

PERMANECER O DESERTAR DE LOS ESTUDIOS DE POSTGRADO: SÍNTESIS DE MODELOS TEÓRICOS

Renie Dubs
(UPEL-IPMJMSM)
reniedubs@cantv.net

Recibido: 10/02/2004

Aprobado: 11/10/2004

RESUMEN

Existe una creciente preocupación entre los educadores por la evaluación de los estudios de postgrado. Entre los aspectos a evaluar se consideran los índices de permanencia y deserción estudiantil. El impacto de los estudios de postgrado en Venezuela depende, en un elevado porcentaje, de las estadísticas de cada institución que dan cuenta de los egresados, de los estudiantes por presentar su trabajo de grado para la evaluación final y los estudiantes que finalizaron los cursos teóricos; además, del avance estudiantil por período académico. La medida de los índices de permanencia y deserción está dada por procedimientos administrativos institucionales. En primer lugar, se examinan los factores que influyen en la decisión de los estudiantes de permanecer o abandonar sus estudios de postgrado, de acuerdo con los reportes de investigaciones realizadas. Además, se analizan los modelos teóricos de Baird (1993), Ford (1992) y Tinto (1993), los cuales se asocian a los conceptos de competencia intelectual, integración social, valores y motivación personal. Esta presentación de los modelos teóricos que permite la evaluación de la decisión de los estudiantes de postgrado en cuanto a la permanencia o la deserción constituye un aporte para comprender y actuar sobre el problema, en la ejecución de acciones por incrementar la permanencia de los estudiantes y, por ende, el índice de graduados, al realizar estudios y validaciones sobre la realidad venezolana.

Palabras clave: evaluación de postgrados; deserción estudiantil; permanencia estudiantil; modelo teórico.

COMPLETING OR DROPPING OUT POSTGRADUATE EDUCATION: A SYNTHESIS OF THEORETICAL MODELS

Summary

There is a growing concern among educators regarding the evaluation of postgraduate studies. One of the aspects to be examined is the rates of completion and student desertion. The impact of postgraduate studies in Venezuela depends, to a large degree, upon statistics released by individual institutions in four categories: graduates, students waiting to present their thesis, students that have completed the theoretical courses and student progress by academic term. The completion and drop out mean is established by institutionalized administrative procedures. This paper examines the factors, according to published reports, that influence students when making the decision of staying or dropping out of a postgraduate program. The models of Baird (1993), Ford (1992) and Tinto (1993), associated with concepts like intellectual competence, social integration and personal motivation are analyzed. By relying on such theories it is possible to evaluate the decision making process of students in order to act upon the problem, in the design of actions to be taken to increase the completion rate and therefore the index of graduates and the validations of the Venezuelan reality.

Key words: postgraduate studies evaluation, student drop out rates, student completion rate, theoretical model.



Renie Dubs

Introducción

El rol de la educación superior y de la educación de postgrado formal tiene sus antecedentes en la creación de la Universidad en Alemania, en 1808, cuando se concibe a la universidad como un centro formador de profesionales que contribuye a la creación, aplicación y transmisión de nuevo conocimiento. Diferentes sistemas y modelos de postgrado han ejercido su influencia en la universidad latinoamericana (Alemania, Francia, España, Estados Unidos), lo que ha dado como resultado una versión que intenta satisfacer las exigencias del contexto venezolano (Brubacker y Rudy, 1976; Morles, 2004; Ruiz Bolívar, 2001).

En este sentido, los estudios de postgrado representan la educación sistemática de mayor nivel y prestigio de una sociedad en tiempos de globalidad y transformación tecno-científica mundial.

Es oportuno destacar que en la actualidad existe una creciente preocupación entre los educadores por la evaluación de los estudios de postgrado, la cual puede ser considerada como parte de la evaluación institucional y acreditación que requieren las autoridades y los miembros de la comunidad con respecto a los cambios y, así contribuir al desarrollo de una educación de calidad.

Ante una realidad que demanda la formación profesional de nuevas carreras con énfasis en la investigación y en el desarrollo de actividades de producción intelectual, el abordaje de un proceso de evaluación del impacto de los estudios de postgrado es clave para definir e interpretar los indicadores y criterios de calidad académica que identifican a un determinado programa. Entre los aspectos a evaluar se consideran los índices de permanencia y deserción estudiantil. Además, el número de graduados y el número de estudiantes que han finalizado sus estudios y no se han podido graduar.





La problemática, definida como un porcentaje elevado de estudiantes que abandonan los estudios ocasiona elevados costos, tanto para el individuo como para la institución. Los estudiantes obtienen un conocimiento actualizado y significativo, pero a un costo considerable, como la pérdida de autoestima, de tiempo, esfuerzo, así como, de dinero, además de generarse sentimientos de frustración. Por otro lado, la institución y los profesores pierden su tiempo, esfuerzo y recursos que han invertido en los estudiantes. (Allan y Dory, 1999; Bowen y Rudenstine, 1992; Golde, 1994).

El conocimiento de esta situación motiva la búsqueda de soluciones, por lo tanto, el propósito de este estudio es presentar una síntesis de los modelos teóricos que permitan describir, explicar y predecir la decisión estudiantil de permanecer o desertar de los estudios de postgrado.

De esta manera, este estudio se desarrolla con base en los siguientes referentes:

1. Los estudios de postgrado, como un proceso sistemático de aprendizaje y producción intelectual, contribuyen determinante-mente al desarrollo del país.
2. La evaluación del impacto de los estudios de postgrado, como un medio para estudiar los problemas existentes, ofrece información objetiva y útil sobre los productos del programa de postgrado, que debe considerarse para la toma de decisiones por la transformación hacia el mejoramiento del programa de postgrado.
3. Los modelos teóricos de Baird (1993), Ford (1992) y Tinto (1993) fundamentan los estudios de permanencia y deserción del programa de postgrado al analizar en profundidad los factores que pueden influir en el abandono o prosecución de los estudios.





Renie Dubs

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo, alcance descriptivo y carácter documental. A partir de los referentes y modelos teóricos se recolectó la información a través de una revisión documental, lo cual facilitó la descripción de los antecedentes y la realidad actual de los estudios de postgrado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), así como, la definición del impacto de estos estudios en atención a sus productos lo que surgió de la categorización de los elementos, el análisis de los constructos y la contextualización de los hechos en el programa de postgrado.

Estudios de Postgrado

La educación de postgrado se define como el proceso sistemático de aprendizaje y productividad intelectual en un contexto institucional, que realizan los individuos con un grado profesional universitario, a fin de optar por un título académico avanzado (Morles y Álvarez, 1996; Morles, 2004).

De acuerdo con el artículo 2 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducentes a Título Académico (UPEL, 1989), los estudios de postgrado:

Están dirigidos a profundizar en los conocimientos de una determinada área del saber, con un grado de especialización mayor que el profesional; formar recursos de alto nivel para la docencia y la investigación, así como también para el ejercicio de funciones técnicas de apoyo a la docencia, conforme a los requisitos del sistema educativo y a las necesidades del país; y a contribuir al intercambio científico con otras instituciones de educación superior de Venezuela y del exterior.





Sus antecedentes se ubican en Alemania a comienzos del siglo XIX, con la creación de la Universidad de Berlín y con ella, el Doctorado en Filosofía (Ph.D.), como el título de mayor rango académico, el cual se obtenía con la aprobación de seminarios, cursos y el examen público de una disertación o tesis producto de una investigación científica e individual, realizada bajo la asesoría de un profesor o tutor experto.

La Universidad se concebía, en primer lugar, como el ente encargado de la producción del nuevo conocimiento, producto de la investigación científica y humanística y, en segundo término como una institución de formación profesional (Brubacker y Rudy, 1976; Ruiz Bolívar, 2001). En el caso de la Universidad latinoamericana, ésta se organizó con base en el modelo español de Salamanca, con énfasis en la docencia y marcada influencia de la Iglesia Católica. Hacia mediados del siglo XIX, la Universidad admitió en su estructura, el modelo francés (Facultades, Escuelas), cuya función es la preparación de los profesionales requeridos por la sociedad. Recientemente, la universidad latinoamericana ha adoptado elementos organizativos y académicos del modelo norteamericano, entre ellos la estructura departamental y la inclusión de carreras cortas.

En el siglo XX, los estudios de postgrado se extendieron a todos los continentes y, en la actualidad, se consideran esenciales para el crecimiento humano, constituyen el nivel educativo con mayor producción intelectual (científica, humanística y técnica). Por lo tanto, el aumento de éstos se encuentra estrechamente ligado a las demandas y exigencias de la sociedad.

En Venezuela, la educación de postgrado forma parte del cuarto nivel del sistema formal de estudios y se rige por principios y normas establecidos en la Constitución Nacional de la República





Renie Dubs

Bolivariana de Venezuela (1999), la Ley Orgánica de Educación (1980) y la Ley de Universidades (1970).

La primera política nacional de postgrado se define en la Resolución 35.210 (CNU, 1993), en la cual se declara la actividad de postgrado como relevante, dada su importancia para el desarrollo del país. En 1996, el Consejo Nacional de Universidades dictó la primera Normativa General de Estudios de Postgrado, en la cual se autorizaba a las instituciones de Educación Superior para que administraran programas de postgrado. En 1999, el Ministerio de Educación, en su Resolución N° 22 (ME, 1999) autorizó y normó los programas de postgrado en Institutos y Colegios Universitarios. Posteriormente, la reforma a la Normativa General de Estudios de Postgrado (CNU, 2001) incorporó el proceso de acreditación y estableció los requisitos para el ingreso a los programas de postgrado de los profesionales con título de Técnico Superior Universitario (TSU). También, se aprobó el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación (SEA).

Actualmente, la Educación Superior está integrada por 157 instituciones (67 oficiales y 79 privadas) en las cuales se ejecutan estudios a nivel de pregrado en 543 áreas del conocimiento (355 de carreras cortas y 188 largas). A nivel de postgrado se ofrecen 1600 programas en 150 especialidades (Morles, 2004).

Las actividades de postgrado en los Institutos Pedagógicos se inician en 1971, con los programas de Maestría en las especialidades de Orientación, Lingüística y Literatura Hispanoamericana en el Instituto Pedagógico de Caracas. Posteriormente, en 1973, se inician los programas de postgrado en el Instituto Pedagógico Experimental de Barquisimeto. En 1975, en el Instituto Pedagógico Experimental de Maracay y en 1978 en el Instituto Pedagógico Experimental de Maturín. Más adelante, los convenios interinstitu-





cionales permitieron la oferta de programas de postgrado en otras instituciones como el Centro Interamericano de Educación Rural Rubio (Estado Táchira) y en el Instituto Universitario Pedagógico Monseñor Rafael Arias Blanco (Esteves y De La Cruz, 1996).

La consolidación de los Institutos Pedagógicos en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) (Decreto N° 2176 de fecha 28-07-1983) facilita la oferta y administración de los programas de postgrado en función de las necesidades de formación y aspiraciones del personal docente, así como, la exigencia de las instituciones de Educación Superior de mejorar su personal académico. En la actualidad, la UPEL administra un total de 110 programas de postgrado [CCNP, 2004].

En cuanto a los programas que se ofrecen, el artículo 4 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducentes a Título Académico (UPEL, 1989) señala una clasificación en estudios de Especialización Profesional, Maestría y Doctorado.

El programa de especialización tiene como propósito proporcionar “conocimientos y el desarrollo de competencias en un área específica del campo de la educación o en la especialización docente” (art. 5). A su vez, los estudios de maestría comprenden “el estudio profundo y sistematizado de un área del conocimiento y la formación metodológica para la investigación” (art. 7). Y, los estudios de doctorado conducen a “la capacitación para el desarrollo de trabajos de investigación originales, que constituyan un aporte significativo al acervo del conocimiento de un área específica del saber” (art. 9).

La estructura académica de los estudios de postgrado incluye asignaturas con unidades de crédito que van desde 24 a 69, según el programa; otras actividades de estudio e investigación; el conocimiento instrumental de otro idioma y la elaboración, presentación y





Renie Dubs

aprobación de un trabajo de grado o tesis doctoral. Por otra parte, las estrategias de enseñanza cubren estudios presenciales, a distancia y mixtos; así como, estudios individualizados.

En los últimos años se han adelantado evaluaciones de los programas de formación de recursos humanos los cuales arrojan, entre otros resultados que, para 1998, 46.249 profesionales cursaban estudios de postgrado en diferentes instituciones y en diversas especialidades (Morles, 2001). Para el 2004, Morles reporta la preparación de 60.000 estudiantes en distintos programas de postgrado.

Impacto de los Estudios de Postgrado

Se considera la evaluación de un programa de postgrado como:

el proceso mediante el cual se delimita y describe un programa u objeto y se juzga su mérito y/o valor desde una visión integral, atendiendo a las necesidades, intereses y expectativas sustentadas por las personas o grupos involucrados, y al contexto institucional, socio-cultural y político en que se realiza (Salcedo, 1994, p. 68).

Esta definición propone realizar un proceso centrado en el contexto natural de carácter adaptativo e integrativo y, en consecuencia, permite la interacción e intercambio de los puntos de vista de las personas y grupos relacionados con la investigación. El proceso se inicia con la identificación y delimitación del programa de postgrado a evaluar, luego se toman las decisiones en cuanto a la información por recolectar y los instrumentos a utilizar y la conclusión abarca las acciones a tomar con miras al mejoramiento del programa evaluado.



Entre los aspectos a evaluar en un programa de postgrado, de acuerdo con la propuesta de Salcedo (1994, 1997), se incluye el criterio resultados e impacto del programa, con enunciados que tienen propósitos descriptivos, entre los cuales se mencionan, sólo para efectos de este estudio: (a) número de graduados, (b) número de cursantes que concluyen las unidades crédito pero no se han graduado, (c) índice de deserción desde el inicio del programa, (d) deserción por cada cohorte, (e) prosecución desde el inicio del programa y (f) prosecución por cada cohorte.

Se entiende por resultados e impacto del programa al producto que, en términos generales, éste ha generado, según los aspectos que se mencionan a continuación:

- Número de graduados desde el inicio del programa.
- Número de cursantes que concluyen las unidades crédito pero no se han graduado desde el inicio del programa.
- El índice de deserción desde el inicio del programa se refiere al porcentaje de estudiantes que abandonan el programa, con relación al número de inscritos.
- La deserción se define como el número y porcentaje de estudiantes que abandonan el programa por cada cohorte.
- La prosecución desde el inicio del programa indica el porcentaje de estudiantes que permanecen en el programa, respecto al número de inscritos.
- La prosecución informa el número y porcentaje de estudiantes que se mantienen en el programa por cada cohorte.

El impacto de los estudios de postgrado en Venezuela depende, en un elevado porcentaje, de las estadísticas de cada institución que informan del número de egresados, del número de estudiantes por presentar su trabajo de grado para la evaluación final y los estudiantes que finalizaron los cursos teóricos; además, del avance estudian-



Renie Dubs

til por período académico. La medida de los índices de permanencia y deserción está dada por procedimientos administrativos institucionales. En este sentido, Morles (2004) reporta que en la Facultad de Ciencias de la Universidad Central de Venezuela (UCV) para el año 2003 de un total de 509 profesionales inscritos en sus 21 cursos de postgrado (9 doctorados, 10 maestrías y 2 especializaciones), se graduaron solamente 33 personas, es decir el 6.48% del total de los cursantes.

Deserción o permanencia: factores que influyen en la decisión

En una sociedad, la enseñanza superior constituye uno de los motores del desarrollo económico y el principal instrumento para la transmisión de los conocimientos, experiencia y cultura acumulada por la humanidad. Las universidades son las instituciones que agrupan las funciones asociadas al progreso y transmisión del saber: “investigación, innovación, enseñanza y formación, educación permanente” (Delors, 1996, p.148).

Al considerar a la universidad como una sede para la cultura y el estudio, abierta para todos, se busca, además de reconocer su misión, con respecto a los estudios de postgrado, combatir el fracaso escolar que puede presentar múltiples formas, entre otras:

- El abandono del postgrado en la mitad de la escolaridad.
- Se concluyen los estudios sin completar los requisitos para su graduación, es decir, no se entrega el trabajo final de grado (Tesis).

Estos hechos constituyen una catástrofe en el plano humano, moral, familiar y social, lo que afecta al país, a las instituciones y al propio individuo pues hay una reducción prematura de individuos talento-





sos que reciben una preparación especializada y, a menudo, se generan exclusiones que marcarán a los individuos durante toda su vida.

Los estudios sobre la deserción y permanencia estudiantil en los diferentes programas de estudio formales del sistema educativo venezolano se han venido realizando durante muchas décadas motivados por los elevados índices de abandono. Sin embargo, el reflejo de esta problemática se traduce en cifras cuantitativas que resultan de procesos administrativos institucionales, desconociendo, de esta manera, el hecho de que la decisión estudiantil de abandonar o permanecer en los estudios puede ser el efecto de múltiples factores.

Estudios en Norteamérica apuntan que el porcentaje de deserción de los estudios de postgrado a nivel nacional alcanza a un 40%, del cual un 25% se retira después de haber finalizado sus cursos y antes de culminar su tesis (Bowen y Rudenstine, 1992), tendencia que se ha incrementado en los últimos 20 años de acuerdo con los hallazgos de Allan y Dory (1999). Además, se reportan patrones consistentes de deserción por disciplinas (Lovitts, 2000). Así, los programas de postgrado en ciencias exhiben los más bajos porcentajes entre 30 y 50%, los programas en humanidades, los más altos, entre 50 y 70% y los programas en ciencias sociales entre 40 y 50%.

Los estudiantes graduados, tanto de maestría como de doctorado, abandonan sus estudios con sus expectativas frustradas. Entre las razones principales apuntan la escasa y pobre relación tutor-estudiante, la pérdida de apoyo económico y la ausencia de respaldo del departamento del cual depende el programa de estudios (Green y Kluever, 1997).

Por otro lado, muchas investigaciones han reportado que la integración inicial en el departamento y la interacción entre los estudiantes





Renie Dubs

y los profesores son elementos claves en la permanencia de los estudiantes en el programa (Golde, 1994; Lovitts, 1997; Green, 1995; Tinto, 1993).

Entre los factores que se han identificado y que parecen incidir en la decisión estudiantil de permanecer o desertar en los estudios de postgrado, se consideran:

1. Psicológicos: se han descrito la falta de autoestima, inseguridad, pesimismo, sentimiento de fracaso, frustración, miedos y necesidad de tener autocontrol (Allan y Dory, 1999; Green, 1995). Otros estudios (Kluever, Green y Katz, 1997; Miller, 1995) sugieren que los estudiantes que han finalizado sus tesis o disertaciones muestran mayor persistencia en sus esfuerzos, algunas veces superando factores externos, tales como un trabajo a medio tiempo y dificultades económicas. Aún cuando esos estudiantes son maduros y con responsabilidades de trabajo y familia, tienen una elevada motivación al logro, aunque muchos solicitan apoyo a su tutor, estos estudiantes confían en sus esfuerzos y habilidades para lograr el éxito.

2. Estructura de Integración Social: este factor representa una dificultad determinante para tomar la decisión de abandonar o permanecer en sus estudios. Para muchos estudiantes la etapa de búsqueda de literatura y redacción de la tesis es muy diferente a los períodos de asistencia a clases y elaboración de asignaciones en equipos, ellos sienten que la interacción con otros estudiantes y profesores es crucial. Durante la elaboración del trabajo de grado y tesis, se espera que los estudiantes trabajen solos en la creación de un nuevo conocimiento, aún cuando cuentan con el apoyo del tutor, los estudiantes deben desarrollar una investigación independiente, mediante el ejercicio de su iniciativa, creatividad y administración de su tiempo, con autodisciplina. Esta etapa la describen como una fase de soledad, con la ausencia del apoyo e interacción



de los amigos (Bowen y Rudenstine, 1992; Jacks y otros, 1983; Katz, 1995; Kluever, 1995; Lenz, 1995).

Por otro lado, la estructura de integración social por disciplina está determinada intelectualmente. En este sentido, las ciencias son disciplinas altamente estructuradas. Los tutores seleccionan a sus estudiantes en el primer período académico e inmediatamente comienzan las investigaciones, que servirán como base para sus tesis, se realizan en laboratorios, ambientes donde existe un permanente contacto académico con los profesores y compañeros de estudio (Bowen y Rudenstine, 1992).

Por el contrario, las humanidades y la mayoría de las ciencias sociales son disciplinas débilmente estructuradas en lo social. Los estudiantes seleccionan a sus tutores y comienzan a elaborar sus proyectos, una vez que han finalizado sus cursos, además, sus investigaciones frecuentemente se llevan a cabo en ambientes aislados como las bibliotecas, archivos, entre otros. En consecuencia, los estudiantes graduados en estas disciplinas no reciben el apoyo académico y social que sus homólogos en ciencias (Bowen y Rudenstine, 1992).

3. Factores externos: otros esfuerzos se dirigen a identificar barreras que impidan el avance del estudiante hacia el final de las tesis y obtener el título. Una barrera que se ha mencionado a través de los años, es la económica (Bowen y Rudenstine, 1992; Jacks y otros, 1983; Miller, 1995). Las presiones financieras obligan a los estudiantes a enfrentar mayores responsabilidades laborales que interfieren en el trabajo de la tesis, ocasionando así, el abandono de los estudios (Bowen y Rudenstine, 1992; Kluever, 1995). De esta manera, el alejamiento de la universidad contribuye con el alargamiento de la redacción de la tesis y el incremento de la deserción (Lenz, 1995). También, las responsabilidades familiares se han señalado con frecuencia como una razón para alejar el tiempo de



culminación de la tesis o abandonar los estudios (Jacks y otros, 1983; Lenz, 1995).

4. Factores Institucionales: los estudiantes indican que una barrera a la que se le ha prestado poca atención es a la supervisión, calidad de la asesoría de la tesis, apoyo y accesibilidad de los tutores. A menudo los estudiantes reclaman falta de estímulo y retroalimentación efectiva y a tiempo por parte del tutor. También, manifiestan la excesiva ocupación del tutor y el escaso interés en el estudio. Otros estudiantes alegan relaciones conflictivas y competitivas con los tutores (Golde, 1994; Jacks y otros, 1983; Kluever, Green y Katz, 1997; Green y Kluever, 1997). Otras barreras institucionales que manifiestan los estudiantes se relacionan con el hecho que las universidades no han proporcionado suficiente o ningún entrenamiento sobre cómo conducir o escribir una investigación. Ellos consideran que el proceso de redactar una tesis es extraño y nuevo para muchos estudiantes y por lo tanto necesitan orientación, guía y entrenamiento acerca de la búsqueda de información en la literatura y cómo redactar una tesis (Jacks y otros, 1983; Kluever, Green y Katz, 1997).

5. Competencias de los estudiantes: tres carencias académicas en las competencias de los estudiantes se han reportado en la literatura: (a) enfoque del tema o planteamiento del problema (Bowen y Rudenstine, 1992 y Germeroth, 1991). (b) Falta de herramientas para conducir una investigación desde el punto de vista de diseño y metodología (Katz, 1995) y (c) pobre administración del tiempo (Green y Kluever, 1997).

En Venezuela se han realizado estudios (Pardo, 1983; Dubs, 1986 y Estraño, 1990) para analizar la deserción y permanencia en los estudiantes de pregrado con fundamento en el modelo de Tinto (1975). Los tres estudios desarrollados en diferentes instituciones,





Núcleo Universitario del Litoral de la Universidad Simón Bolívar, Instituto Pedagógico Experimental J. M. Siso Martínez y el Instituto Pedagógico de Maracay, llegaron a conclusiones similares, las variables demográficas, socio-económicas y la integración socio-académica explican significativamente la prosecución o deserción estudiantil.

IV. Modelos teóricos

Los primeros estudios sobre la deserción establecían las relaciones entre determinadas variables con la permanencia o deserción sin tomar en cuenta el hecho de que la decisión estudiantil puede resultar de diversos factores o la combinación de éstos. Esta situación ha variado desde las investigaciones de Spady (1970), quien incluye en su modelo la interacción del estudiante con el ambiente institucional y Tinto (1975), basado en los estudios de Spady (1970) considera que la deserción es un proceso longitudinal que comprende múltiples interacciones socio-psicológicas entre el estudiante y el ambiente institucional. De acuerdo con este modelo, el estudiante ingresa a la universidad con características personales, familiares y experiencias que influyen en los niveles iniciales de compromiso con la institución y las metas que se propone. Estas características y compromisos, a su vez interactúan con la estructura, políticas, normas y cultura de la institución (Terenzini y Pascarella, 1980) lo cual conduce a diferentes niveles de integración dentro de la academia institucional.

Investigaciones recientes tienden a confirmar que la integración académica y social, asociadas con otros factores, tales como la motivación y las competencias académicas del estudiante tienden a influir significativamente en la decisión estudiantil. A continuación se presenta una síntesis de los modelos teóricos que relacionan estos





constructos con la permanencia o deserción de los estudios de postgrado de los estudiantes en la universidad.

1. Modelo de Baird (1993)

Baird (1993,1990) describe la experiencia de los estudiantes graduados como un proceso de socialización, asociado con el logro de un conocimiento especializado, actitudes, valores, herramientas, normas e intereses relacionados con su profesión. La meta para Baird, es asegurar la prosecución al facilitar el acercamiento entre los estudiantes y los profesores y sus compañeros de estudio, a medida que ellos progresan en sus logros. A su vez, los profesores del programa de postgrado intervienen en este proceso, ya que proveen el conocimiento y los valores, conjuntamente con su asesoría y apoyo. También, Baird reconoce a los compañeros, estudiantes graduados, como los otros agentes de socialización.

El modelo teórico que propone Baird (1993) trata tres factores: intelectual, social y personal/motivacional. Las metas son: desarrollar la capacitación académica y la integración social de todos los estudiantes en sus departamentos y fortalecer los recursos para mantener la motivación de los estudiantes hasta un exitoso final de los estudios de postgrado.

A fin de lograr el incremento de la persistencia de los estudiantes en el programa de postgrado, Baird (1993), propone:

1. Fomentar en los estudiantes la necesidad de superar sus debilidades intelectuales mediante herramientas metacognitivas, al apoyarlos en la identificación de cómo aprenden, piensan e interpretan. Es decir, hacerlos más conscientes de las herramientas, actitudes y habilidades que traen a la experiencia del postgrado.





2. Atender la relación entre los estudiantes y los profesores y entre los estudiantes mismos a fin de asegurar la integración social y académica.

3. Mantener la motivación de los estudiantes mediante su capacitación en la búsqueda de la información en la literatura y en la redacción de tesis, y así, desarrollar las competencias de investigador.

Baird (1993) se fundamenta en la Teoría Sistema Motivacional Ford (1992), la cual apunta que la fortaleza y motivación del individuo para el logro de sus metas radica en su confianza, seguridad y capacidad intelectual para completar sus estudios de postgrado, así como, en su convicción sobre la receptividad de los miembros del departamento al cual se adscribe su programa de estudios y de su integración y adaptación como un miembro más de la cohorte de estudiantes graduados.

2. Teoría Sistema Motivacional Ford (1992)

La teoría sistema motivacional de Ford (1992) hace énfasis en el rol determinante que juega la confianza personal en la motivación interna del individuo que permite el logro de una meta. De acuerdo con Ford (1992) la fortaleza de la confianza personal depende de la seguridad del individuo e incluye: (a) su capacidad para el logro de la meta y también de (b) su confianza en la sensibilidad o receptividad del medio acerca de los esfuerzos dirigidos hacia el logro de las metas. Ford (1992) indica que el individuo logra una meta con base en el valor que le asigna, sus emociones positivas y la confianza en sí mismo, en sus competencias, habilidades y herramientas.

Además, el conocimiento de cómo funcionan las cosas tanto a nivel personal como académico, es un ingrediente importante que alimenta esa confianza. En este contexto, el individuo dirige su fe hacia:





Renie Dubs

(a) su competencia intelectual para culminar exitosamente el programa de postgrado y (b) en la receptividad de los miembros del departamento al cual se adscribe su programa de estudios y, de su integración y adaptación como un miembro más de la cohorte de estudiantes graduados.

3. Modelo de Tinto (1993)

Tinto (1993) considera que la deserción es un proceso longitudinal que comprende una serie de interacciones socio-psicológicas entre el estudiante y el ambiente institucional. De acuerdo con esta teoría, el estudiante viene al postgrado con sus antecedentes familiares, atributos personales y experiencias que influyen, tanto en el rendimiento como en el grado de compromiso institucional y las metas personales. Estas características y compromisos interactúan con varios rasgos estructurales y normativos de la institución, lo que genera diversos niveles de integración tanto académica como social. Tinto (1993) hace énfasis en que mientras mayor sea la integración del individuo, mayor será su grado de compromiso con la institución.

Tinto (1993) señala que los factores que afectan la deserción y la permanencia estudiantil varían en diferentes instituciones e incluso, entre diferentes estudiantes de una misma institución, dado que, los estudiantes están sometidos y, posiblemente afectados, a la influencia de las políticas, programas, normas y condiciones institucionales. Tinto opina que los profesores constituyen un factor determinante en la interacción social y académica del individuo. Además, Tinto indica que la deserción y la lentitud en el progreso del estudiante es producto de una escasa o nula interacción social y académica con el departamento que administra sus estudios de postgrado, así como, un bajo nivel de compromiso para el logro de sus metas profesionales.





De acuerdo con Tinto (1993) para que un programa de atención a los estudiantes sea exitoso debe ser, en primer lugar, longitudinal; segundo, debe estar vinculado con el proceso de admisión al indagar una cohorte, desde el ingreso hasta la finalización, con el análisis de su avance, fortalezas y dificultades y, en tercer lugar, debe incorporar a diferentes actores institucionales.

La integración de los modelos teóricos de Bair (1993), Ford (1992) y Tinto (1993) puede conducir a la interacción de tres elementos:

1. Las características de los estudiantes al ingresar al programa de postgrado, las cuales se definen por las siguientes características: demográficas, familiares, competencias académicas, grado de motivación para realizar los estudios y nivel de compromiso institucional.
2. El proceso de socialización, lo cual se refiere al proceso de integración y adaptación del individuo en la estructura social de la institución. La misma se manifiesta a través de la interacción entre los profesores, compañeros de estudio, y la participación en actividades institucionales.
3. La relación de los factores institucionales con las políticas, los programas y su administración, las normas y las condiciones de la institución bajo las cuales se realizan los estudios.

Conclusiones

1. En este estudio se presentan la definición, los antecedentes y la normativa que rigen los sistemas de postgrado en Venezuela. Además, se hace una descripción de los programas de postgrado en la UPEL.





Renie Dubs

2. La definición del impacto de los estudios de postgrado como uno de los criterios a incluir en la evaluación de un programa de postgrado es significativo al hacer referencia sobre la productividad del mismo.

3. Las investigaciones realizadas hasta ahora tienden a confirmar que los factores de integración social e integración académica, relacionados con las competencias que trae el estudiante al iniciar los estudios, influyen significativamente en la decisión de permanecer o desertar de los estudios. También, los factores psicológicos, las presiones externas y las barreras institucionales constituyen elementos definitivos en la decisión final.

4. El análisis de los modelos teóricos que orientan la evaluación de la decisión de los estudiantes ofrece una plataforma para calcular el impacto de un programa de postgrado, además de ofrecer un aporte para comprender y actuar sobre el problema, en la ejecución de acciones por incrementar la permanencia de los estudiantes y, por ende, el índice de graduados, al realizar estudios y validaciones sobre la realidad venezolana.

Este estudio añade información a la investigación sobre la permanencia y la deserción estudiantil de un programa de postgrado dentro del proceso de evaluación del mismo. El conocimiento de esta problemática refleja en gran medida tanto los méritos como las debilidades de un programa, lo cual representa una vía para la toma de decisiones e introducir cambios en la flexibilización de las estructuras institucionales y en la atención al estudiante, con la finalidad de reducir los porcentajes de deserción, incrementar la permanencia estudiantil y reforzar el ambiente de bienestar institucional.

En esta tarea se compromete la autora del presente estudio a fin de iniciar la búsqueda de los factores que afectan la decisión de los



estudiantes del programa de postgrado en la Venezuela de los comienzos del siglo XXI y así proporcionar la información que contribuya al encuentro de las soluciones que permitan enriquecer la dinámica de los programas de postgrado en la UPEL.

Referencias

- Allan, P. y Dory, J. (1999). Understanding doctoral program: An empirical study. [Documento en línea]. Disponible: <http://appserv.pace.edu/emplibary/allan195.doc> [Consulta:].
- Bair, L. (1993). *Increasing graduate student retention and degree attainment. New directions for institutional research* (80). San Francisco, CA: JosseyBass.
- Bair, L. (1990). Disciplines and doctorates: the relationship between program characteristics and the duration of doctoral study. *Research in Higher Education* (31), 369-385.
- Bowen, B. G. y Rudenstine, N. L. (1992). *In pursuit of the Ph.D.* Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Brubacker, J. S. y Rudy, W. (1976). *Higher education in transition. A history of American Colleges and Universities 1636-1976.* (3a.ed.). New York: Harper & Row.
- Consejo Nacional de Universidades (1993). Resolución por la cual se declara relevante la actividad de postgrado. *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, 35.210. Mayo 13, 1993.
- Consejo Nacional de Universidades (2001). Normativa General de Estudios de Postgrado. *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, 37.328. Noviembre 20, 2001.
- Consejo Consultivo de Postgrado (2004). Programas de postgrado ofrecidos en el País por Institución y Grado Académico. [Datos en línea]. En CCNP: *Programas de Postgrado.*



- Disponible: <http://www.ccnv.gov.ve> [Consulta: 2004, junio 29].
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, N° 5.453 (Extraordinario), Marzo 3, 2000.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Ediciones Santillana
- Dubs, R. (1986). Factores relacionados con la deserción de estudiantes en el Instituto Pedagógico Experimental J. M. Siso Martínez. *Investigación y Postgrado*, 1(3), 41-56.
- Esteves, M. y De La Cruz, E. (1996). Los estudios de postgrado en la UPEL. *Investigación y Postgrado*, 11 (2), 13-21.
- Estraño, A. (1990). Modelos predictivos de la permanencia estudiantil en el Instituto Pedagógico de Maracay. *Investigación y Postgrado* 5(4), 7-36.
- Ford, M. E. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions and personal agency beliefs*. Newberry Park, CA: Sage.
- Germeroth, D. (1991). Lonely days and lonely nights: completing the doctoral dissertation. *ACA Bulletin* (76), 60-89.
- Golde, C. M. (1994). *Student descriptions of the doctoral student attrition process*. Paper presented at the annual meeting of the Association for the Study of Higher Education, Tucson, AZ.
- Green, K. E. y Kluever, R. C. (1997). *The dissertation barrier scale*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. San Francisco.
- Green, K. E. (1995). *Academic procrastination and perfectionism: A comparison of graduates and ABDs*. Paper presented at the annual meeting the American Educational Research Association. San Francisco.
- Jacks, P., Chubin, D. E., Porter, A. L. y Connolly, T. (1983). The ABDs: A study of the doctoral dissertation. *Improving Colleges and University Teaching*, 31, 74-81.



- Katz, E. (1995). *The dissertation: Academia interruptus*. Paper presented at the annual meeting the American Educational Research Association. San Francisco.
- Kluever, R. C. (1995). *ABDs and graduates from a college of education: Responsibility, barriers and facilitators*. Paper presented at the annual meeting the American Educational Research Association. San Francisco.
- Kluever, R. C., Green, K. E. y Katz, E. (1997). *Dissertation completers and non-completers: An análisis of psycho-social variables*. Paper presented at the annual meeting the American Educational Research Association. San Francisco.
- Lenz, K. (1995). *Factors affecting the completion of the doctoral dissertation for non-traditional aged women*. Paper presented at the annual meeting the American Educational Research Association. San Francisco.
- Ley de Universidades. (1970). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, 1.429 (Extraordinario), Septiembre 8, 1970.
- Ley Orgánica de Educación. (1980). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, 2.635 (Extraordinario), Julio 28, 1980.
- Lovitts, B. E. (1997). Leaving the ivory tower: A sociological analysis of the causes of departure from doctoral study. (Doctoral dissertation, University of Maryland at College Park, 1996). *Dissertation Abstracts International*, 57A.
- Lovitts, B. E. (2000). Context and Attrition. *Making Strides* [Revista en línea], 2(3). Disponible: <http://ehrwed.aaas.org/mge/Archives/6/context.html> [Consulta: 2004, Mayo 17]
- Miller, M. (1995). ABD status and degree completion: A student perspectiva. Paper presented at the annual meeting the American Educational Research Association. San Francisco.
- Morles, V. y Álvarez, N. (1996). El futuro de la educación de postgrado: los sistemas nacionales de educación avanzada. *Investigación y Postgrado*, 11(2), 69-80.



- Morles, A. (2001). Los estudios de postgrado como recurso para el desarrollo tecnológico. *Integración Universitaria*, 1(1), 39-51.
- Morles, V. (2004). *La Educación de Postgrado en Venezuela*. [Documento en línea]. Disponible: [http://www.iesalc-unesco.org/ve/Estudios regionales](http://www.iesalc-unesco.org/ve/Estudios_regionales). [Consulta: 2004, Mayo 15].
- Pardo de A., M. L. (1983). *La deserción de estudiantes del Núcleo Universitario del Litoral y los factores vocacionales*. Caracas: Editorial Equinoccio.
- Reglamento de Estudios de Postgrado Conducentes a Título Académicos (Resolución N° 89-83.791, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Consejo Universitario). (1989, Noviembre 11). *Gaceta Universidad Pedagógica Experimental Libertador*, 3(1), Marzo 7, 1990.
- Resolución N° 22, Ministerio de Educación. (1999, Enero 28).
- Ruiz Bolívar, C. (2001). La productividad investigativa en la universidad. *Integración Universitaria*, 1(1), 53-72.
- Salcedo G., H. (1994). La evaluación de los estudios de postgrado en Venezuela. *Investigación y Postgrado*, 9 (1), 53-76.
- Salcedo G., H. (1997). Cuestionario para evaluar programas de postgrado. *Agenda Académica*, 4(2), 19-46.
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: an interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1, 64-85.
- Terenzini, P. y Pascarella, E. T. (1980). Toward the validation of Tinto's model of college student attrition: a review of recent studies. *Research in Higher Education* 12(3), 271-282.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: The causes and cures of student attrition*. (2nd.ed.) Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research* 45, 89-125.

