

De acuerdo con la LEY FEDERAL DEL DERECHO DE AUTOR
Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 24 de diciembre de 1996,
México.

Capítulo II De la Limitación a los Derechos Patrimoniales

Artículo 148.-

Las obras literarias y artísticas ya divulgadas podrán utilizarse, siempre que no se afecte la explotación normal de la obra, sin autorización del titular del derecho patrimonial y sin remuneración, citando invariablemente la fuente y sin alterar la obra, sólo en los siguientes casos:

I. Cita de textos, siempre que la cantidad tomada no pueda considerarse como una reproducción simulada y sustancial del contenido de la obra;

II. Reproducción de artículos, fotografías, ilustraciones y comentarios referentes a acontecimientos de actualidad, publicados por la prensa o difundidos por la radio o la televisión, o cualquier otro medio de difusión, si esto no hubiere sido expresamente prohibido por el titular del derecho;

III. Reproducción de partes de la obra, para la crítica e investigación científica, literaria o artística;

IV. *Reproducción por una sola vez, y en un sólo ejemplar, de una obra literaria o artística, para uso personal y privado de quien la hace y sin fines de lucro. Las personas morales no podrán valerse de lo dispuesto en esta fracción salvo que se trate de una institución educativa, de investigación, o que no esté dedicada a actividades mercantiles;*

V. *Reproducción de una sola copia, por parte de un archivo o biblioteca, por razones de seguridad y preservación, y que se encuentre agotada, descatalogada y en peligro de desaparecer.*

Si usted es el autor de la obra y no desea que sea visualizada a través de este medio, favor de notificarlo por escrito a:

Universidad Autónoma de Nayarit. Dirección de Desarrollo Bibliotecario. Edificio de la Biblioteca Magna. Ciudad de la Cultura Amado Nervo s/n. Col. Los Fresnos. CP. 63190. Tepic, Nayarit.

O bien vía correo electrónico a: ddb@uan.edu.mx

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT
ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES
Y HUMANIDADES



TESIS

La obtención del grado del nivel de maestría en la
Universidad Autónoma de Nayarit
El caso del Área de Ciencias Sociales y Humanidades

Que presenta

JOSÉ LUIS ALTAMIRANO

Para obtener el grado de
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Directora de tesis
M.E.S. TERESA AIDÉ INIESTA RAMÍREZ

DEDICATORIAS

A mi esposa e hijos:

*Mil palabras no bastarían para
agradecerles su tolerancia y
comprensión en los momentos más
difíciles.*

A mis maestros:

*Por la huella que para siempre
dejan en mi vida al enseñarme a
pensar, no lo que he de pensar.*

A mi directora de tesis:

*Por compartir lo mejor de sí misma,
aún bajo la presión de sus
múltiples ocupaciones.*

RESUMEN

El presente reporte es producto del diagnóstico realizado a los egresados no titulados y docentes con actividades de dirección de tesis de los programas académicos de maestría del Área de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Nayarit, en la cual, después de la recogida, concentración, procesamiento, presentación y análisis de la información proporcionada por los actores, se determinan cuáles son los factores que tienen mayor incidencia en la baja eficiencia de titulación. De ella se desprende una propuesta de solución que, de ser aprobada y llevada a la práctica, contribuirá gradualmente a elevar la eficiencia terminal del Área, y como consecuencia de la misma institución.

ABSTRACT

The present report is product of the diagnosis made on graduates, who not obtained their degree yet, and faculty with activities of direction of thesis of the academic programs of masters of the Area of Social Sciences and Humanities of the Universidad Autónoma de Nayarit, in which, after the collection, concentration, processing, presentation and analyses of the information provided by the actors, are determined as they are the factors that have greater incidence in the low efficiency of degree. From it solution proposal is come off that to be approved and to be taken to the practice, will gradually contribute to elevate the terminal efficiency of the Area, and as a consequence of the same institution.

PREFACIO

Una frase sencilla, un concepto familiar que se cree de todos conocido, entendido como "la talacha" de recorrer las calles, domicilio por domicilio, localizando instituciones, oficina por oficina, estudiante por estudiante para recoger información, resultó un elemento fundamental para determinar la calidad de los datos en que se basaron los hallazgos para este estudio de diagnóstico.

Así, se llegó al final del trayecto en esta etapa de la investigación. Y se puede decir en plural porque fue un trayecto recorrido en conjunto y desde distintos lugares. La directora de tesis y el tesista tenían la certeza y confianza en que se podía llegar por este camino, un camino hecho al andar. El tesista, aún con los conocimientos previos de una licenciatura en pedagogía y la experiencia de haber compartido módulo tras módulo con distintos y reconocidos docentes durante la maestría -también en educación-, tenía ganas, curiosidad y preguntas o incertidumbres acerca de qué se hace y cómo se hace de manera práctica un estudio de diagnóstico a este nivel educativo, el grado de dificultad y perfeccionamiento exigido en posgrado.

Se compartieron con compañeros de otras generaciones que ya habían obtenido el grado académico algunas de estas sensaciones que dan inseguridad al andar, y un necesario depósito de confianza en aquellos que ya habían recorrido el camino, aunque fuera un camino distinto respecto al objeto de estudio.

Las reflexiones y temas que se conversaron y plantearon tenían que ver con las expectativas acerca de una experiencia como la que se presentaba, y además, tuvieron sentido con lo que en ese momento se vivía, con lo que la experiencia que la investigación dictaba. Y porque se entendió que pararse en la "construcción de un camino" aún con objetivos previos fijados, era un nuevo episodio profesional, y todo lo nuevo da vértigo. Se aprendió que, epistemológicamente hablando, la producción de conocimiento así concebido debe pasar necesariamente por estas "inseguridades". Para la directora de tesis, seguramente esto también produjo incertidumbres, entonces se apreció que se estaba navegando en un mismo barco, alternando el timón pero con el mismo rumbo.

Es muy difícil pensar ahora en lo que pasó sin hacer referencia a la experiencia que se vivió en este tiempo transcurrido, al menos en el trabajo de campo: aproximadamente 4 meses.

El factor principal que influyó para que se optara solo por el Área de Ciencias Sociales y Humanidades fue lo relacionado con el tiempo en cuanto a la recopilación de información de las unidades académicas, dado que, de acuerdo al cronograma de actividades propuesto en el anteproyecto, ya estaba desfasado, por lo que no fue posible abarcar las otras áreas. Y es que, en algunos casos, las coordinaciones no contaban con la concentración de la información necesaria para la ubicación de los egresados, o ésta no estaba actualizada.

Solo en el caso de una coordinación fue necesario colaborar en la captura de datos de localización de egresados expediente por expediente, motivo por el cual el tiempo nuevamente fue determinante. Sin embargo, habrá de reconocerse la excelente disposición de los coordinadores de posgrado, pero,

principalmente el gran esfuerzo adicional realizado por sus asistentes, ya que en todo momento se contó con el apoyo absoluto para recabar los datos que ayudaron a la localización de los maestrantes en sus respectivas unidades académicas.

En cuanto a la participación de los estudiantes no titulados en la aplicación de la encuesta, el resultado fue satisfactorio, ya que se tuvo una respuesta que, a decir verdad, no se esperaba, dadas las características laborales que algunos encuestados desempeñan dentro de la administración pública y universitaria; el caso concreto de funcionarios y docentes de la UAN, jueces y magistrados del Tribunal Superior de Justicia, de juzgados locales y foráneos que aún vía Internet, telefónica o presencialmente, su respuesta fue siempre favorable.

Respecto a las entrevistas con los docentes de la UAN con funciones de dirección de tesis no se tuvo mayor dificultad; su disposición y colaboración en esta investigación aún con sus múltiples ocupaciones fue invaluable.

ÍNDICE

DICATORIAS.....	III
RESUMEN.....	IV
ABSTRACT.....	V
PREFACIO.....	VI
INTRODUCCIÓN.....	1

CAPÍTULO I

EL OBJETO DE ESTUDIO

1.1 Caracterización del objeto de estudio	4
1.2 Justificación.....	15
1.3 Antecedentes del objeto de estudio.....	17
1.3.1 Contexto nacional.....	17
1.3.2 Antecedentes históricos del posgrado en México.....	17
1.3.3 La titulación en México.....	23
1.3.4 Contexto institucional.....	25
1.3.5 Antecedentes del posgrado en la UAN.....	27
1.3.6 El nivel maestría.....	28
1.4 Propósitos.....	31
1.5 Diseño de la investigación.....	31

CAPÍTULO II

SUPUESTOS TEÓRICOS DE LA EFICIENCIA TERMINAL

2.1 Supuestos filosóficos.....	34
2.1.1 El materialismo.....	34
2.2 Supuestos epistemológicos.....	37
2.2.1 El positivismo.....	38
2.2.2 El empirismo.....	41
2.3 Supuestos sociológicos.....	43
2.3.1 Teoría de la resistencia.....	44
2.3.2 Teoría de la reproducción.....	45
2.3.3 Teoría del capital humano.....	47
2.4 Supuestos psicológicos.....	50
2.4.1 Neoconductismo.....	50
2.4.2 Constructivismo.....	52
2.5 Supuestos pedagógicos.....	53
2.5.1 Tecnología educativa.....	56
2.5.2 Pedagogía crítica.....	59

CAPÍTULO III

LOS ESTUDIOS DE DIAGNÓSTICO

3.1 Antecedentes.....	62
3.2 Características del diagnóstico.....	66
3.3 Supuestos teóricos del diagnóstico.....	70
3.4 Ventajas y desventajas.....	73
3.4.1 Ventajas.....	73

3.4.2 Desventajas.....	74
3.5 El Objeto a diagnosticar y el enfoque teórico-metodológico.....	75
3.5.1 Enfoque empírico-analítico.....	75
3.5.2 Paradigma de investigación cuantitativo.....	77

CAPÍTULO IV

MÉTODO

4.1 Tipo de estudio.....	80
4.2 Población.....	81
4.2.1 Sujetos de estudio.....	83
4.2.2 Criterios de inclusión.....	83
4.2.3 Criterios de exclusión.....	83
4.2.4 Criterios de eliminación.....	84
4.2.5 Tamaño del universo.....	84
4.3 Sistema categorial.....	85
4.4 Instrumentación del diagnóstico.....	96
4.5 Validación de los instrumentos.....	99
4.6 El trabajo de campo.....	100
4.7 El procesamiento de la información.....	101
4.8 Criterios de decisión.....	107

CAPÍTULO V

EL INFORME DEL DIAGNÓSTICO

5.1 Situación actual.....	109
5.1.1 Análisis y presentación de resultados.....	109
5.1.1.1 Factores laborales.....	110
5.1.1.2 Factores económicos.....	117
5.1.1.3 Factores administrativos.....	120
5.1.1.4 Funciones de dirección de tesis.....	124
5.1.1.5 Factores académicos.....	133
5.1.1.6 Factores motivacionales.....	146
5.2 Análisis FODA.....	149
5.2.1 Matriz FODA.....	154

CAPÍTULO VI

PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA TRANSFORMACIÓN

6.1 Fundamentos.....	158
6.2 Propósitos.....	161
6.3 Estrategia de acción.....	162
6.4 Plan de seguimiento y evaluación.....	164
CONCLUSIONES.....	166
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	169
APÉNDICE	

INTRODUCCIÓN

Los problemas de los bajos índices de titulación en los posgrados tienen vínculos comunes y en este trabajo han sido abordados a partir de distintas perspectivas. Éstas arrojan una serie de datos que apuntan hacia factores de índole diversa, destacando como causas del fenómeno del bajo índice de titulación factores laborales, económicos, administrativos, entre otros.

Para efectos de este estudio y con el objeto de precisar la incidencia de los diversos factores, el análisis considera aspectos propios de la institución educativa así como fuera de ella que son determinantes en los distintos escenarios que se presentan en la decisión del estudiante para no concluir con sus estudios de posgrado, o bien, para que la titulación se produzca en forma extemporánea.

Esta investigación se ubica en el marco del proyecto denominado "La obtención del grado del nivel maestría en la Universidad Autónoma de Nayarit, el caso del Área de Ciencias Sociales y humanidades", para determinar cuáles son los factores que inciden en la falta de titulación de los maestrantes. Este proyecto quedó inscrito en una línea de investigación institucional a partir de un estudio realizado por la Secretaría de Investigación y Posgrado de la propia institución, en donde se observó la existencia de un bajo índice en la Eficiencia Terminal de los posgrados en general. En este contexto se decidió delimitar este objeto de estudio al posgrado del Área de Ciencias Sociales y Humanidades, particularmente a los programas de maestría de Ciencias de la Educación y de Derecho. El motivo por cual se eligió realizar un estudio de diagnóstico en esta área, fue por que se contó con conocimiento de causa más extenso sobre la

problemática en particular dado el perfil de egreso dentro de la misma área de conocimiento.

Además de la reconstrucción de un marco teórico sobre este objeto de estudio, también se construyeron herramientas para el acopio de información y material empírico. Para efecto de este estudio de diagnóstico se diseñaron dos instrumentos para el trabajo de campo:

- 1) Una encuesta para maestrantes no titulados que incluía 33 preguntas cerradas relacionadas con sus respectivos ámbitos de exploración como son los actores, prácticas y procesos, entre otros.
- 2) Una guía de entrevista con preguntas particulares para docentes.

La encuesta se aplicó a una muestra estratificada de maestrantes por cada programa académico, y las entrevistas a los profesores con funciones de dirección de tesis.

Producto de la elaboración de los instrumentos arriba citados, esta investigación se centró en seis categorías:

- 1) Factores laborales. Se define como la flexibilidad propiciadora de oportunidades para la realización y culminación de estudios de maestría tendientes a alcanzar su desarrollo profesional y económico.
- 2) Factores económicos. Se refiere a la capacidad económica que permite al egresado del nivel maestría cumplir con los gastos de titulación.

- 3) Factores Administrativos. Son los inconvenientes administrativos mediante los cuales los maestrantes de maestría transitan hacia el proceso de titulación.
- 4) Funciones de dirección de tesis. Es la actividad docente de una institución educativa que consiste en guiar y evaluar de manera oportuna, clara y con calidad el trabajo de tesis de los maestrantes del nivel maestría.
- 5) Factores académicos. Indica las dificultades tanto de los maestrantes como de los docentes del nivel maestría respecto a las actividades dirigidas a su formación profesional y laboral agrupada y regida por el Reglamento General de Estudios de Posgrado y por el currículum de cada programa.
- 6) Factores motivacionales. Se refiere al sentir que los maestrantes de maestría manifiestan para llevar a cabo la titulación.

Interesa conocer de manera particular la opinión de los académicos y maestrantes de estos programas acerca de los problemas que caracteriza el bajo índice de titulación en este nivel educativo.

La presentación, interpretación y análisis de la información que se muestra aquí corresponde a este contexto y que, a partir de la elaboración de la Matriz FODA se hizo el diseño de una serie de propuestas estratégicas.

CAPÍTULO I

EL OBJETO DE ESTUDIO

1.1 Caracterización del objeto de estudio

Es indudable que la expansión y la calidad de la educación superior se encuentran íntimamente vinculadas al proyecto modernizador del estado. En este contexto, entre las acciones encaminadas a fortalecer ese proyecto, los programas de posgrado ocupan un lugar fundamental, no solo por el necesario desarrollo científico y tecnológico en apoyo a los procesos de producción y desarrollo económicos, sino también por la exigencia de formación de recursos humanos de alto nivel en las diferentes áreas del conocimiento, para atender estos procesos, así como para emprender acciones de análisis y solución de los diversos y complejos problemas sociales y políticos que aquejan al país. De tal suerte que los programas de posgrado adquieren cada vez más una importancia particular si los consideramos como lugares privilegiados para la creación y la organización de espacios institucionales orientados a impulsar la investigación y la producción de conocimientos y de saber, así como para la formación de los recursos requeridos para atender las demandas de los sectores académicos, productivos y de servicios del país, tanto públicos como privados. Sin embargo, dada la exploración realizada en los planes de estudio vigentes, se encontró que la tendencia de los mismos está enfocada hacia la profesionalización del maestrante y no hacia la investigación.

De acuerdo con estudios realizados por la UNESCO en las últimas dos décadas se ha dado un crecimiento considerable de la demanda de estudios de posgrado y en consecuencia, un incremento de programas en atención a esta demanda, aún se encuentran, desde una perspectiva global, con que este crecimiento cuantitativo no siempre ha ido aparejado de un crecimiento cualitativo en los procesos y resultados de los mismos.

Entre los distintos aspectos para ser considerados con relación a los programas de posgrado, se tiene el de la eficiencia terminal, tema nodal que ocupa el espacio en este momento.

En general, y con frecuencia, al hablar de eficiencia terminal brillan y deslumbran en la pantalla los números y porcentajes. Ante esta visión se debe tener especial cuidado y emprender un análisis de la complejidad que se oculta tras ellos.

La titulación representa el resultado de la ardua labor que realizan tanto las Instituciones de Educación Superior (IES) como sus maestrantes, y del éxito académico que éstos alcanzan en el desempeño de su profesión, las demandas sociales en materia de formación académica se ven materializadas; estas obligan a reforzar cada vez más la educación superior con las diferentes opciones para la elaboración del documento recepcional, particularmente en las maestrías que se ofrecen en las diversas áreas de conocimiento, mismas que permiten al egresado una vez titulado, un abanico de oportunidades y crecimiento profesional mucho más amplio en la integración a la vida productiva.

Partiendo desde esta perspectiva, la titulación como parte indispensable dentro del proceso educativo, representa el éxito alcanzado por cada uno de los

estudiantes maestrantes de las diversas áreas del conocimiento y de las mismas unidades académicas que ellas aglutinan. Sin embargo, el panorama en este rubro no es del todo satisfactorio. Estudios recientes sobre la eficiencia terminal realizados por la Secretaría de Investigación y Posgrado (SIP) de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), reflejan una serie de números preocupantes desde el punto de vista institucional, entre ellas el bajo índice de estudiantes que a la fecha se han titulado.

De acuerdo con la evaluación realizada por la SIP, desde la apertura de los diferentes programas, tan solo en el área de Ciencias Sociales y Humanidades –quien recibe al mayor número de estudiantes dentro de las maestrías que oferta-, solo 66 estudiantes han obtenido su título de un total de 322 que han egresado. En el área de Ciencias de la Salud se encuentra que 59 de los 147 estudiantes de maestría se han titulado. Por otra parte En el área de Ciencias Económicas y Administrativas solo 50 egresados han obtenido su título de un total de 222. En donde definitivamente no se cuenta con el éxito esperado es el área de Ciencias Básicas e Ingenierías, en la que han ingresado a la maestría solo 3 estudiantes, de los cuales ninguno ha concluido sus estudios. Por último, el área de Ciencias Biológico Agropecuarias en donde solo 9 de los 32 estudiantes se han titulado.

Desde la aprobación del Reglamento General de Posgrado en la UAN el 5 de julio de 1988, se da inicio con la primera maestría en horticultura, la cual actualmente se encuentra en suspensión registrada ante la Secretaría de Educación Pública (SEP).

A partir de la maestría en horticultura surgen otras más, atendiendo a las necesidades, primeramente, de la misma universidad a fin de profesionalizar e iniciar en la investigación a los docentes de esta área con el propósito de

generar conocimiento a partir del fortalecimiento y desarrollo del posgrado en pos de la consolidación e impulso de la investigación científica y profesional de sus maestrantes. Estos datos se sustentan en la evaluación llevada a cabo por la SIP de la UAN.

Cada una de las áreas de conocimiento presenta sus propias características. El Área de Ciencias Sociales y Humanidades comprende la Unidad Académica de Derecho y Ciencias de la Educación. La oferta dada en ellas comprende cuatro programas de maestría: Maestría en Educación Superior; en Derecho, se ofrecen las Maestrías en Derecho Público, en Derecho Penal y en Administración e Impartición de justicia.

La Maestría en Educación Superior comienza con la generación 1996-1998 en la que inician un total de 17 estudiantes, de los cuales concluyen el plan modular 15, y de ellos se titulan 13, con una eficiencia terminal del 86.6%.

Estos datos indican el alto porcentaje de titulados que se dio en la primera generación; se hace especial énfasis a ella porque es la que representa el periodo en que el índice de titulación es importante, en las generaciones siguientes es donde de manera importante, el número de maestrantes titulados se ve seriamente afectado por factores que se desconocen de manera objetiva.

De acuerdo con su Plan Curricular, la Maestría en Educación Superior surge por la necesidad de capacitar al personal docente de la misma institución para que fueran ellos los que posteriormente continuaran con dicho programa. La planta docente que inició este proyecto fue conformado por profesores externos; es decir, se contrataron profesores de instituciones del nivel superior de otros estados, principalmente de Aguascalientes, D.F. (UNAM, UPN) y Guadalajara (U.G., ITESO y otros). Hoy en día, los catedráticos que prestan sus

servicios profesionales en este nivel educativo pertenecen a la planta laboral de la misma universidad.

A decir del actual coordinador de la Maestría en Educación Superior, Admed Barrera Aguilar, este programa se ha visto fortalecido dado el alto nivel de demanda que ha tenido, tanto de docentes que laboran en la educación media-superior y superior como de educación básica. Una parte de los principales demandantes son maestrantes que provienen de una licenciatura universitaria y la otra normalista.

A partir de la apertura de esta maestría han egresado un total de 100 estudiantes reunidos en 6 generaciones, de los cuales solo 24 maestrantes han obtenido su título al mes de abril del 2006, quienes representan solo el 24% de eficiencia terminal incluyendo por supuesto la primer generación, que como ya se indicó, de ella hubo el mayor número de titulados del total de las generaciones, lo que incrementa significativamente la eficiencia terminal total.

La Maestría en Educación Superior está en proceso de desaparición; solo queda pendiente de egresar la generación 2006-2008. Posteriormente se dará paso a la oferta de esta misma maestría pero con una reestructuración curricular, dado que el Programa Académico de 1996 ha cumplido con sus objetivos planteados en el plan de estudios.

Por otro lado, la Maestría en Derecho Público dio inicio en la Unidad Académica de Derecho en 1995 con la primer generación 1995-1997, para luego dar paso al ingreso de la segunda generación 1997-1999 de estas dos generaciones egresaron un total de 78 estudiantes; hasta agosto de 2006 solo se han titulado 31, representando el 39% de eficiencia terminal.

Posteriormente se oferta la Maestría en Derecho Penal, a la cual ingresaron 78 estudiantes; de los cuales 74 concluyeron los módulos; a agosto de 2007 solo han obtenido el total de créditos 11 de ellos, mismos que significan el 14% de eficiencia terminal. El total de créditos se obtienen una vez cursados cada uno de los módulos así como la tesis, la cual cuenta también con un número determinado de créditos que es necesario cubrir.

De acuerdo a datos proporcionados por la coordinación de postgrado de la Unidad Académica de Derecho, para el año 2004 se oferta la Maestría en Administración e Impartición de Justicia con un ingreso de 86 estudiantes de los cuales egresaron 74, hasta agosto de 2006, ninguno de ellos ha obtenido su título, pero lo que llama la atención es que, al concluir la maestría, aproximadamente un 95% de ellos cuenta ya con avances que van desde un 5% hasta un 60% en su proyecto de investigación, lo que no sucedió con los programas anteriores.

El balance general de las Maestrías en Derecho con respecto a la eficiencia terminal es del 18.5% de acuerdo a los datos proporcionados por la misma coordinación de posgrado; existen 222 maestrantes de los cuales 42 han cumplido con el total de los créditos.

Unidos el total de programas que agrupa el Área de Ciencias Sociales y Humanidades, se tiene que ésta se conforma por la Maestría en Educación Superior y las Maestrías en Derecho, las cuales cuentan con 322 maestrantes, de ellos 66 poseen el grado. La eficiencia terminal respecto a esta área de conocimiento es del 20%.

En el caso del área de Ciencias de la Salud y particularmente en Odontología, se inicia con la generación 1996-1997 en donde sus estudiantes son, en esencia, docentes que prestan sus servicios en la UAN.

A la fecha han egresado 5 generaciones, siendo la más reciente la generación 2003-2004; de éstas han concluido sus estudios 80 estudiantes, de las cuales solo 50 se han titulado, reflejando una eficiencia terminal del 62.5%.

A decir del propio coordinador de posgrado de la unidad académica de medicina, la UAN tiene convenio de colaboración con otras universidades del país, entre ellas la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), en Mérida; la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), en Tijuana y en Mexicali; y en la Universidad de Ciencias y Artes en Chiapas de donde han egresado estudiantes de maestría a quienes la UAN, de acuerdo a los convenios firmados, otorga el grado de maestro una vez concluido el cien por ciento de los créditos.

Por su parte, la maestría en Ciencias de la Salud en la Unidad Académica de Enfermería con orientación en salud comunitaria, salud reproductiva, salud materno infantil y salud del adulto mayor inicia sus actividades en el año 2001 con la generación 2001-2003. Posteriormente, en 2003, se oferta la misma maestría pero solo con orientación en salud comunitaria y salud materno infantil, formando así la segunda generación 2003- 2005.

De estas dos generaciones, a la fecha han obtenido su grado 7 de los 37 maestrantes con una eficiencia terminal del 18.4%. Los maestrantes titulados pertenecen solo a la primera generación y de la segunda ninguno de ellos ha obtenido el grado, aunque algunos de ellos se encuentran con su investigación

en proceso, y otros en espera de la fecha en que se programará la réplica de su tesis ante jurado.

Es de hacer mención que con fecha 01 de marzo del 2007, y con base en el acuerdo emitido por la Comisión integrada para analizar la situación académico-administrativa de los programas educativos de posgrado de la Unidad Académica de Enfermería, se giró convocatoria a todos los maestrantes de este programa de maestría para que realicen sus trámites de titulación a fin de obtener el grado a más tardar el mes de agosto del mismo año, dado que quedará cancelado después de esta fecha.

En el caso de la maestría en ciencias de la salud con orientación en salud pública, farmacoepidemiología y docencia en salud que se ofrece en la Unidad Académica de Medicina, la eficiencia terminal es del 6.6%, ya que de los 30 maestrantes, solo han obtenido el grado de maestro 2 de ellos. Actualmente, este programa de maestría se encuentra en proceso de suspensión ante la SEP.

Por lo tanto, el índice de eficiencia terminal en el Área de Ciencias de la Salud es del 40.1%, dado que de 147 maestrantes de los distintos programas, solo han obtenido su grado 59.

El Área de Ciencias Económico Administrativas la conforma la Unidad Académica de Contaduría y Administración, la Unidad Académica de Turismo y la Unidad Académica de Economía.

En la Unidad Académica de Contaduría se inicia la oferta de posgrado en el año de 2001 con la Maestría en Impuestos, Maestría en Finanzas y la Maestría en Ciencias Administrativas con orientación en Recursos Humanos,

Mercadotecnia y Administración Pública, propiciando la primera generación 2001-2003, para luego continuar con la generación 2004-2006.

Actualmente han concluido sus estudios 2 generaciones. En la Maestría en Impuestos han concluido el total de los módulos un total de 45 estudiantes, de los cuales solo 1 se ha titulado representando el 2.2% de eficiencia terminal; de la Maestría en Finanzas son 41 los maestrantes, de ellos 21 estudiantes han obtenido su grado y representan el 51.2% de eficiencia terminal.

En el caso de la Maestría en Ciencias Administrativas con orientación en Recursos Humanos han egresado 25, 1 estudiante titulado con un 4% de eficiencia terminal; con orientación en Mercadotecnia se contabilizan 15 maestrantes 0 titulados 0% de eficiencia terminal; con orientación en Administración Pública se registran 15 maestrantes de los cuales 13 han obtenido el título y significan el 86% de eficiencia terminal.

Por su parte la Unidad Académica de Turismo ofrece la Maestría en Ciencias en Turismo Sustentable a partir del año 2000, integrando así la primera generación 2000-2002 la cual es conformada, en esencia, por personal docente de la UAN. A la fecha han egresado 27 estudiantes producto de dos generaciones continuas, de las cuales se registran 27 maestrantes y 13 titulados representando el 48.1% de eficiencia terminal.

La Unidad Académica de Economía, por su parte, durante el periodo escolar 1995-1996 el consejo técnico de la Unidad Académica aprobó la Maestría y doctorado en Negocios y Estudios Económicos con varias orientaciones, como parte del Programa Regional de Estudios Económicos y Administrativos (PRESEA) en conjunto con las universidades de Guadalajara y Zacatecas.

A la fecha en sus registros se encuentran solo 32 maestrantes, de los cuales 11 se han titulado representando con ello el 34.4% de eficiencia terminal.

Al contabilizar el número de maestrantes dentro de esta área -Ciencias Económico Administrativas-, se tiene que 222 estudiantes han egresado y de ellos 50 han conseguido el grado de maestro, lo que representa el 22.5% de eficiencia terminal.

Dentro del Área de Ciencias Básicas e Ingenierías en el periodo escolar 1996-1997 la escuela es elevada a facultad al aprobarse en Consejo General Universitario la apertura de la Maestría en Ciencias Ambientales, misma que se ofrece a partir del mes de septiembre de 1997. A dicho programa académico, de acuerdo a datos proporcionados por la SIP, se inscribieron solo 3 estudiantes de los cuales ninguno de ellos terminó sus estudios y por ende no existen maestrantes ni titulados.

Actualmente la Maestría en Ciencias Ambientales se encuentra registrada en suspensión ante la SEP.

El Área de Ciencias Biológico Agropecuarias se encuentra constituida por maestrías que se ofrecen en diversas Unidades Académicas, tal es el caso de la Unidad Académica de Agricultura, la Unidad Académica de Medicina Veterinaria y Zootecnia y la Unidad Académica Escuela Nacional de Ingeniería Pesquera. En ellas, a partir de 1994 se inicia el posgrado con la Maestría y Doctorado en Ciencias Pecuarias en la Unidad Académica de Agricultura bajo el Programa Interinstitucional en Ciencias Pecuarias (PICP), en la que participan las Universidades de Colima (U.A.C.), Guadalajara (U. de G.), Aguascalientes (U.A.A.) y la Universidad Autónoma de Nayarit (U.A.N.).

A partir de ahí se ofertaron en las demás unidades académicas la Maestría en Ciencias Biológico Agropecuarias con orientación en Ciencias Agrícolas, Ciencias Ambientales, Ciencias Pesqueras y Ciencias Zootécnicas y Veterinarias, todas ellas con duración de dos años.

En la actualidad las maestrías con orientación en Ciencias Agrícolas y Ciencias Ambientales están en registro de suspensión ante la SEP, esperando la conclusión de las últimas generaciones para cerrarla definitivamente.

De acuerdo con la SIP, el número de estudiantes inscritos en estas maestrías es de 32, de los cuales concluyeron solo 9 sin que se registre un solo egresado titulado, por tanto su eficiencia terminal es del 0%.

En general, y de acuerdo con los informes de cada una de las coordinaciones de posgrado y de la propia SIP, el nivel de maestría dentro de la Universidad Autónoma de Nayarit se ve seriamente afectado en relación con el índice de titulación. De 756 estudiantes que han egresado hasta la fecha de estudio, solo 189 de ellos han concluido satisfactoriamente con el total de los créditos. El porcentaje de alumnos titulados es del 25%. Desde este punto de vista y en comparación con otras Instituciones de Educación Superior (IES) en el país, el índice de titulación en nuestra universidad es demasiado bajo.

En cierto sentido, se puede decir que muchos son los maestrantes y pocos los titulados. Las consecuencias de esta situación -tan generalizada en los distintos posgrados y más extendida en el nivel maestría de la UAN-, no representan poca importancia, tanto para los maestrantes como para la propia institución; sin embargo son de distinto orden y tienen diferentes sentidos para cada una de las partes involucradas.

1.2 Justificación

Con base en el Programa de Investigación y Posgrado (PIP), así como en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2004-2010 de la UAN, uno de los propósitos de la institución es contar con elementos que permitan la suma de esfuerzos orientados a la mejora de la calidad de los programas educativos que se ofrecen en la Institución, entre otros, con el incremento de la Eficiencia Terminal, el cual representa una de las problemáticas que más subsisten en la Institución y por lo tanto en el nivel maestría.

En este orden de ideas, se puede definir que la Institución tiene una visión del rumbo a seguir con el objetivo de contribuir al mejoramiento de la eficiencia terminal de los programas que se ofrecen, así como establecer los mecanismos que propicien la verificación y el cumplimiento de su misión, visión y objetivos, y garantizar que los programas académicos sean acreditados y satisfagan los requisitos de calidad.

La situación actual en materia educativa, demandan la participación y la articulación de esfuerzos de todos los actores que intervienen en los diversos procesos de los programas, entre ellos la titulación; hoy por hoy los propósitos son valorar a la educación como un bien público y es por eso que sus actores deben estar comprometidos con su funcionamiento y progreso.

A éstos propósitos sirven los estudios sobre los estudiantes no titulados, quienes a la vez proporcionan elementos importantes de la realidad, con el potencial de inducir en las instituciones la reflexión profunda sobre sus procesos, fines y valores con respecto a la titulación.

De acuerdo al reporte presentado en la sección anterior, desde la implementación de los programas de maestría en cada una de las áreas de conocimiento el índice de titulación es mínimo, por lo que resulta necesario identificar cuáles son los problemas más frecuentes que presentan los estudiantes para no titularse.

Si bien es cierto que los conocimientos alcanzados en el nivel de maestría, aunado al capital intelectual previo, tienen en sí mismos un beneficio para el individuo en su vida personal, profesional y académica en el sentido de darle las bases y elementos para avanzar en sus proyectos de vida privada y laboral - beneficio alcanzado independientemente a la obtención del grado-, también resulta fundamental investigar en cada caso qué significa para los sujetos tener o no el grado y por qué no lo han obtenido.

Respecto a la institución, la eficiencia terminal de sus programas, expresada en números y porcentajes, es un indicador, aunque no el único, a partir del cual se evalúa el logro de los objetivos terminales y las ganancias de la inversión realizada; de ahí la pertinencia de conocer directamente del sujeto cognoscente a partir de su realidad sobre cuáles son las razones por las que no ha obtenido el grado, así como la obtención de datos que coadyuven en la mejora de los programas y por ende, a elevar el índice de maestrantes titulados; por lo que el presente estudio de diagnóstico será el parteaguas en la búsqueda de propuestas que coadyuven a elevar los niveles de titulación en los tiempos previstos de los programas educativos de maestría en la Universidad Autónoma de Nayarit.

El producto de la ejecución de este proyecto presenta una visión amplia sobre la situación que prevalece en este nivel académico, a partir del cual, podrán

tomarse las decisiones conducentes para mejorar de manera sistemática el problema de titulación que aqueja a esta institución.

1.3 Antecedentes del objeto de estudio

1.3.1 Contexto nacional

Hablar del posgrado en México y en particular, de la eficiencia terminal, no solo implica llevar a cabo un estudio de la situación actual del mismo, sino que, para ser más precisos en cuanto a su planteamiento, se requiere hacer un análisis a partir de sus antecedentes, de su historia. Para ello, es necesario trasladarse a los inicios del posgrado en el país, de tal suerte que, inmersos en su escenario, se tenga una perspectiva sobre este nivel educativo con relación al índice de titulación de los maestrantes del nivel maestría -objeto de estudio motivo de esta investigación-.

1.3.2 Antecedentes históricos del posgrado en México

De acuerdo con datos publicados por la UNESCO, la educación superior en México tiene estrecha vinculación con la política económica y social del país, que en menor o mayor medida se ha visto desfavorecida a lo largo de la historia.

El Sistema Educativo Mexicano ha sufrido múltiples cambios a lo largo de la historia y en gran medida en el nivel básico, sin embargo, no es el único nivel, ni necesariamente el más importante. Entre otros, el nivel del posgrado

(especialización, maestría y doctorado), no ha quedado exento de la transformación educativa que se ha llevado a cabo en el país, y estuvo sujeto a diversos contextos tanto políticos como sociales en las distintas épocas de nuestra nación.

En México, los estudios de posgrado se iniciaron hacia 1930. "En la década de los sesenta comenzaron a desarrollarse ampliamente y el crecimiento, tanto en matrícula como en programas, fue explosivo entre 1980 y 1990" (Ruiz, Argueta y Arnaud, 2004:13). La primer información que se tiene referente a la formación de profesionales con grados superiores a la licenciatura en el área de ciencias sociales y humanidades se trasladan al año de 1934, con los programas de maestro y doctor en Ciencias de la Educación; estos programas eran impartidos por la Universidad Nacional Autónoma de México. Para poder acceder al programa de maestría era necesario tener estudios de maestro normalista y/o bachillerato, su propósito, formar maestros de educación media.

Durante los años cuarenta, cuando se puede ubicar propiamente el fortalecimiento de los estudios de posgrado, se empezó a manifestar la preocupación por coordinar los esfuerzos en el ámbito de la educación superior y por planear su desarrollo. Luego de reunirse con ese objetivo durante varios años, los rectores y directivos de educación superior acordaron constituir en 1950, la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES). Esta instancia tuvo un papel importante, en cierto modo como suplente, ante la ausencia en la administración pública de un aparato especializado.

Posteriormente, en 1955 se crea la maestría en Pedagogía, en sustitución del grado de maestro en Ciencias de la Educación, siendo su principal objetivo el dar una formación en una disciplina científica, y no el de formar docentes

(Martínez, 1995:13). Esta maestría se imparte en el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras. Hasta la década de los sesenta, el número de posgrados es reducido, sin embargo el fenómeno del egresado no titulado persiste.

"El año de 1970 señala una fase importante en el desarrollo del posgrado; empieza entonces el crecimiento de la matrícula y la difusión de programas de posgrado" (Castrejón, 1992:191). Esta es la década en que surge un gran interés por los grados académicos, una de las razones de este crecimiento es que en el período mencionado se da un auge acelerado de la matrícula en las universidades públicas. Este hecho desborda las capacidades formativas de estas instituciones, de tal suerte que para atender a los estudiantes universitarios se ven obligadas a improvisar docentes, incluyendo un elevado número de pasantes o estudiantes avanzados de licenciatura. Ante un problema con semejantes dimensiones, las instituciones universitarias se ven precisadas en un primer momento, y como medida correctiva, a impartir cursos de capacitación relacionados con la práctica docente de sus asesores, posteriormente se da a la tarea de implementar programas de posgrados en educación, con el objeto de crear sus propios cuadros de docentes.

El acelerado ritmo que se ha venido dando en el transcurso de los años, tanto en la ciencia como en la tecnología, requiere que el individuo sea cada vez más competitivo, además, ese nivel de competitividad debe ir acompañado de una preparación profesional más sólida, misma que se da con un alto nivel de conocimientos especializados en un área específica. "En México el primer nivel de la educación superior ha sido tradicionalmente la licenciatura" (Martínez, 1995:20); este primer grado universitario no es considerado suficiente tanto para Martínez Rizo que ha escrito sobre el Sistema Educativo Nacional, razón

por la que los posgrados se vuelven necesarios, lo que provoca que el número de programas y alumnos crezca enormemente en la década de los setenta.

"En 1970 fue creado el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), una vez establecido se comenzó un esfuerzo integrado para incrementar el número de mexicanos con estudios de posgrado" (Castrejón, 1992:171). En un principio fueron las becas las que impulsaron de manera importante los estudios de posgrado, mismas que se canalizaron para los estudios de mexicanos tanto en el extranjero como en el país, estos últimos se inician con un sistema de estudios centralizado: los primeros programas se crean en la UNAM, el IPN y el ITESM; sin embargo, paulatinamente se van descentralizando y se crean nuevas opciones en el interior de la República en sus tres modalidades: especialización, maestría y doctorado.

"Uno de los principales factores por los que se da el surgimiento y desarrollo de los programas de posgrado en México es debido a que el desarrollo del Estado mexicano y el proceso de modernización del aparato productivo y de servicios trajeron consigo la necesidad de incorporar personal profesional y técnico de alta calificación" (Arredondo, 1986:31). Otro factor no menos importante que determina el surgimiento de los posgrados es la masificación de la educación superior. "El crecimiento acelerado del sistema, y la consiguiente incorporación masiva de sus maestrantes como docentes de las nuevas instituciones, hace recaer la atención en cuestiones relativas a la planeación institucional, así como en la capacitación del personal académico" (West, 1990:11).

Así, las instituciones ven la necesidad de mejorar la calidad académica de sus docentes, implementando, en primera instancia, cursos de capacitación y actualización, posteriormente, formando programas de estudios a nivel posgrado con el fin de crear sus propios cuadros académicos, contemplando

por otro lado la importancia que tiene la investigación en las diferentes áreas de conocimiento en la formación profesional tanto de estudiantes como de académicos; "el posgrado mexicano responde a demandas y necesidades de diverso orden que se generan en el interior del mismo sistema de educación superior" (Idem). Es así como se empiezan a crear programas de posgrado tendientes a cumplir con estos dos factores.

Los principales motivos por los que se ingresa a los diferentes posgrados son, además de un afán general por superarse en lo que respecta a la práctica educativa, los incentivos que el mismo Sistema Educativo Nacional otorga para impulsar la actualización docente (esquema de carrera magisterial) en sus agremiados, otro es la acumulación de méritos curriculares para así poder acceder a puestos más elevados y mejor pagados, además está la perspectiva de una mayor apertura en el horizonte laboral, la práctica profesional cotidiana, etc.; en este contexto, se puede atribuir el crecimiento del posgrado a motivos como los que a continuación se describen: la devaluación de los títulos académicos, la profesionalización de dichos títulos en las universidades, el interés de las instituciones de educación superior por pertenecer al sistema de posgrado, la competencia académica entre las diferentes instituciones de educación superior, la expansión de los campos disciplinarios, la necesidad de niveles de mayor especialización y la poca oportunidad de realizar estudios en el extranjero.

Otro autor con mucha experiencia y tradición en el estudio de los posgrados, Ángel Díaz Barriga, coincide con Teresa West al afirmar que el desarrollo de los posgrados en educación se da como consecuencia de diversos factores: la globalización de la economía, establecimiento de programas de estímulos al rendimiento académico, la existencia de un número considerable de profesionistas dedicados al ámbito de investigación educativa, los procesos de

desarrollo del campo de las ciencias de la educación. De estos factores se desprende que los programas de posgrado se crean, en un principio, para enmendar errores de los estudios de licenciatura; es decir, se concibe al posgrado como un complemento y no como una continuación de estudios, encaminados realmente a mejorar la calidad académica del docente.

Desde esta perspectiva, la masificación del nivel de estudios de licenciatura, hace crecer la demanda por parte de la población estudiantil hacia los programas de posgrado. Además, las mismas instituciones ven la necesidad de que su personal docente cuente con un mayor nivel académico.

La Escuela de Graduados se funda con el propósito de unificar criterios, otorga los grados de Doctor en Ciencias y Doctor en Filosofía, y la Maestría en Ciencias y la Maestría en Artes, con el propósito de reunir en ella todos los estudios superiores de ciencias y humanidades y la necesidad de ofrecer estudios de posgrado en disciplinas distintas al ámbito de la Filosofía y las Ciencias, así como las Humanidades y las Médico-Biológicas.

"Como consecuencia de la expansión del posgrado en los últimos veinte años, la matrícula creció más del 200%. En 1984 se tenía una población de 35,390 estudiantes en los tres niveles de (especialización, maestría y doctorado) y para el año 2000 se contaba ya con 118,099" (ANUIES y CONACYT, 2002).

En los últimos años, continúa un avance importante en los estudios de posgrado en México, tanto en el número de instituciones que ofrecen estudios a este nivel, como de la matrícula, así también en los programas de estudio en las diversas áreas de conocimiento que influyen en el desarrollo científico y tecnológico del país.

1.3.3 La titulación en México

Con la expansión manifestada en los años 70's en el posgrado nacional, queda siempre un amargo sabor de boca con respecto a la titulación. Si bien es cierto que el nivel licenciatura funge como semillero que alimenta el posgrado, también es de reconocer que aún con los beneficios de credencialización, pero sobre todo económicos y de estatus laboral que estos grados académicos representan, el índice de titulados de este nivel es notablemente desfavorecido.

Un estudio reciente realizado por la ANUIES sobre el desarrollo del posgrado en México en la última década, manifiesta el vertiginoso aumento de estudiantes en este nivel, el cual prácticamente se triplicó entre los años 1990 y 2000; así lo muestran los siguientes datos:

Tabla 1

	Año 1990		Año 2000	
	Especialización	15 675	36%	27 406	23%
Maestría	26 946	61%	82 286	70%
Doctorado	1 344	3%	8 407	7%
TOTAL	43 965	100%	118 099	100%

Fuente: ANUIES, *Estadísticas de la Educación Superior, 2000*.

Si bien es cierto que ha crecido la demanda del posgrado en México, es necesario, de acuerdo con esta investigación, hacer notar que el nivel maestría es el que se ha visto notablemente favorecido con un 70% del total de estudiantes de posgrado.

En el Congreso Nacional del Posgrado realizado en la ciudad de Morelia, Michoacán, en octubre de 2002, las participaciones de diversos funcionarios de Conacyt, de autoridades universitarias y en general de académicos de

instituciones de educación superior, expresaron reiteradamente entre otras, la preocupación sobre la calidad y la eficiencia terminal respecto al posgrado nacional:

"La calidad, en tanto que una expansión reactiva del posgrado, en algunos casos improvisada, y con plantas docentes que no siempre reúnen el perfil académico deseable, ha tenido como consecuencia que se ofrezcan con una gran variedad de niveles de calidad. Así, la obtención de un grado de especialización, maestría o doctorado no tiene el mismo significado en todas las instituciones que lo otorgan, sobre todo en términos de la calidad de la formación que es propiciada en los diferentes programas.

La eficiencia terminal, referida al porcentaje de estudiantes que, al ser admitidos en un programa de posgrado, permanecen en él y obtienen el grado correspondiente al cubrir satisfactoriamente los requisitos académicos que demanda, en el tiempo reglamentario. En el mejor de los casos, la eficiencia terminal de un programa es manifestación de su solidez académica; sin embargo, no se puede ignorar que existen casos en que una alta tasa de titulación esté relacionada con excesivas facilidades para obtener el grado, tales como escasa exigencia académica para los trabajos de tesis u ofrecer a los estudiantes la alternativa de cubrir cierto número de créditos en otro programa (casi siempre de la misma institución) como requisito suficiente para obtener el título" (Gaceta CICESE).

En los datos del Sistema de Consulta y Exploración de Educación Superior recuperados por la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC), se evidencia que más de la mitad de los posgrados en educación no reportaron un solo titulado en el periodo 1997-2001 y que dos terceras partes de las instituciones donde no se reportaron titulados son particulares.

En contraposición, y según la ANUIES, existe una alta proporción de titulados en pocas instituciones, sólo cinco concentran 50.12% de titulados; pero nuevamente hay que señalar que no en todos los casos el índice de titulación puede asociarse a situaciones favorables, pues si bien existen instituciones en las que el alto número de titulados refleja una cuidadosa labor de seguimiento y asesoría de los procesos de formación de los estudiantes hasta que éstos llegan a la obtención del grado, incluyendo el eficaz trabajo del director de tesis, en otros casos es la escasa exigencia de calidad en los trabajos de investigación de grado o bien la utilización de alternativas como la de obtener determinado número de créditos de doctorado (preferentemente en la misma institución), lo que permite a ciertas instituciones contar con altos índices de titulación.

1.3.4 Contexto institucional

Para hacer referencia a la UAN y por ende, a los programas educativos que oferta, "es necesario ubicarse al año de 1925 cuando se inicia la Escuela de Jurisprudencia y en 1930 cuando se publica la Ley de Educación por Don Luis Castillo Ledón, gobernador de la entidad" (Pacheco; Murillo; Pérez, 1989:1). Pero no fue sino hasta 1969, cuando en el mes de agosto el Instituto de Ciencias y Letras se transforma en la Universidad de Nayarit; fecha en que de manera formal queda constituida.

Imprescindible resulta también hacer referencia a su fundador: al "Dr. Julián Gascón Mercado, ex gobernador del Estado de Nayarit, el cual, en 1966 expidió el decreto 4783 mediante el cual creó el Patronato de la Ciudad de la Cultura "Amado Nervo", cuyo objetivo consistía en promover la construcción de la Ciudad de la Cultura a fin de instalar en ella la Universidad"... (Ibidem: 2).

"Gascón afirma que a la creación de la Universidad Autónoma de Nayarit concurrió una sociedad en la cual había germinado una nueva necesidad: la formación de sus miembros en el saber" (Pacheco; Murillo, 1999:32). Es así como da inicio la Educación Media Superior y Superior en el estado de Nayarit, siendo ésta última el semillero inobjetable que nutre los posgrados de la institución.

En el artículo 6º de la Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Nayarit, promulgada mediante decreto 8500 el diecinueve de agosto de 2003 señala que ésta:

es una institución pública que ofrece a la sociedad nayarita educación de calidad, cuyas responsabilidades institucionales consisten en impartir educación media superior y superior; fomentar, organizar y realizar investigación científica... de igual forma se establece que la docencia, la investigación y la extensión de la cultura son las funciones sustantivas de la universidad... por ello que el quehacer universitario se orienta prioritariamente al desarrollo de sus funciones sustantivas, buscando siempre responder a la confianza y demanda de la sociedad nayarita (Gaceta UAN, 2003:3).

Es aquí donde comienza el devenir del presente objeto de estudio: la falta de titulación de un gran número de maestrantes de los programas de maestría de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN).

1.3.5 Antecedentes del posgrado en la UAN

A partir del 5 de julio de 1988, el posgrado en la Universidad Autónoma de Nayarit, queda formalmente constituido mediante la aprobación del Reglamento General de Estudios de Posgrado. Desde entonces se han ofertado estudios no tan solo de maestría, sino también de especialidad y de doctorado dentro de las diferentes áreas del conocimiento en que se encuentra actualmente organizada esta institución.

Hoy en día, la Universidad Autónoma de Nayarit ofrece estudios de posgrado relacionadas con cada una de las áreas del conocimiento, debido a la demanda de los maestrantes de licenciatura que no tan solo han pertenecido a esta casa de estudios, sino también a otras instituciones de educación superior pública y privada del país.

El incremento y la forma abierta en que nació el posgrado, así como la falta de puntualidad en líneas de investigación arraigadas, originó deficiencias formativas en este renglón y muy poca vinculación entre los programas y la investigación, de ahí también que su estructura curricular presente características que poco benefician o alientan al egresado hacia la investigación, a excepción de los programas que fueron creados con una concepción interinstitucional.

En el ciclo escolar 1997-1998 el posgrado en la UAN registró un ligero incremento en la matrícula, para caer de nuevo en el ciclo 1999-2000. "De aquí en adelante mantiene una tendencia moderada al crecimiento concluyendo con un total de 278 registros, en el último ciclo escolar del periodo de estudio" (Gaceta UAN, 2006:33).

Los altibajos en la matrícula de estudiantes presentados en este nivel educativo denotan una inestabilidad que a la fecha mantiene un ritmo progresivo a la baja. Sin embargo, en relación a la eficiencia terminal, de acuerdo con recientes estudios evaluativos llevados a cabo por la Secretaría de Investigación y Posgrado, los resultados que se muestran no son alentadores en ninguna de las áreas de conocimiento.

1.3.6 El nivel maestría

Con la aprobación del Reglamento General de Estudios de Posgrado en la fecha arriba citada, destaca la maestría en horticultura que fue la pionera y que dio paso al posgrado en la Universidad Autónoma de Nayarit.

De acuerdo con el Plan de desarrollo Institucional 2004-2010, en estos casi 18 años se ha transitado hacia un esquema diversificado de opciones, producto de iniciativas muy puntuales de grupos académicos o directivos de las diferentes unidades académicas, más que de los resultados de un estudio serio de necesidades de desarrollo institucional o de las demandas de los profesionales en ejercicio.

Actualmente la UAN ofrece maestrías en las diversas áreas del conocimiento con orientación en diversas ramas del área: en el área de Ciencias de la Salud se oferta la Maestría en Odontología; Maestría en Ciencias de la Salud con orientación en Salud Pública, Farmacoepidemiología, Docencia en la Salud, Salud Comunitaria, Salud Reproductiva, Salud Materno Infantil y Salud de Adulto Mayor.

En el área de Ciencias Económico Administrativas se ofrecen las Maestrías en Impuestos y en Finanzas; la Maestría en Ciencias Administrativas con orientación en Recursos Humanos, Mercadotecnia, Administración Pública; la Maestría en Ciencias en Turismo Sustentable; la Maestría en Negocios y Estudios Económicos con orientación en Administración Regional y Municipal, Informática Aplicada a Pequeñas y Medianas Empresas, Estudios Económicos Corporativos, Pequeñas y Medianas Empresas y Proyectos de Desarrollo Comunitario.

Por su parte, el área de Ciencias Básicas e Ingenierías ofrece la Maestría en Ciencias Ambientales en el área de Evaluación y Manejo de Recursos Naturales y Sustentabilidad, Legislación y Gestión Ambiental, Contaminación e Ingeniería Ambiental.

"En el área de Ciencias Biológico Agropecuarias la UAN oferta la Maestría en Ciencias Agropecuarias con orientación en Ciencias Agrícolas, Ciencias Ambientales, Ciencias Pesqueras, Ciencias Zootécnicas y Veterinarias". (Posgrados-UAN, 2006: 7-47).

Por último, pero no menos importante, el área de Ciencias Sociales y Humanidades, en la cual se ofertan las Maestrías en Educación Superior, Derecho Público, Derecho Penal y Derecho en Administración e Impartición de Justicia.

Algunas unidades académicas dentro de cada una de las áreas del conocimiento se han visto afectadas con la suspensión de determinados programas de maestría, estos por haber cumplido con su objetivo en cuanto a tiempo de vigencia con el plan curricular que en su momento fue diseñado de acuerdo a las necesidades que en su tiempo resultaron oportunas, tal es el

caso de la Maestría en Horticultura, Maestría en Ciencias Ambientales, Maestría en Ciencias Médicas, etc.

En el caso de la Maestría en Educación Superior, su coordinador Admed Barrera Aguilar, ha informado que este programa queda suspendido definitivamente para el año 2008. Sin embargo, se ha dado paso a la apertura de nuevos programas dentro de las diferentes áreas del conocimiento.

Como se observa, existe una gran variedad de opciones para llevar a cabo estudios de maestría en la Universidad Autónoma de Nayarit; sin embargo, "la demanda total atendida de este nivel alcanza el 90% de la totalidad registrada. No obstante, desde el ciclo escolar 2001-2002, esta participación se ha reducido hasta llegar al 34.8% en el ciclo escolar 2004-2005. Ello obedece a que la universidad no ha incrementado la oferta de posgrado en forma sustancial" (Gaceta UAN, 2003:34).

De acuerdo con el Reglamento General de Estudios de Posgrado de la Universidad Autónoma de Nayarit, en su artículo 12 establece que los estudios de maestría tienen como propósitos proporcionar al alumno:

- a) Formación cultural tanto en el campo de las ciencias como en el de las humanidades;
- b) Formación metodológica que o capacite para la identificación, comprensión y solución de problemas de su campo de estudio;
- c) Capacitación para las actividades de investigación y docencia.

Cabe hacer mención que la única forma de obtener el grado de maestro, una vez cubiertos el plan de estudios así como los requisitos administrativos, es

necesario presentar una tesis y la réplica oral de la misma, de acuerdo a los lineamientos señalados por las normas complementarias (Legislación Universitaria, 2004:145).

Las variaciones aquí presentadas en relación al nivel maestría, presenta diversas características que analizar. Por ahora, dentro de todo lo que significa llevar un diagnóstico, solo consideraremos para este estudio el índice de maestrantes no titulados para determinar cuáles son las causas que inciden en la titulación de los maestrantes de maestría.

1.4 Propósitos

El presente estudio de diagnóstico tuvo como propósito determinar mediante su análisis, cuáles son los factores que inciden en el índice de eficiencia terminal dentro del área de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Nayarit.

1.5 Diseño de la investigación

La aplicación de este estudio de diagnóstico contempló la aplicación del paradigma de investigación cuantitativo, con un enfoque empírico-analítico, de campo en su modalidad de no intervención, de tipo de estudio diagnóstico, circunspetivo y transversal.

El diagnóstico se desarrolló en cinco momentos secuenciados: ubicación del objeto de estudio y su contexto, revisión bibliográfica, análisis de los supuestos

teóricos del objeto a diagnosticar, diseño y aplicación de los instrumentos para el trabajo de campo y sistematización e interpretación del material empírico.

Los ejes o categorías de análisis sujetos de estudio fueron los actores relacionados con el proceso de titulación: los estudiantes no titulados y los docentes que fungen como directores de tesis en el nivel maestría.

Respecto a los primeros tres momentos se seleccionaron materiales relacionados con el tema de la titulación. Se analizaron trabajos de distintas temáticas y niveles de análisis entre ellas estudios históricos sobre el inicio del posgrado a nivel nacional hasta el plano institucional (UNESCO; Pacheco, Murillo, 1999), diversos diagnósticos realizados en nuestro país y su situación educativa (Pérez, 1991), la problemática de la evaluación y la calidad de los posgrados en México (Ayala, 1993; Bazúa, 1993 y Castro, 1993), hasta terminar con los autores que realizan una crítica al uso de la administración científica del trabajo para el análisis de la titulación (Freire, 1994; Morán Oviedo, 1983 y Morín, 2002).

El siguiente momento de la investigación consistió en el diseño de instrumentos para la obtención de información mediante el trabajo de campo al total de la población. Para realizar esta tarea fue necesario diseñar una encuesta con preguntas cerradas para los estudiantes no titulados del nivel maestría del Área de Ciencias Sociales y Humanidades, así como un guión de entrevista con preguntas abiertas para los directores de tesis de maestría.

Los cuestionamientos específicos buscaron detectar la percepción que tienen los docentes que realizan funciones de dirección de tesis del nivel maestría sobre la problemática de cada uno de los programas respecto al proceso de titulación.

El cuarto momento de la investigación corresponde a la sistematización mediante el programa estadístico SPSS (Statistical Product and Service Solutions) e interpretación de la información, de acuerdo con los ejes/categorías de análisis utilizados para este fin utilizando la escala de Likert.

CAPÍTULO II

SUPUESTOS TEÓRICOS DE LA EFICIENCIA TERMINAL

2.1 Supuestos filosóficos

2.1.1 El materialismo

El presente trabajo se sustenta en la teoría filosófica del materialismo que propone Karl Marx (1818-1883) y Frederic Engels. El materialismo sólo puede entenderse como una superación de las visiones que consideran al hombre y al universo producto del espíritu, o que afirman la precedencia de este último con relación a la existencia y al ser material empírico. Marx busca una interpretación filosófica que permita entender lo real a partir de las condiciones materiales y sociales y no a partir de sentimientos, o ideas hipotéticas.

Para Karl Marx, precursor del materialismo, la materia es primero, esto es, antes que el espíritu; pues considera que éste es un producto de la materia y aunque no niega el pensamiento, la cultura, la belleza y la inteligencia, sostiene que "es el cerebro humano el que crea las ideas, no al contrario" (Gutérrez, 2001:156), por lo que busca en el desarrollo de la ciencia los criterios para su interpretación del acontecer histórico.

La investigación es fundamental para el estudiante y para el profesional, forma parte del camino profesional antes, durante y después de lograr la profesión; ella los acompaña desde el principio de los estudios y la vida misma.

Para todo tipo de investigación hay un proceso y objetivos precisos a través de los cuales se profundiza en el objeto estudiado, para con acciones de intervención y en el marco de una etapa del proceso que se denomina "seguimiento", transformarlo. Es aquí donde se ve materializada la labor del investigador, dado que al concluir su trabajo, está en posibilidades de proponer estrategias para plantear alternativas en relación al objeto de estudio.

De igual forma, el investigador científico se apoya en técnicas como las entrevistas, cuestionarios, encuestas y observaciones, entre otros, con el objetivo de obtener información de diversas fuentes, mediante las cuales, llegue a conclusiones en donde se vean materializadas en opciones de transformación de los problemas abordados, ya que "para Marx la materia es el ser objetivo que existe independientemente de la conciencia, se capta por los sentidos y produce nuestros conocimientos" (Gutiérrez, 2001:156).

Así pues, una vez que se analizan los datos producto de la aplicación de los instrumentos de medición en una investigación -ya que "la materia es la realidad objetiva que las sensaciones nos transmiten" (Marx-Engels-Lenin, 1976:173)- se pueden confrontar los datos obtenidos a través de los sentidos físicos que tiene para percibir lo material u objetivo y puede también presentar los resultados mediante informes, artículos, reseñas y otros escritos, como en este caso, la tesis, poniéndolos al alcance de todas aquellas personas interesadas en su revaloración mediante el estudio y lectura de los mismos y por qué no, también en su aplicación.

Uno de los insumos es la existencia de empleos productivos y bien remunerados en la sociedad, "el materialismo propone a la Economía como la base y la raíz de las superestructuras culturales e ideológicas como la ciencia, la filosofía, la moral, la religión, la política y el arte" (Gutiérrez, 2004:156). Ello implica que desde el punto de vista social no basta con generar maestrantes de los sistemas educativos de los países, sino que además, para que la educación ejerza todos los efectos benéficos que de ella se esperan, es indispensable que existan oportunidades de empleo remunerado que otorgue ocupación productiva a tales maestrantes. Lo anterior es especialmente cierto en el caso de los maestrantes de instituciones de educación superior, es decir, de los profesionistas que terminan su formación en las aulas universitarias. La titulación y registro del mismo, certifica que podrá desempeñarse en el campo laboral y aspirar a un mejor salario en relación a su desempeño profesional.

Desde luego que cursar una maestría no únicamente trae consigo solo beneficios económicos, sino que los maestrantes pueden encontrar en ella que puede ser un factor importante de crecimiento y desarrollo personal e incrementar su autoestima y su proyección como personas, así como el surgimiento de relaciones profesionales que fortalezcan su presencia en el medio laboral.

Actualmente a la UAN y a otras tantas universidades, ingresan muchas personas a los estudios de maestría con la expectativa de un mejor posicionamiento en el mercado laboral. La maestría puede ser vista como un factor de ascenso (ya que la mayoría puede estar trabajando mientras estudia).

Esta expectativa se puede ver materializada, por un efecto combinado de dos variables principales: primero la realización de la maestría y en segundo lugar la experiencia profesional.

Al parecer, para los ascensos disponer de experiencia no resulta ya suficiente, puede ser necesaria la evidencia de una mayor formación que con frecuencia se materializa con la obtención del grado académico. Si bien la maestría no puede garantizar el ascenso, sin él tampoco es muy factible alcanzarlo.

De ahí que resulte de fundamental importancia el análisis de la estructura y características del mercado laboral de los profesionistas: su potencial educativo sólo será completo si encuentran un empleo remunerado que les permita aplicar, de manera productiva, los conocimientos y habilidades que recibieron durante su formación, y automáticamente vendrán los demás beneficios como el crecimiento y desarrollo profesional, materializando así la visión que tuvieron al inicio de su formación educativa.

2.2 Supuestos epistemológicos

Las raíces etimológicas de Epistemología provienen del griego (episteme), conocimiento, y (logía) estudio. La epistemología estudia la naturaleza y validez del conocimiento. También ha sido llamada Teoría del conocimiento (términos comúnmente usados y difundido por los alemanes e italianos), o gnoseología (utilizado frecuentemente por los franceses). En las últimas décadas también es conocida como filosofía de la ciencia.

El problema fundamental que ocupa a la epistemología es la relación sujeto-objeto. En esta teoría se le llama "sujeto" al ser cognoscente y "objeto" a todo proceso o fenómeno sobre el cual el sujeto desarrolla su actividad cognitiva. "El momento epistémico de la ciencia tiene que repensar sus supuestos de pensamiento, romper con los parámetros construidos para no negar las múltiples posibilidades de cognoscibilidad" (Zemelman, 2000:42). De este

modo, el problema se presenta en la relación de quien conoce y lo que es cognoscible.

Los supuestos epistemológicos considerados para esta investigación se enmarcan dentro del positivismo y el empirismo.

2.2.1 El positivismo

El término positivismo fue utilizado por primera vez por el filósofo y matemático francés del siglo XIX Auguste Comte (1798-1857), pero algunos de los conceptos positivistas se remontan al filósofo británico David Hume, al filósofo francés Saint-Simon, y al filósofo alemán Immanuel Kant.

Comte especifica la filosofía como la doctrina general de los conocimientos humanos, sin embargo cuando añade el calificativo positiva, identifica el conocimiento humano con los conocimientos aportados por las ciencias, ya que un saber que no se relaciona con hechos observados es pura ficción y engaño.

La Filosofía Positiva, como método, se aplica a cualquier conocimiento que proceda de la observación empírica y de la elaboración de sus datos por la razón; dado que el lema del positivismo es: "saber para prever, prever para proveer". O también: "ciencia, de donde previsión; previsión de donde acción" (Gutiérrez, 2004:164). También consiste en considerar todos los fenómenos como sujetos a leyes naturales invariables, cuyo descubrimiento preciso y la posterior reducción al menor número posible constituyen la finalidad de los esfuerzos.

La filosofía positiva es, consecuentemente, una doctrina y un método, haciendo de ella su carácter totalizador de un saber universal. Universalidad respecto del objeto de estudio, sintetizando a las demás ciencias, encuentra en lo social su propia materia de estudio; universalidad respecto del método, ya que su aplicación a todas las ciencias se alcanza a través de la experiencia reflexiva.

Los bajos índices de titulación representan una problemática generalizada, en los ámbitos estatal, nacional y mundial, sin importar la orientación: hacia la actualización, profesionalización o investigación, o el área de conocimiento que estudien. "El conocimiento positivo (según Comte) se refiere a lo real, a los hechos, a lo que se constata en la experiencia sensible externa" (Gutiérrez, 2004:163). Así las cosas, las Maestrías de la UAN no son la excepción dado que este fenómeno se vislumbra en todos sus programas de posgrado.

"El conocimiento de lo real es una luz que siempre proyecta alguna sombra. Jamás es inmediata y plena. Las revelaciones de lo real son siempre recurrentes. Lo real no es jamás lo que podría creerse, sino siempre lo que lo que debiera haberse pensado" (Bachelard, 1982:15). El positivismo quiere mantenerse dentro de un nivel relativo y rechaza el conocimiento absoluto. "Comte menciona que el único principio absoluto es que todo es relativo" (Gutiérrez, 1999:170).

El logro de la titulación a través de la puesta en operación del proyecto de investigación por el egresado (única opción para obtener el grado), es el sustento en la formación profesional para desempeñarse en su campo laboral y por supuesto en investigación, de ahí la importancia de detectar las necesidades de los estudiantes a través del diagnóstico para implementar acciones y estrategias que coadyuven en la solución de las probables deficiencias que se presenten.

La práctica y conocimientos que se adquieren durante el proceso de investigación amplían el universo del capital intelectual adquiridos durante su formación escolar. La única fuente del conocimiento humano es la experiencia.

En opinión del empirismo, "no hay patrimonio a priori de la razón. La conciencia cognoscente no saca sus contenidos de la razón, sino exclusivamente de la experiencia" (Idem).

Basado en lo anterior, se puede aseverar que el camino para obtener el grado constituye una experiencia enriquecedora para los maestrantes de maestría, dado que de esta práctica se apropian de una serie de conocimientos invaluable, además del reforzamiento de los ya existentes.

La metodología empírico-analítica participa de los supuestos del positivismo y de la ciencia que atiende a centrarse en las manifestaciones externas de la realidad educativa considerada hasta cierto punto repetitiva, predecible e invariable.

En general, se refiere a los fenómenos observables que sean susceptibles de medición, análisis estadístico y control experimental. A exposición del propio fenómeno que se presenta en los maestrantes del nivel maestría respecto al índice de titulación, este patrón se ha venido presentando no propiamente solo en este nivel educativo, sino que abarca todo el nivel superior, incluyendo, desde luego, el total de los programas de posgrado. Pero no se particulariza tampoco a la UAN, sino que es una situación dada a nivel nacional e internacional en mayor o menor escala.

2.2.2 El empirismo

Un aspecto más de la epistemología considerada para esta investigación es el Empirismo. El más notorio representante del empirismo fue John Locke (1632-1704), aunque fue desarrollado, entre otros, por David Hume (1711-1776).

El conocimiento es producto de una relación entre dos elementos: el sujeto cognoscente (que es capaz de conocer) y el objeto cognoscible (que puede conocerse). Sujeto y objeto forman una unidad. No hay sujeto sin objetos, aunque los objetos existen independientemente de los sujetos. Se propone, por tanto, reconocer cómo el supuesto de "la racionalidad científica es una forma particular de conocimiento que le otorga al sujeto una forma específica de conocer" (Pacheco, 2004:187).

Dice Hessen al respecto:

"en el conocimiento se encuentran frente a frente, la conciencia y el objeto, el sujeto y el objeto. El conocimiento se manifiesta como una relación entre estos dos elementos que permanecen en ella y están eternamente separados uno del otro. El dualismo de sujeto y objeto es parte de la esencia del conocimiento. La relación entre los dos principios es, al mismo tiempo, una correlación. El sujeto sólo es sujeto para un objeto y el objeto sólo es objeto para un sujeto. Uno y otro son lo que son, en cuanto que son para el otro. Sin embargo, esta correlación no es reversible. Ser sujeto es totalmente diferente de ser objeto. La función del sujeto consiste en aprehender al objeto, y la del objeto en ser aprehensible y aprehendido por el sujeto. La conciencia cognoscente no saca sus contenidos de la razón, sino exclusivamente de la experiencia" (Hessen 1938:57).

La teoría del conocimiento dirige su atención a la significación objetiva del pensamiento y Hessen llama los supuestos materiales más generales del conocimiento científico. Mientras la lógica pregunta por la corrección formal del pensamiento esto es, por su concordancia consigo mismo, por sus propias

formas y leyes, la teoría del conocimiento pregunta por la verdad del pensamiento, esto es, por su concordancia con el objeto. Por lo tanto, "puede definirse también la teoría del conocimiento como la teoría del pensamiento verdadero, en oposición a la lógica, que sería la teoría del pensamiento correcto" (Hessen, 1993:21).

La relación sujeto-objeto da como resultado el conocimiento, es decir, la determinación de las propiedades o características (reales o atribuidas) de las cosas, los objetos, los procesos, las personas y los fenómenos naturales o sociales.

Al señalar que las características de un objeto un hecho, incluso una persona, pueden ser reales o atribuidas se quiere decir que la mera observación no proporciona toda la información sobre el objeto, ni todo lo que se procesa es cierto u objetivo.

El conocimiento es producto de la actividad, de hecho el propio conocimiento es actividad en tanto que ésta crea la realidad, en el sentido de que la realidad se interpreta, se evalúa, se somete a un juicio y se determina, a partir de lo que se observa, de lo que la realidad es para cada quien de acuerdo a propias creencias, prejuicios, puntos de vista o consideraciones particulares.

Para determinar las características de un objeto es necesario que exista una actividad pues conocer no es sólo contemplar; el ser humano sólo conoce la realidad en la medida en que la crea y se comporta ante ella como un ser práctico.

Desde esta perspectiva la titulación, en el caso de los programas de maestría, se obtiene después de elaborar un trabajo de tesis inédito de alguna temática

de la disciplina y hacer la defensa frente al jurado. Esta es la única opción contemplada en la legislación universitaria dentro de la Ley Orgánica y el Reglamento General de Estudios de Posgrado de la UAN.

Una de las características esperadas en un profesionista formado bajo el nuevo paradigma educativo y que se encuentra contemplado dentro del perfil de egreso en los programas de posgrado, es su capacidad para analizar y resolver problemas, aspecto que ha sido promovido en las aulas en cada uno de los módulos, y tiene su máxima expresión cuando se realiza un trabajo de investigación que bien puede tratarse de algo totalmente nuevo o que pretenda mejorar algo existente.

Así pues, la obtención del título hace constancia tangible de haber alcanzado la experiencia y conocimientos necesarios a lo largo del posgrado, mismos que aplicará para hacer frente a una serie de retos que habrá de desafiar con las nuevas responsabilidades inherentes a su profesión y a la demanda social.

2.3 Supuestos sociológicos

Los teóricos han intentado demostrar que los mecanismos de la reproducción social y cultural encuentran siempre elementos de oposición, donde las escuelas representan el lugar donde las culturas dominantes y dominada se contraponen y sus ideologías entran en contradicción enfrentándose, dada la desigualdad de poder, las clases dominantes siempre resultan favorecidas, sin embargo, los campos de resistencia existen y rechazan la imposición social y cultural. Desde este punto de vista las escuelas no siempre son funcionales para el sistema dominante y sus intereses.

2.3.1 Teoría de la resistencia

La teoría de la resistencia reivindica un grado de creatividad e inventiva en las clases subordinadas, donde la cultura se constituye tanto por la clase dominante como la dominada, participando ambas en momentos de autoproducción como de reproducción.

Los teóricos de la resistencia ponen énfasis en el factor humano y la experiencia en el análisis de la relación entre la escuela y la sociedad dominante. Estos han intentado demostrar que los mecanismos de la reproducción social y cultural encuentran siempre elementos de oposición, donde las escuelas representan el lugar donde las culturas dominantes y dominada se enfrentan y sus ideologías entran en contradicción, dada la desigualdad de poder las clases dominantes siempre resultan favorecidas, pero los campos de resistencia existen y rechazan la imposición social y cultural. Desde este punto de vista las escuelas no siempre son funcionales para el sistema imperante y sus intereses sociales.

Giroux "ha intentado demostrar que los autores de las teorías tradicionales de la educación, y aún los de la reproducción, se equivocan al suponer el cumplimiento de sus modelos socializantes" (Giroux, 1999:32).

Para Giroux, tienen especial importancia las concepciones personales de quienes participan en el proceso educativo, pues los actores del mismo presentan una abierta resistencia a aceptar los valores que la sociedad dominante pretende imponer (*idem*).

Los estudios neomarxistas acerca de la resistencia han realizado un servicio teórico al reinsertar el trabajo empírico dentro del marco de referencia de la

teoría crítica. Lo que resulta significativo es que, al señalar los caminos y tensiones que existen en los sitios sociales como las escuelas, demeritan las teorías de la reproducción que soportan un constante ajuste entre las escuelas y el lugar de trabajo.

La cultura no es reducida a un análisis sobredeterminado y estático del capital cultural dominantes como lenguajes, gusto cultural y modales. En vez de eso, la cultura es vista como un sistema de prácticas, una forma de vida que constituye y es constituida por una interacción dialéctica entre la conducta específica de clase y las circunstancias de un grupo social particular y los poderosos determinantes ideológicos y estructurales de la sociedad amplia.

Esta teoría toma su forma en la práctica, pero su valor real reside en su habilidad para ofrecer la reflexión necesaria a fin de interpretar la experiencia concreta que es objeto de investigación. La teoría nunca puede ser reducida a la práctica porque la especificidad de la práctica tiene su propio centro de gravedad teórica y no puede, a su vez, ser reducida a una fórmula predefinida.

2.3.2 Teoría de la reproducción

Las teorías de la reproducción social se apoyan en la idea de la sobredeterminación de las relaciones capitalistas de producción y de la inculcación ideológica. Estos autores enfatizan las funciones reproductoras de la escuela en el orden del trabajo asalariado, la subordinación política y la enajenación ideológica.

En su óptica la reproducción de las "condiciones de producción" responde a la lógica del proceso general del capitalismo (producción, acumulación y

reproducción). Estas condiciones articulan, entonces, la producción de valores para el mantenimiento de las relaciones de producción, la combinación del uso de la fuerza y de la ideología para consolidar la hegemonía y la producción de habilidades, destrezas y conocimientos en el marco de la reproducción del trabajo capitalista.

Sobre la base de los conceptos de *conflicto* y *resistencia* y el rechazo al funcionalismo, los pensadores críticos de la resistencia emprendieron una labor consistente en replantearse los términos de la relación entre las clases, las circunstancias socio-históricas, las determinantes ideológicas y las estructuras de dominación política.

Desde esta perspectiva, las escuelas no son espacios al margen de la lucha, la oposición y la crítica. Sin embargo, a decir de Giroux,

"los sitios sociales como 'espacios' en los que la cultura dominante es enfrentada y desafiada por grupos subordinados, esos estudios no han conceptualizado adecuadamente la génesis de las condiciones que promueven y refuerzan los modos contradictorios de resistencia y lucha". Y agrega, "no todas las conductas de oposición tienen un 'significado radical', ni toda conducta de oposición está enraizada en una reacción a la autoridad y a la dominación" (Giroux 1999:137).

De esta forma las sociedades divididas en clases y las clasificaciones ideológicas y materiales sobre las que descansan están reproducidas, en parte, por lo que llaman la violencia simbólica, esto es, un control de clase, pero como sutil ejercicio del poder.

La educación desde esta perspectiva es vista como una fuerza social y política importante para el proceso de reproducción de clase, ya que aparece como

transmisora imparcial y neutral de los beneficios de la cultura valiosa lo que hace que promueva la desigualdad en nombre de la justicia y la objetividad.

Por lo tanto para estas corrientes, tanto de la resistencia como de la reproducción, la escolarización representa el sitio social principal para la construcción de subjetividades y disposiciones y un lugar donde los maestros de diferentes clases sociales aprenden las habilidades necesarias para ocupar sus lugares específicos de clase en la división ocupacional del trabajo una vez que obtienen su grado académico.

2.3.3 Teoría del capital humano

En la sociología se pueden detectar mayor número de supuestos teóricos de la educación. Este estudio parte también de la Teoría del Capital Humano. El investigador más representativo de esta vertiente es Theodore W. Schultz, quien junto a Gary S. Becker, emprendieron investigaciones sobre tales componentes, que denominaría como "capital humano".

La teoría del capital humano la desarrolló Gary Becker en 1964. Se define como el conjunto de las capacidades productivas que un individuo adquiere por acumulación de conocimientos generales o específicos (saber hacer). La noción de capital expresa la idea de un stock inmaterial atribuido a una persona que puede ser acumulado. Es una opción individual, una inversión. Se evalúa por la diferencia entre gastos iniciales: el coste de los gastos de educación y los gastos correspondientes (compra de libros...), "el coste de productividad, es decir, el salario que recibiría si estuviera inmerso en la vida activa, y sus rentas futuras actualizadas; el individuo hace así, una valoración entre trabajar y continuar una formación que le permita en el futuro, percibir salarios más

elevados que los actuales" (Bonal 1998: 263-267), o mejores condiciones laborales, económicas e incluso familiares.

El capital humano se encuentra constituido por el conocimiento que posee un individuo en ciertas disciplinas o áreas del saber y de la tecnología y, como todo capital, genera una rentabilidad para aquel que lo posee. También se caracteriza por ser de propiedad de la persona que tiene ese conocimiento y, por ello, es imposible quitárselo, embargarlo o heredarlo. En otras palabras, es intransferible. De esta forma, sólo es capaz de entregar una rentabilidad pero no es negociable en algún mercado.

Así pues, suele asociarse el concepto de capital humano al cúmulo de conocimientos adquiridos en el proceso enseñanza-aprendizaje a nivel superior alcanzada con el proceso de titulación. Estas capacidades se adquieren con el entrenamiento, la educación y la experiencia. Se refiere al conocimiento práctico, las habilidades adquiridas y las capacidades aprendidas de un individuo, mismos que le permitirán en el futuro, percibir salarios más elevados que los percibidos actualmente.

Cada estudiante de posgrado, una vez insertado en el proceso enseñanza-aprendizaje, decide llevar a cabo una inversión para su propia vida profesional, obteniendo un grado de excelencia superior; para ello, habrá de realizar un gasto por mínimo que éste fuera, pero que al final, se verá redituado con creces una vez que haya obtenido el documento que avale sus conocimientos como lo es el título, y pueda, entonces, acceder a mejores condiciones económicas, porque "el capital humano del hombre es su capacidad para producir bienes y servicios" (Thurow, 1978: 27).

"Los gobiernos de diferentes niveles... distribuyen fondos destinados a financiar la educación a centros educativos de titularidad pública y privada..." (Calero; Bonal, 1999: 32-33), por lo que la Universidad Autónoma de Nayarit no es la excepción. La UAN es una institución pública que se sostiene con recursos de los gobiernos federales, estatales y municipales, mismos que realizan también una inversión económica en cada uno de los estudiantes de todos los niveles.

Si algunos estudiantes abandonan sus estudios, no llegan a concluirlos, o bien, no obtienen su título, la inversión que se ha hecho en cada uno de ellos ha sido desperdiciada inútilmente, dado que el estudiante que no obtiene su título, no está en condiciones de alcanzar las mismas oportunidades de trabajo, y por ende, no puede aspirar a las mejoras económicas de un profesionista que sí puede avalar sus conocimientos por medio de un documento oficial como lo es el título. De ahí que la titulación sea considerada como una herramienta estratégica indispensable para enfrentar los nuevos desafíos que impone el medio; garantiza el desarrollo y administración del potencial de las personas, "de lo que saben hacer" o podrían hacer.

Con la actual conciencia de la valía del prestigio social que otorgan las instituciones de educación superior, se puede hablar de la asistencia a las universidades como una inversión que realizan también los padres de familia, o al nivel de posgrado, los mismos estudiantes; inversión que es más segura que una cuenta en el banco, pues la obtención de un título de prestigio social expedido por una institución universitaria constituye la mejor herramienta para conseguir un trabajo, para el que otros individuos en muchas ocasiones no pueden aspirar, eso sin mencionar que conforme se avanza en la escala social de títulos expedidos por un sistema educativo, mejor es la posibilidad de alcanzar puestos de mayor jerarquía y poder político o empresarial, y por ende, la de obtener mejores beneficios económicos.

Benjamin Franklin escribió alguna vez que si un hombre vacía su bolsillo hacia el interior de su cabeza, nadie podrá quitarle eso. Una inversión en conocimientos siempre paga el interés más alto.

2.4 Supuestos psicológicos

2.4.1 Neoconductismo

Por otra parte, el condicionamiento operante llamado también instrumental, y hoy en día, análisis experimental de la conducta desarrollado por el psicólogo neoconductista B.F Skinner, se puede definir como una teoría psicológica del aprendizaje que explica la conducta voluntaria del cuerpo, en su relación con el medio ambiente basados en un método experimental. Es decir, que ante un estímulo, se produce una respuesta voluntaria, la cual, puede ser reforzada de manera positiva o negativa provocando que la conducta operante se fortalezca o debilite. Es la operación que incrementa la probabilidad de la respuesta o conducta en relación a un estímulo que discrimina y a otro llamado estímulo reforzador.

Así pues, Skinner también considera al aprendizaje por castigo y por extinción de los refuerzos, como influyentes en la conducta. Al respecto, Skinner propone en su teoría "dos tipos básicos de refuerzos que denomina Refuerzo Positivo y Refuerzo Negativo" (Skinner, 1981:31).

El Refuerzo Positivo provoca que la presencia de ellos aumente la probabilidad de una conducta, es decir, que sumar un estímulo al entorno trae consigo que esa respuesta aumente o se repita en el futuro.

Desde esta perspectiva, cuando el maestrante realiza la ardua tarea de llevar a cabo su proyecto de investigación con todas las vicisitudes y obstáculos que ello representa, y una vez presentado y aprobado por sus sinodales, su esfuerzo se ve "retribuido" con la obtención del grado académico; "cuando nuestra conducta está reforzada positivamente, decimos que disfrutamos lo que hacemos y que somos felices" (Skinner, 1989:15). El término satisfactorio al cien por ciento de todo proyecto se ve reforzado positivamente con un estímulo como satisfacción personal; el grado de maestro para los maestrantes de este nivel académico, sin duda, el refuerzo positivo será representado por la obtención del título y todos los beneficios que ello pueda traer consigo.

El Refuerzo positivo incorpora una conducta nueva, aumenta una existente o elimina una conducta inapropiada incompatible.

Por otra parte, se le llaman Refuerzos Negativos al aumento de probabilidad de una conducta, como consecuencia de la omisión de un estímulo. A diferencia del refuerzo positivo, aquí se omite o retira un estímulo que antecede a la respuesta o conducta, y como consecuencia aumenta dicha conducta.

Dicho en otras palabras, el Refuerzo Negativo a través de la respuesta o conducta, elimina el estímulo contrario que le antecede, por consiguiente se da un incremento a la conducta que causó la eliminación o desaparición de este estímulo.

Hay ocasiones en que los Refuerzos Negativos son una vía interesante para motivar a personas a realizar cosas que resultan difíciles. Para este caso, los estudiantes de maestría tendrán que aceptar el reto de concluir en tiempo y forma los estudios de posgrado en los plazos establecidos para este fin, ya que correrán el riesgo de que sean invalidados y como consecuencia, el tiempo y esfuerzo dedicado a la maestría queden sin el reconocimiento oficial, sin su Refuerzo Positivo, que para este caso, sería la obtención del grado académico.

2.4.2 Constructivismo

Para esta investigación se considera también el supuesto psicológico basado en el constructivismo, en donde destacan por sus aportaciones Jean Piaget, Liev Semiónovich Vygotski, Jerome S. Bruner y David P. Ausubel, sin que eso quiera decir que son los únicos teóricos que se han referido a esa explicación.

Para Juan Delval, "el Constructivismo establece que el sujeto cognoscente construye el conocimiento; esto supone que cada sujeto tiene que construir sus propios conocimientos y que no los puede recibir contruidos de otros" (Rodrigo, 1997:15).

Ausubel por su parte, considera a su teoría del Aprendizaje Significativo, como la contraparte del aprendizaje memorístico y repetitivo, pues "para que se de el aprendizaje significativo, la información es integrada a una amplia red de significados que se ve constante y progresivamente modificada por la incorporación" (Antología 1993:313-316) por lo que la crítica fundamental de

elementos que el estudiante no puede estructurar formando un todo relacionado.

Para Ausubel, aprender es sinónimo de comprender. Por ello, lo que se comprenda será lo que se aprenderá y recordará mejor porque quedará integrado en la estructura de conocimientos de cada sujeto.

Así, en el camino a la titulación, dado que "los instrumentos del sujeto determinan cómo conoce la realidad, lo que equivale a decir cómo la construye", (Rodrigo, 1997:17), el estudiante habrá de alcanzar este proceso mediante la construcción sistemática de los conocimientos que ha adquirido en el transcurso de sus estudios universitarios. El reflejo palpable de esta construcción de conocimientos es, sin duda, la elaboración y defensa de su tesis, en la que verá de forma tangible el aprendizaje que ha logrado mediante la titulación, y a partir de ahí, crear conocimientos propios que permitan proponer soluciones a la realidad social que se presente en su entorno.

2.5 Supuestos pedagógicos

Los problemas que prevalecen bajo las temáticas denominadas método, aprendizaje, formas de permanencia, egreso y titulación de los estudiantes de maestría, solo pueden ser comprendidos en su justa dimensión en tanto se propicie una comprensión amplia de los mismos. De esta forma, bajo la perspectiva de las cuestiones metodológicas evaluatorias y de aprendizaje predominan un conjunto de problemas de orden histórico, social, político, económico, institucional, psicológico y pedagógico, entre otros.

La evaluación es una parte del proceso de enseñanza aprendizaje medular en la formación académica y profesional del egresado. Asimismo, es parte inherente del proceso de la investigación científica. "Tradicionalmente se ha concebido y practicado la evaluación escolar como una actividad terminal del proceso de enseñanza-aprendizaje, se le ha adjudicado una posición estática e intrascendente del proceso didáctico; se le ha conferido una función mecánica, consistente en aplicar exámenes y asignar calificaciones al final de los cursos" (Morán, 1983:76.)

La evaluación ha sido relacionada también con los objetivos de aprendizaje y con el aprendizaje mismo. Esto es entendible, si por aprendizaje se concibe la modificación de la conducta como resultado de la experiencia del sujeto. Pero esta concepción de aprendizaje subraya el carácter observable y medurable del mismo.

La evaluación busca evidencias exactas y relacionadas con las conductas, para lo cual se hace necesario elaborar instrumentos de evaluación idóneos para tal fin. Pero esto ha dado como resultado que los mejores esfuerzos se dirijan más hacia el problema del mejoramiento de las técnicas e instrumentos que hacia el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, estas prácticas evaluativas merecen ser analizadas y replanteadas. La evaluación constituye una empresa más amplia y compleja. Las evidencias de aprendizaje no se refieren únicamente a los exámenes, "sino a toda una gama de posibilidades: trabajos, ensayos, reportes, investigaciones bibliográficas, investigaciones de campo" (Morán, 1983: 100), entre otras.

La evaluación es un proceso de reflexión sobre el propio proceso de aprender y el de los demás. La evaluación tiende a analizar el proceso de aprendizaje en

su totalidad, abarcando todos los factores que intervienen en su desarrollo a favor o en contra; las condiciones que prevalecieron en el proceso grupal, las situaciones, las vicisitudes, los miedos y las ansiedades, etc.

Considerada la evaluación como un proceso amplio, presente a lo largo de todo el proceso de enseñanza en la vida como estudiante del egresado de maestría, entonces, fines y objetivos, la selección de los medios y métodos, su organización y los mismos procedimientos de evaluación, deben ser objeto de un juicio antes de la toma de decisiones.

Así concebida la evaluación, permite verificar el cumplimiento de los objetivos, apreciar el rendimiento de los maestrantes, reafirmar una estrategia pedagógica, un método o un material. Esto significa que la evaluación no solo es un balance, sino un sistema de regulación del acto pedagógico ofrecido en cada una de las unidades académicas universitarias.

Si bien esta no es una tarea simple, ya que en educación existen bastantes resultados y procesos de los que no se puede tener constancia de su logro por producirse "en el interior" del egresado, o por lograr efectos a muy largo plazo, por ello es conveniente establecer objetivos precisos y claros que incluyan en la medida de lo posible una conducta observable.

Si se considera a la educación como un proceso que supone una serie enlazada de actividades tendientes al logro de objetivos parciales y coherentes entre sí, que ayudan a la consecución de su fin último como es la obtención del grado, entonces se puede afirmar que la evaluación es también un proceso continuo observable incluso, en la práctica misma de su profesión una vez que el maestrante se inserta a la planta laboral o bien, si se encuentra inmerso ya en el ejercicio de su función como egresado.

2.5.1 Tecnología educativa

La tecnología educativa tiene su centro de interés en elaborar una tecnología de la producción material; por lo que su atención se dirige hacia los métodos y medios más que a los contenidos. Sus orígenes pueden hallarse en la enseñanza programada como primera expresión de esta tendencia, y su creación se le atribuye a Skinner.

Resulta útil elaborar y ejecutar en la práctica las llamadas tecnologías de la instrucción, que cuando se procede en el sentido instruccional, la atención y los procedimientos a producir se dirigen principalmente, a los métodos y medios utilizados en la transferencia informativa y las ventajas inmediatas que brinda, sobre todo al lenguaje técnico que utiliza.

La enseñanza se centra básicamente en el proceso de instrucción y consiste en proporcionar contenidos o información, depositarlos en el egresado, que identifica sólo con habilidades.

En el contexto de esta tendencia pedagógica el aprendizaje resulta, en su esencia, como consecuencia de la fijación de una serie de estímulos o señales portadoras de información que provienen del entorno donde el sujeto que aprende se encuentra. Resulta evidente que el aprendizaje se realiza mediante un proceso de ensayo y error, caracterizado por el hecho de que el egresado genera conductas más o menos diferentes hasta que alcanza la más adecuada.

En la Tecnología Educativa contemporánea intervienen de manera decisiva la televisión, el cine, los retroproyectors, las computadoras y demás elementos de material y de la programación, aunque realmente el sentido de esta tendencia se puede ampliar aún más, con el propósito de que en el mismo no

solo queden comprendidos tales medios y materiales, sino que al mismo tiempo sean consideradas, con un enfoque sistemático, los aspectos que se refieren a la concepción, aplicación y evaluación.

Después de un largo tránsito desde el origen de la escuela tradicional (que en su momento fue la mejor opción), la cual "se caracteriza por un rígido sistema de autoridad, resultan vitales para la organización, tanto del trabajo como de las relaciones sociales, y el alumno, que es el que está al final de esta cadena autoritaria, carece de poder" (Pansza, 2001:51), hasta el surgimiento de la tecnología educativa, entendida no solo por el uso de las máquinas de enseñanza o la elaboración de objetivos de aprendizaje, sino como una corriente nueva, que si bien se presenta con un carácter eminentemente técnico, instrumental, ascético, neutral, se fundamenta en el pensamiento pragmático de la psicología conductista, en el análisis de sistemas, en la formación de recursos humanos de corte empresarial, etc.

Así, la Tecnología Educativa se fundamenta en la investigación sobre mecanismos de aprendizaje y comunicación, tiene una noción de progreso, eficiencia y eficacia. Su aplicación al campo educativo del conocimiento es sistemáticamente científica; su acción se vierte en el diseño y puesta en marcha de sistemas de instrucción centrados totalmente en el sujeto que aprende, es decir en el estudiante.

"La Tecnología Educativa es una corriente adoptada, como aspiración o como realidad, en diferentes ámbitos y niveles: por los ingenieros de la conducta, que se especializan en la planeación de sistemas educativos, por los profesores, quienes consideran que a través de la sistematización de su enseñanza van a elevar el nivel académico de sus alumnos y por los propios alumnos, quienes mediante una serie de técnicas-recetas sobre cómo estudiar, van a superar sus carencias" (Pansza, 2001: 55).

Debido a que se tiene la concepción de que el aprendizaje debe ser observable y medible, se organiza su apropiación a partir del cumplimiento de objetivos conductuales, en la medida en que se organizan los contenidos como datos observables, se hace un recorte de la realidad de tal manera que aparece como un hecho estático, neutro y objetivo, aprehensible de forma inmediata y directa, desligado de su relación con el pensamiento científico.

Propone al docente, el uso de la tecnología en la enseñanza y el empleo de técnicas didácticas, sólo que éstas no tienen siempre el mismo efecto, como consecuencia de que los alumnos (y los docentes) no han superado totalmente la mecánica de trabajo de la didáctica tradicional.

La tecnología educativa representa una visión reduccionista de la educación, y que bajo la bandera de eficiencia, neutralidad y cientificismo, la práctica educativa se reduce solo al plano de la intervención técnica (Ibidem: 56).

Las experiencias innovadoras en el proceso de todo proyecto de investigación en cualquier área del conocimiento, que se presentan como un reto para la transformación de los individuos que desarrollen actitudes y aptitudes para la solución de problemas sociales, involucra en la actualidad la necesidad del uso y manejo crítico y reflexivo de las tecnologías.

Estudiar y analizar la tendencia pedagógica: Tecnología Educativa hasta nuestros días permite situar a los medios como parte componente de un proceso donde los maestrantes universitarios juegan un papel de forma racional y pre-visualizan potencialidades tales como: la garantía de una enseñanza masiva, el favorecer la dinámica del aprendizaje y el otorgar una alternativa de comunicación con su director de tesis dentro de la investigación a maestrantes que presenten determinadas necesidades especiales.



2.5.2 Pedagogía crítica

Otro supuesto pedagógico más contemplado para este estudio, es la Pedagogía Crítica del brasileño Pablo Freire (1921-1997) que a su propio dicho, "la función principal de la educación es hacer personas libres y autónomas, capaces de analizar la realidad que les rodea, participando en ella y transformándola. Concibe la educación como un subsistema de la estructura político-económica" (Ayuste, 1999: 42).

Freire pretende devolver la palabra a aquellos que han sido condenados al silencio, plantea que la pedagogía dominante es la pedagogía de las clases dominantes. Por ello la educación libertadora es incompatible con una pedagogía que ha sido práctica de dominación. La práctica de libertad de los estudiantes de maestría de la UAN, sólo encontrará expresión adecuada en una pedagogía en que el oprimido tenga condiciones de descubrirse y conquistarse reflexivamente como sujeto de su propio destino histórico y con el acceso a una educación.

Concibe a la educación como un subsistema de la estructura político-económica. Si bien considera que la escuela es un aparato ideológico del Estado de las clases dominantes, cuya función principal es la reproducción social, también cree que los sujetos pueden intervenir en forma dialéctica. La persona (maestrante), cuando piensa y actúa sobre lo que le rodea, lo modifica; al mismo tiempo que el entorno (universidad) influye y actúa sobre el sujeto.

La idea clave de su pedagogía es que la instrucción es la base de la educación. No son dos educaciones distintas, una educación intelectual y una educación moral. La naturaleza de la mente es una, por lo tanto, sólo hay una educación: la que se recibe a través de la instrucción.

La pedagogía como ciencia en sí, se encuentra inmersa en una filosofía educativa que se pregunta si ésta tiene un trasfondo filosófico; sin embargo, no se puede establecer la relación directa entre ellas dada la complejidad de su término, pero sí se pueden definir los términos que se encargan del ámbito educativo. Uno de ellos es, sin duda, la Ontología, que se refiere al desarrollo del ser.

El estudiante que concluye su maestría satisfactoriamente, encuentra en el perfeccionamiento de sus habilidades y actitudes el desarrollo intelectual en su persona así como sus carencias, es decir, desde el punto de vista ontológico el egresado se explica qué es y qué representa él mismo, cuál es el papel de cada uno de los individuos en la sociedad, y adquiere la habilidad para averiguar y explicar cuáles son las potencialidades y debilidades del ser humano.

La Teleología, no menos importante, estudia los fines de la educación, los hechos humanos, el sentido y destino que tienen, los valores que pueden ser asimilados a través de la educación y que contribuyen a hacer del ser humano un ente que puede ser respetuoso, honesto y responsable.

El fin de un estudiante de maestría es cumplir con lo establecido en el Reglamento General de Estudios de Posgrado y, una vez que obtenga su grado, poder acceder a mejores condiciones de trabajo prestaciones económicas, relaciones laborales, etc.

El proceso de titulación de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Nayarit, una vez titulados experimentan una vez más su capacidad de análisis, la cual plantea el hecho de pasar de la conciencia ingenua a la conciencia crítica fomentadora de transformaciones sociales. El proyecto de investigación llevado a cabo desde una perspectiva crítica, desarrolla en el maestrante una

serie de experiencias que lo libera de la opresión, y surge entonces, el profesionista que la sociedad demanda para contribuir en las necesidades que principalmente la clase oprimida demanda.

Cuando el estudiante del nivel maestría en particular, concluye su formación de acuerdo con el plan de estudios y obtiene el total de créditos con la obtención del grado académico, se concibe que ha puesto en marcha científicamente su capacidad de análisis, lo que permite incorporarse al mercado de trabajo o bien, quienes ya se encuentran inmersos laboralmente, llevar a cabo propuestas de mejora en el ámbito en que se desenvuelva como profesionista, contará con los elementos necesarios y certificados para contribuir eficientemente en propuestas de estrategias ante diversas problemáticas que se presenten en la sociedad y coadyuve en la mejora de la calidad de vida en su entorno laboral.

En ese sentido, "la realidad social, objetiva, que no existe por casualidad sino como el producto de la acción de los hombres, tampoco se transforma por casualidad" (Freire, 1994: 43), por lo que con el sentido crítico que los estudiantes logren su titulación emergiendo de la opresión de la ignorancia, con ese mismo, evitarán convertirse en opresores, coadyuvando al mejoramiento de una sociedad cada vez más ávida de libertad, de una libertad que transforme su contexto.

CAPÍTULO III

LOS ESTUDIOS DE DIAGNÓSTICO

3.1 Antecedentes

El concepto de diagnóstico tiene su origen en el campo médico y supone el estudio riguroso de la sintomatología que aparece en el sujeto enfermo, de ahí que los resultados permitirán emitir un juicio científico sobre el tipo de dolencia padecida por aquel.

Desde este punto de vista, el diagnóstico clasifica al paciente dentro de una categoría o clase perteneciente a un cuadro nosológico previamente definido; es decir, mediante este proceso se agrupan datos y/o síntomas obtenidos en el examen clínico de un paciente y se relacionan con cuadros de enfermedades conocidos hasta identificarlos con uno de ellos.

El diagnóstico en general es un conocimiento que se alcanza, por una parte, a través de una acumulación de datos, y, por los medios que permiten el acopio de éstas, un conocimiento de algo que alcanza por medio o a través de un proceso temporal que requiere el uso de otras estrategias o procedimientos para obtener información de algo. De acuerdo con el diccionario de Ciencias de la Educación, la palabra diagnóstico está relacionada con el procedimiento por el que se introducen y confrontan hechos ignorados con otros acreditados para revelar, mediante este balance, fisonomías específicas, anomalías o funcionamientos dañados. Con el hecho de diagnosticar, se está indicando la probabilidad de una anomalía.

Para Gil Fernández (1982), la palabra diagnóstico hace referencia al método por el que se trasladan y comparan hechos desconocidos con otros conocidos para descubrir, mediante esa comparación, rasgos distintivos, anomalías o funciones deterioradas. La definición propuesta "consiste en la alusión a una metodología que utiliza ciertas técnicas de recogida de información, interpretando esa información en la concepción teórica, un paradigma que lo sustenta, sin ninguna concreción por su parte, un modelo centrado, no solo en la detección de deficiencias, sino también en cualquier situación libre de anomalías, con el fin de detectar sus rasgos distintivos y llegar a un conocimiento más profundo de cualquier situación" (Mari, 2001: 23).

La palabra Diagnóstico es común escucharla tanto en el ámbito médico como en el educativo. Los antecedentes de éste se ubican con más claridad en el campo de la medicina. Desde esta perspectiva, "el diagnóstico tiene su origen en el campo médico y significa la interpretación del conjunto de signos o manifestaciones que sirven para determinar la naturaleza de una enfermedad" (Enciclopedia, 1995:414).

Desde un enfoque centrado en el modelo médico con orientación esencialmente clínico-pedagógico, se puede apreciar que varios representantes de este grupo, relacionan al diagnóstico con el análisis, valoración, interpretación y los síntomas de una enfermedad. Resulta válido reconocer, como se ha mencionado, que todo apunta a que es el campo de la Ciencias Médicas donde el diagnóstico tiene su principio y sistematización – en un primer momento – situación que con el desarrollo de las demás ciencias por un lado, y la transferencia de éste como método a otros objetos de análisis, trae como consecuencia que se pierda el dominio de las ciencias médicas sobre este método y se extienda a casi todas las esferas de la vida.

En sí la palabra diagnóstico se puede escuchar en la Educación o en Medicina, que es en estos dos ámbitos donde se puede encontrar con más frecuencia. Al utilizar diagnóstico en cualquiera de estas dos ramas se refiere a cómo está la situación dado el caso que se presente. La palabra diagnóstico proviene del griego "dio", que significa "a través de" y "gignósko", que significa "conocer"; entonces diagnóstico es conocer a través de.

El diagnóstico representa una fase inicial de un proceso para descubrir lo que se busca. El sentido central del diagnóstico, sin duda, dará cuenta de la capacidad social para reconocer alternativas de opciones.

En este caso el diagnóstico en el campo de la medicina, esto no es más que una averiguación del estado de salud de una persona, y en caso de enfermedad determinar cuáles son las causas que la ocasionaron. Esta misma situación se presenta en la educación, solo que en lugar de analizar a una persona y sus particularidades, se explora todo el nivel educativo y en caso de algún problema se determinan cuáles son las causas que la ocasionaron.

El diagnóstico estrictamente se refiere a lo que se es o se puede ser; es decir, determina las causas que provocan el problema y de no resolverlo a tiempo, corre el riesgo de posibles complicaciones por no atender dicha problemática oportunamente.

El surgimiento del diagnóstico, o mejor dicho, el momento en que el diagnóstico tomó fuerza, fue en las etapas del nacimiento de las grandes empresas, en las cuales, con la finalidad de mejorar sus procesos productivos lo añadieron a sus tareas elementales como un método para conocer cómo estaba funcionando su empresa o institución en cierto momento.

Un acercamiento más hacia el diagnóstico refiere que el resultado de éste surge de la adecuación o no, entre la situación actual del sujeto a quien se aplican las técnicas de examen y el paradigma que se ha tomado como modelo. Esto es con referencia a la medicina pero que tiene bastante que ver con la educación.

En el plano pedagógico, la aplicación de este concepto ofrece las mayores dificultades. Efectuar un diagnóstico sobre problemas tan complejos como los sujetos que intervienen en el aprendizaje, y particularmente en la titulación, es una tarea ardua y espinosa para el investigador, no solo por la multitud de aspectos y elementos que deben ser examinados, sino también por la falta, o en todo caso, pobreza de medios técnicos para acometer, desde un punto de vista científico aquél análisis.

Así, el diagnóstico se define como un proceso que mediante la aplicación de unas técnicas específicas permiten llegar a un conocimiento. "La diagnosis es el conocimiento de una o varias causas, más o menos ocultas, por sus síntomas externos... es la búsqueda de las causas que le dan a la situación educativa en la que se trabajan las características que éstas tienen" (Pérez, 1991:14).

Otros autores lo definen como "un proceso de aproximaciones sucesivas que, partiendo de la relación entre teoría y práctica, proporciona un conocimiento de la realidad concreta que permite identificar carencias, necesidades, problemas, aspiraciones y la magnitud de las mismas, su origen y cómo se manifiestan, así como su prioridad.

A partir de este punto de vista, el diagnóstico es el resultado del estudio de investigación de una realidad expresada en un juicio comparativo sobre una situación dada. Esto es, una comparación de la realidad con "el deber ser", que en ese momento es aceptado por la sociedad.

Resulta importante reconocer que "la enseñanza de la ciencia no debe basarse solamente en prácticas o actividades, sino también en la reflexión de ellas" (Carretero, 2002: 109); por lo que el investigador, de forma reflexiva, tiene absoluta necesidad de conocer a los sujetos de estudio para orientar o reorientar adecuadamente todas las actividades que conforman en este caso el proceso de titulación, fruto de este conocimiento reflexivo es el diagnóstico, el cual permeará sobre cada uno de ellos, dando a ese término un sentido amplio; es decir, teniendo en cuenta que todos los sujetos han de ser diagnosticados y no solo aquellos que presenten dificultades para titularse.

A decir de Lázaro, "el diagnóstico pedagógico representa el conjunto de indagaciones sistemáticas utilizadas para conocer un hecho educativo con la intención de proponer sugerencias y pautas perfectivas" (Marí, 2001: 25).

3.2. Características del diagnóstico

El diagnóstico se caracteriza por determinar el tipo de intervención más adecuado para modificar las situaciones que se presentan y que son susceptibles de mejoría. Lleva consigo la descripción del individuo y su situación, y tiende a establecer relaciones causa-efecto. Se basa siempre en un estudio o recogida de datos, que relacionados, permite llegar a una síntesis e interpretación.

En el terreno de las relaciones personales y sociales, el profesional que recoge la información escucha, observa, descubre, relaciona e interpreta, no basándose solamente en los datos sino en el efecto que producen en la persona. De esta forma, "el diagnóstico establece las diferencias existentes entre el funcionamiento real y un modelo de funcionamiento, mediante la

observación y el estudio de fenómenos y problemas específicos, cuya naturaleza se identifica o reconoce como síntoma o signo de un buen o mal funcionamiento" (Cruz, 1990: 29).

El diagnóstico es una afirmación del cómo está lo que se quiere investigar, en el cual, para recopilar la información de lo que se busca es necesario hacer uso de varios métodos tales como el deductivo, inductivo, analítico etc., dependiendo de la particularidad en cada caso. Al igual para recopilar información sobre lo que se va a diagnosticar, es prioritario hacer uso de instrumentos como entrevistas, observaciones, encuestas etc. Estas herramientas facilitan la recogida de la información para encontrar lo que se busca.

Con el diagnóstico, utilizado como procedimiento por los investigadores, se hace un juicio interpretativo de una situación personal o de grupo, y establece una jerarquización de las necesidades según su naturaleza y magnitud, para encontrar la forma de trabajo e intervención profesional como base de una acción programada que responde eficazmente a las necesidades.

Una de las ideas fundamentales en que se basa el Diagnóstico es que en una institución es frecuente que sus integrantes sean conscientes de las manifestaciones parciales de un problema (síntomas) y de que es necesario un proceso de síntesis (diagnóstico) para identificar el problema de una manera clara, que permita proponer soluciones (terapia). "El conocimiento es navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas" (Morin, 1999: 47).

El diagnóstico supone la síntesis, interpretación y evaluación profesional de una situación en que se demanda la intervención del investigador. La investigación,

señala (Cruz, 1990:36), "tiene por objeto aprender, descifrar, interpretar, resolver, conocer y explicar los problemas, fenómenos y procesos de la realidad que se presentan como situaciones o estados del medio ambiente o del propio sistema, por lo que el diagnóstico es un método eficaz, dada sus características, para cumplir con este fin".

Desde luego que no se puede desvincular el diagnóstico con la finalidad de la profesión y del método, en cuanto a procedimiento utilizado para modificar la situación educativa. La finalidad del diagnóstico es aportar los elementos suficientes y necesarios para la explicación de la realidad de cara a la acción y transformación de las situaciones o problemas que presentan individuos, grupos y, por supuesto, comunidades escolares.

El diagnóstico marca los núcleos de intervención sobre los que se va a actuar y que son susceptibles de modificaciones, y que precisan de una actuación profesional programada para su probable transformación, dado que se caracteriza como un proceso sistemático de recolección y análisis de la información, destinado a describir la realidad y emitir juicios de valor sobre su adecuación a un patrón o criterio de referencia establecido como base para la toma de decisiones.

Dado que el diagnóstico se considera como la fase inicial de un síntoma mediante el cual se pretende definir el origen de una situación dada así como sus características, relevancia y problemática, resulta elemental destacar, dentro del campo educativo, la importancia de comprender lo social-humano, lo tecnológico, y sobre todo, lo referente a los objetivos de la propia institución.

Para la elaboración de un diagnóstico existen varias etapas a seguir, en el cual algunos autores consideran la planificación, desarrollo, contraste e informe.

Otros autores, como Jorge Ahumada (1981), Ernesto Schielfelber (1985), Sebastián Martínez (1987) entre otros, afirman que un diagnóstico comprende la reunión de varias acciones a congregarse para lograr unir todos los elementos que puedan ser necesarios para llevar a cabo la investigación, y que esto se logra mediante las cinco elaboraciones básicas que son:

- Examen de la evaluación histórica: es revisar los antecedentes de lo que se quiere diagnosticar, que de alguna manera puedan ser útiles en algún futuro.
- Descripción de la realidad: se da en términos cuantitativos y ofrece la oportunidad de saber lo que es.
- El pronóstico: mediante el pronóstico se puede conocer el futuro de la investigación, en caso de continuar con sus circunstancias históricas.
- La evaluación: aquí se refleja la situación actual en donde se constituye la primera confrontación entre lo escrito, lo aplicado y los objetivos.
- La explicación: la importancia de esta fase radica en determinar cuáles son las causas del problema y dar posibles soluciones para resolverlos.

Con base en lo anterior, existe un consenso entre los autores (Pawlik, 1980; Silva, 1982; Fernández Ballesteros, 1983; y otros) que defienden que "el diagnóstico no es reducible a una mera aplicación de técnicas de evaluación, sino que en él se dan los requisitos para constituir una disciplina científica aplicada... lo que garantiza la cientificidad del diagnóstico es el procedimiento científico empleado..." (Marí, 2001: 71).

3.3. Supuestos teóricos del diagnóstico

La Epistemología trata de los fundamentos y métodos del conocimiento científico, del estudio, origen, valor, esencia y límites de dicho conocimiento. La Epistemología tiene una trascendencia universal, dado el espíritu crítico que en la actualidad anima a la Filosofía contemporánea a tratar y resolver los problemas de la Ciencia, desde el punto de vista de una teoría del conocimiento.

La epistemología propiamente dicha comienza en el Renacimiento. El conocimiento científico aparecerá en ella como conocimiento, análisis y síntesis de los fenómenos, es decir, de la apariencia o manifestación de la realidad en la experiencia humana. "El conocimiento es una aventura incierta que conlleva en sí misma y permanentemente el riesgo de ilusión y de error" (Morin, 1999: 47).

Dentro del enfoque epistemológico, el diagnóstico se realiza para saber cuáles son los fines, analizar e interpretar la realidad para lograr un propósito; se debe precisar en qué consiste el conocimiento, qué se pretende lograr, saber cuáles son los criterios interpretativos en que se fundamenta para luego proporcionar una explicación científica de la realidad.

Viendo el diagnóstico desde el punto de vista epistemológico, se relaciona con la teoría de la dialéctica crítica de Kōrei Kosik. Esta teoría afirma que todo es cambiante; es decir, día a día la realidad se va transformando. En el momento de realizar un estudio de diagnóstico de algún tipo de problema, éste permite detectar los síntomas y aporta posibles soluciones a esta problemática.

El positivismo como corriente epistemológica fundamenta al diagnóstico, en donde el fundador de esta doctrina es, sin duda, Augusto Comte. El propósito

fundamental de esta corriente apunta a promover una reforma total de la sociedad humana. Cree que la ciencia y sus aplicaciones constituyen el medio más eficaz para realizar este objetivo. El principio fundamental del positivismo radica en la inexistencia del conocimiento que no provenga de la percepción. La importancia se da al rigor en las técnicas para obtener el conocimiento; se insiste en la cuantificación, y se afirma la unidad de la ciencia, es decir, la semejanza de todas las ciencias del hombre.

La base de esta visión doctrinaria es acogerse a la observación, medición y verificación de todo evento o fenómeno que se pretenda estudiar, incursionando en una postura pragmática, reduccionista y materialista. Sin embargo, el saber es planteado en función del hombre como parte de la sociedad. Puede parecer una postura filosófica que atomiza la realidad detrás de una comprensión parcelada, pero Comte plantea la conexión de las especializaciones científicas en un marco interdisciplinario.

Comte también considera que se debe eliminar toda subordinación de la realidad a la razón trascendental y enfatiza que los fenómenos del mundo deben verse como neutrales; esto es, movidos por leyes universales válidas y que el pensamiento se oriente hacia los hechos y exalta la experiencia como conocimiento supremo, dado que el conocimiento, a decir de este mismo autor, "se refiere a lo real, a los hechos, a lo que se constata con la experiencia sensible externa" (Gutiérrez, 2004: 170).

Así mismo señala que el conocimiento científico es universal y atemporal, lo que le otorga validez a los conocimientos en cualquier circunstancia o contexto, afirmación filosóficamente inadecuada. Los seres humanos no pueden estudiarse o investigarse de manera individual, sino como parte de una totalidad que es la sociedad.

Hace énfasis también, en los procesos estadísticos para comprobar la validez y la confiabilidad de los resultados. Sus defensores parten de la idea de que, para no caer en la especulación, es preciso demostrar hechos cuyos referentes se soportan de la realidad. Esto muestra que "hay que saber interpretar la realidad antes de reconocer donde está el realismo" (Morín, 2000: 47).

El paradigma positivista postula la existencia de una realidad objetiva que es posible conocer empíricamente a través de métodos cuantitativos, construyendo modelos que permiten explicar y predecir fenómenos similares (generalizar a partir de experiencias fraccionadas).

Los positivistas razonan de lo general a lo particular, es decir, de manera deductiva, interpretando al objeto de estudio en su contexto. Sin embargo, no piensan que la subjetividad del sujeto cognoscente sea tal, para ellos el sujeto es objetivo, toda vez que no se distancia el fenómeno de estudio. La realidad existe porque él la ve.

El paradigma positivista pone su acento en lo observable y medible, en donde predomina la cuantificación, donde se sostiene la defensa de la objetividad y neutralidad del observador en el proceso de diagnóstico, es decir, lo que interesa aquí es producir información cuantificable de utilidad para la generación de un cambio o transformación.

Históricamente se reconoce la influencia que han tenido las ciencias naturales en la conformación de este paradigma, que metodológicamente ha buscado siempre la medida y la exactitud. Según Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, expresan que el enfoque cuantitativo ofrece conocimiento sobre el grado en que se han alcanzado los objetivos.

En el diagnóstico se expresa el fraccionamiento de la realidad, lo que facilita el análisis de sus partes y características más relevantes para analizarse poco a poco. Estas características cumplen funciones dentro de una estructura, lo mismo que los órganos del cuerpo humano. Esto es, lo que se diagnostica está en la segmentación o desagregación del sistema que se estudia, para que una vez analizado, surja la forma de predecir, controlar y explicar por relaciones causales internas y externas tal fenómeno; sin embargo, no refleja el todo en su integridad y riqueza.

Diagnosticar representa la construcción de un tipo de conocimiento axiológico, interpretando la información, estableciendo visiones y facilitando la generación de una verdadera cultura del diagnóstico.

Por otro lado, hablando de la totalidad concreta, ésta implica primero razonar a la realidad, lo que significa hacerlo con sentido; es decir, que dentro de un diagnóstico, antes de dar una respuesta a cualquier situación, se debe razonar y después dar las recomendaciones o soluciones para el problema.

3.4 Ventajas y desventajas

3.4.1 Ventajas

- Se puede aplicar en un corto periodo de tiempo.
- No es requisito indispensable que lo elabore personal externo a la institución.
- Permite a la institución conocer la situación actual, priorizando y jerarquizando resultados.
- Identifica fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas.

- Funge como mecanismo previsor de decisiones.
- Reactiva y rectifica los escenarios futuros.
- Es participativo.
- Los actores se sienten comprometidos con las soluciones.
- Da una estructura lógica a la problemática.
- Es una manera muy eficiente en tiempo y recursos para encontrar problemas.
- Permite conocer los procesos operativos por donde hay que comenzar a trabajar con urgencia y conseguir una mejora inmediata.
- Proporciona datos para estructurar una planeación temporal, hasta que se fijen el nuevo rumbo, objetivos de la institución y se implanten cambios en los sistemas y procesos de la organización.
- Como método es muy clara y contiene elementos que pueden ser combinados con otros métodos para crear enfoques particulares más eficientes.

3.4.2 Desventajas

- ❖ El modelo normativo nunca es especificado y puede ser diferente para diversas personas.
- ❖ No todos los grupos sociales están listos para este tipo de interacciones.
- ❖ Puede provocar conflictos interpersonales.
- ❖ Puede ser manipulado.

3.5 El Objeto a diagnosticar y el enfoque teórico-metodológico

Para detectar los problemas más frecuentes que impiden la titulación de los maestrantes del nivel maestría en el Área de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Nayarit, se contempla el enfoque empírico-analítico, la aplicación del paradigma de investigación cuantitativo, de campo en su modalidad de no intervención, de tipo de estudio diagnóstico, circunscriptivo y transversal.

3.5.1 Enfoque empírico-analítico

El enfoque empírico-analítico en que se sustenta esta investigación es a lo que a decir de J. M. Mardones y N. Ursúa (1994), denominan *posturas epistemológicas*. "Éstas son formas de concebir la realidad y de utilizar el conocimiento humano y que los autores denominan como postura Empírico-Analítica, cuyo origen está en las ciencias naturales y exactas y su interés cognoscitivo o fin último es controlar al hombre y la naturaleza" (Nava, 2001: 83).

Actualmente se le designa también como paradigma de la investigación. Entre sus representantes se pueden encontrar personajes con renombre como M. Bunge y H. Bialock. Las ciencias empírico-analíticas o naturales, son las metodologías científicas que producen, en una forma técnica, el conocimiento útil. Este paradigma surge dentro del marco del positivismo como base filosófica, acogido a la tradición empirista libre del dogmatismo y del conocimiento apoyado en la fe. En esta corriente se afirma que sólo puede establecerse el conocimiento válido en referencia a la realidad externa, experimentada por los sentidos.

El paradigma empírico-analítico tiende a separar el objeto de estudio y los métodos a utilizar, tiene un objetivo técnico, se elige un objeto de estudio, se acota, se explica, se hacen encuestas, entrevistas, entre otros instrumentos, y finalmente se obtienen resultados.

En esta investigación se ha separado el nivel maestría del doctorado y la especialidad que conforman el posgrado, - sin que esto quiera decir que se encuentren desvinculados del objeto de estudio-, dado que es justo en los programas de este sector en donde se aplicará el método de diagnóstico, con el fin de detectar los problemas más frecuentes que obstaculizan la realización de la titulación de los maestrantes de los programas de posgrado (objeto de estudio), en el cual se considera como población de estudio el nivel maestría en el Área de Ciencias Sociales y Humanidades que aglutinan cuatro programas de maestría, tales como la Maestría en Educación Superior, Maestría en Derecho Público, Maestría en Derecho Penal y la Maestría en Administración e Impartición de Justicia.

Dado que "los estudios analíticos permiten ahondar en el establecimiento de relaciones entre variables y tienden a encontrar la causalidad de los problemas" (Pacheco, 2006: 145), este estudio de diagnóstico presenta los resultados que indican por qué los estudiantes de maestría no logran titularse, y a la vez, se emplearon recursos prácticos metodológicos en investigación, además de la experiencia adquirida en el transcurso de la vida estudiantil para analizar las estructuras de la realidad universitaria en cuanto al problema de titulación que enfrenta esta institución educativa.

En este orden de ideas, Habermas contempla los intereses constitutivos de conocimiento como los medios a través de los cuales se organiza la experiencia diaria. En efecto, los intereses organizan la percepción y conocimiento de la realidad en forma estructurada. Cada uno de los intereses cognoscitivos

discretos sobre el control de la naturaleza la armonía social y el crecimiento del individuo responde a un problema diferente en la experiencia humana.

Para este estudio, los procesos estadísticos dentro del paradigma empírico-analítico son indispensables, dado que se utilizan para comprobar la validez y confiabilidad de los resultados. A decir de los autores J. M. Mardones y N. Ursúa (1994), es necesario definir posturas cuyos referentes se soporten en la realidad para no caer en la especulación.

Otro aspecto considerado en el contexto del uso de la perspectiva empírico-analítica en esta investigación, es sin duda, el atomismo que de acuerdo con las reglas del cientificismo, en esta corriente se estructuran de una manera particular el delimitar y configurar los campos de investigación como entidades observables, susceptibles de ser traducidas en dimensiones controlables y medibles. De esta manera, el ajuste de prácticas investigativas a estas reglas impide que aquellas rebasen la capacidad de controlar y medir de acuerdo a los procedimientos e instrumentos metodológicos que están al alcance del investigador. Los criterios de cientificidad y su expresión en la exigencia de manipulación de los objetos dan lugar a la necesidad de adecuarlos a los requerimientos del método, con los que éste suele identificarse.

3.5.2 Paradigma de Investigación cuantitativo

El objetivo de cualquier ciencia es adquirir conocimientos y la elección del método adecuado que permita conocer la realidad es por tanto fundamental. El método seguida en este estudio se encuadra dentro del paradigma cuantitativo de investigación, mismo que se de detalla en el siguiente capítulo.

En el estudio de fenómenos sociales –como es el caso de esta investigación–, se designa por método cuantitativo al procedimiento utilizado para explicar eventos a través de una cantidad de datos. Se entiende que la idea de las ciencias es explicar fenómenos a través de relaciones causales, es decir, qué es lo que provoca el bajo índice de titulación; lo que pretende la investigación cuantitativa es determinar y explicar estas últimas a través de la recolección de datos que permitan fundamentar sólidamente una teoría, razón por la cual ha sido elegida este método.

El método cuantitativo responde a los intentos de aproximar y dar validez a las disciplinas sociales que suelen recurrir a la historia o a la filosofía para explicar y justificar lo estudiado, proceso que, a su vez, se inicia en la época moderna a través de Hume, continuado por Comte y el positivismo.

Generalmente, la recolección de datos pasa a través de la aplicación de técnicas de campo, entre ellas la entrevista, las encuestas, etc., en donde se considera a un universo o a una muestra de éste (donde por universo se entiende la totalidad de la estructura a estudiar, llámese país, región, ciudad, institución educativa, etc. y por muestra se entiende a una parte de este universo), muestra que puede ser elegida al azar o a través del criterio del investigador.

“La entrevista es una técnica de investigación cualitativa que se realiza de manera oral, mientras que la encuesta es una técnica de investigación cuantitativa que se basa en estudiar las características de una parte de la población con la finalidad de generalizarlas al resto del universo” (Pacheco, 2006: 88-89), mismas que contienen una serie de preguntas cuyas respuestas representan los datos a estudiar, los cuales son categorizados en orden de mayor a menor cuantificación.

Estos datos una vez procesados a través de un filtro de análisis y medición, buscan la relación que tienen éstos con los fenómenos a estudiar, para después relacionar las variables y explicar tentativamente el fenómeno a investigar.

"El estudio cuantitativo profundiza sobre sus causas, caracteriza el funcionamiento y, finalmente le da dimensión a su gravedad" (Schelkes, 2001: 3). En este contexto, el modelo cuantitativo busca no tan solo explicar, sino predecir posibles escenarios futuros con respecto al objeto de investigación a través de la recolección, estudio y análisis de datos mediante técnicas y tecnología estadística.

Para esta investigación en particular se contempla como universo el total de 256 estudiantes no titulados del nivel maestría del Área de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Nayarit, a quienes se les aplicará una encuesta previamente elaborada.

El guión de entrevista aplicada a 45 docentes con funciones de dirección de tesis del nivel maestría resulta, al igual que la encuesta para estudiantes, del análisis de cada una de las variables propuestas para este fin; este análisis se detalla en el capítulo III.

En sí, lo realizado en este estudio de diagnóstico es que, utilizando los conocimientos previamente adquiridos y la experiencia práctica, concluir con una visión y explicación de los problemas, su naturaleza y su magnitud en la realidad y, de esta manera, plantear una serie de recomendaciones que puedan coadyuvar a mejorar el grado de eficiencia terminal en la UAN.

CAPÍTULO IV

MÉTODO

4.1 Tipo de estudio

Dado que el objetivo de este estudio de diagnóstico fue identificar los factores que inciden en la titulación de los estudiantes de maestría del Área de Ciencias Sociales y Humanidades, se optó por llevar a cabo una investigación de campo considerando que este proceso permite obtener conocimientos de la realidad para diagnosticar problemas, a efecto de aplicar conocimientos con fines prácticos, y también, "porque son investigaciones que se realizan en el medio donde se desarrolla el problema" (Münch, 1990: 29); en su modalidad de no intervención ya que "los investigadores observan y analizan las situaciones pero no intervienen; observan cómo ocurre, evalúan las variables seccionadas y encuentran correlaciones, pero sin intervenir en el problema" (Pacheco, 2006: 44).

Este estudio de diagnóstico es de tipo explicativo, dado que "intenta analizar los hechos y causas por las que se genera un fenómeno, además responde al cómo son las cosas, por qué y cómo suceden los hechos... sus respuestas aluden a la causalidad de un problema y establecen en qué condiciones las variables están relacionadas. Las investigaciones explicativas pueden ser parciales cuando sólo abordan una parte del problema, de hecho es la forma en que se abordan los problemas" (Pacheco, 2000: 168). Transversal, porque la recolección de datos se obtiene de personas con diferentes características,

mismas que son valoradas evaluadas en una misma ocasión y en tiempo determinado; circunscriptivo por su análisis en el presente.

4.2 Población

De acuerdo con (Selltiz, 1980), "... una población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones" (Hernández, 2003: 303). Por lo tanto, los sujetos de estudio considerados como universo para este estudio se conformó por 322 estudiantes no titulados del nivel maestría del área de Ciencias Sociales y Humanidades en la Universidad Autónoma de Nayarit, que hasta Agosto de 2007 no habían obtenido el título. Esta área agrupa a las Maestrías en Educación Superior y Derecho. La primera ofrece la Maestría en Educación Superior; la segunda ha ofertado a la fecha dos generaciones en Derecho Público, una generación en Derecho Penal y una generación en Administración e Impartición de Justicia, mismas que se consideraron para esta investigación.

La siguiente tabla muestra la eficiencia terminal en el Área de Ciencias Sociales y Humanidades, de la cual se determinó el universo de estudio:

Tabla 2

AREA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES					
Unidad académica	Programa	Alumnos			Eficiencia terminal
		Maestros	Titulados	No titulados	
Ciencias de la Educación	Maestría en Educación Superior	100	24	76	24%
Derecho	Maestría en Derecho Público	78	31	47	39.7%
	Maestría en Derecho Penal	74	11	63	14.8%
	Maestría en Administración e Impartición de Justicia	74	0	53	1.8%
Total maestría		322	66	256	20.1%

Fuentes: Coordinaciones de posgrado de las Unidades Académicas de Ciencias de la Educación y Derecho. Secretaría de Investigación y Posgrado.

En relación a los docentes con funciones de dirección de tesis, el universo para este estudio de diagnóstico quedó integrado por 45 académicos tal como se muestra en la tabla 3.

Tabla 3

AREA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES	
Programa Académico	Directores de tesis
Maestría en Educación Superior	21
Maestrías en Derecho	24
Total maestría	45

Fuentes: Coordinaciones de posgrado de las Unidades Académicas de Ciencias de la Educación y Derecho. Secretaría de Investigación y Posgrado.

4.2.1 Sujetos de estudio

Los sujetos de estudio considerados para este estudio de diagnóstico son los alumnos que concluyeron el total de sus módulos en julio del 2006 del nivel maestría del Área de Ciencias Sociales y Humanidades y que hasta agosto de 2007, plazo establecido para titularse de acuerdo con el reglamento interno de los programas, no hayan obtenido el grado académico, además de los docentes de este nivel educativo que participan como directores o asesores de tesis. Es importante señalar que el plazo arriba mencionado se puede ampliar hasta por seis meses más, tal como se especifica en el mismo reglamento, el cual no fue considerado para esta investigación.

4.2.2 Criterios de inclusión

Se incluyeron a los maestrantes y directores de tesis de los programas de maestría en Educación Superior y de Derecho del Área de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Nayarit.

4.2.3 Criterios de exclusión

Se han excluido a los maestrantes de los programas de maestría de las maestrías tanto de Educación Superior como de Derecho del Área de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Nayarit, que ya han obtenido su grado académico al corte temporal de esta investigación, así como al sustentante del presente trabajo.

En relación a los docentes con funciones de dirección de tesis, han sido excluidos aquellos que, aún estando enlistados con dicha función, a la fecha de corte no han dirigido tesis alguna respecto de los programas de maestría en estudio, así como también a quienes están en proceso de jubilación o radican en otros estados de la república; del mismo modo queda excluida la directora de la presente investigación.

4.2.4 Criterios de eliminación

Se eliminaron a los estudiantes y directores de tesis de los programas de maestría en Educación Superior y de Derecho del Área de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Nayarit que por diversos motivos no fue posible su localización dentro del plazo establecido en el cronograma de actividades, y aquellos docentes que en su entrevista presentaron interferencias en la grabación de audio.

4.2.5 Tamaño del universo

Para esta investigación se contempló a 256 maestrantes del nivel maestría que no han obtenido su título, de los cuales, de acuerdo con los criterios de eliminación, el universo quedó representado por 197 estudiantes de maestría, tanto de Educación Superior como de derecho, mismos que representaron poco más del 77%, obteniendo con ello un aceptable margen representativo. Conforme a lo anterior, se aplicó el instrumento a igual número de maestrantes.

En lo concerniente a los docentes que efectúan funciones de director en la Maestría en Educación Superior, fue posible entrevistar a 11 de ellos. Por su

parte, en la Unidad Académica de Derecho se entrevistaron a 11 docentes que fungen como directores de tesis.

4.3 Sistema categorial

El sistema categorial que se propuso para este estudio de diagnóstico es de carácter deductivo porque "parte de verdades generales y progresa por el razonamiento" (Münch, 1990: 16), por lo que se ha elaborado un procedimiento categorial a partir de un sistema de condiciones dadas, es decir, se elaboraron una serie de ítems a partir de los cuales fueron asociados conceptualmente, mismos que a través de su discernimiento permitieron la construcción de cada una de las categorías y su optimización.

El sistema se agrupo en seis categorías, de las cual se desprenden sus respectivos indicadores que en su conjunto suman 33 ítems para maestrantes y 12 para docentes, mismos que se describen cada una de ellas en la tabla de manejo de categorías.

En este apartado se presenta en forma esquemática, lógica y cronológica cada uno de los ítems en relación a cada uno de las categorías, dado que "una categoría o indicador es una propiedad, una característica o un atributo que puede presentarse en ciertos sujetos en grados o modalidades diferentes" (Briones, 1998: 49). De acuerdo con lo anterior, las categorías como conceptos clasificatorios permitieron especificar a los individuos en categorías que son susceptibles de identificación y medición. Para este estudio de diagnóstico, las categorías correspondieron a ciertas características que presentan estudiantes maestrantes de posgrado, así como docentes del mismo nivel educativo, los cuales se identifican en las tablas de operacionalización.

De la estructuración de las categorías resultaron los ítems o cuestionamientos generados para la elaboración de los instrumentos de medición que se aplicaron tanto a docentes como a estudiantes no han obtenido el grado académico del nivel maestría.

Nombre de la categoría: Factores laborales.

Definición: Flexibilidad laboral propiciadora de oportunidades para la culminación de estudios de maestría tendientes a alcanzar su desarrollo profesional y económico.

Tipo de medición: Cuantitativa, escala de intervalo.

Categoría	Indicador	Ítems	Valores	Fuente	Técnica
Factores laborales	Ámbito laboral	¿Tu trabajo actual tiene relación con tu perfil profesional?	1.- Sí 2.- Parcialmente 3.- No	Egresado	Encuesta
	Disposición de tiempo	¿Tu trabajo te permite el tiempo suficiente para dedicarlo al proceso de titulación?	1.- Sí 2.- Parcialmente 3.- No	Egresado	Encuesta
		¿Tus actividades extra laborales (personales, familiares) te permiten el tiempo suficiente para dedicarlo al proceso de titulación?	1.- Sí 2.- Parcialmente 3.- No	Egresado	Encuesta
	Apoyo en el trabajo	¿Cuentas con el apoyo de la institución o empresa donde laboras para ejercer el proceso de titulación?	1.- Sí 2.- Parcialmente 3.- No	Egresado	Encuesta
	Beneficios Económicos	¿Con egresar de la maestría y no poseer título obtienes beneficios laborales?	1.- Sí 2.- Parcialmente 3.- No	Egresado	Encuesta
		¿Con egresar de la maestría y no poseer título obtienes beneficios económicos?	1.- Sí 2.- Parcialmente 3.- No	Egresado	Encuesta
Desarrollo en el trabajo	¿Qué factores laborales considera que influyen para que los maestrantes del nivel maestría no obtengan su grado?			Docente	Entrevista

Nombre de la categoría: Factores económicos.

Definición: Capacidad económica que permiten al egresado del nivel maestría cumplir con los gastos de titulación.

Tipo de medición: Cuantitativa, escala de intervalo.

Categoría	Indicador	Ítems	Valores	Fuente	Técnica
Factores económicos	Solvencia económica	¿Tu capacidad económica te permite llevar a cabo tu titulación de maestría?	1.- Sí 2.- Parcialmente 3.- No	Egresado	Encuesta
		¿Destinas parte de tus ingresos como ahorro para tu titulación de maestría?	1.- Sí 2.- Parcialmente 3.- No	Egresado	Encuesta
		¿Cuentas con los recursos económicos suficientes para solventar los gastos de tu titulación?	1.- Sí 2.- Parcialmente 3.- No	Egresado	Encuesta

Nombre de la categoría: Factores administrativos.

Definición: Agentes administrativos mediante los cuales los estudiantes de maestría transitan hacia el proceso de titulación.

Tipo de medición: Cuantitativa, escala de intervalo.

Categoría	Indicador	Ítems	Valores	Fuente	Técnica
Factores administrativos	Dificultades Administrativas	¿Conoces los trámites administrativos para llevar a cabo el proceso de titulación?	1.- Si 2.- Parcialmente 3.- No	Egresado	Encuesta
		¿Tienes conocimiento sobre los lugares y horarios donde se llevan a cabo los trámites para el proceso de titulación?	1.- Si 2.- Parcialmente 3.- No	Egresado	Encuesta
		¿Los trámites administrativos representan un problema para tu titulación?	1.- Si 2.- Parcialmente 3.- No	Egresado	Encuesta
	Incidentes Personales	¿Has tenido incidentes personales con el personal administrativo, de tal forma que impida tu titulación?	1.- Si 2.- Parcialmente 3.- No	Egresado	Encuesta

Nombre de la categoría: Función de dirección de tesis.

Definición: Actividad docente de una institución educativa que consiste en guiar y evaluar de manera oportuna, clara y con calidad el trabajo de tesis de los maestrantes de maestría.

Tipo de medición: Cuantitativa, escala de intervalo.

Categoría	Indicador	Ítems	Valores	Fuente	Técnica
Función de dirección de tesis	Cantidad	¿Son suficientes las asesorías de tu director de tesis?	1.- Si 2.- Parcialmente 3.- No	Egresado	Encuesta
		¿A cuántos maestrantes de maestría dirige su tesis?		Docente	Entrevista
	Asesorías de calidad	¿Son de calidad las asesorías de tu director de tesis?	1.- Si 2.- Parcialmente 3.- No	Egresado	Encuesta
		¿Consideras que existen deficiencias en la dirección de tu tesis?	1.- Si 2.- Parcialmente 3.- No	Egresado	Encuesta
		¿Profundiza en la búsqueda de información sobre el objeto de estudio de los maestrantes a quienes dirige su tesis?		Docente	Entrevista
		¿Qué considera que espera el egresado de maestría de su director de tesis?		Docente	Entrevista
		¿En qué etapa de la maestría le asignaron estudiantes para dirigir su tesis?		Docente	Entrevista

		¿Has tenido rencillas con tu director de tesis que impidan tu titulación?	1.- Si 2.- Parcialmente 3.- No	Egresado	Encuesta
Conflictos con el asesor		¿Sus asesores de maestría han optado por el cambio de director de tesis debido a desacuerdos con usted? ¿Cuántas horas por semana dedica por estudiante de maestría en la dirección de su tesis? ¿Es suficiente el tiempo que le dedica tu director de tesis en asesorías?		Docente	Entrevista
Tiempo dedicado a la asesoría			1.- Si 2.- Parcialmente 3.- No	Docente	Entrevista
				Egresado	Encuesta

Nombre de la categoría: Factores académicos.

Definición: Dificultades que presentan tanto estudiantes como docentes del nivel maestría respecto a las actividades dirigidas a su formación profesional y laboral agrupada y regidas por el Reglamento General de Posgrado y por el currículo de cada programa.

Tipo de medición: Cuantitativa, escala de intervalo.

Categoría	Indicador	Ítems	Valores	Fuente	Técnica
Factores académicos	Reglamento General de posgrado	¿Conoces el Reglamento General de Estudios de Posgrado de tu institución?	1.- Sí 2.- Parcialmente 3.- No	Egresado	Encuesta
				Docente	Entrevista
	Conocimiento Curricular	¿El proceso y los requisitos de egreso y titulación de tu maestría eran conocidos de antemano?	1.- Sí 2.- Parcialmente 3.- No	Egresado	Encuesta
				Docente	Entrevista
Conocimiento Curricular	¿Cuando realizaste tus estudios de maestría tuviste conocimiento de la Misión de la Unidad Académica o Instituto en que éstos se impartieron?	1.- Sí 2.- Parcialmente 3.- No	Egresado	Encuesta	
			Egresado	Encuesta	
Conocimiento Curricular	¿Como estudiante del programa de maestría, la unidad académica o Instituto te mantuvo al tanto del perfil de egreso (conocimientos, habilidades y actitudes) que debías desarrollar para egresar del programa?	1.- Sí 2.- Parcialmente 3.- No	Egresado	Encuesta	
			Egresado	Encuesta	

		<p>¿Te interesa la investigación como opción para que te titules?</p> <p>1.- Sí 2.- Parcialmente 3.- No</p>	1.- Sí 2.- Parcialmente 3.- No	Egresado	Encuesta
Destrezas y habilidades de investigación		<p>¿Te resulta de gran esfuerzo llevar a cabo una investigación?</p> <p>1.- Sí 2.- Parcialmente 3.- No</p>	1.- Sí 2.- Parcialmente 3.- No	Egresado	Encuesta
		<p>¿En tu vida profesional has desarrollado trabajos de investigación?</p> <p>1.- Sí 2.- Parcialmente 3.- No</p>	1.- Sí 2.- Parcialmente 3.- No	Egresado	Encuesta
		<p>¿Durante la maestría tuviste suficientes oportunidades de participar en investigaciones?</p> <p>1.- Sí 2.- Parcialmente 3.- No</p> <p>¿Consideras haber adquirido las habilidades y destrezas para realizar investigación?</p> <p>1.- Sí 2.- Parcialmente 3.- No</p>	1.- Sí 2.- Parcialmente 3.- No	Egresado	Encuesta
		<p>¿Tienes el hábito de lectura?</p> <p>1.- Sí 2.- Parcialmente 3.- No</p>	1.- Sí 2.- Parcialmente 3.- No	Egresado	Encuesta
		<p>¿Consideras que tienes habilidades para la redacción, síntesis, análisis y codificación de información?</p> <p>1.- Sí 2.- Parcialmente 3.- No</p>	1.- Sí 2.- Parcialmente 3.- No	Egresado	Encuesta
		<p>¿Cuáles son las dificultades para la investigación más comunes que presentan sus asesorados de maestría para la elaboración de su tesis?</p>		Docente	Entrevista

		<p>¿En qué parte del proceso de titulación presentan mayores dificultades sus asesorados de maestría?</p> <p>¿Qué preocupaciones manifiestan con mayor frecuencia sus asesorados de maestría en relación al proceso de titulación?</p>		Docente	Entrevista
				Docente	Entrevista

Nombre de la categoría: Factor motivacional.

Definición: Es el sentir que los maestrantes de maestría manifiestan para llevar a cabo la titulación.

Tipo de medición: Cuantitativa, escala de intervalo.

Categoría	Indicador	Ítems	Valores	Fuente	Técnica
Factor motivación	Interés escolar	¿La formación que recibiste en el nivel maestría cumplió con tus expectativas?	1.- Si 2.- Parcialmente 3.- No	Egresado	Encuesta
	Decepción Escolar	¿Te interesa obtener el grado de maestro?	1.- Si 2.- Parcialmente 3.- No	Egresado	Encuesta
		¿Consideras que la maestría representa un fracaso y por este motivo no te has titulado?	1.- Si 2.- Parcialmente 3.- No	Egresado	Encuesta
		¿Te sientes insatisfecho de tu formación en el nivel maestría al grado que no te interesa titular?	1.- Si 2.- Parcialmente 3.- No	Egresado	Encuesta

4.4 Instrumentación del diagnóstico

Un instrumento de recolección es cualquier recurso de que se vale el investigador para acercarse a los fenómenos y extraer de ellos información. Dentro de cada instrumento utilizado en esta investigación se pueden distinguir dos aspectos diferentes: forma y contenido. La forma de éstos hace referencia al tipo de aproximación que se establece con lo empírico, a las técnicas utilizadas para esta tarea. En cuanto al contenido, éste queda expresado en la especificación de los datos que se necesitaron conseguir; por lo tanto, la serie de ítems consideradas para el estudio no son otra cosa que los mismos indicadores que permitieron medir las variables, pero que cobran ahora la forma de pregunta, puntos a observar, elementos a registrar, etc.

De este modo, el instrumento sintetizó en sí toda la labor previa de investigación: recapituló los aportes del marco teórico al seleccionar datos que corresponden a los indicadores y, por lo tanto, a las variables o conceptos utilizados; pero también expresó todo lo que el objeto de estudio tiene de empírico, pues resumió a través de las técnicas de recolección empleadas, el diseño concreto que se eligió para el trabajo.

Para este estudio de diagnóstico se utilizaron dos cuestionarios: uno con preguntas estructuradas y el otro con preguntas no estructuradas. "Los instrumentos que pueden emplearse para levantar una encuesta son el cuestionario o la cédula de entrevista" (Rojas, 2003: 221). La encuesta, "se utiliza cuando es imposible conocer los datos de toda la población... uno de sus mayores méritos es ser generadora de datos cuantificables en temáticas que carecen de ello" (Pacheco, 2006:179), ésta fue aplicada a los estudiantes del nivel maestría del Área de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAN (Ver **apéndice A**).

Dado que la encuesta parte de la premisa de que si se desea conocer algo sobre el comportamiento de las personas, lo mejor, lo más directo y simple, es preguntárselo directamente a ellas, entonces, para este caso se trató de requerir información a un grupo socialmente significativo de sujetos como son los estudiantes de maestría no titulados, acerca de los problemas en estudio para luego, mediante un análisis de tipo cuantitativo, obtener las conclusiones que correspondan con los datos recogidos.

Desde esta perspectiva se diseñó un formato de encuesta redactado con interrogantes mediante el cual se obtuvo información respecto de las variables provistas para este estudio de diagnóstico. Su diseño finalmente quedó constituido por 33 preguntas cerradas dirigidas a los alumnos de maestría, dado que "éstas ofrecen una lista de opciones posibles como respuestas... son útiles si el número de opciones es limitado" (Pacheco, 2006: 194).

El formato de la encuesta es el siguiente:

- **Encabezado.** Este apartado quedó conformado con identificadores institucionales en donde se llevó a cabo el diagnóstico, tales como el escudo, nombre de la institución, área de conocimiento y la respectiva división.
- **Presentación.** Se precisa la finalidad del instrumento y hacia quién va dirigido.
- **Instrucciones.** Es expresada claramente la forma en que se requiere sea contestado el instrumento.
- **El cuestionario.** Aquí se enumeraron las preguntas a contestar con sus respectivos valores.
- **Comentarios.** Esta parte se consideró para posibles sugerencias respecto al diseño del instrumento.

- **Agradecimiento.** Al final se expresa una frase de gratitud.

También se diseñó para este fin una entrevista (**Ver apéndice C**), la cual es una técnica que se realiza de manera oral. Se guían por una lista de puntos de interés que se van explorando durante la misma. "La entrevista es una técnica de investigación complementaria a otras técnicas ya que permite ahondar en el tratamiento de la temática a partir de conocer la forma como el problema es percibido por lo que intervienen en él... la entrevista otorga valor a las personas" (Pacheco, 2006: 160).

El formato de esta técnica se estableció con preguntas abiertas mediante las cuales se obtuvo información respecto de las variables provistas para este estudio de diagnóstico; estuvo conformado por 12 preguntas semiestructuradas dirigidas a docentes con funciones de dirección de tesis en el nivel maestría.

Fue indispensable el uso y operación de una audiógrabadora dado que ésta "permite captar y reproducir fielmente las respuestas y actitudes del entrevistado durante la entrevista" (Ibidem: 167). Lo expresado por los docentes con funciones de dirección de tesis que fueron entrevistados se capturó y de ella se extrajeron las respuestas que más coincidieron integrándolas al final de este estudio como anexo.

Las particulares consideraciones para la elaboración del guión de entrevista en este caso fueron las que a continuación se describen y que tienen algunas semejanzas con relación a la encuesta:

- **Encabezado.** Este apartado quedó conformado con **identificadores institucionales** en donde se llevó a cabo el estudio de diagnóstico, tales

como el escudo, nombre de la institución, área de conocimiento y la respectiva división.

- **Presentación.** Se precisa la finalidad y el objetivo del instrumento.
- **El cuestionario.** Aquí se enumeraron las preguntas a contestar.
- **Agradecimiento.** Al final se expresa una frase de gratitud.

4.5. Validación de los instrumentos

Una vez concluidos el diseño de los cuestionarios se procedió con la validación de los mismos.

La validación consistió en la realización de una prueba piloto. Ésta radicó "en la aplicación del cuestionario a un número limitado de unidades de análisis que no están incluidos en la muestra definitiva" (Pacheco, 2006: 195). En esta prueba se analiza si las instrucciones se comprenden y si los ítems funcionan de manera adecuada. "Los resultados se usan para calcular la confiabilidad y, de ser posible, la validez del instrumento de medición" (Hernández, 2003: 366).

Como resultado de la prueba piloto al azar aplicada a 25 estudiantes de los programas académicos de maestría en cuestión, fue necesario excluir 3 de las 36 preguntas porque resultaron reiterativas (**Ver apéndice B**).

Por otra parte, el guión de entrevista para docentes se aplicó previamente como prueba piloto a 8 maestros con funciones de dirección de tesis, el cual hubo necesidad de corregir, solo en algunos ítems, palabras con problemas de acentuación o redacción.

Una vez efectuadas las modificaciones, ajustes y eliminaciones apropiadas, los instrumentos quedaron en condiciones para su definitiva aplicación.

4.6 El trabajo de campo

Para el levantamiento de la información de las 22 entrevistas y las 197 encuestas, se diseñó una logística de orientación que permitiera la organización de visitas de campo para aplicar los instrumentos en los puntos más cercanos a partir de los datos de localización proporcionados por cada una de las coordinaciones de maestría del Área de Ciencias Sociales y Humanidades.

Un primer criterio para diseñar la logística de campo fue establecer un plan de trabajo que permitiera distribuir en zonas locales y foráneas de los domicilios, de tal suerte que hicieran posible un mejor aprovechamiento de tiempo y esfuerzo y así tener una clara delimitación de las zonas de trabajo, tomando en cuenta la distribución geográfica de las localidades y colonias. Todo ello con el objeto de poder ubicar los lugares de mayor concentración de la muestra seleccionada para el acopio de la información.

Para los maestrantes que no fue posible localizar de manera personal, se diseñó un directorio telefónico de ellos, a partir del cual se elaboró un programa de llamadas telefónicas distribuidas en diferentes horarios, tanto matutinos como vespertinos y también parte de la noche. Esta misma estrategia se utilizó para quienes viven, sobre todo, en otros municipios del estado.

Una estrategia más para la aplicación de la encuesta a los maestrantes fue la de enviar el instrumento de medición vía correo electrónico a cada uno de ellos,

con la indicación de que tendrían que contestarlo y devolverlo por la misma vía en un plazo no mayor a cinco días naturales.

Con estos criterios de organización se definió la logística de campo, identificando las rutas y cargas de trabajo necesarias para cubrir en tiempo y forma con las especificaciones requeridas en el cronograma de actividades.

4.7 El procesamiento de la información

En esta etapa quedó ordenada la información que previamente se recogió, así como la revisión y clasificación de los instrumentos ya aplicados, dado que:

"El procesamiento de la información es el proceso mediante el cual los datos contenidos en los documentos fuente (cuestionarios, cédulas de entrevistas, guías de observación) se organizan de acuerdo a determinados lineamientos o hipótesis a fin de alcanzar los objetivos planteados en la investigación. Los datos brutos recopilados en el trabajo de campo se ordenan y concentran de tal forma que pueden manipularse estadísticamente con el objeto de facilitar el análisis de la información empírica. El procesamiento de los datos pueden ser manual, mecánico, mecánico-manual y electrónico" (Rojas, 2002: 173)

En general, para este estudio de diagnóstico la forma en que se procesó la información fue electrónica, puesto que se requirió una interpretación que permitió avanzar con mayor facilidad a la siguiente etapa, tal vez la más importante en el trabajo mismo de la investigación, de alguna manera equivalente a la formulación del problema de investigación.

Una vez recabada la información en los diversos instrumentos, le fue asignado un número a cada una de las encuestas resueltas por los estudiantes para llevar mejor control al momento de su captura.

Para concentrar los datos que se encuentran recabados en los instrumentos de investigación, se utilizó el programa estadístico informático SPSS (Statistical Product and Service Solutions) versión 10.0 en español, usado generalmente en las ciencias sociales.

Con este programa estadístico se facilitó el análisis de la información derivada de las técnicas de recolección de datos para este estudio de corte cuantitativo, ya que representó una herramienta básica que agilizó las tareas del investigador en esta etapa del trabajo.

Como instancia inicial se procesó la información de las encuestas concentrándola en su cuadro respectivo dentro del programa SPSS para encausar la información estadísticamente (**Ver apéndice D**).

El cuadro consta de 36 columnas divididas de la siguiente manera: la primera columna de la tabla contiene la numeración en orden descendente desde el número 1 hasta el número 197, los cuales representan a los estudiantes que dieron respuesta a su respectiva encuesta.

La segunda columna se asignó para seccionar por nombre cada una de las maestrías del Área de Ciencias Sociales en estudio, iniciando por la Maestría en Educación Superior, enseguida las maestrías en Derecho, las cuales son establecidas en el siguiente orden: Maestría en Administración e Impartición de Justicia, Maestría en Derecho Penal y por último, la Maestría en Derecho Público.

Las siguientes 33 columnas identificadas como c1, c2, c3... c33, corresponden a los ítems o preguntas de cada uno de los indicadores utilizados en las variables para este fin, colocando en dirección ascendente de cada una de ellas el valor previamente asignado.

Para el presente estudio, los 33 ítems resultado de las categorías o variables les fue asignado un código "...porque de lo contrario no se efectuaría ningún análisis o sólo se contaría el número de respuestas en cada categoría..." (Hernández, 2003: 437).

Este código está representado numéricamente del 3 al 1, en donde el número 3 representa al "Sí", el número 2 al "Parcialmente" y el 1 al "No". Se concibe esta idea a partir de lo deseable, de lo ideal, en donde la respuesta que se espera obtenga la puntuación más alta.

Es importante aclarar que para los ítems contemplados en las columnas c5, c6, c12, c13, c16, c17, c24, c32 y c33, lo ideal es la respuesta "No", a lo que corresponde, de acuerdo con lo positivo, el número 3 pero que, por motivos de orden y para evitar confusiones en los encuestados al momento de dar respuesta a sus preguntas, se decidió dejar las respuestas de la misma manera en todos los ítems para evitar complicaciones en los encuestados, aunque al momento de la concentración de los datos se le asignó su código correspondiente como lo ideal y así impedir caer en contradicciones.

Para medir un objeto se requiere una escala de medida. Una escala se define como una serie de ítems o frases que han sido cuidadosamente seleccionados, de forma que constituyan un criterio válido, fiable y preciso para medir de alguna forma los fenómenos sociales. En este caso, estos fenómenos serán las

actitudes de los maestrantes del nivel maestría ante la falta de obtención del grado, cuya incidencia ha sido medida de acuerdo a la escala de Likert.

La escala tipo Likert es un método que fue desarrollado por Rensis Likert a principios de los años 30's; sin embargo, se trata de un enfoque vigente y bastante popularizado. Consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los sujetos. Es decir, se presenta cada afirmación y se pide al sujeto que externé su reacción eligiendo uno de los puntos de la escala. A cada punto se le asigna un valor numérico. Así, el sujeto obtiene una puntuación respecto a la afirmación y al final su puntuación total, sumando las puntuaciones obtenidas en relación con todas las afirmaciones. Las afirmaciones califican al objeto de actitud que se está midiendo y deben expresar sólo una reacción lógica... (Ibidem: 368).

Esta escala aditiva o sumativa de medición fue considerado la apropiada para este estudio, por lo que se fijó un valor numérico a cada respuesta a partir de lo deseable, en donde el interrogado señaló su grado de acuerdo, su parcialidad o desacuerdo con cada ítem. A cada respuesta se le asignó una puntuación favorable, neutra o desfavorable. La suma algebraica de las puntuaciones de las respuestas del individuo a todos los ítems otorgó su puntuación total que se entiende como representativa de su posición favorable, neutra o desfavorable respecto a la actitud que se midió.

Las puntuaciones de las escalas de Likert se obtienen sumando los valores alcanzados respecto a cada frase... por ello se denomina escala aditiva... una puntuación se considera alta o baja según el número de ítems o afirmaciones

(Ibidem: 373). Para este estudio la puntuación mínima es de 1 representando lo no ideal o desfavorable y la máxima de 3 que representó lo ideal o favorable.

En una tabla más sobre las encuestas (**Ver apéndice E**), se concentra nuevamente la información pero con características diferentes, dado que se pretende dar un ordenamiento general a partir de cada una de las categorías o variables, seccionando a la vez sus indicadores con los ítems que le corresponden, tomando en cuenta las 197 encuestas de las 4 maestrías en estudio con sus respectivos cuestionamientos.

La tabla cuenta con 7 columnas principales. En la primera se especifica el número total de encuestas que fueron contestadas, desde la No.1 hasta la No. 197.

En la segunda columna localiza la categoría o variable **Factores laborales** la cual se compone de cuatro indicadores y seis ítems.

La tercera columna contiene la variable **Factores económicos** misma que se conformó por un indicador y tres ítems.

Por su parte la columna cuatro concentra la variable **Factores administrativos** conformada por dos indicadores y cuatro ítems.

La columna cinco especifica a la variable **Función de dirección de tesis** conformada por cuatro indicadores y cinco ítems.

En sexta columna se encuentra la variable **Factores académicos** la cual contiene tres indicadores y once ítems.

Por último, la sexta columna aglutina a la variable **Factores motivacionales** misma que se compone de dos indicadores y cuatro ítems.

En la parte inferior de esta tabla se localiza la suma del total de cada uno de los ítems por indicador y por variable.

Para obtener el resultado por indicador se realizó la suma de los valores dados a cada pregunta (dependiendo de los ítems que contenga cada indicador) dividido entre los 197 encuestados, según corresponda, descartando las preguntas que no hayan sido contestadas (valores perdidos) y por ende, no tengan ningún valor.

La puntuación por variable se obtuvo mediante la suma del resultado de la adición de cada ítem dentro de su respectivo indicador, y se dividió entre el número de preguntas que resultaron del mismo.

Para el procesamiento del cuestionario con preguntas abiertas o entrevistas realizadas a los docentes, se siguió un proceso similar a los datos del cuestionario de preguntas estructuradas o encuestas. Fue necesario agrupar en un solo enfoque la variedad de respuestas que se obtuvieron de cada ítem encaminadas en el mismo sentido; ejemplo de ello es la pregunta número uno que literalmente dice: ¿Qué dificultades laborales considera que influyen para que los maestrantes del nivel maestría no obtengan su grado? A esta cuestión se le dieron contestaciones como las siguientes: a) El factor tiempo b) Tiempos recortados c) Falta de tiempo d) Prioridad al trabajo. Dado que la intencionalidad de las respuestas se encaminaron hacia un enfoque definido, se optó por agruparlas en una sola, eligiendo para su concentración la respuesta c) Falta de tiempo. Para las preguntas de las subsecuentes variables se siguió la misma dinámica quedando definida en el **Apéndice F**.

Lo manifestado por los entrevistados se concentró primero por ítem, después por indicador y posteriormente por categoría o variable del total de las entrevistas, (Ver apéndice G), a partir de lo cual quedaron establecidos los criterios de decisión.

4.8. Criterios de decisión

"La escala de Likert es, en estricto sentido, una medición ordinal, sin embargo, es común que se le trabaje como si fuera de intervalo. Asimismo, a veces se utiliza un rango de 0 a 4 o de -2 a +2, en lugar de 1 a 5. Pero esto no importa porque se cambia de marco de referencia de la interpretación" (Hernández, 2003: 375).

Dado que "los datos estadísticos son números que pueden ser comparados, analizados e interpretados" (Reynoso, 2001: 9), se hizo la operación para determinar el rango, el cual resultó de la resta del valor mayor que tienen las respuestas (3) al valor menor (1) para conseguir con esta acción el rango (2).

De acuerdo con lo expuesto arriba, los criterios de decisión quedaron determinados como se describen en la siguiente tabla:

Tabla 4

CRITERIOS DE DECISIÓN		
No incide	Incidencia moderada	Incidencia determinante
3.0	2.3	1.6
INTERVALOS		

CAPÍTULO V

EL INFORME DEL DIAGNÓSTICO

5.1 Situación actual

El presente informe es producto de la culminación del diagnóstico de las condiciones para la titulación del nivel maestría en la Universidad Autónoma de Nayarit, realizada en el Área de Ciencias Sociales y Humanidades, la cual gira alrededor de seis categorías o variables de exploración: Factores laborales, Factores económicos, Factores administrativos, Función de dirección de tesis, Factores académicos y Factores motivacionales.

Al distinguir estas seis categorías de análisis se pretendió ir más allá de los planteamientos abordados solo desde el punto de vista estructural, es decir, de manera ordenada, para recuperar la dimensión que aportan el sentido y la intencionalidad de los actores y de sus prácticas.

5.1.1 Análisis y presentación de resultados

El análisis que se presenta es el producto que se obtuvo a partir del estudio llevado a cabo en las seis categorías de acuerdo con los discernimientos de decisión observados en cada uno de los indicadores y sus ítems respecto al cuadro siguiente:

Tabla 4

INTERVALOS	CRITERIOS DE DECISIÓN
De 1.0 a 1.6	Incidencia determinante
De 1.7 a 2.3	Incidencia moderada
De 2.4 a 3.0	No incide

5.1.1.1 Factores laborales

Conforme a los promedios obtenidos en el concentrado del **Apéndice E**, que corresponde a la información proporcionada por los maestrantes del Área de Ciencias Sociales y Humanidades, la media aritmética de la categoría "Condiciones laborales" es del 1.8 lo que, en concordancia con la tabla 4, el criterio de decisión corresponde a "**incidencia moderada**". Ello significa que existen ciertos factores que inciden en los maestrantes para no obtener el grado de maestro en tiempo y forma dentro de esta categoría.

Al analizar los indicadores de esta variable o categoría, se obtuvieron los siguientes resultados de acuerdo con las tablas de frecuencias que a continuación se muestran respecto a cada una de las interrogantes:

Indicador: Ámbito laboral

Tabla 5

Pregunta		¿Tu trabajo actual tiene relación con tu perfil profesional?			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valores	No	12	6.1	6.1	6.1
	Parcialmente	6	3.0	3.0	9.1
	Si	179	90.9	90.9	100.0
	Total	197	100.0	100.0	

Fuente: *Tabla de frecuencias programa estadístico SPSS versión 10.0 en español*

El cuadro muestra que el total de los encuestados dio respuesta a esta pregunta, contestando afirmativamente el 90.9%, parcialmente el 3% y negativamente el 6.1%. Esto quiere decir, por una parte, que el total de ellos tiene una actividad laboral y, por la otra, el alto porcentaje de estudiantes que cuentan con un trabajo acorde a su profesión (**Ver apéndice H 1**).

Indicador: Disposición de tiempo

Tabla 6

Pregunta		¿Tu trabajo te permite el tiempo suficiente para dedicarlo al proceso de titulación?			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valores	No	93	47.2	47.2	47.2
	Parcialmente	66	33.5	33.5	80.7
	Si	38	19.3	19.3	100.0
	Total	197	100.0	100.0	

Fuente: *Tabla de frecuencias programa estadístico SPSS versión 10.0 en español*

Como se observa, el cien por ciento de los encuestados contestaron a esta pregunta dividiéndose de la siguiente manera: al 47.2% no le dedica tiempo a su titulación por motivos de trabajo, al 33.5% parcialmente y al 19.3 el trabajo si se lo permite. La frecuencia en que aparece la respuesta No a esta interrogante, afirma que la falta de tiempo por cuestiones laborales influye para que no se obtenga el título (Ver apéndice H 2).

Tabla 7

Pregunta		¿Tus actividades extra laborales (personales, familiares) te permiten el tiempo suficiente para dedicarlo al proceso de titulación?			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valores	No	56	28.4	28.4	28.4
	Parcialmente	91	46.2	46.2	74.6
	Si	50	25.4	25.4	100.0
	Total	197	100.0	100.0	

Fuente: Tabla de frecuencias programa estadístico SPSS versión 10.0 en español.

Esta tabla revela que no tan solo la falta de tiempo laboral influye en la falta de titulación, sino también por los quehaceres que realizan fuera de su trabajo. Lo anterior quedó de manifiesto dada la diferencia que existe entre los valores. El 28.4% manifiesta que sus actividades extra laborales no les permite el tiempo suficiente para su titulación, mientras que parcialmente al 46.2% representando el mayor porcentaje, solo el 25.4% dio respuesta afirmativa.

En referencia a esta variable el total de los dos items representan el 37.8% como respuesta negativa, 38.8% de manera parcial y el 22.4% como respuesta afirmativa (Ver apéndice H 3).

Indicador: Apoyo en el trabajo

Tabla 8

Pregunta		¿Cuentas con el apoyo de la institución o empresa donde laboras para ejercer el proceso de titulación?			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valores	No	54	27.4	27.4	27.4
	Parcialmente	47	23.9	23.9	51.3
	Si	96	48.7	48.7	100.0
	Total	197	100.0	100.0	

Fuente: *Tabla de frecuencias programa estadísticos SPSS versión 10.0 en español.*

El 27.4% de los maestrantes del nivel maestría del Área de Ciencias Sociales y Humanidades afirma que no cuenta con el apoyo de su trabajo para titularse, el 23.9% manifiesta que parcialmente y el 48.7% considera que sí cuenta con el apoyo (Ver apéndice H 4).

Indicador: Beneficios económicos

Tabla 9

Pregunta		¿Con egresar de la maestría y no poseer título obtienes beneficios laborales?			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valores	Si	32	16.2	16.2	16.2
	Parcialmente	15	7.6	7.6	23.9
	No	150	76.1	76.1	100.0
	Total	197	100.0	100.0	

Fuente: *Tabla de frecuencias programa estadísticos SPSS versión 10.0 en español.*

De acuerdo con esta tabla de frecuencias el 16.2% manifiesta que sí obtiene beneficios laborales al no poseer el título, el 7.6 parcialmente y el 76.2 que no, lo que representa la necesidad de obtener el grado para poder aspirar a obtener puestos de trabajo de mayor jerarquía (**Ver apéndice I 1**).

Tabla 10

Pregunta		¿Con egresar de la maestría y no poseer título obtienes beneficios económicos?			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valores	Si	52	26.4	26.4	26.4
	Parcialmente	9	4.6	4.6	31.0
	No	136	69.0	69.0	100.0
	Total	197	100.0	100.0	

Fuente: Tabla de frecuencias programa estadístico SPSS versión 10.0 en español

A diferencia de la tabla 8, en el rubro de beneficios económicos sin obtener el título, se observa que el 26.4% de los encuestados sí se ven favorecidos, parcialmente el 4.6% y el 69% no se ha visto agraciado por la falta de título (**Ver apéndice I 2**).

El promedio que se obtuvo de los dos ítems que conforman la variable "beneficios económicos" quedó integrado con el 21.3% de manera afirmativa, 12.2% parcialmente y el 72.5% como respuesta negativa.

En esta misma variable se consideró un ítem para los docentes, la cual se analiza de acuerdo a los enfoques en que fue seccionada con relación a las respuestas que se obtuvieron y son los que se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 11

Pregunta		¿Qué factores laborales considera que influyen para que los maestrantes del nivel maestría no obtengan su grado?			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valores	Ninguno	2	9.1	9.1	9.1
	Falta de experiencia	4	18.2	18.2	27.3
	Falta de tiempo	16	72.7	72.7	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

Fuente: Tabla de frecuencias programa estadísticos SPSS versión 10.0 en español.

Lo que queda de manifiesto en esta tabla, en opinión de los docentes, es que el 72.7% de los maestrantes no se titulan por falta de tiempo (**Ver apéndice I 3**).

Con base en las respuestas al cuestionario aplicado a los 197 estudiantes, se derivó que los maestrantes de los programas inmersos en el área de Ciencias Sociales y Humanidades se encuentran laborando, en su gran mayoría (179), de acuerdo con su perfil profesional, el resto (16) se dedica a actividades diferentes a los estudios realizados.

Debido a lo anterior y en relación a la categoría Factores laborales, entre los problemas y dificultades más comunes en concordancia con la muestra estudiada son, así lo señalaron ellos mismos, la falta de tiempo tanto por cuestiones laborales principalmente, y familiares en segunda instancia, aún cuando manifiesta la mayoría que cuentan con el apoyo de la institución o empresa donde trabaja, pero la exigencia y puntualidad de sus actividades les impide iniciar o continuar con su proyecto de investigación. Es decir, si reciben

el apoyo, pero a la vez se les exige que cumplan con sus funciones, lo que complica y retrasa su trabajo de investigación.

Pasando ahora a las entrevistas realizadas a docentes con funciones de dirección de tesis a quienes se les preguntó acerca de las características de los maestrantes de maestría, resalta lo siguiente:

- No son maestrantes que dedican el tiempo suficiente para elaborar su tesis en tiempo y forma, porque, según ellos, la mayoría tienen compromisos laborales, sea en instituciones educativas, sea en sector público o privado.

Del cruzamiento de las respuestas tanto de los maestrantes encuestados y los docentes entrevistados se deriva una importante coincidencia en el factor tiempo, el cual representa una razón determinante en esta variable para que los maestrantes no obtengan su grado.

Los datos apuntan a que la mayoría de la población tiene compromisos familiares, y que solo dedican tiempo parcial o nulo para la elaboración de su tesis. Por otra parte el plan de estudios no establece fechas límites ni perentorias para la terminación y presentación ante jurado de su investigación: el plazo inicia una vez que se registra el protocolo de tesis y es ahí cuando queda establecido un tiempo determinado, que a decir de los propios coordinadores es de seis meses, ampliándose éste hasta por un tiempo similar al anterior. Es decir, mientras no se registre el protocolo de tesis ante la coordinación de postgrado, no hay fecha ni plazo límite para la culminación de la tesis.

En el caso del programa de Maestría en Educación Superior, según informes de la propia coordinación, a la fecha ya quedó estipulado un plazo fijo para que los maestrantes de este nivel educativo obtengan su grado, dado que el plan curricular con que se trabajó, ha cumplido con sus propósitos, quedando obsoleto.

Una información parecida vertida a través de los informantes entrevistados tanto en el programa de Derecho como en la Maestría en Educación Superior, coinciden en señalar que los maestrantes no dedican el tiempo suficiente a su trabajo de tesis, que la mayoría trabaja y que necesariamente dividen su tiempo en la dependencia donde laboran, y en sus actividades familiares.

6.1.1.2 Factores económicos

Si bien es cierto que la media aritmética de esta variable es 2 (**Ver Apéndice E**), de acuerdo con la *tabla 4* de los criterios de decisión, la cual determina que incide moderadamente, también se aprecia que la incidencia lo determina el hecho de que la mayoría de los encuestados manifestaron que no destinan parte de sus ingresos como ahorro para su proceso de titulación. Este y dos items más nos abrieron el abanico de análisis para esta variable, los cuales aparecen en los cuadros siguientes.

Indicador: Solvencia Económica

Tabla 12

Pregunta		¿Tu capacidad económica te permite llevar a cabo tu titulación de maestría?			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valores	No	33	16.8	16.8	16.8
	Parcialmente	51	25.9	25.9	42.6
	Si	113	57.4	57.4	100.0
	Total	197	100.0	100.0	

Fuente: Tabla de frecuencias programa estadístico SPSS versión 10.0 en español.

Lo que se apreció en este cuadro es que el 57.4% de los encuestados manifiesta que tiene capacidad económica para llevar a cabo su titulación, el 25.9% manifiesta que parcialmente, mientras que el 16.8% afirma no contar con los recursos suficientes (**Ver apéndice I 4**).

Tabla 13

Pregunta		¿Destinas parte de tus ingresos como ahorro para tu titulación de maestría?			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valores	No	117	59.4	59.4	59.4
	Parcialmente	31	15.7	15.7	75.1
	Si	49	24.9	24.9	100.0
	Total	197	100.0	100.0	

Fuente: Tabla de frecuencias programa estadístico SPSS versión 10.0 en español.

Respecto a la pregunta del cuadro 13, el 59.4% no destina parte de sus ingresos para su titulación, el 15.7% lo hace parcialmente y el 24.9 si lo hace (Ver apéndice J 1).

Tabla 14

Pregunta		¿Cuentas con los recursos económicos suficientes para solventar los gastos de tu titulación?			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valores	No	58	29.4	29.6	29.6
	Parcialmente	52	26.4	26.5	56.1
	Si	86	43.7	43.9	100.0
	Total	196	99.5	100.0	
Perdidos	Sistema	1	.5		
Total		197	100.0		

Fuente: Tabla de frecuencias programa estadísticos SPSS versión 10.0 en español

Se aprecia en este cuadro que el 43.7% dijo si contar con los recursos económicos suficientes para solventar los gastos de titulación, el 26.4 dijo que parcialmente y el 29.4 definitivamente no puede costear su titulación (Ver apéndice J 2)

Es importante mencionar que para esta y algunas otras variables que se presentan más adelante, varios de los ítems aparecen como valores perdidos debido a que algunos estudiantes aún no se encuentran en el proceso de titulación, por lo que no hubo argumentos sólidos para contestar.

Las respuestas dadas a los cuestionamientos referentes a la categoría de Factores Económicos estuvieron vinculadas con la categoría de Factores

Laborales. La mayoría expresó tener la capacidad y los recursos económicos suficientes para solventar los gastos de titulación, ello vinculado a la primera variable, en donde quedó de manifiesto el alto porcentaje de estudiantes que se encuentran inmersos en actividades remuneradas, de ahí que, por el lado económico, no exista problema alguno en la mayoría de los casos para lograr su titulación.

Lo que hace que esta variable se localice dentro del segundo intervalo de decisión (Incidencia moderada), es porque los encuestados señalaron que no destinan parte de sus ahorros para los trámites de titulación, sin embargo, así lo hacen constar, cuentan con las posibilidades económicas producto de su trabajo para solventar los gastos ocasionados en el proceso hacia la obtención del grado, lo cual quiere decir que las cuestiones económicas no son un factor por el cual los maestrantes no se titulen.

5.1.1.3 Factores administrativos

Los promedios obtenidos en el concentrado del **Apéndice E**, manifiestan, de acuerdo con la información proporcionada por los maestrantes del Área de Ciencias Sociales y Humanidades, que la media aritmética de la categoría "Factores administrativos" es del 2.1 lo que, en concordancia con la tabla 4, el criterio de decisión corresponde a "incidencia moderada". Ello deduce la presencia de ciertos factores que inciden en los maestrantes para no titularse aunque no son determinantes.

Los resultados relativos a los ítems expuestos en esta variable se analizaron uno a uno de las entrevistas obteniendo las deducciones siguientes:

Indicador: Dificultades administrativas

Tabla 15

Pregunta		¿Conoces los trámites administrativos para llevar a cabo el proceso de titulación?			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valores	No	70	35.5	35.7	35.7
	Parcialmente	62	31.5	31.6	67.3
	Si	64	32.5	32.7	100.0
	Total	196	99.5	100.0	
Perdidos	Sistema	1	.5		
Total		197	100.0		

Fuente: Tabla de frecuencias programa estadístico SPSS versión 10.0 en español.

Como se observa en la tabla 15, el 35.5 % de la muestra dijo desconocer los trámites administrativos, el 31.5 % manifestó conocerlos de manera parcial y el 32.5 % dijo sí tener conocimiento a este respecto. Existe un equilibrio entre las opiniones de los encuestados respecto a esta variable (**Ver apéndice J 3**).

Tabla 16

Pregunta		¿Tienes conocimiento sobre los lugares y horarios donde se llevan a cabo los trámites para el proceso de titulación?			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valores	No	100	50.8	50.8	50.8
	Parcialmente	45	22.8	22.8	73.6
	Si	52	26.4	26.4	100.0
	Total	197	100.0	100.0	

Fuente: Tabla de frecuencias programa estadístico SPSS versión 10.0 en español.

Respecto a este ítem, señala el 50.8 % de los encuestados que desconocen los lugares y horarios donde se llevan a cabo los trámites para el proceso de titulación, el 22.8 % manifiesta conocerlos parcialmente y el 26.4 dice que sí los conoce (**Ver apéndice J 4**).

Tabla 17

Pregunta		¿Los trámites administrativos representan un problema para tu titulación?			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valores	Si	42	21.3	21.3	21.3
	Parcialmente	55	27.9	27.9	49.2
	No	100	50.8	50.8	100.0
	Total	197	100.0	100.0	

Fuente: Tabla de frecuencias programa estadístico SPSS versión 10.0 en español

Los trámites administrativos no representan un problema en la titulación para el 50.8% de los encuestados, mientras que el 27.9 expresa que lo son de manera parcial y el 21.3 dijo que éstos sí representan un problema (**Ver Apéndice K 1**).

Indicador: Incidentes personales

Tabla 18

Pregunta		¿Has tenido incidentes personales con el personal administrativo, de tal forma que impida tu titulación?			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valores	Si	11	5.6	5.6	5.6
	Parcialmente	15	7.6	7.6	13.2

	No	171	86.8	86.8	100.0
	Total	197	100.0	100.0	

Fuente: Tabla de frecuencias programa estadístico SPSS versión 10.0 en español

De los 197 encuestados el 86.8 % manifestó no haber tenido incidentes personales con el personal administrativo de tal forma que impida su titulación, el 7.6 % dijo que parcialmente y solo el 5.6% expresó si haber tenido incidentes (Ver Apéndice K 2).

Si bien esta variable se situó en 2.1 como incidencia moderada en los criterios de decisión, es importante mencionar que existe un indicador que solo estuvo a una décima de ubicarse como incidencia determinante. Es la que se refiere a las dificultades administrativas que presentan los encuestados, lo cual indica la escasa información y comunicación durante el periodo escolar de parte de las autoridades administrativas hacia las generaciones que concluyen sus estudios y que solo les resta la titulación.

En lo relacionado con el segundo indicador (incidentes personales), de acuerdo con los datos arrojados en este estudio y de acuerdo con los criterios de decisión no representan mayor dificultad para obtener el grado, sin embargo, aunque fueron mínimos los maestrantes que manifestaron sí haber tenido algún tipo de incidentes personales (11) y otros tantos que su respuesta fue parcialmente (15), es necesario que se tenga especial atención a esta situación, dado que son 26 maestrantes que personalmente y de manera verbal y otros por escrito, manifestaron su total desacuerdo en algunos aspectos administrativos como la falta de información oportuna por quien corresponda, entre otros, que hasta la fecha han impedido su titulación.

5.1.1.4 Funciones de dirección de tesis

Como referencia general fue necesario trasladarse al **Apéndice E**, en el cual se apreció que la media aritmética respecto a esta categoría está situada en el intervalo 2.2 en base a los criterios de decisión, por lo que de manera general se determinó que en relación al factor dirección de tesis su incidencia es moderada. En el análisis que se hizo respecto a cada ítem los resultados fueron los siguientes:

Indicador: Cantidad

Tabla 19

Pregunta		¿Son suficientes las asesorías de tu director de tesis?			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valores	Si	61	31.0	39.1	39.1
	Parcialmente	31	15.7	19.9	59.0
	No	64	32.5	41.0	100.0
	Total	156	79.2	100.0	
Perdidos	Sistema	41	20.8		
Total		197	100.0		

Fuente: Tabla de frecuencias programa estadístico SPSS versión 10.0 en español

Las asesorías que ofrecen los docentes en la dirección de tesis de los maestrantes, a decir de ellos mismos, el 39.1% indicaron que si son suficientes, el 19.9 % de manera parcial y el 41% indicó que son insuficientes (Ver Apéndice K 3).

Tabla 20

Pregunta		¿A cuántos estudiantes de maestría dirige su tesis?			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valores	Más de 6	4	18.2	18.2	18.2
	4-6	6	27.3	27.3	45.5
	1-3	12	54.5	54.5	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

Fuente: Tabla de frecuencias programa estadístico SPSS versión 10.0 en español.

Respecto a este mismo indicador se cuestionó a los docentes con funciones de dirección de tesis sobre el número de maestrantes de maestría a quienes dirigen su tesis; 4 de los 22 maestros entrevistados mencionó que dirige su tesis a más de 6 tesis (18.2%), 4 de ellos expresaron que entre 4 y 6 (27.3%), los 12 restantes manifestaron atender en la dirección de su tesis a 12 maestrantes (54.5%) (Ver Apéndice K 4).

Indicador: Asesorías de calidad

Tabla 21

Pregunta		¿Son de calidad las asesorías de tu director de tesis?			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valores	Si	38	19.3	24.7	24.7
	Parcialmente	25	12.7	16.2	40.9
	No	91	46.2	59.1	100.0
	Total	154	78.2	100.0	

Perdidos	Sistema	43	21.8		
Total		197	100.0		

Fuente: Tabla de frecuencias programa estadísticos SPSS versión 10.0 en español

A esta pregunta el 24.7 % de los encuestados respondieron que si son de calidad las asesorías que reciben de su director de tesis, el 16.2 % mencionó que parcialmente, mientras que el 59.1 % dijo que no son de calidad (**Ver Apéndice L 1**).

Tabla 22

Pregunta		¿Consideras que existen deficiencias en la dirección de tu tesis?			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valores	Si	56	28.4	36.6	36.6
	Parcialmente	17	8.6	11.1	47.7
	No	80	40.6	52.3	100.0
	Total	153	77.7	100.0	
Perdidos	Sistema	44	22.3		
Total		197	100.0		

Fuente: Tabla de frecuencias programa estadísticos SPSS versión 10.0 en español

A la pregunta expresa si consideraban que existen deficiencias en la dirección de su tesis el 36.6 % de los encuestados declaró que si, el 11.1 % dijo que de manera parcial y el 52.3 aclaró que no (**Ver Apéndice L 2**).

Tabla 23

Pregunta		¿Profundiza en la búsqueda de información sobre el objeto de estudio de los maestrantes a quienes dirige su tesis?			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valores	No	3	13.6	13.6	13.6
	Sí	19	86.4	86.4	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

Fuente: Tabla de frecuencias programa estadístico SPSS versión 10.0 en español.

Respecto a este ítem, se esperaba que el total de los entrevistados expresaran una respuesta positiva, sin embargo, 3 de los 22 maestros entrevistados (13.6%) dijeron no profundizar en la búsqueda de información; en contraparte, el 86.4% expuso que sí lo hace (Ver Apéndice L 3).

Tabla 24

Pregunta		¿Qué considera que espera el egresado de maestría de su director de tesis?			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valores	Que le dedique tiempo	3	13.6	13.6	13.6
	Que sea un guía	8	36.4	36.4	50.0
	Que les haga parte de su trabajo	11	50.0	50.0	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

Fuente: Tabla de frecuencias programa estadístico SPSS versión 10.0 en español.

Continuando con este mismo indicador, se les cuestionó a los maestros a cerca de lo que esperaban de ellos como directores de tesis sus asesorados, el 13.6% señaló que esperaban la dedicación de mayor tiempo, el 36.4% declararon que sea un guía, por su parte el 50% indicó que sus asesorados de tesis esperaban que les hicieran parte de su trabajo de investigación (Ver Apéndice L 4).

Tabla 25

Pregunta		¿En qué etapa de la maestría le asignaron estudiantes para dirigir su tesis?			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valores	Al inicio de la maestría	1	4.5	4.8	4.8
	A la mitad de la maestría	5	22.7	23.8	28.6
	Al final de la maestría	15	68.2	71.4	100.0
	Total	21	95.5	100.0	
Perdidos	Sistema	1	4.5		
Total		22	100.0		

Fuente: Tabla de frecuencias programa estadístico SPSS versión 10.0 en español.

Por último, en relación a este indicador, se les preguntó sobre la etapa durante la maestría en que les fueron asignados estudiantes para la dirección de su tesis, solo uno de 21 maestros que dieron respuesta a esta cuestión dijo que desde el inicio, 5 expresaron que a la mitad de la maestría y la mayoría (15 docentes) coincidieron que hasta el final (Ver Apéndice M 1).

Indicador: Conflictos con el asesor

Tabla 26

Pregunta		¿Has tenido rencillas con tu director de tesis que impidan tu titulación?			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valores	Si	10	5.1	6.5	6.5
	Parcialmente	3	1.5	1.9	8.4
	No	141	71.6	91.6	100.0
	Total	154	78.2	100.0	
Perdidos	Sistema	43	21.8		
Total		197	100.0		

Fuente: Tabla de frecuencias programa estadístico SPSS versión 10.0 en español.

En relación al siguiente indicador, se les cuestionó a los maestrantes si habían tenido rencillas con su director de tesis de tal suerte que impidieran su titulación a lo que contestaron el 6.1% si haberlos tenido, el 1.9% parcialmente y el grueso de los encuestados (91.6%) declaró no haber tenido rencillas (Ver Apéndice M 2).

Tabla 27

Pregunta		¿Sus asesorados de maestría han optado por el cambio de director de tesis debido a desacuerdos con usted?			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valores	Si	1	4.5	4.5	4.5
	No	21	95.5	95.5	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

Fuente: Tabla de frecuencias programa estadístico SPSS versión 10.0 en español.

Por su parte, a pregunta expresa a los docentes sobre si sus asesorados habían optado por el cambio de director de tesis por desacuerdos con él, solo 1 (4.5%) de ellos aceptó que si se dio el caso, el resto (95.5%) dijo no haber tenido desacuerdos con sus asesorados (Ver Apéndice M 3).

Indicador: Tiempo dedicado a la asesoría

Tabla 28

Pregunta		¿Cuántas horas por semana dedica por egresado de maestría en la dirección de su tesis?			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valores	6 horas	2	9.1	9.1	9.1
	De 4 a 5 horas	3	13.6	13.6	22.7
	De 1 a 3 horas	17	77.3	77.3	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

Fuente: Tabla de frecuencias programa estadístico SPSS versión 10.0 en español.

Sobre el indicador "tiempo dedicado a las asesorías" por parte de los docentes, se les preguntó a éstos cuántas horas por semana dedicaban por egresado para este fin y expusieron lo siguiente: el 9.1% dedica más de 6 horas, el 13.6% de 4 a 5 horas y el 77.3% declaró que dedica de 1 a 3 horas (Ver Apéndice M 4).

Tabla 29

Pregunta		¿Es suficiente el tiempo que te dedica tu director de tesis en asesorías?			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valores	Si	65	33.0	42.2	42.2
	Parcialmente	40	20.3	26.0	68.2
	No	49	24.9	31.8	100.0
	Total	154	78.2	100.0	
Perdidos	Sistema	43	21.8		
Total		197	100.0		

Fuente: Tabla de frecuencias programa estadísticos SPSS versión 10.0 en español.

Por su parte, y en referencia al mismo indicador, les fue cuestionado a los maestrantes si el tiempo que les dedica su director de tesis en relación a su trabajo de investigación era suficiente a lo que el 42.2% expresó que sí, el 26% mencionó que de forma parcial y el 3.8 dijo que era insuficiente (**Ver Apéndice N 1**).

Para esta variable es importante mencionar que en varios de los ítems hubo valores perdidos, ello por motivo de algunos maestrantes al momento de la aplicación de la encuesta no habían iniciado siquiera con su protocolo de investigación, por lo tanto no estuvieron en condiciones de dar respuesta a las preguntas consideradas para este apartado.

Los maestrantes como unos de los actores principales consideran que tanto la calidad como la cantidad de tiempo que se les dedica en la Dirección de su tesis resultan insuficientes. Si bien es cierto que la pauta la marca el asesorado en cuanto al avance de su trabajo de investigación para solicitar entrevistas con su director, también es cierto que, a decir de los encuestados, muchas de las

veces no es posible ni siquiera contactarlo, mucho menos sentarse a revisar si los avances van por buen camino o habrá que hacer modificaciones.

Por una parte, quienes inician su proyecto de tesis se ven limitados por sus actividades laborales, en donde el factor tiempo es el principal obstáculo que presentan en el avance de la investigación; por otra, el poco espacio de tiempo con el que cuentan se ve limitado aún más con las insuficientes sesiones semanales que tienen con su director de tesis y que, cuando se tienen, debido al factor tiempo, no se llevan a cabo con la calidad requerida.

Esta problemática hace que quienes han iniciado ya su tesis, se vean en la necesidad de abandonarla temporal o definitivamente, otros a hacer proposiciones a los mismos directores como por ejemplo "que les haga parte de su trabajo", o bien, acudir a otras universidades y "piratear" alguna tesis, así lo hacen constar los docentes entrevistados.

En sí, los maestrantes de estos programas académicos señalaron que los problemas centrales que impiden una adecuada dirección de tesis en el caso concreto de la maestría, son la falta de dedicación a su trabajo de tesis por falta de tiempo tanto de ellos como de los maestros, ambos por cuestiones laborales.

Para el sector de académicos con funciones de dirección de tesis del Área de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAN, la Dirección de Tesis, entre otras, forma parte de su trabajo docente, pero que es necesaria llevarla a cabo dado que, a su propio decir, es una actividad que deben cubrir como requisito para acceder, entre otros, a la Beca al Desempeño Docente.

Es así como el cúmulo de actividades académicas y administrativas, en algunos casos, y en otras, el tener que cumplir con otros compromisos laborales extras,

dado que un gran número de maestros con funciones de dirección de tesis trabajan para otras instituciones públicas o privadas, o bien, realizan trabajos por su cuenta -así quedó de manifiesto al localizarlos en oficinas de gobierno o en despachos particulares-, hacen que, en lo que se refiere a la dirección de tesis se presenten ciertas deficiencias.

Un punto al que hacen mención lo entrevistados con un alto porcentaje es lo referente a la etapa en la que les fueron asignados sus asesores para la dirección de su tesis. En este sentido la gran mayoría coincidió en que es hasta el final de la maestría cuando inician con su protocolo de investigación, siendo que en los requisitos de ingreso claramente se especifica que deberán presentar su protocolo de investigación, esto con el fin de que en el transcurso del programa solo se vayan afinando detalles y al término del programa académico, hayan concluido y solo les reste la defensa de su tesis.

5.1.1.5 Factores académicos

La variable se encuentra, de acuerdo a los criterios de decisión, en el intervalo de incidencia moderada con apenas una décima de estar como incidencia determinante, es decir, su intervalo se localiza en el 1.7 (**Ver Apéndice E**), lo que indica que existen ciertos agentes que inciden para que los maestrantes no se titulen, los cuales se presentan a continuación:

Indicador: Reglamento General de Posgrado

Tabla 30

Pregunta		¿Conoces el Reglamento General de Estudios de Posgrado de tu institución?			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valores	Si	133	67.5	67.5	67.5
	Parcialmente	27	13.7	13.7	81.2
	No	37	18.8	18.8	100.0
	Total	197	100.0	100.0	

Fuente: *Tabla de frecuencias programa estadísticos SPSS versión 10.0 en español*

Las respuestas vertidas a este ítem indican que el 67.5% si conoce el Reglamento General de Estudios de Posgrado, el 13.7% lo conoce parcialmente y el 18.8% dijo desconocerlo (**Ver Apéndice N 2**).

Tabla 31

Pregunta		¿Conoce el Reglamento General de Estudios de Posgrado de su institución?			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valores	Si	11	50.0	50.0	100.0
	Parcialmente	2	9.1	9.1	9.1
	No	9	40.9	50.9	50.0
	Total	22	100.0	100.0	

Fuente: *Tabla de frecuencias programa estadísticos SPSS versión 10.0 en español*

Por su parte el 50% del personal académico externó una respuesta positiva respecto a la misma pregunta, el 9.1% se manifestó de manera parcial y el 40.9% aceptó tener un total desconocimiento (**Ver Apéndice N 3**).

Indicador: Conocimiento curricular

Tabla 32

Pregunta		¿El proceso y los requisitos de egreso y titulación de tu maestría eran conocidos de antemano?			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valores	Si	89	45.2	45.2	45.2
	Parcialmente	56	28.4	28.4	73.6
	No	52	26.4	26.4	100.0
	Total	197	100.0	100.0	

Fuente: Tabla de frecuencias programa estadístico SPSS versión 10.0 en español.

Como se presenta en este cuadro, el 45.2% de los maestrantes encuestados contestaron que si tuvieron conocimiento sobre el proceso y los requisitos de egresos y titulación de la maestría, mientras que el 28.4 aclaró que de forma parcial y el 26.4 manifestó que desconocía estos rubros (**Ver Apéndice N 4**).

Tabla 33

Pregunta		¿Conoce el proceso y los requisitos de egreso y titulación?			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valores	Si	13	59.1	59.1	100.0
	Parcialmente	3	13.6	13.6	13.6
	No	6	27.3	27.3	40.9
	Total	22	100.0	100.0	

Fuente: Tabla de frecuencias programa estadístico SPSS versión 10.0 en español.

Respecto a este mismo ítem, el 59.1 de los docentes dijeron si tener conocimiento del proceso y los requisitos de titulación, por su parte el 23.6% externó que parcialmente y el 27.3% reconoció no tener conocimiento a este respecto (Ver Apéndice N° 1).

Tabla 34

Pregunta		¿Cuando realizaste tus estudios de maestría tuviste conocimiento de la Misión de la Unidad Académica o Instituto en que éstos se impartieron?			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valores	Si	63	32.0	32.0	32.0
	Parcialmente	60	30.5	30.5	62.4
	No	74	37.6	37.6	100.0
	Total	197	100.0	100.0	

Fuente: Tabla de frecuencias programa estadísticos SPSS versión 10.0 en español.

A este respecto los maestrantes manifestaron con un 32% que si conocieron la misión de la unidad académica o instituto en que fue impartido el programa de maestría, el 30.5% expresó que parcialmente y el 37.6% dijo desconocer esta parte del curriculum (Ver Apéndice N° 2).

Tabla 35

Pregunta		Como estudiante del programa de maestría, ¿la unidad académica o Instituto te mantuvo al tanto del perfil de egreso (conocimientos, habilidades y actitudes) que debías desarrollar para egresar del programa?			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valores	Si	46	23.4	23.4	23.4
	Parcialmente	62	31.5	31.5	54.8

	No	89	45.2	45.2	100.0
	Total	197	100.0	100.0	

Fuente: Tabla de frecuencias programa estadístico SPSS versión 10.0 en español.

A esta pregunta las respuestas expresadas por los encuestados fue que el 23.4% si estuvo al tanto del perfil de egreso, el 31.5 dijo que parcialmente y el 45.2 dio una respuesta negativa (Ver Apéndice N° 3).

Indicador: Destrezas y habilidades de investigación

Tabla 36

Pregunta		¿Te interesa la investigación como opción para que te titules?			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valores	No	13	6.6	6.6	6.6
	Parcialmente	20	10.2	10.2	16.8
	Si	164	83.2	83.2	100.0
	Total	197	100.0	100.0	

Fuente: Tabla de frecuencias programa estadístico SPSS versión 10.0 en español.

A la gran mayoría de los encuestados (83.2%) si les interesa la investigación como opción para obtener el grado, al 10.2 % de manera parcial y solo el 6.6% expresó una respuesta negativa a esta cuestión (Ver Apéndice N° 4).

Tabla 37

Pregunta		¿Te resulta de gran esfuerzo llevar a cabo una investigación?			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valores	Si	77	39.1	39.1	39.1
	Parcialmente	67	34.0	34.0	73.1

	No	53	26.9	26.9	100.0
	Total	197	100.0	100.0	

Fuente: Tabla de frecuencias programa estadístico SPSS versión 10.0 en español.

Los maestrantes del nivel maestría externaron que les resulta de gran esfuerzo llevar a cabo una investigación con un 39.1%, el 34% dijo que parcialmente y el 26.9 manifestó que no representa esfuerzo alguno (Ver Apéndice O 1).

Tabla 38

Pregunta		¿En tu vida profesional has desarrollado trabajos de investigación?			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valores	Si	51	25.9	25.9	25.9
	Parcialmente	40	20.3	20.3	46.2
	No	106	53.8	53.8	100.0
	Total	197	100.0	100.0	

Fuente: Tabla de frecuencias programa estadístico SPSS versión 10.0 en español.

Con respecto a esta interrogante el 25.9% expresó si haber realizado trabajos de investigación en su vida profesional, el 20.3% manifestó haber participado en forma parcial y el 53.8% nunca participó en trabajo de investigación alguno (Ver Apéndice O 2).

Tabla 39

Pregunta		¿Durante la maestría tuviste suficientes oportunidades de participar en investigaciones?			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valores	Si	85	43.1	43.4	43.4
	Parcialmente	52	26.4	26.5	69.9

	No	59	29.9	30.1	100.0
	Total	196	99.5	100.0	
Perdidos	Sistema	1	.5		
Total		197	100.0		

Fuente: Tabla de frecuencias programa estadístico SPSS versión 10.0 en español

En cuanto a las oportunidades que tuvieron los encuestados de participar en investigaciones durante la maestría, el 43.4% si las tuvo, el 26.5 parcialmente y el 29.9 dijo no haber contado con ellas (**Ver Apéndice O 3**). A este ítem una persona no dio respuesta por lo que aparece como valor perdido.

Tabla 40

Pregunta		¿Consideras haber adquirido las habilidades y destrezas para realizar investigación?			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valores	Si	24	12.2	12.2	12.2
	Parcialmente	96	48.7	48.7	60.9
	No	77	39.1	39.1	100.0
	Total	197	100.0	100.0	

Fuente: Tabla de frecuencias programa estadístico SPSS versión 10.0 en español

De la muestra estudiada solo 24 encuestados (12.2%) admitió si haber adquirido las habilidades y destrezas para llevar a cabo una investigación, 96 (48.7%) de forma parcial y 77 (39.1%) aseguró no haberlas adquirido (**Ver Apéndice O 4**).

Tabla 41

Pregunta		¿Tienes el hábito de lectura?			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valores	No	11	5.6	5.6	5.6
	Parcialmente	49	24.9	25.1	30.8
	Si	135	68.5	69.2	100.0
	Total	195	99.0	100.0	
Perdidos	Sistema	2	1.0		
Total		197	100.0		

Fuente: Tabla de frecuencias programa estadísticos SPSS versión 10.0 en español

En cuanto al hábito de lectura 11 (5.6%) de los 195 encuestados que dieron respuesta a este ítem aceptaron que no lo tienen, 49 (25.1%) parcialmente y 135 (69.2%) expresó sí leer habitualmente (**Ver Apéndice P 1**).

Tabla 42

Pregunta		¿Consideras que tienes habilidades para la redacción, síntesis, análisis y codificación de información?			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valores	Si	24	12.2	12.2	12.2
	Parcialmente	71	36.0	36.0	48.2
	No	102	51.8	51.8	100.0
	Total	197	100.0	100.0	

Fuente: Tabla de frecuencias programa estadísticos SPSS versión 10.0 en español

Las respuestas vertidas a este respecto señalan que el 12.2% sí tiene las habilidades suficientes para la redacción, síntesis, análisis y codificación de información, el 36% las tiene parcialmente y el 51.8% sostuvo no contar con ellas (Ver Apéndice P 2).

Tabla 43

Pregunta		¿Cuáles son las dificultades para la investigación más comunes que presentan sus asesorados de maestría para la elaboración de su tesis?			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valores	En los supuestos teóricos	3	13.6	14.3	14.3
	Definir el objeto de estudio	8	36.4	38.1	52.4
	Falta de bibliografía	10	45.5	47.6	100.0
	Total	21	95.5	100.0	
Perdidos	Sistema	1	4.5		
Total		22	100.0		

Fuente: Tabla de frecuencias programa estadístico SPSS versión 10.0 en español

Respecto a este mismo indicador los docentes con funciones de dirección de tesis expresaron respecto al ítem en cuestión varias dificultades, entre ellas sobresalieron la falta de bibliografía como primera instancia con el 45.5%, como segunda dificultad más señalada fue cómo definir el objeto de estudio con el 38.1% y por último, con un 14.3% cómo abordar los supuestos teóricos (Ver Apéndice P 3).

Tabla 44

Pregunta		¿En qué parte del proceso de titulación presentan mayores dificultades sus asesorados de maestría?			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valores	En el manejo de datos estadísticos	1	4.5	5.0	5.0
	En la redacción	6	27.3	30.0	35.0
	En la elaboración del protocolo	13	59.1	65.0	100.0
	Total	20	90.9	100.0	
Perdidos	Sistema	2	9.1		
Total		22	100.0		

Fuente: Tabla de frecuencias programa estadístico SPSS versión 10.0 en español

Dentro del proceso de titulación, de acuerdo con los docentes, la mayoría (59.1%) de los maestros señaló que la parte que más se les dificulta a los tesisistas es la elaboración y aceptación del protocolo; en segundo lugar con un 27.3% coincidió en lo que se refiere a la redacción del documento recepcional y por último con un 4.5% en lo que concierne al manejo de datos estadísticos (Ver Apéndice P 4).

Tabla 45

Pregunta		¿Qué preocupaciones manifiestan con mayor frecuencia sus asesorados de maestría en relación al proceso de titulación?			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valores	Diferencias formativas entre los revisores	5	22.7	22.7	22.7
	Dificultad para elaborar una tesis	9	40.9	40.9	63.6
	Réplica verbal de la tesis	8	36.4	36.4	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

Fuente: Tabla de frecuencias programa estadístico SPSS versión 10.0 en español.

Lo que más les preocupa a los aspirantes al grado académico de maestro, coinciden catedráticos del Área de Ciencias Sociales y Humanidades, es primeramente que tienen dificultades para elaborar una tesis (40.9%), después la réplica de la misma ante jurado (36.4%) y por último, les preocupa las diferencias formativas que tienen los revisores de las investigaciones al momento de realizar las observaciones a los trabajos terminados (22.7%) (Ver Apéndice Q 1).

En los resultados obtenidos de la categoría Problemas Académicos no tan solo fueron conformados por lo relacionado al currículum, sino también por las prácticas y los procesos de conformación, sin que esto signifique el interés de entrar en polémica.

Desde esta perspectiva y en base a la información proporcionada por la muestra estudiada, existe una situación compleja que se origina, en gran medida, en la calidad con que se producen los recursos humanos para la investigación.

De acuerdo con la Secretaría de de Investigación y Pogrado de la UAN, en esta institución existe un reducido número de docentes que se dedican a la investigación, por ende, el número de estudiosos de las ciencias que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) es mínimo en relación a otras IES del país.

En este orden de ideas queda de manifiesto que en las maestrías ofertadas en el Área de Ciencias Sociales y Humanidades no están enfocadas al cien por ciento a generar habilidades para la investigación, más bien la maestría sólo parece reforzar el énfasis informativo de la licenciatura, por lo que los maestrantes de este nivel no llegan a dominar una orientación objetiva hacia la investigación.

Lo anterior quedó de manifiesto en la coincidencia de un gran número de encuestados que abiertamente expresó no contar con las habilidades y destrezas suficientes para llevar a cabo una investigación, reflejándose claramente en la eficiencia terminal. Aunado a ello, el proceso de investigación es un esfuerzo individual y aislado en donde se rompe el vínculo entre los maestrantes; por otro lado, el conseguir un director de tesis realmente comprometido con esta actividad en donde se lleve a cabo una estructura de acompañamiento y discusión se ve limitado dado el cúmulo de actividades que tiene que realizar dentro de la institución y fuera de ella.

Los docentes entrevistados, por su parte, coincidieron en señalar que efectivamente, la falta de estas herramientas en la investigación en los maestrantes es otro de los problemas que más inciden en éstos para no alcanzar su titulación. Por una parte la falta de bibliografía actualizada referente al programa de derecho, y por otro, el problema que implica el no saber cómo abordar el objeto de estudio a partir de los supuestos teóricos, el manejo adecuado de tanto de los programas como de los datos estadísticos, la redacción, entre otros.

De esto se deduce que prevalece una deficiente estimulación de aptitudes en los actores para la investigación en el nivel maestría, especialmente en lo que toca a aspectos metodológicos e instrumentales.

Las dificultades surgen, entonces, a partir del desconocimiento del Reglamento General de Estudios y del Curriculum en sí, tanto de los maestrantes como de los docentes, principalmente de éstos últimos quienes la mitad de ellos aceptó desconocer total o parcialmente estos aspectos fundamentales en la vida académica de los actores. De ahí la importancia de destacar el grave problema que vive la educación en nuestra institución en las disciplinas sociales y humanísticas en lo que respecta a la orientación hacia la investigación.

Los problemas académicos, de acuerdo con el estudio, representan uno de los factores medulares que presentan los actores de maestría, ellos inciden de manera importante en la falta de maestrantes titulados de este nivel.

5.1.1.6 Factores motivacionales

En esta variable no se encuentra mayor problema dado que, en concordancia con los criterios de decisión, se sitúa como **no incide** en el rango 3 (**Ver Apéndice E**), es decir, su intervalo se localiza en el 2.7 lo que indica que la motivación no es un factor que incida en la falta de titulación de los maestrantes de los programas de maestría de Derecho y Ciencias de la Educación, aunque hubo algunos encuestados que expresaron cierto grado de desmotivación; esto quedó de manifiesto en las opiniones vertidas por la muestra, mismos que se desglosan por ítems en los cuadros siguientes de acuerdo a sus indicadores:

Indicador: Interés escolar

Tabla 46

Pregunta		¿La formación que recibiste en el nivel maestría cumplió con tus expectativas?			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valores	Si	14	7.1	7.1	7.1
	Parcialmente	78	39.6	39.8	46.9
	No	104	52.8	53.1	100.0
	Total	196	99.5	100.0	
Perdidos	Sistema	1	.5		
Total		197	100.0		

Fuente: Tabla de frecuencias programa estadísticos SPSS versión 10.0 en español.

En relación a este ítem el 52.8% consideró que la maestría que estudió sí cumplió con sus expectativas, el 39.6% declaró que de forma parcial y solo el 7.1% contestó negativamente (**Ver Apéndice Q 2**).

Tabla 47

Pregunta		¿Te interesa obtener el grado de maestro?			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valores	No	9	4.6	4.6	4.6
	Parcialmente	4	2.0	2.0	6.6
	Si	183	92.9	93.4	100.0
	Total	196	99.5	100.0	
Perdidos	Sistema	1	.5		
Total		197	100.0		

Fuente: Tabla de frecuencias programa estadístico SPSS versión 10.0 en español.

Las respuestas vertidas respecto a esta interrogante deja claro el interés que tienen los maestrantes por obtener su grado, ya que el 92.9% aceptó su interés mientras que al 4.6% no le interesa. El 2% expresó que de manera parcial (Ver Apéndice Q 3).

Tabla 48

Pregunta		¿Consideras que la maestría representa un fracaso y por este motivo no te has titulado?			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valores	Si	6	3.0	3.0	3.0
	Parcialmente	5	2.5	2.5	5.6
	No	186	94.4	94.4	100.0
	Total	197	100.0	100.0	

Fuente: Tabla de frecuencias programa estadístico SPSS versión 10.0 en español.

La muestra dejó de manifiesto la conformidad con la maestría al opinar con un abrumador 94.4% que no considera que el programa fue un fracaso, el 3% dijo que sí y solo el 2.5% opinó que de forma parcial (Ver Apéndice Q 4).

Tabla 49

Pregunta		¿Te sientes insatisfecho de tu formación en el nivel maestría al grado que no te interese titularte?			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valores	Si	9	4.6	4.6	4.6
	Parcialmente	18	9.1	9.2	13.8
	No	168	85.3	86.2	100.0
	Total	195	99.0	100.0	
Perdidos	Sistema	2	1.0		
Total		197	100.0		

Fuente: Tabla de frecuencias programa estadísticos SPSS versión 10.0 en español

De acuerdo con los datos de esta tabla el 85.3% de la muestra encuestada aceptó su satisfacción por la maestría, mientras que el 4.6% apuntó que sí estaba insatisfecho, el resto declaró que parcialmente (Ver Apéndice R 1).

Queda claro que la motivación no es un factor que determine la falta de titulación en los maestrantes de los programas del Área de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAN, sin embargo ante la necesidad de obtener el grado en tiempo y forma se encuentra el seguimiento de las personas que forman parte de cohortes reales a lo largo de su respectiva trayectoria escolar y no dejar solo al egresado en el tránsito hacia la obtención del grado. Esto es, pese a formar parte de una misma generación, de igual programa académico, turno, institución y otras características compartidas, los maestrantes no caminan al mismo ritmo

y, por lo tanto, tienen diferentes necesidades que no siempre logran ser satisfechas, a veces por ellos mismos o, en otras ocasiones, por las propias instituciones. A ello hay que sumar que cursar una maestría en el Área de Ciencias Sociales y Humanidades, implica atravesar diferentes momentos con características particulares. Nunca será igual el momento del ingreso, que la "estabilidad" que ofrece estar ya adaptado a un espacio diferente y con actitudes y aptitudes para seguir avanzando. No es tampoco sencillo preparar la salida, es decir, comprometerse formalmente con un proceso de titulación y aceptar las exigencias que ello plantea.

5.2 Análisis FODA

El análisis FODA una herramienta que permite conformar un cuadro de la situación actual de la empresa o institución consintiendo de esta manera obtener un diagnóstico preciso que permita en función de ello tomar decisiones acordes con los objetivos y políticas formulados.

Realizar diagnósticos en las organizaciones laborales es una condición para intervenir profesionalmente en la formulación e implantación de estrategias y su seguimiento para efectos de evaluación y control. De ahí la necesidad de abordar sistemáticamente y en forma continua acciones de evaluación, para efectos de diagnóstico en las instituciones (tanto públicas como privadas), basada en la aplicación de una herramienta objetiva, práctica y viable, conocida como Matriz FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas).

De entre estas cuatro variables, tanto fortalezas como debilidades son internas de la organización, por lo que es posible actuar directamente sobre ellas. En

cambio las oportunidades y las amenazas son externas, por lo que en general resulta muy difícil poder modificarlas.

Fortalezas: son las capacidades especiales con que cuenta la empresa, y por los que cuenta con una posición privilegiada frente a la competencia. Recursos que se controlan, capacidades y habilidades que se poseen, actividades que se desarrollan positivamente, etc.

Oportunidades: son aquellos factores que resultan positivos, favorables, explotables, que se deben descubrir en el entorno en el que actúa la empresa, y que permiten obtener ventajas competitivas.

Debilidades: son aquellos factores que provocan una posición desfavorable frente a la competencia. Recursos de los que se carece, habilidades que no se poseen, actividades que no se desarrollan positivamente, etc.

Amenazas: son aquellas situaciones que provienen del entorno y que pueden llegar a atentar incluso contra la permanencia de la organización.

La Matriz FODA permite desarrollar las estrategias, y de esta forma analizar los factores que tienen mayor predominio y proporciona juicios para la elaboración de un balance estratégico, que representa para la dirección de las instituciones la posibilidad de participar en forma exitosa en la implantación de estrategias.

Las estrategias son el producto obtenido de la depuración y destilación de la información del medio ambiente externo e interno de la institución (Álvarez, 2006:42). La mayor parte de esta información es el resultado de tanto de las encuestas aplicadas a los estudiantes como a los docentes con funciones de dirección de tesis en la UAN.

La matriz FODA como instrumento viable para realizar análisis institucional y organizacional, en relación con los factores que determinan el éxito en el cumplimiento de metas, es una alternativa que motiva a efectuar el análisis para la elaboración de una propuesta para la transformación educativa en materia de titulación.

(Thompson 1998:97) establece que el análisis FODA estima el hecho que una estrategia tiene que lograr un equilibrio o ajuste entre la capacidad interna de la institución y su situación de carácter externo; es decir, las oportunidades y amenazas.

Una fortaleza de la institución es alguna función que ésta realiza de manera correcta, como son ciertas habilidades y capacidades del personal con atributos psicológicos y su evidencia de competencias. Otro aspecto identificado como una fortaleza son los recursos considerados valiosos y la misma capacidad competitiva de la institución, como un logro que brinda la institución y una situación favorable en el medio social.

Por su parte, una debilidad de una institución se define como un factor considerado vulnerable en cuanto a su organización o simplemente una actividad que la empresa realiza en forma deficiente, colocándola en una situación considerada débil.

Para Álvarez, (2006:43) las fortalezas y oportunidades son, en su conjunto, las capacidades. Es decir, el estudio tanto de los aspectos fuertes como débiles de las organizaciones o instituciones

Es posible destacar acerca del procedimiento para el análisis FODA que una vez identificados los aspectos fuertes y débiles de una organización se debe proceder a la evaluación de ambos, es decir, de las fortalezas y las debilidades.

Algunos factores tienen mayor ventaja que otros, ya que los aspectos considerados fuertes de una institución son los activos competitivos, y los débiles son los pasivos también competitivos. Pero se comete un error si se trata de equilibrar la balanza.

Lo importante radica en que los activos competitivos o aspectos fuertes superen a los pasivos competitivos o situaciones débiles; es decir, lo trascendente es darle mayor importancia a los activos.

El éxito de toda dirección o coordinación es diseñar estrategias a partir de lo que la institución realiza de la mejor manera, obviamente tratando de evitar las estrategias cuya probabilidad de éxito se encuentre en función de los pasivos competitivos.

Las oportunidades constituyen aquellas fuerzas ambientales de carácter externo no controlables por la organización, pero que representan elementos potenciales de crecimiento o mejora.

La oportunidad en el medio es un factor de gran importancia que permite de alguna manera moldear las estrategias de las instituciones.

Las amenazas son lo contrario de lo anterior, y representan la suma de las fuerzas ambientales no controlables por la institución, pero representan fuerzas o aspectos negativos y problemas potenciales. Las oportunidades y amenazas no sólo pueden influir en lo atractivo del estado de una institución; ya que

establecen la necesidad de emprender acciones de carácter estratégico, pero lo importante de este análisis es evaluar sus fortalezas y debilidades, las oportunidades y las amenazas y llegar a conclusiones.

Importante resulta el análisis e inclusión de la Matriz FODA en esta investigación, la cual es un parteaguas que permite conformar un cuadro de la situación actual del objeto a diagnosticar, consintiendo de esta manera obtener un juicio preciso que permita en función de ello, tomar decisiones acordes con los objetivos planteados.

5.2.1 Matriz FODA

Fortalezas	Debilidades
<ul style="list-style-type: none">✓ Se cuenta con documentos oficiales en donde se explican cuáles son los trámites de titulación.✓ Planta docente con posgrado.✓ Apoyo de los coordinadores de maestría en la asignación de director de tesis.✓ Se cuenta con el Reglamento General de Estudios de Posgrado de la institución.✓ Interés de los maestrantes por la investigación para obtener el grado.✓ Se cuenta con el hábito de lectura por parte de los maestrantes.✓ Apoyo institucional.✓ Organización de foros y congresos.✓ Apoyo del área de trabajo.	<p>Profesores</p> <ul style="list-style-type: none">➤ Algunos asesores de tesis no cuentan con las competencias profesionales que se requieren para apoyar el proyecto de investigación.➤ Existen deficiencias en la dirección de tesis en factores como calidad, asesorías y tiempo suficientes por parte del director de tesis.➤ Falta disposición por parte de los coordinadores de maestría.➤ Pocos profesores con perfil PROMEP➤ Insuficientes docentes registrados en el SNI. <p>Estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none">➤ Deficiencia en técnicas y métodos de investigación.➤ Pocas oportunidades de participar en proyectos de investigación dentro y fuera de la institución durante la maestría.

- Falta de habilidades y destrezas para la realización de investigación.
- Desintegración en el trabajo colaborativo en investigación.
- Falta de apoyo laboral suficiente en el desarrollo de su investigación.

Institucionales

- Baja eficiencia terminal.
- No se cuenta con la difusión suficiente sobre los trámites de titulación.
- Falta de asignación inicial en la maestría de un tutor académico y asesor de tesis.
- Cambio constante de los coordinadores de maestría.
- Desvinculación con los maestrantes previo al proceso de titulación.
- No todos los programas cuentan con académicos con líneas de investigación definidas.
- No se cuenta con suficiente bibliografía especializada y actualizada.

Oportunidades	Amenazas
<ul style="list-style-type: none"> • Actividades laborales de los maestrantes de acuerdo con su perfil profesional. • Directores de tesis de universidades de otros estados. • Apoyo a algunos maestrantes por parte de la institución o empresa para ejercer el proceso de titulación. • Con la obtención del título se obtienen beneficios económicos y laborales en el trabajo. • Apoyo de los cuerpos académicos al proyecto de investigación. • Se cuenta con asesores de tesis para maestrantes. • Participación en congresos y foros que se relacionen con la línea de investigación a desarrollar. • Apoyo económico de la institución para asistir 	<p>Profesores</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Falta de compromiso de los directores de tesis foráneos. ○ Poco contacto con los directores de tesis de universidades foráneas. <p>Estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Asignación de lugares de trabajo fuera de la ciudad. ○ Falta de tiempo para concluir el proyecto de tesis en el tiempo establecido por cuestiones de trabajo. ○ Falta de tiempo para concluir el proyecto de tesis en el tiempo establecido por cuestiones personales y familiares. <p>Institucionales</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ No se cuenta con el apoyo de algunas empresas o instituciones para que sus maestrantes concluyan con su proceso de titulación. ○ No se cuenta con bibliografía suficiente en los municipios del estado.

como ponente a foros y congresos.

CAPÍTULO VI

PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA TRANSFORMACIÓN

6.1 Fundamentos

El posgrado en el Área de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Nayarit tiene una larga tradición de formación de generaciones en la región. Estas generaciones se han volcado a la estructuración, consolidación y actualización del sistema de educación superior así como el ejercicio profesional en los diferentes niveles y ámbitos públicos, tanto gubernamentales como sociales.

Citando como fuente a la Secretaría de Investigación y Posgrado (SIP), como resultado de la puesta en marcha de los programas de maestría en la UAN, particularmente en el Área de Ciencias Sociales y Humanidades, la eficiencia terminal se ha visto drásticamente revertida. En el caso de la Maestría en Educación Superior, de 100 estudiantes que concluyeron el plan modular solo 24 de ellos obtuvieron el grado, es decir, el 24%.

Por su parte, en las maestrías en Derecho concluyeron el plan curricular 256 estudiantes, de los cuales solo obtuvieron su título 66 de ellos: 24 de la Maestría en Derecho Público, 31 en la Maestría en Derecho Penal y ninguno en la Maestría en Administración e Impartición de Justicia. En total, solo el 18.58% ha obtenido el grado.

Importante resulta mencionar que en todos los casos ingresaron como estudiantes de maestría principalmente, personal académico de la propia institución, sobre todo en las primeras generaciones, dado que los programas estaban diseñados especialmente para la planta docente de la UAN, sin embargo, la mayoría de ellos, pese a que pertenecen a las primeras generaciones, a la fecha no se han titulado.

La evaluación realizada por la SIP de la UAN puso de manifiesto, sin embargo, un marcado desfase entre los estudiantes que concluyen los créditos modulares y los que obtienen el grado. Esta situación se presenta como resultado de una diversidad de factores entre los que destacan, de acuerdo a los resultados obtenidos en el presente estudio de diagnóstico: la falta de tiempo por cuestiones laborales y familiares, información escasa y distorsionada acerca de los trámites a seguir, indecisión acerca del tema a investigar, carencia de recursos metodológicos, deficiencia en conocimientos generales en el área que abarca la investigación, inadecuada asesoría de tesis y por último, la falta de bibliografía actualizada sobre todo para los programas académicos de maestría de Derecho.

Los resultados obtenidos en el presente estudio de diagnóstico revelan los principales factores que inciden en la falta de titulación de los estudiantes de los programas académicos de maestría del Área de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Nayarit. De acuerdo con los datos obtenidos por los informantes (**Ver Apéndice E**), los factores más frecuentes que han obstaculizado la realización de la obtención del grado son los siguientes:

1) La falta de tiempo

- a. Por cuestiones laborales.
- b. Por cuestiones familiares.

2) Factores académicos

- a. Indecisión acerca del tema a investigar de parte del maestrante.
- b. Carencia de recursos metodológicos por parte del maestrante.
- c. Deficiencia en conocimientos generales en el área que abarca la investigación.
- d. Inadecuada asesoría de tesis de parte del director de tesis.
- e. Falta de bibliografía actualizada sobre todo para el programa académico de Derecho.

Con fundamento en lo anterior se propone lo siguiente:

- I. Ofertar talleres de tesis.
- II. Instituir acuerdos con la Dirección de Educación Abierta y a Distancia (DEAD) de la UAN.
- III. Establecer una Comisión de Titulación.
- IV. Crear un Sistema de Dirección de Tesis.
- V. Establecer acuerdos con la Dirección de Desarrollo Bibliotecario (DDB) de la UAN.

6.2 Propósitos

Con la puesta en marcha de las propuestas anteriores se pretende:

- ✓ Convertir los talleres de tesis en un mecanismo sin simulación que impulse y facilite la obtención del grado en los programas de maestría dadas las deficiencias curriculares respecto a la investigación.
- ✓ Facilitar y eficientar el vínculo director de tesis-tesista mediante el acceso a un aula virtual desde cualquier lugar, los días y horarios elegidos de acuerdo a sus propias necesidades.
- ✓ Garantizar a través de la integración del Sistema de Dirección de Tesis el número adecuado de académicos inmersos en la investigación que atienda la demanda estudiantil en pos de la obtención del grado.
- ✓ Contar con bibliografía actualizada y suficiente.
- ✓ Reducir el índice de maestrantes sin titularse.
- ✓ Elevar la eficiencia terminal en los programas del Área de Ciencias Sociales y Humanidades y por ende, de la misma universidad.

6.3 Estrategias de acción

Los propósitos arriba citados se instrumentarán a partir de las estrategias siguientes:

I.- Ofertar talleres de tesis

Estrategias:

- Reforzamiento en los campos de conocimiento en materia de investigación que permitan a los maestrantes definir, orientar y llevar a la práctica su proyecto de titulación.
- Establecimiento de un convenio con las autoridades universitarias para que los maestrantes que laboran en la propia institución se les permita el tiempo necesario para asistir a los talleres de tesis.
- Promoción de los talleres de tesis en periodos vacacionales, fines de semana y días festivos para aquellos maestrantes que por su trabajo es imposible cursarlos en espacios ordinarios.

II.- Instituir acuerdos con la Dirección de Educación Abierta y a Distancia (DEAD) de la UAN.

Estrategia:

- Instauración de acuerdos con la Dirección de Educación Abierta y a Distancia (DEAD) de la UAN donde se autorice un espacio virtual que coadyuve en el vínculo director de tesis-tesista, así como la capacitación en el uso y manejo de las herramientas necesarias en su modalidad a distancia.

III.- Establecer una Comisión de Titulación

Estrategia:

- Establecimiento de una Comisión de Titulación que diseñe un banco de temas de tesis u objetos de estudio principalmente para aquellos tesistas que más se les dificulte y homologue la designación del tema de tesis particular para cada maestrante; sus alcances, justificación y aportación.

IV.- Crear un Sistema de Dirección de Tesis

Estrategias:

- Creación y puesta en marcha de un Sistema de Dirección de Tesis Universitario (SDTU), basado en un incremento significativo de

directores de tesis compuesto por profesores con trayectorias y perfiles de excelencia sobre todo en investigación, aún cuando éstos participen en otras unidades académicas.

- Homologación de criterios en la dirección y revisión de documentos recepcionales entre los docentes participantes como directores de tesis.

V.- Contar con bibliografía actualizada y suficiente.

Estrategia:

- Establecimiento de acuerdos con la Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad para la adquisición actualizada y suficiente de acervos bibliográficos del área.

6.4 Plan de seguimiento y evaluación

El reconocimiento de la realidad que se ha descrito en las líneas anteriores obliga a actuar enérgicamente para aminorar la magnitud de los problemas asociados con el bajo número de maestrantes titulados de las maestrías ofertadas por el Área de Ciencias Sociales y Humanidades de la institución.

El plan de mejora respecto al incremento del número de titulados del nivel maestría, deriva del trabajo del Consejo de Estudios de Posgrado en la integración y presentación formal de la actual propuesta ante las autoridades universitarias correspondientes para su discusión y, de ser aprobada, proceder

de manera inmediata a difundir ampliamente en los medios de comunicación universitarios así como en los de la entidad con el fin dar a conocer este mecanismo para la obtención del grado entre los maestrantes de este nivel.

Por otra parte, es necesario establecer el estudio sobre la situación que guardan los programas de maestría respecto al índice de titulación como un eje permanente de investigación institucional que sea evaluado periódicamente.

CONCLUSIONES

La falta de titulación en los egresados de los programas del nivel maestría del Área de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAN, es el resultado de un proceso académico y personal y laboral en el que, como se ha señalado, los diversos actores y factores interactúan entre sí.

Los resultados obtenidos en el presente estudio de diagnóstico, congruente con las técnicas e instrumentos empleados en la investigación y la asociación de los mismos, se concluye que el bajo número de egresados titulados en estos programas lo determinan factores ajenos y propios de la universidad que afectan sus índices de titulación, entre los cuales se destacan principalmente 2 de ellos:

La falta de tiempo

- a) El factor laboral. La condición laboral de los alumnos de maestría fue dicotómica, en primera instancia, se estimuló la obtención de un grado académico, con la expectativa de movilización del estatus en el trabajo, sin embargo y en contraparte, la responsabilidad y las funciones laborales limitaron el tiempo de dedicación a las actividades propias de su formación.
- b) El factor familiar. De acuerdo a datos el INEGI, mientras que para la mayoría de los alumnos de licenciatura su familia representó un apoyo para continuar sus estudios y poder obtener el grado académico, para los alumnos de maestría (en especial para los casados) representa una de

las responsabilidades, independientemente del trabajo, que debe atender durante su proceso de titulación. La obtención del grado de maestría demanda que el alumno replantee la organización de sus tiempos y actividades, de tal manera que encuentre el equilibrio en las esferas de desarrollo personal, familiar y social.

Los egresados tienen múltiples compromisos exteriores que cumplir; los profesores también.

Problemas académicos

- A. Destrezas y habilidades de investigación. Se destaca para este nivel educativo la incongruencia entre los currículos formal y real, lo cual limitó en el transcurso de la formación dentro de la maestría el desarrollo de habilidades para la investigación, en este sentido, la transversalidad del modelo educativo no ha reflejado el nivel de avance de los conocimientos, habilidades y actitudes de los maestrantes en la movilización hacia una cultura de investigación, y por ende, de generación de conocimiento científico, lo cual contribuyó a que los egresados no contaran con un avance considerable de sus trabajos de investigación y logaran titularse en un período breve de tiempo.

Para la mayoría, el realizar estudios de maestría, más que ser una salida al mercado de trabajo, incluido el académico, es más bien una exigencia para la permanencia en el trabajo, o una condición para mejorar en la carrera académica y en la escala de ingresos. Además, muchos de los que se incorporan a las maestrías de la UAN, lo hacen presionados o interesados en

los programas de estímulos que se han establecido para los académicos y porque, cada vez más para diferentes efectos, se exige la posesión del grado y ya no se acepta sólo la terminación de los estudios de licenciatura.

Lo anterior sugiere intensificar acciones de apoyo a los problemas de bajo índice de titulación que tienen que interesar cada vez más no sólo a las autoridades de las instituciones, sino a otros de sus actores como son los profesores, el resto de los funcionarios y, en general, a las comunidades académicas completas.

Ello implica el reconocimiento de que los problemas ocurren en diferentes momentos del tránsito de los maestrantes: desde que solicitan ingreso, hasta que egresan de ella y obtienen su grado académico.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Álvarez Torres, Martín G. Manual de planeación estratégica. Ed. Panorama. México, 2006.

Antología. Universidad Pedagógica Nacional. Teorías del aprendizaje. SEP. México, 1993.

Arredondo, Martiniano. Programa Integral de Desarrollo de la educación superior. Los estudios de posgrado. (Ponencia presentada en el 1er. Congreso Nacional de Estudios de Posgrado). Revista Foro Universitario. Núm. 66. México, 1986.

Ayuste, Ana y otros. Planteamientos de la pedagogía crítica. Ed. Graó. España, 1999.

Bachelard, Gastón. La formación del espíritu científico. Ed. Siglo XXI. México, 1982.

Bonal, Xavier. Sociología de la educación: una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas. Ed. Paidós. España, 1998.

Calero, Jorge; Bonal, Xavier. Política educativa y gasto público en educación. Ed. Palomares. España, 1999.

Carretero, Mario. Constructivismo y educación. Ed. Progreso. México, 2002.

Castrejón Diez, Jaime. La universidad y el sistema. Ed. Trillas. México, 1992.

Cruz Valverde, Aurelio. El sistema de planeación y el diagnóstico de la educación superior. Ed. Trillas. México, 1990.

Freire, Pablo. Pedagogía del oprimido. Ed. Siglo veintiuno. México, 1994.

Enciclopedia técnica de la educación. Ed. Santillana. México, 1995.

Gaceta UAN. Universidad Autónoma de Nayarit. Enero 04 de 2006. Tepic, Nayarit. México, 2006.

Giroux, Henry. Teoría de la resistencia en educación. Ed. Siglo XXI. México, D.F. 1999.

Gutiérrez Sáenz, Raúl. Historia de las doctrinas filosóficas. Ed. Esfinge. México, 1999.

Gutiérrez Sáenz, Raúl. Historia de las doctrinas filosóficas. Ed. Esfinge. México, 2001.

Gutiérrez Sáenz, Raúl. Historia de las doctrinas filosóficas. Ed. Esfinge. México, 2004.

Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos; Baptista Lucio, Pilar. Metodología de la investigación. Ed. McGraw Hill. México, 2003.

Hessen, J. Teoría del conocimiento. Ed. Lozada. Buenos Aires, Argentina; 1938.

Hessen, J. Teoría del conocimiento. Editores unidos. México, 1993.

<http://gaceta.cicese.mx/ver.php?topico=breviario&ejemplar=62&id=617>. Consultado el 03 de agosto de 2007. 11:25 hrs.

Legislación Universitaria. *Universidad Autónoma de Nayarit*. 2004. Tepic, Nayarit. México, 2004.

Mari Mollá, Ricard. Diagnóstico pedagógico. Un modelo para la intervención psicológica. Ed. Ariel. España, 2001.

Martínez Rizo, Felipe. Los posgrados en educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, diversidad y complementariedad. UAA/ Programa Interinstitucional de Investigación Sobre Educación Superior. México, 1995.

Marx, Antología del materialismo dialéctico. Cultura popular. México, 1976.

Morán Oviedo, Porfirio. Reflexiones en torno a la instrumentalización didáctica. UNAM. México, 1983.

Morín, Edgar. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO, 1999.

Morín, Edgar. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO, 2002.

Nava Ortiz, José. Situación actual y perspectivas de la orientación educativa en México. Memoria 4º Congreso Nacional de Orientación Educativa. AMPO'2001. México, 2001.

Pacheco Ladrón de Guevara, Lourdes Consuelo y Munillo Beltrán, Arturo. 30 años de universidad. Lo que somos, lo que queremos ser. Tepic, Nayarit; México, 1999. Universidad Autónoma de Nayarit. 1999.

Pacheco Ladrón de Guevara, Lourdes Consuelo; Munillo Beltrán, Arturo; Pérez González Rubén. Los primeros veinte años de Universidad en Nayarit. Tepic, Nayarit; México. Universidad Autónoma de Nayarit, 1989.

Pacheco Ladrón de Guevara, Lourdes Consuelo. El horizonte epistémico del cuerpo. Revista Sociedad y Región, núm. 30, vol. XVI, mayo-agosto. El Colegio de Sonora. México, 2004.

Pacheco Ladrón de Guevara, Lourdes Consuelo. Metodología de la investigación. Tepic, Nayarit; México. UAN. México, 2006.

Pansza G., Margarita; Pérez Juárez, Esther Carolina; Morán Oviedo, Porfirio. Fundamentación de la didáctica. Tomo 1. Ed. Gernika. México, 2001.

Pérez Álvarez, Sergio. Diagnóstico de la situación Educativa. Ed. Braga. México, 1991.

Posgrados, UAN. Secretaría de Investigación y Posgrado. Universidad Autónoma de Nayarit. México, 2006.

Reynoso Tirado, Héctor Francisco. Compilador. Lecturas seleccionadas de estadística básica. Tepic, Nayarit; México. UAN. México, 2001.

Rodrigo, María José y otros. La construcción del conocimiento escolar. Ed. Paidós. Barcelona, España 1997.

Rojas Soriano, Raúl. Investigación Social. Teoría y praxis. Ed. Plaza y Valdés. México, D. F. 2002.

Rojas Soriano, Raúl. Guía para realizar investigaciones sociales. Ed. Plaza y Valdés. México, D. F. 2003.

Ruiz Gutiérrez, Rosaura; Argueta Villamar, Arturo y Arnaud Bobadilla, Alfredo.

El posgrado en México. Revista RED DE POSGRADOS EN EDUCACIÓN, núm.1. Julio-Diciembre. 2004.

Schelkes del Valle, Sylvia. La combinación de estrategias cuantitativas y cualitativas en la investigación educativa: Reflexiones a partir de tres estudios. Revista Electrónica de Investigación Educativa. 2001 Consultado en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol3no2/contenido-schmelkes>., el 16 de marzo de 2007. 11:15 Hras.

Skinner, Barthus Frederic. Reflexiones sobre conductismo y sociedad. Ed. Trillas. México, D.F. 1981.

Skinner, Barthus Frederic. F. Tecnología de la enseñanza. Ed. Labor. Barcelona, España. 1982.

Skinner, Barthus Frederic. Reflexiones sobre conductismo y sociedad. Ed. Trillas. México, D.F. 1989.

Thompson, Arthur. Dirección y administración estratégicas: conceptos, casos y lecturas. Ed. Mcgraw-hill interamericana. México, 1998.

Thurow, Lester C. inversión en capital humano. Ed. Trillas. México, 1978.

West, Teresa y Jiménez, Pilar. El posgrado en México. En cuadernos del CESU. Núm. 17 UNAM. México, 1990.

Zemelman, Hugo. Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento. El colegio de México. México, 2000.

APÉNDICE



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT
 ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
 División de Estudios de Posgrado
 Maestría en Educación Superior

Cuestionario para egresados

El presente cuestionario tiene como finalidad recabar la información necesaria para conocer cuáles son los problemas más frecuentes que inciden en la titulación de los egresados del nivel maestría de la Universidad Autónoma de Nayarit.

La información que proporcionas será de gran utilidad, pero sobre todo confidencial. No es necesario que escribas tu nombre.

Instrucciones. Lee cuidadosamente cada una de las preguntas y **escribe una X** en uno de los valores de la derecha que más se acerque a tu opinión.

No.	Preguntas	Valores		
		Sí	Parcialmente	No
1	¿Tu trabajo actual tiene relación con tu perfil profesional?			
2	¿Tu trabajo te permite el tiempo suficiente para dedicarlo al proceso de titulación?			
3	¿Tus actividades extra laborales (personales, familiares) te permiten el tiempo suficiente para dedicarlo al proceso de titulación?			
4	¿Cuentas con el apoyo de la institución o empresa donde laboras para ejercer el proceso de titulación?			
5	¿Con egresar de la maestría y no poseer título obtienes beneficios laborales?			
6	¿Con egresar de la maestría y no poseer título obtienes beneficios económicos?			
7	¿Tu capacidad económica te permite llevar a cabo tu titulación de maestría?			
8	¿Destinas parte de tus ingresos como ahorro para tu titulación de maestría?			
9	¿Cuentas con los recursos económicos suficientes para solventar los gastos de tu titulación?			
10	¿Conoces los trámites administrativos para llevar a cabo el proceso de titulación?			
11	¿Tienes conocimiento sobre los lugares y horarios donde se llevan a cabo los trámites para el proceso de titulación?			
12	¿Los trámites administrativos representan un problema para tu titulación?			
13	¿Has tenido incidentes personales con el personal administrativo, de tal forma que impida tu titulación?			
14	¿Son suficientes las asesorías de tu director de tesis?			

15	¿Son de calidad las asesorías de tu director de tesis?			
16	¿Consideras que existen deficiencias en la dirección de tu tesis?			
17	¿Has tenido rencillas con tu director de tesis que impidan tu titulación?			
18	¿Es suficiente el tiempo que te dedica tu director de tesis en asesorías?			
19	¿Conoces el Reglamento General de Estudios de Posgrado de tu institución?			
20	¿El proceso y los requisitos de egreso y titulación eran conocidos de antemano?			
21	¿Cuando realizaste tus estudios de maestría tuviste conocimiento de la Misión de la Unidad Académica o Instituto en que éstos se impartieron?			
22	¿Como estudiante del programa de maestría, la unidad académica o instituto te mantuvo al tanto del perfil de egreso (conocimientos, habilidades y actitudes) que debías desarrollar para egresar del programa?			
23	¿Te interesa la investigación como opción para que te titules?			
24	¿Te resulta de gran esfuerzo llevar a cabo una investigación?			
25	¿En tu vida profesional has desarrollado trabajos de investigación?			
26	¿Durante la maestría tuviste suficientes oportunidades de participar en investigaciones?			
27	¿Consideras haber adquirido las habilidades y destrezas para realizar investigación?			
28	¿Tienes el hábito de lectura?			
29	¿Consideras que tienes habilidades para la redacción, síntesis, análisis y codificación de información?			
30	¿La formación que recibiste en el nivel maestría cumplió con tus expectativas?			
31	¿Te interesa obtener el grado de maestro?			
32	¿Consideras que la maestría representa un fracaso y por este motivo no te has titulado?			
33	¿Te sientes insatisfecho de tu formación en el nivel maestría al grado que no te interese titular?			

Comentarios

¡Gracias por tu apoyo y colaboración!



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT
 ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
 División de Estudios de Posgrado
 Maestría en Educación Superior

Cuestionario para maestrantes

El presente cuestionario tiene como finalidad recabar la información necesaria para conocer cuáles son los problemas más frecuentes que inciden en la titulación de los egresados del nivel maestría de la Universidad Autónoma de Nayarit.

La información que proporcionas será de gran utilidad, pero sobre todo confidencial. No es necesario que escribas tu nombre.

Instrucciones. Lee cuidadosamente cada una de las preguntas y escribe una X en uno de los valores de la derecha que más se acerque a tu opinión.

No.	Preguntas	Si	Parcialmente	No
1	¿Tu trabajo actual tiene relación con tu perfil profesional?			
2	¿Tu trabajo te permite el tiempo suficiente para dedicarlo al proceso de titulación?			
3	¿Tus actividades extra laborales te permiten el tiempo suficiente para dedicarlo al proceso de titulación?			
4	¿Cuentas con el apoyo de la institución o empresa donde laboras para ejercer el proceso de titulación?			
5	¿Con egresar de la maestría y no poseer título obtienes beneficios laborales?			
6	¿Con egresar de la maestría y no poseer título obtienes beneficios económicos?			
7	¿Qué factores considera que influyen para que los egresados del nivel maestría no obtengan su grado?			
8	¿Cuentas con los recursos económicos suficientes para solventar los gastos de tu titulación?			
9	¿Tus deberes y obligaciones familiares te permiten llevar a cabo tu titulación?			
10	¿La relación con tus compañeros de clase impide tu proceso de titulación?			
11	¿Consideras que el personal administrativo es flexible, amable, considerado?			
12	Los trámites administrativos representan una dificultad para tu titulación?			
13	¿Has tenido incidentes con el personal administrativo, de tal forma que impida tu titulación?			

14	¿Conoces los trámites administrativos para llevar a cabo el proceso de titulación?			
15	¿Tienes conocimiento sobre los lugares y horarios donde se llevan a cabo los trámites para el proceso de titulación?			
16	¿Son suficientes las asesorías de tu director de tesis?			
17	¿Resultan útiles las asesorías de tu director de tesis?			
18	Es suficiente el tiempo que te dedica tu director de tesis en asesoría?			
19	¿Son de calidad las asesorías de tu director de tesis?			
20	Consideras que existen deficiencias en la dirección de tu tesis?			
21	¿Has tenido rencillas con tu director de tesis que impidan tu titulación?			
22	¿Conoces el Reglamento General de Estudios de Posgrado de tu institución?			
23	¿El proceso y los requisitos de egreso y titulación eran conocidos de antemano?			
24	Cuando realizaste tus estudios de maestría tuviste conocimiento de la Misión de la Unidad Académica o Instituto en que éstos se impartieron?			
25	Como estudiante del programa, la unidad académica o Instituto te mantuvo al tanto del perfil de egreso (conocimientos, habilidades y actitudes) que debía desarrollar para egresar del programa.			
26	¿Te interesa la investigación?			
27	¿Te resulta de gran esfuerzo llevar a cabo una investigación?			
28	¿En tu vida profesional has desarrollado trabajos de investigación?			
29	¿Durante la maestría tuviste suficientes oportunidades de participar en investigaciones?			
30	Consideras haber adquirido las habilidades y destrezas para realizar investigación?			
31	¿Tienes el hábito de lectura?			
32	¿Consideras que tienes habilidades para redactar?			
33	¿La formación que recibiste en el nivel maestría cumplió con tus expectativas?			
34	¿Te interesa obtener tu título de grado?			
35	¿Tu estado de ánimo ha sido motivo para que no te titules?			
36	¿Te sientes decepcionado de tu formación en el nivel maestría al grado que no te interesa titularte?			

¡Gracias por su apoyo y colaboración!



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT
 ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
División de Estudios de Posgrado
Maestría en Educación Superior

Guía de entrevista para docentes

La presente guía de entrevista tiene como finalidad recabar información necesaria para conocer cuáles son los problemas más frecuentes que inciden en la titulación de los egresados del nivel maestría de la Universidad Autónoma de Nayarit.

- 1.- ¿Qué dificultades laborales considera que influyen para que los egresados del nivel maestría no obtengan su grado?
- 2.- ¿A cuántos egresados de maestría dirige su tesis?
- 3.- ¿Profundiza en la búsqueda de información sobre el objeto de estudio de los egresados a quienes dirige su tesis?
- 4.- ¿Qué considera que espera el egresado de maestría de su director de tesis?
- 5.- ¿En qué etapa de la maestría le asignaron estudiantes para dirigir su tesis?
- 6.- ¿Sus asesorados de maestría han optado por el cambio de director de tesis debido a desacuerdos con usted?
- 7.- ¿Cuántas horas por semana dedica por egresado de maestría en la dirección de su tesis?
- 8.- ¿Conoce el Reglamento General de Estudios de Posgrado de su institución?
- 9.- ¿Conoce el proceso y los requisitos de egreso y titulación?
- 10.- ¿Cuáles son las dificultades para la investigación más comunes que presentan sus asesorados de maestría para la elaboración de su tesis?
- 11.- ¿En qué parte del proceso de titulación presentan mayores dificultades sus asesorados de maestría?
- 12.- ¿Qué preocupaciones manifiestan con mayor frecuencia sus asesorados de maestría en relación al proceso de titulación?

¡Gracias por su apoyo y colaboración!

CONCENTRACIÓN DE RESPUESTAS EN ENCUESTAS

No.	C.B.	Y.L.	c1	c2	c3	c4	c6	c8	c7	c8	c9	c10	c11	c12	c13	c14	c16	c17	c18	c19	c20	c21	c22	c23	c24	c26	c28	c29	c30	c31	c32	c33			
1	MES	M	S	S	S	P	P	M	P	S	N	P	P	P	N	N	N																		
2	MES	S	S	P	P	P	S	P	P	S	P	N	P	P	N	N	N																		
3	MES	S	S	P	K	P	P	P	N	N	N	N	N	N	N	N																			
4	MES	S	N	N	N	N	P	N	N	N	N	N	N	N	N	N																			
5	MES	P	N	N	N	N	P	M	N	N	N	N	N	N	N	N																			
6	MES	M	N	N	N	N	S	M	N	N	N	N	N	N	N	N																			
7	MES	S	P	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N																			
8	MES	M	P	S	M	N	S	S	P	N	N	N	N	N	N	N																			
9	MES	N	P	P	S	N	N	S	P	P	N	N	N	N	N	N																			
10	MES	N	P	N	N	N	N	P	N	N	N	N	N	N	N	N																			
11	MES	P	P	N	N	N	S	P	N	N	N	N	N	N	N	N																			
12	MES	S	P	S	N	N	P	S	P	N	N	N	N	N	N	N																			
13	MES	S	S	M	P	N	S	N	M	P	S	P	S	P	P	N																			
14	MES	S	S	N	P	N	P	S	S	P	N	N	N	N	N	N																			
15	MES	N	S	S	N	S	S	S	P	P	N	N	N	N	N	N																			
16	MES	M	S	S	P	N	P	P	P	P	N	N	N	N	N	N																			
17	MES	S	S	N	N	N	P	N	P	P	P	N	N	N	N	N																			
18	MES	S	S	P	N	N	P	P	P	P	N	N	N	N	N	N																			
19	MES	S	S	P	P	S	P	S	P	P	S	P	N	N	N	N																			
20	MES	S	S	N	N	S	S	S	P	P	N	N	N	N	N	N																			
21	MES	P	P	N	P	S	P	P	P	P	N	N	N	N	N	N																			
22	MES	S	S	N	P	S	S	P	N	P	P	N	N	N	N	N																			
23	MES	S	P	S	P	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N																			
24	MES	S	S	N	N	S	N	N	S	P	N	N	N	N	N	N																			
25	MES	N	N	N	N	P	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N																			
26	MES	N	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N																			
27	MES	S	P	P	N	N	N	S	P	P	N	N	N	N	N	N																			
28	MES	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N																			
29	MES	P	M	M	M	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N																			
30	MES	N	N	N	N	P	N	N	S	P	N	N	N	N	N	N																			
31	MES	P	S	P	N	S	P	S	P	N	N	N	N	N	N	N																			
32	MES	P	M	M	M	S	P	S	P	N	N	N	N	N	N	N																			
33	MES	S	S	N	N	N	P	M	N	N	N	N	N	N	N	N																			
34	MES	S	P	S	P	N	N	N	P	P	N	N	N	N	N	N																			
35	MES	S	S	S	N	N	N	S	P	N	N	N	N	N	N	N																			
36	MES	S	S	S	N	N	S	S	P	N	N	N	N	N	N	N																			
37	MES	S	P	M	N	S	S	D	P	D	P	N	N	N	N	N																			

CONCENTRACIÓN DE RESPUESTAS EN ENCUESTAS

152	M.D.PE	N	P	N	P	N	N	P	S	P	N	P	N	N	N	N	N	N	N	N	N	P	N	P	N	N	N	N	N	N											
153	M.D.PE	N	N	N	N	N	S	N	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S	S	N	N	S	N	N	N	N										
154	M.D.PE	S	S	P	P	N	N	S	S	N	P	P	P	N	N	N	N	N	N	S	S	P	P	N	N	S	S	N	P	P	P	N	N	N							
155	M.D.PE	N	N	N	N	N	P	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S	S	N	N	N	P	N	N	N	N	N	N	N	N	N							
156	M.D.PE	S	P	P	N	N	S	P	S	P	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S	P	P	N	N	S	P	S	S	P	N	N	N	N							
157	M.D.PE	S	S	S	N	S	S	S	S	P	N	P	N	P	N	N	S	N	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	P	N	P	N	P	N	N						
158	M.D.PE	S	N	S	S	P	S	P	S	N	N	P	N	N	N	S	N	S	S	N	S	S	P	S	P	S	S	N	N	P	N	N	N	N							
159	M.D.PE	S	P	P	S	N	P	S	S	P	N	N	P	N	N	N	N	N	S	S	P	P	S	N	P	S	S	P	N	N	P	N	N	N							
160	M.D.PU	S	N	N	N	P	N	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S	S	N	N	N	P	N	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N						
161	M.D.PU	S	S	S	P	P	S	S	P	P	N	S	P	N	N	N	N	N	N	S	S	S	P	P	S	S	P	P	N	S	P	N	N	N	N						
162	M.D.PU	S	S	P	N	S	N	P	P	N	N	N	N	N	N	P	P	N	P	S	S	P	N	S	N	P	P	N	N	N	N	N	N	N	P						
163	M.D.PU	P	S	S	P	N	S	N	P	P	P	P	N	N	N	N	P	N	S	P	S	S	P	N	S	S	N	P	P	P	P	P	N	N	N						
164	M.D.PU	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N					
165	M.D.PU	S	S	P	P	N	S	N	N	N	N	P	N	N	N	N	S	N	S	S	S	P	P	N	S	N	N	N	N	P	N	N	N	N	N	N					
166	M.D.PU	S	S	S	N	P	S	N	P	P	S	P	P	N	N	N	N	N	N	S	S	S	N	P	S	N	P	P	S	P	P	N	N	N	N	N					
167	M.D.PU	S	P	S	P	N	S	S	P	N	P	P	N	N	N	N	N	N	N	S	S	P	N	S	S	S	P	N	P	P	N	N	N	N	N	N					
168	M.D.PU	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N				
169	M.D.PU	P	P	N	N	N	P	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N				
170	M.D.PU	S	S	N	N	N	P	P	S	N	P	N	N	N	N	N	N	N	P	S	S	N	N	N	P	P	S	N	P	N	N	N	N	N	N	N	N				
171	M.D.PU	S	S	S	S	N	S	N	S	S	N	S	N	N	N	N	N	N	N	S	S	S	S	N	S	N	S	S	N	S	N	S	N	N	N	N	N	N			
172	M.D.PU	S	S	P	N	S	N	N	N	N	N	P	P	S	N	N	N	N	N	S	S	P	P	N	S	N	N	N	N	P	P	S	N	N	N	N	N				
173	M.D.PU	N	N	N	N	P	P	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	P	P	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N			
174	M.D.PU	S	S	S	S	S	N	N	N	N	N	S	N	S	N	N	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N			
175	M.D.PU	N	N	N	N	N	N	N	N	P	N	S	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	P	N	S	N	N	N	N	S	N	N		
176	M.D.PU	P	S	P	P	N	S	S	S	S	N	P	P	N	N	P	N	N	N	P	S	P	P	N	S	S	S	S	N	P	P	N	N	N	N	N	P	N	P		
177	M.D.PU	S	P	P	N	N	P	P	N	P	P	N	N	N	N	S	N	S	S	P	P	N	N	P	N	P	P	N	P	P	N	N	N	N	N	N	N	N			
178	M.D.PU	S	S	S	P	N	P	S	S	P	N	S	P	N	N	N	N	N	N	S	S	P	N	P	S	N	P	P	S	P	N	S	P	N	N	N	N	N			
179	M.D.PU	S	S	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N	N	S	S	S	S	S	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N	N		
180	M.D.PU	S	N	N	N	N	S	S	N	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N	S	N	S	S	N	S	N	N	N	N	N	N	N	N		
181	M.D.PU	N	N	N	N	P	P	P	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N	P	P	P	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N		
182	M.D.PU	S	N	N	N	N	N	N	P	N	N	N	N	N	N	N	S	N	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	P	N	N	N	N	N	N	N	N	N		
183	M.D.PU	S	S	S	N	S	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	P	S	S	S	S	S	S	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N		
184	M.D.PU	S	S	N	N	P	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	P	S	N	N	N	P	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N		
185	M.D.PU	S	N	N	N	P	N	N	P	N	N	P	N	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N	N	P	N	N	P	N	N	N	P	N	N	N	N	N	N	N	N	
186	M.D.PU	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	
187	M.D.PU	N	N	N	N	S	N	N	S	S	N	P	S	S	S	S	S	S	N	N	N	N	S	N	N	S	S	N	P	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
188	M.D.PU	S	S	N	N	N	N	S	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S	S	N	N	N	N	S	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
189	M.D.PU	S	S	N	N	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S	S	N	N	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	

M.E.S (Maestría en Educación Superior)

M.D.PE (Maestría en Derecho Penal)

M.G.PU (Maestría en Derecho público)

S (Si)

N (No)

P (Parcialmente)

INFORMACIÓN CONCENTRADA DE LAS ENCUESTAS POR CATEGORÍAS

VARIABLES	V-1				V-2				V-3				V-4				V-6				V-8															
	1-1		1-2		1-3		1-4		1-1		1-2		1-3		1-4		1-1		1-2		1-3		1-1		1-2											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33			
PREGUNTA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33			
ENCUESTA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33			
1	3	2	2	1	3	3	3	3	3	2	1	2	2	.	.	.	.	.	3	1	1	1	2	2	3	2	1	3	2	2	3	2	2
2	3	2	2	3	3	3	2	3	2	3	2	1	3	1	.	.	.	.	1	1	2	2	2	2	1	2	2	3	2	2	3	3	3
3	3	3	2	3	2	3	3	1	3	2	1	3	3	.	.	.	.	.	1	1	2	3	2	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3
4	3	1	1	3	3	3	1	1	1	2	3	2	2	.	.	.	1	.	3	3	3	3	2	3	2	3	2	3	3	3	2	3	2			
5	3	2	2	1	2	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3			
6	3	2	2	2	1	3	3	2	2	1	2	2	.	.	.	.	.	.	3	3	3	3	3	1	3	3	3	2	3	3	3	3	3
7	3	2	2	3	3	3	1	3	2	2	2	3	.	.	.	.	.	1	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3
8	3	3	3	3	3	1	3	1	3	3	3	3	1	1	1	1	3	1	3	3	1	1	3	3	3	1	1	3	3	3	3	3	3			
.																																				
.																																				
197																																				
TOTAL	55	38	38	48	512	478	474	328	420	386	386	452	554	315	361	330	439	292	298	357	405	437	545	370	449	366	447	514	472	482	566	574	569			
X POR INDICADOR	2.6	1.7	1.9	2.2	2.6	2.4	2.4	1.6	2.1	1.9	1.7	2.3	2.6	2	2.3	2.1	2.8	1.9	1.5	1.6	2	2.2	2.7	1.9	2.3	1.8	2.3	2.6	2.4	2.4	2.9	2.9	2.8			
X POR VARIABLES	1.8																		2		2.1		2.2		1.7		2.7									

AGRUPAMIENTO POR ENFOQUE DE RESPUESTAS POR CADA ÍTEM DE LAS ENTREVISTAS PARA DOCENTES

1.- ¿Qué dificultades laborales considera que influyen para que los egresados del nivel maestría no obtengan su grado?

- Falta de tiempo
 Falta experiencia
 Ninguno

2.- ¿A cuántos egresados dirige su tesis?

- 1-3
 4-6
 Más de 6

3.- ¿Profundiza en la búsqueda de información sobre el objeto de estudio de los egresados a quienes dirige su tesis?

- Sí
 A veces
 No

4.- ¿Qué considera que espera el egresado de su director de tesis?

- Que sea un guía
 Que le dedique tiempo
 Que les haga parte de su trabajo

5.- ¿En qué etapa de la maestría le asignaron estudiantes para dirigir su tesis?

- Al inicio de la maestría
 A la mitad de la maestría
 Al final de la maestría

6.- ¿Sus asesores de maestría han optado por el cambio de director de tesis debido a desacuerdos con usted?

- Sí
 No

7.- ¿Cuántas horas por semana dedica por egresado de maestría en la dirección de su tesis?

- 1-3 horas
 4-5 horas
 6 horas

8.- ¿Conoce el Reglamento General de Estudios de Posgrado de su institución?

-) Si
-) Parcialmente
-) No

9.- ¿Conoce el proceso y los requisitos de egreso y titulación?

-) Si
-) Parcialmente
-) No

10.- ¿Cuáles son las dificultades para la investigación más comunes que presentan sus asesorados de maestría para la elaboración de su tesis?

-) Definir el objeto de estudio
-) Falta de bibliografía
-) En los supuestos teóricos

11.- ¿En qué parte del proceso de titulación presentan mayores dificultades sus asesorados de maestría?

-) En la elaboración del protocolo.
-) En la redacción.
-) En el manejo de los datos estadísticos.

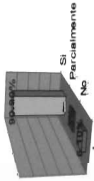
12.- ¿Qué preocupaciones manifiestan con mayor frecuencia sus asesorados de maestría en relación al proceso de titulación?

-) La réplica verbal de la tesis.
-) Dificultad para elaborar una tesis.
-) Diferencias formativas de los revisores de tesis.

INFORMACIÓN CONCENTRADA DE LAS ENCUESTAS POR CATEGORÍAS

VARIABLES	V-1		V-4					V-5				
INDICADOR	I-5	I-1	I-2			I-3	I-4	I-1	I-2	I-3		
PREGUNTA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
ENTREVISTA												
1	2	1	3	2	1	3	1	1	1	2	1	3
2	2	1	3	1	1	3	1	2	3	2	1	2
3	1	2	3	2	1	3	1	3	1	3	3	2
4	1	1	3	2	1	3	1	1	2	3	1	1
5	1	3	3	2	1	3	1	1	1	2	1	2
6	1	3	3	3	1	3	1	2	2	2	1	1
7	1	1	3	3	2	3	1	1	1	2	1	2
8	1	1	3	2	1	3	1	3	3	1	1	1
9	2	1	3	2	1	3	1	1	1	2	1	3
10	1	1	3	1	1	3	1	2	2	3		3
11	1	1	3	1	2	3	1	2	2		1	3
12	1	3	3	1	1	3	2	2	3	2	2	1
13	1	1	3	2		3	1	2	1	2	2	1
*												
*												
*												
22												
TOTAL	30	30	60	36	26	66	29	35	34	25	28	41
X POR INDICADOR	1.4	1.6	2.7	1.6	1.3	3.0	1.3	1.6	1.5	1.7	1.4	1.7
X POR VARIABLES	1.4	1.9					1.6					

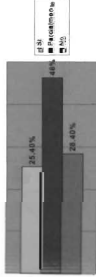
1 ¿Tu trabajo actual tiene relación con tu perfil profesional?



2 ¿Tu trabajo te permite el tiempo suficiente para dedicarlo al proceso de titulación?



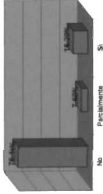
3 ¿Tus actividades extra laborales (personales, familiares) te permiten el tiempo suficiente para dedicarlo al proceso de titulación?



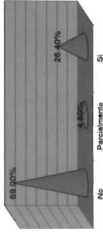
4 ¿Cuentas con el apoyo de la institución o empresa donde laboras para ejercer el proceso de titulación?



1 ¿Con egresar de la maestría y no poseer título obtienes beneficios laborales?



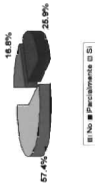
2 ¿Con egresar de la maestría y no poseer título obtienes beneficios económicos?



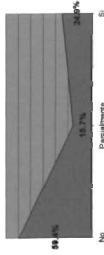
3 ¿Qué factores laborales considera que influyen para que los maestrantes del nivel maestría no obtengan su grado?



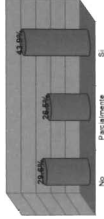
4 ¿Tu capacidad económica te permite llevar a cabo tu situación de maestría?



1 ¿Destinas parte de tus ingresos como ahorro para la titulación de maestría?



2 ¿Cuentas con los recursos económicos suficientes para solventar los gastos de tu titulación?

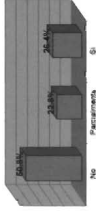


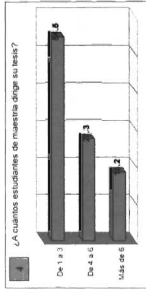
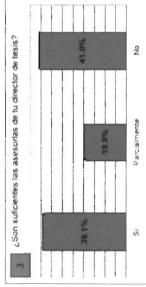
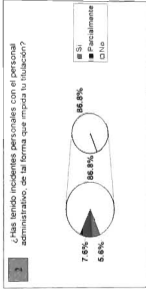
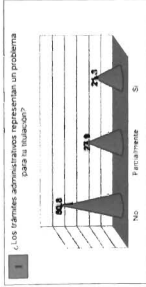
3 ¿Conoces los trámites administrativos para llevar a cabo el proceso de titulación?



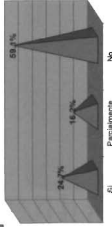
■ No ■ Parcialmente ■ Si

4 ¿Tienes conocimiento sobre los lugares y horarios donde se llevan a cabo los trámites para el proceso de titulación?

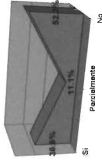




1 ¿Son de calidad las asesorías de tu director de tesis?



2 ¿Consideras que existen deficiencias en la dirección de tu tesis?



3 ¿Profundiza en la búsqueda de información sobre el objeto de estudio de los maestrantes a quienes dirige su tesis?



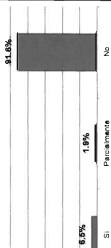
4 ¿Qué considera que espera el egresado de maestría de su director de tesis?



1 ¿En qué etapa de la maestría le asignaron estudiantes para dirigir su tesis?



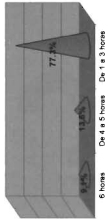
2 ¿Has tenido reuniones con tu director de tesis que impidan tu titulación?



3 ¿Sus asesores de maestría han optado por el cambio de director de tesis debido a desacuerdos con usted?



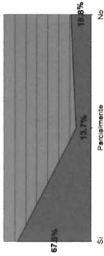
4 ¿Cuántas horas por semana dedica por egresado de maestría en la dirección de su tesis?



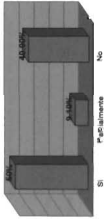
1 ¿Es suficiente el tiempo que te dedica tu director de tesis en asesorías?



2 ¿Conoces el Reglamento General de Estudios de Posgrado de tu institución?



3 ¿Conoce el Reglamento General de Estudios de Posgrado de su institución?



4 ¿El proceso y los requisitos de ingreso y titulación de tu maestría eran conocidos de antemano?

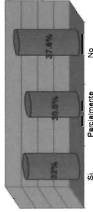


1 ¿Conoce el proceso y los requisitos de egreso y titulación?



■ Si
■ Parcialmente
□ No

2 ¿Cuándo realizaste tus estudios de maestría tuviste conocimiento de la Misión de la Unidad Académica o Instituto en que éstos se impartieron?



3 ¿Como estudiante del programa de maestría, la unidad académica o Instituto te mantuvo al tanto del perfil de egreso (conocimientos, habilidades y actitudes) que debías desarrollar para egresar del programa?



4 ¿Te interesa la investigación como opción para que te titules?

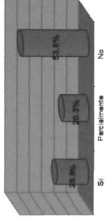


1 ¿Te resulta de gran esfuerzo llevar a cabo una investigación?



■ Si ■ Parcialmente ■ No

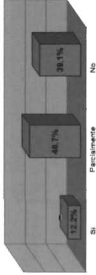
2 ¿En tu vida profesional has desarrollado trabajos de investigación?



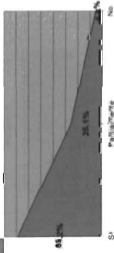
3 ¿Durante la maestría tuviste suficientes oportunidades de participar en investigaciones?



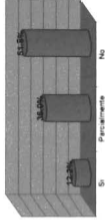
4 ¿Consideras haber adquirido las habilidades y destrezas para realizar investigación?



1 ¿Tienes el hábito de lectura?



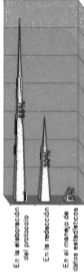
2 ¿Consideras que tienes habilidades para la redacción, síntesis, análisis y codificación de información?



3 ¿Cuáles son las dificultades para la investigación más sentidas por quienes se presentan sus asesores de maestría sobre la elaboración de su tesis?



4 ¿En qué parte del proceso de titulación presentan mayores dificultades sus asesores de maestría?

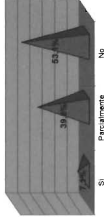


1 ¿Qué preocupaciones manifiestan con mayor frecuencia sus asesorados de maestría en relación al proceso de titulación?



Dificultad para elaborar una tesis
Aplica verbal
Aplica escrita

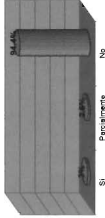
2 ¿La formación que recibiste en el nivel maestría cumplió con tus expectativas?



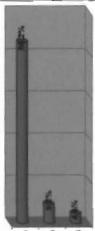
3 ¿Te interesa obtener el grado de maestro?



4 ¿Consideras que la maestría representa un fracaso y por este motivo no te has titulado?



¿Te sientes insatisfecho de tu formación en el nivel maestría al grado que no te interesa titular?



No

Parcialmente

Si