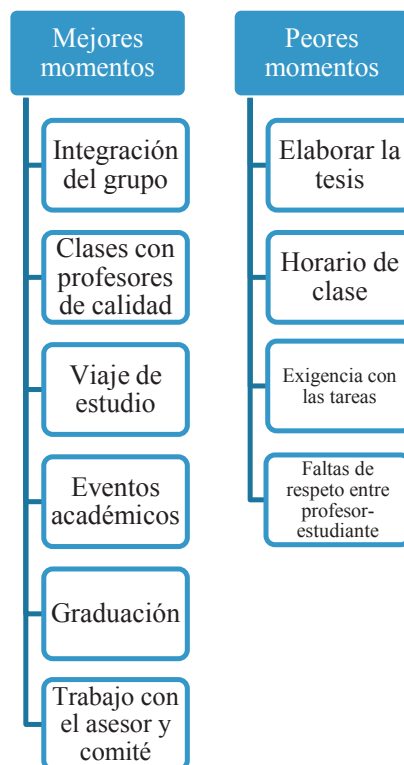


Figura 8: Mejores y peores momentos del Programa

Al respecto de lo anterior uno de los egresados comentó:

*“... me gustó cuando mis comentarios no eran golpeados por un profesor. Su estilo es muy humillante, a uno no le gusta que se lo digan...”*

Otro egresado agregó:

*“Otro peor momento fueron los problemas entre las estudiantes y la maestra, hubo faltas de respeto y algunas personas se dormían en el salón. Ellas (las estudiantes) estaban en el Programa porque tenían a alguien importante que las respaldaba. Eso fue lo más desagradable”*

En general, se puede afirmar que el programa respondió a las expectativas de los egresados. Sin embargo, para que su experiencia hubiera sido más significativa les hubiera gustado obtener la doble titulación, haber realizado el viaje de estudio a París, que se realizara una mejor selección de profesores, horarios diferentes de clase, criterios de evaluación más claros, así como incluir conferencias y talleres de apoyo al estudiante.

Después de vivir la experiencia, de estudiar el posgrado, los egresados afirman que les hubiera gustado saber desde el principio de la Maestría las implicaciones económicas que tendría en su economía y toda la información y requisitos para obtener la doble titulación. De la misma forma les hubiera gustado tener más conocimientos de administración, de metodología, de pedagogía, de redacción de textos y el formato APA.

Los egresados piensan que si tuvieran la oportunidad de comenzar otra vez realizarían las cosas de diferente forma. Se prepararían económicamente para solventar los gastos generados por el Programa, la elaboración de la tesis y su graduación; de la misma forma aprovecharían mejor el tiempo, invirtiéndolo en su tesis y en avanzar para la obtención de su grado. Otros egresados afirmaron que si tuvieran la oportunidad se comprometerían más con el Programa y para estar mejor preparados estudiarían

adicionalmente metodología de la investigación e inglés. Por su parte, algunos egresados mencionaron que no harían nada diferente si estudiaran de nuevo la MAOE.

*Recomendaciones para estudiantes del programa y recomendaciones para mejorar el programa.*

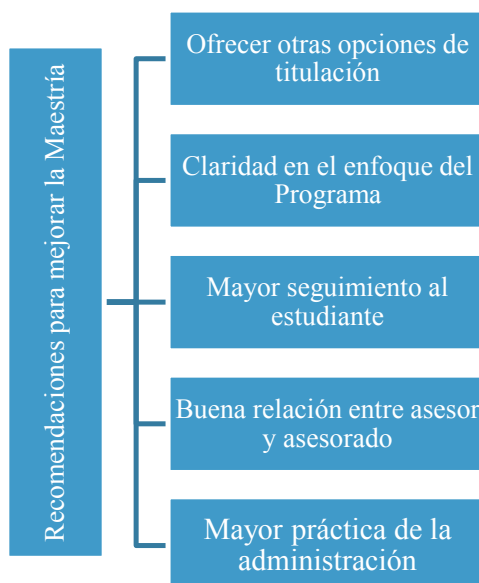
Entre las recomendaciones que los egresados darían a estudiantes que estén cursando el Programa se encuentran las siguientes:

- a) Que lean mucho, investiguen y se preparen para las clases y la elaboración de la tesis.
- b) Que se involucren con todo el proceso que implica la elaboración de la tesis
- c) Que aprendan inglés
- d) Que sean perseverantes y concluyan su tesis
- e) Que sean humildes

De la misma forma ofrecieron recomendaciones a la Institución para mejorar la maestría e incrementar la eficiencia terminal de los egresados. Consideran que es necesario ofrecer a los estudiantes otras opciones de titulación además de la tesis, ya que el Programa al ser profesionalizante permitirá vincular su práctica a lo aprendido y plasmarlo en un documento o trabajo final. De la misma forma sugirieron que se determine con claridad el enfoque del Programa, ya que existe confusión con respecto a si es profesionalizante o en investigación. Uno de los egresados afirmó:

*“Que implementen nuevas estrategias para el trabajo terminal, no solo la tesis. Puede ser un portafolio de tareas, experiencias en el trabajo, proyectos que se desean implementar, monografías...”*

Por parte de los asesores y el comité sugirieron dar un seguimiento más cercano y establecer una buena y armoniosa relación de trabajo. Por último, mencionaron que es necesario incorporar la práctica supervisada de la administración a las asignaturas que se imparten en el Programa (Ver figura 9).



*Figura 9: Recomendaciones para mejorar la Maestría*

Los participantes consideran que los factores críticos que intervienen en que los estudiantes de maestría obtengan su grado son de tipo familiar, individual, institucional y laboral.

Con respecto a los factores críticos familiares se encuentran los problemas como la enfermedad de un miembro de la familia y todas las responsabilidades asociadas a los roles de padres o hijos. Manifestaron que existen también factores individuales como problemas económicos, tener pocas habilidades de investigación, falta de interés por elaborar una tesis, poca perseverancia y escasa motivación. Un egresado comentó:

*“... por problemas económicos y familiares, algunos no lo logran. Mi esposa no terminó y se le acabó el tiempo. Ahora tenemos la deuda”*

De la misma forma identificaron que existen factores institucionales que intervienen en la obtención del grado, por ejemplo la influencia negativa de profesores y de los seminarios de tesis ya que no se cumplen con los requisitos y se permite al estudiante acreditar el seminario aunque no avance en su tesis.

Piensan que el limitar la titulación a una sola opción puede ser crítico, ya que los estudiantes de MAOE al ser administradores pueden optar por realizar otro tipo de documento como memorias, reportes de prácticas o cualquier otro que sirva para la obtención del grado. Mencionaron también que existe falta de información de todo lo que implica el proceso de titulación y reconocen que falta acompañamiento para los estudiantes. Como un egresado expresó:

*“El seguimiento debía cambiar, ser más puntual, por ejemplo cada semana. Pueden establecer un plan de trabajo y usar tics para apoyarse. Sin embargo depende de uno mismo. En mi caso la asesora estaba pendiente”.*

Por último, el factor laboral puede influir en la obtención del grado, ya que como se mencionó antes, los estudiantes ocupan puestos administrativos que requieren una

dedicación de tiempo completo debido a la cantidad de trabajo y las obligaciones que deben atender (ver figura 10).

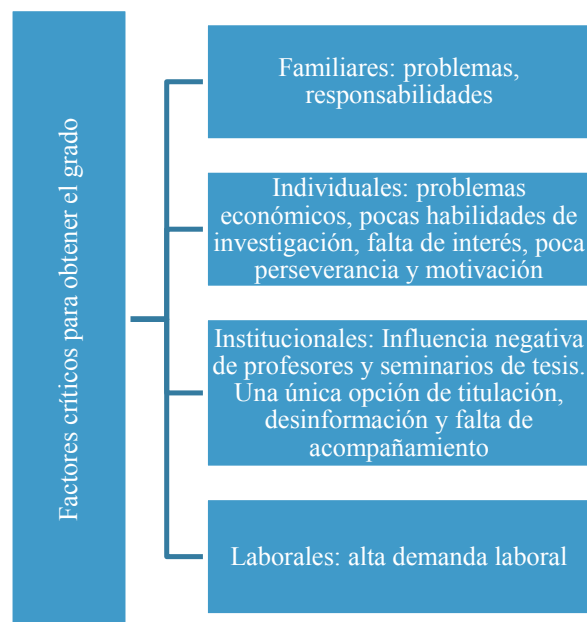


Figura 10: Factores críticos para obtener el grado

Después de graduarse, los estudiantes se sienten diferentes, afirman que el posgrado les ha proporcionado conocimientos, más herramientas y ser más críticos. De forma personal se sienten más seguros, dinámicos y con más confianza. Indicaron que se sienten orgullosos y satisfechos de haberse graduado de un Programa de la Universidad. Al respecto un egresado afirmó:

*“...antes me ignoraban ni me tomaban en cuenta, era el de sistemas. Me ven diferente, mis amigos y mis compañeros de trabajo...”*

Otro egresado agregó:

*“Te hace ser más crítico, más responsable más dinámico”.*

#### *Las asesoras*

La mayoría de los asesores coincidieron con que el trabajo con sus asesorados se realizaba de acuerdo a una calendarización aproximadamente cada dos semanas. Por su parte, dos de ellos, afirmaron que el trabajo de revisión se llevaba a cabo de acuerdo a la disponibilidad y avance del asesorado.

Con respecto a sus asesorados, determinaron sus principales fortalezas y debilidades, las cuales se presentan en la tabla 4 y la tabla 5 de acuerdo a la frecuencia con que fueron mencionados por los egresados. Entre las fortalezas se encuentran el interés y convencimiento en su tema de tesis, su disposición para dejarse asesorar, sus habilidades para comunicarse de forma oral y escrita y la dedicación.

*Tabla 4. Fortalezas de los egresados*

Fortaleza	F
Interés/ convencido de su tema de tesis	5
Se dejó guiar/ asesorar	4
Habilidades para comunicarse de forma oral	4
Motivado	4
Habilidades para comunicarse de forma escrita	4
Dedicado	4
Responsable	3
Conocimientos y habilidades de investigación	3
Entusiasmo	3
Claridad en los objetivos	2
Disciplinado	2
Comprometido	2
Organizado	2
Habilidades de búsqueda de información	2
Habilidad para relacionarse	1



*Continuación de la tabla 4 Fortalezas de los egresados...*

Fortaleza	F
Trabaja bajo presión	1
Buen lector	1
Capacidad de análisis	1
Claridad en las ideas	1
Participativo	1
Estudioso	1
Energía	1
Discutía sus ideas con otros	1
Amor propio	1

Por otra parte mencionaron que la principal debilidad fue la dificultad para redactar textos científicos, que poseían pocas habilidades de investigación y tenían un trabajo muy demandante, para mayor detalle ver la tabla 5.

*Tabla 5. Debilidades de los egresados*

Debilidades	F
Dificultad para redactar textos científicos	5
Pocas habilidades de investigación	4
Un trabajo muy demandante	4
Dificultad para realizar el marco teórico	2
Carece de habilidades de comunicación oral de tipo académico	2
Exceso de entusiasmo	1
Desviaba su atención	1
No tenía habilidades de búsqueda de información	1
Dificultad para relacionarse con otras personas/ tímido	1
Poca motivación para realizar una tesis	1
Edad	1
Poco tiempo por responsabilidades familiares	1
Poca experiencia en su tema de tesis	1
Es muy directo	1

Las asesoras coinciden con que los egresados asistieron motivados a sus reuniones de trabajo y cumplieron con las asignaciones que se le hicieron. Una de ellas comentó:

*“...es una persona muy motivada que tenía muy claros sus objetivos para estudiar el posgrado, está centrado en metas, es sumamente responsable y dedicado...”*

En otro de los casos, la asesora mencionó que la presión de grupo fue un factor que intervino en la graduación de su asesorada.

De la misma manera, las asesoras coincidieron en que la relación entablada con sus asesorados fue excelente, ya que se dio de forma profesional y lograron acoplarse para el trabajo.

*“...la relación fue excelente, ya que siempre confió en mi capacidad para guiarla y siguió el proceso hasta alcanzar su meta”.*

Sólo en uno de los casos una asesora comentó que su asesorado era una persona obstinada lo que hizo difícil la dinámica.

*“...a veces fue difícil guiarlo porque es una persona un poco terca”*

Las asesoras mencionaron cuáles son en su opinión las razones por las cuales los asesorados obtuvieron el grado. Entre las más destacadas se encuentra que los asesorados demostraron disciplina, dedicación y claridad en las metas. De igual forma mencionaron otras características del estudiante y ciertas habilidades y conocimientos que pueden ser importantes para obtener el grado (Ver tabla 6).

Tabla 6: Razones por las que el estudiante se graduó

<i>Razones</i>	<i>F</i>
Disciplinado	3
Dedicado	3
Claridad en las metas	3
Interés personal en el tema	2
Responsable	2
Organizado	2
Aprendía de los demás	2
Motivado	2
Poseía competencias intelectuales	2
Posee competencias en investigación	2
Tenía deseos de superación	1
Cumplía con todas las tareas que se solicitaban	1
Trabajó bien con el comité revisor	1
Se dejaba guiar	1
Era receptivo	1
Tenía facilidades para la recogida de datos	1
Poseía conocimientos de estadística	1

#### *Las coordinadoras del Programa*

Las coordinadoras explicaron que entre sus funciones se encontraban las relacionadas con la organización de los cursos, el trabajo con profesores y atención a estudiantes. Comentaron que debido a que sus funciones no estaban especificadas realizaron otras que no estaban directamente vinculadas a la gestión del programa como la promoción del Programa, el pago y la atención de profesores invitados.

Con respecto al porcentaje de graduados, se encontró diferencia entre las primeras generaciones en donde la coordinadora afirmó que el porcentaje de graduados era medianamente alto, mientras que otra coordinadora afirmó que durante su gestión hubo una caída del porcentaje, llegando a ser muy bajo, de alrededor del 10% .

Por otra parte, las coordinadoras mencionaron que los principales factores que influyeron en la graduación se relacionan con características del estudiante, con sus conocimientos y habilidades, el tema de tesis y con la institución. Una de las coordinadoras considera que el principal factor que influye en que los estudiantes de Maestría se gradúen es la motivación por obtener el título. Agregaron también que la experiencia del asesor en el tema de tesis y para guiar estudiantes, así como las facilidades que otorga la institución pueden influir. De la misma forma agregaron que existen otros factores de personalidad y habilidades del estudiante que pueden establecer una diferencia entre aquellos que se gradúan con aquellos que no lo logran. Para mayor detalle se presenta la siguiente figura:



*Figura 11: Factores que influyen en la graduación desde la perspectiva de las coordinadoras*

De la misma forma que los estudiantes, las coordinadoras consideran que el Programa no favorecía la adquisición de herramientas de investigación y no había claridad en el enfoque de la tesis (de investigación y profesionalizante).

De acuerdo con su experiencia en la coordinación, plantearon algunas recomendaciones para incrementar el porcentaje de graduados de la MAOE, entre las que se encuentran:

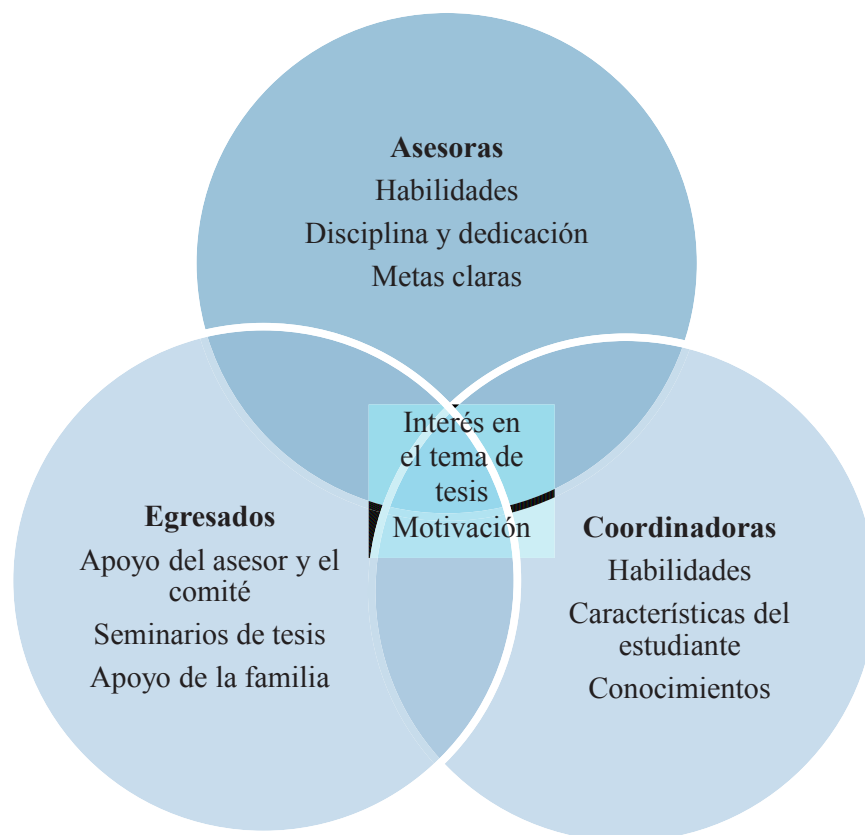
- a) Brindar mayor seguimiento al avance del estudiante
- b) Ejercer presión durante los seminarios de tesis y ser firmes en cuanto a los avances esperados en determinado período de tiempo.
- c) Ofrecer otra opción de titulación o vincular el trabajo realizado en su experiencia profesional como una manera de graduarse.
- d) Establecer entre el asesor y el estudiante acuerdos de corresponsabilidad para la realización del trabajo de tesis.
- e) Realizar el seguimiento de egresados como una forma de retroalimentación que le permita al Programa obtener información para atender necesidades y problemáticas de los estudiantes en su proceso de elaboración de tesis y graduación.

## 9.2 *Discusión*

En general, este estudio encontró evidencia, de que existen diversos factores que contribuyen con la graduación de estudiantes, se puede concluir que estos se enfocan en aspectos relacionados con la elección del tema de tesis, la motivación, el trabajo con el asesor y el comité revisor características del estudiante, sus conocimientos y habilidades.

Se encontró coincidencias y diferencias entre las opiniones de los diferentes participantes. Todos coinciden en que la motivación y el interés en el tema de tesis, son factores de suma importancia que contribuyen a la obtención del grado.

Por su parte asesoras y coordinadoras afirman que además, los conocimientos, habilidades y ciertas características del estudiante como la disciplina y la dedicación son factores determinantes para la graduación. Los egresados mostraron diferencia al afirmar que el apoyo del asesor y el comité, así como el trabajo realizado durante los seminarios de tesis son de gran apoyo para que el estudiante finalice este proceso (ver figura 12)



*Figura 12: Factores que influyen en la graduación de estudiantes de posgrado*

Todos los participantes están de acuerdo con que es necesario incluir otras opciones además de la tesis para obtener el grado y definir mejor el enfoque que debe tener este trabajo de titulación (de investigación o profesionalizante).

La figura del asesor, cobra gran importancia en la finalización de la tesis y la obtención del grado. Tanto asesores y egresados coinciden en que la relación entre ambos fue profesional, de apoyo y en algunos casos de amistad. Los egresados manifiestan que el apoyo y compromiso de su asesor fue determinante para la

conclusión de la Maestría. Por su parte los coordinadores consideran que la experiencia del asesor es indispensable para el trabajo de elaboración de tesis.

Las habilidades de investigación fue otro tema en el que se encontró coincidencia. Tanto egresados y asesores coinciden en durante el Programa el asesorado no contaba con estas habilidades desarrolladas, sino que fueron desarrollándose al mismo tiempo que se elaboraba la tesis y avanzaba la Maestría.

De la misma forma los participantes manifestaron consistencia en los que consideran factores críticos para que el estudiante obtenga el grado de Maestría, entre las coincidencias se encuentran:

- a) Falta de tiempo para dedicar al Programa
- b) Exceso de responsabilidades laborales
- c) Una única opción de titulación
- d) Factores económicos y familiares
- e) Falta de claridad en el enfoque del Programa

Entre los factores críticos que se encontraron se encuentran las situaciones ocurridas entre algunos profesores y estudiantes como faltas de respeto o estrategias adecuadas de comunicación entre ambos. De la misma forma aspectos económicos y su influencia en la obtención del grado, así como otros efectos como las deudas por los préstamos y gastos del Programa.

En contraste con lo que indica la literatura: las características, en términos de edad, estado civil, carrera de procedencia, expectativas, motivos y ocupación proporcionan elementos para entender la heterogeneidad social, académica y laboral de



los estudiantes. Asimismo, brindan también un panorama para comprender la disponibilidad de tiempo que tienen los estudiantes para efectuar las actividades académicas que demanda cada programa, como también para intercambiar ideas y experiencias en sus distintos espacios” (Osorio y Pontón, 2007), por lo que los resultados obtenidos de esta investigación nos han dado mayor claridad para comprender lo que implica la obtención del grado en Maestría.

Los resultados de esta investigación son consistentes con la literatura relacionada con el tema, ya que autores como Osorio y Pontón, (2007), afirman que elaborar una tesis, resultado de una investigación como única opción para la graduación en maestría es una meta académica difícil de alcanzar para la mayoría de los estudiantes. De la misma forma se encontró consistencia en que en la maestría, la investigación es una actividad que poco se ejercita ya que existen pocos espacios del plan de estudios, únicamente los seminarios de tesis y el perfil de los estudiantes pocas veces incluye habilidades de investigación desarrolladas.

Al igual que Piña y Pontón (1997), se encontró que los egresados del Programa, afirman que entre sus motivos para estudiar un posgrado, son “el compromiso y la formación personal, la obtención del grado, el prestigio de la institución, las mayores posibilidades de empleo y las opciones para un trabajo mejor remunerado”.

Con respecto a los factores críticos para que un estudiante se gradúe se encontró consistencia con los expuestos por López, Salvo y García, (1989) y Gascón, (2008): las dificultades para redactar, la elección de la metodología, la experiencia formativa del alumno recibida en los anteriores ciclos educativos; la falta de asesores, así como su inexperiencia en el campo de la investigación, fuertes carencias metodológicas,

dificultades para integrar los conocimientos adquiridos, falta de habilidades para la comprensión de la lectura y la redacción de textos. Los anteriores son congruentes con los expuestos por los participantes de este estudio.

De la misma, los resultados forma muestran concordancia con lo que afirma Valarino, quien asevera que el fenómeno es multifactorial y es ocasionado por diversas causas como por ejemplo el escaso tiempo destinado para culminar los trabajos de grado y las deficientes competencias en investigación que poseen los estudiantes; lo define como todos los impedimentos u obstáculos que se le presentan al estudiante para finalizar su producto, señalando como variables las de tipo cognoscitivo, afectivo y social (2000).

Sin embargo, el éxito en el proceso no solamente depende de la preparación académica, destrezas cognitivas y normativas claramente definidas, sino también de destrezas emocionales y elevado nivel de motivación e incentivos hacia esta tarea (Valarino y Yaber, 2006). En este aspecto fue donde se encontró que la familia como motivador y apoyo constante cobra relevancia dentro del proceso de graduación de un estudiante.

Los resultados mostraron también semejanza con lo que afirman autores como Ferrer y Malaver (2000), que indican que para que un estudiante complete satisfactoriamente sus estudios de posgrado, depende también de un complejo conjunto de factores personales (edad, sexo, responsabilidades familiares, carga laboral, motivación, habilidades cognitivas, hábitos de estudio, entre otras) e institucionales (tamaño del programa, ausencia de líneas de investigación, carencia de tutores, poca flexibilidad). Sin embargo, este estudio encontró además que el tema de tesis es un

factor que puede influir de forma positiva en la graduación, ya que los egresados y los asesores manifiestan que la elección del tema de tesis, interés y la utilidad, son importantes para el estudiante y la culminación de la misma.

A diferencia de la literatura, se encontró también que los factores económicos impactan en la obtención del grado, ya que implica una serie de costos y pagos que pueden ser difíciles de cubrir para la mayoría de los estudiantes.

Sin embargo, tampoco se encontró consistencia con lo que afirma Pérez (2011) que indica que un gran número de individuos que terminan satisfactoriamente sus estudios, no obtienen el título o grado, más que por alguna razón pedagógica, por las dificultades burocráticas y la pérdida de tiempo que conllevan los procedimientos de titulación vigentes.

De la misma forma, los participantes presentaron sugerencias para incrementar el porcentaje de egresados de los programas de Maestría, los cuales son consistentes con los expuestos por García, López y Salvo, (1989), tales como diversificar sus modalidades de titulación e implementar más cursos o materias incluidas en el plan de estudios que tengan el objetivo de apoyar al estudiante en la elaboración de su tesis. Sin embargo, los resultados indican que es necesario también establecer los criterios y objetivos de cada uno de estos cursos para que funcionen de forma adecuada.

Con respecto a los factores que intervienen en la graduación de estudiantes, podemos encontrar coincidencia entre las fortalezas de los asesorados identificadas por las asesoras y lo que aseguran Gascón, (2008) y Razo (2001), quienes afirman que uno de los principales factores que influye en los estudiantes para que se gradúen es el aspecto cognoscitivo o intelectual. De acuerdo con estos autores, para realizar una tesis

los estudiantes necesitan habilidades, destrezas y un grado de conocimientos; por ejemplo la habilidad para comunicarse, defender ideas, resolver conflictos, tomar decisiones, ser persistente, tener capacidad de análisis y síntesis, destrezas en la lectura y redacción, iniciativa, autoconfianza, hábitos de trabajo y responsabilidad.

Otro de los factores importantes a considerar para la graduación exitosa de una estudiante, es la figura del asesor. Como Castro (2003), afirma que para evitar que los estudiantes no se gradúen es indispensable el acompañamiento del asesor, siendo el encargado de dar una inducción orientada a la investigación, a la cultura investigativa, al fomento de culminar el proceso investigativo, a hacerse consciente de sus conocimientos y a conocer e internalizar que la tesis es más que otro curso del plan de estudios.

Sin embargo, esta investigación encontró además que existen otras características del asesor que pueden influir en la graduación como por ejemplo la disponibilidad, los deseos de ayudar, su apoyo constante y consejo en aspectos que no se relacionan con lo académico, así como la apertura y confianza que brinda al asesorado. Se manifestó también la influencia del comité revisor en la graduación del estudiante, siendo estos los que en conjunto con el asesor cumplen la función de guías, consejeros y asesores durante el proceso de elaboración de tesis.

Al igual que Valarino y Yaber (2006), en este estudio se encontró que es indispensable que cada Programa cuente con un número óptimo de asesores de acuerdo al número de alumnos inscritos que garanticen la asesoría constante en este largo y difícil proceso.

### *9.3 Reflexión general sobre la metodología usada*

Con respecto a la metodología empleada, se puede afirmar que permitió el logro de los objetivos planteados para esta investigación y obtener información adicional para obtener una comprensión más profunda del contexto, por lo que fue adecuada para los fines para los que fue seleccionada. Sin embargo debido a la complejidad y al gran número de factores que se involucran, futuros estudios pueden utilizar otras técnicas de recogida de datos que permitan obtener otra perspectiva de las opiniones de los diversos sujetos como narrativas y observaciones acerca del trabajo de los egresados después de concluir el Programa.

También pueden estudiarse a profundidad otros casos de éxito dentro del Programa y explorar otros aspectos que pudieran influir en la obtención del grado.

### *9.4 Líneas de investigación futura y recomendaciones para el uso de los resultados*

Futuros estudios pueden incluir a otros agentes involucrados en el proceso de graduación como los miembros del comité y los profesores que impartieron clase en el Programa con la finalidad de enriquecer la información y encontrar puntos de coincidencia y diferencias a lo encontrado en esta investigación.

Se recomienda también analizar los factores que influyen en la no graduación de estudiantes que no completaron el Programa y proponer una estrategia de atención que pueda favorecer a estos estudiantes. De forma específica los resultados pueden servir para identificar en aquellos estudiantes de la MAOE que no han obtenido el grado, los principales factores críticos y a partir de esto intervenir en su graduación. A partir de lo

anterior proponer dentro de los programas de posgrado, estrategias de atención, seguimiento y supervisión del estudiante y la elaboración de la tesis.

De la misma forma se sugiere realizar estudios que aborden las cuestiones críticas encontradas en esta investigación y analizar con mayor profundidad su influencia en la graduación de estudiantes de Posgrado.

Otras investigaciones pueden identificar los factores que pueden influir en la graduación en posgrados de otras áreas del conocimiento y establecer diferencias y puntos de coincidencia. Los resultados de esta investigación, también pueden ser utilizados para identificar y comprender las razones por las cuales estudiantes de posgrado de diferentes disciplinas obtienen su grado de forma exitosa y todo aquello que influye en este proceso.

A pesar de que el estudio fue realizado en un contexto determinado y en un Programa específico, los hallazgos pueden ser útiles para comprender también la no titulación en otras Maestrías con características similares. Para los Programas de Maestría, brinda información importante que puede ser útil en el proceso de selección de estudiantes y los prerrequisitos necesarios para que logre finalizar la tesis y obtener el grado. Las recomendaciones y sugerencias realizadas por los participantes pueden contribuir con la mejora de los Programas de Posgrado y atender aquellas cuestiones que puedan influir de forma negativa en que los estudiantes se gradúen.

De la misma manera, los resultados contribuyen a la investigación relacionada con la eficiencia terminal y los factores que intervienen en la graduación exitosa de estudiantes de Maestría en nuestro contexto.

## Referencias bibliográficas

- Acosta, W. (2013). El trípode de estancamiento en ciencias sociales: inadecuada didáctica de la metodología, escaso desarrollo de la competencia de la investigación y el síndrome “Todo Menos Tesis” (TMT). *Economía y Sociedad*, No 43 Enero - Junio del 2013, pp. 1-17. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/economia>
- Aguilar, G., Clemenz, C., y Araujo, R. (2012). Factores asociados a la deserción de los estudios de postgrado en Venezuela. Caso: Universidad del Zulia y Universidad Rafael Beloso Chacín. *Impacto Científico*, 7(1) pp. 32-42. Recuperado de <http://produccioncientificaluz.org/index.php/impacto/article/view/444/443>
- Albornoz, O. (1996). *La calidad de la Educación Superior. La cuestión de la productividad, rendimiento y competitividad académica del personal docente y de investigación en América Latina y el Caribe*. Trabajo presentado en Educación Superior Siglo XXI, Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. La Habana, 18-22 de Noviembre de 1996. Universidad central de Venezuela, Venezuela. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000529.pdf>
- Álvarez, M., Gómez, E., Morfin, M. (2011). *Efecto de la beca CONACYT en la eficiencia terminal en el posgrado*. Universidad de Guadalajara. Universidad Autónoma de Baja California, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo,

México. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412012000100010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412012000100010&script=sci_arttext)

Arredondo, V., Pérez, G., Morán, P., (2006). Políticas del posgrado en México.

*Reencuentro*, núm. 45, mayo. Pp. 1-23. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/340/34004509.pdf>

Baird, L. L. (1990). The melancholy of anatomy: The personal and professional development of graduate and professional school students. In J. C. Smart (ed.), *Higher education: Handbook of theory and research*, Vol. 6. New York: Agathon Press.

Belvis, E., Pineda, P. y Moreno, M. (2007). *La participación de los estudiantes universitarios en programas de movilidad: factores y motivos que la determinan*. Universidad Autónoma de Barcelona, España. Recuperado de <http://www.rioei.org/deloslectores/1532Pineda.pdf>

Bottini, L. (2000). *Prosecución y Síndrome Todo Menos Tesis (TMT) en los participantes del posgrado en Ciencias de la Educación de la UNESR*. Tesis de Maestría no publicada. Universidad Simón Bolívar, Caracas Venezuela.

Bozu, Z. y Canto, P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación o e Innovación Educativa Universitaria (RFIEU)*, 2, 2, p.p. 87-97. Recuperado de [http://educacioncientifica.org/Refiedu/Vol2\\_2/REFIEDU\\_2\\_2\\_4.pdf](http://educacioncientifica.org/Refiedu/Vol2_2/REFIEDU_2_2_4.pdf)

Bridgmon, K. y Martin, W. (2007). *All But Dissertation Stress Among Counseling and Clinical Psychology Students*. Rocky Mountain Psychological Association 2007



Conference Professional Organization: Rocky Mountain Psychological

Association Location: Denver, Colorado

Carillo, A. (2000). *México y la Unión europea: una nueva relación estratégica*, en *Cronica Legislativa*, Vol. 13. México: Gobierno de la Republica. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/cronica57/contenido/cont13/masalla10.htm>

Castaño, E., Gallón, S., y Vásquez, J. (2008). Análisis de los factores asociados a la deserción estudiantil en la educación superior: un estudio de caso. *Revista de Educación*, 345, p.p. 255-280. Recuperado de [http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1319760796\\_15.pdf](http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1319760796_15.pdf)

Castro, A. (2003). *Aprendizaje de la Investigación en estudiantes universitarios*. Tesis de Doctorado no publicada. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Caracas, Venezuela.

Castro, A. (2003). Tres vertientes acerca del proceso de investigación en contextos universitarios. *Perfiles, Revista de investigaciones en educación y ciencias sociales*, Año 24 - Enero/diciembre. Pp. 85-97. Recuperado de [http://www.perfiles.dsm.usb.ve/perfiles\\_03/vertientes.pdf](http://www.perfiles.dsm.usb.ve/perfiles_03/vertientes.pdf)

Chamorro, M. A., Fátima, S. B., y Lazzarini, E. (2010). *Los posgrados de la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura de la Universidad Nacional de Rosario: acceso, permanencia y egreso de alumnos*. Recuperado de [www.unr.edu.ar/descargar.php?id=12262](http://www.unr.edu.ar/descargar.php?id=12262)

Chirinos, N. y Padrón, E. (2011) La meta cognición en los estilos de aprendizaje de estudiantes de posgrado durante la elaboración del trabajo de grado. Caso: la

universidad Rafael María Baralt (UNERMB). *Revista Estilos de Aprendizaje*, 8, 8, Pp. 1-20. Recuperado de [http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero\\_8/articulos/lsr\\_8\\_articulo\\_10.pdf](http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_8/articulos/lsr_8_articulo_10.pdf)

Cisneros-Cohernour, E., J. *et al* (2003). *Propuesta para la creación de la Maestría en Administración de Organizaciones Educativas*. Facultad de Educación. Universidad Autónoma de Yucatán: Yucatán, México.

Cisneros-Cohernour, E.J., Barrera, M., Aguilar, A. M. (2014). Determining the Competences and Professional Development Needs of Educational Administrators in the Southeast of Mexico. *Journal of Modern Education Review*, 4, 7, pp. 519–526. Recuperado de <http://www.academicstar.us/UploadFile/Picture/2015-1/201512034215810.pdf>

COMEPO. (2013). *Diagnóstico del Posgrado en México Ocho estudios de caso*. México: COMEPO.

De los Ríos, D., y Canales, A. (2007). Factores explicativos de la deserción universitaria. *Calidad en la Educación*, 26, 173-201. Recuperado de [http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionRevistaCalidad/doc/56/cse\\_articulo605.pdf](http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionRevistaCalidad/doc/56/cse_articulo605.pdf)

De los Santos, J. (2004). Los procesos de permanencia y abandono escolar en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, Vol. 2. Buenos Aires: OEI. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/628Santos.PDF>

- Denzin, N. y Lincoln, Y. (1998). *Strategies of Qualitative Inquiry*. Sage: Estados Unidos.
- Erickson, F. (1986). *Qualitative Methods in Research on Teaching. Handbook of Research on Teaching*. New York, MacMillan.
- Ferrer Y. y Malaver M. (2000). Factores que inciden en el síndrome Todo Menos Tesis (TMT), en las maestrías de la Universidad de Zulia. *Opción*, 16, 31, p.p.112-129  
Recuperado de [dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2474955.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2474955.pdf)
- García, G., López, N. y Salvo, B. (1989). Consideraciones en torno a la titulación en las instituciones de educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 69, 18  
Pp.1-13. Recuperado de  
[http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista69\\_S2A2ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista69_S2A2ES.pdf)
- Garza, K., Bain, S. y Kupczynski, L. (2014). Resiliency, self-efficacy, and persistence of college seniors in higher education. *Research in Higher Education Journal*  
*Vol. 26 octubre 2014 Pp.1-19. Recuperado de*  
<http://www.aabri.com/manuscripts/142029.pdf>
- Gascón, Y. (2008). El síndrome de todo menos tesis TMT como factor influyente en la labor investigativa. *Revista COPÉRNICO*, 5, 9, p.p. 46-57. Recuperado de  
[http://copernico.uneg.edu.ve/numeros/c09/c09\\_art05.pdf](http://copernico.uneg.edu.ve/numeros/c09/c09_art05.pdf)
- Gheller, S. (2002). Estrategia de intervención para resolver el síndrome " Todo Menos Tesis" en el componente docente de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. *Anales de la Universidad Metropolitana*, 2, 2 p.p. 13-32  
Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4004137>

- Golde, C. M. (2002). *Tackling the methodological and conceptual puzzles in assessing doctoral students*. Symposium presented at the annual meeting of the Association for the Study of Higher Education, Sacramento, CA.
- González, A. (2002). *Evaluación de programas de Educación Superior de la UADY con base en los indicadores establecidos por la SESIC*. Mérida de Yucatán Universidad Autónoma de Yucatán. Memorias de Prácticas Profesionales (documento no publicado).
- González, V. (2006). *El Síndrome Todo Menos Tesis (TMT) entre los egresados de una maestría en educación*. Tesis de Maestría no publicada. Facultad de Educación UADY.
- Gubrium, J. y Holestein, J. (2001). *Handbook of Interview research*. Sage: Estados Unidos.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill: México.
- Hernández, Pérez y Gonzales (2014). La deserción en los posgrados, un problema no menor. *Diálogos sobre Educación*, 5, 8, Pp.1-18. Recuperado de [http://www.revistadiálogos.cucsh.udg.mx/sites/default/files/de808\\_la\\_desercion\\_en\\_los\\_posgrados.pdf](http://www.revistadiálogos.cucsh.udg.mx/sites/default/files/de808_la_desercion_en_los_posgrados.pdf)
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad de la Educación*, 17, p.p. 91-107. Recuperado de <http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1318958524Modelo%20de%20análisis%2>

0de%20la%20desercion%20estudiantil%20en%20la%20educacion%20superior.  
pdf

Jaramillo, H. (2009). La formación de posgrado en Colombia: maestrías y doctorados.

*Revista CTS*, 13, 5, p.p. 131-155. Recuperado de  
<http://www.revistacts.net/files/Volumen%205%20-%20n%C3%BAmero%2013/jaramillo.pdf>

Lafont, P. y Madariaga, C. (Eds.). (2015). *Red Internacional de Educación, Formación y Desarrollo (REDFORD): Una experiencia exitosa de coordinación y cooperación universitaria*. Universidad del Norte- UPEC. Recuperado el 16 de septiembre de 2015 de:

<http://manglar.uninorte.edu.co/jspui/bitstream/10584/5553/1/RED.pdf>

López, N. Salvo, B. y García, G. (1989). Consideraciones en torno a la titulación en las instituciones de educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 69, 18, Pp.1-13 Recuperado de

[http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista69\\_S2A2ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista69_S2A2ES.pdf)

Mainich, S. (2013). The academic, social, and migratory experiences of international graduate students enrolled at the Université de Montréal: a study of persistence en *Learning and Teaching*, 6, 117, 120.

Marcano, N. (1995). Un estudio sobre las causas por las cuales los estudiantes de la Maestría en Ciencias de la Educación no hacen la tesis de grado en *Encuentro Educacional*, 2, 2, p.p. 173-186.

Malagón, L.; Soto, L.; Eslava, P. (2007) La deserción en la Universidad de los Llanos

(1998-2004). *Orinoquia*, 11, 1, p.p. 23-40 Recuperado de

<http://orinoquia.unillanos.edu.co/index.php/orinoquia/article/view/166>

Muñoz, C. (2011). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*. México.

Editorial Pearson

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

(UNESCO) (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: UNESCO.

Recuperado de

[http://www.unesco.org/bpi/pdf/memobpi60\\_knowledgesocieties\\_es.pdf](http://www.unesco.org/bpi/pdf/memobpi60_knowledgesocieties_es.pdf)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

(UNESCO) (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior-2009: *La*

*nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio*

*social y el desarrollo*. París: UNESCO. Recuperado de

[http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado\\_es.pdf](http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf)

Parent, J. M., Farrand, J. Esquivel, N. H., Soriano, R. y Pérez, E. I. (2004). *¿Qué es la*

*Universidad?*. México: Centro de Estudios de la Universidad. Recuperado de

<http://fi.uaemex.mx/abulico/v/uni01.htm>

Pérez, M. (2011). *Algunos aspectos de la reestructuración académica de la enseñanza*

*superior: cursos semestrales, salidas laterales y sistemas de titulación*. Ponencia

presentada en la XIV Asamblea General ordinaria de la ANUIES. Recuperado

de [http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista4\\_S1A2ES.pdf](http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista4_S1A2ES.pdf)

Piña, J. y Pontón, C. (1997). La eficiencia terminal y su relación con la vida académica.

*Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 3, 2, p.p. 85-102. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14000306.pdf>

Razo, C. (2001) *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*. México. Editorial Pearson.

Ramírez, S. (2012). *Variables asociadas al síndrome de todo menos tesis (TMT)*.

Universidad Centro occidental "Lisandro Alvarado" Barquisimeto, 2012.

Trabajo de Ascenso presentado para optar a la categoría de Asistente en el escalafón de Personal Docente y de Investigación Recuperado de

<http://bibhumartes.ucla.edu.ve/DB/bcucla/edocs/repositorio/TALB2369R352013.pdf>

Stake, R. (1998). *Investigación con Estudios de Casos*. Ediciones Morata: Madrid, España. 2da. Edición.

Rojas, M. y González, D. (2008). Deserción estudiantil en la Universidad de Ibagué, Colombia: una lectura histórica en perspectiva cuantitativa. *Zona Próxima*, 9, p. p. 70-83. Recuperado de

<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/1657/1079>

Rodríguez, A. y Vindas, M. (2011). La deserción estudiantil en la educación superior: el caso de la Universidad de Costa Rica. *Revista Actualidades*

*Investigativas en Educación*, 5, 4, Pp.1-22. Recuperado de

<http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/viewFile/115/114>

SEP. (2014). Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2013-2014. Recuperado de

[http://fs.planeacion.sep.gob.mx/estadistica\\_e\\_indicadores/principales\\_cifras/principales\\_cifras\\_2013\\_2014\\_bolsillo.pdf](http://fs.planeacion.sep.gob.mx/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2013_2014_bolsillo.pdf)

Stake, R. (2004). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Editorial GRAÓ, España.

Torres, F. y Zúñiga, J. (2012). *La deserción en la educación superior en Colombia durante la primera década del siglo XXI; por qué ha aumentado tanto?*. Universidad de los Andes. Cadena S.A., Colombia. Recuperado de, [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articulos-324998\\_recurso\\_1.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articulos-324998_recurso_1.pdf)

Tovar, M. e Higuerey, M. (2007). *Factores instruccionales que inciden en la culminación de trabajos de Grado de Maestría en educación abierta y a distancia de la Universidad Nacional Abierta*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional Abierta: Maracay, Venezuela. Recuperado de <http://biblo.una.edu.ve/docu.7/bases/marc/texto/t1943.pdf>

Tuiran, R. (2012). *La educación superior en México 2006-2012. Un balance inicial*. Observatorio Académico Universitario. Documentado consultado en <http://red-academica.net/observatorio-academico/2012/10/03/la-educacion-superior-en-mexico-2006-2012-un-balance-inicial/>



Tuning-América Latina (2007). *Proyecto Alfa Tuning*. Recuperado de:

[http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com\\_docman&Itemid=191&task=view\\_category&catid=22&order=dmdate\\_published&ascdesc=DESC](http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC)

UADY (2004). *Propuesta para la creación de la Maestría en Administración de Organizaciones Educativas*. Facultad de Educación. Universidad Autónoma de Yucatán: Yucatán, México.

UADY (2012). *Modelo Educativo para la Formación Integral*. México: UADY.

Universidad de Cincinnati (2013). *The graduate school*. <http://grad.uc.edu/>

Vázquez, et al. (2006). *Introducción a las técnicas cualitativas, aplicadas a la salud*.

Universidad de Barcelona: Barcelona España. Recuperado de

<https://books.google.com.mx/books?id=o2n57QYwMDIC&pg=PA53&lpg=PA53&dq=Introducci%C3%B3n+a+las+t%C3%A9cnicas+cualitativas,+aplicadas+a+la+salud.&source=bl&ots=mCiwNkEs2S&sig=STZ-hHId8OWba-LppUOEJ5i47Q8&hl=es&sa=X&ved=0CBwQ6AEwAGoVChMIjoDVjr6iyAIVRpYeCh1Gtw5D#v=onepage&q=Introducci%C3%B3n%20a%20las%20t%C3%A9cnicas%20cualitativas%2C%20aplicadas%20a%20la%20salud.&f=false>

Valarino, E. (2000). *Tesis a Tiempo*. Caracas, Venezuela: Carnero.

Valarino, E. (2005). ¿Qué es el TMT? [Versión Electrónica]. Recuperado el 22 de

septiembre de 2012, de: [http:// www.intercontacto.com/](http://www.intercontacto.com/)

Valarino, E. (2010). *Diseño curricular por competencias, posgrado y TMT*. Caracas Venezuela.

Recuperado de: <http://apps.ucab.edu.ve/nap/recursos/Ponencia-Nucleo-Autoridades->

PG.pdf Reunión del Núcleo de Autoridades de Postgrado. Caracas,  
septiembre, 2011

Valarino, E., Yáber, G., y Cemborain, M. (2011). *Diseño curricular por competencias, posgrado y Todo Menos Tesis (TMT)*. Reunión del Núcleo de Autoridades de Posgrados. Universidad de Simón Bolívar, Caracas. Recuperado de <http://apps.ucab.edu.ve/nap/recursos/Ponencia-Nucleo-Autoridades-PG.pdf>

Vigil, B. (2002). *Lessons from the Assessment of a Summer Workshop for ABD Students*. Paper Presented at the Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education Sacramento, California, November 21-24. Recuperado de [http://cclp.mior.ca/Reference%20Shelf/BVLLessons\\_from\\_the\\_Assess.pdf](http://cclp.mior.ca/Reference%20Shelf/BVLLessons_from_the_Assess.pdf)

Waldman, G. y Gurovich, L. (2005). *Tendencias, desafíos y oportunidades de la educación superior al inicio del siglo XXI*. México: UDUAL Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/373/37302903.pdf>

## Anexos

## Anexo 1

### **Guía de entrevista: Para estudiantes graduados de un posgrado en administración escolar en Yucatán, México.**

**Proyecto:** Factores que influyen en la graduación de estudiantes de un posgrado en Administración escolar.

**Objetivo:** Explorar y comprender las perspectivas y opiniones de los estudiantes egresados de un posgrado en administración escolar sobre los factores que influyeron en su graduación.

#### **I. Información general.**

1. ¿Cuál es su nombre?
  
2. ¿Cuál es su edad? ¿Género? ¿estado civil?
  
3. ¿Dónde vive o radica actualmente?
  
4. ¿Qué licenciatura cursó? ¿Alguna otra que haya cursado?
  
5. ¿Cuál es su máximo grado de estudios?
  
6. ¿Actualmente, dónde se encuentra laborando?

7. ¿Qué cargo ocupa usted y cuál es su función?

8. ¿Tiene algún otro trabajo?

**II. preguntas iniciales sobre su experiencia en el posgrado.**

1. ¿En qué generación estudió usted la Maestría en Administración de Organizaciones Educativas (MAOE)?

¿En qué año egresó o hace cuánto tiempo terminó su programa (cursos del plan de estudios)?

2. ¿Qué te motivó a estudiar la MAOE? ¿Por qué deseabas obtener el grado?

3. ¿Cuáles eran tus expectativas?

4. ¿Por qué estudiaste esta Maestría y no otra?

5. ¿Cuánto tiempo hace que terminaste la maestría? ¿Describe cuál fue tu experiencia, en especial comenta los momentos críticos y los retos que influyeron en tu desarrollo profesional?

### III. Preguntas intermedias

#### **Aspectos importantes en el desarrollo del posgrado. La tesis, el asesor y las habilidades de investigación.**

1. ¿Recordando tu experiencia con el programa, ¿Hubo personas, experiencias y eventos que recuerdas importantes que contribuyeron a que te graduaras del programa? Comenta.

2. ¿Cuál fue tu tema de tesis?

¿Cómo lo seleccionaste?

¿Fue un tema con el que tú identificaste o fue un tema que alguien seleccionó por ti, quién? Comenta

3. ¿Podrías describir cómo seleccionaste a tu asesor o asesora de tesis y la forma en que tu relación con él o ella cumplió con tus expectativas? ¿Por qué?

4. ¿Cuál fue tu experiencia con tu comité de tesis?

¿Puedes describir tu relación el comité revisor?

¿En qué forma tus experiencias con tu comité y/o asesor contribuyeron a tu avance en la maestría? ¿Por qué?

5. ¿Qué estrategias fueron más útiles o menos útiles para ti al trabajar con tu comité de tesis?

6. ¿Con qué apoyos contaste para la elaboración de tu tesis (económicos, grupos de apoyo, asesor, tutores, familiares, etc.)?

7. ¿En qué medida tus habilidades de investigación contribuyeron o interfirieron con la conclusión de tu tesis?

¿Qué habilidades o destrezas consideras que desarrollaste?

8. ¿Fue el tiempo, un factor que interfirió en tu proceso de graduación?

¿En qué medida?

9. ¿Cómo influyeron tu familia, trabajo, etc.?

10. ¿Existieron factores económicos que han afectado la conclusión de tu tesis?

¿En qué forma? ¿Por qué?

11. ¿En qué forma el diseño curricular de la maestría? (forma en que se imparte el currículo, momento en que debe llevarse a cabo la tesis) fue el adecuado?

12. ¿Experimentaste en algún momento dudas sobre terminar tu tesis?

¿Cómo lograste sobrevivir estas experiencias?

¿Quiénes te apoyaron en los momentos de duda?

¿Qué hicieron que te ayudó en tu progreso?

13. ¿Mirando hacia atrás, ¿cuáles dirías que fueron los resultados no anticipados de estudiar el posgrado?

¿Has tenido experiencias particulares que no habías anticipado o previsto antes de iniciar sus estudios?

14. ¿Qué impacto tuvo tu experiencia de maestría en tu relación con otras personas en tu vida (por ejemplo, tu familia, pareja, empleador, colegas, etc.)



15 ¿Podrías identificar aspectos de tu experiencia en la maestría que consideras que fueron los mejores y los peores?

**IV. Preguntas de cierre.**

16 ¿En qué medida el programa respondió a tus expectativas (se excedió o falló en cumplirlas)?

17 ¿Qué podría haber hecho la experiencia más significativa?

18 ¿Que deseas que hubieses sabido antes o que te hubieran dicho antes de iniciar el programa?

¿Qué consejos les darías a otros que están estudiando el programa?

19 ¿Si pudieses hacer alguna recomendación para mejorar la maestría que estudiaste en cuanto a incrementar la eficiencia terminal de los egresados, cuáles harías?

20 ¿Qué sabes ahora que te hubiese gustado saber antes de que comenzaras la maestría?

21 ¿Si comenzaras de nuevo, qué cosas harías de forma diferente?

22 ¿Qué factores consideras como críticos para que los estudiantes de maestría obtengan su grado?

23 ¿En qué forma te ves de forma diferente como resultado de tu experiencia en el posgrado?

Gracias por su tiempo y participación en el proyecto.

**Anexo 2****Guía de entrevista a asesores****Nombre del asesor:****Nombre del asesorado:**

1. ¿Tiene días específicos para asesorar a sus pasantes de maestría?
2. ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades que tuvo este estudiante de maestría desde su experiencia como asesor?

Fortalezas	Debilidades

3. ¿Asistió el estudiante motivado a sus actividades?
4. ¿Qué desarrolladas están sus competencias para la investigación?

5. ¿Cómo fue la relación asesor-asesorado?
6. ¿Cumplió con las actividades que se le asignaron? Puede comentar al respecto.
  
7. ¿Cuáles considera las razones por las que esta persona se graduó exitosamente del programa?

Gracias por su tiempo y participación en el proyecto.

### Anexo 3

#### Guía de entrevista a coordinadores

**Nombre del coordinador:**

1. ¿Cuál es tu edad? ¿género? ¿estado civil?
  
2. ¿Dónde vive o radica actualmente?
  
3. ¿Qué licenciatura cursó? ¿Alguna otra que haya cursado?
  
4. ¿Cuál es tu máximo grado de estudios?
  
5. ¿Actualmente, dónde te encuentras laborando?
  
6. ¿Qué cargo ocupas y cuál es tu función?
  
7. ¿Tiene algún otro trabajo?
  
8. ¿Cuánto tiempo se desempeñó como coordinador?

9. ¿Cuáles eran sus funciones como coordinador del programa?
  
10. ¿Tenía contacto con los estudiantes? ¿En qué forma?
  
11. En su experiencia, ¿qué tan alto fue el porcentaje de egresados de la maestría que obtuvieron el grado en 3 años a partir de su inscripción al programa?
  
12. ¿Cuáles considera que son los factores que influyen en que los estudiantes de maestría logren graduarse en el período señalado?
  
13. ¿Qué recomendaría para facilitar la graduación de los estudiantes del programa?
  
14. ¿Aumentar el número de graduados en el período de tiempo previsto?

Gracias por su tiempo y participación en el proyecto.