

Estrategia de intervención para resolver el síndrome “Todo Menos Tesis” en el Componente Docente de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela

(*)SARA GHELLER DE REIF
Escuela de Educación
Universidad Central de Venezuela
Caracas, Venezuela

Resumen

El síndrome “Todo Menos Tesis” se refiere a un problema reconocido como recurrente en muchas universidades venezolanas: el número considerable de estudiantes que no culminan sus carreras debido a dificultades para investigar y realizar la tesis de grado, aun cuando hayan concluido todas las asignaturas del plan de estudio y todos los requisitos de escolaridad.

Este problema, ampliamente documentado en la literatura sobre el tema, tiene incidencias tanto en el nivel de pregrado como en el de postgrado y tanto en el ámbito nacional como el internacional. Los estudios dan cuenta de diferentes explicaciones y estrategias de intervención para contribuir a solucionarlo.

Sobre la base de los estudios mencionados se resolvió abordar el problema “Todo Menos Tesis” (TMT) en el Programa Cooperativo de Formación Docente de la Universidad Central de Venezuela. La solución consistió en el diseño de una estrategia de intervención fundamentada en la tecnología del enfoque de sistemas, en la cual el componente central fue un proceso instruccional estructurado que se apoyó en otros componentes vinculados con servicios de apoyo institucional.

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

Palabras clave: Todo Menos Tesis, Rendimiento Estudiantil, Supervisión de Tesis de Grado, Formación de Docentes.

[*sarareif@cantv.net](mailto:sarareif@cantv.net)

Abstract

The “All But Dissertation” (ABD) syndrome is a recurrent problem in many Venezuelan universities; it refers to the difficulty students face to do research and be able to fulfill the requirement of a degree thesis, regardless of the completion of all other academic requisites.

This problem, widely documented in the reviewed literature, shows an important incidence both in post-graduate and pre-graduate studies, as well as in the national and international scene. The studies report diverse explanations of the problem and different intervention strategies for its solution.

On the basis of this studies, a specific strategy to confront the problem was designed and implemented at the Cooperative Program for Teachers Education at Central University of Venezuela. It consisted of an instructional strategy based in the Systems Approach Technology, which included other components of the institution organizational system.

Results of this experience demonstrate that a technically structured strategy that incorporates as many institutional resources as possible, generates an instructional environment capable of conducting all participants of a workshop to define a thesis problem, contribute to build a data basis of professors willing to advise over the thesis and start a process of active literature review.

Keywords: All but Dissertation, Student Performance, Thesis Supervision, Teachers Training.

Introducción

Los participantes del Programa Cooperativo de Formación Docente (Componente Docente) de la Universidad Central de Venezuela, no escapan al síndrome “Todo Menos Tesis” (TMT) que es un problema recurrente en muchas universidades venezolanas. Consiste en que un número apreciable de estudiantes no culmina sus carreras debido a dificultades para investigar y para realizar la tesis de grado, aun cuando hayan concluido todas las asignaturas de los planes de estudios y todos los requisitos de escolaridad.

El problema ha sido estudiado ampliamente en Venezuela por algunos investigadores como Elizabeth Valarino (1987, 1989, 1990, 1991, 1992, 1993, 1994, 1997, 2000), quien tiene veinte años abordando el problema y es conocida por este tema tanto en el ámbito nacional como internacional. La revisión de la literatura sobre el tema permite determinar la dimensión internacional de este problema, que según Clark (1991), afecta al mundo universitario, el cual sustenta su prestigio académico y su excelencia en la cantidad y calidad de sus investigaciones.

En el marco del Programa Cooperativo de Formación Docente (PCFD), se crea en el semestre 1997–1 el Taller de Investigaciones Educativas como asignatura electiva con el propósito de atender al 58% de estudiantes del programa que se

encontraban en estas condiciones (Archivos del Control de Estudio de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, 1996).

El Taller se inaugura como recurso remedial para propiciar un espacio de discusión y de cooperación entre los mismos estudiantes, para apoyarse mutuamente en la elaboración de sus trabajos y contar con la orientación de algunos profesores especialistas en metodología de la investigación que se invitaban esporádicamente para ayudar a resolver problemas concretos.

En el proceso de orientación y ayuda a los estudiantes para desarrollar sus trabajos de grado, surge la evidencia de que la experiencia representa una estrategia interesante de formación de docentes en y para la investigación, que puede constituirse en sí misma como objeto de investigación y desarrollo. De tal manera, se decidió ir sistematizando la experiencia mediante un proceso de acción-reflexión que permitiera construir en la práctica un mecanismo más formal de promover la investigación en el programa en general, y no solamente para la elaboración del trabajo de licenciatura. Es así como se concibió el proyecto de constituir este taller en eje fundamental de la formación de los nuevos docentes como docentes investigadores.

Con el objeto de ir registrando información útil a la sistematización de los resultados del taller a fin de introducir correctivos, se dirigió un trabajo de licenciatura desarrollado por una estudiante de otro programa que se interesó en hacer un estudio evaluativo sobre este taller. Este trabajo se culminó en julio de 2000 y representa un seguimiento que cubre desde los semestres 97-1 a 99-1 (López, M., 2000).

La información obtenida con este trabajo, junto con diversos instrumentos administrados para recabar la información de los estudiantes, llevaron a concluir que los resultados del taller, aunque reportaban aspectos positivos no eran del todo satisfactorios. Se detectaron ciertas dificultades y obstáculos como los siguientes:

1. Los estudiantes no demuestran suficiente compromiso y motivación con sus obligaciones en el taller, lo cual posiblemente se debe en parte a que la asignatura es una electiva que sólo se ofrece en dos horas semanales con un valor de dos créditos.
2. Falta de apoyo institucional para lograr más recursos de todo tipo, financieros, humanos y tecnológicos.
3. Fallas en la organización del taller.
4. Dificultades para conseguir un tutor y para definir, por cuenta propia, un posible problema a investigar.

Finalmente, cabe señalar que la concepción inicial de un espacio abierto y flexible que sirviera para detectar las necesidades reales de los estudiantes se ha

mostrado como demasiado desestructurada. A partir de este estudio se decidió hacer un diagnóstico más exacto del problema y una intervención mayormente planificada y estructurada.

El diagnóstico se realizó siguiendo fundamentalmente procedimientos de investigación cualitativa, aunque se hacen las consideraciones cuantitativas en los casos necesarios. En ese sentido, se comparte el criterio de Cook y Reichardt (1997) quienes resaltan los beneficios potenciales del empleo conjunto de los métodos cualitativos y cuantitativos. Las evidencias que comprueban la existencia del problema TMT en el programa estudiado se obtuvieron, pues, de diversas fuentes:

1. Registro de datos de matrícula y rendimiento estudiantil en la oficina de control de estudios.
2. Entrevistas y cuestionarios a los estudiantes.
3. Consulta a expertos.

A partir de las indagaciones reportadas en el punto anterior, se pudieron deducir algunas de las razones que originan el problema en el escenario particular de este programa. La revisión de literatura permitió, además, enfocar el problema en su complejidad, proporcionando nuevas luces sobre otras múltiples razones que pueden explicarlo. En relación con la información obtenida de la propia experiencia podemos señalar las siguientes determinantes:

1. Ausencia en el plan de estudio del PCFD de una asignatura que trate los aspectos teóricos, metodológicos y documentales que son necesarios para presentar y desarrollar los proyectos de tesis. Esto dificulta la identificación de problemas reales en la investigación educativa.
2. Falta de apoyo por parte de los profesores de las asignaturas en presentar un banco de líneas de investigación que sirvan de fuente y guía para los estudiantes, así como de ofrecer asesoría de carácter teórico y metodológico. Esto implica una dificultad para conseguir un tutor que oriente la tesis.
3. Falta de una planificación instruccional bien estructurada que guíe al estudiante a través de etapas claramente definidas en el desarrollo de su trabajo.
4. Ausencia de estrategias instruccionales de carácter ágil y personalizado, como las que propician los medios tecnológicos de instrucción, para garantizar una atención individualizada tal como lo requiere el desarrollo de un trabajo de grado que es eminentemente personal.

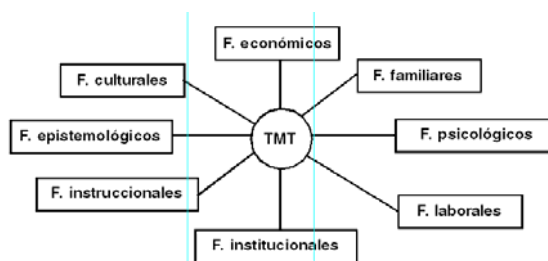
Profundizando en el conocimiento del tema en cuestión, se hace evidente que el problema no puede enfocarse sino desde una perspectiva de complejidad puesto que se trata de un fenómeno causado por múltiples factores de orden económico, familiar, psicológico, laboral, instruccional, social e institucional. Los aspectos que más han sido estudiados se refieren al ámbito psicológico e instruccional. Si bien parece lícito estudiar cada uno de estos factores en su

especificidad, no debe perderse la visión de la totalidad en que se inserta cada uno de ellos. De allí la conveniencia de adoptar el enfoque de sistemas para tratar cada uno de los componentes en su contexto global.

Métodos

El problema se abordó con una estrategia de solución que se corresponde con una concepción teórica de fondo como es la del Enfoque de Sistemas. Es sobre esta base teórica que adquieren significación las diferentes interpretaciones y posibles soluciones que se le pueden dar a un problema. La adopción del Enfoque de Sistemas como Tecnología Instruccional permitió una comprensión más amplia del problema, y ofreció las orientaciones prácticas para el diseño y la implementación de la estrategia instruccional seleccionada.

Aplicando este enfoque, es posible representar gráficamente la visión alcanzada del problema y de algunos de los factores que lo originan, en el siguiente diagrama:



Los factores que más han sido analizados, según lo reporta la literatura consultada hasta ahora, son los factores psicológicos, instruccionales e institucionales que aparecen sombreados en el diagrama anterior. Esto da cuenta de la cantidad de elementos que requieren de mayor investigación para poder comprender de forma exhaustiva la complejidad del problema.

Particularmente profusa es la investigación de los factores psicológicos, desde que el problema suele abordarse fundamentalmente como problema de los individuos que en él participan. Skinner (1981), Jacks et. al. (1983), Boice (1984) y Meneses et. al. (1998).

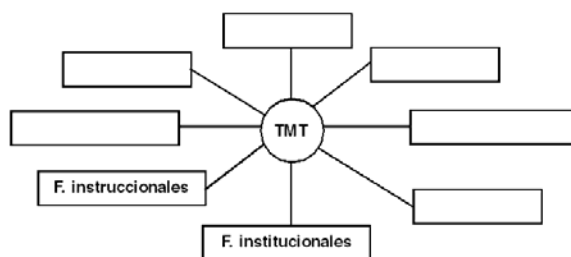
En Venezuela, Valarino (2000) conduce una prolífica investigación sobre el problema TMT haciendo énfasis en una perspectiva psicológica conductual. Aunque asume también un enfoque sistémico, éste lo focaliza sobre la conducta humana individual vista como sistema.

En este orden de ideas, Valarino (2000) propone un sistema de Gerencia de Desempeño que permita gerenciar el comportamiento mediante actividades estructuradas que contemplen mecanismos conductuales de gratificación

inmediata. Esta propuesta sirvió de modelo a uno de los componentes de nuestra estrategia de intervención instruccional.

Dadas las características de nuestro caso particular, se hizo evidente la conveniencia de concentrarnos en los factores más estudiados en el ámbito universitario y específicamente donde creímos que se podía generar una influencia positiva más inmediata. Otra vez, sin perder de vista la existencia de los demás factores y su probable incidencia en el transcurso de la intervención.

De modo que, representando gráficamente el ámbito de nuestra intervención se ve así:



Esto significa que nos centramos en una intervención instruccional que tomó en cuenta factores institucionales para ir generando un “ambiente de aprendizaje” que no se circunscribe solamente al aula de clase sino que va fortaleciendo un medio favorable a la investigación en la institución más amplia.

La casilla sombreada, sin título, se refiere a los factores psicológicos que ineludiblemente deben tomarse en consideración en toda intervención instruccional, sin que se le confiera atención prioritaria en este caso. Es de reconocer, además, que es aquí en donde se ha producido la mayor parte de los aportes investigativos sobre el problema, como hemos visto. Especialmente, sirven de modelo los estudios de Valarino y algunas de sus estrategias de intervención.

En lo que respecta al área institucional, coincidimos con Leatherman (2000) quien considera que la institución debe asegurar un “sentimiento de estructura y apoyo”. Este autor se refiere a instituciones que se ocupan seriamente del problema, fijando políticas institucionales al respecto, especialmente en lo que concierne a lapsos de entrega, ayuda de tutores, instrumentación de talleres, campamentos y hasta becas a los estudiantes para aliviarles la presión económica que se suma a la presión por la tesis.

Aunque en este caso vemos la posibilidad de ir estructurando estas políticas en un futuro, nos centramos por el momento en mejorar el uso de los servicios de apoyo con los que cuenta nuestra institución como lo es el Centro de Documentación (CENDOC) y la Biblioteca de la Escuela. Estos servicios son poco utilizados por los estudiantes, según lo han reportado las personas encargadas de

estas dependencias. Mediante la obligatoriedad de realizar una revisión bibliográfica sobre el tema seleccionado, en un período dado, pensamos estimular esta actividad entre los estudiantes y motivar a los encargados del servicio para mejorar en sus funciones. En ese sentido nos orientó la lectura de Simpson (1986), que se refiere a la importancia de los servicios de biblioteca y documentación bien dotados y organizados.

Igualmente, nos propusimos hacer que los estudiantes realicen un trabajo colectivo de cooperación con la institución para elaborar una base de datos sobre posibles tutores y líneas de investigación en el área de la enseñanza de las distintas especialidades. Esta base de datos podrá ser posteriormente administrada y actualizada permanentemente por el CENDOC. Esta actividad colectiva ayudó en la práctica a algunos estudiantes a identificar un tutor para su trabajo personal. Con ello se colaboró en ampliar y mejorar “el medio del aprendizaje” según el criterio de Parlett y Hamilton (1979) c.p. Stufflebeam y Shinkfield (1987).

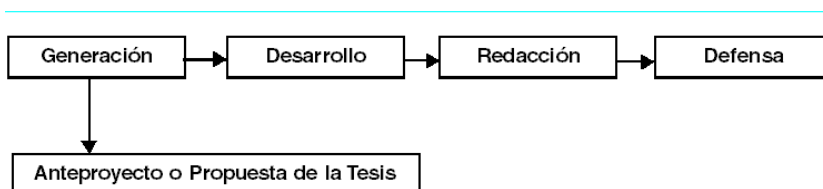
En relación con la intervención instruccional propiamente dicha, el propósito fue superar la tónica de excesiva espontaneidad que ha caracterizado nuestro taller hasta ahora y lograr un diseño de instrucción más estructurado. Para ello nos apoyamos en los modelos propuestos por Dorrego y García (1993), Malott (1993), Reigeluth (1999), Dick, Carey y Carey (2001), Hirumi (2000) y Valarino (2000).

La mayor parte de los modelos mencionados responden a una concepción conductual de la intervención instruccional, su valor consiste justamente en que ofrecen más estructura y mayor consideración por las etapas de reforzamiento que son necesarias cubrir para incentivar el proyecto de largo plazo que representa una tesis. Nos permitimos, sin embargo, flexibilizar estos esquemas para adoptar la posición de Seeman (1973), referida a la necesidad de propiciar que el estudiante conserve el sentido de que puede proseguir sus propios intereses a un ritmo personal, aunque con responsabilidades. Que experimente su propia experiencia del proceso y se haga personalmente responsable de la tarea de generar conocimiento como un reto de creación personal.

El aporte que nos ofrecen los modelos señalados consiste pues, en propiciar mecanismos de mayor *estructura* para enfrentar el estilo *in estructurado* que representa el modelo tradicional para asesorar y supervisar trabajos de grado. A estos modelos hemos sumado el de Davis y Parker (1997), quienes justamente proponen un enfoque de sistemas para estructurar y administrar procesos de elaboración de tesis de grado.

Pudimos comprender que la experiencia que se ha tenido con el taller en nuestro programa, introdujo como novedad el grupo de apoyo y la estrategia del taller, pero reprodujo los elementos esenciales del modelo tradicional. Por lo cual era ya conveniente instrumentar una estrategia de intervención más planificada y más capaz de incorporar las nuevas tendencias en los diseños de instrucción. Es así como emprendimos una intervención instruccional que se basó en el

reconocimiento de cuatro etapas para el desarrollo de un proceso de investigación dirigido a la tesis de grado:



La primera etapa se focaliza en la elección del tema de investigación, revisión de literatura, realización del estudio piloto, escritura de la propuesta. El taller de nuestro programa se centró en esta etapa, con el objetivo específico de conducir a los estudiantes hacia la elaboración de su anteproyecto o propuesta de tesis.

El sistema se basó, de acuerdo con el modelo de Valarino (2000), en establecer metas específicas y operacionales que se deben alcanzar mediante el método didáctico, el modelaje y el reforzamiento. El énfasis se pone más en el proceso que en el producto y se dosifica la conducta semanalmente reforzándola con adquisición de un puntaje. Esto se basa en el principio del análisis conductual según el cual una conducta, por ejemplo escribir, depende de las condiciones de estimulación y de las consecuencias. Al efecto, se desarrolló un cronograma altamente estructurado que contempla todo el sistema de estímulos y recompensas.

En el semestre 2001-2, se ensayó, pues, la nueva estrategia de acuerdo con la siguiente planificación.

Fecha	Asignaciones
Semana 1	Inicio de Actividades
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dinámica de Grupo (presentaciones) 2. Presentación del plan de trabajo (objetivos, portfolio, evaluaciones, etc.) 3. Organización de subgrupos interdisciplinarios. 4. Asignación de actividades para la próxima sesión.
Semana 2	Actividades
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Discusión sobre las lecturas acerca de la generación de ideas para la investigación y el planteamiento del problema. 2. Entrega de un resumen de cuatro cuartillas sobre estas lecturas. 3. Participación de los estudiantes, que hayan podido definir un problema
Semana 3	Actividades
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Traer por escrito tres posibles problemas de investigación y cinco referencias bibliográficas que hayan podido localizar sobre cada uno

de estos problemas.

2. Discusión colectiva para colaborar con la definición de los problemas y el enunciado del título del trabajo.
3. Instrucciones para realizar el trabajo colectivo referido al levantamiento

Semana 4 Actividades

1. Entrega del resumen y discusión de las lecturas recomendadas.
2. Los participantes recibirán una lista de los títulos sugeridos en la sesión anterior con el objeto de contribuir a afinar y precisar la redacción del problema. Esto se discutirá en la sesión N° 5.

Semana 5 Actividades

1. Dinámica de grupo, para colaborar con el enunciado de los Problemas de los otros compañeros.

Semana 6 Actividades

1. Entrega de la redacción del primer capítulo del anteproyecto. (Enunciado del problema, revisión de la literatura y justificación)
2. Entrega de un esquema de los capítulos V al VIII del libro de Galván (1999) y discusión.
3. Información sobre los aportes para el banco de datos.

Semana 7 Actividades

1. Intercambio de experiencia con un grupo de docentes-Investigadores de las diferentes especialidades, interesados en asesoramiento de trabajos de grado.
2. Entrega de los primeros resultados de las encuestas sobre base de datos.

Semana 8 Actividades

1. Se entregará un breve resumen comentado sobre la participación de los invitados de la sesión anterior y se discutirá el mismo.
2. Con base en la lectura recomendada, se discutirán los lineamientos a seguir para continuar la redacción del anteproyecto de tesis.
3. Los participantes recibirán la corrección del primer capítulo del anteproyecto.

Semana 9 Actividades

1. Los estudiantes harán entrega del informe final sobre esta parte del proceso, igualmente de las encuestas y resultados del trabajo colectivo. Se revisará el plan que se ha de seguir el resto del semestre para la culminación del anteproyecto.

Semana 10 Actividades

1. Evaluación de la experiencia.
2. Resultados de la evaluación formativa.

2. Se llenará un cuestionario para evaluar el nivel de satisfacción de la experiencia y obtener observaciones y sugerencias para mejorar el proceso.

Nota: La realización de cada una de estas actividades, en la fecha prevista, tendrá un valor de un punto acumulativo de la calificación final.

Resultados

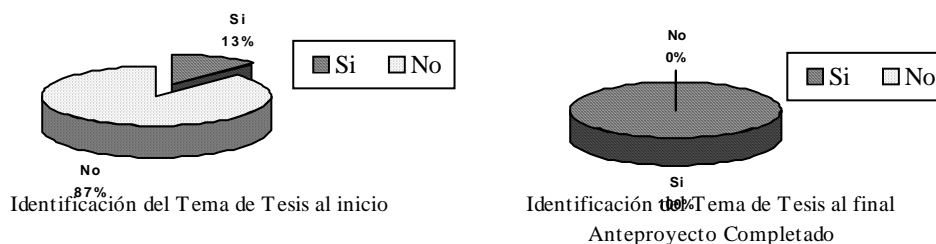
La estrategia de intervención se propuso alcanzar unas metas precisas que a continuación iremos presentando juntamente con los resultados obtenidos, a partir del registro riguroso de datos por cada una de las metas propuestas.

1. La primera meta a lograr es que todos los estudiantes inscritos en el taller durante el semestre de implementación pudieran identificar un tema de tesis y completar su anteproyecto después de transcurridas diez semanas del semestre (Recurso Instruccional).

Resultados

De los 32 estudiantes inscritos en el taller, al finalizar el período todos (100%) tenían identificado su tema de tesis y presentaron su anteproyecto, lo cual demuestra que se logró el objetivo fundamental del taller.

Con el fin de visualizar el contraste entre la situación inicial y el cambio producido al finalizar la intervención, se presentan los gráficos 1 y 2 en forma paralela, los cuales muestran que al iniciar el semestre solamente un 13% del grupo tenía un tema de tesis identificado, y al finalizar todos habían identificado un tema y presentado el anteproyecto.



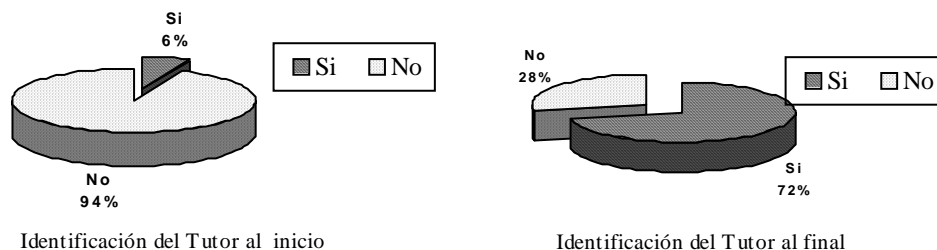
2. Como segunda meta nos propusimos que al finalizar el semestre todos los estudiantes tuvieran identificado un profesor tutor para guiar su tesis y hubiesen contribuido a levantar una base de datos sobre posibles tutores (Recursos Institucionales).

Resultados

De los 32 participantes, al terminar la experiencia el 72% tenía tutor para su trabajo. Mientras que el 28% no logró identificarlo. Podemos señalar que la razón

fundamental de esta dificultad se refiere a no conseguir personal especializado que se interese en el tema y esté dispuesto a tutorar los participantes.

Con el fin de visualizar el contraste entre la situación inicial y el cambio producido al finalizar la intervención, se presentan los gráficos 3 y 4 en forma paralela.



Se esperaba lograr como meta que la totalidad de los estudiantes tuviese un tutor asignado al finalizar la intervención, pero en la realidad alcanzaron esta meta 23 estudiantes (72%). Esta variación en los resultados nos demuestra que el aspecto relativo a la tutoría de las tesis puede señalarse puntualmente como uno de los factores de más incidencia en el síndrome TMT y uno de los más difíciles de solucionar.

Cada estudiante contribuyó con aproximadamente cinco entradas para la base de datos que elaboraron en forma conjunta. Esta actividad posiblemente ayudó a la identificación individual de un tutor para la tesis.

3. Se esperaba lograr que los estudiantes realizaran una revisión de literatura permanentemente, en el Centro de Documentación (CENDOC) y la Biblioteca de la Escuela de Educación, presentando al menos 20 referencias bibliográficas sobre su tema de investigación (Recursos Institucionales).

Resultados

En relación con la investigación bibliográfica, se pudo lograr una consulta mínima indispensable, ya que los estudiantes cumplieron en presentar al menos 10 referencias relativas a su tema de investigación. Esta indagación hubo que hacerla en buena medida en bibliotecas distintas a la de la Escuela de Educación en razón a una huelga intermitente de empleados administrativos. Debe recordarse que nuestra intención fue incentivar el uso de la Biblioteca y del CENDOC de la Escuela de Educación como aporte institucional que busca trascender los límites del aula para ir extendiendo el ambiente investigativo en el medio institucional más amplio. Pero esta incidencia fue limitada por las razones expuestas.

4. Se esperaba obtener, como resultado de esta experiencia, materiales instruccionales escritos y audiovisuales.

Resultados

Esta meta no pudo ser alcanzada ya que los materiales instruccionales no se pudieron sistematizar como productos acabados en una Guía de Aprendizaje y Programas Audiovisuales. Los materiales producidos y utilizados permanecen como materia prima para futura elaboración.

5. Como quinta meta nos propusimos medir la satisfacción de los estudiantes con la metodología empleada y la experiencia general en el taller.

Resultados

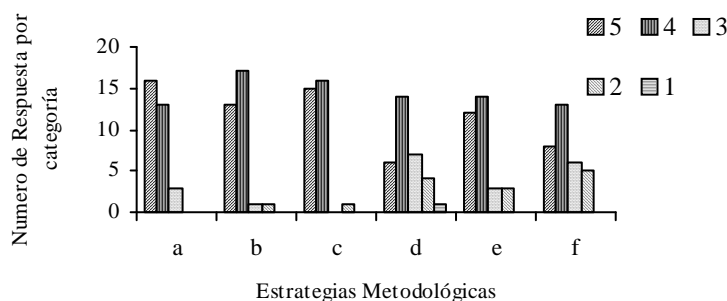
Este resultado fue logrado, puesto que los instrumentos empleados para medir la satisfacción de los estudiantes muestran una alta motivación con la experiencia vivida y los resultados personales obtenidos. Además de la medición de tipo cuantitativo que evidencia el resultado de las encuestas, la satisfacción pudo constatararse por otras vías, como la buena asistencia durante todas las sesiones y el alto grado de participación, motivación y entusiasmo que mostró el grupo durante todo el desarrollo del curso.

El grado de satisfacción de los estudiantes se midió a través de una encuesta de discrepancia que se aplicó al finalizar el período. El cuestionario presenta (5) opciones de respuesta basadas en un continuo de acuerdo o desacuerdo.

Se considera que este cuestionario es el instrumento más importante para dar cuenta de los resultados de la experiencia, su propósito fundamental fue obtener información que permitiera conocer si el taller satisfizo las expectativas de los estudiantes en cuanto al logro de los objetivos. El instrumento fue dividido en cuatro aspectos fundamentales: 1) Satisfacción con las estrategias metodológicas, 2) Satisfacción con los contenidos instruccionales, 3) Satisfacción con el desempeño docente y 4) Fortalezas y debilidades.

1. En relación con las estrategias metodológicas se formularon las siguientes preguntas:
 - a. Las estrategias metodológicas facilitaron el logro efectivo de los objetivos de aprendizaje del taller.
 - b. Las estrategias metodológicas propiciaron el logro efectivo del aprendizaje cooperativo (trabajo en grupo).
 - c. Se utilizaron ejemplos concretos o situaciones reales para aclarar conceptos básicos.
 - d. Las ejercitaciones desarrolladas en el taller fueron suficientes para permitir la realización del anteproyecto de tesis individual.
 - e. Se presentaron orientaciones precisas para realizar las asignaciones y trabajos prácticos exigidos.
 - f. Las estrategias metodológicas fueron adecuadas a los intereses y necesidades individuales de los participantes.

Gráfico 5

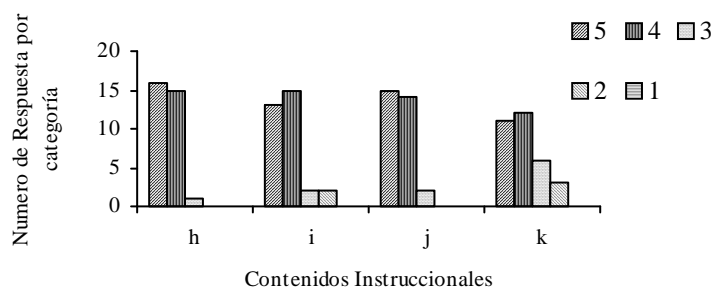


Como puede apreciarse, la mayor parte de las respuestas se concentró en las categorías de acuerdo y totalmente de acuerdo, lo que manifiesta una satisfacción general con las estrategias empleadas.

2. En relación con los contenidos instruccionales se formularon las siguientes preguntas:

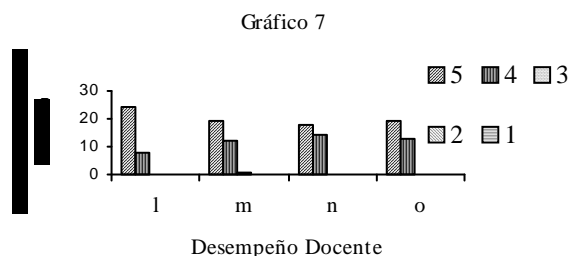
- h. Las lecturas recomendadas fueron útiles para el logro de los objetivos.
- i. La presentación de los contenidos siguió una secuencia lógica en la información.
- j. Los contenidos impartidos son vigentes.
- k. La cantidad de contenidos cubiertos en el taller permitieron lograr los objetivos propuestos en el tiempo establecido.

Gráfico 6



La satisfacción con relación a los contenidos trabajados también se concentra en las categorías totalmente de acuerdo y de acuerdo, lo que indica igualmente un alto grado de complacencia con los contenidos trabajados.

3. En relación con el desempeño docente se formularon las siguientes preguntas:
- l. El profesor demostró dominio de los contenidos
 - m. El profesor formuló interrogantes para centrar al alumno en los aspectos importantes.
 - n. El profesor propició la reflexión de los participantes sobre sus propios procesos de aprendizaje.
 - o. El profesor generó discusión para enriquecer y promover la construcción del conocimiento.



El máximo grado de satisfacción se manifestó en relación con el desempeño docente. La casi totalidad de las respuestas se concentraron en las categorías totalmente de acuerdo y de acuerdo. Con respecto a esto puede comentarse que los estudiantes manifestaron frecuentemente gran complacencia con la participación comprometida y entusiasta del equipo docente.

4. En relación con las fortalezas y debilidades que percibieron en el taller, se formuló la siguiente pregunta: ¿Cuáles consideras que fueron las fortalezas y debilidades del taller de investigaciones educativas? Las respuestas dan cuenta de las percepciones diversas del grupo en relación con las fortalezas del taller. Los resultados obtenidos se presentan a continuación, en función de la categorización realizada en la Tabla 1.

Tabla 1. Percepción de Fortalezas

Desempeño Docente	N°	Estrategias Metodológicas	N°	Otras	N°
Excelente equipo docente	10	Estrategias metodológicas buenas	8	Motivación	3
Orientaciones del Profesor	2	Trabajo en grupo	4	Horizontalidad docente-discente	1
Coordinación del Equipo de trabajo	4	Trabajo interdisciplinario	3	Opiniones de cada Quien	

		Cumplimiento de la planificación	4		1
Invitación a expertos	2	Buena selección de lecturas	7	Ambiente de trabajo	3
Total	18	Total	26	Total	8

La diversidad de respuestas aportada por los estudiantes se categorizaron de la siguiente manera: a) Desempeño docentes (34.6%), b) Estrategias Metodológicas (50%) y c) Otras (15,4%). Esto ratifica los datos cuantitativos presentados anteriormente.

En base a las respuestas dadas, se puede concluir que los estudiantes encuentran las mayores fortalezas del Taller en el desempeño docente y las estrategias metodológicas. Es importante resaltar que el 15,4% de los estudiantes aportó respuestas novedosas, las cuales deberían ser incorporadas en las nuevas versiones del cuestionario.

En cuanto a las debilidades, las respuestas quedaron categorizadas de la siguiente manera:

Tabla 2 Percepción de Debilidades

Debilidades	N°	%
Tiempo insuficiente	16	41.1
Excesivo número de estudiantes	19	48.7
Rigidez con el cumplimiento del calendario	2	5.1
Insuficiente discusión de lecturas	2	5.1
Total	39	100%

Una notable mayoría percibió la inconveniencia de trabajar en una dinámica de taller con un número tan elevado de participantes, lo cual conduce a señalar la otra debilidad percibida que es el factor tiempo. Consideran que dos horas semanales son insuficientes. Las otras dos debilidades señaladas pueden considerarse más como un *desideratum* que como una debilidad.

Discusión

Una visión global de los resultados revela que las acciones tomadas pudieron conducir al logro de la meta propuesta y que ese logro se alcanzó con mucho éxito y satisfacción para todos los participantes de la experiencia. El propósito fue diseñar e instrumentar una estrategia que contribuyera a solucionar el problema del “Todo Menos Tesis” en el marco del Programa Cooperativo de Formación Docente. Dada la complejidad del problema, por la multiplicidad de factores que lo ocasionan, se decidió incidir en dos de los factores más estudiados y más factibles de ser abordados, tanto para su comprensión como para la instrumentación de posibles soluciones en el ámbito académico. Estos dos factores fueron: a) el factor institucional, b) el factor instruccional.

La meta y los resultados que se pretendieron lograr estuvieron dirigidos a abordar ambos factores simultáneamente, sobre la base de una opción teórica sustentada en el enfoque sistémico como tecnología instruccional. Este enfoque permitió no perder de vista la interrelación entre los factores considerados y todos los demás factores, que aunque no fueron tratados directamente, de alguna manera están presentes como trasfondo de la situación y se mantuvieron siempre en perspectiva.

Así, los resultados que nos propusimos alcanzar estaban dirigidos a obtener un logro instruccional que no se circunscribiera exclusivamente al aula de clase y buscara trascender sus límites tradicionales hacia una mayor presencia de factores institucionales de apoyo.

En consecuencia, se administró un proceso instruccional altamente estructurado y planificado que incorporó elementos aportados por enfoques conductuales y sistémicos. Paralelamente, se implementaron mecanismos de apoyo institucional que contribuyeran a generar un ambiente de aprendizaje y de estímulo hacia la investigación. La conjunción de diversas estrategias produjo los resultados esperados.

Es importante destacar que estas estrategias se fundamentaron en principios de formación y teorías instruccionales que actuaron implícitamente, tales como: a) Resolución de Problemas en Colaboración (Miller, 1999); b) Comunidades de Aprendizaje (Bielaczyc y Collins 1999); c) Modelo de Gerencia del Comportamiento (Valarino, 2000); d) Enfoque Sistémico (Davis, 1997); e) Grupos de Apoyo y Trabajo en Equipo y f) Modelaje Docente.

Finalmente, en un proceso de investigación-acción se ha sistematizado una experiencia que puede ser replicada en diversas instancias y oportunidades.

Referencias bibliográficas

VALARINO H., Elizabeth. La investigación en asesoramiento vs. el síndrome TMI (Todo Menos Investigación). De 1980 al año 2000. Trabajo de Ascenso para profesor titular, Universidad Simón Bolívar, Caracas, D. F. (1987).

VALARINO H., Elizabeth. La producción de trabajos de grado y el síndrome TMT (Todo Menos Tesis). *Psicología*, 19 (1-2), (1989a) 49-67.

VALARINO H., Elizabeth. Formación de tutores. Conferencia en las Jornadas para el análisis del estado actual de las tutorías y la formación de tutores en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (1990).

VALARINO H., Elizabeth. Función del asesor en los trabajos de grado y tesis doctorales. *Comportamiento*, 1 (1), (1990) 57-68.

VALARINO H., Elizabeth. El Síndrome TMT (Todo Menos Tesis). *Postgrado* 1 (1), (1991) 63-78.

VALARINO H., Elizabeth. Enseñar a investigar sin resultado. Resumen de ponencias, Congreso Iberoamericano de Psicología, Madrid, (1992). 527

VALARINO H., Elizabeth. ¿Qué es el TMT? Carta Semanal, *Boletín USB*, 10. (1993).

VALARINO H., Elizabeth. *Todo Menos investigación* (2ª. Ed.). Caracas: Equinoccio. (1994).

VALARINO H., Elizabeth. Enseñar a Investigar contra el Síndrome TMI. Trabajo de ascenso para profesor titular, Universidad Central de Venezuela. Caracas: Trabajo no publicado. (1997).

VALARINO H., Elizabeth. *Tesis a Tiempo* Caracas: Carnero. (2000).

VALARINO H., Elizabeth. Resumen de participaciones por e-mail usb-prof en relación al Tema: Cobro por Tutorías. Disponible en la Web: <http://universitas.usb.ve/exploracion/notas/300300.html> (2000).

CLARK, B. *The research foundations of graduate education: a five country exploration*. San Francisco, California: council of Graduate Schools (1991).

Archivos de Control de Estudio. Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. Caracas (1996).

LÓPEZ, María Gloria. Evaluación del Taller "Investigaciones Pedagógicas" como estrategia metodológica que contribuya a la formación profesional de los futuros egresados del Componente Docente, en función de los requerimientos del siglo XXI. Tesis de grado de Licenciatura no publicado. Universidad Central de Venezuela. Caracas (2000).

COOK, T. y Reichardt, Ch. Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa. Ediciones Morata Madrid (1997).

SKINNER, Burrughs. How to discover what you have to say. A talk to students. The Behavior Analyst, 4, 1-7. (1981).

JACKS, P., Chubin, D., Porter, A. y Connolly, T. The ABCs of ABDs: A Study of Incomplete Doctorates Improving College and University Teaching, 31 (2), 74-81. (1983).

BOICE, R. y Jones, F. Why academicians don't write. Journal of Higher Education, 55 (5), (1984) 567-582.

MENESES, R., Valarino, E. y Yáber, G. Gerencia de proyectos de investigación (GEPI): programa para la asesoría de trabajos de investigación Agenda Académica 2 (5) (1998) 13-22.

LEATHERMAN, C. A New Push for ABD's to Cross the Finish Line Disponible en la Web (<http://chronicle.com/free/v46/i29/29a00101.htm>). (2000).

SIMPSON, A. Hurdling the dissertation barrier: The library and the needs of the ABD. Behavior & Social Sciences Librarian 1/2 (6) (1986).

STUFFLEBEAM, D. y Shinkfield, A. Evaluación Sistemática: Guía teórica y práctica. Ediciones Paidós. Barcelona (1987).

DORREGO, E. y García, M. Dos modelos para la producción y evaluación de materiales instruccionales. Venezuela: Fondo Editorial de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela (1993).

MALOTT, R. The three-contingency model of performance management and support in higher education. Educational Technology, 10 (1993). 21-28.

REIGELUTH, Ch. Diseño de la Instrucción. Teorías y modelos, Madrid: Aula XXI Santillana (1999).

DICK, W., Carey, L., y Carey J. The systematic design of instruction USA: Addison-Wesley Educational Publishers (2001).

HIRUMI, A. Enhancing the Dick y Carey model for instructional systemic design. Documento no publicado. (2000).

SEEMAN, J. On supervising student research. American Psychologist, 28 (1973). 900-906.

DAVIS, G. y Parker, C. Writing the Doctoral Dissertation a Systematic Approach (2da edition) USA: Barron's (1997).

GALVÁN, J. Writing Literature Reviews. A guide for Students of the Social and Behavioral Sciences. Los Angeles: Pyrczak Publishing. (1999).

MILLER, L. La Resolución de Problemas en Colaboración. En Ch. Reigeluth (Ed), Diseño de la Instrucción Teorías y Modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción (p.p. 251-278). Madrid: Aula XXI Santillana (1999).

BIELACZYK, K. y Collins, A. Comunidades de Aprendizaje en el Aula: Una Reconceptualización de la Práctica de la Enseñanza. En Ch. Reigeluth (Ed), Diseño de la Instrucción Teorías y Modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción (p.p. 279-304). Madrid: Aula XXI Santillana (1999).