

DIVERSAS MIRADAS SOBRE EL POSGRAFO Y LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LATINOAMÉRICA

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

COORDINADORES:

Verónica Ortiz Lefort
Antonio Ponce Rojo

Diversas miradas sobre el posgrado y la investigación educativa en Latinoamérica

Verónica Ortiz Lefort
Antonio Ponce Rojo
Coordinadores

Universidad de Guadalajara
2017

Este libro fue financiado con el fondo federal PROINPEP: Programa de Incorporación y Permanencia de los Posgrados en el PNPC.

El material publicado fue dictaminado con el sistema a doble ciego.

Primera edición, 2017

D.R. © 2017, Universidad de Guadalajara
Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades
Coordinación Editorial
Juan Manuel, 130
Zona Centro
44100 Guadalajara, Jalisco, México

ISBN: 978-607-742-981-4

Impreso y hecho en México
Printed and made in Mexico

Índice

| | |
|---|----|
| Presentación | 9 |
| María Guadalupe Moreno González. México | |
| Primera parte | |
| EL POSGRADO Y LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LATINOAMÉRICA..... | |
| La crisis de la titulación en posgrado y el Síndrome Todo Menos Tesis. ¿Qué es lo que se sabe acerca de las causas de este problema? | |
| Revisión de literatura | 19 |
| Hitomy Edith Matsuda Wilson / Rocío del Pilar Moreno Badajoz | |
| Antonio Ponce Rojo / Yolanda Magaña López. México | |
| La movilización de los resultados de investigación educativa. Utilidad y compromiso social y su influencia en la elección del tema de tesis. El caso de la tesis de maestría “El ingreso de los sectores populares a la universidad” | 61 |
| Cecilia Incarnato / Judith Naidorf. Argentina | |
| Formação de sujeitos na universidade brasileira: tensões, limites e possibilidades..... | 97 |
| Ivanise Monfredini. Brasil | |

| | |
|---|-----|
| Transiciones en la formación del posgrado. Recuperación de la experiencia y acercamiento conceptual desde tres enfoques | 119 |
| Martha Valadez Huízar / María Guadalupe Moreno Bayardo | |
| Miguel Agustín Romero Morett. México | |
| La redacción de documentos científicos en el posgrado: principios básicos para su corrección | 157 |
| Cándida Elizabeth Vivero Marín. México | |
| Segunda parte | |
| LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA DE NOVELES INVESTIGADORES EDUCATIVOS | 181 |
| La casa de recogidas de Guadalajara, entre la instrucción y la disciplina | 183 |
| Norma Aide Macias Moya. México | |
| Mundo festivo <i>wixárika</i> : un acercamiento socioeducativo al corazón de la fiesta <i>Tatei Neixa</i> | 213 |
| José Alfredo Cruz Mercado. México | |
| La elección de carrera en un bachillerato privado (UTEG) en Guadalajara: Una construcción socio-individual | 245 |
| Natalia Zepeda Cazarez / Patricia Angélica García Guevara. México | |
| Narraciones y rescate de las experiencias de los estudiantes; Historia presente de la Escuela Secundaria General N° 117, del FIS Los Ruiseñores, Tala, Jalisco; Un análisis a partir de la Historia oral y la Teoría crítica social. | 273 |
| Lizzie Yedid Madrigal Gaytán. México | |

La crisis de la titulación en posgrado y el Síndrome Todo Menos Tesis

¿Qué es lo que se sabe acerca de las causas de este problema?

Revisión de literatura

HITOMY EDITH MATSUDA WILSON
edymatsuda@gmail.com

ROCÍO DEL PILAR MORENO BADAJOZ
rbadajoz@yahoo.com

ANTONIO PONCE ROJO
aponcerojo@yahoo.com

YOLANDA MAGAÑA LÓPEZ
yolamag@cencar.udg.mx

(México)

Introducción

El posgrado es actualmente reconocido en el mundo como el medio principal para la formación de recursos humanos con un alto nivel de especialización y como vía fundamental para acreditar la competencia en investigación científica. Aunque no existe un consenso internacional acerca de los tipos de programas que integran este nivel de estudios, se entiende que el posgrado engloba a todos aquellos estudios formales en contextos institucionales que se realizan después del primer grado académico obtenido. De acuerdo con la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES) el posgrado en México es "... la última fase de la educación formal; tiene como antecedente obligatorio la licenciatura. Comprende los estudios de especialización, maestría y doctorado..." (ANUIES, 2011, p. 7). En nuestro país, desde hace algunos años se reconocen oficialmente dos tipos de programas de posgrado que aplican para cualquiera de los subniveles antes mencionados: los posgrados que están orientados a la profesionalización y aquellos que se

orientan a la investigación (CONACyT, 2016). Los profesionalizantes “...tienen como finalidad la profundización de conocimientos y competencias en un área o formación de recursos para incidir en problemas prácticos en un área específica del ejercicio profesional...” (Sánchez, 2008, p. 233); mientras que los que se orientan a la investigación “...tienen como finalidad, proporcionar al estudiante una formación amplia y sólida en un campo de conocimiento con una alta capacidad crítica y creativa a través de investigaciones originales...” (CONACyT, 2015, p.12).

En todos los programas de posgrado, sin importar su orientación o sub-nivel, el paso final, considerado por sus defensores como el requisito final *sine qua non* y por sus detractores como sólo un rito complejo de paso, es la elaboración, presentación y defensa ante un jurado especializado, de un trabajo final, que para el caso de la especialización suele ser una *Tesis* o una *Tesina* y para el caso de la Maestría y el Doctorado, se trata de una *Tesis de grado*, llamada también *Disertación*, o *Trabajo Especial de Grado (TEG)*¹. El proceso de elaboración, presentación y defensa de este trabajo final implica varios pasos: a) la definición de un proyecto de investigación o de desarrollo de algún producto o método de solución de un problema, con la ayuda, guía y acompañamiento de un profesor que es llamado *Director de tesis*, *Asesor de tesis*, *Supervisor de tesis*, *Gerente de investigación* o incluso *Patrono de tesis*; b) la realización del trabajo especificado en el proyecto previamente definido; c) la elaboración de un reporte escrito acerca del trabajo realizado, y finalmente, d) la presentación y defensa del trabajo realizado y el documento que integra el reporte del mismo, ante un jurado especializado.

Debido a que hay un gran porcentaje de estudiantes que terminan los créditos de sus estudios de posgrado pero que no concluyen efectivamente con el trabajo de tesis, este proceso de elaboración, presentación y defensa de la misma se ha llegado a considerar como el gran *cuello de botella* de la

¹ Se trata de un documento que se elabora como reporte del trabajo realizado para obtener el grado. Es ubicada en la categoría de los llamados *documentos grises*, que son definidos como aquellos documentos que son producidos en todos los niveles, desde el gubernamental hasta el académico pasando por el industrial y el de negocios, tanto en formato electrónico como en formato impreso, y que han sido producidos sin la finalidad de ser publicados y por lo tanto no cuentan con el control de las publicaciones comerciales, ni pasan por los canales o sistemas tradicionales de publicación, distribución, comercialización, adquisición y control bibliográfico (Schöpfel, 2010: 3-4). Esta categoría adquiere el mote de *grises* precisamente por su carácter indefinido como publicaciones (Schöpfel y Lipinski, 2012).

eficiencia terminal en el posgrado. El problema ha adquirido tal notoriedad incluso a escala mundial, que ha sido comparado con problemas como: resolver un laberinto bizantino, subir una montaña, descender por ríos rápidos, correr un maratón, jugar a las serpientes y escaleras, realizar un viaje en tren o el caminar de un ciego, (Brause, 2005), o internarse en un laberinto, superar escollos, aprender a nadar, cruzar el Himalaya (Carlino, 2005); asimismo, al estado en el que los alumnos se encuentran al tener completos los créditos pero no terminar la tesis, se le ha referido por parte de la comunidad académica, como el *Síndrome de Todo Excepto la Tesis* (TET), *Todo menos Tesis* (TMT) (Ferrer y Malaver, 2000), en inglés el *All But Dissertation Syndrome* (ABD) (Carlino, 2005) y sus síndromes asociados *Todo Menos Investigación* (TMI) y *Todo Menos Ascenso* (TMA) (Gómez, 2013). Formalmente, el TMT puede definirse como aquel estado en el que se encuentra un estudiante que ha terminado todas las asignaturas de un programa académico y ha reunido todos los requisitos para su graduación, excepto la tesis (Bernger *et al*, 2016).

El TMT es un problema que no está relacionado con una disciplina o ciencia específica, ni es característico de alguna región o cultura:

- a) En América del Norte, específicamente en los Estados Unidos, se estima que ya desde 1960 el nivel de deserción de los programas de posgrado estaba entre el 35% y el 40% y por lo tanto, un porcentaje menor a éste, no documentado, correspondía a estudiantes que desertaban cuando sólo les faltaba la tesis para graduarse (Ad Hoc Panel, 1997). Lovits y Nelson (2000), hablaban de una deserción para el año 2000 del 50% principalmente debido a problemas en la elaboración de la tesis; Bair y Haworth, ya para el 2005 documentaron cómo el TMT se incrementó considerablemente, a pesar de los cambios realizados en el posgrado para abatir este problema, (Bair y Haworth, 2005:481). Sowell en el 2008 presentó un estudio realizado en Estados Unidos y Canadá considerando los datos de titulación de los programas de doctorado en estos dos países desde 1992 hasta el 2004, encontrando tasas de titulación a 10 años del egreso, entre el 55% y el 64% dependiendo de la disciplina (Sowell, 2008). En los últimos cinco años (Gardner, 2010; Kelley y Salisbury-Glenon, 2016), ya que no hay estadísticas confiables, ofrecen estimaciones que indican que la tasa de estudiantes con ABD ha alcanzado ya el 60% en los Estados Unidos.

- b) En Venezuela desde mediados de la década de los noventa del siglo pasado Valarino, Meneses, Yaber y Pujol, (1996: 64) referían que el 98% de los alumnos que no obtenían el grado antes de los dos años, ya no lo graban obtenerlo después. Asimismo, Salinas (1998) reporta que a finales de la década eran ya el 90% de los estudiantes de posgrado en ese país del Cono Sur, los que se quedaban con el estatus de TMT. En la primera década de este siglo el problema era mucho mayor, tanto en instituciones privadas (Gascón, 2008) como en instituciones públicas (Ferrer y Malaver, 2002).
- c) En Argentina la tasa de titulación en los programas de posgrado alcanzaba solamente el 10% en el 2005 (Carlino, 2005), situación que llegó inicialmente a asociarse con una situación coyuntural en ese país en donde, por un lado, se estaba dando la exigencia de cursar estudios de posgrado y por otro, se carecía de personal académico para dirigir las tesis de los recién egresados (Follari, 2002). Sin embargo, estudios posteriores encontraron que el TMT argentino comparte las mismas causas que se han encontrado en otros países (Hirschhorn, 2012).
- d) En México, la ANUIES, para el periodo escolar 2014-2015 reporta 26,843 egresados de posgrado y 20,196 titulados, cifra que representa el 75.23% de eficiencia terminal² (ANUIES, 2015). Ello implica entonces que tan sólo en este periodo, son 5,647 los egresados de posgrado que podrían encontrarse en el supuesto del TMT, sin embargo no hay estudios con cifras al respecto.

Las proporciones que este problema ha alcanzado en las últimas décadas han ocasionado el surgimiento de programas de apoyo a los estudiantes, buscando que puedan realizar, presentar y defender de manera efectiva, su trabajo de tesis. En la literatura especializada se ha explorado tanto sus causas desde sus muy diversas dimensiones y actores (Bair y Haworth, 2005; Kelley y Salisbury-Glennon, 2016), como sus consecuencias, entre las que se encuentra la humillación, el deshonor, los sentimientos de fracaso y una baja en la autoestima (Schuman, 2014). Sin embargo, aunque el TMT ha sido abordado desde

2 El criterio empleado para considerar la eficiencia terminal es la obtención del grado.

diferentes ángulos y dimensiones a lo largo de estos últimos años, existen pocos trabajos que dan cuenta del conocimiento global adquirido acerca del problema. En el presente trabajo se pretende conformar el estado actual del conocimiento acerca del TMT y otros problemas estrechamente relacionados, buscando dar cuenta de lo que se sabe del problema hasta el momento y la manera en la que se ha tratado de erradicar.

En la realización del presente estado del conocimiento se empleó una estrategia compuesta por cuatro etapas: El foco de búsqueda para la elaboración del estado del conocimiento se centró en las palabras clave “*Todo menos tesis*”, “*Todo menos investigación*”, “*Crisis en la titulación de posgrado*”, “*problemas de titulación en posgrado*” y las variantes de ellas, tanto en inglés como en español, así como los propios términos identificados en los materiales obtenidos, sobre todo en inglés, como “*ABC to PH. D.*”, “*Dissertation completers vs non-completers*”, “*Dissertation barriers*” que pudieron ampliar la búsqueda en los siguientes servicios electrónicos multidisciplinares: *Academic One File Unique*, *Science Direct* y *Google Académico*, *EBSCO*, *Emerald*, *JStor*, *Sage Journals*, *Springer*, y *Wiley*. La búsqueda realizada se centró en la literatura publicada entre 1980 y el 2016, debido a que es justo a partir de la década de los ochenta del siglo pasado que se comienza a estudiar más a fondo y dar cuenta de la crisis de la titulación en el posgrado en el mundo (Bloom, 1981; Ad Hoc Panel, 1997). La realización de estas búsquedas constituyó la primera etapa definida previamente para la realización de este estado del conocimiento. En la segunda etapa de este trabajo se realizó una depuración de los materiales, seleccionando a aquellos que se centran exclusivamente en el problema de la titulación en el posgrado, su estado, causas y consecuencias. La tercer etapa consistió en la identificación de fuentes clave para la realización del trabajo, adicionales a las ya recolectadas, lo anterior a partir de los listados de referencia incluidos en cada trabajo seleccionado en la primera y segunda etapa. El objetivo de esta tercera etapa fue el considerar aquellos trabajos clave, que por la definición de fechas realizada en la primera etapa del trabajo, no fueron incluidos en la selección inicial. Finalmente, la cuarta etapa consistió en el análisis de los documentos seleccionados y la sistematización de sus contenidos a propósito del estudio aquí planteado. El reporte de este análisis se integra en el presente documento.

El Síndrome de Todo Menos la Tesis como un tipo especial de Procrastinación

Es importante considerar que aunque el TMT es conocido como un Síndrome, sólo existe en la literatura especializada un intento de definirlo como tal desde las ciencias médicas. El modelo, desde esta perspectiva, fue propuesto por Salinas (1998), en el que se especifica que la etiología del problema principalmente radica en la falta de motivación del tesista, aunque como se observará más adelante en este mismo documento, en el apartado de variables que intervienen en el problema, este modelo considera la existencia de varios factores. El resto de la literatura especializada en el tema, aunque se refiere al TMT como un síndrome, realmente lo caracterizan como un problema no-médico en el que intervienen múltiples factores, incluso incluyendo en algunos casos, aspectos neuropsicológicos, pero no desde la perspectiva médica como lo aborda Salinas (*Op cit*).

Por lo general, el TMT es visto como un tipo especial de Procrastinación académica o postergación, que a su vez es uno de los tipos generales de la Procrastinación, conducta que Solomon y Rothblum (1984), definen como “el acto innecesario de posponer la realización de tareas, hasta el grado de experimentar un malestar subjetivo” (Solomon y Rothblum, 1984, p. 503), Green (1997, p. 58) añade que se puede decir que un sujeto es un Procrastinador cuando muestra una tendencia a postergar, es decir, a presentar frecuentemente estas conductas de postergación. Cuando lo que se posterga son tareas académicas, entonces recibe el nombre de Procrastinación académica (Green, 1997; Norton, 2011). Algunas investigaciones que han estudiado los factores psicológicos involucrados en el síndrome “Todo menos tesis”, lo han hecho considerándola como un tipo especial de Procrastinación académica.

Pero antes de abordar al TMT como un tipo especial de Procrastinación académica, se revisarán con mayor detalle los conceptos que jerárquicamente le son más generales, es decir, la Procrastinación y la Procrastinación académica. El sujeto que posterga suele privilegiar la realización de otras tareas que son de menor valor o urgencia respecto al tiempo en que éstas deben efectuarse (Klassen, Krawchuk y Rajani, 2007, p. 927; Steel, 2007, pp. 67-68). La frase popular: “no dejar para mañana lo que se puede hacer hoy” es una clara

invitación a no procrastinar con las actividades que se requieren hacer. Quant y Sánchez (2012), refieren que los procrastinadores presentan "...un patrón evitativo frente a las situaciones que implican un alto costo de respuesta o donde evalúan como escasas las posibilidades de alcanzar un buen nivel de satisfacción en relación con su desempeño" (Quant y Sánchez, 2012, p. 48). El individuo decide aplazar la actividad que considera tediosa o que no le genera ningún placer inmediato, ello pese a saber que dicho aplazamiento podría perjudicarlo en un futuro (Sánchez, 2010, p. 90).

Existen dos tipos generales de Procrastinación: a) *La Procrastinación de las labores de la vida cotidiana*, en la cual, el individuo posterga metas o actividades de su quehacer diario, como hacer ejercicio, limpiar la casa, comenzar la dieta, por mencionar algunas (Milgram, 1988; Ariely y Wertenbroch, 2002); y b) *La Procrastinación de las tareas de naturaleza académica*, o *Procrastinación académica*. Aunque las tareas de naturaleza académica no solamente son realizadas por estudiantes, sino que también las realizan profesores y otros académicos, el término se emplea solamente para los actos de este tipo cometidos por los estudiantes. Es decir, lo que se posterga son tareas académicas y quienes las postergan son los estudiantes, quienes tienden a evitar la realización de las actividades que requieren sus proyectos académicos y en su lugar, llevan a cabo otro tipo de deberes (Galarregui y Keegan, 2012; Norton, 2011; Green, 1997; Sánchez, 2010; Quant y Sánchez, 2012).

Aunque en algunos casos, postergar actividades no le acarrea dificultades al sujeto y es hasta cierto punto funcional, en otros casos puede convertirse en un serio problema para él (Steel, 2007, p. 66). La literatura refiere distintos tipos de Procrastinación, por ejemplo, Galarregui y Keegan (2012), encontraron en su estado del arte que existen dos tipos de procrastinadores: los situacionales, quienes postergan tareas sólo en ocasiones específicas y los crónicos, cuyas conductas dilatorias son más persistentes.

Los procrastinadores crónicos pueden ser de dos tipos: por activación o por evitación. Los que son por activación, de manera deliberada se esperan a realizar la tarea hasta el último momento, justo un poco antes de la fecha estipulada, ya que de esta manera dicen experimentar mayores niveles de energía que les posibilita terminarla (Galarregui y Keegan, 2012, p. 73). Al respecto, Chu y Choi (2005), aluden que los procrastinadores activos prefieren demorar

las actividades, debido a que consideran trabajar mejor bajo presión (Chu y Choi, 2005, p. 247). En cambio, los sujetos que procrastinan por evitación suelen postergar las labores por considerarlas aversivas, muy difíciles y/o presentan miedo a fracasar en ellas (Galarregui y Keegan, 2012, p. 73).

La Procrastinación académica no sólo se reduce a un problema de hábitos de estudio, sino también en ella se involucran componentes afectivos y cognitivos del sujeto, lo cual la convierte en un problema más complejo (Kachgal, Hansen y Nutter, 2001, p. 14; Green, 1997, p. 59). Las investigaciones que analizan la Procrastinación académica refieren que ésta comúnmente se asocia a: perfeccionismo, sentimientos de abrumo, falta de motivación, temor al fracaso, dependencia y expectativas poco realistas respecto al propio desempeño (Galarregui y Keegan, 2012, p. 73; Kachgal, Hansen y Nutter, 2001, p. 14; Green, 1997, p. 58-59).

Morrison (2015), señala que ciertos factores en la tarea de elaborar una tesis de posgrado pueden facilitar la Procrastinación. Uno de ellos es la naturaleza de la tesis, es decir, se exige que ésta sea un producto original y que contribuya al campo científico, este hecho podría bloquear al estudiante a la hora de escribir. Otro factor es la realización de las actividades que componen el proyecto de tesis, las cuales pueden extenderse o postergarse y ello depende -en su mayor parte- del estudiante. La autora menciona que la institución encargada difícilmente puede regular o monitorear el avance o progreso del sujeto (Morrison, 2015, p. 298).

Green (1997), realizó una comparación entre los estudiantes que completaron su tesis y aquellos que no lo habían hecho, sobre facetas de Procrastinación y tendencia al perfeccionismo. En él se esperaba encontrar que los estudiantes que finalizaron su tesis tuvieran puntuaciones más bajas que aquellos que no la habían terminado. Para ello se aplicó un cuestionario denominado Inventario de Procrastinación³ que consistía en 43 reactivos pertenecientes a once subescalas. Los resultados de la investigación mostraron que los estudiantes en el estado de “Todo menos tesis” presentaron puntuaciones más altas en ocho escalas. Además, se observó que los estudiantes “Todo menos tesis” se culpaban a sí mismos más de lo que culpaban a la institución o a

3 Traducido del Inglés: *The Procrastination Inventory*.

la complejidad de la tarea por su procrastinación en la realización de su tesis (Green, 1997, p. 61). Una de las conclusiones de la autora es la necesidad de identificar los estudiantes con tendencia a procrastinar en etapas tempranas del proyecto de investigación de tesis, antes de que la procrastinación se vuelva un verdadero problema u obstáculo para el avance de la tesis. En el caso de los estudiantes que ya se encuentran con atraso debido a este motivo, considera que unas sesiones grupales dirigidas a la reestructuración cognitiva, el manejo de estrés y la administración adecuada del tiempo, podrían ser medidas exitosas para aminorar la procrastinación (Green, 1997, p. 63).

Coincidiendo con Green, Norton (2011), afirma que, se requiere que el director de tesis detecte a tiempo (en los primeros seis meses de inicio del proyecto), la tendencia procrastinadora de su estudiante. Éste puede hacer uso de instrumentos de detección, tales como el Inventario de Procrastinación, para identificar si es necesaria la intervención. La ayuda podría estar encaminada a desarrollar: estrategias motivacionales, manejo de emociones negativas, administración adecuada del tiempo, así como fortalecer la relación director de tesis-estudiante, entre otras cosas (Norton, 2011, p. 7).

Una de las estrategias empleadas para reducir la procrastinación académica crónica es el cambio cognitivo, dirigido a modificar la tendencia al perfeccionismo y/o miedo al fracaso o al mismo éxito. En algunos casos, las distorsiones cognitivas del sujeto suelen ocasionar la postergación de la tarea. Por ejemplo, se puede sobre estimar el tiempo requerido para los quehaceres escolares y por lo tanto, no se inician, ya que el sujeto da por sentado su fracaso (Kachgal, Hansen y Nutter, 2001, p. 14).

Green y Kluever (1997), hicieron un estudio sobre la procrastinación relacionada al síndrome “Todo menos tesis”. En éste, desarrollaron una escala⁴ de variables implicadas en la elaboración de la tesis, la cual consistía de 45 reactivos que indagaban: preocupaciones financieras, familiares y sociales, la relación con el tutor y con el comité tutorial, el trabajo con ellos, estructura y tiempo asignado a la tesis, recursos institucionales, percepción de las habilidades y preocupaciones de tipo afectivo (Green y Kluever, 1997, p. 6). Dicha escala fue aplicada a tres grupos focales, dos grupos de estudiantes “Todo

4 Los autores la denominaron *The dissertation barriers scale*, Escala de obstáculos para la presentación de la tesis, en español.

menos tesis” y un grupo de graduados, los cuales fueron dirigidos por un estudiante de posgrado de nivel avanzado. Se encontraron diferencias en 29 de los 45 reactivos, entre los estudiantes y los graduados. Los autores señalan que los estudiantes “Todo menos tesis” obtuvieron puntajes más bajos, lo cual sugiere que las variables implicadas en la elaboración de la tesis, son vistas más como obstáculos que como facilitadores del proceso (Green y Kluever, 1997, p. 7). Estos autores consideran recomendable que los estudiantes con atraso en la tesis conozcan las estrategias empleadas por los ya graduados. Aunque las situaciones sean distintas, saber las estrategias que otros emplearon durante el desarrollo de la tesis, podría ser útil para los estudiantes con atraso. Por lo tanto, sugieren como medidas de apoyo, se realicen seminarios especiales en los que se invite a estudiantes recién graduados a contar sus experiencias (Green y Kluever, 1997, pp. 9-10).

En la construcción del presente estado del arte, se encontró que la procrastinación académica es una variable poco estudiada en América Latina. Los estudios encontrados -en su mayoría estados del arte- analizaban la procrastinación académica en el contexto universitario (Galarregui y Keegan, 2012; Quant y Sánchez, 2012; Chan, 2011; Sánchez, 2010). Cabe señalar que las investigaciones identificadas no abordan directamente la relación de la procrastinación con la no terminación de la tesis de posgrado.

Como se señaló anteriormente, las dificultades en la elaboración de la tesis pueden ser debidas también a debilidades en la formación previa del tesista (Carlino, 2005; Arnoux, *et. al*, 2005 y Caffarella y Barnett, 2000). Por lo general, se presupone que los estudiantes de doctorado al llegar a tal nivel han desarrollado las habilidades de escritura suficientes que les permitan desempeñarse de manera autónoma en la elaboración de la tesis doctoral. Sin embargo, la realidad es distinta, como Arnoux señala:

(...) los escritos de posgrado demandan una extensión, un nivel de conceptualización original, un grado superior de integración de conocimientos y una capacidad de auto organización y regulación del trabajo autónomo que sólo pueden vehiculizarse por medio de un dominio escritor difícilmente obtenido en etapas anteriores (Arnoux, *et. al*, 2005, p. 3).

Por lo tanto, como se menciona antes, las altas demandas de la tarea, la carencia de conocimientos específicos, aunadas a sentimientos de inseguridad del propio estudiante podrían ocasionar el eventual abandono de la tesis.

Los factores que intervienen en el problema de Todo Menos Tesis

Los estudios disponibles en la literatura especializada, acerca de las causas que determinan o intervienen en el TMT son muy variados y atienden a modelos distintos. Aunque en todos ellos es considerable la complejidad de las variables o los factores empleados, es posible identificar las grandes categorías construidas a partir de las cuales realizan los abordajes. En este apartado se ofrece al Lector una breve revisión de los estudios que abordan el TMT como un todo y no solamente uno de sus factores, efectos o fenómenos asociados. Se revisa la manera en la que, a partir de estas categorías, se puede dar cuenta de la visión que se tiene acerca del problema. En la revisión realizada, solamente se encontraron dos propuestas de caracterizar el problema con base en el uso de dos grandes categorías, mientras que el abordaje del problema concibiéndolo desde la intervención de múltiples aristas es más común.

Categorizaciones basadas en dos grandes grupos de factores

No hay muchos modelos que propongan una clasificación general basada en dos grandes categorías. Tras la revisión realizada, se encontraron solamente dos propuestas de este tipo, la primera de ellas es de Gascón (2008), quien propone clasificar las variables que intervienen en el TMT en dos grandes tipos: a) las variables internas y, b) las variables externas. Para este autor las primeras son “son intrínsecas en el individuo, le pertenecen, no son palpables” (Gascón, 2008: p. 53) en donde se incluyen los aspectos emotivos, aspectos intelectuales y aspectos socio-económicos. Mientras que las variables externas, en contraposición, con aquellas que no le pertenecen al individuo y están relacionadas con la búsqueda de tutor, con los apoyos institucionales, con el propio proceso de la investigación o con el espacio en donde desarrollar la investigación (Gascón, 2008: p. 54). Asimismo, Ferrer y Malaver (2000), proponen otro modelo basado en dos grandes categorías, pero a diferencia de

Gascón (2008), estos autores consideran múltiples factores que inciden en el TMT a partir de la estructuración de dos grandes categorías: factores que promueven la realización de la tesis y factores que impiden la realización de la tesis. Para estas autoras, la promoción o el impedimento para la realización de la tesis se determina a partir de las características particulares que adquieren los siguientes elementos: a) Entrenamiento para la investigación, b) Organización de la investigación, c) Vinculación académica, d) Infraestructura, e) Financiamiento, f) Orientación al estudiante, g) Disponibilidad del tutor, h) Relación estudiante-tutor, i) Papel del tutor, j) Relación docente-estudiante, i) Relación estudiante-estudiante (Ferrer y Malaver, 2000: p. 24).

Categorizaciones basadas en múltiples factores

Como ya se ha dicho, la caracterización del problema con base en una concepción multi-factorial es la más frecuente en la literatura especializada. Sin embargo, los factores considerados son variados, aunque en algunos casos hay elementos comunes. A continuación se presenta una descripción de los modelos más destacados en esta vertiente multifactorial.

Katz (1997), propone un modelo para explicar el fracaso en el proceso de completar la tesis de grado. Este modelo se compone de cinco grandes factores: a) El tiempo de separación de la Universidad, es decir, el momento en el que el estudiante cambia la actividad del estudio por cualquier otra actividad, dejando en un segundo nivel la terminación de la tesis, b) la capacidad para enfocar un tema, de manera tal que el entusiasmo por una gran cantidad de problemas de investigación sea reducido a uno sólo que sea viable para usarse en la tesis de grado, c) la tendencia al perfeccionismo, que no le permite al estudiante saber cuándo es apropiado parar, por ejemplo, en la elaboración del estado del arte, o cuándo el texto ya está listo para ser presentado, d) El tiempo empleado en la elaboración de la tesis, que se vuelve poco a poco en un factor de presión que constituye un obstáculo muy poderoso, e) El nivel de aislamiento del tesista, que ocasiona que poco a poco el estudiante pierda la motivación y la esperanza por terminar exitosamente, sin que alguien pueda ayudarle a cambiar los patrones de conducta menos exitosos (Katz, 1997: p. 10)

Green y Kluever (1997), y Johnson, Green y Kluever (2000), proponen un modelo compuesto por tres categorías generales: a) Procrastinación, b) perfeccionismo y c) Confort en la escuela de graduados, a partir de las cuales se revisa el funcionamiento del director y el Comité de titulación, las habilidades y organización personal, la administración del tiempo y presiones externas, las habilidades de investigación, los soportes con los que cuenta el estudiante, que van desde los económicos hasta los emocionales.

Salinas (1998), como ya se ha dicho, es uno de los pocos intentos de caracterizar el TMT como un síndrome médico, establece que éste está asociado principalmente con un problema de autoestima por parte del estudiante, sin embargo, incluye además de este factor a: a) La motivación para realizar la tesis y obtener el grado, b) Falta de tiempo, c) Falta de recursos humanos especializados (tutor, asesor, guía, consejero), d) Falta de información documental, e) Falta de sujetos de estudio, f) Falta de personal de apoyo, g) Falta de recursos financieros, h) Tener la perfección como meta. (Salinas, 1998: p. 2).

Jacks *et al* (1983, p.75), expone que los principales factores que intervienen en el ABD son a) económicos (ya sea por falta de financiamiento o por que el trabajo pagado que actualmente desempeñan les impide continuar con la tesis), b) de relaciones entre el estudiante y el director o el Comité de titulación, c) problemas con la investigación, d) problemas emocionales del estudiante, e) demandas familiares, f) poco soporte obtenido de los pares, g) pérdida del interés por contar con el grado.

Carlino (2005), establece que en el TMT intervienen los siguientes factores: a) El tiempo empleado para finalizar la tesis, b) la manera en la que es percibida la realización de la tesis y los sentimientos asociados con la tarea, c) los obstáculos para realizarla, d) los elementos de apoyo, y e) la relación con el director de la tesis.

Hirschhorn (2012), por otra parte, establece cinco grandes grupos de variables que intervienen en el TMT: a) Aspectos socio-laborales, b) Modalidad institucional, c) Factores subjetivos, d) Relación Director-Tesista, y e) Formación e inserción académica (Hirschhorn, 2012: p. 44), a partir de los cuales identifica los siguientes elementos básicos para la predicción del éxito del estudiante de posgrado: 1. Condición de becario (Si usufructuó una beca en algún momento de su carrera), 2. Universidad, Programa que ofrece el

posgrado, 3. Género, 4. Edad al momento de la inscripción, 5. Relación con el Director (interés del director, retroalimentación, lugar de trabajo, frecuencia de encuentros), 6. Título del grado, 7. Atributos de la personalidad (Autoestima, Miedo a fallar a los demás o a sí mismo, dificultad o facilidad para tomar decisiones, necesidad/independencia de estructuras de apoyo, obstáculos vistos como desafíos estimulantes) y 8. Dedicación a la tesis (horas semanales dedicadas a la elaboración de la tesis) (Hirschhorn, 2012: pp. 45-49). En el apartado siguiente se revisan los factores comunes en estas propuestas.

Dupont, Galant y Nils (2014), proponen un modelo basado en cuatro categorías: a) características individuales, b) soporte social, c) creencias motivacionales, d) involucramiento emocional, cognitivo y comportamental, que se relaciona, en la parte emocional, con la manera en la que se enfrentan las tareas (entusiasmo, irritación, miedo, etc.), en la parte cognitiva con los aspectos de autorregulación y de uso de estrategias de proceso cognitivo profundo y no superficial, y finalmente, en la parte comportamental, con la manera en la que los estudiantes se involucran en la tarea (Dupont, Galant y Nils, 2014: pp. 36-37).

Factores coincidentes en los modelos descritos

Como podrá haberse constatado, los factores que consideran los modelos son muy variados y consideran diversas dimensiones que no en todos los casos coinciden. En la tabla siguiente se muestran los factores coincidentes en los modelos descritos:

Destaca la coincidencia que los modelos revisados tienen al considerar como elementos primordiales la relación que existe entre el estudiante y el tutor, así como la disponibilidad de éste. Otros elementos coincidentes son la administración y disponibilidad de tiempo, así como los factores económicos. (tabla 1)

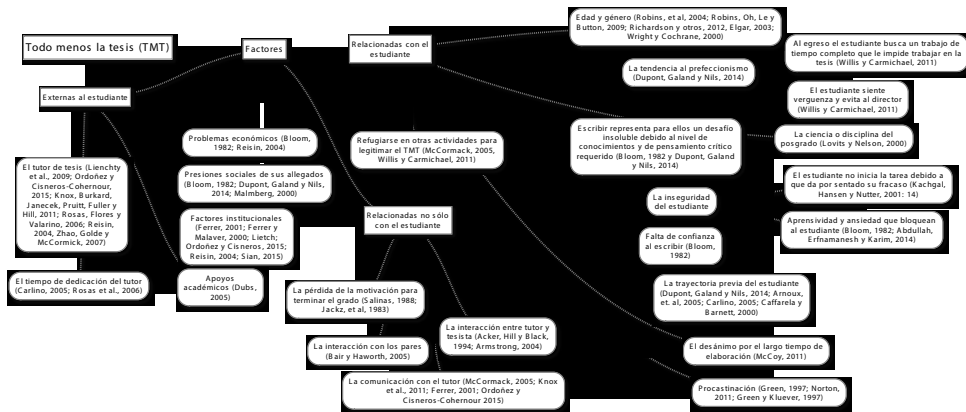
La categorización propuesta en esta revisión de la literatura

Para la presentación de los resultados del análisis de la literatura realizado, hemos optado por una clasificación con base en tres grandes categorías cen-

tradas en el estudiante que se encuentra en situación del TMT, bajo el supuesto de que una categorización como ésta permite identificar las posibles rutas de intervención ante el problema deslindando claramente aquellas relacionadas con el estudiante y sus características específicas y aquellas que están más bien relacionadas con el entorno. Inicialmente se establecieron las dos grandes categorías a) *Factores relacionados con el estudiante*, y b) *Factores ajenos al estudiante*. Aunque, como se verá también más adelante, la pertenencia a las categorías no es exclusiva, sino que algunos factores intersectan ambas en su incidencia, por ello, se planteó una tercer gran categoría c) *Factores relacionados no sólo con el estudiante*.

Con base en la revisión realizada en estas tres categorías principales, se estructuró el siguiente esquema que será explicado con los apartados posteriores en este propio documento.

Esquema 1. Las tres categorías generales propuestas para este análisis de la literatura



Fuente: Elaboración propia a partir de la literatura revisada.

A continuación se da cuenta de lo encontrado en la literatura especializada a propósito de las tres grandes categorías establecidas.

Factores relacionados con el estudiante

A continuación se enlistan los factores que se incluyen en esta categoría general:

Tabla 1. Factores que consideran los modelos descritos en este apartado

| Modelo Factor | Jacks <i>et al</i> (1983) | Katz (1997) | Green y Kluever (1997) y Johnson, <i>et al</i> (2000) | Salinas (1998) | Ferrer y Malaver (2000) | Carlino (2005) | Gascón (2008) | Hirschhorn (2012) | Dupont, Galant y Nils (2014) |
|--|---------------------------|-------------|---|----------------|-------------------------|----------------|---------------|-------------------|------------------------------|
| Edad del estudiante | | | | | | | | √ | √ |
| Género del estudiante | | | | | | | | √ | √ |
| Educación de los padres | | | | | | | | | √ |
| Emociones del estudiante | √ | | | | | | √ | √ | |
| Soporte emocional | √ | | | | | | | | |
| Personalidad del estudiante | | | | | | | | √ | |
| Percepciones sobre la tesis y la realización de la tarea | | | | | | √ | | | |
| Intelecto / Habilidades del estudiante | | | √ | | √ | | √ | | |
| Enfocarse en un tema específico | | √ | | | | | | | |
| No aislarse de todo | | √ | | | | | | | |
| Organización del estudiante | | | | | | | | | |
| Administración del tiempo | | | √ | | | √ | | √ | |
| Dejar de asistir regularmente a la institución | | √ | | | | | | | |
| Administración de las presiones externas | | | √ | | | | | | |
| Falta de Tiempo | | | | √ | | | | √ | |
| Tardar en titularse | | √ | | | | | | | |
| Tendencia al Perfeccionismo | | √ | | √ | | | | | √ |
| Obstáculos para realizar la tesis | | | | | | √ | | | |
| Aspectos socio-laborales | | | | | | | | √ | |
| Demandas familiares | √ | | | | | | | | |
| Factores Económicos/ financiamiento | √ | | | √ | √ | | √ | | |

| | | | | | | | | | |
|---|---|--|---|---|---|---|--|---|--|
| Contar con una beca | √ | | | | | | | √ | |
| Papel/funcionamiento del tutor/Comité | | | √ | | √ | | | | |
| Relación con el tutor o el comité | √ | | | | √ | √ | | √ | |
| Disponibilidad del tutor/ Asesores / Guías | | | | √ | √ | | | √ | |
| Interés del director | | | | | | | | √ | |
| Tipo de retroalimentación recibida | | | | | | | | √ | |
| Lugar donde se realizan las sesiones de dirección | | | | | | | | √ | |
| Frecuencia de las asesorías | | | | | | | | √ | |
| Relación con pares | √ | | | | √ | | | | |
| Entrenamiento/habilidades para la investigación | | | √ | | √ | | | | |
| Problemas con la investigación | √ | | | | | | | | |
| Organización de la investigación | | | | | √ | | | | |
| Problemas Sujetos de estudio | | | | √ | | | | | |
| Vinculación académica | | | | | √ | | | | |
| Apoyos para realizar la tesis | | | | | | √ | | | |
| Infraestructura | | | | | √ | | | | |
| Información documental | | | | √ | | | | | |
| Orientación al estudiante | | | | | √ | | | | |
| Relación docente-estudiante | | | | | √ | | | | |
| Modalidad institucional | | | | | | | | √ | |
| Universidad y programa educativo | | | | | | | | √ | |
| Pérdida del interés /motivación por contar con el grado | √ | | | √ | | | | | |

Fuente: Elaboración propia con base en la literatura revisada.

La edad y el género de los estudiantes

Robbins, *et al* (2004); Robbins, Oh, Le y Button (2009); Richardson, Abraham y Bond (2012), han demostrado que la edad y el género son efectivos predictores del desempeño y la eficiencia terminal en la universidad. Sin embargo hay que considerar que no solamente es la edad, sino la edad asociada con el estado civil y el número de hijos, circunstancias que hacen más difícil para las mujeres la terminación de la tesis (Elgar, 2003; Wright y Cochrane, 2000).

El programa o disciplina al que se orientan los estudios de posgrado

Las humanidades y las ciencias sociales tienen niveles más altos de incidencia de TMT (Lovitts y Nelson, 2000), probablemente, como ya se ha mencionado en párrafos anteriores, debido a más largos periodos promedio para la realización de la tesis de grado (Elgar 2003; Wright y Cochrane 2000).

La trayectoria previa del estudiante

Asimismo, existen estudios que refieren factores ligados a la calidad de la trayectoria académica del estudiante que podrían ralentizar el proceso de elaboración de la tesis. Entre estos factores no solamente se incluyen aquellos relacionados con la preparación previa que los sujetos han tenido a lo largo de su trayectoria, sino también el aprendizaje de una cultura de trabajo determinada (Dupont, Galand y Nils, 2014; Arnoux, *et. al*, 2005).

Tendencia al perfeccionismo

La tendencia al perfeccionismo es uno de los factores que impide avanzar a los estudiantes debido a que cualquier borrador de tesis no se considera lo suficientemente bueno para ser presentado (Katz, 1987; Dupont, Galand y Nils, 2014). Esta tendencia al perfeccionismo está asociada con una tendencia a ser severo en las críticas sobre el comportamiento propio (Flett y Hewitt, 2002), con lo que, contrario a lo que comúnmente se piensa, la tendencia al perfeccionismo, lejos de provocar éxitos, está más asociada al fracaso (Adderholt-Elliot, 1989).

Falta de confianza en sí mismo

Los estudiantes que caen en el caso del TMT presentan una falta de confianza en su propio desempeño y capacidades (Dupont, Galand y Nils, 2014), que está íntimamente relacionado con un miedo paralizante a fallar y con la tendencia a buscar la perfección, lo que lleva a una actitud de funcionar con base en el principio del “Todo o nada” (Adderholt-Elliot, 1989, p. 20). El papel de la confianza, no solamente en el tesista, sino en el propio sujeto cuando se convierte en investigador es claramente definido por Azuaje (1999):

“...Cuando un investigador aprende a valorar y confiar en su propia experiencia, aprende a utilizarse a sí mismo como una fuente de datos, se percibe como un componente integral del proceso de investigación asumiendo un rol activo y convirtiéndose en el actor principal en la construcción de su propio aprendizaje”. (Azuaje, 1999, p. 3).

Inseguridad al escribir

Este factor está estrechamente relacionado con la falta de confianza en sí mismo (Bloom, 1981). La inseguridad al escribir se ve acrecentada sobre todo debido a que Escribir un texto científico, en especial uno tan importante como lo es la tesis de posgrado, en el que se demanda al estudiante compruebe altos niveles de conocimiento y pensamiento crítico, puede convertirse en un gran desafío para él (Bloom, 1981 y Dupont, Galand y Nils, 2014).

Aprehensividad y ansiedad

Bloom (1981), señala que los bloqueos al escribir son comunes en estudiantes aprehensivos y ansiosos cuyas expectativas son demasiado altas en cuanto a la magnitud o impacto que les gustaría que tuviera su primer proyecto y buscan elaborar una tesis perfecta. La autora afirma que este tipo de pensamientos podrían frenar los avances del escrito ocasionando que el estudiante demore cada vez más su terminación, ya que nunca la encontrará apta para ser entregada. Asimismo, Abdullah, Erfanmanesh y Karim (2014), reportan niveles altos de ansiedad relacionados con la búsqueda de información para sus trabajos académicos, entre ellos la tesis, entre los estudiantes de posgrado.

Tendencia a postergar el escrito de tesis (Procrastinación)

Como se ha revisado ya, una de las principales razones atribuibles a los propios estudiantes para el TMT tiene que ver con una tendencia personal a posponer actividades. La Procrastinación académica es una de las principales causas atribuidas al TMT (Green, 1997; Norton, 2011) y como lo reporta Adderholt-Elliot (1989), está estrechamente relacionado con la tendencia al perfeccionismo.

El desánimo por el largo tiempo de elaboración

Cryer (1996), establece que existen diferencias en los tiempos de titulación en las ciencias sociales y las ciencias naturales y exactas. Asimismo, este autor reporta mayores índices de TMT en las ciencias sociales y las humanidades, probablemente relacionadas con estos mayores tiempos de titulación. McCoy (2011), afirma que la tesis es un proyecto que requiere una gran cantidad de trabajo durante muchos años. Lo anterior puede llegar a desanimar al estudiante ya que terminar la tesis se convierte en una meta lejana con pocas satisfacciones inmediatas. Además, se afirma que el estudiante al no asistir a la institución de manera regular como antes lo hacía, puede distraerse fácilmente e involucrarse en otras actividades, dejando la tesis en un segundo plano de su vida. Dado que la tesis requiere persistencia y sacrificio, el estudiante debe mostrar pasión por su tema de investigación y tener muy claro por qué desea terminar su tesis (McCoy, 2011: 42-43).

Refugiarse en otras actividades para legitimar el TMT

Existen otros estudios sobre el síndrome “Todo menos tesis”, que se centran en las experiencias de los estudiantes que abandonaron la tesis (McCormack, 2005; Willis y Carmichael, 2011). En la investigación de McCormack (2005), se llevó a cabo un estudio longitudinal de cuatro casos de estudiantes mujeres que experimentaron atraso en la tesis de posgrado. Algunas de las entrevistadas coincidieron al decir que vivieron situaciones de aislamiento, en las cuales se apartaron del ambiente académico, así como problemas de comunicación con su tutor (McCormack, 2005: 244-245). Willis y Carmichael (2011), realizaron un estudio de casos, en el cual participaron seis estudiantes que renunciaron a terminar su tesis de posgrado. Entre los hallazgos de la investigación,

por un lado, se observó que la carrera y el trabajo de tiempo completo, fue una especie de refugio para los desertores de la tesis. Por otro lado, la mayoría de los participantes refirieron evitar el contacto con el asesor, debido a que les producía vergüenza e incluso no mantenían comunicación con sus pares de generación del posgrado (Willis y Carmichael, 2011: p. 198). Por último, los autores señalaron que el impacto emocional fue de tal magnitud, que aún después de 10 o 25 años, la frustración se mantenía presente en el discurso de los entrevistados (Willis y Carmichael, 2011: p. 201).

Factores relacionados no sólo con el estudiante

La interacción entre director/asesor y tesista

Acker, Hill y Black (1994), destacan el papel que tiene la interacción que se da entre director / asesor y el tesista, dando especial importancia que se da a la negociación en el proceso de dirección, en la cual intervienen factores como los estilos de dirección, la cantidad y frecuencia de las acciones de dirección, pero también por parte del alumno, la apertura al diálogo, al cambio y la disposición a la retroalimentación y el trabajo. Armstrong, Allinson y Hayes (2002) y Armstrong (2004), establecen que mucho de este proceso de interacción, incluyendo todas las modalidades interpersonales de interacción que tienen lugar en el acto de dirección, se ve afectado también por la manera en la que se articulan los estilos cognitivos del director y del alumno. De acuerdo con estos autores, la articulación de estilos cognitivos entre director y alumno, no afectan solamente a la relación sino al producto mismo, determinando incluso la calidad de las ideas y del proceso creativo que tiene lugar durante la elaboración de la tesis; e incluso, pueden llegar a determinar la posibilidad de trabajos posteriores del tesista en la misma línea de investigación del director (Armstrong, Allinson y Hayes, 2002: p. 1116).

La interacción con los pares

De acuerdo con Bair y Haworth (2005), interactuar con los pares tiene una gran utilidad ya que es gracias a esta interacción que el tesista puede sentir menos el aislamiento que es característico en los programas de posgrado. Asimismo, existe una correlación significativa, de acuerdo con estos autores,

entre la relación de los tesisistas con sus pares y el completar efectivamente la tesis (Bair y Haworth, 2005: p. 491).

La pérdida de la motivación para terminar el grado

Autores como Salinas (1998) y Jackz, *et al* (1983), coinciden en que la pérdida de la motivación para terminar el grado puede ser vista como una causa, pero también puede ser vista como un síntoma a partir de la incidencia tanto de factores internos como de factores externos que van desde el sentimiento de aislamiento y abandono, hasta la falta de soporte socioeconómico y las presiones familiares derivadas de éste y de la falta de atención a lo que la familia del tesisista considera que deben ser prioridades de más alto nivel.

Factores ajenos al estudiante

Los estudios que analizan este tipo de factores se pueden clasificar de la siguiente manera:

Problemas económicos

Los cuales hacen alusión a las dificultades financieras que atraviesa el estudiante cuando sólo le falta terminar la tesis. En el caso de los estudiantes becados por la institución, al finalizar la beca, algunos se ven en la necesidad de conseguir un empleo para solventar sus gastos e incluso los de su familia, quedando de esta manera poco tiempo para la realización del proyecto de tesis (Bloom, 1981: 108-109). Reisin (2004), refiere que las labores remuneradas pueden acaparar los tiempos de los tesisistas y también de sus tutores, lo cual pone en riesgo la frecuencia de las reuniones tutoriales y la persistencia de los estudiantes para terminar la tesis (Reisin, 2004: 8).

Las presiones sociales

Otro factor externo al estudiante identificado en las investigaciones consultadas, es la presión familiar y social. Elaborar una tesis es una labor que le demanda mucho tiempo al estudiante durante un período prolongado, por lo que podrían aumentar las exigencias de tiempo de sus familiares y amigos, convirtiéndose en una presión y distracción más para el estudiante (Bloom,

1981: 109; Dupont, Galand y Nils, 2014: 35). Cabe señalar que en el estudio de Dupont, Galand y Nils (2014), se alude que los estudiantes que reciben un soporte social de parte de sus familiares y amistades presentan mayores probabilidades de desarrollar actitudes adaptativas que pueden motivarlos a aumentar su compromiso con las actividades propias del proyecto de tesis (Dupont, Galand y Nils, 2014: 48).

Sin embargo, Malmberg (2000), señala que, en ciertos casos, los familiares parecen no entender la complejidad del trabajo de tesis y la frustración constante del estudiante al no poder cumplir con las demandas de todas las áreas de su vida (Malmberg, 2000: 120). Ante condiciones así, el autor sugiere que el estudiante forme parte de grupos colaborativos entre pares del posgrado. En éstos, los estudiantes se podrían ayudar mutuamente, analizando aspectos de cada proyecto o tan sólo brindándose apoyo emocional. Se considera que este tipo de colaboraciones podrían ser de gran ayuda para el estudiante, cuando éste carece de apoyo por parte de su núcleo social cercano (Malmberg, 2000: 120-121).

El rol del director de tesis en el proceso de redacción de tesis

La designación del director de tesis varía en cada institución y país. Depende en ocasiones de las políticas de gobierno al interior de cada programa de maestría y doctorado. En algunos posgrados los candidatos escogen y buscan directamente al tutor; en otros éste es dado a estudiantes por el comité académico.

De igual modo la selección del director de tesis varía por lo general según las disciplinas de conocimiento. Como prácticas habituales, en las ciencias exactas y naturales los estudiantes desde el primer periodo de posgrado se integran al proyecto de investigación del tutor. Esto funciona como material base para la tesis. Además al insertarse en el ambiente del proyecto, como los laboratorios, el contacto académico entre pares, profesores y el tutor dinamiza el proceso de la tesis.

En caso contrario, los aspirantes en las ciencias sociales y humanidades escogen a los tutores y comienzan el proyecto de investigación al finalizar los seminarios requisitados por la maestría o doctorado. Realizan la tesis y la recopilación de ciertos datos en ambientes asilados, como bibliotecas y archivos. Los estudiantes pueden pasar meses perdidos en la captura bibliográfica

y sin orientación académica. Por tanto, la estructura social de estos estudiantes es más endeble: con poco apoyo académico y espacios de interacción con sus homólogos académicos (Dubs, 2005).

Con independencia del proceso de selección y de área de conocimiento, estudios apuntan a que el tutor juega un papel clave en la ejecución y elaboración de la tesis (Lienchty *et al.*, 2009; Ordoñez y Cisneros-Cohernour, 2015; Knox, *et al.*, 2011; Rosas, Flores y Valarino, 2006; Reisin, 2004, Zhao, Golde y McCormick, 2007). Por ejemplo, el estudio de Ferrer y Malaver (2000) que tomó a programas de maestría en diversas áreas académicas en la universidad de Zula, en Venezuela, los participantes comentaron que la buena relación tutor-estudiante, así como la disponibilidad y el rol del tutor inciden de forma positiva en frenar las tasas del Síndrome TMT. Se ha encontrado correlación entre una buena relación director-estudiante y los resultados de la tesis (Knox *et al.*, 2011). La relación y el contenido de las sesiones de asesoramiento son referentes que introducen al estudiante a la formación en investigación e incluso puede impactar en su forma de proceder en los años subsecuentes: cuando aplique el oficio (Zhao, Golde y McCormick, 2007).

En relación con los elementos son necesarios en el mantenimiento de una buena en la relación estudiante-tutor, según participantes en el estudio de Ferrer (2001) y Ordoñez y Cisneros-Cohernour (2015), una relación cercana, respetuosa y colaborativa asesor-estudiante es determinante para completar con éxito los requisitos que impone el grado. Estudiantes valoran de forma positiva contar con un tutor-amigo en quien apoyarse no sólo en los ámbitos académicos, sino también en los personales. El desarrollo de una relación de calidad con el tutor es un factor crítico para lograr la elaboración de la tesis. Una fórmula para establecer relaciones de colaboración entre directores y tesisistas ha consistido en explicitar, desde el inicio de la relación, las responsabilidades, las funciones y los roles entre ambos actores, clarificar al estudiante las expectativas del trabajo de tesis y compartir responsabilidades en el proceso de la misma (Knox *et al.*, 2011).

Respecto al rol más adecuado del tutor, se identifica como el dominio más común del tutor orientar las tareas esenciales de la elaboración de la tesis. No obstante, entre directores y tesisistas existen discrepancias sobre los límites de la responsabilidad e implicación del asesor en los pasos de la tesis. De un

lado, estudiantes demandan mayor implicación y dedicación de tiempo del tutor en el desarrollo de la tesis (Carlino, 2005; Rosas *et al.*, 2006). De otro, los directores esperan mayor autonomía en estudiantes, pues asumen que al haber llegado al nivel posgrado, conocen los procedimientos requiere un proyectos de investigación y se pueden conducir de forma más independiente (Reisin, 2004).

Por otra parte estudiantes identifican como cualidades de un buen asesor que dominé el tema de tesis y muestre entusiasmo por éste. Esto facilita el acceso de aspirantes a fuentes de información actualizada sobre el tema, el director identifica con mayor facilidad las áreas problemáticas del trabajo y aportar ideas en vías de mejorarlo. De igual manera se valora la disposición de tiempo semanal para las sesiones de tutoría, la devolución periódica de información sobre el avance del trabajo, el apoyo en la planificación y estructuración de la investigación, y la formación en habilidades y destrezas de investigación (Rosas *et al.*, 2006).

En relación con las acciones pedagógicas que resultan benéficas, se señala a la retroalimentación constructiva, oportuna y relevante es un elemento clave de la asesoría dado que marca a tesistas los elementos endebles de la estructura y argumentos del trabajo de investigación. Por ejemplo, estudiantes reportan que las retroalimentaciones de “fondo” –que apunta a los argumentos y la estructura del proyecto– ayudan más que las de “forma” –que se dirigen a la ortografía, el formato, las cuestiones gramaticales o de estilo–. De acuerdo con testimonios de estudiantes, las retroalimentaciones centradas en la *forma* por lo regular imprimen una sensación negativa que hace dudar de sus capacidades para redactar un trabajo académico. En cambio refieren a que la retroalimentación que cuestiona los argumentos permite reflexionar y ampliar el abordaje del fenómeno estudiado.

Estudiantes consideran de mayor utilidad en el avance de la tesis una retroalimentación que pondere a estimular el pensamiento crítico. Al respecto Sian (2015), señala la importancia de fomentar en estudiantes un pensamiento crítico durante la escritura de la tesis. La autora supone que estimular a tesistas a cuestionar y analizar su trabajo puede hacer emerger el modelo de escritura continua, referido en el apartado anterior, que ayuda en el desarrollo del pensamiento y la producción del conocimiento. El tutor, se sugiere, debe incitar a

estudiantes a adoptar el modelo de escritura continua, ya que permite en ellos ir modificando continuamente la estructura de la tesis de manera que dará como resultado un trabajo con una historia más coherente: mejor hilvanada.

Finalmente, en relación al director de tesis, la literatura revisada concuerda que los factores que causan retraso y dificultan la elaboración de la tesis son: la falta de dedicación e implicación del tutor en el trabajo de tesis, una relación conflictiva asesor-estudiante y cambiar de director.

Factores institucionales

En lo referente a los factores y las prácticas institucionales que afectan la prosecución del posgrado se encuentran: la disponibilidad y las condiciones de los apoyos financieros que otorga el programa, el tipo de relación que los estudiantes mantienen con sus pares, los profesores, el comité tutorial y el director de tesis, la falta de integración del estudiante en la comunidad académica, la ausencia de relación entre el contenido de los cursos, los requisitos para la obtención de grado, la organización académica y el ambiente institucional, entre otros (Ferrer, 2001; Ferrer y Malaver, 2000).

Si bien la deserción de los estudios de posgrado se establece desde el principio del programa, la fase de escritura de la tesis representa un cuello de botella en la culminación de los estudios de posgrado. Es decir, después de haber aprobado los seminarios del plan de estudios y una vez establecidos en la fase de la disertación, un considerable porcentaje de estudiantes abandona la maestría o el doctorado. Este fenómeno se ha denominado en los países de habla inglesa como *All but dissertation* (ABD) para referirse al estado en que los estudiantes han terminado “todo salvo la tesis” (Carlino, 2005). En esta línea, estudios en Venezuela han denominado a este problema como el Síndrome de Todo Menos Tesis (TMT) (Ferrer y Malaver, 2000, Gáscon, 2008; Gueller, 2002).

Ferrer y Malaver (2000), señalan que el Síndrome TMT repercute en la acreditación de los programas de posgrado, pues las bajas tasas de titulación son tomadas en cuenta para evaluar el rendimiento de los mismos. El bajo número de graduados indica el uso ineficiente de los recursos humanos y fi-

nancieros. Asimismo, esta situación acarrea desprestigio académico tanto en las universidades como en el departamento, debido a que un bajo número de estudiantes graduados indica incumplimiento de los objetivos previstos, y en consecuencia, evidencia la baja calidad y eficiencia del posgrado, como sucede en México.⁵

En la mayoría de los estudios a nivel posgrado del mundo, el requisito central para obtener el grado es presentar una tesis que demuestre los conocimientos académicos adquiridos durante los cursos ante un comité especializado. A nivel maestría y en especial de doctorado, la tesis es un área de oportunidad en supuestos candidatos en la producción de conocimiento original. Representa una experiencia cognitiva, de creación e incorporación de conocimiento teórico, metodológico y empírico del quehacer científico: una prueba documental fehaciente de las capacidades profesionales adquiridas en el área de investigación. Sin embargo, también representa un punto crítico en estudiantes, de desgaste físico y emocional, que conduce a la prolongación de la titulación o incluso a la deserción.

En atención a este problema, las estrategias de intervención institucional resultan indispensables para mejorar las tasas de terminación oportuna, el incremento de la productividad académica de los programas de posgrado, su compromiso con la formación de nuevos investigadores y en la creación de conocimiento que contribuya al progreso y la justicia social.

En el abordaje de las bajas tasas de completamiento del posgrado y de la finalización del trabajo de tesis, el presente apartado retoma algunos estudios realizados en el siglo actual, centrados en determinar los factores institucionales y departamentales que afectan o favorecen la graduación y la finalización de la tesis de posgrado, desde la experiencia de los implicados: estudiantes, directores de tesis y coordinadores de posgrado (Ferrer y Malaver, 2000; Ferrer, 2001; Lietch; Ordoñez y Cisneros, 2015; Reisin, 2004; Sian, 2015), así

5 En las universidades mexicanas, las tasas de terminación representan el indicador cuantitativo central para evaluar la calidad y el reconocimiento de la maestría y doctorado. De forma contradictoria, el porcentaje de estudiantes graduados en el país no coincide con la cantidad de recursos públicos invertidos en el área. Las aportaciones financieras otorgadas a estudiantes por parte de instituciones como el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y los programas federales para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), no es coherente con las bajas tasas de graduación reportadas por las instituciones de Educación Superior (Ordoñez y Cisneros, 2015).

como de recopilaciones documentales (Liechty, Liao y Pegoraro, 2009) que han tratado el tema.

Esta selección literaria aunque está limitada a investigaciones llevadas a cabo en ciertas disciplinas académicas y al interior de determinadas instituciones educativas de Estados Unidos, Latinoamérica y Reino Unido, los resultados empíricos podrían dar luces a directores de programas de posgrado sobre qué políticas dirigidas al incremento de la productividad académica y guiar la toma de decisiones en relación al rediseño de los programas y políticas que disminuyan los niveles de TMT.

A continuación, en la Tabla 2 se presenta el sumario de las investigaciones revisadas en este apartado. El criterio primordial de selección fue que los estudios mostraran resultados empíricos basados en la opinión de actores centrales (estudiantes y tutores). La mayoría de investigaciones utilizaron el diseño metodológico cualitativo y el principal instrumento para la recolección de datos fue la entrevista semiestructurada y a profundidad. (Tabla 2)

Apoyos académicos

Estrechamente relacionado con el factor anterior, se encuentran los apoyos académicos. Aquí destacan las dos fuentes principales que proporcionan al estudiante los apoyos académicos: en primer lugar y con mayor presencia, se encuentran los apoyos proporcionados de manera formal por la propia institución y en segundo lugar, los apoyos gestionados por los propios estudiantes y que se consiguen de manera informal con base en el uso de las propias redes sociales del estudiante.

Elementos que facilitan terminar con la tesis

Cabe mencionar, que entre las investigaciones que analizan el síndrome “Todo menos tesis”, se refieren algunos factores favorecedores en la terminación de la tesis. Por ejemplo, Dupont, Galand y Nils (2014), mencionan que la creencia de autoeficacia de los estudiantes incrementa el nivel de compromiso y esfuerzo contribuyendo a que el proceso de elaboración de la tesis sea más corto. En otras palabras, los estudiantes que se perciben a sí mismos como compe-

tentes es más probable que se esfuercen más y finalicen a tiempo su proyecto de tesis (Dupont, Galand y Nils, 2014: 48). Por su parte, Reisin (2004), encontró que los tesistas consideran el factor actitudinal (pasión hacia la labor investigativa) como un elemento facilitador para lograr la titulación a tiempo (Reisin, 2004: 8-9).

Discusión

La literatura muestra que el prolongado tiempo que los estudiantes emplean hasta la defensa de la tesis varía de acuerdo con el campo disciplinario: las ciencias sociales y humanidades en contraposición con las ciencias exactas o naturales. Las primeras parecen presentar una mayor dificultad e inversión de tiempo para finalizar la tesis que las segundas. Entre los factores que empujan a la conclusión de la tesis, según el área de conocimiento, se ha señalado que las ciencias exactas y naturales suelen vincular más a los tesistas con algún proyecto de investigación o laboratorio, esto permite el desarrollo continuo del trabajo de investigación que integrará la tesis; asimismo aspirantes publican de forma continua y asisten a congresos en los que presentan avances: están integrados a “las reglas del juego” de la comunidad académica. En contraste, candidatos en las ciencias sociales y humanidades se enfrentan por primera ocasión una redacción académica con la tesis; ésta se concibe como un proceso más solitario, pues los aspirantes por lo regular están desvinculados de las líneas de investigación apegadas al departamento de estudios y asisten menos a eventos académicos en calidad de ponentes.

Al respecto, los resultados de algunos estudios infieren que con independencia de facultades y disciplinas académicas, el rendimiento de los programas se deriva de aspectos relacionados más con las políticas y prácticas de gobierno de los departamentos académicos o los programas de estudio, que con la motivación e interés de los estudiantes en la realización de la tesis. Se ha identificado que en los posgrados “más exitosos”⁶ el adiestramiento en habilidades de investigación y la disposición de líneas de investigación son factores que favorecen la elaboración de la tesis. En contraposición, en aquellos

6 Esta categoría incluye a los posgrados cuyo porcentaje de estudiantes en estatus de TMT es igual o menor a 33%.

Tabla 2. Estudios que destacan los factores institucionales que inciden en la conclusión de la tesis.

| Autor (es) | Área de posgrado y país | Propósitos principales | Metodología y métodos utilizados | Principales hallazgos en materia institucional y/o departamental |
|----------------------------------|---|---|---|--|
| Ferrer, y Malaver (2002) | Este trabajo se enfocó en 21 maestrías en diferentes disciplinas académicas y facultades de la Universidad de Zulia, Venezuela. | Analizar los porcentajes de estudiantes en situación de TMT entre las diferentes maestrías e identificar factores que inciden positiva o negativamente en el Síndrome TMT en los programas de maestría de LUZ, durante el período 1988- 1992. | Esta investigación es de corte cualitativo. Se apoyó en 36 entrevistas semiestructuradas a 18 directores de tesis y 18 estudiantes en condición de TMT. | La culminación efectiva de la tesis depende de las políticas y prácticas dirigidas a adiestrar en estudiantes en habilidades de investigación, poner a disposición líneas de investigación y generar un ambiente organizacional armónico. |
| Ferrer (2001) | Doctorado en ocho diferentes departamentos de una universidad de los Estados Unidos. | Explorar los factores departamentales relacionados con las políticas y prácticas, el asesoramiento, y el clima que afectan las tasas de terminación y obtención del grado con independencia del campo académico. | Este estudio empleó un enfoque cualitativo. Efectuó 40 entrevistas semiestructuradas a 24 estudiantes y 16 profesores del doctorado. | Las prácticas departamentales que favorecen la obtención del grado de doctor son la orientación y asesoramiento académico adecuado a estudiantes, flexibilidad en los cursos que integran el plan de estudio y establecer un trato respetuoso a estudiantes. |
| Lietchy, Liao, y Pegoraro (2009) | Doctorado en trabajo social en Estados Unidos. | Analizar en la literatura especializada los factores que facilitan la finalización de disertación. | Este artículo revisa la literatura sobre las barreras y factores que facilitan la conclusión de la tesis doctoral. | A nivel departamental, las autoras sugieren para la consecución de la tesis: 1) introducir cursos que ayuden al estudiante en la escritura de la tesis y en la planificación del proyecto de investigación; 2) compartir responsabilidades para usar y crear oportunidades personales entre las relaciones de facultad-estudiante, estudiante-estudiante, y estudiante-programa en las actividades de asesoramiento; 3) establecer sitios web o de redes sociales donde los candidatos se acompañen mutuamente en el proceso de escritura de la disertación. |

| | | | | |
|------------------------------------|--|--|--|--|
| Ordoñez y Cisneros-Coherour (2015) | Maestría en administración de la educación en México | Identificar los factores que influyeron en la graduación de los estudiantes del programa de maestría en administración de la educación. | Este estudio es de tipo cualitativo. La recolección de datos se soportó en entrevistas semiestructuradas realizadas a 11 graduados, sus directores de tesis y los coordinadores del programa de maestría, en el periodo 2012-2014. | Este estudio encontró que los apoyos académicos que resultan indispensables para la finalización del trabajo de tesis son: 1) una relación de confianza y respeto con el director de la tesis; 2) tener un comité de tesis que proporcionó retroalimentaciones de fondo al proyecto de investigación; 3) que los contenidos de los cursos estén dirigidos a la adquisición de destrezas académicas en redacción científica, diseño metodológico de investigación y habilidades de comunicación verbal. |
| Reisin (2004) | Maestría en Ciencias Sociales de una universidad pública, ubicada en la capital de Argentina | Indagar los factores personales e institucionales favorecedores u obstaculizadores del éxito en la terminación de posgrado: Así como los aspectos contractuales implícitos y explícitos tanto en el director de tesis como en maestrandos y magistri exitosos. | Esta tesis se basó en un diseño metodológico cualitativo, a través de entrevistas en profundidad a 27 actores: estudiantes, egresados, directores de tesis, coordinadores y miembros del personal administrativo del programa. | Este autor encontró que la tesis está desvinculada de las políticas de gobierno de la institución. Administrativamente, no existen apoyos para la realización de la tesis: el estudiante jamás se le vincula a un director, grupo académico o proyecto de investigación. Este panorama empuja a estudiantes a desertar del programa. |
| Sian (2015) | Doctorados en la Universidad de Londres, Reino Unido. | Identificar los factores positivos y negativos que pueden permitir directa o indirectamente en los estudiantes de doctorado escribir su tesis de conformidad con el tiempo recomendado. | Estudio cualitativo sostenido en el método de estudio de caso, en forma de ocho entrevistas semiestructuradas a estudiantes de doctorado que finalizaban o se habían graduado del programa doctoral. | El trabajo reveló que los factores institucionales que ayudaron a terminar la disertación fueron proveer a estudiantes de un espacio y recursos para la redacción; y que profesores y directores del programa insistieran a candidatos a escribir la tesis de forma continua, desde el inicio del programa. |

Fuente: Elaboración propia a partir de la revisión de la literatura referida.

programas “menos exitosos”⁷ esos aspectos se consideraron como un freno. En ambos casos la carencia de procedimientos para mantener vinculados a estudiantes con el programa, cuando se termina de cursar el plan de estudio, no permite la fluidez del proyecto de investigación. De igual modo, la inadecuada infraestructura de las instalaciones y la total ausencia de financiamiento institucional parecen restringir y obstaculizar la consecución de la tesis. A pesar de estas restricciones, las percepciones de los involucrados en ambos tipos de posgrados (exitosos y no exitosos) coinciden en valorar de forma positiva el armónico ambiente organizacional, establecido a través de las relaciones de respeto mutuo y camaradería entre tutores-estudiantes, docentes-estudiantes y estudiante-estudiantes.

Por otro lado, parece ser que independientemente de la disciplina académica, las prácticas y políticas de gobierno de los programas determinan el proceso de graduación en estudiantes de posgrado. Asimismo, se ha encontrado evidencia de la existencia de cuatro aspectos que promueven la obtención del grado al interior de una universidad. Un primer punto de éxito está en otorgar asesoramiento especial sobre el material a estudiar en la presentación de exámenes preliminares a la obtención del grado.⁸ Otro es que desde el ingreso se explique claramente al candidato las expectativas de rendimiento esperadas. Un tercer elemento es informar acerca de las líneas y los proyectos de investigación existentes, en vías de fomentar la integración socio-académica del ingresado. El cuarto aspecto apunta a la necesidad de que los contenidos de los cursos que oferta el programa concuerden con los lineamientos requeridos en el trabajo de tesis. Además de esto, resulta fundamental que el plan de estudios muestre flexibilidad para que los estudiantes completen las horas lectivas o créditos en otros programas académicos en sintonía con el proyecto de investigación que llevan a cabo. Finalmente se advierte que un ambiente de comunidad, de calidez y apoyo en mutua reciprocidad, motiva a estudiantes

7 Esta denominación incorporó a los grupos de maestrías ubicadas en el pernil mayor a 69% de estudiantes en condición de TMT.

8 Cabe señalar que en muchos de los programas de posgrado, sobre todo en aquellos que siguen la tradición sajona, la redacción de la tesis es la última actividad importante para la obtención del grado. En algunos casos, los estudiantes deben presentar antes exámenes diversos en los que ofrecen evidencias de los conocimientos teóricos adquiridos y presentan el diseño teórico y metodológico del proyecto de investigación que conducirá a la elaboración de la tesis. En otros casos, estas evidencias se presentan en coloquios de estudiantes, al final de cada ciclo escolar.

a graduarse y combate la depresión y falta de motivación que presentan los estudiantes que se sienten aislados.

En el mismo tenor de responsabilidades por parte del departamento académico o del programa de estudios, parecen sobresalir tres factores positivos para la conclusión de la disertación: 1) planificar cursos en los cuales estudiantes adquieran paulatinamente el dominio de habilidades para completar la tesis, como en redacción académica y en planeación de una propuesta de investigación; 2) crear mecanismos para monitorear las sesiones de tutoría entre directores y estudiantes, el avance del proyecto de investigación de grado, y aclarar desde el inicio cuáles son las funciones y responsabilidad de asesores y de asesorados; 3) asumir un compromiso y responsabilidad de aprendizaje socialmente compartido, significativo y en interacción entre profesores, el programa, la institución y los estudiantes, mediante actividades de asesoría. A nivel institucional se recomienda que se usen los nuevos medios electrónicos de comunicación para proveer de apoyos y recursos académicos adicionales enfocados a la finalización de la tesis, como podría ser poner a disposición de los tesisistas las tesis de otros compañeros, ofertar cursos en línea de escritura académica y organizar grupos de apoyo entre candidatos para disminuir el sentimiento de aislamiento que, como ya se ha mencionado, regularmente se presenta durante el proceso de elaboración del trabajo de tesis.

Se ha encontrado también que en la finalización de la tesis de posgrado, quienes ya obtuvieron el grado valoran como positivo el hecho de que la estructura del programa permita la adquisición de habilidades en escritura académica, conocimientos metodológicos y habilidades de comunicación verbal. Esto debido a que algunos de los aspirantes ingresan al posgrado sin nociones teóricas en el área disciplinar, ni de destrezas en investigación. La ausencia de habilidades formativas en esas áreas, se suele señalar como una de las influencias negativas importantes para completar la tesis.

Se ha encontrado que un trabajo de tesis desvinculado institucional y académicamente del programa de posgrado, incide de forma grave en las tasas graduación. Por lo general, los documentos institucionales (virtuales y en papel) que informan sobre la estructura del programa, en la oferta educativa de posgrado, no suelen especificar de forma clara los tiempos que se invertirán entre el periodo de cursos y el de la elaboración, presentación y defensa de la

tesis. Ante esta ausencia de información, los estudiantes se suelen enfrentar a la tesis en el último año, cuando ya finalizaron los cursos, ya sin espacios académicos, apoyos financieros y ni tiempo para invertir en el desarrollo de un trabajo de investigación de tal magnitud, lo que se suma a presiones de tipo económico que los obligan a emprender actividades que no suelen ser compatibles con el trabajo de tesis. Esto empuja a estudiantes abandonar el posgrado. Por otro lado, la organización académica suele no contemplar la interacción e integración sistémica de estudiantes a grupos o proyectos de investigación, por lo que los candidatos no cuentan con situaciones “auténticas” que alimenten los procesos cognitivos y ofrezcan a los alumnos referentes acerca de cómo llevar a cabo un proceso de investigación. Ante este panorama, entre las estrategias que más frecuentemente son aplicadas por los estudiantes están: la búsqueda por cuenta propia y de manera externa al posgrado, de medios que faciliten la integración a un grupo de investigación, o el uso del ámbito laboral personal como fuente de datos empíricos, logrando la consecución de la tesis en un ambiente de interacción y de producción de conocimiento social y culturalmente situado. El alumno se apropia del quehacer de la investigación cuando logra incorporarse en alguna comunidad académica en sintonía con su área de estudio. Así, el oficio se aprende a través de múltiples interacciones intelectuales y sociales establecidas con el resto de integrantes, ya sean expertos o novatos, dentro de un círculo académico, social y culturalmente afín. En suma, la práctica, el *ir-haciendo* con otros, permite a los aspirantes apropiarse de las herramientas metodológicas, las normas éticas y las “reglas del juego” utilizadas en el oficio por expertos.

Finalmente, aún hay polémica acerca del momento más adecuado para escribir la tesis. Mientras que algunos, que parecen ser la minoría, optan por hacerlo de forma continua mientras cursan los créditos del programa, otros comienzan con el trabajo de tesis hasta que han agotado el periodo cursos. La primera estrategia parece ser más efectiva, considerando todos aquellos elementos que intervienen para evitar el sentimiento de aislamiento y abandono que experimentan los estudiantes que optan por la segunda estrategia. Animar, entonces a los estudiantes a escribir la tesis de forma seriada a lo largo de sus estudios y antes de la terminación de los créditos, no sólo contiene el síndrome TMT, sino que parece fomentar el desarrollo de habilidades de pensamiento

que permitan al estudiante establecer estrategias efectivas de escritura adecuadas al entorno en el que está viviendo. Esto último parece crear hábitos de escritura académica que requiere el nuevo investigador, a modo de disciplina.

En conclusión, la literatura coincide en que la alta integración y cohesión de estudiantes a la vida académica, en un ambiente organizacional armónico, de buenas relaciones estudiantes-profesores, estudiantes-estudiantes, y estudiantes-programa, favorece la titulación, que se ve potenciada por historias previas favorables, pero no de manera determinante. Por otra parte, la ausencia de apoyo económico, que es mencionada entre las razones más frecuentes para el abandono del trabajo de tesis, parece no resultar determinante en la elaboración y finalización de trabajo de tesis, cuando el trabajo se comienza desde los primeros cursos escolares y las interacciones entre pares y entre los tesisistas y sus directores permiten establecer lazos de colaboración que facilitan el trabajo oportuno. Los aspectos que entorpecen la graduación parecen entonces, estar finalmente más relacionados con la falta, en los programas de posgrado, de políticas y acciones de gobierno que respalden y apoyen el desarrollo de la escritura académica, lo que lleva a una pobre, conflictiva e ineficiente relación entre director de tesis y tesisista, punto que destaca como el elemento crucial en la conclusión de la tesis.

Referencias

- Abdullah, A., Erfanmanesh, M., y Karim, N. H. A. (2014). Information seeking anxiety: Concept, measurement and preliminary research. *International Journal of Information Science and Management*, 12(1), 47-64.
- Acker, S., Hill, T., y Black, E. (1994). Thesis supervision in the social sciences: managed or negotiated? *Higher Education*, 28(4), 483-498.
- Adderholt-Elliott, M. (January, 1989). Perfectionism and underachievement. *Gifted Child Today Journal*, 12(1), 19-21.
- Ad Hoc Panel on Graduate Attrition Advisory Committee. (1996). *The Path to a PhD.: Measuring Graduate Attrition in the Sciences and Humanities*. Washington, DC: National Academy Press. DOI: 10.17226/5195.

- Ariely, D. y Wertenbroch, K. (2002). Procrastination, deadlines and performance: Self-control by precommitment. *Psychological Science*, 13(3), pp. 219-224.
- Armstrong, S. J., Allinson, C. W., y Hayes, J. (2002). Formal mentoring systems: An examination of the effects of mentor/protégé cognitive styles on the mentoring process. *Journal of Management studies*, 39(8), 1111-1137.
- Armstrong, S. J. (2004), The impact of supervisors' cognitive styles on the quality of research supervision in management education. *The British Journal of Educational Psychology*, 74(4), 599-616.
- Arnoux, E., Borsinger, A, Carlino, C., Di Stefano, M., Pereira, C. y Silvestre, A. (2005). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 3(6), 1-18.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], (2011), *Anuario Estadístico del posgrado 2010-2011*, México: ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], (2015), *Anuario Estadístico del posgrado 2014-2015*, México: ANUIES.
- Azuaje, C. (1999), Remontando la cuesta. Experiencias con tesis de la maestría en educación, mención orientación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Maracay. *Paradigma*, XX (1), 1-7. Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/2916/1341>
- Bair, C. y Haworth, J. (2005). Doctoral student attrition and persistence: A meta-synthesis of research. En Smart J. C. (Ed.) *Higher Education Handbook of Theory and Research*: Vol. 19 (pp. 481-534.). Memphis, Tennessee: Springer Science.
- Bergner, J.M., Filzen, J.J., Wong, J.A. (2016). Navigating the Accounting Academic Job Market and Related Advice. In J. Rupert and B. Kern (Ed.). *Advances in Accounting Education: Teaching and Curriculum Innovations*. 18(2016), 147-176.
- Bloom, L. (1981). Why graduate students can't write. Implications of research on writing anxiety for graduate education. *Journal of Advanced Composition*, 2(1/2), 103-117.

- Brause, R. (2005). *Writing your doctoral dissertation. Invisible rules for success*. Nueva York: Routledge Farmer.
- Caffarella, R. S., y Barnett, B. G. (2000). Teaching Doctoral Students to Become Scholarly Writers: The importance of giving and receiving critiques. *Studies in Higher Education*, 25 (1), 39–52. DOI <http://dx.doi.org/10.1080/030750700116000>
- Carlino, P. (2005). ¿Por qué no se completa la tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos. *Edurece*, 9(30), 415-420.
- Chan, L. (2011). Procrastinación académica como predictor en el rendimiento académico en jóvenes de educación superior. *Temática psicológica*, 7(1), 53-62.
- Chu, A. y Choi, J. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of “active” procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145(3), 245-264.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y Secretaría de Educación Pública. (2015). *Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de posgrado presenciales (Versión 6)*, México: CONACYT.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2016), *Sistema de Consultas del Programa Nacional de Posgrados de Calidad*, Sección Introducción, disponible en: <http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/intro.php> fecha de acceso: 01 de marzo del 2016.
- Cryer, P. (Julio, 1996). *Postgraduate research: Learning from one another across academic disciplines and cultures*. Ponencia presentada en la Conferencia de 1996 de la Asociación Australiana para la Investigación y Desarrollo de la Educación Superior. Different Approaches: Theory and Practice in Higher Education, Perth, Western Australia.
- Dubs, R. (2005). Permanecer o desertar de los estudios de posgrado: síntesis de modelos teóricos. *Revista Investigación y posgrado*, 20(1), 55-79.
- Dupont, S., Galand, B., y Nils, F. (2014). Factors Predicting Postponement of a Final Dissertation: Replication and extension. *Psychologica Belgica*, 54(1), 33-54.

- Elgar, F. J. (2003). *PhD Degree Completion in Canadian Universities, Final Report*. Canadá: Dalhousie University.
- Ferrer, Y. (2001) Departmental factors affecting time-to-degree and completion rates of doctoral students at one land-grant research institution. *The Journal of Higher Education*, 72 (3). 341-367.
- Ferrer, Y., Malaver M. (2000). Factores que inciden en el Síndrome Todo Menos Tesis (TMT) en las maestrías de la Universidad de Zulia. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 16(31), 112-129.
- Flett, G. L., y Hewitt, P. L. (2002). Perfectionism and maladjustment: An overview of theoretical, definitional, and treatment issues. En G. L. Flett y P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 5–13). Washington, DC: American Psychological Association. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/10458-001>
- Follari, R. (2002). Argentina: el acceso a los posgrados como urgencia reglamentaria y sus efectos en la dirección de tesis. *Perfiles Educativos*, 24(95), 7-22.
- Galarregui, M. y Keegan, E. (2012). *Perfeccionismo y procrastinación: Relación con desempeño académico y malestar psicológico. Estado del arte*. Presentado en el IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Gardner, S. K. (2010). Contrasting the socialization experiences of doctoral students in high- and low-completing departments: A qualitative analysis of disciplinary contexts at one institution. *Journal of Higher Education*, 81(1), 61-81.
- Gascón, Y. (2008), El Síndrome de Todo Menos Tesis “TMT” como factor influyente en la labor investigativa. *Revista Copérnico*, 5(9), 46-57.
- Gómez, X. A. (2013), Síndromes universitarios ¿por qué el trabajo de grado se torna una pesadilla? *ARJE Revista de Postgrado FACE-UC*, 7(12), 275-287.
- Green, K. (1997). Psychosocial factors affecting dissertation completion. New directions for Higher Education. En Goodchild, L., Green, K., Katz, E., y Kluever, R. (Eds.) *Rethinking the dissertation process: Tackling per-*

- sonal and institutional obstacles* (57-64). Estados Unidos: Jossey-Bass Publishers.
- Green, K. y Kluever, R. (marzo, 1997). *The dissertation barriers scale*. Ponencia presentada en la Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, USA.
- Gueller, S. (2002). Estrategias de intervención para resolver el síndrome “Todo Menos Tesis” en el Componente Docente de la escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. *Anales de la Universidad metropolitana*, 2, 13-32.
- Hirschhorn, A. N. (2012). *Factores que facilitan y que dificultan la culminación de las tesis. Análisis comparado de tres escuelas de postgrado en ciencias agropecuarias* (Tesis de grado). Universidad Nacional del Mar del Plata, Argentina.
- Jacks, P., Chubin, D. E., Porter, A. L., y Connolly, T. (1983). The ABCs of ABDs: A study of incomplete doctorates. *Improving College and University Teaching*, 31(2), 74-81. D.O.I. <http://dx.doi.org/10.1080/00193089.1983.10533805>
- Johnson, E.M. Green, K.E. y Kleuver, R.C. (2000). Psychometric characteristics of the revised procrastination inventory. *Research in Higher Education*, 41(2), 269-279.
- Kachgal, M., Hansen, L., y Nutter, K. (2001). Academic procrastination prevention/intervention: Strategies and recommendations. *Journal of Developmental Education*, 25(1), 14.
- Katz, E. L. (1997). Key players in the dissertation process. *New Directions for Higher Education*, 1997(99), 5-16.
- Kelley, M. J. M., Salisbury-Glennon, J. D. (2016). The role of self regulation in Doctoral Students’ status of All But Dissertation (ABD). *Innovative Higher Education*, 41(1), 87-100. DOI: 10.1007/s10755-015-9336-5
- Klassen, R., Krawchuk, L. y Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 915-931. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.07.001>

- Knox, S, Burkard, A, Janecek, J, Pruitt, N, Fuller, S y Hill, C. (2011). Positive and problematic dissertation experiences: The faculty perspective. *Counselling Psychology Quarterly*, 24 (1), 55-69.
- Lietchty, J., Liao, M. y Pegoraro, C. (2009). Facilitating dissertation completion and success among doctoral students in social work. *Journal of Social Work Education*, 45 (3), 481-497.
- Lovitts, B. E., y Nelson, C. (2000). The hidden crisis in graduate education: Attrition from Ph. D. programs. *Academe*, 86(6), 44-50.
- Malmberg, E. (2000). *Retention and attrition of doctoral candidates in higher education* (Tesis de Doctorado), University of North Texas, USA.
- McCormack, C. (2005). Is non-completion a failure or a new beginning? Research non completion from a student's perspective. *Higher Education Research and Development*, 24(3), 233-247.
- McCoy, M. (2011). *The role of self-regulation in doctoral students' status of All but dissertation* (Tesis Doctoral). Auburn University, Alabama, Estados Unidos.
- Milgram, N. (1988). Procrastination in daily living. *Psychological reports*, 63(3), 752-754. doi: 10.2466 / pr0.1988.63.3.752
- Morrison, C. (2015). Dissertation as life chapter: Managing emotions, relationships and time. *Journal of College Student Psychotherapy*, 29(4), 296-313.
- Norton, J. (2011). "Getting to the end": Psychological factors influencing research higher degree completion. *Journal of the Australia and New Zealand Student Service Association*, 38, 1-9.
- Ordoñez, R. y Cisneros-Cohernour, E. (2015). Factors Influencing Graduation of a Master's Program in Educational Administration in Southern Mexico. *US-China Education Review*, 5(9), 595-603.
- Quant D.M. y Sánchez, A. (2012). Procrastinación, Procrastinación académica: concepto e implicaciones. *Revista Vanguardia Psicológica*, 3(1), 45-59.
- Reisin, S. (2004). *Percepción de los factores que favorecen u obstaculizan la graduación en posgrados de Ciencias Sociales. Un estudio de caso* (Tesis de maestría). Universidad de San Andrés, Argentina.
- Richardson, R., Abraham, C., Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and

- meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353–387. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/a0026838>
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., y Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261–288. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261>
- Robbins, S. B., Oh, I., Le, H., y Button, C. (2009). Intervention effects on college performance and retention as mediated by motivational, emotional, and social control factors: Integrated meta-analytic path analyses. *Journal of Applied Psychology*, 94(5), 1163–1184. DOI: 10.1037/a0015738.
- Rosas, A., Flores, D y Valarino, E. (2006). Rol del tutor de tesis: competencias, condiciones personales y funciones. *Investigación y Postgrado*, 21(1), 153-185.
- Salinas, P. J. (1998), El Síndrome TMT y el Síndrome TMA, síntomas, efectos, epidemiología, etiología, terapia y contraindicaciones. *MedULA, Revista de la Facultad de Medicina de la Universidad de los Andes*, 7(1-4), 1-3.
- Sánchez, A. (2010). Procrastinación académica: un problema en la vida universitaria. *Studiositas*, 5(2), 87-94.
- Sánchez, J. (2008). Una propuesta conceptual para diferenciar los programas de postgrado profesionalizantes y orientados a la investigación. Implicaciones para la regulación, el diseño y la implementación de los programas de postgrado. *Ciencia y Sociedad*, XXXIII (3), 327-341.
- Schöpfel, J. (2010), Towards a Prague Definition of Grey Literature, *Proceedings of The Twelfth International Conference on Grey Literature: Transparency in Grey Literature. Grey Tech Approaches to High Tech Issues*. Prague, 6-7 December 2010.
- Schöpfel, J., Lipinski, T. A. (2012). Legal Aspects of Grey Literature. *The Grey Journal*, 8 (3), 137-153.
- Schuman, R. (01 de agosto del 2014). ABD Company. What's worse than getting a Ph.D. in today's job market? Not finishing one. Recuperado de: http://www.slate.com/articles/life/education/2014/08/abds_all_but_dissertation_ph_d_candidates_who_can_t_quite_finish.html
- Sian, L. (2015). What works for doctoral students in completing their thesis? *Teaching in Higher Education*, 20(2), 183-196.

- Solomon, L. J., y Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling psychology*, 31(4), 503.
- Sowell, R. (2008), Ph. D. Completion and Attrition: Analysis of Baseline Data. Canadá: Council of Graduate Schools. *NFS Wokshop. A fresh Look at PH, D. Education, Materials*. Recuperado de: http://www.phdcompletion.org/resources/cgsnsf2008_sowell.pdf
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94.
- Valarino, E., Meneses, R., Yáber, G., Pujol, L. (1996). Optimización de la gerencia de investigaciones en postgrado. *Revista Latinoamericana de psicología*, 28(1), 63-82.
- Willis, B. y Carmichael, K. (2011). The lived experience of late-stage doctoral student attrition in counselor education. *The Qualitative Report*, 16(1), 192-20.
- Wright, T. y Cochrane, R. (2000). Factors Influencing Successful Submission of PhD Theses, *Studies in Higher Education*, 25(2), 181-195. DOI: 10.1080/713696139
- Zhao, C, Golde, C y McCormick, A. (2007). More than a signature: how advisor choice and advisor behaviour affect doctoral student satisfaction. *Journal and Higher Education*, 31 (3), 263-281.



*Diversas miradas sobre el posgrado y
la investigación educativa en Latinoamérica*

Se terminó de imprimir en diciembre de 2017
con un tiraje de 850 ejemplares
en los talleres gráficos de TRAUCO Editorial
Camino Real a Colima 285 int. 56
Teléfono: (33) 32.71.33.33
Tlaquepaque, Jalisco.

En esta obra, *Diversas miradas sobre el posgrado y la investigación educativa en Latinoamérica*, concurren académicos latinoamericanos, unos, investigadores nóveles, otros, sumamente experimentados, trabajando todos, de manera articulada, conjuntando de manera muy productiva, las visiones de especialistas en la formación de investigadores para la investigación educativa, destacados investigadores educativos e investigadores que recién han terminado su proceso de formación y quizá la obra contenida en este libro sea para ellos, el augurio de una brillante carrera. En esta coincidencia nos presentan sus abordajes a temas, desde muy diversas ópticas y puntos de interés, que se pueden articular a partir del eje conformado por la investigación educativa, el posgrado y formación para la investigación educativa.

Diversas miradas sobre el posgrado y la investigación educativa en Latinoamérica, está articulada por dos grandes partes, la primera denominada *El posgrado y la investigación Educativa en Latinoamérica*, en donde se abordan temas relacionados con los elementos que intervienen en la formación exitosa de investigadores educativos: la escritura científica en el posgrado, la elección de tesis, la formación universitaria y la formación para la investigación, así como el grave problema que aqueja a muchos de los posgrados y que constituye la propia culminación de los estudios de posgrado y el Síndrome de Todo Menos Tesis (TMT). Asimismo, la segunda parte, *Producción científica de nóveles investigadores educativos en México*, en la que se presentan cuatro ejemplos de producción de investigadores nóveles, uno de ellos en coautoría con un investigador experimentado, abordándose aquí, fiestas, tradiciones, instrucción y disciplina, elección de carrera y experiencias vividas a lo largo del proceso de formación, todos ellos, temas de gran pertinencia en el vasto campo de la investigación educativa actual.

En todos los casos, el rigor metodológico y teórico no ha sido escatimado y las producciones pueden constituir perfectamente, ejemplos ilustrativos de lo que se trabaja hoy, en América Latina y México especialmente, en materia de investigación educativa, el posgrado y de la formación para la investigación Educativa.



CUCSH
Centro Universitario de
Ciencias Sociales y Humanidades

