

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN
COORDINACIÓN DE POSGRADO**

**TITULACION Y PRACTICAS CURRICULARES:
EL CASO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN
INDÍGENA DE LA UPN.**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
MAESTRA EN EDUCACIÓN PEDAGÓGICA**

P R E S E N T A :

**MARIA DE LOS ANGELES CABRERA
DIRECTOR : MTRO. ANTONIO CARRILLO A.**

MÉXICO, D.F.

2000

INDICE

Presentación

Introducción

I. DISEÑO GLOBAL DE LA INVESTIGACIÓN, DESDE LA PERSPECTIVA CULITATIVA E INTERPRETATIVA

I.1 Determinación de las condiciones generales para la investigación

I.2 Problemática que guía el trabajo

I.3 Su sentido y justificación

1.4 Objetivos que se persiguen

1.5 Lineamientos metodológicos

1.6 Los instrumentos

II. CURRÍCULUM Y EVALUACIÓN CURRICULAR

2.1 Currículum escolar y práctica docente

2.2 La evaluación curricular y el quehacer institucional

2.3 La investigación y la evaluación curricular

III. LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INDÍGENA, UNA REALIDAD EDUCATIVA PARA EL MAGISTERIO INDÍGENA.

3.1 Política y proyectos educativos en el medio indígena

3.2 Necesidad de una educación de nivel superior para el indígena

3.3 Contexto institucional académico, la Universidad Pedagógica Nacional.

3.4 La Licenciatura en Educación Indígena, una alternativa de formación para docentes indígenas.

3.4.1 Plan de Estudios 1979

3.4.2 Plan de Estudios 1990

3.5 Sus estudiantes

3.6 Sus docentes

IV. ANÁLISIS DESCRIPTIVO-METODOLOGICO SOBRE LA PROBLEMÁTICA DE LA TITULACIÓN.

4.1 Estructura del cuestionario

4.2 La entrevista

V. ACERCAMIENTO PRÁCTICO-METODOLOGICO DE LA TITULACIÓN EN LA LEI.

5.1 Lectura e interpretación de las respuestas

5.2 Bloque I. Datos Generales y II. Perfil de Ingreso

5.3 Bloque III. Licenciatura en Educación Indígena

a) Plan de Estudios

b) Eje logístico Investigación Educativa

c) Práctica Pedagógica

5.4 Bloque IV. Titulación

5.5 Bloque V. Expectativas

5.6 Títulos de trabajos recepcionales

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Sugerencias académico-administrativas

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

- 1) Inventario de Investigaciones sobre titulación, por: nombre, autor(es), año, e institución.
- 2) Formato de cuestionario
- 3) Transcripción de una entrevista.

PRESENTACIÓN

El presente documento es resultado de un estudio que se llevó a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional, con estudiantes de la 38 generación (1992-1996) de la Licenciatura en Educación Indígena, que concluían el 7° semestre y se encontraban trabajando la tesis, como parte del proceso de titulación, establecido por el plan de estudios y el Reglamento de Titulación de la Universidad.

El interés por indagar el problema que representa la titulación para estudiantes indígenas, tuvo varias motivaciones. Primero, partió de observar las dificultades y confusiones que los estudiantes en los últimos semestres tienen para elegir y elaborar un anteproyecto, el proyecto y la investigación para la titulación. Cabe aclarar que, en muchos casos, sólo cubren el requisito para acreditar el curso y en el siguiente semestre cambian de objeto de estudio y vuelven a empezar el proceso.

Aunado a lo anterior, quiero señalar que a mi ingreso a esta Universidad como docente de la licenciatura, en 1989, observé con cierta curiosidad y después con preocupación que sólo había un egresado titulado. El plan de estudios 1979 aún estaba vigente y ya tenía tres generaciones con 53 egresados, aunque es pertinente aclarar que, por ser estudiantes indígenas de los diferentes estados de la República, cada generación está conformada por un grupo reducido de aproximadamente entre 25 y 15 estudiantes en promedio.

Al año siguiente de mi ingreso, las licenciaturas escolarizadas de la Unidad Ajusco realizaron una revisión curricular urgente y necesaria, que dio origen a los actuales planes de estudio 1990, vigentes hoy día. En estos planes se mostró interés por atender la titulación desde el currículum, con lo cual se han obtenido resultados favorables, pero no óptimos; se incrementó el número de titulados, pero nunca rebasó el 50% por generación (consúltese cuadro # 4, pág. 23 de este mismo documento).

A pesar de que estamos hablando de otro plan de estudios (1979) y de otro tiempo, se observa que los estudiantes tienen ciertas confusiones para abordar el trabajo de titulación que inicia en el 6° y que supuestamente termina en el 8° semestre. y cuando ya tienen más o menos cierta claridad en el qué, cómo, cuándo, dónde y por qué, el tiempo establecido en el currículum de plan de estudios se ha agotado; tienen que regresar a sus lugares de origen sin terminar la tesis o tesina, dejando inconcluso el proceso.

Además de lo anterior, como egresada de la Maestría en Educación: Campo Currículum e Innovación.

Pedagógica, empecé a observar la importancia de los enfoques teóricos y sus implicaciones en la formación profesional; lo que me dio la idea de realizar un estudio no sólo para obtener el título profesional, sino con el propósito de identificar la multicausalidad de una titulación deficiente al preguntarme ¿dónde está el problema?, ¿qué tanto la formación académica recibida en la Universidad, le proporciona a los estudiantes los conocimientos y habilidades para abordar el proceso de titulación y concluirlo, no como mero requisito establecido en el Reglamento de Titulación, sino como formación académica para crear y recrear nuevos conocimientos que permitan innovar el campo de la educación indígena?

Como se podrá ver; es importante encontrar una explicación al problema de titulación en general y en particular con estudiantes indígenas, pero no desde el punto de vista cuantitativo, sino cualitativo, el cual permita reflexionar a los involucrados sobre las prácticas curriculares y la titulación como un proceso formativo que permite a los egresados construir nuevos conocimientos y atender profesionalmente el campo de la educación indígena.

Para llevar a cabo el estudio se hizo necesario abrir tres líneas de indagación: sobre currículum y evaluación, titulación y metodología. Lo que permitió comprender que es lo que los profesores enseñan y los alumnos aprenden. Enfocar los procesos de la práctica educativa, con objeto de proporcionar la información requerida para la formulación y reformulación racional de la acción pedagógica.

Es importante reconocer las facilidades que las autoridades de la UPN me proporcionaron para llevar a cabo el presente estudio, de no ser por la licencia disfrutada, no hubiera sido posible concluir el estudio. Asimismo y aunque ya no están los estudiantes de la 3a generación de la LEI, les doy las gracias por su valiosa participación en el estudio.

En este mismo contexto cabe destacar el valioso apoyo académico y profesional del Maestro Antonio Carrillo A velar, quien dirigió y asesoró la realización de este documento.

También hago un reconocimiento a la valiosa ayuda del Profr Oscar López Camacho, por' las recomendaciones y sugerencias ala redacción del trabajo y al Profr. Fernando Chávez Arredondo por su

Igualmente agradezco el apoyo y asesoría que me brindo la Sub-dirección de Informática de la UPN, a través del Lic. Juan Carlos Díaz Robles y especialmente por su paciencia al Lic. Héctor D. López Méndez.

INTRODUCCIÓN

El número reducido de titulados en el nivel de licenciatura implica varios aspectos, tanto informales como formales, que le otorgarán y certificarán un título profesional a los egresados. Significa para ellos ya no seguir sus recorridos por las aulas, jardines y patios y demás instalaciones de la institución, que marcan una etapa y representan vivencias importantes para los estudiantes; en ellas se va constituyendo la etapa de formación para el futuro ejercicio profesional y, como paso previo, para la elaboración de una tesis y su defensa, la presentación de un examen profesional, el cual sin duda marca un ritual en la vida profesional de los individuos que tienen esa oportunidad.

El problema de titulación requiere una especial e inaplazable atención, porque representa la culminación de estudios para una profesión universitaria y es la antesala para el ejercicio profesional; es el momento en que se hace evidente la serie de deficiencias e inoperancias del sistema educativo en su vínculo con la sociedad.

Asimismo es importante señalar que el problema de titulación lo vienen sufriendo las distintas universidades. Sobre todo, en las últimas décadas del presente siglo, se hizo más evidente desde que la matrícula de estudiantes se masificó durante los años setenta, como lo señala López Bedoya, MN. et. al (1989). Llama la atención que el problema es un campo poco investigado y me atrevería a afirmar que la investigación con egresados indígenas aun, lo es menos. Esto quizás se deba a que son unas cuantas instituciones las que atienden estudiantes indígenas de nivel licenciatura, como lo hace la UPN, que contribuye a la formación de profesionales de la Educación Indígena.

Con el afán de contribuir a la comprensión del problema de titulación, me propuse llevar a cabo un estudio exploratorio evaluativo, a través de un diseño de investigación educativa, desde la perspectiva cualitativa e interpretativa, con el objeto de explorar la multicausalidad del problema que debe ser visto a la luz de los distintos ámbitos, institucional, político y social, dentro de los cuales el primero corresponde a la UPN, como institución formadora de recursos humanos y donde se concretizan las políticas educativas. En cuanto al ámbito social, se encuentran los grupos indígenas del país que exigen que, a través de sus titulados, se satisfagan las necesidades y demandas planteadas por sus habitantes en cuanto ser los responsables de crear y recrear los conocimientos adquiridos en propuestas pedagógicas propias y romper con lo que históricamente se ha venido reproduciendo.

El estudio parte de concebir la titulación como un proceso, en el cual participan al mismo tiempo diferentes actores, como el alumno-asesorado y el profesor-asesor, con actitudes, intereses y expectativas diferentes. La interacción de estos actores se encuentra mediada por la institución, donde intervienen y expresan prácticas relacionadas con el currículum, en los que se decide o en los que se generan influencias para el significado pedagógico del mismo y que se constituyen en obstáculos.

El estudio cumple con varias etapas y fases que dan la oportunidad de explorar el problema: un estudio de campo y otro documental. En el primero, se recogieron datos a través de un cuestionario que sondea el problema y mediante el cual se obtuvieron resultados preliminares, que se amplían con la realización de entrevistas no estructuradas a informantes claves para complementar y enriquecer los puntos de vista. Los datos obtenidos, permiten realizar un análisis y una explicación teórica-metodológica del problema de titulación con estudiantes de Educación Indígena.

La investigación documental está conformada por dos fases. La primera, permitió la recopilación de materiales producidos en relación a la titulación en los años ochenta y noventa del presente siglo, con el propósito de conocer el estado del conocimiento que las Instituciones de Educación Superior (IES) han elaborado, la perspectiva de trabajo, el grado de avance, las propuestas y sugerencias que se generan. La segunda fue una revisión al plan de estudios 1990, en sus propósito y objetivos, perfil de ingreso y egreso, su estructura curricular, estrategia metodológico-didáctica, etc., para contrastar el currículum formal con el real, donde tiene cabida el proceso de titulación; asimismo se hizo una revisión teórica sobre teoría curricular que apoyó el análisis de resultados.

El interés por estudiar lo relacionado a la titulación se originó al observar que los estudiantes de la Licenciatura en Educación Indígena, en una gran mayoría, no se titulan. Una tarea complementaria al objeto de estudio de la presente investigación, fue buscar materiales que permitiera recuperar información, para conocer el grado de avance a fin de apoyar una de las metas fundamentales de la Universidad Pedagógica Nacional: contribuir a la formación de profesionales de la educación de acuerdo con las necesidades educativas de la sociedad mexicana y en particular de los grupos indígenas del país. Para que el propósito de formación profesional se cumpla satisfactoriamente, es necesario que el proceso formativo llegue a término, es decir que culmine con la titulación de los alumnos que ingresan a las aulas universitarias a cursar estudios profesionales.

El estudio se llevó a cabo con estudiantes indígenas de la tercera generación (1992-1996) de la Licenciatura en Educación Indígena (LEI) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), por ser de los actores sociales que participan en el proceso formativo y por considerar que son sujetos activos, los cuales no sólo reciben sino crean conocimientos en la misma institución educativa.

El estudio de las tendencias, características y evolución sobre la titulación en las Instituciones de Educación Superior (IES) de las décadas mencionada, presenta algunos riesgos que es necesario reconocer. Uno de los más importantes es que, a pesar de todas las precauciones que se adopten, es inevitable ser parcial, en el sentido de que sólo se analizan los trabajos a los que se tuvo acceso. Igualmente se corre el riesgo de dejar de lado aspectos importantes de trabajos realizados durante el periodo estudiado, dada la complejidad y lo intrincado que resultó localizar trabajos publicados. Asumo las dificultades y limitaciones antes señaladas.

Esta introducción busca también ofrecer un panorama de lo ocurrido durante las décadas ya señaladas. Destaco sobre todo los materiales recopilados y hechos en México, en relación con la producción de conocimientos sobre el problema de la titulación en las IES. Presento el estado actual que guarda la titulación en diferentes instituciones e identifico la perspectiva de trabajo, las instituciones, el grado de avance en sus planteamientos y las propuestas que se generan; todo ello, para no partir de cero y para reflexionar el problema.

Tuve acceso a los siguientes materiales: a) el catálogo del CESU-UNAM, para detectar investigaciones realizadas en los últimos años; b) en Internet, en instituciones de educación superior; c) el texto "El psicólogo, formación, ejercicio profesional, prospectiva" compilación de Javier Urbina Soria, UNAM 1989; d) el texto "Eficiencia terminal y calidad académica en las Instituciones de Educación Superior" coordinado por Víctor M. Rosario Muñoz y María del Pilar Aguirre Thomas. Este volumen recoge ponencias presentadas en el Encuentro Nacional sobre Eficiencia Terminal y Titulación en las IES: Problemáticas y perspectivas, organizado por la Subdirección de Apoyo a la Titulación de la Dirección de Desarrollo Académico de la Universidad de Guadalajara, los días 23 al 25 de octubre de 1991 y publicado en 1993; y, e) la Revista de Pedagogía de la UPN., tercera época, Vol. 12 # 10, 1997. Se registraron 23 documentos producidos en las dos últimas décadas del presente siglo.

Se elaboró un inventario con los trabajos, donde se anota el título, el (los) autor(es), fecha de realización, institución responsable y perspectiva analítica, el cual se anexa al final del documento. La información se analiza y se presenta en cuadros para una mejor comprensión de los datos.

Al analizar el año de producción, en términos generales, se observa que en la década de los ochenta se produjeron ocho estudios y en los noventa se registra un incremento en la atención del problema de titulación, pues hay catorce documentos, lo que quiere decir que hay una mayor conciencia en las Instituciones de Educación Superior, pero no la suficiente para atender el problema.

Después de revisar algunos documentos, se verificó que existe una preocupación a nivel nacional, López Bedoya, MN, (1989). Sin embargo, se puede decir de la misma manera, que son pocos los esfuerzos realizados para indagar y explicar este fenómeno, pese a que la titulación en términos generales es la última fase marcada por el plan de estudios, que necesariamente los estudiantes deben cubrir para obtener el reconocimiento oficial de la terminación de una carrera profesional. Lo anterior es muy importante, ya que este reconocimiento es a través de los individuos, quienes se convierten en poseedores legales ante la sociedad de un saber profesional; así las instituciones que lo expiden legitiman el cumplimiento de la función que la sociedad le ha asignado.

La titulación ha sido abordada privilegiadamente como práctica escolar desde dos perspectivas analíticas. Por una parte, los enfoques sobre eficiencia terminal y calidad de la enseñanza que se realizaron primero en la década de los setenta y se continuaron en los primeros años de los ochenta, recuperan la importancia de la titulación como un indicador cuantitativo del funcionamiento de las instituciones. Los estudios realizados desde este enfoque han permitido precisar: la magnitud de la población escolar que interrumpe su trayectoria de formación dentro de la institución antes de alcanzar el grado académico respectivo, la reprobación, el rezago y el tiempo para construir el trabajo. De constancia de estos trabajos la tesis de Granja, J. e Ibarrola, M. (1983); Tovar, A. (1986); Garza, G. (1986).

Por otra parte, los problemas de titulación han sido abordados también mediante enfoques que desde una determinación económico-laboral circunscriben el título escolar a su representación funcional como requisito para pugnar por el acceso a espacios de actividad laboral. Los trabajos efectuados bajo esta perspectiva han permitido poner de manifiesto importantes tensiones y contradicciones entre la formación adquirida escolarmente, sancionada de manera formal por el título que la institución expide, y las posibilidades reales de incorporación en la estructura laboral, donde se ocupan posiciones para las que supuestamente se han formado. La devaluación y cuestionamiento del certificado escolar también han sido documentados desde otra vertiente de esta perspectiva (Crf. Glazman, R., 1990 y Fasano, Pisano de la Universidad La Sapienza de Roma s/f)

Al cruzar el año de producción del estudio con la institución responsable, resulta el siguiente cuadro:

Cuadro # 1. Año de producción e institución.

AÑO	INSTITUCIÓN	NO. INVENTARIO
1986	-Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCP y P) de la UNAM. -Centro de Estudios Sobre la Universidad(CESU)- UNAM -U.C.V. Posgrado (Venezuela)	3
1988	-Colegia de Pedagogía- UNAM -Facultad de Filosofía y Letras (FFyL)-UNAM	2
1989	-Facultad de Psicología (FP)-UNAM (dos estudios) -ANUIES	3
1990	-Centro de Investigación Sobre Educación (CISE)-UNAM- Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)- Plantel Vallejo- UNAM	2
1993	-UNAM-Programa del Servicio Social Multidisciplinario- Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) -Universidad Veracruzana -Universidad de Guadalajara -Escuela Nacional Estudios Profesionales (ENEP) -Acatlán – UNAM-Departamento de Investigación Educativa (DIE)-CINVESTAV - IPN	6
1997	-Universidad Pedagógica Nacional (UPN)	1
1998	-Periódico Excélsior-Instituto Politécnico Nacional (IPN)- Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES) -Universidad Nacional Autónoma de México(UNAM)- Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura (UNESCO)	5
S/F	Universidad La Sapienza de Roma	1
	TOTAL:	23

En este cuadro indica que los estudios se distribuyen en: tres en 1986, dos en 1888, tres en 1989 y dos en 1990, seis en 1993, uno en 1997, cinco en 1998(tres son conferencias de política-educativa para las IES).Como ya se mencionó antes, en los años noventa se incrementa el número documentos y la preocupación por atender el problema de la titulación no sólo al implementar medidas emergentes, sino al explicar las causas en aspectos cualitativos de la formación profesional.

En relación a las instituciones responsables de producir trabajos sobre titulación, se identifica mayoritariamente a la UNAM, con once documentos de las diferentes dependencias (Colegio de Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, Facultad de Psicología, FCP y SCSU, CISE, ENEP-Acatlán, OCH-Plantel Vallejo; dos del IPN (uno del DIE-CINVESTAV); uno de la Universidad de Guadalajara; uno de la Universidad La Sapienza, de Roma; uno de la U.C.V . de Posgrado de Venezuela; uno del Periódico Excélsior y uno de la UPN. Como se puede observar por el tamaño e importancia que guarda la UNAM en relación con las otras instituciones similares, su personal académico le dedica más tiempo y espacio al estudio del problema .

Al cruzar el tipo de documento con la institución y el año, se tiene:

Cuadro # 2. Documentos producidos por institución.

TIPO DE DOCUMENTO	INSTITUCIÓN	AÑO
ARTICULO	FF y L, CESU-UNAM	1988
	CCH-VALLEJO UNAM	1988
	F de Psicología UNAM (dos documentos)	1989 1997
	UPN	
	Univ. La Sapienza de Roma U.C.V. Posgrado	s/año “
PONENCIAS	ENEP. Acatlán, UNAM Prog. SS	1993
	Multidisciplinario UNAM	“
	Univ. Aut. De Tamaulipas	“
	Univ. Veracruzana	“
	U. D Guadalajara ANUIES	“ 1998
TESIS PROFESIONAL	FCP y S, UNAM	1986
	CESU – UNAM	1986
	Colegio de Pedagogía UNAM	1988
	CISE-UNAM	1990
CONFERENCIAS	IPN	1998
	UNAM	“
	UNESCO	“
INVESTIGACIÓN	DIE-CINVESTAV – IPN	1993
	CGAD - ANUIES	S/año

De los 23 trabajos presentados en el inventario, siete son artículos (publicados por la UNAM, uno por la UPN y dos reportes parciales de investigación (de dos instituciones que gozan de reconocimiento). De todo el material recabado sólo un trabajo atiende el problema de titulación con población indígena, el resto trabaja con estudiantes de población urbana.

Al cruzar año de producción, institución y orientación del estudio se obtuvo el siguiente cuadro:

AÑO	INSTITUCIÓN	ORIENTACIÓN DEL ESTUDIO
1986	-FCP y S - UNAM -CESU – UNAM -U.C.V. Posgrado (Venezuela)	-Perfila de las tesis por carrera de 1955-1984 -Determina índices globales de titulación de 12 Facultades y en 21 generaciones -Favorecer la titulación de Posgrado en Venezuela, propone técnicas de ayuda...
1988	-Colegio de Pedagogía – UNAM -FF y L CESU - UNAM	-Programa de apoyo a la titulación a corto y a largo plazo. -Cuestiona la Formación del estudiante y sugiere revisar el Plan de Estudios.
1989	-Facultad de Psicología – UNAM -Facultad de Psicología – UNAM -CGAD-ANUILES	-Da un panorama de la situación y surge revisar el currículum explícito o formal -Estudia la relación ingreso-titulación, misma que no se considera parte del plan de estudios -Estudio de 24 Universidades; las opciones no resuelven el problema y menos la calidad académica.
1990	-CISE-UNAM -CCH-Plantel Vallejo-UNAM	-Las opciones aumentan el número, pero no la calidad académica. -Seminario de titulación para profesores con 15 años de experiencia, como espacio de reflexión.
1993	-Programa del Servicio Social Multidisciplinario-UNAM -UA de Tamaulipas -Universidad Veracruzana -U. De Guadalajara -ENEP – Acatlán – UNAM - DIE-CINVESTAV-IPN	-Identifica factores y propone el Servicio Social para vincular la práctica con el proceso de titulación. Identifica los problemas de titulación en la Universidad y sugiere ampliar la investigación. -Sugiere actualizar procedimientos de titulación e implementar otras opciones que vinculen a la universidad con la sociedad. -La titulación es un proceso de formación, habrá que problematizar desde: el currículum, la práctica educativa, profesional, el servicio social y la normatividad. -Compra datos con carreras similares en la UNAM e indaga con egresados la vida académica y universitaria. -Revisa los estudios y propone analizar la titulación como práctica escolar.
1997	-UPN	-Análisis de la relación entre perfil de entrada y el grado de avance del trabajo de titulación en una generación de la licenciatura en Educación Indígena.
1998	-Periódico Excelsior -IPN -ANUIES -UNAM UNESCO	-Crítica a los resultados obtenidos por la UNAM en comparación con otras IES públicas y privadas. -Urge evaluar a las Universidades. -Retos de las IES PARA EL SIGLO XXI. -Misión y función de las IES para el siglo XXI.
S/f	-Univ. La Sapienza de Roma-CISE-UNAM	-Replantear "saber / producción". La didáctica del estudio.

En resumen, es la UNAM la que le ha dedicado mayor atención al problema de la titulación, como se puede observar en los cuadros anteriores. Los estudios que se realizan en los años setenta y los primeros años de los ochenta, tenían una perspectiva cuantitativa, el propósito era medir la Eficiencia Terminal, a través de los datos de ingreso-egreso-titulación por facultad y generación, como lo indican los trabajos de Garza, G. (1986); Aguirre Lora, E, (1988); Tovar, A., 1986; Velázquez, A. et al, (1989).

Cabe señalar que las universidades públicas en los años noventa muestran una mayor preocupación por los bajos índices de; titulación que tienen las IES. Surgen propuestas de solución al problema como el "Programa del Servicio Social Multidisciplinario" de la UNAM, 1993, que propone el Servicio Social como solución para incrementar los bajos índices y para combatir la contradicción entre lo que se le solicita al egresado y lo que realmente recibe en su formación profesional. Por otro lado, se señala que de continuar con estudios de eficiencia terminal, se corre el riesgo de reducir y por tanto distorsionar la relación al buscarla únicamente en los estudiantes; esto es, en estudios que se plantean la pregunta: ¿Por qué los estudiantes no quieren titularse?" es decir, por aquellos estudios que cuestionen lo que está pasando en la institución en todas sus dimensiones.

Todo ello se da porque los programas sólo se preocupan por incrementar el número de titulados Alba, E. (1993), Aguirre, M.E., (1988), Bicecci, M. (1988); Hernández, G. (1989) sacrifican la calidad académica a través de opciones para cumplir con los requisitos, sin que se propongan como parte de esa preocupación estrategias para fortalecer la vida académica anterior a la temida etapa, donde el estudiante tiene que preparar la tesis, tesina, memoria de servicio social (según la institución) etc., y donde, cuando mucho, se ofrecen seminario de tesis o talleres de metodología de carácter extra-curricular.

Esta situación genera nuevas investigaciones que señalan que la titulación es un proceso y como tal la revisión de planes de estudio se hace inminente. El problema no puede ser resuelto si sólo se aborda de manera parcial, por ejemplo, tomando únicamente el "mercado de trabajo", "las opiniones de los profesores destacados " descontextualizado de la dinámica global de la educación escolarizada. Lo anterior lleva a una zona de análisis que indica la titulación como práctica escolar en la que se enlazan sujetos que interactúan en los márgenes de regulaciones y lógicas precisas, propias de la institución escolar.

Considerar estos aspectos, permite incorporar elementos cualitativos que se entretengan al interior de los procesos escolarizados de transmisión y legitimación del conocimiento, a partir de los cuales es posible establecer la pregunta: ¿por qué un amplio porcentaje de población no accede al título académico?. Los estudios bajo esta perspectiva son los de: Alvarado, M.E., (1990); Cobo, M. (1993); Granja, J. (1993); Hernández, G. (1989); López Bedoya, M.N. (1989).

Las IES no deben estar alejadas de los retos que plantea el siglo XXI, calificado ya como "la era del conocimiento" en un mundo globalizado y tecnologizado como lo plantean en sus conferencias Gago, (1998) y Bamés, (1998), lo cual hace inminente una revisión rigurosa de la formación profesional que se le brinde a los futuros profesionales.

Este trabajo está organizado en seis apartados, la bibliografía y los anexos. La introducción explica el tipo de investigación que se aborda en términos generales y un panorama de la titulación en México, a través de una revisión de documentos recopilados y producidos en las dos últimas décadas; el propósito es conocer el estado del conocimiento que las Instituciones de Educación Superior (IES) han elaborado, la perspectiva de trabajo, el grado de avance y las propuestas y sugerencias que se generan.

El primer apartado trabaja el diseño global de la investigación desde la perspectiva cualitativa, que surge como un reto a las explicaciones positivistas dadas por la ciencia y una reacción a los métodos experimentales. Se explica las condiciones generales de la investigación, su sentido y justificación, objetivos, lineamientos metodológicos y cómo surgieron los instrumentos de recogida de datos.

El segundo apartado recupera y explica los lineamientos teóricos del currículum formal, real, oculto y la evaluación curricular, atendiendo a sus raíces epistemológicas, sus propósitos metodológicos y sus estrategias didácticas.

El tercer apartado trabaja el contexto donde se ubica la Licenciatura en Educación Indígena en sus diferentes ámbitos: el político-educativo, la normatividad institucional y la estructura curricular del plan de estudios, donde se produce una práctica pedagógica, que no se reduce sólo al proceso de enseñanza aprendizaje.

El cuarto apartado establece un análisis descriptivo-metodológico, para explicar todo el procedimiento que se siguió a lo largo de la investigación y del cual se obtuvieron resultados cuantitativos y cualitativos que se analizan y se exponen en el siguiente apartado.

El quinto apartado trabaja el análisis teórico-metodológico de la titulación en la LEI. Los resultados se presentan en cuadros y gráficas para obtener una mejor comprensión de datos. Cabe reiterar que el sentido de la investigación no es un análisis cuantitativo, sino una explicación cualitativa de la realidad que viven los estudiantes al elaborar el trabajo recepcional con el que obtendrán su título profesional, por ello se recupera la voz de los estudiantes y se interpreta en función de un currículum crítico, tomado de Giroux, Apple, Gimeno Sacritán, etc.

El sexto apartado presenta las conclusiones y las sugerencias en relación con el currículum formal y real que viven los estudiantes indígenas bajo las dimensiones de la práctica curricular , donde se construye el proceso, la implantación y la expresión de la práctica pedagógica.

En el último apartado se desglosa y reporta la bibliografía que se revisó para construir , analizar y presentar este documento. Por último, se incluyen algunos anexos: un inventario de investigaciones sobre la titulación en las IES, el formato de cuestionario y un ejemplo de transcripción de una entrevista.

I. DISEÑO GLOBAL DE LA INVESTIGACION EDUCATIVA, DESDE LA PERSPECTIVA CUALITATIVA E INTERPRETATIVA.

En México es relativamente reciente la aparición de la investigación educativa en el escenario de las ciencias sociales. Los últimos años han comenzado a arrojar resultados de esta actividad. Uno de los debates actuales se centra en la diferencia entre métodos cualitativos y cuantitativos. Los métodos cuantitativos se refieren a las técnicas aleatorias, casi-experimentales, tests, objetivos de lápiz y papel, análisis estadísticos multivariados, estudios de muestras etc. Los métodos cualitativos, como la etnografía se caracterizan por hacer estudios de caso y por emplear, entre otras técnicas, la entrevistas en profundidad y la observación participante.

Las primeras investigaciones proceden de los estudios realizados por Campbell y Stanley (1966), Riecken y otros (1974) y Weiss y Rein (1972 todos ellos citados por Richardt y Cook (1986) y en Larraguivel, E. (1998). Debido a que se había reducido a un marco tan estrecho en los estudios cuantitativos, el trabajo cambió a una perspectiva cualitativa, la cual habría que mencionar no es reciente, sino que se remonta a la cultura Greco-Romana a través de las obras de Herodoto y Aristóteles y adquiere un mayor énfasis en los siglos XVIII y XIX, cuando se perfila como un reto a las ciencias naturales, anteponiéndose a las leyes universales establecidas por ciertos conocimientos objetivos y neutros, elaborados a partir de hechos verdaderos cuya validez se desprende de mediciones concretas de lo observable.

En nuestro siglo, la investigación cualitativa surge como un reto a las explicaciones positivistas dadas por la ciencia. Presenta una alternativa a la definición de ciencia y al quehacer científico. Por parte de los investigadores en educación, es una reacción contra los métodos experimentales, pues hay una preocupación por devolver la complejidad al fenómeno que se pretende estudiar. Se pretende tomar distancia de la tradición de investigaciones de tipo proceso-producto, donde el énfasis de la investigación está en caracterizar las conductas observables del profesor y el alumno en el aula, las cuales están relacionadas con las medidas del desarrollo del alumno.

Los paradigmas per se no constituyen el determinante único de la elección de los métodos, sino que la elección del método de investigación más bien depende de las exigencias de la situación de investigación de que se trate y de la valoración de sus repercusiones.

Elegir una combinación de métodos, permitirá entender mejor las exigencias del problema, según lo exija la investigación.

Richard (1986) señala ventajas al asociar ambas metodologías, que se traducen en la obtención de objetivos múltiples, al analizar el proceso, donde se distinguen dos objetivos distintos. La finalidad del proceso está en describir el contexto y la población del estudio, descubrir el grado en el que se ha llevado a cabo el programa, proporcionar las observaciones de carácter inmediato y de tipo formativo. La segunda finalidad es la explicación causal: descubrir o confirmar el proceso mediante el cual el programa, alcanza su efecto. Esta se obtiene mejor del empleo conjunto de ambos métodos de una manera flexible y adaptativa. La segunda ventaja de usar ambos métodos, como ya se mencionó, es la vigorización que se refiere a concebir que el conocimiento cuantitativo se basa en el conocimiento cualitativo. Del mismo modo el conocimiento cualitativo se puede beneficiar del conocimiento cuantitativo para alcanzar una mayor profundidad en los resultados. Por último, otra ventaja es la triangulación, porque permite analizar distintos datos.

De acuerdo con lo anterior, el presente estudio asume una metodología cuantitativa y cualitativa, no sin ignorar las discusiones que se han vertido sobre el uso de ambas perspectivas que han creado fuertes debates, de un lado y de otro. Cabe mencionar que los estudiosos han llegado a la conclusión de que no es necesariamente positivista un investigador que utiliza procedimientos cuantitativos, ni un fenomenologista quien utiliza procesos cualitativos, porque muchas investigaciones sociales que utilizan el método cuantitativo, suscriben una posición fenomenológica.

Se parte de reconocer que los problemas no son hechos aislados de los individuos, sino que surgen del contexto interactivo entre los individuos y la sociedad, por lo que se concibe al estudiante como actor que adquiere y crea conocimientos durante su formación profesional en la universidad.

El presente estudio tiene el propósito de analizar el proceso de titulación que viven los estudiantes de la licenciatura, se describe el contexto institucional político-educativo y normativo, las particularidades personales y académicas de la población atendida para comprender cómo se ha llevado a cabo la formación académica con el plan de estudios y encontrar una explicación del proceso de titulación por el que transitan los estudiantes de la LEI.

1.1 Determinación de las condiciones generales para la investigación.

La sociedad mexicana cada día requiere de un mayor número de egresados titulados en cada una de las profesiones que se ofrecen en las universidades públicas. El problema se toma preocupante para las universidades públicas. El rector de la UNAM, por ejemplo, lo expresa como un reto que debe atender su proyecto de trabajo presentado en septiembre del año próximo pasado. La UPN no es ajena a este problema. En los últimos años, no sólo ha mostrado preocupación sino ha puesto en práctica un programa llamado "Proyecto Estratégico de Titulación Plan 1979" que atendió sólo a los egresados de los planes de estudio 1979¹ modalidad escolarizada de la unidad Ajusco. En la actualidad los planes de estudio en operación son los denominados 1990, los cuales sustituyeron a los de 1979.

Cabe mencionar que son cinco licenciaturas escolarizadas, en la unidad Ajusco, que contemplan en sus programas una estrategia para favorecer el proceso de titulación. No obstante lo anterior, se observa que dichos planes no satisfacen este requerimiento, pues los resultados obtenidos muestran pobreza (se anexa cuadros de titulados de la UPN).

Que el estudiante tenga que elegir, realizar y presentar una investigación a través de un documento recepcional llamase tesis o tesina, como lo marca el "Reglamento para la obtención del título de licenciado en la UPN (1989), autorizado por el Consejo Técnico en ese año, representa para el egresado la culminación del proceso de formación académica, el cual no sólo se circunscribe al proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas, sino a la formación de capacidades para construir y reconstruir conocimientos que le permiten atender y resolver problemas en el campo educativo.

¹ Fue el primer Plan de Estudio con el que la Universidad abrió sus puertas en la modalidad escolarizada en Ajusco.

Participar en la elaboración del trabajo recepcional (tesis o tesina) le proporciona a los estudiantes y egresados la posibilidad de entrelazar conocimientos teóricos y prácticos, que en la mayoría de los casos encuentra desarticulados. Lo importante de esta última fase del proceso es su carácter formativo, que representa la culminación del documento recepcional, en la cual el candidato comprende realmente lo que significa decidir, planear y llevar a cabo la investigación educativa, que más tarde se convierte en el documento recepcional que presentará y defenderá en el examen profesional, mediante el cual la universidad le certificará los estudios con un título profesional.

En una revisión a la literatura producida en relación al objeto de estudio, se encontró que ésta es escasa. Las investigaciones realizadas principalmente en los años setenta y parte de los años ochenta tienen una perspectiva de análisis cuantitativo: se media la eficiencia terminal de las universidades, tomando en cuenta la relación ingreso-egreso-titulación. Estos estudios no explican el problema en su complejidad, pues en su mayoría se trata de cifras y cuadros comparativos. Esta tendencia cambia a finales de los ochenta y noventa, cuando ya los estudios empiezan a sugerir la necesidad de revisar el currículum de las licenciaturas; porque, aunque se tomen medidas emergentes y se implementen programas o nuevas opciones, el problema de titulación no se resuelve, si no se revisa "seriamente el currículum y la formación.

La UPN brinda atención educativa a una gama amplia de estudiantes que cursan una licenciatura escolarizada en la unidad Ajusco, provenientes de los distintos bachilleratos del Distrito Federal y zonas conurbanas. Pero no son los únicos estudiantes que cursan una licenciatura, también tiene bachilleres de origen indígena que han accedido a disfrutar de una plaza laboral en la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la SEP, en los distintos estados de la República Mexicana, de los niveles educativos: preescolar , primaria y albergues escolares.

1.2 Problemática que guía el trabajo

Estos estudiantes son personas de ambos sexos, provenientes de los distintos grupos étnicos del país, vienen ala ciudad de México a estudiar la LEI, por espacio de cuatro años, gracias a una beca-comisión (su sueldo) que sus autoridades educativas les autorizan. Cada año escolar está conformado por un sólo grupo de 30 estudiantes en promedio que permanecen inscritos, quienes constituyen una generación. Hoy día, el plan de estudios 1990 tiene nueve generaciones inscritas y cinco egresadas, con 39 titulados.

CUADRO # 4. Titulados por generación del plan de estudios 1990 de la LEI.

GENERACIÓN	INGRESO	EGRESO	TITULADOS	%
1ª. 1990-1994	42	35	9	26%
2ª. 1991-1995	36	32	10	31%
3ª. 1992-1996	39	34	15	44%
4ª. 1993-1997	48	26	3	12%
5ª. 1994-1998	25	24	2	8%
6ª. 1995-1999	30	26	0	0%
7ª. 1996-2000	37	31	0	0%
8ª. 1997-2001	32	32	0	0%
9ª. 1988-2002	25	24	0	0%
TOTAL	313	265	39	26%

Fuente: Cuadro elaborado a partir de los datos proporcionados por la Subdirección de Servicios Escolares de la UPN, en marzo de 1999.

Con la información de la Subdirección de Servicios Escolares (UPN) y de la Comisión de Titulación de la LEI, se elaboró el anterior cuadro para presentar objetivamente el número de titulados y porcentajes por generación. Se puede observar que los titulados son escasos, la mayoría no concluye. La licenciatura enfrenta el problema de tener un bajo índice de titulados.

Esta realidad plantea al proyecto de licenciatura ya la universidad un problema que tiene que mirarse con , más detenimiento, por la sencilla razón de ser estudiantes indígenas que deben retomar a sus actividades laborales, una vez que concluyan el 8° semestre; y si el currículum formal no contempla la titulación como parte de la formación profesional, a estos estudiantes no les alcanza el tiempo establecido para concluir y titularse.

Cabe mencionar que a los estudiantes les lleva terminar la investigación como mínimo y en términos óptimos seis meses más, después de egresados. Este tiempo no está contemplado en el plan de estudios. Por ello, tienen que solicitar una prórroga de beca-comisión a sus autoridades. La mayoría no logra obtenerla y, a veces aunque la obtengan, algunos tampoco terminan el documento y tienen que regresar sin titularse.

El problema se toma difícil, porque al retomar a sus antiguas actividades se les complica aún más poder regresar para terminar, además en sus comunidades carecen de la infraestructura académica y de asesoría especializada.

Por otra parte, es necesario aclarar que el Plan de Estudios 1990 contempla una estrategia en los programas sintéticos, que van del 6° al 8° semestre y en los cursos del eje logístico " Investigación Educativa", que les pide la presentación del borrador del documento recepcional al finalizar el 8° semestre.

1.3 Su sentido y justificación

Abordar el problema de titulación en la Licenciatura en Educación Indígena de la UPN, es atender un problema coyuntural del currículum formal del Plan de Estudios 1990. El número reducido de egresados titulados no es problema exclusivo del proyecto de licenciatura, ni de la Universidad Pedagógica, sino que es un problema que preocupa a todas las universidades públicas.

Quienes se han preocupado por encontrar respuesta al problema, son investigadores principalmente de la UNAM (diferentes escuelas y facultades), el DIE-CINVESTAV, ANUIES y algunas universidades del interior de la República Mexicana, como la de Tamaulipas y la Veracruzana. La primer institución le ha dedicado mayor atención al problema de la titulación. Los estudios realizados en los años setenta y los primeros años de los ochenta tenían una perspectiva cuantitativa, el propósito era medir la Eficiencia Terminal de las IES, a través de analizar las cifras de ingreso-egreso-titulación por facultad y generación, como lo indican los trabajos de Garza, G. (1986); Aguirre Lora E. (1988); Tovar, A. (1986); Velázquez, A. et al. (1989).

Estos estudios permitieron reflexionar que ,no únicamente por conocer la Eficiencia Terminal de las licenciaturas se atiende el problema. Al analizar esta relación ingreso-egreso-titulación, no se precisa el tránsito del egresado-titulado y el dato no es accesible, dado que no siempre se distinguen estas dos categorías escolares, como momentos distintos de la trayectoria escolar, debido a la reprobación o la deserción Velázquez, A (1989).

Es importante señalar que las universidades públicas en los años noventa, muestran una mayor preocupación por los bajos índices de titulación. Surgen propuestas de solución al problema, como el "Programa del Servicio Social Multidisciplinario" de la UNAM (1993), que propone el Servicio Social como solución para incrementar los bajos índices y para combatir la contradicción entre lo que se le solicita al egresado y lo que realmente recibe en su formación profesional.

Por otro lado, se señala que de continuar con estudios de eficiencia terminal se corre el riesgo de reducir y por tanto distorsionar la relación al buscarla únicamente en los estudiantes. Hay estudios que se plantean la pregunta: ¿Por qué los estudiantes no quieren titularse?" Otros estudios se cuestionan qué está pasando en la institución en todas sus dimensiones. Los programas que sólo se preocupan por incrementar el número de titulados Alba, E. (1993), Aguirre, M.E., (1988), Bicecci, M. (1988), Hernández, G. (1989), sacrifican la calidad académica a través de opciones para cumplir únicamente con los requisitos propuestos como parte de esa preocupación, por medio de estrategias para fortalecer la vida académica anterior a la temida etapa donde el estudiante tiene que preparar la tesis, tesina, memoria de servicio social (según la institución) etc; cuando mucho se ofrecen seminarios de tesis o talleres de metodología de carácter extra-curricular.

Esta situación genera nuevas investigaciones que señalan a la titulación como un proceso y como tal la revisión de planes de estudio se hace inminente. El problema no puede ser resuelto si sólo se aborda de manera parcial, por ejemplo, tomando únicamente el "mercado de trabajo", "las opiniones de los profesores destacados", o descontextualizada de la dinámica global de la educación escolarizada. Lo anterior lleva a una zona de análisis que indica a la titulación como práctica escolar en la que se enlazan sujetos que interactúan en los márgenes de regulaciones y lógicas precisas, propias de la institución escolar. Considerar estos aspectos permite incorporar elementos cualitativos que se entretrejen al interior de los procesos escolarizados de transmisión y legitimación del conocimiento a partir de los cuales es posible problematizar: ¿por qué un amplio porcentaje de la población no accede al título académico? . Los estudios bajo esta perspectiva son los de Alvarado, M.E. (1990); Cobo, M. (1993); Granja, J. (1993); Hernández, G. (1989); López Bedoya, M.N. et al. (1989).

Por otra parte, las IES no deben estar alejadas de los retos que plantea el siglo XXI, calificado ya como "la era del conocimiento", en un mundo globalizado y tecnologizado como lo plantean en sus conferencias Gago (1998) y Barnés (19198), lo cual hace inminente una revisión rigurosa de la formación profesional que se le brinde a los futuros profesionales de la educación indígena hoy día.

Como se podrá observar, se han realizado investigaciones, pero no han sido suficientes y mucho menos ninguna lo aborda en el campo de la educación indígena. Por ello se hizo necesario plantear un estudio evaluativo de corte cualitativo y cuantitativo que permita recabar información sobre el currículum formal y la práctica pedagógica para comprender e interpretar el significado de los problemas que enfrentan los estudiantes indígenas, al abordar el objeto de estudio y elaborar el documento de tesis o tesina, planteado como requisito para obtener el título profesional. Las siguientes preguntas tienen el propósito de orientar el presente estudio:

- .¿Qué cursos de la LEI les proporciona los elementos teóricos y metodológicos para realizar la investigación educativa?
- .¿Cuál es el proceso de titulación que el plan de estudios tiene contemplado?
- .¿ Cómo lo viven los estudiantes?
- .¿Cuáles son los problemas que enfrentan para construir y reportar la tesis o la tesina?
- .¿Qué relación existe entre la formación académica y las habilidades para abordar investigaciones educativas ?
- .¿ Qué tipo de expectativas tienen en relación a la titulación?

No obstante que el estudio puede ser muy amplio e interesante, porque ha sido poco explorado con estudiantes indígenas, no se olvida que la profundidad y alcance es de tipo exploratorio: se pretende documentar la perspectiva del estudiante. Para tener una visión más amplia del problema, habría que incluir en próximos estudios a los docentes, diseñados y autoridades educativas.

1.4 Objetivos que se persiguen

-Contribuir a la explicación del problema académico que enfrentan los estudiantes a lo largo de los ocho semestres, quienes deben culminar con la presentación del borrador de la tesis profesional, de acuerdo con lo establecido en los programas sintéticos del Plan de Estudios 1990 de la LEI.

- Confrontar la formación académica con los problemas reales que viven los estudiantes al elegir , investigar y redactar el trabajo recepcional.
- Analizar las preferencias de los alumnos para elegir temáticas u abordar problemáticas en sus trabajos de investigación.
- Identificar los cursos de la propuesta curricular que les proporcionan apoyos teóricos y metodológicos y los cursos del eje metodológico "investigación Educativa", que presentan dificultad para abordar el proceso de titulación.

1.5 Lineamientos metodológicos.

Con el objeto de satisfacer las exigencias del estudio evaluativo, la recopilación de datos cuantitativos se complementa y profundiza con los datos recogidos en la entrevistas no estructurada a través de interpretaciones cualitativas. Se tiende un puente con los datos obtenidos del cuestionario y la entrevista no estructurada. El análisis permite tener un primer acercamiento al conocimiento del problema de titulación.

En términos generales, la preocupación central es lograr una descripción del contexto institucional, político y académico que ayuda a una interpretación de los procesos y relaciones sociales, culturales y pedagógicas que se producen durante la aplicación de la propuesta curricular, donde se ubica el proceso de titulación que viven los estudiantes durante su formación profesional en la universidad. En ello no sólo se enseña conocimientos, sino que también contribuye a la formación de sujetos reflexivos, con capacidad para transformar a la sociedad donde participan, dado que los problemas educativos no son hechos aislados sino que surgen dentro de un contexto social y cultural interactivo entre los individuos y la sociedad. Por ello el estudiante de esta licenciatura es un actor social, que tanto adquiere como crea nuevos conocimientos en la misma institución educativa.

La perspectiva de investigación es interpretativa y holística Piña (1997) Stake (1998) y Larraguível (1998). La información que se obtiene es de carácter fenomenológico, pues no basta con describir lo que se observa sino que es necesario interpretar el significado simbólico de las acciones entre los estudiantes, los cuales tienen una carga social, política y cultural. El propósito es adquirir explicaciones de los escenarios reales.

Es hólística, porque se busca construir descripciones sobre las complejas interrelaciones de causa y consecuencia que afectan la conducta humana en relación con el fenómeno bajo estudio. Estos elementos orientan el trabajo de campo y la descripción e interpretación de la información.

El soporte teórico usado en este estudio se desprende del enfoque socio antropológico, que busca descubrir y documentar cómo participan los estudiantes en el proyecto, así cómo describir y discernir los sucesos y procesos más significativos durante las etapas que siguen para la titulación; además analiza la formación académica que reciben los estudiantes durante los ocho semestres, principalmente en el eje logístico "Investigación Educativa", expresado en el Plan de Estudios 1990.

Los procedimientos metodológicos principales emanan de las siguientes características de los estudios cualitativos:

1. La investigación es de tipo exploratorio. El problema de la investigación ha sido poco examinado tanto al interior del mismo proyecto de la LEI, como por otros estudiosos del currículum. El estado del conocimiento sobre el problema de investigación está escasamente desarrollado con estudiantes indígenas y sólo existen algunas líneas de indagación muy generales.

2. Asumo una concepción de estudio cualitativo de caso único, como lo define Louis Smith citado por Stake, R. (1998), Donmoyer, R. (1992), como un "sistema acotado e integrado". No es necesario que las partes funcionen bien, los objetivos pueden ser irracionales, pero es un sistema. Por eso las personas y los programas constituyen casos evidentes por lo que tienen de común. En otras palabras, hay una preocupación por devolver la complejidad al fenómeno que se pretende estudiar. Se complementa el análisis con datos cuantitativos obtenidos del cuestionario a través de sumas y porcentajes de particularidades.

3. La investigación cualitativa surge como un reto a las explicaciones positivistas de la ciencia. Trata de presentar una alternativa a la definición de ciencia y al quehacer científico Erikson, F. (1977, 1989). Por tanto, un primer momento de esta investigación opta por el estallido, la pluralidad, lo heterogéneo, mutante, incierto, discontinuo y proclama el derecho a la diferencia. No basta con proclamar el derecho a la diferencia, se requiere conocer y legitimar otras formas de construir conocimiento.

4. El estudio se propone plantear propuestas de formación de formadores, adecuaciones en los contenidos de algunos cursos del plan de estudio sugerir cambios de ubicación, revisar la fase III: concentración en campo y/o servicio (7° y 8° semestres), donde se intensifica la elaboración del trabajo de tesis.

5. Metodológicamente se busca construir conocimiento a partir de las vivencias reportadas por los estudiantes y no desde un concepto consignado dentro de una teoría, como lo señala Rueda, M. (1994). En el análisis teórico y metodológico se combinan datos cuantitativos y cualitativos obtenidos de la aplicación del cuestionario y de las entrevistas no estructuradas, algunos informes de docentes y de relatorías de organización de los semestres, con la intención de rescatar la voz de los estudiantes como parte de los actores involucrados en el proceso de titulación. La preocupación es mostrar la formación académica recibida durante los ocho semestres y, por lo mismo, comprender e interpretar cómo viven el proceso de construcción de la tesis o tesina.

6. El análisis realizado permite obtener una triangulación de fuentes de información, métodos y personas que se relaciona con el aspecto teórico surgido de la sociología de la educación, la pedagogía crítica y la psicología constructivista. La triangulación constituye una de las tácticas de análisis y convalidación de los datos cualitativos más ampliamente recomendadas. Significa la posibilidad de usar estrategias tanto cuantitativas como cualitativas en el estudio. El uso de diferentes instrumentos (cuestionario y entrevista no estructurada) permite detectar limitaciones de cada método y, en consecuencia, depurar el análisis de los datos.

1.6 Los instrumentos

Investigar con profundidad el problema que significa la titulación en estudiantes de la LEI, permite reflexionar cómo viven el proceso de titulación, como parte de la formación profesional, que les permitirá construir) aportar conocimientos al campo de la educación indígena.

El presente estudio tiene sus antecedentes en un estudio anterior, donde se aplicó un cuestionario ala 2a generación de estudiantes de la LEI. Se obtuvieron datos relacionados con el perfil de entrada y el grado de avance del trabajo de titulación, al final del 8° semestre. El propósito fue tener un primer acercamiento a problema de titulación y se encontró que no hay asociación entre el perfil de ingreso y

el porcentaje de avance del documento recepcional (Cfr. Cabrera 1997). Los resultados sugirieron indagar la relación entre los contenidos de los cursos del eje logístico "Investigación Educativa", como base para la formación investigativa: en el estudiante.

Se rediseñó el cuestionario con las sugerencias del anterior, a fin de obtener información más específica sobre el currículum formal, vivido y el oculto, pero principalmente en cuanto a la adquisición de conocimientos y habilidades para abordar investigaciones educativas.. El cuestionario quedó estructurado con preguntas abiertas y cerradas, en cinco apartados: datos generales, perfil de ingreso, estudios de licenciatura, titulación y expectativas.

Las preguntas tienen el propósito de localizar problemas relevantes en el plan de estudios, sin dejar de considerar que las respuestas tienen una concepción subjetiva, que lleva a buscar no sólo la respuesta cerrada por parte de quien responde el cuestionario, sino a considerar que el sujeto poseedor de la palabra la puede expresar en respuestas abiertas.

Para complementar y enriquecer la recogida de datos del cuestionario, se trabaja con la entrevista no estructurada, con informantes claves. El fin es obtener un testimonio oral acerca de los procedimientos seguidos para abordar la investigación, Taylor y Bodgan (1972) Goetz y LeComte (1988) y Woods, P. (1989), que busca la comprensión de las perspectivas que se tienen respecto de sus experiencias educativas. La idea es recuperar tal como lo expresan los estudiantes, con el propósito de acceder a las realidades múltiples que plantean los actores involucrados en el proceso.

El primer apartado recaba las particularidades personales de los alumnos, para conocer quiénes son los estudiantes de la licenciatura. Los datos permiten elaborar un perfil de entrada real. El segundo apartado investiga los estudios y la actividad laboral antes de ingresar a la universidad, el dominio de la lengua materna y el español (no se aplicó ninguna prueba de competencia lingüística), con el objeto de complementar el perfil de ingreso. El tercer apartado investiga en qué cursos los estudiantes tienen dificultad para asimilar los contenidos teóricos y metodológicos, en general, y en particular los cursos del eje logístico Investigación Educativa para abordar el problema de investigación con el concluirán sus estudios de licenciatura. El cuarto apartado está dedicado a obtener información más detallada sobre el proceso de titulación. Por último, el quinto apartado indaga las expectativas que los estudiantes tienen para concluir y presentar el documento recepcional.

II. CURRICULUM Y EVALUACION CURRICULAR

Curriculum es un concepto polisémico, muy controvertido, que se ha transformado sobre todo en este siglo Gimeno, S. (1988). El término se usa indistintamente para referirse a planes de estudio, programas e incluso implementación didáctica. En el mundo anglosajón, el currículum (relacionado con las carreras y con la idea de circularidad) es la organización del trabajo y de los contenidos de una carrera universitaria para llegar a la meta deseada. En Inglaterra, la idea de plan de estudios permitía a la organización de la escuela conformarse en un sistema educativo propiciados de movilidad social.

Enfrentar la problemática curricular, es un asunto central para el campo de la educación, para el desarrollo del país en general y, en particular para las regiones. Debido a que el currículum tiene una relación directa con la formación de las generaciones actuales y las venideras, es necesario asumir la tarea que hoy se presenta para comprender y superar los retos de la formación de profesionales de la educación. Este capítulo tiene como propósito reflexionar sobre el currículum escolar, que ocupa un lugar esencial, toda vez que en él se especifican lineamientos normativos y académicos que orientan la formación de profesionistas. El currículum encuentra su expresión en la docencia, la planeación académica y es el eje articulador de las estructuras académicas y administrativas y es donde se formalizan las actividades educativas que se llevan a cabo durante el proceso educativo.

Consecuentemente, la evaluación curricular es una tarea prioritaria, se convierte en una estrategia continua y sistemática que permite conocer cómo se desarrolla el proceso curricular en el ámbito político, social, académico y administrativo. La evaluación curricular se concibe como una fase inherente e indispensable de la planeación académica, cuya práctica asegura la permanencia y continuidad del currículum, Ruiz, (1998).

Bajo esta lógica, la evaluación curricular pretende detectar deficiencias en el diseño del currículum, como aspectos no considerados o por contingencias imprevistas de una realidad cambiante y contradictoria: La información que se obtenga sobre aciertos y errores en el currículum y su relación con la práctica pedagógica, fundamentan el mantener, modificar o eliminar determinados aspectos.

Como se puede apreciar, la evaluación curricular es un proceso complejo que tiene como propósito conocer las formas como se está aplicando el currículum en la realidad educativa de la institución, conformada por una serie de factores y procesos que tienen que ver como el conjunto de relaciones sociales y educativas que se gestan entre los actores que participan en el proceso educativo, la práctica pedagógica en el salón de clases, la forma en que el plan de estudios es interpretado y se traduce en una manera de enseñar y de aprender .

Con el objeto de comprender cómo se entrelazan currículum, evaluación curricular y promoción de saberes, se presenta en forma muy sintética una revisión a la teoría curricular , con el fin de destacar el desarrollo evolutivo en la educación superior .

2.1 Currículum escolar y práctica docente

Como ya se dijo antes, el concepto de currículum es de uso reciente, es decir, aún no es un término común en lenguaje de todos. El término no se halla adecuadamente sistematizado y aparece bajo el ropaje del lenguaje y los conceptos técnicos como una legitimación a posteriori de las prácticas vigentes, en otros casos aparece como discurso crítico que intenta develar los supuestos y el significado de la práctica. Esta última, acepción resulta compleja, aunque tampoco es extraño encontrarse con diversas perspectivas, que nos dan puntos de vista, aspectos parciales, enfoques alternativos, los cuales determinan la visión más pedagógica del currículum. Entre los teóricos que plantean una clasificación, se identifican a Rule (1973) que representa la literatura norteamericana; Schubert, (1986) acota los conceptos de los especialistas.

El currículum describe la concreción de las funciones de la propia escuela y la forma particular de enfocarlas en un momento histórico y social determinado, para un nivel modalidad de educación, en un entramado institucional. La connotación es de acuerdo al nivel educativo, porque es distinta la función social de cada nivel y peculiar la realidad social y pedagógica Gimeno (1988).

La teorización sobre el currículum tiene que ocuparse de las condiciones de realización del mismo y de la reflexión sobre la acción educativa en las instituciones escolares. Es importante analizar tanto contenidos como sus formas, lo cual es básico para entender la misión de la institución en sus diferentes niveles y modalidades.

Las funciones que cumple el currículum, como expresión del proyecto de cultura y socialización, las realiza a través de sus contenidos, de su formato y de las prácticas que genera en torno de sí, así como por los contenidos (culturales o intelectuales y formativos), los códigos pedagógicos y las acciones prácticas, que se expresan en prácticas educativas y en resultados.

Por la función social y educativa que desempeña el currículum y por sus implicaciones dentro del mismo proceso de formación profesional, su estudio ha sido objeto de grandes debates que han redundado en el avance de la investigación educativa. Por lo mismo se ha convertido en un campo disciplinario independiente, que ha desarrollado sus propias teorías, conceptos, procedimientos y metodologías.

En los siguientes párrafos se presenta una revisión histórica y metodológica sobre el currículum en el contexto educativo nacional. Se puede señalar que algunas conceptualizaciones comparten elementos comunes, lo que permite agruparlas, de tal manera que currículum no es sólo un concepto, como ya se señaló, sino una construcción cultural como lo señala Gimeno Sacristán. Es una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas, donde el significado no sólo habrá que buscarlo en el accionar del profesor, sino en las actividades de las distintas personas involucradas en la educación Grundy, s. (1991) y Larraguível, E. (1998) presentan una clasificación del estudio del currículum que me parece pertinente trabajar en los siguientes renglones:

- a) El currículum como producto
- b) El currículum como proceso
- c) El currículum como práctica social y educativa.

La primera clasificación, pertenece a lo que hoy se conoce como currículum como producto. Coincide con el inicio de la Teoría Curricular, nace en Estados Unidos a principios del siglo y se encuentra sustentada en las posturas de Bobbit, F. (1918), Tyler, R. (1949) y Taba, H. (1962), todos ellos citados por Díaz Barriga, A. (1984 y 1985a). Influyó notablemente a educadores no sólo de su país (EE.UU.), sino a los latinoamericanos; significó una nueva articulación entre escuela y sociedad.

Esta noción pretende responder a los problemas generados por los cambios que la sociedad agraria sufrió al convertirse en sociedad industrializada.

Al modelo pedagógico se le denominó producto de la "Pedagogía de la Sociedad Industrial", dadas las exigencias sociales de un nuevo modo de producción y organización social, de acuerdo con lo que señala Díaz Barriga, A. (1988).

Este nuevo modelo pedagógico viene a sustituir una práctica educativa que por muchos años se llevó a cabo, surgida en la sociedad medieval y continuada hasta las primeras décadas de este siglo. La educación estaba centrada en una formación militar-caballeresca, impartida primordialmente por el clero, quien reforzaba un aprendizaje de tipo artesanal, donde el maestro es el único poseedor del conocimiento y el alumno aprende por imitación, repetición y memorización, los conocimientos transmitidos por éste Díaz Barriga, A. (Idem).

Bajo esta concepción se alude aun conjunto de asignaturas y cursos que ofrece una determinada institución educativa, como se puede observar en los trabajos presentados por Raquel Glazman y María de Ibarrola (1967); en esta concepción el currículum es considerado, como sinónimo de plan de estudios, especialmente por los administradores y planeadores educativos. En México esta concepción premió la currícula de nivel superior y los planes y programas de educación básica muy fuertemente, desde los años cincuenta a los setenta; sin embargo se podría decir que es significativo el amplio uso que a la fecha se tiene de esta concepción.

En esta concepción se considera únicamente los componentes programáticos, donde se establecen los fines y propósitos educativos, una selección y organización de contenidos, tareas académicas a realizar y un sistema de evaluación, es decir, el currículo es el producto resultante de un proceso de planeación. Bajo esta perspectiva teórica, currículum y plan de estudios se usan con el mismo sentido, para referirse al producto final del diseño. Tiene un sentido prescriptivo y regulador, cuya planeación se hace previamente a la enseñanza y donde se enfatizan los aspectos instrumentales y técnicos, presentes durante la planeación curricular.

Este tipo de currículum obedece a diferentes momentos (diseño, aplicación y evaluación), así como a razones políticas y es determinado por los intereses de la institución educativa.

El saber y la acción, juntos, constituyen las estructuras vitales de la especie. Habermas, (1972) citado por Grundy, s. (1991), señala que ni el conocimiento ni la acción son autosuficientes para asegurar la preservación; ambos tienen que interactuar para construir el conocimiento. En el currículum como producto se promueve el interés técnico que se basa en la necesidad de sobrevivir y reproducirse; constituye un interés fundamental por el control del ambiente mediante la acción de acuerdo con reglas basadas en leyes con fundamento empírico. Este saber se promueve bajo el modelo de diseño curricular por objetivos, como el de Tyler (1949), y en México con Castrejón, J. (1977) y Arnaz (1981); está implícito el interés por el control del aprendizaje del alumno, de modo que, al final del proceso de enseñanza, el producto se ajusta a las intenciones expresadas en los objetivos del diseño curricular.

La segunda clasificación se refiere al currículum como proceso. Los enfoques relacionados con esta clasificación aparecieron a lo largo de las dos últimas décadas. En éstos se mostró una mayor preocupación por fundamentar el papel social y educativo del currículum. Surge así, el interés por profundizar en los factores contextuales. Se trata de poner mayor atención en los fundamentos que justifican el establecimiento de determinados fines y objetivos y en la selección de ciertos contenidos y su forma de organización y distribución. Bajo esta idea, el currículum comienza a ser examinado desde la óptica de diversas aproximaciones educativas, que van desde la teoría de sistemas hasta las corrientes reproductoristas y críticas de la educación.

Esta idea de currículum se apoya en las aportaciones de la sociología, la filosofía, la economía, la antropología y la ciencia política aplicadas a la educación. Se establece que el currículum no puede continuar reduciéndose al plan de sus componentes estructurales, sino que debe trascender a su aplicación en la realidad escolar. Por ello el currículum debe ser un proceso dinámico, continuo y participativo, que no se acaba en el diseño del plan, sino que abarca su puesta en marcha.

El estudio del currículum incluye los procesos que se gestan durante la ejecución del plan curricular, como son las acciones docentes, los comportamientos de alumnos, los métodos de enseñanza, las formas de interacción entre profesores y alumnos y, en general, la relación que existe entre lo que sucede en el aula y las normas y lineamientos del plan curricular.

Concebir el currículum como proceso, requiere del análisis profundo del contexto social, económico, político y educativo en el que se inserta.

El currículum como sistema abarca la planeación, la implantación y la evaluación del currículum. En México, Víctor Arredondo (1981), planteó cuatro fases: a) análisis de las condiciones y necesidades del contexto social, político y económico; b) diseño curricular; c) aplicación curricular y d) evaluación curricular.

Otro aspecto que habría que remarcar es una línea de pensamiento que sustenta el proyecto y que tiene, que ver con la intencionalidad ideológica y política del currículum y con la formación profesional que propone la institución.

Como el origen y la construcción del currículum es diferente a la anterior clasificación (currículum como producto), el currículum no termina en el plan sino que se extiende a la realidad misma donde opera. En este sentido, el currículum es un proceso que articula varios ámbitos y manifestaciones interactuantes. En el Congreso Nacional de Investigación Educativa, en 1981 realizado en México, Raquel Glazman y Milagros Figueroa elaboraron una definición de currículum bajo esta tendencia, la cual influyó en la primera mitad de los años ochenta en el ámbito educativo nacional.

Sobresalen las aportaciones de las corrientes reproducciónistas de la educación, que brindaron las bases conceptuales que permiten conocer y cuestionar la naturaleza política e ideológica de la educación, al mismo tiempo que proponen esquemas explicativos acerca de la función social y educativa que desempeña el proceso curricular en la vida escolar.

Sustentan este enfoque Michael Apple (1972 Y 1982), Henry Giroux, (1981), entre otros. A partir de una posición marxista en cuanto a la educación, estos investigadores demuestran cómo la escuela y el currículum juegan un importante papel en la reproducción de valores y actitudes necesarias para la preservación de la clase dominante en una sociedad.

El desarrollo del currículum no ha sido lineal, sino que ha tenido avances, momentos de análisis y reflexión por parte de sus estudiosos, quienes han generado no sólo posturas al interior de cada concepción sino nuevas conceptualizaciones. A finales de los setenta, surge una crítica a la racionalidad tecnocrática fundamentada en la pedagogía norteamericana, que gesta una nueva corriente de interpretación educativa denominada "Nueva Sociología del Currículum" .

El principal cuestionamiento se le hizo al carácter empírico y histórico que dominaba las explicaciones curriculares tradicionales y propuso una visión crítica que abordara la relación currículum-escuela-sociedad.

La clasificación tercera es la denominada currículum como práctica social y educativa. Ubicada en los ochenta, esta perspectiva examina las vivencias que cotidianamente se experimentan en la escuela durante el acto educativo. No basta con revelar la intencionalidad política que guardan las especificaciones formales expresadas en el plan de estudios, sino que también es necesario caracterizar, desde un punto de vista crítico las acciones sociales, políticas y educativas que se viven en el proceso curricular, a través de los comportamientos, las relaciones sociales e interpersonales, las formas de pensamiento, los intereses, etc., que manifiestan los actores que participan en la vida escolar.

La combinación de los lineamientos normativos que se expresan en el plan de estudios con el conjunto de valores, intereses, expectativas y actitudes que sostienen el maestro y los alumnos durante la enseñanza, matizan la formación profesional.

El conocimiento que promueve este tipo de currículum es un saber centrado en el interés cognitivo emancipador, como lo denomina Habermas, (1972) citado por Grundy (1991), porque lo relaciona con la adquisición de la autonomía y la responsabilidad de sí mismo, a través de la autorreflexión de la libertad individual y social.

Se identifican dos dimensiones del currículum: formal y real, que pueden llegar a ser contradictorias, pero que son parte del mismo proceso curricular. Entonces el currículum es concebido como práctica pensada y vivida. Práctica pensada, porque recoge los intereses, aspiraciones y percepciones sobre la formación profesional, la profesión y la educación que expresan los sujetos que toman las decisiones y se encargan de la planeación curricular. Vivida, porque son las interpretaciones de las especificaciones formales por parte de maestros y alumnos que están mediadas por las formas de pensamiento, aspiraciones, expectativas, etc., que sostienen acerca de la formación profesional, la enseñanza y el aprendizaje, como lo señala Furlán (1981).

Al poner en marcha el plan de estudios en combinación con la vida cotidiana del salón de clases, se favorece la aparición de un currículum oculto, que al parecer ejerce mayor impacto en el aprendizaje de los alumnos que el que presenta el currículum formal. El término currículum oculto lo acuñó Jackson, P. (1975), para referirse a los aspectos que se enseñan y se aprenden de modo incidental y que no se encuentran expresados formalmente en el currículum escrito, es decir en el plan de estudios.

También se pueden encontrar aportaciones elaboradas por Giroux, (1981), Lundgren (1979), en relación al currículum oculto como el medio en que se transmiten valores, formas de comportamiento y visiones del mundo que promueve la clase social dominante para el mantenimiento del status quo social. Estos planteamientos críticos corresponden a la nueva sociología del currículum, los cuales sumados a los estudios realizados por pedagogos norteamericanos y europeos, permearon la investigación educativa nacional. En su mayoría fueron análisis teóricos sobre el carácter dual que presenta el currículum: lo formal y sus sustentos políticos, y lo real en relación con los modos en que se vive y practica dentro de la institución escolar.

En México, en el Congreso Nacional de Investigación Educativa en 1981, sobresalen los trabajos realizados por Furlán y Remedi (1982), donde señalan que el análisis curricular no puede reducirse al "modelo curricular cuando éste se articula con una práctica concreta de desarrollo curricular" .El reto para la investigación era otorgar significación teórica a las acciones pedagógicas realizadas en el salón de clases, así como a las interpretaciones y modos de aplicación que, en tomo a las especificaciones normativas del plan de estudios, llevaban a cabo maestros y estudiantes.

Glazman e Ibarrolla (1984) definen el currículum como: "una compleja realidad social y educativa esencialmente contradictoria que incluye como objeto propio las formas mediadas intencional e institucionalmente de apropiación del saber que pretende regular el acceso al conocimiento de determinados sujetos " .

Giroux (1978) señala que el proceso curricular comprende el conjunto de vivencias, expectativas e historias distintas que manifiestan maestros y alumnos como reacción a las propuestas académicas del plan de estudios. Esta aseveración supone incorporar el examen de las interacciones sociales y educativas que matizan la formación profesional, de tal forma que el plan de estudios puede oponerse o, aún más, rebasarse por la realidad curricular .

Las investigaciones realizadas bajo esta perspectiva ponen sobre la mesa resultados sobre: la práctica docente, la relación maestro-alumno, la transmisión del conocimiento, etc. visualizan a la educación como un aparato ideológico del Estado que posibilita la inculcación de valores, ideas y conocimientos tendientes a la reproducción y preservación de la ideología dominante. El concepto de currículum bajo esta perspectiva se define como una práctica social, política y educativa presente incluso en el diseño del propio modelo curricular, en su aplicación en la vida académica de la escuela, y en su evaluación, siempre bajo una perspectiva crítica y globalizadora.

Este currículum fomenta el saber centrado en el interés emancipador trabajado por Grundy y sustentado por Habermas, significa "independencia de todo lo que está fuera del individuo", es un estado de autonomía con responsabilidad, la cual sólo es posible en el acto de la autorreflexión. Este es una experiencia individual que constituye una realidad social. El saber generado por este interés es la intuición auténtica y se preocupa por la potenciación, o sea la capacitación de individuos y grupos para tomar las riendas de sus propias vidas de manera autónoma y responsable. El currículum como proceso de construcción de significados consiste en que el sujeto se libere de <falsas conciencias> .

Este currículum tenderá a favorecer la libertad en varios niveles, ante todo de la conciencia. En el nivel de la práctica, implicará a los participantes, profesor y alumno, en acciones que traten de cambiar las estructuras en las que se produce el aprendizaje y que limitan la libertad. Un currículum bajo esta perspectiva supone una relación recíproca entre autorreflexión y acción, lo que se convierte en una construcción social, donde la forma y objetivos de esa construcción estarán determinados por intereses humanos fundamentales que suponen conceptos de personas y de su mundo.

La teoría curricular bajo esta perspectiva se encuentra fundamentada en la Pedagogía Crítica, que se concibe como una filosofía de la praxis, comprometida en un diálogo abierto con concepciones en competencia con respecto a cómo vivir significativamente en un mundo confrontado e influido por los medios de comunicación masiva, repleto de una multiplicidad de mensajes, los cuales significan cualquier cosa que se quiera que signifiquen. La tarea de la Pedagogía Crítica es incrementar la autoconciencia, para despojar la distorsión ideológica y para ayudar al sujeto a su propia observación histórica, es decir para ayudar a los estudiantes y maestros a conocerse mejor .

En el encuentro pedagógico entre profesores y estudiantes, la teoría y la práctica están comunicándose mutuamente. La postura ética que asume este encuentro llama a profesores, padres, estudiantes y administradores a hacerse responsables como ciudadanos críticos para transformar la inadecuada distribución de la riqueza y de los recursos, la pauperización de los niños y la injusta pobreza, causada por las estructuras económicas existentes y las diversas prácticas sociales, que directa o indirectamente sirven para sancionar sus operaciones.

Contribuir a formar seres críticos, significa entender la relación de compromiso con el mundo y reconocer la participación activa en la producción de conocimientos en su dimensión moral, política y cultural. La Pedagogía Crítica intenta desarrollar programas curriculares que puedan ayudar a los estudiantes a analizar el mundo real en el que ellos con tanta frecuencia dan por sentado todo. Parte de reconocer que el conocimiento es una construcción social, no algo oculto que está por descubrirse entre los pliegues del mundo empírico, es decir, el conocimiento es un acto de producción y desde este punto de vista nunca es puramente subjetivo ni objetivo. El conocimiento siempre tiene un contexto desde el cual es generado y entendido.

El currículum es una forma de política cultural (polifónica de la cultura del salón de clase) y de relaciones sociales. Giroux (1983 y 1985) afirma que el currículum escolar siempre representa una introducción a. una preparación para la legitimación de unas formas particulares de vida social y la conformación de una constelación particular de valores que son cruciales para la construcción de un orden social específico.

El trabajo de los educadores críticos es la construcción de un currículum emancipatorio, como ya lo menciona Grundy (1987) y McLaren (1990), que legitime la cultura de masas para ayudar a los estudiantes a criticar y también a trascender su aspecto limitante. La experiencia personal del estudiante es el contexto principal para un examen de la cultura de masas y de las instituciones sociales, lo cual a su vez se convierte en el fundamento para la reconstrucción del pensamiento crítico. La propuesta curricular de todo nivel educativo entonces tendría que tomar muy seriamente las historias personales de los estudiantes, experiencias y sueños para formar educandos y profesionistas críticos de su momento histórico social.

2.2 La evaluación curricular y el quehacer institucional

La evaluación curricular está constituida por la articulación de dos concepciones, que presentan dos problemáticas más amplias, las cuales fueron estudiadas en la última década. Me refiero al currículum escolar y la evaluación educativa. Los estudios realizados se abordan desde distintas perspectivas y variadas corrientes teóricas de interpretación educativa, debido a la diversidad de tratamientos conceptuales y metodológicos.

La forma en que se concibe al currículum, determina el carácter conceptual y técnico de la evaluación. Por ejemplo, si el currículo es entendido como sinónimo de plan de estudios, es de esperarse que la evaluación se dirija únicamente a los componentes programáticos del plan y sus formas de estructuración. Pero si el currículum es un proceso que trasciende al plan e involucra los efectos que ocasiona su implantación en la práctica educativa, la evaluación entonces exige otro tratamiento teórico y metodológico.

Cabe señalar que la evaluación educativa se aborda desde diferentes interpretaciones teóricas, los cuales van desde los modelos que atienden los aspectos meramente cuantitativos (los enfoques sistémicos de entrada y salida, que buscan la comparación de resultados finales con respecto a los objetivos o criterios de ejecución), hasta aquellas corrientes que sustentan una evaluación de corte cualitativo, como la que nos ocupa.

De esta forma, se puede identificar la articulación de los dos conceptos evaluación y currículum, en lo que se denomina evaluación curricular, lo cual supone una combinación teórica y metodológica, armónica y congruente en su análisis y operación.

2.3 La investigación y la evaluación curricular

El estudio del currículum escolar ha contribuido a tipificar tres grandes modalidades: como plan, como proceso y como praxis, los cuales han generado por lo tanto una teoría curricular. Las investigaciones educativas han establecido que el currículum ya no puede seguir entendiéndose como simple proyecto estático neutral y histórico, concepción fuertemente dominante en los años setenta y todavía en los primeros de los años ochenta estas tendencias curriculares son las conocidas popularmente como programación por objetivos.

En la década pasada se despoja al currículum de su racionalidad técnica y se prolonga su concepción hacia las prácticas escolares, las cuales dan lugar a esclarecer lo complejo y conflictivo de las intenciones, significados y relaciones socioeducativas y culturales que configuran la trama cotidiana de la escuela en su interacción con las especificaciones normativas del currículum formal. Al identificar esta realidad cambiante y contradictoria, el currículum se convierte en un ámbito multidimensional y en un concepto que adquiere diversas acepciones.

El viejo concepto se cambia por un proceso continuo que encierra interacciones e intervenciones de orden político, ideológico, cultural, social y educativo, en sus momentos de construcción, aplicación y práctica. Se reconoce que tiene dos dimensiones: lo formal, representado por el plan curricular, y la real, conformada por los efectos que su práctica (propuesta curricular) ocasiona en la realidad escolar. Ambas no son otra cosa que el interjuego de interpretaciones y significados, saberes e intereses que manifiestan los actores participantes en la dinámica curricular. Estas dos dimensiones del currículum sostienen una relación dialéctica, de tal forma que ambas se afectan entre sí.

En los últimos años, los interesados en la investigación educativa han intentado profundizar en los modos como interactúan el currículum formal con la práctica docente, la experiencia y la formación de los docentes, la cultura escolar, las políticas educativas y académicas, la propuesta ideológica sentada en la formación profesional, los estilos de aprender y de enseñar. Todo ello ha constituido líneas de investigación que indudablemente, como ya se dijo, han contribuido al campo del currículum para nuevos planteamientos teóricos y prácticos.

Es importante, como señala María de Ibarrola (1990), que la investigación educativa realizada en este campo debe dejar concepciones de evaluación donde se le adjudica al currículum todo lo que acontece en la escuela y tampoco hay que reducirlo a un listado de materias. La concepción que se trabaja es a partir de visualizar al currículum como proceso que se inicia desde la determinación del modelo, la formulación de objetivos y la selección de contenidos, atendiendo los antecedentes académicos y educativos, así como los intereses y visiones políticas y educativas que sostienen los sujetos involucrados en la decisión de su planeación, hasta la interpretación y práctica de docentes y estudiantes, en el salón de clases, a lo largo del proceso de formación profesional.

Es decirse trata de visualizar al currículum como un proceso integral y dinámico que presenta dos dimensiones concretas: la formal (propuesta curricular) y la real (relaciones educativas que se dan en el salón de clases durante su aplicación). Ambas al interactuar influyen en la formación profesional y matizan o modifican los resultados finales.

La evaluación curricular se ha conformado como un campo de estudio independiente, sujeto al análisis de variadas corrientes de interpretación educativa y aproximaciones metodológica, las cuales concuerdan con las tres concepciones antes revisadas. En respuesta a la preocupación por mejorar el proceso educativo, se estableció que la evaluación debería ofrecer mayor información acerca del proceso educativo en todas sus etapas y componentes, con el propósito de asignar juicio de valor al objeto y con ello contribuir a la toma de decisiones; entre quienes han trabajado al respecto, se encuentran Kemmis (1983) y Stufflebeam (1989) citados por Ruiz (1998)

Con la idea de ofrecer información útil, se destaca que la evaluación no se reduce al producto final, como lo sostenía Tyler, (1973), sino se dirige al proceso en todas sus etapas componentes. Tampoco es una comparación sobre la forma en que interactúan los elementos o factores que participan en él, como lo señala Stufflebeam. Es decir, que la evaluación no puede concebirse como proceso terminal, sino recorrer paralelamente al propio proceso educativo, desde la implantación del programa, hasta los efectos y los resultados que se obtienen. Esta forma de mirar la evaluación crea diversos modelos y metodologías con diferentes niveles de complejidad e integración de múltiples elementos.

En un cuadro trabajado por Ruiz (1998), se identifican seis modelos de evaluación curricular: a) Congruencia entre los objetivos y los recursos Tyler, (1949);

- b) Toma de decisiones Stufflebeam (1989);
- c) Planificación de la evaluación Cronbach (1989);
- d) Sin objetivos Scriven (1967);
- e) Centrado en el cliente Stake (1983, 1998), y
- f) Holística/naturalista Hamilton, Parlett y McDonald (1985).

Al estar en desacuerdo con los tests estandarizados de rendimiento, los cuales no proporcionan la información que se requiere para comprender las relaciones y comportamientos del maestro y los alumnos durante su convivencia cotidiana en el salón de clases y la manera como estos factores se combinan con los objetivos y lineamientos académicos expresados en el programa educativo, hay aspectos que difícilmente pueden ser objeto de mediciones o tratamientos cuantitativos.

La evaluación Holística/naturalista presenta un paradigma teórico y metodológico distinto. Como evaluación cualitativa, surge de la desconfianza de los investigadores hacia el uso de métodos cuantitativos. En un inicio fue trabajada esta perspectiva por Paulston (1989), la cual fue conocida como "evaluación naturalista"; su supuesto central son las experiencias y comportamientos individuales y colectivos en su relación con los intentos formales, delineados en el proyecto.

Entre los primeros métodos de evaluación naturalista, se encuentran la evaluación "democrática " de Barry McDonald y la más conocida "evaluación iluminativa " propuesta por los ingleses Daniel Hamilton y Malcom Parlett citados, por Pérez Gómez (1985).

Este tipo de evaluación pertenece al paradigma socio antropológico y busca describir e interpretar los contextos más extensos dentro de los cuales funcionan las innovaciones educativas.

Se trata pues de una evaluación que se adentra en el conjunto de prácticas, interacciones, rituales, roles e intercambio de ideas y códigos que se suscitan en la vida académica de la escuela entre los actores que participan en la operación del currículum: autoridades, maestros y estudiantes.

III. LA LICENCIA TURA EN EDUCACION INDIGENA, UNA REALIDAD EDUCATIVA PARA EL MAGISTERIO INDIGENA.

En México se encuentran aproximadamente 56 grupos étnicos reconocidos y aceptados por el Estado, los cuales por sus condiciones lingüísticas y culturales requieren de atención educativa. Para su atención, se han venido instrumentando diferentes políticas educativas, según las corrientes de pensamiento ideológico políticas, que han prevalecido en cada régimen de gobierno. En este siglo la experiencia y las acciones de los gobiernos posrevolucionarios han sido encaminadas a "solucionar" el problema del indígena así como a intentar incorporarlo o integrarlo al sistema nacional y, por último, invitarlo a participar en las acciones políticas y educativas.

Entender la educación que se les brinda a los niños indígena hoy día, nos remite a concebir que se trata de un proceso histórico en constante lucha, de avances y retrocesos; se hace necesario conocer el pasado para consolidar un proyecto educativo que permita la participación consciente de maestros indígenas como intelectuales capaces no sólo de participar, sino de construir y proponer una Educación Indígena que eleve la calidad de vida de las comunidades indígenas del país, pero no en el tono demagógico, sino en una conciencia plena de participación.

A manera de revisión sintética, y con el fin, de entender cuáles han sido las políticas que permean las acciones para atender a los grupos indígenas en sus diferentes niveles educativos se presentan los momentos más sobresalientes de este siglo xx, es en este siglo donde hay una preocupación por "asimilar", "integrar" o de "participación " de los indígenas en el mundo mestizo y por ende ha generado proyectos educativos, que al mismo tiempo sugiere contribuir con un currículum de formación profesional para los docentes indígenas de nivel superior

3.1 Política y proyectos educativos en el medio indígena.

Después de la Constitución Política de 1917, se constituyó un documento jurídico político, rector del "Proyecto Nacional", donde quedó especificada la participación de la población indígena en el desarrollo socioeconómico del país; ésta se orientó hacia la incorporación en la vida nacional a través de la castellanización directa.

La cultura indígena fue el pretexto para delinear la política educativa en ese período. Se le culpó del atraso de las comunidades indígenas con respecto al desarrollo nacional. Por consiguiente la concepción educativa estuvo orientada a negar validez a sus lenguas y prácticas culturales.

La escuela rural mexicana fue uno de los pilares fundamentales para tal fin, pues orientó la política educativa dirigida a la población indígena y rural del país. La "Casa del Estudiante Indígena" fue una experiencia educativa que fundamentó la creación de internados que atendieron a jóvenes indígenas, con el propósito de capacitarlos para promover actividades agropecuarias y técnicas, para que de regreso a sus comunidades impulsaran la capacitación técnico-agropecuario y, por ende, la productividad y el desarrollo de las comunidades.

No obstante, también existían partidarios de la creación de escuelas para los indígenas, como fue la experiencia educativa de Moisés Sáenz con el proyecto "Carapan", por mencionar alguno. Sin embargo, había otros que consideraban indispensable la homogeneización del sistema escolar nacional.

Durante los años treinta, con el aval del gobierno cardenista, se promovió la castellanización a partir de cartillas bilingües, sin olvidar el proselitismo religioso y cultural. Esto estuvo a cargo del Instituto Lingüístico de Verano, para zonas dispersas y de difícil acceso. Los resultados obtenidos de este proceso llevaron a los intelectuales a buscar alternativas educativas que fomentaran la integración gradual de los pueblos indígenas a la vida productiva, cultural y social del país.

Cabe destacar que después de la Asamblea de Filólogos y Lingüísticos y el Primer Congreso Indigenista Interamericano celebrados en México en 1939 y 1940, se determinó la necesidad del uso de las lenguas vernáculas y el empleo de personal indígena para la alfabetización e inicio del proceso de enseñanza de los niños indígenas.

Es de llamar la atención que los intelectuales nacionales e internacionales se manifestaban en favor del indigenismo y recomendaban la "preservación de valores positivos" de las culturas indígenas, en tanto que otros sectores, como el gubernamental, pretendían borrar las diferencias y la identidad construida históricamente. Es decir, la demanda de los pueblos indígenas para usar la lengua materna y la cultura, fue canalizada por los responsables de la política educativa como mero instrumento para facilitar la enseñanza y el aprendizaje del español como medio de preservación de su idioma.

En consecuencia, con este pensamiento se daba respuesta sutil a una demanda histórica de reconocimiento. La expresión superior del indigenismo como promotor de la sociedad de cambio tomaría en cuenta postulados desarrollistas y concepciones antropológicas anglosajonas de la autogestión y de desarrollo de la comunidad, que promoverían la concepción de un marco regional intercultural, cuyo encargado de operarlo era el ladino, y en torno a él girarían las actividades económicas y culturales de los pueblos indígenas. Pero no se entendió que entre ambas partes se establecía una relación asimétrica, lo que hacía y hace muy compleja la atención y el acuerdo en cuanto a acciones que permitan atender la diversidad étnica del país.

La solución no se encuentra en que los indígenas dejen de serlo, como se intentó con las políticas de integración (en el siglo pasado) o de incorporación (finales del siglo pasado y hasta los años cincuenta) que pretendían incorporarlo lo más pronto posible a la vida nacional y cultural. Se pensó que resultaría fácil si el Estado lograra cambiar su cultura. No en vano le dio prioridad a la castellanización de niños y adultos, en el entendido de que así se lograría la desindianización de los pueblos indios y que, por medio del aprendizaje del español, se olvidaría toda una problemática lingüística y cultural.

Con el nacimiento del Instituto Nacional Indigenista (INI) empieza una nueva fase de asimilación del indígena, con cambios que originaron una nueva política conocida como de "participación" o "autogestión", la cual hoy día aún está vigente. Esto implica que los indígenas tomarán participación activa en los procesos políticos y educativos. Hablar de educación bilingüe, es llegar al momento en que se conjugaron dos tendencias de participación: los intelectuales indigenistas y las organizaciones indígenas; ambas lograron gestionar cambios significativos, pues se caracterizaron por ser interlocutores ante los representantes de las instituciones gubernamentales.

La Sexta Asamblea Nacional Plenaria del Consejo Nacional Técnico de la Educación, en 1963, propuso la creación del Servicio Nacional de Promotores y Maestros Bilingües, que empezó a funcionar en el siguiente año, cuyo objetivo era el de "enseñar la lengua nacional a los niños indígenas monolingües, con el fin de capacitarlos para iniciar, con éxito, su educación primaria ...", de acuerdo con lo señalado y publicado en el Boletín # 13 de la Dirección General de Asuntos Indígenas de la SEP (1964). Actividad que se llevó a cabo con jóvenes originarios de los mismos grupos étnicos, los cuales, como era de esperarse, carecían de comulación docente.

A partir de 1964, con la instauración del Servicio Nacional de Promotores Indígenas Bilingües, los cuales se habían venido incorporando al servicio a través del I N I, el asunto de la educación indígena se convierte en un problema específicamente educativo y forma parte del conjunto de problemas del proceso de desarrollo de la educación nacional. Aunque aún considerada como ámbito extraescolar, la Educación Indígena se manifiesta cada vez más abiertamente en el aumento del número de maestros bilingües, como parte del magisterio nacional. Para 1976 los grupos de profesionales de la docencia indígena, después de la explosiva ampliación de su número (alrededor de 15,000) en el sexenio 1970- 76, se afilian a las políticas de participación preconizadas por el Estado y logran establecerse como presencia en la vida política nacional y al interior de la SEP y del magisterio.

En 1978 entran de lleno al escenario técnico-administrativo de la Secretaría de Educación Pública y dejan de ser parte de la institución que les dio origen, lo que generó la separación más clara entre los problemas del desarrollo y los educativos, propiamente dichos.

La creación del Servicio Nacional de Promotores y Maestros Bilingües significó para la Educación Indígena una experiencia no sólo institucional, sino personal para los mismos promotores, quienes adquirieron conciencia y compromiso con el trabajo docente que desempeñaban en sus comunidades. Los promotores bilingües se constituyeron en representantes intelectual de los pueblos indígenas del país a través de distintas organizaciones étnico-políticas. El ser parte activa y vivir la problemática educativa de sus congéneres, los hace tener una visión más clara del problema y plantear acciones reivindicatorias en los distintos encuentros, asambleas y congresos nacionales.

Las organizaciones indígenas llevaron a cabo reuniones que marcaron las estrategias ideológicas y educativas en Janitzio, Michoacán, en 1975; Vicam, Sonora, en 1976; Sta. Ana Nichi, Estado de México, en 1977. Representaron para los pueblos indios la conformación de organizaciones como el Consejo Nacional de Pueblos Indios (CNPI), en la primera y tercera reuniones, y la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües A.C. (ANPIBAC), en la segunda, para que velaran por sus intereses. Sin embargo, mas tarde el CNPI se convirtió más en vocero del partido político en el poder (PRI) y perdió la perspectiva y la credibilidad de los agrupados por las prácticas demagógicas que adoptó.

Dentro de los planteamientos que presentó en su momento la ANPIBAC en relación con la educación, expresaba: " La educación que se realice en el medio indígena debe ser especializada, con un contenido "bilingüe bicultural", ya que consideraba que eran los propios indígenas quienes debían realizar la acción educativa en sus regiones.

La demanda educativa y la política de "participación " de los grupos indígenas en el ámbito educativo, se vieron cristalizadas con la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), en 1978. Pero llevar a cabo el proyecto educativo derivado de la política de participación, requería de personal especializado que no; únicamente hablará la lengua de los educandos y conociera el medio, sino que además tuviera a su disposición los elementos teóricos y metodológicos de una pedagogía propia, que les permitiera atender las necesidades de formación en el entorno cultural y lingüístico de los grupos indígenas del país, para desarrollar las potencialidades y capacidades de los niños que viven dentro de la diversidad, étnica.

La DGEI al principio de su gestión contrató jóvenes indígenas que hablaran las dos lenguas (materna/español) y que fueran de las comunidades, para que se encargaran del proyecto educativo de "castellanización", a fin de que los niños indígenas pudieran ingresar a la primaria regular. Los requisitos para ser contratados como "promotores " con funciones de docencia fueron: tener estudios de primaria terminada,² hablar la lengua de la comunidad y el español, participar en un curso de "inducción a la docencia"³ impartido por el personal técnico de la institución. Esto les daba la posibilidad de ser contratados y enviados aun centro de preescolar o primaria bilingüe. El curso de capacitación apenas los habilitaba para que en forma muy general realizaran el trabajo docente.

² Cabe aclarar que en 1978 a pesar de que el requisito de estudios para ingresar al servicio era tener la primaria terminada, en el caso de Oaxaca y Durango en algunas zonas no se cumplió. Más tarde este requisito se modificó con la solicitud de estudios de secundaria y hoy día estudios de bachillerato.

³ Los cursos de inducción a la docencia organizados por la DGEI han tenido una duración de entre seis, cuatro y tres meses, según régimen, que se revise.

La institución les condiciona la plaza definitiva por la inscripción a Mejoramiento Profesional, para cursar los estudios que les hicieran falta, como la secundaria, el bachillerato o la normal básica o preescolar, con propósitos de formación.

Como se puede advertir, el perfil de los docentes indígenas en servicio ha sido y es heterogéneo, debido principalmente a la necesidad de brindar atención educativa a las comunidades marginadas. En un principio la DGEI creció más cuantitativa que cualitativamente. Hoy los requisitos de adscripción a una plaza docente son: que los candidatos hablen la lengua materna de la comunidad, tengan bachillerato terminado y asistan a un curso de capacitación de tres meses. Una vez contratados, persiste la recomendación de continuar con estudios en instituciones como la UPN en los Estados o en el D.F., para completar su formación profesional.

Los grupos indígenas, a través de sus organizaciones políticas, en las últimas dos décadas han señalado. Como reto conformar una propuesta pedagógica propia, para atender las necesidades educativas de los niños indígenas y de la población en general, pues uno de sus principales problemas es tener personal que en su mayoría no se ha formado para desempeñarse como docente, el cual ha tenido que sujetarse aun curso o varios cursos de capacitación de la DGEI, donde no logran comprender ni establecer que lo que realizan tiene un soporte teórico, que podría ser mejorado aún más, en su accionar pedagógico, si tienen la oportunidad de asistir a la normal o a una licenciatura afín, que les proporcione la formación profesional que el campo demanda y el momento histórico-social exige. Un currículo complejo que contemple educar en la vida, por la vida y para la vida, es decir, tomar las nuevas fuentes de divulgación de valores e ideales de vida acordes a la sociedad de consumo.

Lograr estos objetivos, obliga a los docentes indígenas a inscribirse a una licenciatura, ya sea en sus estados o venir a la Cd. de México a la unidad Ajusco e inscribirse a la licenciatura, las cuales contribuyen a que los docentes indígenas adquieran una formación profesional que les permita pasar de pasivos reproductores a activos productores y reproductores de sus propias cosmovisiones y culturas, en relación constante con la sociedad nacional.

3.2 Necesidad de una educación de nivel superior para el indígena.

La educación superior para indígenas tiene sus antecedentes en 1979 con la Licenciatura en Etnolingüística a cargo del CREF AL, la cual tuvo dos generaciones en Pátzcuaro, Mich., y San Pablo

Apetatitlán. Tlax.; la licenciatura en Ciencias Sociales del CIESAS, que también tuvo dos generaciones. El número de egresados no rebasó los 100, y en ambos casos la DGEI los absorbió en su estructura administrativa. Pero estos profesionales no sólo fueron insuficientes, sino que las licenciaturas no continuaron. No obstante lo anterior, esto tampoco solucionó la carencia pedagógica que la educación indígena intercultural requiere para construir una propuesta pedagógica, desde los marcos filosófico, psicológico y pedagógico, con el aporte de, teorías contemporáneas.

Pero para hacer realidad esta necesidad se ha hecho necesario contar con personal calificado, capaz de llevar acciones educativas, como la planeación de los servicios educativos y elaboración del modelo pedagógico acorde con las circunstancias de la educación bilingüe intercultural, así como la concientización y capacitación del magisterio para que revalore su cultura y lleve acabo una práctica docente conforme ala realidad social, cultural, política y educativa de los grupos indígenas.

La Universidad Pedagógica Nacional se encarga, desde 1979, de preparar profesionales de la educación, de acuerdo con la política educativa vigente, que favorece la educación bilingüe intercultural, al sostener que no puede haber una política para los indígenas sin su participación. Entre sus objetivos esta el "Contribuir al desarrollo profesional del magisterio en servicio, particularmente el de educación básica, con programas de formación, actualización y superación académica; así como apoyar la formación de especialistas en educación que demande el Sistema Educativo Nacional" .

En la UPN surge la Licenciatura en Educación Indígena, la cual es impartida desde 1982 en la Unidad Ajusco, para contribuir a la atención de uno de los rezagos educativos más importantes del país; hace énfasis en la formación de los docentes y de otros profesionales relacionados con el campo de la educación, en la elaboración y el diseño de planes y programas de estudio, metodologías apropiadas para la educación indígena, materiales auxiliares en la enseñanza y la lectura, la planeación y administración de los servicios educativos, así como el desarrollo de proyectos educativos con la población no escolar.

Lograr las aspiraciones anteriores, plantea tener y proponer un plan de estudios que responda a la necesidad de formación de un sujeto crítico, documentado en las diversas corrientes del pensamiento universal que le ayude a comprender y analizar la realidad educativa nacional y la propia, para con ello contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de su grupo étnico.

3.3 Contexto institucional académico, la Universidad Pedagógica Nacional.

La Universidad Pedagógica Nacional es una institución de educación superior, creada por Decreto Presidencial, publicado en el Diario Oficial de la Federación, el 29 de agosto de 1978, como respuesta a las demandas de superación profesional del magisterio nacional y como estrategia fundamental de la política educativa del Estado, para elevar la calidad de la educación básica a través de la formación de maestros.

El Decreto de Creación le otorga el carácter de organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública. Le señala como propósito el prestar, desarrollar y orientar servicios de educación superior, encaminados a la formación de profesionales de la educación, tomando en cuenta las necesidades educativas del país. Norman la vida académica además del Decreto, el Reglamento del Consejo Académico, el Acuerdo 31 de la Secretaria de Educación Pública, que regula la admisión y promoción del personal académico, el Reglamento del Consejo Técnico y los Criterios Académicos para el Otorgamiento del Año Sabático.⁴

También la Universidad se rige por la Ley para la Coordinación de la Educación Superior, que le permite establecer una normatividad común para el Sistema Nacional de Unidades UPN. En concordancia con lo anterior, la institución desarrolla las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión universitaria.

⁴ Proyecto Académico de la UPN, Sept. 1993.

La UPN fue creada para atender al magisterio nacional y uno de sus primeros desafíos fue dar continuidad y fortaleza a los estudios superiores destinados a apoyar la superación profesional de los maestros de educación básica de todo el país. A lo largo de 20 años de existencia, la universidad ha puesto en práctica distintas experiencias curriculares de nivel licenciatura, especializaciones, diplomados y maestrías en diferentes modalidades: escolarizada, semiescolarizada ya distancia. La finalidad educativa es que los egresados contribuyan a resolver los problemas que plantea el desarrollo educativo nacional y regional, con propuestas que relacionen la teoría y la práctica. Al través de estos servicios se atiende, en diferentes unidades, a maestros de educación básica, a formadores de docentes y otros .profesionales de la educación.

3.4 La licenciatura en Educación Indígena, una alternativa de formación para docentes indígenas.

La Licenciatura en Educación Indígena abre sus puertas a los docentes indígena en servicio en 1982, a solicitud de la Dirección General de Educación Indígena. (DGEI); ambas instituciones dependen de la SEP. La primera se encarga de contribuir a la formación de profesionales de la educación y la segunda brinda servicio educativo a niños indígenas del país de los niveles de preescolar y primaria indígena.

Cabe señalar que el proyecto educativo de la LEI es una experiencia curricular única a nivel superior en México e incluso en América Latina. Surgió como una alternativa para la formación de maestros de los diferentes grupos étnicos del país con el propósito de mejorar la educación de los niños indígenas en los distintos niveles educativos.

Vale la pena recordar que desde su creación la DGEI tuvo el propósito de incorporar a maestros indígenas en el diseño y elaboración de propuestas pedagógicas que la población infantil de los grupos indígenas demandan. Sin embargo la institución educativa tuvo que enfrentar el obstáculo de tener mayoritariamente "promotores educativos" sin la preparación que la Escuela Normal les brinda. El servicio educativo creció cuantitativamente para ser coherente con la política bilingüe-bicultural del momento. Esta realidad planteó entonces la urgente necesidad de contar con personal formado para atender el aspecto pedagógico que hiciera posible la conformación de propuestas pedagógicas que emanaran de los propios grupos indígenas.

En 1981, a la UPN se le encargó diseñar y coordinar un plan de estudios que respondiera a las necesidades de formación de intelectuales indígenas en el aspecto académico-pedagógico para con esto lograr la triangulación entre el origen étnico la formación académica y la producción de propuestas alternativas que fortalecieran la educación indígena intercultural.

Con base en lo anterior se planteó la necesidad de tener cuadros académico-político con una formación de nivel licenciatura que además pudieran ocupar puestos administrativos y que les permitiera dirigir las políticas educativas tanto a nivel regional como nacional.

Desde 1982 la universidad abrió sus puertas a los maestros indígenas del país. A través de un convenio, ambas instituciones se comprometieron a formar profesionales de la educación. Cabe mencionar que dicho convenio no se firmó por lo que año tras año la universidad tiene problemas para brindar el servicio y mantener un espacio de formación para los docentes. Es importante señalar que aunque a la fecha han egresado de esta licenciatura en sus dos planes de estudio, un total de 299 personas, aún resulta insuficiente este número, ya que el subsistema educativo está integrado por aproximadamente 35 000 maestros en servicio en 21 estados de la República Mexicana que atienden a niños indígenas de educación básica.

La UPN hasta la fecha ha puesto en marcha dos planes de estudios en modalidad escolarizada para los maestros indígenas. El primero es el Plan-1979, con siete generaciones, 148 egresados, 20 titulados que han seguido proceso regular y 63 con un programa estratégico de titulación, llevado a cabo en los tres últimos años de la década de los noventa. El segundo plan de estudios es producto de una evaluación y reestructuración del anterior. Se le identifica como Plan-1990 y actualmente es el vigente, con siete generaciones, 151 egresados y 39 titulados.

Paralelamente al plan de estudios 1990 de Ajusco, se diseñó otras dos Licenciaturas para el medio indígena, con el propósito de apoyar los estudios de los maestros en sus lugares de origen y en las Unidades de la UPN de los estados. Se identifica como Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria en el Medio Indígena (LEP Y LEPMI 1990), la cual está orientada a ofrecer una formación docente universitaria específica para atender el nivel de preescolar y de primaria, en modalidad semiescolarizada y sabatina.

Era urgente proporcionar formación docente a los maestros sin que éstos abandonen su trabajo. Como se podrá advertir, las dos licenciaturas para el medio indígena persiguen objetivos de formación distintos.

3.4.1 Plan de Estudios 1979.

La experiencia curricular con el Plan-1979 señaló desde su inicio problemas en cuanto a su aplicación, diseño y forma de organización curricular. El modelo curricular se ubicó dentro de la racionalidad técnica, porque se encuadra en una lógica de seriación curricular, que estaba determinada por la necesidad de proporcionar conocimientos científicos más o menos homogéneos para todas las licenciaturas. La organización curricular tenía tres áreas formativas. Las dos primeras formaban un tronco común para todas las licenciaturas escolarizadas en la Unidad Ajusco: Psicología Educativa, Administración Educativa, Sociología de la Educación, Pedagogía y Educación Indígena. En la tercer área, se incluía la especificidad de la licenciatura en cuestión.

Cabe señalar que cada academias organizó las materias de la tercer área, con la idea de relacionarlas o complementarlas en la práctica educativa. En términos generales, los resultados y el balance obtenido en relación con el número de titulados en este plan de estudios fue de siete generaciones de estudiantes de los distintos estados de la República y de diferentes grupos étnicos, como lo muestra el cuadro siguiente:

CUADRO #5. Concentración de titulados en el Plan de Estudios 1979.

GENERACIÓN	INGRESO	TITULACIÓN	%
1982-1986	24	3	12%
1983-1987	14	0	0%
1984-1988	15	2	13%
1986-1990	17	0	0%
1987-1991	38	6	16%
1988-1992	25	7	28%
1989-1993	15	2	13%
TOTAL	148	20	14%

Fuente: Cuadro trabajo a partir de los datos proporcionados por la Subdirección de Servicios Escolares de la UPN, en marzo de 1999.

El cuadro anterior nos muestra el número de titulados por generación. Es importante mencionar que los egresados que se titularon siguieron el procedimiento establecido en el Reglamento de Titulación. Sin embargo, es menester mencionar que el número de titulados hasta marzo de 1999 se incrementó por el Proyecto Estratégico de Titulación, que la misma universidad ofreció a sus egresados de este plan, en los tres últimos años de esta década, con lo cual aumentó el número de titulados de 20 más 64 del programa, a un total de 84 egresados titulados.

3.4.2 Plan de Estudios 1990

La propuesta curricular de este plan de estudios partió de la reflexión de los procesos de formación profesional que se obtuvieron con el anterior plan de estudios, de la experiencia de los docentes de la academia y como respuesta al proyecto modernizador que destaca la necesidad de formar profesionales que apoyen los procesos educativos de los niños indígenas del país. Este objetivo no es diferente del anterior plan.

El diseño curricular cumplió con varias etapas de construcción en las que destaca la presentación de ponencias de los académicos del proyecto y la discusión y análisis de las mismas. Con este trabajo tan rico en experiencias y tendencias se conformó el nuevo plan de estudios que tuvo los aportes de las distintas disciplinas como la antropología la lingüística la pedagogía la sociología la psicología y la etnología las cuales contribuyen a la construcción de la educación indígena bilingüe e intercultural.

El propósito educativo del actual plan de estudios 1990 es brindar una formación universitaria al estudiante indígena para que sea capaz de responder a las necesidades que en materia de investigación, diseño y evaluación de proyectos administración currículum y elaboración de materiales, le demande el subsistema de educación indígena (Crf. Propuesta Curricular 1990).

El currículum del Plan 1990 parte de dar importancia a la situación mundial ya las implicaciones en el terreno de la formación de profesionistas universitarios se analiza la universidad pública donde se encuentra inmersa la Universidad Pedagógica Nacional y se revisa la problemática de la educación intercultural entre grupos desiguales social y educativa como grupos indígenas del país.

Propósitos y objetivos

Dos son los propósitos que marca la propuesta y que a la letra dicen :

- Contribuir en la **formación de cuadros profesionales indígenas** elevar el nivel académico en este campo y articular la licenciatura y los posgrados.
- A través del **fortalecimiento de la investigación** en la licenciatura y de su vinculación con el Posgrado, aportar elementos que permitan la **constitución teórica y el desarrollo del campo de la Educación Indígena.**

Contiene once objetivos particulares a lograr :

- el rescate de la cultura y su papel social
- adquirir habilidades y desarrollar capacidades para investigar
- realizar estudios sobre los problemas y necesidades vinculados con la docencia
- organizar programas de formación docente para el personal indígena
- diseñar y realizar proyectos de investigación planeación y administración educativa en el campo de la educación intercultural
- promover procesos de innovación curricular y de reformas académicas
- colaborar y coordinar en actividades académico-administrativas
- colaborar en programas de actualización permanente en aspectos profesionales y didácticos de su institución
- evaluar programas y proyectos académicos
- realizar tareas de planeación y administración educativa
- coordinar y proponer materiales didácticos

El perfil de ingreso señala las características específicas de la problemática de los grupos indígenas en general y de la educación indígena en particular, asimismo las características y requerimientos de la formación universitaria a nivel general y desde el contexto institucional.

El **perfil de egreso** señala las características de formación que debe adquirir el estudiante de la licenciatura. Debe ser capaz de:

-Comprender e interpretar la realidad de los grupos indígenas de México, a partir de sus particularidades.

-Comprender el papel social que les corresponde desempeñar a través de su práctica profesional, que tienda a mejorar el nivel de vida de las comunidades indígenas y de la educación en particular.

-Comprender la importancia de incorporar a la educación una dimensión ambiental y de rescatar los elementos ambientales.

-Formar parte de la discusión, el diálogo y la polémica en lo académico, a nivel nacional como internacional a través de realizar investigaciones y de la difusión de resultados.

-Coordinar, apoyar, asesorar y supervisar proyectos de educación indígena, referidos al desarrollo curricular, elaboración de materiales didácticos, formación y capacitación docente y administración escolar.

Estructura curricular

La estructura curricular se conforma a partir de "Campos de conformación curricular estructural (CCEC), cinco ejes logísticos curriculares (ELC) y 40 espacios de concreción didáctica (EC), distribuidos en ocho semestres y cada semestre con cinco espacios curriculares.

Los **CCEC son un espacio de formación** que sintetiza enfoques, tendencias y contenidos generales y globales en torno a una problemática, temática y necesidad. Determinan la estructura del currículum. Se considera que los **cuatro** CCEC contribuyen a la **formación profesional (teórica y práctica)** más integradora, capaz de comprender en términos amplios la problemática de la educación intercultural; estos son :

CAMPOS DE CONFORMACIÓN CURRICULAR ESTRUCTURAL Y CONTENIDOS CENTRALES

EPISTEMOLOGÍA TEORICA	II. CRITICO SOCIAL
<ol style="list-style-type: none"> 1. Teoría Sociológica de la Teoría 2. Teoría Antropológica de la Educación 3. Teoría Psicológica de la Educación 4. Teorías Pedagógica 5. Epistemologías y Teoría Educativa 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formación histórico social 2. Problemática étnica-nacional 3. Política educativa indigenita 4. Diversidad cultural y lingüística 5. Problemática ambiental y alternativas
III. AVANCES CIENTÍFICOS Y TECNOLÓGICOS	IV. PRÁCTICA PROFESIONAL
<ol style="list-style-type: none"> 1. Proyectos educativos en el medio indígena 2. Pedagogía Bilingüe Bicultural 3. Educación Intercultural 4. Psicolingüística 5. Propuestas actuales de la Educación Indígena 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Materiales didácticos (lingüística) 2. Currículum y didáctica 3. Capacitación y formación de docentes en la especificidad intercultural 4. Administración y Planeación 5. Investigación Educativa

Ejes logísticos curriculares

La orientación curricular de la licenciatura, se da través de los contenidos que la componen y se expresan en los CCEC, los cuales están relacionados entre sí, por medio de ejes, que no son lineales, sino **grandes rutas formativas**, constituidas a través de temáticas y problemáticas que recorren al currículum verticalmente de manera estratégica, articulando contenidos de unos o más campos de conformación estructural curricular.

Se consideran logísticos por ser capaces de articular un recorrido estratégico, táctico y eficaz por parte del estudiante al interior del currículum, de tal forma que al concluir su licenciatura haya alcanzando el perfil de egreso propuesto.

La organización curricular a través de estos ejes pretende dar forma a los contenidos del marco de la estructura básica del currículum, tomando en cuenta las necesidades de la propia problemática educativa, en la cual deben participar diversas disciplinas, enfoques y perspectivas del trabajo.

Los ejes logísticos curriculares son:

1. Investigación educativa.
2. Teorías educativas desde la perspectiva del proceso de construcción del campo educativo indígena.
3. Formación social mexicana y grupos étnicos.
4. Sistemas y proyectos educativos en el medio indígena.
5. Dimensiones culturales y lingüísticas de la educación indígena.

De estos ejes sólo transcribiré el **ELC Investigación Educativa**. Es una ruta formativa determinada por la necesidad de establecer, desde el primer semestre, elementos epistemológicos, conceptuales, metodológicos y técnicos, que le permitan al estudiante iniciarse y desarrollarse en la práctica de la investigación educativa referida a la educación indígena. A lo largo de su formación este ELC apoyará los procesos de aprendizaje en general del estudiante y le permitirá la incursión en las líneas de investigación perfiladas en el plan de estudios y vincularlas con los otros cuatro ELC y con los CCEC.

Como se puede observar, es el eje que brinda al estudiante la formación para abordar en la práctica la investigación educativa, como es el caso de atender la elaboración de tesis.

Espacios de concreción didáctico curricular

Son espacios en los cuales se articulan y concretizan enfoques, contenidos, metodologías y técnicas específicas a través de cursos, seminarios, talleres y trabajo de campo. Responden tanto a los contenidos generales de los campos de conformación estructural curricular como a las temáticas y problemáticas propuestas por los ejes logísticos curriculares, de ahí que pueden responder a una disciplina específica o articular contenidos de varias disciplinas. Están organizados en los distintos semestres del plan de estudios, cada EC tiene valor en créditos y articulan enfoques, contenidos y problemáticas hasta de tres ejes.

Organización curricular

Para la organización curricular, los ejes logísticos curriculares (ELC) y los espacios de concreción didáctica curricular (EC) se conviertan en elementos articuladores y de expresión concreta y específica de los (CCEC), que señalan las diferentes rutas y orientaciones que corresponden a esta estructura curricular a través de cursos, seminarios y talleres (EC).

Se proponen tres momentos formativos:

1. Formación básica universitaria en el campo de las ciencias sociales y humanas.
2. Formación introductoria al campo profesional específico.
3. Formación en el campo profesional.

Estos niveles y momentos de la formación no son etapas estrictamente sucesivas, guardan cierta interrelación progresiva (los primeros dos CCEC son sustento y base de los otros dos). La articulación efectiva y significativa entre estos niveles y momentos está determinada por las formas en que los ELC y los EC organizan los contenidos curriculares.

Los cursos, seminarios o talleres en los primeros dos semestres se centran en una formación básica en las ciencias sociales o humanas y vienen a ser un espacio de concreción curricular de los CCEC epistemológico teórico y crítico-social y ambiental.

Los semestres 3°, 4° y 5° introducen al estudiante en la formación profesional específica.

El 6° semestre tiene la característica de vincular directamente al estudiante con la práctica profesional mediante un ejercicio de investigación que implica necesariamente un mes de trabajo de campo.

Los semestres 7° y 8° están dedicados a una formación profesional más específica que le permita tanto una mayor vinculación con los posibles campos de prácticas profesional, como son las problemáticas y las temáticas con las cuales pueden relacionar sus proyectos de tesis.

Metodología de trabajo y estrategias pedagógicas.

En este apartado se señala que la estructura y la organización curricular requiere de los siguientes criterios:

- I. Se hace énfasis en la investigación, pero no para formar investigadores, sino para contribuir al proceso formativo del estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje.
2. La estructura CCEC y la organización formal del currículum ELC/EC ponen énfasis en problemáticas propias del campo de la Educación Indígena, más que en temas o tópicos desarticulados de la problemática educativa concreta de los grupos étnicos.
3. El plan de estudios propone tres niveles de formación: básico, de transición al campo de la educación indígena intercultural y el último de formación directa en el campo profesional.
4. El plan de estudios pone énfasis en los proyectos educativos actuales, comprendidos en su devenir histórico para que el sujeto durante su formación conjugue la reflexión teórica con la realidad educativa, concreta, referencia permanente para el proceso de formación didáctica, epistemológica y psicológica.

Evaluación

Evaluar significa comprender y valorar permanentemente la participación de los involucrados en el proceso de formación, para revisar y ajustar la propuesta.

La evaluación de los aprendizajes propone tres niveles: el trabajo individual, el trabajo en pequeños grupos y las reflexiones en plenarias.

La evaluación del currículum se señala como la capacidad de formular juicios fundamentales en relación con el origen y desarrollo de una propuesta curricular, en cuanto a sus planos estructural formal y procesual práctico y de acuerdo a los distintos niveles de significatividad que adquiere en su devenir concreto.

Plantea un abanico de posibilidades que se entienden como investigaciones sobre el currículum específico. De esta manera se vislumbran líneas de investigación, como:

-Análisis general o particular del plano estructural formal del currículum (plan de estudios, programas sintéticos, programas analíticos, etc.).

-Análisis de la implantación de la propuesta curricular (plano procesual práctico del currículum), a través de observación etnográfica, historias de vida, observación en el aula, entrevistas a maestros, entrevistas a alumnos, etc.

-Seguimiento de egresados.

-Enriquecimiento de programas (vinculación directa con programas de investigación de la Academia).

3.5 Sus estudiantes

Es importante mencionar que este espacio educativo no está abierto para todo aspirante que quiera estudiar , sólo se inscriben candidatos que cumplan con requisitos como los siguientes: pertenecer a un grupo indígena, hablar el idioma y ser docente en servicio de la DGEI. Cada año escolar se realiza la promoción para la inscripción de una nueva generación, a través de una convocatoria enviada a las unidades de la UPN ya los Departamentos de Educación Indígena en los estados. Los docentes interesados recurren a la unidad más cercana a su adscripción y se someten a un proceso de selección, que cumple con dos fases: la presentación de requisitos y el proceso de selección.

Los requisitos son tener dos años como mínimo de experiencia profesional en el nivel de preescolar o primaria; presentar certificado de estudios del bachillerato (cualquier tipo); presentar un ensayo que aborde la problemática de su grupo étnico, talón de cheque y fotografías.

El proceso de selección consiste en presentar examen de conocimientos, entrevista (que incluye la réplica del ensayo) con un docente de la licenciatura, quien se desplaza hasta la unidad de la UPN en

el estado y trae la documentación al D.F., para calificar el expediente y continuar con el proceso de selección, el cual culmina con la lista de aceptados.

Así, cada ciclo escolar está constituido por un sólo grupo de estudiantes indígenas, que vienen de los diferentes estados donde hay grupos indígenas. El número de integrantes es variable, pues depende de las facilidades o dificultades que cada estado otorgue a sus maestros.

El presente estudio se realizó con la tercera generación de estudiantes del actual plan de estudios. Se puede decir que las características de esta generación son similares a todos los estudiantes de Educación Indígena.

No obstante, para tener una idea más cercana, el cuestionario en el 1° y 2° bloque, recoge información que permite tener una aproximación más cercana a las características personales, formativas y laborales que tienen los estudiantes inscritos en la LEI. Las particularidades quedan en un plano descriptivo, ya que se da mayor énfasis a la voz de los estudiantes en relación con la formación de conocimientos y habilidades investigativas, que hacen posible el proceso de titulación.

Los datos se trabajan en cuadros y gráficas, los cuales describen las características de los estudiantes en relación con: género, estado civil, edad, grupo étnico de pertenencia, nivel educativo donde laboran, años de servicio, lengua materna y español, y estudios realizados antes de ingresar a la UPN, a fin de tener un perfil real, que nos confirma o rechaza el perfil de ingreso que el plan de estudios establece.

Cuadro # 6. Género

GENERO	CANTIDAD
HOMBRES	21
MUJERES	11
TOTAL	326

En la tercera generación, 1992-1996, se inscribieron 36 estudiantes. Contestaron el cuestionario 21 hombres y 11 mujeres.⁶ Como se puede observar son más los hombres que vienen a estudiar, no

⁶ El total de estudiantes de la 3ª generación es de 36. En el momento de aplicar el cuestionario 4 no asistieron, por lo que el total de estudiantes que participa en la investigación será siempre de 32.

porque las mujeres no tengan interés en hacerlo. Cuando se les ha preguntado al inicio de los cursos ¿por qué vienen pocas mujeres a estudiar?, regularmente las respuestas se relacionan con los hijos y el compromiso con el marido. La mayoría de las mujeres que asiste a esta licenciatura, son casadas y sus maridos son algunos de los estudiantes.

Cuadro # 7. Estado Civil

EDO. CIVIL	HOMBRES	MUJERES
Casados	11	5
Solteros	10	3
Unión Libre	0	2
Divorciado	0	1
Total	21	11

En cuanto a estado civil, el 50% de los estudiantes ⁷ son casados. De los hombres, también el 50% son casados y el otro 50% son solteros. Las mujeres, presentan una división más amplia 5 (45%) son casadas, 3 (27%) solteras, 2 (18%) están en unión libre y 1 es divorciada. Cabe mencionar que la mayoría de los participantes que dicen ser casados son matrimonios que vienen a estudiar en pareja. Para las mujeres esta situación resulta difícil, porque no sólo tienen que cumplir con el compromiso de estudio, sino con sus obligaciones de ser madre y esposa. Algunas de estas aseveraciones son producto de conversaciones sostenidas con alumnas en los diferentes cursos donde he participado como docente de la licenciatura por espacio de 10 años.

En relación con la edad de los estudiantes, se observa que la mayoría de los hombres se encuentran entre los 24 años y los 35 (71%), pero también se puede apreciar que participan hombres de más edad: de los 36 a los 45 años (28%). La edad de las mujeres se dispersa un poco: 5 (45%) se encuentra entre los 24 y los 30 años y 4 (36%) entre los 36 a 40 años. Como se puede ver, son estudiantes que tienen una edad donde ya se ha adquirido una experiencia laboral y personal, que les permite tener una aprehensión de la problemática educativa, social y cultural de su medio, así como de los propósitos de formación que, les brinda esta licenciatura.

⁷ El termino estudiantes se usa en el estudio para referirse a ambos géneros.

Cuadro # 9. Grupo Étnico

GRUPO ETNICO	HOMBRES	MUJERES
Mixe	3	1
Mazateco	1	2
Totonaco	2	2
Mixteco	1	3
Nahuatl	3	2
Popoluca	0	1
Hñahñu	2	0
Zapoteco	5	0
Chol	1	0
Tsotsil	2	0
Tarahumara	1	0
TOTALES	21	11

Los estudiantes de esta generación, como la mayoría de los demás semestres, proceden de diferentes grupos étnicos del estado de Oaxaca: zapotecas, mixes, mazatecos y mixtecos (este dato varia un poco, según el semestre, en los últimos se observa que los estudiantes vienen de ese estado). Los nahuas son de Puebla o de Veracruz, los totonacos de Veracruz, los Hñahñu de Hidalgo, Tzotzil de Chiapas y Tarahumara de Chihuahua. La participación de los estudiantes en esta licenciatura responde alas facilidades que sus estados les brindan para venir ala Cd. de México. Cabe señalar que al plan de estudios 1979 accedían estudiantes de otros estados, algunos de ellos, más lejanos, como Chihuahua (en ésta generación hay un elemento), Durango, Nayarit, Yucatán; estados que hoy dificilmente contribuyen a la licenciatura, porque cada vez se imponen más trabas administrativas para dejarlos venir y porque las Unidades de UPN ofrecen otra licenciatura en modalidad semiescolarizada, que les proporciona formación docente.

No obstante lo anterior ambas licenciaturas persiguen objetos de estudio diferentes: mientras la anterior apoya a los maestros en la resignificación de su práctica docente, la LEI contribuye a la formación de profesionales de la educación que generen proyectos educativos para el campo de la educación. Como se verá, el número de egresados es insuficiente y el número de titulados aún lo es más.

Al cruzar género con el nivel educativo de adscripción y la actividad laboral antes de ingresar a la UPN, los datos obtenidos son:

Cuadro # 10. Nivel educativo de adscripción y actividad laboral antes de ingresar a la UPN.

GENERO	NIVEL EDUC. ADSCRIPCIÓN	ACTIVIDAD LABORAL ANTES DE INGRESAR A LA UPN				
		PRIMARIA	DOCENTE	DIRECTOR/GPO.	SUPERVISOR	ADMINISTRATIVO
HOMBRES	0	21	13	5	1	2
MUJERES	5	5	7	2	0	1

Todos los hombres están adscritos y prestan sus servicios laborales en el nivel educativo de primaria bilingüe, pero no todos se desempeñan en la misma actividad: 13 (62%) trabajan frente a grupo; 5 (24%) son directores con grupo, seguramente en escuelas multigrado; 1 (5%) se desempeña como supervisor de la zona y 2 (10%) trabajan como apoyos administrativos. Estos últimos no deberían estar inscritos en la licenciatura, pues no cumplen con los requisitos de inscripción de la UPN.

Las mujeres, 5 (45%), están adscritas en el nivel de preescolar y otras 5 (45%), en el nivel de primaria bilingüe. La actividad que desempeñaban: 7 (64%) son docentes frente a grupo; 2 (18%) son directoras con grupo y 1 (9%) trabaja como apoyo secretarial. Igual que los hombres que se ubican en esta clasificación, esta última no cumple con los requisitos de inscripción.

En general, los estudiantes que asisten a esta licenciatura se desempeñan como docentes en servicio de preescolar y primaria bilingüe, e incluso los que reportan ser directores, tienen una doble carga académica y administrativa, porque no sólo tienen que atender grupo, sino las labores de director. Esto es una característica del medio indígena, pues en las ciudades difícilmente se encontraría un docente-director; las funciones están bien determinadas y la paga es distinta. Por último, también se inscriben algunos supervisores de zona. En esta ocasión sólo encontramos uno, mientras que en el pasado se podía detectar a más de uno. Esto es muy importante porque, si se quiere lograr un cambio cualitativo en el campo de la educación indígena, es necesario que además de los docentes en servicio se interesen más los supervisores y jefes de zona, para que su función vaya más en el sentido de asesorar a los maestros en aspectos educativos y no solamente exigir las cargas administrativas, que es en lo que se convierte su función laboral principal.

Al cruzar los años de experiencia laboral y el género, se obtuvo una variabilidad en los años de servicio laboral. Pero se aprecia que tanto hombres como mujeres presentan una experiencia que va de los tres años a los 20. En cuanto al requisito de ingreso de dos años de servicio, todos lo cumplen y hasta lo rebasan. Lo que quiere decir que a más años de servicio, más edad en los participantes y, por consiguiente, son individuos que tienen claridad en la problemática que viven los pueblos indígenas, por ello vienen a esta ciudad convencidos de que la licenciatura les proporcionará los elementos teóricos y metodológicos para participar en la educación indígenas de su estado. El cuadro siguiente expresa los datos.

Cuadro 11. Años de experiencia laboral y género.

AÑOS-EXPERIENCIA LABORAL	HOMBRES	MUJERES
3A5	4	2
6A8	3	1
9A11	6	3
12A14	1	1
15A17	4	1
18A20	2	3
MAS DE 20	1	0
TOTAL	21	11

Por ser estudiantes indígenas, se les preguntó sobre el dominio de su lengua materna y del español. No se aplicó ninguna prueba de competencia lingüística, sino que la pregunta se dejó a criterio del estudiante para conocer el grado de conciencia que tiene de los dos idiomas, tan importantes para su labor educativa. La lengua materna, además de ser una particularidad personal, es un requisito para pertenecer al subsistema educativo y para la enseñanza de la lectura y escritura de los niños monolingües indígenas, así como un medio para la transmisión de los etnoconocimientos propios de la cultura; el español es el vínculo cognoscitivo con la sociedad nacional.

Los datos se concentraron en un cuadro y se cruzaron con el género. En cuanto a la lengua materna, los hombres se dividen en su respuesta: 10 (45%) dicen tener un dominio excelente y 11 (50%) dicen tener un dominio regular. Las mujeres, 2 (18%), responden tener un dominio excelente, 8 (73%) un dominio regular y 1 no contestó. Comparando los datos por género, se puede decir que el 50% aproximado de hombres se sobrevalora, en relación con el dominio de la lengua materna, pues el resultado no es producto, como ya se mencionó antes, de ninguna prueba de bilingüismo y por pláticas con ellos en clase, se sabe que la mayoría no la escribe ni la lee, todos la hablan, pero esta competencia no es suficiente para adquirir la categoría de bilingüe y mucho menos para la enseñanza y aprendizaje de los niños Ros Romero, C. (1981). Las mujeres, por el contrario, se muestran más moderadas, sólo 2 (18%) se autocalifican de excelentes, la mayoría se ubica en regular.

El último dato, 1 no contestó, se puede cruzar con el nivel educativo de adscripción, donde una mujer respondió que la actividad que realizaba antes de ingresar a la universidad se ubica en el ámbito administrativo, es decir, que no sólo no cumple con el requisito de ser docente, sino que además no habla la lengua materna. Este dato es mínimo pero significativo para abrir la posibilidad de estudio a otras personas que están interesadas en cursar esta licenciatura.

Sería conveniente que a fin de avanzar con la educación bilingüe que se requiere para la educación indígena, se aplique una prueba de competencia lingüística, que permita conocer el grado de bilingüismo de los docentes indígenas. Los docentes a quienes haga falta formación en este aspecto, podrían asistir a cursos donde podrían aprender cómo enseñar la lecto-escritura en el idioma de los niños. Debido a esta carencia, los docentes comentan que muchos se ven en la necesidad de enseñar en español, con lo que se pierde el sentido de la educación indígena.

También se consideró importante preguntar a los estudiantes qué estudios habían realizado antes de ingresar a la universidad, para completar las particularidades que presentan y obtener un perfil de ingreso real. Las respuestas por género son muy similares para ambos, como se puede apreciar en el siguiente cuadro. La diferencia se encuentra en los estudios de nivel medio superior, es decir, 15 (68%) hombres tienen estudios de bachillerato y 6 (27%) estudios de Normal. Las mujeres 8 (73%) tienen bachillerato y 3(27%) estudios de normal. Estos datos confirman que los estudiantes de más edad lógicamente tienen más experiencia laboral. En los inicios de la DGEI, los estudios que brindaba Mejoramiento Profesional del Magisterio, fueron de normal básica, cursados en las vacaciones de julio y agosto de cada año escolar.

Cuadro # 13. Estudios previos y género.

GENERO	PRESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA	BACHILLERATO	NORMAL
HOMBRES	3	21	21	15	6
MUJERES	3	11	11	8	3

Además de lo anterior, otro aspecto a indagar es el tipo de bachillerato cursado. Como requisito de inscripción a la universidad, no se especifica que deba ser bachillerato pedagógico, por lo tanto se inscribe cualquier persona que tenga estudios del nivel medio superior, independientemente de la tendencia educativa (tecnológica o agropecuaria). Para el ámbito educativo, se debería solicitar prospectos con bachillerato pedagógico, ya que el plan de estudios contempla asignaturas, como su nombre lo anuncia, de orden pedagógico y psicológico, conocimientos que resultan necesarios para los estudiantes y les ayudan a comprender en gran medida los ofrecidos en la licenciatura. Con base en mi observación empírica, los estudiantes que provienen de otros bachilleratos tienen problemas cognoscitivos para relacionar conocimientos previos con nuevos conocimientos.

En conclusión, los estudiantes que vienen a la licenciatura en general cumplen con el perfil de ingreso establecido en el plan de estudios 1990, a excepción de una persona, que no cumple con el requisito de ser docente y de hablar la lengua materna. Esto no es tan relevante y es insignificante y más bien marca la inquietud de abrir la licenciatura a otros prospectos que también se interesan por inscribirse. Valdría la pena valorar esto, dado que cada vez es más difícil que los estados liberen con la beca-comisión a los docentes.

Por otra parte, el subsistema de Educación Indígena tiene necesidad de formar profesionales de la educación que se encarguen de la planeación y de la generación de proyectos educativos. Otra alternativa que incluso ya la misma academia, hoy llamada proyecto de Licenciatura, en el pasado había contemplado, es trasladar los estudios a los estados de la República, es decir, acercar los estudios a las unidades y con esto coadyuvar a la formación profesional de la Educación Indígena.

3.6 Sus docentes.

Para tener un panorama general de la planta docente que colabora en el proyecto de la LEI, se retorna el documento Diagnóstico de la Licenciatura en Educación Indígena. Evaluación 1998, en cual fue presentado a las autoridades en junio de ese mismo año, por el responsable de la licenciatura.

El documento divide la planta docente en: adscritos al proyecto y colaboradores. Los datos que se presentan son los correspondientes al semestre escolar 1998-I; esta muestra no es muy diferente a la de otros semestres.

Los docentes adscritos al proyecto son de base y de tiempo completo, los docentes colaboradores pertenecen a otros proyectos de la universidad, que cubren parte de su tiempo con la docencia al apoyar los proyectos de las licenciaturas, especializaciones y maestrías.

Cada semestre escolar y con el fin de cubrir la docencia actividad sustancial del proyecto, se invita a participar entre once y trece maestros, para cubrir el total de las asignaturas por semestre. Como ya se mencionó, son docentes de la misma universidad adscritos a otros proyectos, que tienen que cubrir su carga docente.

Docentes adscritos:

Son seis maestros adscritos al proyecto, de base, tiempo completo, dos Asociados y cuatro Titulares. La antigüedad en la institución fluctúa entre los siete y los trece años; cuatro de ellos tienen más de siete años trabajando en el proyecto LEI, mientras que dos tienen un año de haberse incorporado. La experiencia que poseen con respecto al campo de la educación indígena varía entre un año y trece años.

Todos los académicos poseen título de licenciatura, tres en antropología, dos en pedagogía y uno en psicología educativa. También todos poseen estudios de Posgrado, dos titulados, dos pasantes y uno con estudios de doctorado. Además indican tener otros estudios como diplomados o especialidades.

Los docentes también realizan investigación educativa, ya sea a través de sus tesis de maestría o investigaciones que el mismo campo educativo indígena requiere; por lo mismo todos tienen publicaciones editadas por la misma UPN u otras instituciones nacionales e internacionales.

Docentes colaboradores:

Aproximadamente son entre once y trece los docentes que colaboran cada semestre. El número varía según el semestre y las necesidades del plan de estudios. Como ya se mencionó antes, los datos expuestos corresponden a los docentes que colaboraron en el semestre 1998-1. Todos poseen base y tienen categoría de Asociados y Titulares. La antigüedad varía entre uno y diez años en LEI, entre siete y 20 años de servicios en la UPN.

En cuanto a la formación académica que presentan, se ubican en el área de psicología, sociología, matemáticas, etnohistoria, pedagogía y uno de literatura. De trece docentes, sólo uno no se ha titulado en licenciatura.

Cabe mencionar también que doce profesores son pasantes de maestría, seis en pedagogía, dos en matemáticas, uno en lingüística, otro en investigación educativa, otro en antropología y uno más en comunicación. Sólo dos de los trece están cursando el doctorado en pedagogía y matemáticas.

Asimismo dicen tener publicaciones. Diez docentes tienen algún de artículo publicado, también ocho realizan investigación educativa en el campo de la educación indígena y los restantes en otras problemáticas.

IV. ANALISIS DESCRIPTIVO-METODOLOGIA DE LA TITULACIÓN.

Investigar con cierta profundidad el problema de los bajos índices de titulación, fue la preocupación que motivó el presente estudio. En ningún momento se pensó que había que repetir la metodología empleada en los años setenta y principios de los ochenta, para medir la "Eficiencia Terminal" en la LEI o en la Universidad Pedagógica Nacional, a fin de obtener un indicador cuantitativo con implicaciones que expresarán la relación ingreso-egreso-titulación, por generación y licenciatura, como lo hicieron Garza, G. (1986), Tovar, A. (1986) Granja, I. (1983). Estos estudios no explican las causas que originan los bajos índices en la titulación.

En otra lógica, también se realizaron estudios para analizar los resultados de la titulación, como producto de medidas emergentes para abatir el rezago en la titulación como los reportados por Alba, E. (1993) y Bicecci, M. (1988). La experiencia señala que el número de titulados se eleva, pero el rezago sigue presente cada año, pues el porcentaje de egresados no titulados permanece. Estos estudios sugieren que de atender el problema, éste no se resuelve con opciones emergentes, sino que es necesario localizar su origen en otros ámbitos, donde puede encontrarse la adquisición de saberes y habilidades del alumno para abordar el trabajo de titulación que les demandan los estudios de licenciatura.

Como ya mencione antes, en estudios más recientes, de finales de la década pasada y ésta, como son los de Granja, J (1993), Álvarez, M.E. (1990), Covo, M. (1993), Fasano, P. (s/a), Hernández, G. (1989), López, M.N. (1989), Rosario, V .M. (1993), Velázquez, A. (1989) señalan en sus resultados y conclusiones la necesidad de cambiar la metodología cuantitativa por una perspectiva cualitativa, que permita retratar e interpretar el problema.

Asimismo se sugiere realizar estudios que indaguen la formación académica que reciben los estudiantes como eslabón que se sitúa entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre lo planificado y la acción, entre lo que se prescribe y lo que realmente sucede en las aulas; por último se sugiere reflexionar desde el proyecto académico institucional.

Cabe mencionar que la observación de que la mayoría de los egresados de la LEI no se titulan, despertó interés de mi parte para indagar cuáles eran las razones por las que no concluían el trabajo de tesis. Es importante señalar que éste estudio tiene un antecedente preliminar que intentó encontrar una explicación al problema de titulación en 1996 con la 2a generación (1991-1995) de estudiantes de esta misma licenciatura. Se analizó la relación entre el perfil de ingreso a la licenciatura y el grado de avance en el trabajo de titulación. Los datos recabados al terminar el 8° y último semestre de estudios, sirvieron para tener un panorama muy general que sirvió para reorientar el presente estudio y modificar la estructura del cuestionario que se aplicó a la 3a generación (1992-1996) objeto de este estudio. El análisis de los datos se publicaron en la Revista de Pedagogía # 12 de la UPN (1997).

El análisis de la experiencia con la 2a generación arrojó que había que indagar los contenidos de los cursos del eje logística Investigación Educativa que se imparten desde el 1° hasta el 8° semestre de la LEI por considerar que es la base formativa para abordar el trabajo recepcional, Cabrera (1997). Estos resultados preliminares marcaron la pauta para continuar con el estudio e incluir una perspectiva cualitativa y aprovechar datos cuantitativos, con el fin de complementar el análisis interpretativo de los datos.

El estudio pretende dar respuesta a las siguientes interrogantes ¿cómo viven el proceso de titulación los estudiantes?, ¿cuáles son los problemas que enfrentan para construir el trabajo recepcional? , ¿qué relación se establece entre la formación académica y las habilidades cognoscitivas para abordar la investigación? , y por último, ¿cuáles son las expectativas que tienen los estudiantes al terminar los estudios y titularse?.

El procedimiento utilizado, cumplió con dos grandes etapas: la investigación de campo y la documental. En la primera se aplicó y recogió la información a través de un cuestionario que generó una entrevista no estructurada, que por su flexibilidad permitió explorar y profundizar los resultados del cuestionario y completar la interpretación cualitativa. Ambos instrumentos permitieron sondear el problema y tener información valiosa que sirvió para recuperar la voz de los estudiantes en relación con la experiencia formativa que viven durante su estancia en la universidad y que les proporcionara los elementos teóricos y metodológicos de todo profesional de la educación, que más tarde les permitirá participar en el campo de la Educación Indígena de sus estados.

La investigación documental se dividió en dos momentos que se realizaron paralelamente. En la primera, se buscó y recopiló documentos publicados, como artículos, ensayos y reportes de investigación sobre el problema de titulación en las IES. El período de búsqueda comprendió las dos últimas décadas del siglo pasado. El propósito fue revisar el estado del conocimiento, la perspectiva de trabajo, el avance, las propuestas y sugerencias que se han generado.

En la segunda fase, se revisó la propuesta curricular de plan de estudios 1990, para identificar los propósitos, objetivos, perfil de ingreso y egreso, estructura curricular, estrategia metodológica-didáctica y evaluación, para contrastar el currículum formal con el currículum real e identificar el proceso formativo que conlleva la titulación.

Con los documentos recopilados en la primera fase se redactó el estado del arte de la titulación en las IES, misma que se incluyó en la introducción del presente documento.

Se elaboró una síntesis de la propuesta curricular del plan de estudios 1990 de la LEI, que constituyó el capítulo III de este documento, con el propósito de realizar una consulta rápidamente.

También se revisaron los programas sintéticos del eje logístico Investigación Educativa de 1° a 8° semestre y se intensificó la revisión de todos los cursos de 6°, 7° y 8° semestres de la LEI donde supuestamente se encuentra especificada una estrategia para abordar el proceso de titulación. Se revisó en forma particular los programas de los seminarios de titulación de 7° y 8° para identificar la estrategia metodológica propuesta a los docentes y alumnos para abordar el proceso de titulación, que les permite atender y presentar el borrador del trabajo recepcional al concluir los estudios de licenciatura.

Es menester mencionar que el docente del Seminario de Titulación II (8° semestre) en el tiempo que se aplicó el cuestionario y la entrevista, les solicitó un avance del 60% para acreditar el curso, cuando en el programa sintético les piden el borrador de la tesis. Por otra parte es importante señalar que este 60% es un acuerdo del cuerpo colegiado de la LEI, que supone que los estudiantes tendrán mayor probabilidad de terminar el documento recepcional en los siguientes seis meses⁸ después de su egreso.

Decidí usar un cuestionario para recoger información cuantitativa y cualitativa con la idea de complementar y enriquecer la información, use la entrevista no estructura con el propósito de profundizar y enriquecer algunos aspectos que resultaron confusos e imprecisos en el cuestionario en relación a cursos que presentan dificultad del eje logístico Investigación Educativa, el porcentaje de avance, el proceso de titulación y de expectativas que viven los estudiantes en relación con los procesos de formación profesional.

Los primeros análisis los destine para elaborar un diagnóstico del problema, describir el contexto institucional, político y curricular donde se desenvuelven los sujetos de la educación, docente, alumno y autoridades educativas.

Con la información procesada se elaboró el Capítulo II "Currículum y Evaluación Curricular" con el objeto de recuperar los lineamientos teóricos metodológicos que fundamentan la interpretación de datos, asimismo se construyó el capítulo III "La licenciatura en educación indígena, una. ..." para darle contexto a la práctica pedagógica que se desarrolla y que conlleva el proceso de titulación y por último el Capítulo V "Acercamiento práctico-metodológico de la titulación en la LEI" donde se describe y analizan las respuestas de los estudiantes para entender y valor la práctica pedagógica

En los siguientes renglones describo la estructura del cuestionario y la entrevista no estructurada con el fin de explicar como se fueron trabajando los datos mismos que conforman el presente documento.

⁸ El Reglamento de Titulación de la UPN, 1989, establece un año para llevar a cabo el proceso de titulación.

4.1 Estructura del cuestionario

El cuestionario que se diseñó y aplicó incluyó las sugerencias del anterior cuestionario aplicado a la 2a generación (se anexa un ejemplar al final del documento). La idea principal es obtener información específica sobre el currículum formal (Ruiz, 1998) a través de la práctica pensada, expresada en el documento escrito llamado Propuesta Curricular de Plan de Estudios 1990, donde quedo especificada la formación profesional que reciben los candidatos a licenciados en Educación Indígena e indagar la práctica vivida de los estudiantes al cursar los estudios e interpretar los contenidos de aprendizaje que se ven mediatizados por el currículum oculto de los participantes (maestros y alumnos), por las formas de pensamiento, aspiraciones, expectativas que sostienen en relación a la formación profesional y que les dota de las habilidades cognoscitivas para abordar un problema educativo, mismo que trabajan teórica y metodológicamente en los dos últimos semestres de la licenciatura y con el que obtendrán el título profesional, en caso de cubrir con los requisitos académicos y administrativos.

El cuestionario se organizó en cinco bloques:

I. Datos Generales

II. Perfil de Ingreso

III. Estudios de Licenciatura

IV. Titulación

V. Expectativas

El primer bloque "Datos Generales", registra las características personales de los estudiantes al ingresar a esta universidad, con el objeto de saber quiénes son y qué particularidades presentan. Las preguntas son abiertas y están en relación con: edad, sexo, estado civil y años de servicio.

En el segundo bloque, denominado "Perfil de Ingreso", se indaga a través de preguntas abiertas y cerradas: el grupo étnico de procedencia, el grupo étnico donde laboran, el nivel educativo donde presta sus servicios, el grado de dominio de la lengua materna, el grado de dominio del español, los niveles de estudios cursados antes de ingresar a la universidad, institución donde realizó los estudios anteriores a éste, así como la modalidad de estudios y, por último, el cargo laboral que desempeñaba.

Cabe mencionar que estos dos bloques conforman el perfil real de ingreso de los estudiantes que vienen a la ciudad de México a estudiar. Los datos obtenidos confirman o rechazan las características establecidas en el plan de estudios.

Los datos cuantitativos registrados se trabajaron al identificar frecuencias y porcentajes. Los resultados se presentan en cuadros de doble entrada y en gráficas. Estos datos constituyeron un apartado del Capítulo III "La licenciatura en educación indígena, una realidad educativa para el magisterio indígena", para describir las características que presentan los estudiantes y maestros que participan en la licenciatura.

El tercer bloque se refiere a los "Estudios de Licenciatura". Está dividido en tres grandes apartados: el primero pretende identificar en qué cursos los alumnos tienen dificultad para asimilar los contenidos formativos del eje logístico Investigación Educativa. El segundo investiga qué cursos del plan de estudios (40 cursos) les proporcionan conocimientos para elaborar el trabajo de tesis. El tercer apartado, trabaja el vínculo pedagógico docente-alumno de avance obtenidos hasta ese momento y, por último conocimiento de las expectativas que tienen los egresados.

Lo significativo del estudio consiste en la posibilidad de estar confrontando los elementos que aporta un dato, con un concepto teórico, para "construir" el significado de lo real, en una necesidad de trascender lo sensible, para identificar los elementos constitutivos de lo esencial.

Se llevaron a cabo trece entrevistas, en un cubículo de la UPN. El tiempo promedio de cada entrevista fue de una hora y media aproximadamente. Al entrevistado se le pidió permiso para grabar la entrevista. Todos, sin excepción, aceptaron. En un cassette se grabó la conversación oral que más tarde se transcribió en texto para ser leído. El entrevistado puso de manifiesto el pensamiento y las experiencias que tiene en relación con la LEI, a través de sus vivencias cotidianas, presentes y pasadas. Se transcribieron nueve cassettes.

En estos se busca el significado, el contenido de los signos o indicadores externos que se impregnaron día a día de la vida del medio, de los significados compartidos y latentes de los comportamientos simbólicos, en suma el propósito del estudio evaluativo es comprender la situación mediante la consideración de las interpretaciones, intereses y aspiraciones de quienes en ella

interactúan, para ofrecer la información que cada uno de los participantes necesita en orden para entender, interpretar e intervenir del modo más adecuado.

Las transcripciones se leyeron para identificar categorías y unidades de análisis que sirvieron para describir y analizar segmentos de contenido del mensaje expresado en las respuestas de los estudiantes con la idea de entender y valorar los significados del texto. Se identificaron cuatro grandes unidades de análisis en relación con: cursos del eje logístico Investigación Educativa; Práctica Pedagógica; Titulación y Expectativas.

Los datos obtenidos en el estudio evaluativo se presentan en dos grandes apartados. Los datos cuantitativos del cuestionario se presentan en cuadros de doble entrada con apoyo de una gráfica, que ayuda a tener una mejor comprensión del dato; se anota las frecuencias en las respuestas y los porcentajes, y se incluye una explicación sucinta sobre el bloque que se trate.

Los resultados cualitativos de la entrevista y del cuestionario se analizan de acuerdo a las categorías y unidades de análisis que se identificaron en las transcripciones y que explican los resultados numéricos del cuestionario. Al recuperar lo que piensan los estudiantes en cada unidad de análisis se procedió a interpretar lo expresado, tomando como base los supuestos teóricos en relación con el currículum formal y el real, los cuales desarrollan indudablemente una práctica pedagógica que muestra una realidad concreta y sirve de base para elaborar una conclusión y las sugerencias.

La voz de los estudiantes se expone en el capítulo V, con viñetas y letra cursiva. El análisis global de datos sirve para elaborar una conclusión general y propuestas académicas de acción, que pretenden que todos los involucrados en el proceso formativo de estudiantes indígenas reflexionen sobre la práctica pedagógica que realizan día con día.

Los datos e informaciones deben tomarse desde la perspectiva de quien lo expresa y las interpretaciones reflejan las opiniones y enfoques de los alumnos principalmente, no sin señalar que por falta de tiempo no se procesó algunos puntos de vista de algunos docentes que tenían a su cargo algún curso en el tiempo que se realizó el presente estudio.

V. ACERCAMIENTO PRACTICO-METODOLOGICO SOBRE LA TITULACION EN LA LEI.

El siguiente apartado se propone sistematizar la información recogida a lo largo del proceso de investigación, en la que se recuperan las vivencias que cotidianamente experimentan los estudiantes indígenas durante el proceso de construcción del trabajo recepcional, donde no basta identificar la intencionalidad política que guardan las especificaciones formales expresadas en el plan de estudios, sino que es necesario caracterizar desde un punto de vista crítico las acciones sociales, políticas y educativas que viven los estudiantes en el proceso de titulación, a través de los comportamientos, relaciones sociales e interpersonales, formas de pensamiento, intereses, etc.

El propósito es contribuir a la explicación del problema académico que enfrentan los estudiantes al elegir, investigar y redactar el trabajo recepcional, con lo que obtendrán el título profesional, para aportar elementos en tomo a aspectos que dificultan la tarea de producción de conocimientos. Es importante señalar que no se resta importancia a la participación de los docentes de los diferentes cursos o a los docentes-asesores del trabajo recepcional. Esto, por cuestión de tiempo, no se contempló. En próximas investigaciones se pretende incluir a estos otros actores del proceso educativo, para tener información que complemente y enriquezca los resultados de ésta.

No obstante lo anterior, el estudio considera que centrarse en la voz de los estudiante, es recuperar las experiencias de su formación académica con el plan de estudios y las asignaturas que le aportan conocimientos, para que ellos puedan a través de la investigación, producir y aportar nuevos conocimientos en relación con el objeto de estudio elegido.

El criterio formal de participación en el estudio exigió que fueran estudiantes de la LEI, de la 3a generación y que estuvieran en el 7° semestre. Momento en que intensifican su trabajo de titulación. Se buscó que las respuestas de los estudiantes fueran lo más completas y sinceras posibles para lograr un análisis lo más cercano a la realidad que viven los estudiantes. No escapa la posibilidad de que la pregunta voluntaria pueda favorecer unos resultados en algún grado sesgados, en cuanto que puedan sentirse más interesados en algunos aspectos.

5.1 Lectura e interpretación de las respuestas

Dado que el lector dispone en el anexo de una copia de los cuestionarios contestados y de un ejemplar de las transcripciones, a continuación se trabaja las respuestas de los estudiantes por cada bloque que compone el cuestionario. En las entrevistas se eligió las respuestas más consensuadas y relevantes para explicar el proceso de titulación. Se incluyó parte de las transcripciones de las entrevistas que tenían relación con los apartados para explicar y comprender mejor lo que piensan y dicen acerca de la titulación. Los bloques son cinco: I Datos generales, II Perfil de ingreso, III Estudios de Licenciatura, IV Titulación y V Expectativas, los cuales se explican en los siguientes renglones.

5.2 Bloque I y II. Datos Generales y Perfil de Ingreso.

Es necesario señalar que los resultados de los bloques I y II del cuestionario recogen Datos Generales y Perfil de Ingreso de los estudiantes que se inscriben a la licenciatura. Los resultados se presentan en el capítulo cuarto de este documento. Es importante conocer las características reales que presentan los estudiantes, para confrontarlas con las establecidas en el documento de plan de estudios, como requisitos de inscripción.

5.3 Bloque III, Estudios de Licenciatura.

El bloque III, Estudios de Licenciatura hace referencia al currículum propuesto para la Licenciatura en Educación Indígena. Parte de la situación mundial y sus implicaciones en el terreno de la formación de profesionistas universitarios y se da atención a la problemática de la educación intercultural entre grupos desiguales socialmente. Este nivel de licenciatura se aboca a la formación profesional por la vía de la docencia aplicada, con el apoyo de la investigación educativa. La profesión se centra en la existencia de una serie de actividades que se desarrollan en campos especializados, como la Educación Indígena, que requiere de personal específico emanado de la misma población, con conocimientos, habilidades y aptitudes para atender e innovar mediante propuestas educativas, dirigidas a los niños indígenas de educación básica.

El currículum formal pretende dar una formación sólida a los estudiantes, para que sean capaces de responder a las necesidades que en materia de investigación, diseño y evaluación de proyectos, administración, currículum y elaboración de materiales, la población indígena les demande.

Este bloque trabaja tres apartados.: Uno, sondea los cuarenta cursos del plan de estudios; dos, en forma particular se aboca al eje logístico "Investigación Educativa; y tres, Práctica Pedagógica.

a) Plan de Estudios.

Las respuestas que los estudiantes dan a la primera parte de este bloque, en relación a: **¿Cuáles cursos les proporcionaron conocimientos para elaborar el trabajo de tesis?** se refieren a los cuarenta cursos establecidos por la propuesta curricular , los cuales constituyen la formación profesional.

Para su análisis y presentación, se decidió elaborar un cuadro y una gráfica que concentró respuestas y porcentajes de hombres y de mujeres inscritos en la licenciatura. Se identificó la(s) respuesta(s) de mayor y menor frecuencia, por semestre. Los datos se analizaron a partir de los propósitos de formación por semestre, establecidos en el plan de estudios.

En el primer semestre, 6 (55%) mujeres seleccionan el curso "Introducción a las teorías educativas"; 10" (48%) hombres marcan cuatro cursos "Introducción a las teorías educativas", "Desarrollo histórico-social en México I", "Proyectos educativos en el medio indígena " y "Política del lenguaje en México". Los resultados indican que apenas el 50% de los estudiantes¹⁰ consideran que el primer semestre les aportó los conocimientos teóricos para abordar el trabajo de tesis. El curso que menos les aportó conocimientos a los estudiantes fue "Metodología del trabajo intelectual I". Cabe señalar que este curso es muy importante para la formación cognoscitiva de los estudiantes en relación a adquirir no sólo conocimientos, sino habilidades propias para acceder a la construcción de nuevos conocimientos, que requieren el uso de una metodología.

¹⁰ El término Estudiante, lo uso en todo el documento para referirme a ambos

El segundo semestre los hombres (7-33%) y mujeres (7-64%) marcaron "Teorías psicológicas de la educación" como el curso que más elementos les dio. Los cursos que menos les aportaron fueron "Metodología del Trabajo intelectual II", seguido de "Teorías Antropológicas de la Educación". Esto deja mucho que desear si aceptamos que estos dos semestres contribuyen a la formación básica de los estudiantes en ciencias sociales y humanas, que son espacios donde adquirirán elementos epistemológico-teóricos, crítico sociales y ambientales. La lectura que se puede hacer con los datos registrados revela que tienen dificultad para asimilar y construir conocimientos teóricos que les imparten en el semestre para adquirir una formación básica, necesaria para fundamentar teóricamente sus objetos de estudio y posteriores trabajos en el campo de la educación indígena, esto se puede inferir porque los datos apenas rebasan el 50%.

Los semestres 3°, 4° y 5° (pág. 56 de la propuesta 1990) introducen a los estudiantes a una formación profesional específica, la cual pretende la comprensión del papel social de la práctica profesional en que se desarrollarán. El plan de estudios pretende brindarles una formación académica para que realicen una práctica analítica, crítica y creativa, con posibilidad de proponer acciones educativas y de desarrollo, vinculando lo étnico nacional al comprender las políticas indigenistas estatales, lo que les proporcionará una formación sólida y una conciencia histórica y crítica. Veamos si esto se da en la práctica pedagógica donde participan alumnos y docentes mediados por el currículum.

En el tercer semestre, 8 (73%) mujeres señalan el curso "Tendencias de investigación educativa" y los hombres 11 (52%) "Debate contemporáneo de la pedagogía". Llama la atención que son las mujeres quienes seleccionan el curso "Tendencias de investigación educativa" como el que les aportó conocimientos; curiosamente no hay acuerdo con los hombres, a ellos les resulta más significativo "Debate contemporáneo de la pedagogía". El primer curso tiene referencia con el aspecto teórico metodológico para abordar el trabajo de tesis, el segundo también es importante pero desde una perspectiva teórica conceptual. Los cursos poco elegidos son "Introducción a la lingüística " 1(9%) mujer y para los hombres 3 (14%) "Problemática étnico-nacional".

Los hombres no identifican el curso de "Tendencias de investigación" como valioso para abordar la tesis, les interesa más el de Pedagogía.

Desde luego que esto tiene una explicación, ellos son docentes y se desempeñaban como tales, pero debido al crecimiento cuantitativo del servicio educativo, los elementos que ingresan apenas tienen como estudios previos el bachillerato pedagógico y algunos tienen la oportunidad de inscribirse a la normal básica; pero como asisten a esta universidad a estudiar, una de sus inquietudes es adquirir los conocimientos pedagógicos, pues esperan acceder a una formación sólida, para cuando regresen a sus actividades educativas en sus regiones.

Por otra parte, el semestre señala otras dos áreas de conocimiento importantes para la formación, lo lingüístico y la problemática étnico-nacional para la elaboración de propuestas pedagógicas innovadoras. Sin embargo los resultados sugieren que tanto el sentido del semestre, como algunos cursos, deberán ser revisados a la luz de la formación profesional que pretende el curriculum formal y los retos del futuro en el siglo XXI.

En el cuarto semestre, 6 (55%) de las mujeres marcan "Psicolingüística" y 9 (43%) de los hombres "Origen y desarrollo del currículum ". Los cursos menos seleccionados son: para las mujeres 3 (27%) "Taller de lecto-escritura en lengua materna" y para los hombres 1 (5%) "Estadística básica". Pese a que es clave para la formación investigativa es "Estadística básica", justamente ellos no lo señalan como importante para su trabajo de tesis. Esto quizás se deba a que la gran mayoría se inclina por estudios etnográficos, aunque no tengan muy clara la metodología de investigación, como se verá en las entrevistas.

En el quinto semestre, 5 (45%) mujeres indican "Didáctica en situaciones interculturales" y "Socialización y endoculturación"; 8 (38%) hombres eligen que "Didáctica en situaciones interculturales". Los cursos con respuestas bajas tanto para 2 (18%) mujeres, como 1 (5%) hombres son "Informática aplicada ala investigación educativa intercultural" y "Economía política de la educación" .En este semestre también se nota interés por cursos que consideran necesarios para su trabajo docente; el adquirir conocimientos y habilidades para investigar no ocupa la atención que se espera, o no se entiende el sentido del curso de "Informática aplicada. .."

Los tres semestres anteriores resultan importantes para la formación en un plano introductorio al campo profesional, donde en un futuro próximo van a desempeñarse como profesionales de la educación.

Habría que señalar que estos estudiantes ya tienen cierta ventaja, pues es necesario recordar que ya laboran dentro del Subsistema de Educación Indígena y por lo tanto no les es totalmente desconocido, aunque la función para la que se están formando. Sin embargo, por las características en que se ha incrementado el servicio educativo, muchos de estos estudiantes no tienen formación docente y al venir a la Cd. de México a la licenciatura, esperan recibir los fundamentos teórico-metodológicos para desempeñar la función docente y no la establecida en el perfil de egreso, que es formar cuadros de profesionales, que el medio demanda en los ámbitos del conocimiento de la lingüística, lo pedagógico, el currículum, la didáctica y la comprensión de la problemática étnico- nacional.

El nivel de formación que se requiere para estos profesionistas exige que rebasen el conformarse con ser sólo hablantes de la lengua materna, además deberán aprender a leer y escribir su idioma, a fin de producir materiales didácticos que se requieren para la enseñanza aprendizaje de los niños indígenas y que los docentes necesitan para llevar a cabo la educación bilingüe, es decir, desarrollar la competencia lingüística oral y escrita de sus educandos.

Las respuestas de los estudiantes en estos tres semestres resultan interesantes y deben tomarse en cuenta para revisar los contenidos de los cursos. Esta misma situación se repite para los siguientes semestres del plan de estudios donde se observa que las respuestas de los estudiantes no rebasa el 50% en promedio.

El 6° semestre pretende vincular directamente al estudiante con la práctica profesional mediante el ejercicio de la investigación, que implica un mes de trabajo de campo (Ibidem, pág. 56). Este semestre es clave para los estudiantes, ya que en los anteriores han adquirido los elementos teóricos, conceptuales y metodológicos para abordar y aplicar los conocimientos en un objeto de estudio.

Los resultados obtenidos indican que hay coincidencia al elegir los cursos por parte de hombres y mujeres en: "Formación de profesores para el programa de educación intercultural" e "Investigación etnográfica" resultan los más acertados para su formación profesional; también coinciden en el curso que no les proporciona conocimientos "Tradición oral" y los hombres agregan "Evaluación educativa en la problemática de la educación intercultural".

Al señalar la importancia del 6° semestre para la formación en el campo profesional como lo indica la propuesta curricular, los estudiantes realizan por dos semanas una práctica de campo (el currículum lo propone por un mes, pero el financiamiento de la UPN, sólo alcanza para dos semanas), la cual tiene como propósito que el alumno reconozcan el campo educativo y detecte alguna problemática susceptible de ser investigada. El semestre culmina con la presentación de un reporte de la práctica de campo, así como de un anteproyecto de investigación.

Los estudiantes cumplen con la solicitud del maestro del curso "Investigación etnográfica", aunque mencionan que el anteproyecto lo presentan como requisito y el siguiente semestre lo cambian. Con este comportamiento se pierde el sentido que se le quiere dar al proceso de titulación. El alumno debe llegar al 7° semestre con un anteproyecto y con un objeto de estudio cuando menos seleccionado, para continuar sólidamente en esos dos semestres que aún le faltan y culminar no sólo con los estudios, sino con un 60% de avance ¹¹ en el trabajo de tesis.

Los semestres 7° y 8° están dedicados a una formación identificada en el mapa curricular como - Concentración en campo y/o servicio, que les permite una mayor vinculación con las posibles prácticas profesionales y con las problemáticas y las temáticas que se vinculan primero con sus proyectos de tesis y después con la práctica profesional (Ibidem, pág. 56).

Las respuestas en este semestre indican que el "Seminario de tesis I" sí les brinda los conocimientos para trabajar con el objeto de estudio: 10 (91%) mujeres y 14 (67%) hombres responden lo anterior. El curso con el menor número de respuesta es "Desarrollo de teorías en el campo de la educación intercultural" en ambos casos, las mujeres agregan "Elaboración de materiales didácticos para proyectos interculturales" .

El séptimo semestre metodológicamente es clave para el proceso de titulación. Plantea un problema que los estudiantes se encargan de mencionar, cuando tienen oportunidad de hacerlo, y tienen que avanzar con la investigación, además de acreditar los otros cuatro cursos del semestre.

¹¹ Es el porcentaje que les solicitó la maestra encargada del curso.

Para el 8° semestre no se obtuvieron respuestas, porque el cuestionario se aplicó al terminar el 7° y aún los estudiantes no lo cursaban. (La información se complementa con las entrevistas, donde hubo oportunidad de preguntar sobre el semestre) Sin embargo, los estudiantes en este semestre tienen como obligación presentar el borrador del trabajo recepcional, que es requisito establecido por el docente del curso avalado por el cuerpo colegiado de la LEI. Habría que señalar que esto se contradice con lo estipulado en la propuesta curricular, la cual no lo hace explícito en el documento normativo, es el programa sintético "Seminario de titulación II", elaborado por un miembro de la licenciatura quien lo especifica.

Esta contradicción llevó al grupo colegiado a facilitar el criterio de evaluación del seminario, para que sólo presenten un avance del 60% en sus trabajos de tesis. Con esta medida se pensó que los estudiantes tendrían una mayor probabilidad de terminar y titularse en los meses siguientes.

En el siguiente cuadro, se presenta el total de las respuestas de los estudiantes (ambos géneros) a cada uno de los cursos, donde se puede observar cuales son los que les brindan conocimientos para abordar el trabajo de tesis: "Seminario de titulación I", "Investigación etnográfica", "Formación de profesores para el programa de educación intercultural", "Debate contemporáneo de la pedagogía", "Tendencias de investigación educativa" e "Introducción a las teorías educativas". De los seis cursos más sobresalientes, tres corresponden al Eje logístico "Investigación Educativa" , donde reciben los elementos teóricos, conceptuales y metodológicos para realizar una investigación educativa. Los otros tres cursos, corresponden a los contenidos reconocidos en el campo de la cultura occidental, que les brindan un panorama de la problemática sobre el conocimiento pedagógico de manera amplia y que posteriormente se encargarán de desarrollar en la práctica profesional en la especificidad de la educación indígena intercultural.

Cuadro # 14. Concentración de respuestas a los 40 cursos del Plan de Estudios.

CURSO	MUJERES	HOMBRES	TOTAL
1. Metodología del trabajo intelectual I	3 27%	3 14%	6- 18.8%
2. Introducción a las teorías educativas	6 55%	10 48%	16-50%
3. Desarrollo histórico-social en México I	5 45%	10 48%	15-46.9%
4. Proyectos educativos en el medio indígena Panor. Gral.	5 45%	10 48%	15-49.9%
5. Política del lenguaje en México	5 45%	10 48%	15-46.9%
6. Metodología del trabajo intelectual II	1 9%	2 10%	3 – 9.%
7. Teorías sociológicas de la educación	2 18%	3 14%	5 –15.7%
8. Desarrollo histórico-social en México II	3 27%	6 29%	9 –28%
9. Teorías antropológicas de la educación	3 27%	1 5%	4 – 12%
10. Teorías psicológicas de la educación	7 64%	7 33%	14-43.8%
11. Introducción a la lingüística	1 9%	6 29%	7 –21.8%
12. Tendencias de investigación educativa	8 73%	9 43%	17 –53%
13. Origen y des. De teo. Educ. En sit. Intercultural	7 64%	7 33%	14 –43.8
14. Problemática étnico-nacional	3 27%	3 14%	6 18.8%
15. Debate contemporáneo de la pedagogía	6 55%	11 52%	17 –53%
16. Estadística básica	4 36%	1 5%	5 – 15.7%
17. Origen y desarrollo del campo del Curriculum	5 45%	9 43%	14-43.8%
18. Cultura e identidad	5 45%	6 29%	11-34%
19. Psicolingüística	6 55%	8 38%	14-43.8%
20. México de lecto-escritura	3 27%	8 38%	11-34%
21. Informática aplicada a la invest. Educ. Inter.	3 27%	1 5%	4-12%
22. Didáctica en situaciones interculturales	5 45%	8 38%	13-40%
23. Economía política de la educación	2 18%	3 14%	5 –15-7%
24. Socialización y endoculturación	5 45%	4 19%	9 - 28%
25. Taller de lecto-escritura en lengua materna	3 27%	7 33%	10 –31%
26. Investigación etnográfica	8 73%	15 71%	23-71.9%
27. Evaluación educ. en la problem. Educ. Interc.	5 45%	7 33%	12 –37%
28. Formación de profirs. P/ el pro. De educ. Interc.	10 91%	13 62%	23-71.9%
29. Problemas de aprendizaje en Sit. Interc.	4 36%	8 38%	12-37%
30. Tradición oral	4 36%	8 38%	12 –37%
31. Seminario de Tesis	10 91%	14 67%	24 – 75%
32. Desarr. De teo. En el campo de la Educ. Interc.	1 9%	0 0%	1 – 3%
33. Elaboración de mater. Didácticos p/proyec. Int.	1 9%	6 29%	7-21.9%
34. Planeación educativa en el medio indígena	5 45%	8 38%	13-40.1%
35. Comunicación y educación	5 45%	4 19%	9 – 28%
36. Seminario de tesis II	0	0	0
37. Desarr. De Teorías en el campo de Educ. Interc.en Méx.	0	0	0
38.Desarr. Curricular en el campo de la Educ.Interc. en Méx	0	0	0
39.Administración de Institución Educ. En el Medio Indíg.	0	0	0
Perspectivas políticas educativas del Medio Indígena	0	0	0

Los datos anteriores quedan inconclusos si no se complementan con las respuestas de la pregunta abierta que indagó ¿Por qué le aportaron conocimientos? las respuestas de los estudiantes se agrupan en dos grandes bloques:

Los estudiantes en su mayoría reconocen que los cursos les proporcionan los conocimientos teóricos y metodológicos para abordar un objeto de estudio y convertirlo en proyecto de tesis. Pero si se observa con cuidado el cuadro anterior, son muy pocos los cursos (3) que rebasan el 50% en la preferencia; los demás cursos, que se quedan por debajo de este porcentaje, más bien se puede interpretar que no les proporcionaron los conocimientos suficientes para abordar el objeto de estudio. Por otra parte también se menciona que:

- les sirvió para la elaborar el proyecto, y
- para trabajar en la tesis.

No es una opinión generalizada, pero se considera importante anotar, porque parece importante indicar que algunas materias no cumplen con los objetivos propuestos y la relación pedagógica que se desarrolla al interior del aula tiene que ver con el avance cognoscitivo de los estudiantes, pues parece no cumplir con el propósito de formación establecido en el documento formal. Esta información se detalla en las entrevistas.

- algunas materias no le dan el debido enfoque o no delimitan los objetivos y al final los asesores presionan con lecturas y los contenidos se analizan muy superficialmente.

Al observar en forma general las respuestas a cada uno de los cursos del plan de estudios, se encontró que la frecuencia es muy baja en relación con indicar qué cursos les aportaron conocimientos para el trabajo de tesis, los cuales no excedieron de 6, que representan tan sólo el 17% del total de 35 cursos, de 1° a 7° semestres, que es cuando se llenó el cuestionario. 29 cursos (83% a juicio de los estudiantes no les reportaron beneficio para la elaboración del documento recepcional.

Lo que quiere decir que habría que revisar el contenido de los cursos y el perfil de egreso, en cuanto a conocimientos, habilidades y aptitudes que deben poseer los estudiantes una vez que teffilinan de estudiar.

Esto quizás sea alguna de las causas que están incidiendo en el problema de la titulación. Por otra parte, resulta importante y significativo poder confrontar lo expresado por esta generación y subsecuentes generaciones, las cuales aportarían nuevos datos o confirmarían los ya expuestos

b) Eje logístico Investigación Educativa.

Al investigar sobre los cursos de este eje en el plano formal de la licenciatura, se pretende observar si la formación que reciben los estudiantes para abordar la investigación educativa sigue oficialmente una ruta formativa y una metodología concreta, que va del 1° hasta el 8° semestres, donde se espera que el estudiante aprenda qué, cómo, dónde y con qué llevar a cabo investigaciones para construir, contrastar e innovar conocimientos, lo cual es el objetivo de este eje. Cabe reiterar que el proceso de construcción de la tesis se intensifica en el 6° semestre, cuando los alumnos cursan la materia "Investigación etnográfica" y realizan una práctica de campo por dos semanas, la cual tiene como propósito que los estudiantes reconozcan el campo educativo y detecten alguna problemática susceptible de ser investigada. El semestre culmina con la presentación de un reporte de la práctica de campo y la presentación de un anteproyecto de investigación que se revisará, pulirá y registrará en el 7° semestre.

Para tener información más precisa del eje, se les presentó el siguiente cuestionamiento: **¿En los siguientes cursos indique si tuvo dificultad?**

Las respuestas de los estudiantes a estos cursos en especial, se ordenaron de mayor a menor grado de dificultad en cuanto a la manera de trabajarlas: "Estadística básica" (4°Sem.), "Investigación etnográfica" (6°Sem.), "Tendencias de investigación educativa" (3° Sem.), "Metodología del trabajo intelectual I" (1°Sem.) " , Metodología del trabajo Intelectual II" (2° Sem.), " Informática aplicada ala inv. educativa intercultural" (5°Sem.) y "Seminario de tesis I" (6°Sem.).

Esto nos lleva a varias lecturas. Una de ellas se relaciona con la memoria de los estudiantes para recordar contenidos y su desempeño, donde se podría decir que los cursos más lejanos se recuerdan poco; pero cuando son significativos por el impacto que producen la preferencia, lo cual se observa en el orden de las respuestas que se dan al eje. El curso que todos los estudiantes señalan con mayor de dificultad es "Estadística básica", ubicado en el 4° semestre, que les proporciona los conocimientos

metodológicos para trabajar investigaciones de corte cuantitativo. " Investigación etnográfica " en el 6° semestre es un curso clave para abordar el objeto de estudio que trabajarán en la **tesis, después de participar en la práctica de campo**, además el curso tiene la finalidad de proporcionar los conocimientos teóricos y metodológicos para hacer investigaciones cualitativas.. Llama la atención la dificultad que para ambos enfoques metodológicos señalan los estudiantes. Por otra parte, es necesario indicar que la formación para la investigación lleva una secuencia lógica para la adquisición y construcción de conocimiento, los cursos se conforman de acuerdo con los ejes logísticos del plan de estudios. El de subrayar el orden adao por los estudiantes.

Cuadro # 15. Concentración de respuestas con dificultad del Eje logístico “Investigación Educativa”.

CURSOS DEL EJE LOG. INV. EDUCATIVA	MUJERES	HOMBRES	TOTAL %
Metodología del trabajo Int. I	2-18%	8-38%	10-31%
Metodología del trabajo Int. II	2 -18%	6 -29%	8 -25%
Tendencias de Inv. Educativa	4 -36%	6-29%	10 -31%
Estadística Básica	6 -55 %	10 -48%	16 -50%
Informática Aplic. A la Inv. Educ.	3 -27%	5 -24%	8 - 25%
Investigación Etnográfica	4 36%	8 - 38%	12 - 37%
Seminario de Tesis I	1 - 9%	7 - 33%	8 - 25%
Seminario de Tesis II	0 - 0	0- 0	0 - 0
Total de alumnos	11	21	32

Fuente: Cuadro elaborado a partir de los datos recabados por el cuestionario

Los resultados del cuestionario arrojaron principalmente datos cuantitativos que se complementan con los obtenidos en las entrevistas. Se les solicitó que contestaran: **¿Por qué califica a los cursos con dificultad y explique en qué consistía ?**

La lectura de las transcripciones de las entrevistas permitió identificar y concentrar en forma general los cursos donde la mayoría de estudiantes coinciden, al señalar que tienen problemas para su comprensión. Se elaboró un cuadro con los datos que señalan los cursos en los que los estudiantes insisten que tienen dificultad y sólo se recuperó la voz de aquellos que tienen relación con el proceso de titulación y con el Eje logístico "Investigación Educativa".

Los estudiantes indican tener problemas en la estructura curricular, en cuanto a la articulación y organización de contenidos, lo que propicia que se pierda el sentido y significado de la formación profesional instituida en el currículum formal, al llevarse a cabo en la interacción educativa. Los resultados son relevantes porque son consecuencia del currículum real que hacen valorar si lo establecido en lo formal se lleva a cabo, y no sólo eso, sino saber si los actores del proceso educativo (alumnos-docentes) lo perciben y lo interpretan tal como se tiene establecido. Valorar el currículum en su operatividad permitirá a diseñadores, docentes y alumnos realizar las adecuaciones posibles al documento ya la finalidad educativa.

Cuadro # 16. Cursos que señalan con dificultad.

CURSOS	SEMESTRE
Metodología del trabajo intelectual I	1°
Metodología del trabajo intelectual II	2°
Desarrollo histórico-social de México I y II	1° Y 2°
Proyectos educativos en el medio indígena	1°
Política del lenguaje en México	1°
Tendencias de Investigación Educativa	3°
Problemática étnico-nacional	3°
Origen y desarrollo de las teorías educativas en Sit. Interc.	3°
Origen y desarrollo del campo del currículum	4°
Estadística básica	4°
Informática aplicada a la investigación educ. Intercultural	5°
Investigación etnográfica y práctica de campo	6°
Seminario de tesis I y II	7° y 8°
Desarrollo curricular en el campo de la educ. Interc. en Méx.	8°

En las entrevistas, los estudiantes señalaron en términos generales los cursos donde tuvieron mayor dificultad o los aspectos que les pareció que había que revisar.

- los cursos seriados I y II en los hechos se encuentran desarticulados.
- los contenidos de algunos cursos se repiten, como en el caso de "Proyectos Educativos", "Política del lenguaje en México "y "Desarrollo histórico ", todos ubicados en el mismo semestre.
- la ubicación de los cursos: "Origen y desarrollo del curriculum " del 4° semestre es un curso teórico, el práctico se encuentra hasta el 8, cuando ya hay cierto olvido y lo mejor sería tenerlo más cerca para tener una mejor comprensión.
- los títulos de algunas asignaturas no corresponden a los contenidos revisados durante el semestre, un ejemplo es "Informática aplicada a la investigación educativa intercultural"

Con la idea de profundizar y recuperar lo que los estudiantes expresan en las entrevistas en relación con cada uno de los cursos, **sólo se recuperan y se exponen en los siguientes párrafos los cursos del Eje logístico “Investigación Educativa**, sin olvidar que ellos expresan sus puntos de vista sobre la mayoría de los cursos que a su criterio les resultan difíciles para su formación profesional.

Metodología del Trabajo Intelectual I y II. (1°y 2° semestre).

Los estudiantes expresan en relación con estos cursos que no tuvieron secuencia, a pesar de estar seriados en el currículum formal. El propósito general de éstos es desarrollar la capacidad reflexiva como base para la producción de nuevos conocimientos, lo cual es importante para la formación de cualquier profesionista egresado de una universidad.

Al revisar los programas sintéticos se confirma que el curso I apoya la adquisición y desarrollo en los procesos cognoscitivos para el trabajo intelectual, que hacen posible la apropiación y producción de, conocimientos, a través de procesar información escrita, de manejar teórica y prácticamente las estructuras y los procesos de producción de los trabajos académicos universitarios básicos, como las distintas fichas, reseñas, artículos, ensayos e informe académico que todo estudiante debe aprender a manejar para abordar cualquier trabajo intelectual, y más concretamente el trabajo de titulación, en primera instancia, y ulteriormente para su vida profesional.

Sin embargo, el curso II, rompe la lógica de construcción del primero, al introducir en sus contenidos las matemáticas (sistema de numeración antiguos, operaciones con números enteros, fracciones y sistema de medición), no es que los contenidos no sean útiles para la formación o para el razonamiento lógico matemático, sino que rompen la continuidad y descontrola a los alumnos, pues ellos esperan reanudar en el segundo semestre con los contenidos del curso I, ya que el tiempo establecido para trabajar resulta insuficiente (un semestre, 3 meses y medio aproximadamente), el programa en sí, resulta ambicioso y necesario, pero no se termina. Los estudiantes, cuando inician el curso II, piensan que continuarán con los contenidos que les hicieron falta o reforzarán aquellos donde necesitan trabajar un poco más, y creen que además continuarán con el mismo maestro, pero esto no resulta así. Los contenidos cambian abruptamente y el docente es otro, por lo que señalan que no tienen continuidad en el currículum real.

Es importante señalar que la formación previa de los estudiantes antes de ingresar a la universidad, tiene que ver con distintos sistemas (escolarizado, semiescolarizado, abierto ó distancia) que no necesariamente contemplan la formación de hábitos sólidos de lectura y escritura indispensables para apropiarse del conocimiento. además viven la interferencia cultural que dificulta un poco más la adquisición de conocimientos en estos semestres. Cabe mencionar también que el tiempo destinado para trabajar en los semestres, se ve afectado por los recortes producidos en la demora del otorgamiento de comisión que sus estados les tramitan para permanecer como becarios aunado a lo anterior se suman los puentes, el día de muertos (una semana) etc. Estos dos aspectos indudablemente contribuyen para que no alcance el tiempo para revisar los contenidos del primer semestre.

En síntesis, estos cursos no les aportan los conocimientos que el proceso de titulación requiere. Son básicos para desarrollar un pensamiento reflexivo y para adquirir una metodología intelectual de apropiación de conocimientos. Si se presentan lagunas, la formación de los estudiantes ira acarreado problemas cognoscitivos, pues no elaboran los esquemas de conocimiento que les van a servir para vincular nuevos conocimientos.

-Los contenidos no tenían nada que ver, el curso coincidió con la celebración de los 500 años y la asesora utilizó lecturas como base, pero no enseñó cómo construir textos o cómo hacer un ensayo o diferenciar fichas.

-El asesor del curso II no le dio continuidad con el curso anterior. Sólo dio lineamientos básicos. No enseñó cómo se podría hacer un ensayo, con estructura o mínimo qué contiene un ensayo. Los contenidos del curso debían apoyar la redacción de trabajos de cursos y la tesis. Quizás los asesores no han sido los adecuados; no sabemos cómo se hacen las referencias bibliográficas, como citar. El curso debió ser un poco de teoría y más práctica con ejercicios.

Tendencias de la Investigación Educativa (3° semestre).

El curso tiene el propósito de apoyar los conocimientos de los cursos del eje en el 4°, 5°, 6°, 7° y 8° semestres, además de proporcionar las tendencias principales en el campo de la investigación educativa, tanto en los planos internacional y nacional como en el de la Educación Indígena.

Es interesante lo que expresan los estudiantes en relación con el proceso de investigación. Primero, no encuentran la articulación en el eje. El curso del 3° semestre rompe su continuidad, pues ésta se establece hasta el 6° semestre con el curso "Investigación etnográfica". Esta forma de organizar las asignaturas produce en los estudiantes que se privilegie un enfoque metodológico y se silencie otros. Esta percepción se debe a que al revisar los proyectos de los alumnos "todos" trabajan investigaciones etnográficas, como si fuera la única opción de investigación.

Es probable que los estudiantes adopten este enfoque en el 6° semestre, pues el curso así se llama y lo que revisa es esta metodología. Se concluye así que es la única forma de llevar a cabo la investigación del objeto estudio elegido. Esto se confabula además con la práctica de campo, que también se lleva a cabo al finalizar este semestre, y es donde los estudiantes utilizan instrumentos que se trabajan en la etnográfica. Por otra parte, conviene señalar que algunos docentes que apoyan con asesoría tienen su investigación bajo esta perspectiva metodológica.

También señalan que el curso incluye demasiadas lecturas, que sólo les proporciona conocimientos: teóricos, los cuales mucha falta les hacen, pero se descuida el aspecto práctico del "cómo", "con qué" y "cuándo" de una investigación. La investigación en sí no sólo requiere de los elementos teóricos para, "" elegir una perspectiva que oriente el trabajo, sino requiere de aprender el "oficio de investigador", que se adquiere con actividades más prácticas, como ellos mismos lo sugieren, por ejemplo: no sólo llevar a cabo entrevistas, sino aprender a trabajar]as, es decir, saber cómo se

procesan cómo se diseña un instrumento, cómo un cuestionario, una guía, una encuesta, una observación de aula etc; y una vez con los, registros, cómo proceder a trabajarlos y analizarlos. Esta es una queja generalizada por parte de los estudiantes, la cual vale la pena destacar y considerar en la práctica pedagógica.

-En 4° semestre se obtiene un panorama amplio de los paradigmas de investigación. No obstante, pierden articulación los conocimientos de este curso con los del 6° semestre investigación etnográfica

-Por otra parte el curso nos incluyó muchas lecturas pero al final no supimos como se investiga, resultó más teórico, que práctico, nos hubiera gustado saber cuál es el proceso que hay que seguir para hacer la investigación.

-Queríamos algo más práctico por ejemplo cómo se analiza una entrevista, cómo se hace o cuál es el proceso que hay que seguir a/ hacer una investigación.

-El maestro debería sugerirnos que hay que delimitar el uso de la grabación de acuerdo a la experiencia esto nos ayudaría para transcribir en menos tiempo. También se nos debería indicar el uso adecuado de instrumentos para la recogida de datos, esto haría que el trabajo sea más agradable.

La mayoría de los estudiantes entrevistados señalan que no entendieron el objetivo del curso, porque no le encontraron utilidad, sólo para elaborar reportes escolares, manipular datos como: edad, sexo, reprobados, aprobados etc., de grupos escolares. Como se verá, si sólo se mencionan cifras, los resultados resultan fríos y pueden volverse generalizables, pero la educación es un problema más cualitativo. No obstante que hicieron ejercicios para trabajar frecuencias, medias, medianas, moda, el problema se presentó cuando el profesor les exigió el uso de la calculadora científica, instrumento que no existe en su cultura y que además los descontroló muchísimo e incluso los bloqueó en sus aprendizajes.

Por lo que se puede leer en las expresiones de los estudiantes, este curso levanta una gran polémica: su propósito y su valor curricular no los entienden, el uso que le encuentran es para apoyar

los reportes, escolares, pero también saben que los datos numéricos empobrecen la interpretación. Es un curso que tiene el mayor número de reprobados, el cual si no fuera porque el maestro los apoyó con exámenes de reposición, tendrían que presentar varios extraordinarios o recurrar, pero como son estudiantes becados, hay cierto apoyo para que no pierdan la beca, por eso se recurre a los exámenes de reposición.

El uso de la calculadora científica para ellos resulta muy abstracto, no sólo porque carecen de los conocimientos anteriores para el curso, sino porque en las comunidades indígenas no se usa ni se conoce. Esto les complica el acceso a los conocimientos y hace que expresen que no les sirvió el curso. Sugieren que si el maestro realizara un diagnóstico al inicio del semestre, tendría un panorama de los conocimientos y habilidades que poseen los estudiantes y quizás esto le permitiría adecuarse al grupo.

No resulta fuera de lugar la propuesta. Esto en pedagogía se conoce como encuadre técnico y sirve para adecuar los conocimientos de los alumnos con los contenidos que apoyan aprendizajes más significativos, desde el plano de la psicología de Ausubel, D. (1979).

El otro aspecto que llama la atención, es en cuanto a la orientación que le darían al curso, la cual definitivamente estaría en el plano de la enseñanza de las matemáticas para niños, como la enseñanza de fracciones o partir de la etnomatemática. Esto confirma la falta de formación docente en el campo educativo, lo que preocupa a los estudiantes. Pero también quiere decir que algunos no tienen claro el perfil de egreso de la licenciatura, porque si lo supieran no harían esa propuesta. El curso cumple parcialmente el objetivo establecido en el programa sintético aunque quizás no alcanza el tiempo para abordar la aplicación en investigaciones educativas de corte cuantitativo que es donde se utiliza más la estadística. En conclusión les pareció que el curso quedó en un plano más teórico que práctico. Esto se explica por la escasa experiencia en la práctica docente y por la deficiente formación académica de algunos de los estudiantes que asisten tienen al ingresar a la licenciatura.

-El uso de la calculadora resultó muy difícil. En las comunidades indígenas y en la vida cotidiana no se usa y difícilmente se posee una, de tal forma que el curso nos apoya minimamente para la investigación.

- Sería mejor ver la etnomatemática para usar las medidas propias del grupo étnico.
- Del curso espero ver lo básico de las matemáticas, como la enseñanza didáctica de fracciones.
- Generalmente nos forman para hacer investigación cualitativa, más que una investigación cuantitativa. Esto se puede observar en los proyectos de tesis. Estadística sirve, pero no como una línea metodológica para hacernos buenos investigadores, más bien sirve para el aula escolar.

- Movería el curso de "Estadística básica "y le daría contenido para enseñar estrategias de enseñanza de matemáticas para niños, que hace mucha falta. El aprendizaje de la estadística se supera por el propio estudiante y esto no.

Informática aplicada a la Investigación Educativa Intercultural (5º semestre).

El curso de Informática pretende introducir a los estudiantes a una formación más específica y actualizada, acorde a los momentos actuales, intenta vincular los conocimientos con el Eje "Sistemas y proyectos educativos", en el que el uso de la computadora debe ser apoyo tecnológico. No se cuestiona lo anterior. Pero no se toma en cuenta que estos estudiantes, por su origen, no han tenido la oportunidad de acceder a tal herramienta y por lo mismo el curso les resulta abstracto; las primeras generaciones también reprobaron esta materia. Los docentes encargados de dar el curso en las siguientes generaciones se han ido adecuando al grupo, además le permiten el uso de computadoras en tiempos extras. Sólo habría que señalar que el título del curso no corresponde a los contenidos que se abordan durante el semestre, dado que el curso alcanza sólo para enseñar el sistema operativo de la computadora.

Indudablemente que esta es una herramienta importante para el trabajo, en general hoy día, y en particular para sistematizar información de la investigación, sin embargo el tiempo del curso es insuficiente para lograr los beneficios esperados. Por otra parte, los recursos económicos de los estudiantes son precarios y no les permiten a la mayoría adquirir la máquina. Sería recomendable ampliar el aprendizaje y uso de la computadora en cursos tal vez extracurriculares, a fin de obtener un mejor dominio del objeto.

-El problema de este curso empieza desde el nombre que se le puso. No responde al contenido del curso, el título sugiere que aborda la informática dentro del campo de la educación intercultural, lo que resulta un fiasco, porque el docente que imparte el curso ni conoce el campo de la educación indígena ni los contenidos abordan la interculturalidad, y aunque el profesor es un especialista en la materia, porque está haciendo su doctorado en Inglaterra de Informática, no pudo darle contenido al curso, además de que el programa utilizado para la enseñanza aprendizaje se encuentra rezagado, porque sólo nos permitió prender y apagar la computadora, de tal forma que no valoramos el apoyo tecnológico que nos brinda la informática para investigaciones educativas.

El curso es fundamental para la formación del estudiante, en relación con la investigación educativa y para el logro del trabajo de tesis. En este semestre se inicia curricularmente el proceso de titulación y se propone una estrategia para obtener resultados óptimos. Después de la mitad del curso, se lleva a cabo una práctica de campo. El propósito es que los estudiantes elijan un objeto de estudio, lo problematicen y elaboren un anteproyecto de tesis, con el que acrediten el curso.

En términos generales, el curso cumple con los objetivos propuestos en el programa sintético, no obstante tiene la desventaja, como ya se mencionó antes, de que soslaya otras perspectivas metodológicas, las cuales no son ni mejores ni peores, pero que sí tienen que ver con el objeto de estudio que se quiere investigar, así como con el alcance y la profundidad que se le quiera dar a la investigación. Sin embargo, como ellos mencionan, el curso del 3° semestre ya se les diluyó y lo más reciente es esta perspectiva metodológica. En opinión de algunos estudiantes el curso debería estar secuenciado con "Tendencias de la investigación educativa" y tener dos grandes líneas de desarrollo: el aspecto teórico y el práctico, que les permitan acceder no sólo al "qué" sino al "cómo hacer", "con qué" y "para qué"; esto les ayudaría a centrar el trabajo de tesis y titularse con cierta facilidad.

La práctica de campo resulta controvertida. Hay quienes piensan en el beneficio que obtuvieron al regresar al campo de la Educación Indígena y mirar los problemas que ya ellos vivían como docentes y volverse, más conscientes de ello. Pero también se encuentran quienes dicen que la práctica de campo no les sirvió, pues no tenían claridad en lo que iban a hacer. Habrá que recordar que no todos los alumnos asistieron al mismo lugar ni participó un solo asesor: fueron dos lugares visitados y dos asesores distintos; lo que hace mirar el hecho bajo dos planos.

Este planteamiento podría llevar a pensar que la práctica no cumple ningún objetivo, aunque esto no es así. Habrá que afinar el objetivo de la práctica de campo, independientemente de la metodología elegida.

Los estudiantes señalan propuestas concretas de secuenciación y acomodo de contenidos sobre los cuales valdría la pena reflexionar, dado que marcan formas de acceder al conocimiento con menos dificultad, desde su lógica de construcción.

-El curso lo consideré como un simulacro de cómo hacer una investigación etnográfica: sin embargo, la práctica de campo me sirvió muchísimo para delimitar con más claridad el objeto de estudio.

-El curso se quedó en el plano teórico, no se puso en práctica el análisis de datos recogidos Con los instrumentos y no se aclararon algunas dudas que quedan en el aire y que se le plantearon al maestro.

-El curso está bien, sólo que sea más práctico, no concretiza Con ejemplos de cómo hacer una investigación cualitativa y, aunque se realiza la práctica de campo, aún andamos por las nubes.

-Siento que me hizo falta algo, me quedé con la idea de que nada más existía la Investigación Etnográfica, porque el curso de Tendencias de la Investigación Educativa como que fue un primer acercamiento a la investigación teórica, nos dieron muchas visiones de lo que es una investigación, pero para mí quedó confuso, y cuando llegué a este curso, me quedé con que sólo había esta perspectiva metodológica. Le quitarla el nombre al curso y le llamaría Tendencia de Investigación II y no privilegiaría el Enfoque Etnográfico. Los cursos debieran estar secuenciados, no que uno está en el 3° y el otro lo envían a 16° un año y medio después. Si le agarra uno la onda de entrada, es bueno; pero si no, se olvida.

-En el 4°sem. no me daba cuenta cómo era eso de la investigación de campo, hasta que uno va a la práctica, y en ésta no encontraba cómo vincular los conocimientos que tenía, Con los que necesitaba; y ahora en 7semestre me doy cuenta que fallas, y que a algunos maestros les falta mucho.

-No tenía los aportes necesarios para investigar, quizás para aterrizar habría que ver ejemplos de ciertos problemas para conocer cómo se trabaja y no se hace.

-La práctica de campo no me sirvió, porque no llevaba muy claro todavía lo que quería investigar.

-La práctica campo debería ser en el 4º y 5º enseñarnos a delimitar el tema, a lo mejor tener un asesor de tesis desde el 5º semestre. Se va a la práctica, se culmina con el informe.

-Tendencias en la Inv. Educ. debería impartirse desde el 2º sem. para ir delimitando el tema: viendo la situación, empezar a fichar, pero con un tema muy claro. Exigen el 100% en 8º pero en 7º apenas hacemos el proyecto.

El currículum formal señala que en el "Seminario de Tesis I" el estudiante elabora el proyecto de tesis y un esquema de trabajo. Esto le permitirá avanzar, además de recibir asesoría individual, participar en discusiones con el grupo y abordar el trabajo de campo. La estrategia en teoría parece acertada pero en la práctica pedagógica no resulta, debido a la escasa experiencia del estudiante en estas cuestiones; dado que nunca ha diseñado una investigación, le resulta difícil.

Cuando mencionan que la maestra los deja "muy libres", la interpretación que se puede hacer es que se abordan varias temáticas, y por lo tanto el tiempo para el seminario resulta insuficiente, además de tratarse de un curso teórico. En este curso, tienen que poner en juego los conocimientos aprendidos en forma práctica. No obstante, señalan que tienen problema, porque el seminario requiere de conocimientos teóricos y habilidades prácticas adquiridas a lo largo del eje logístico Investigación Educativa, desde el 2º, y de un método, en 3º, 4º y 6º semestres; el 5º es de apoyo tecnológico.

Cabe mencionar que en este semestre el programa sintético les solicita el 50% de avance en el trabajo de tesis, para ser evaluados y continuar en el curso II, lo que angustia a los estudiantes y los bloquea, pues difícilmente cumplen con el requisito. Como se puede constatar, el promedio de avance en el trabajo de tesis que reportan es del 20% al finalizar el 8º semestre. El asesor del grupo ensaya varias metodologías, aparentemente por lo que dicen los estudiantes no le funcionan.

Sin embargo al revisar el cuadro # 4, titulados por generación del plan 1990, esta 38 generación concretamente presenta el más alto porcentaje de titulados, de las que han egresado hasta la fecha. No obstante, el problema de la titulación no se encuentra en este curso, sino en todo el proceso de formación de la licenciatura y en el perfil de los estudiantes.

-La asesora trabajaba con los proyectos para revisarlos y corregirlos; eso no está mal, pero si hizo falta que se involucrará más a los estudiantes; nos hubiera gustado que nos asesora e ir trabajando poco a poco la tesis.

-Al comparar el trabajo de otros asesores análogo, me gustaría que mi asesor fuera así. La maestra nos dejó "**muy libres**".

-El ejemplo del esquema compartido nos sirvió para hacer comparaciones, pero debimos trabajar integradamente. La forma de trabajo no aportó casi nada, se dice lo van a hacer así y acá, pero no cae en una practica concreta.

-La metodología utilizada está mal, más bien es un taller.

Curso optativo¹² ; Taller de Investigación Etnográfica (7° y 8° semestre)

Como se podrá observar, el curso optativo es una copia fiel del curso que se brinda en el 6° semestre "Investigación Etnográfica", el cual se quedó, al decir de los estudiantes, en un plano teórico. Este curso debió ser más práctico, pese a la afirmación del maestro, al parecer correcta pero que ni él la aplica: " la práctica se adquiere con la práctica ". Esto es justamente lo que demandan los estudiantes, al decir: "Dime cómo le hago para elaborar instrumentos, analizar datos, reportar una investigación", etc. Una vez que se elige y pone en práctica un enfoque teórico y una metodología, es oportuno decir que se empieza a aplicar conocimientos y habilidades.

El trabajo de investigación requiere de una formación teórica y práctica que permita al estudiante registrar , ordenar, sistematizar la adquisición y producción de conocimientos nuevos y generales.

Los cursos parecen cumplir con la primera condición, lo teórico, pero descuidan lo práctico, el binomio resulta importante para construir nuevos conocimientos.

¹² El plan de estudio no especifica el uso y función de los cursos optativos. En reuniones colegiadas, se acordó que debían apoyar a los estudiantes en sus trabajos de tesis. Los cursos propuestos deberán desprenderse de las temáticas identificadas en el 6° semestre.

-Este curso se queda en el plano teórico. No aprendí a analizar un registro de aula, una entrevista, un diario de campo, etc. El docente dice, vuelve a revisar la teoría, pero descuida el aspecto práctico. Le sugerimos al docente que el curso fuera más práctico, pero nos respondió: "La práctica se adquiere con la práctica ". Hay compañeros que no saben hacer una descripción analítica y no saben cómo construir conocimientos.

c) Práctica Pedagógica

La práctica está configurada por profesores y alumnos, circunscrita a la institución escolar. Es lo que comúnmente se llama enseñanza, es decir, proceso en el que se comunica y hace realidad la propuesta curricular, condicionada por el marco institucional político. Hace referencia a la interacción e intercambio entre profesores y alumnos, expresada en una práctica de enseñanza aprendizaje, bajo un enfoque metodológico y tareas académicas determinadas que constituyen la formación profesional (Gimeno, (1989).

Esta tendencia propone ver a los profesores y a los alumnos no como bloques monolíticos, acrílicos y pasivos, sino como personajes activos, que pertenecen a una clase específica o grupo social, determinado por el sexo, a un estado o nación, a una raza, o a un pueblo o ciudad y/o defensores de posturas ecológicas y étnicas.

Los problemas de la institución educativa se sitúan en comprender cómo es ese currículum concreto, por qué es así y cómo funciona en el aula. Acude a la didáctica moderna, a las aportaciones científicas y humanísticas más diversas: la psicología, la sociología, la filosofía, la ética, la política, etc.

La relación pedagógica es el vínculo que implica toda práctica educativa que se establece entre una instancia que enseña y otra que aprende, como ya se mencionó antes. Esto significa que hay un propósito de modificar en cierta medida y con cierto sentido las actitudes, destrezas, ideas, etc., de quien aprende. El contenido es el componente clave de la relación pedagógica. Expresado en términos de teoría de la comunicación, se tiene tres factores básicos: emisor (educador), receptor (educando) y el mensaje (contenido), para que se produzca la enseñanza-aprendizaje mediada por los contenidos.

Lo expresado por los estudiantes indica que algunos docentes establecen un vínculo pedagógico de dependencia, donde ellos van marcando las pautas de avance en el trabajo y los alumnos se

supeditan al avance que el maestro(a) les determina, les revisa y les autoriza continuar. La comunicación educativa se ve obstruida entre el educador y el educando. En algunos casos, el primero se encarga de bloquear al segundo y menospreciarlo en sus capacidades personales y estudiantiles. En estas circunstancias el contenido educativo no logra la intención que tiene establecido en el currículum. Ante esta situación, los alumnos sienten una gran presión para cumplir con el requisito establecido para el trabajo de tesis.

Ellos sugieren que, de ser posible, deberían iniciar el proceso de titulación (teórico-práctico) desde el 1º semestre.

Se espera que el docente, desde una perspectiva liberadora, enseñe a sus alumnos a romper el vínculo de dependencia primaria y procure ensayar nuevos vínculos, pues esto es muy importante para favorecer un interés cognitivo emancipador, como lo menciona Grundy. (1989).

El vínculo pedagógico que se observa en las respuestas, más bien denota una relación contradictoria de educación tradicional, donde se propicia la dependencia, puesto que quien no sabe depende (alumno) de quien sabe (docente). Los docentes frente a los alumnos asumen el rol hegemónico, por ello no hay una verdadera comunicación para que ambas parte construyan conocimientos.

-Hay algunos maestros que por su trato diario contribuyen a bloquearnos. Porque nos presionan para cumplir en sus cursos, y esto lejos de beneficiarnos en los avances y ponemos a escribir no lo logramos.

-La actitud de ciertos asesores, por su trato, nos hacen sentir menos y siempre en calidad de “yo” soy más y ustedes no, y si hay alguna corrección, lo dicen en tono de burla esta, actitud del asesor nos crea problemas psicológicos. En esta relación está en juego la transmisión del conocimiento; creo que sí habría que analizarlo un poco

-Sería necesario establecer una relación más cercana con el trabajo de tesis y más exigencia del asesor del seminario, para las entregas de avances y de preferencia que los corrijan para continuar.

5.4 Bloque IV .Titulación

El problema inquieta y preocupa a las universidades públicas, principalmente por los bajos índices en la titulación. Los estudios realizados en los años setenta y los primeros de los ochenta señalan que había rigidez en los mecanismos de acreditación, falta de opciones y una enorme burocratización que predominaba sobre los requisitos académicos.

También algunos estudios indican que un gran número de egresados no obtiene el título profesional, más que por razones pedagógicas, por dificultades burocráticas y falta de tiempo para llevar a cabo los procedimientos de titulación vigentes, dado que el proceso no se contempla dentro del tiempo establecido por el currículum formal. Sin embargo, el problema no sólo es de orden administrativo. Empieza a surgir la necesidad de revisar y cuestionar los aspectos académicos referidos a la formación que reciben los estudiantes durante el estudio de la carrera profesional. Habría que analizar si esa formación es lo suficientemente sólida para que el egresado pueda cubrir los requisitos académicos que la institución le exige. También se analizó que instituir nuevas opciones sin revisar la formación académica, no resuelve el problema ni la calidad académica del documento recepcional.

Este bloque lo conforman cuatro preguntas, una cerrada y tres abiertas, que pretenden conocer el proceso de titulación que viven los estudiantes.

Las respuestas a la pregunta ¿qué porcentaje tiene en el avance del trabajo de tesis? Son: 20 estudiantes reportan tener 20% de avance; 3 presentan 15%; 3 tienen 40%; 2,30%; 2, 10%; 1,5% y por último 1 con 60%.

La mayoría reporta un avance del 20% al finalizar el 7° semestre. Siguiendo la estrategia establecida por el cuerpo colegiado de la licenciatura, se supone que ya tienen el proyecto de investigación autorizado y un avance en la investigación de campo y documental, aspectos que asegurarán e incrementará el número de titulados de la LEI. Llama la atención que son las mujeres quienes reportan una mayor variabilidad en los porcentajes de avance, como se puede ver en el siguiente cuadro. Los hombres tienen un reporte más homogéneo, lo que permite pensar que hay variabilidad en la concepción del avance.

El porcentaje de avance indica de alguna manera el grado de formación que han adquirido para construir y reconstruir nuevos conocimientos. Es un primer acercamiento profesional que se manifiesta en el trabajo de tesis y posteriormente en la práctica profesional como egresado de la UPN, donde podrá abordar, elaborar y proponer propuestas alternativas al campo de la Educación Indígena Intercultural. El siguiente cuadro muestra las respuestas de hombres y mujeres en relación con el porcentaje de avance en el trabajo de tesis.

Cuadro # 17. Datos concentrados de respuestas que señalan el % de avance en el trabajo de tesis.

Porcentaje / avance	MUJERES	HOMBRES	TOTAL ALUMNOS y porcentaje
5%	1	0	1-3%
10%	0	2	2-6%
15%	1	2	3-9%
20%	4	16	20-62%
30%	1	1	2-6%
40%	3	0	3-9%
60%	1	0	1-3%

Fuente: Datos trabajados con los resultados del cuestionario

Las respuestas indican que no todos los estudiantes avanzan homogéneamente en el proceso de titulación. Por las respuestas se detectan diferentes formas de concebir y reportar el avance en el trabajo de tesis, de acuerdo con las posibilidades personales y académicas.

-Tenemos el proyecto y un avance en la investigación (documental de campo) como entrevistas y redacción de un capítulo o tengo la transcripción de cassette o el análisis de entrevistas o la Bibliografía y fichas o la observación de aula.

-Sólo tengo el proyecto

-Tengo el proyecto sin terminar el esquema tentativo e información en bruto.

En otro orden de ideas, al revisar el plan de estudios se encontraron algunas contradicciones en la estructura y organización curricular. Por ejemplo, los fundamentos teóricos del plan nunca señalan que los estudiantes deban egresar titulados, lo que quiere decir que esto no es una preocupación curricular. Los docentes que elaboraron los programas sintéticos, son quienes plantean una secuencia en los

requisitos que deben cubrir los estudiantes para abordar el proceso de titulación. Estos programas sirven de base para los docentes encargados de impartir los cursos y de elaborar los programas analíticos de los cursos. Aunado a lo anterior, el cuerpo colegiado de la licenciatura se reúne y establece el criterio de evaluación que presentarán los estudiantes al final del 8° semestre. Para la 38 generación se estableció que presentaran un 60% de avance (Crf. Cabrera, 1997 p. 4), el cual no se cubrió.

Presentar el documento de tesis terminado, en parte se deberá al proceso de formación que recibe el estudiante en esta universidad, así como al vencimiento de los obstáculos que se le van presentando, una vez que decide trabajar y que son del orden académico y administrativo. Pero hay otro aspecto, al que se le da poca importancia pero que también influye: el emocional. Algunos estudiantes señalan que sin equilibrio emocional se bloquean y no avanzan.

Decidir, elaborar y presentar el proyecto de investigación, es apenas una fase; llevar a cabo la investigación de acuerdo a la metodología elegida es otra. Quizás lo más difícil para el grueso de los estudiantes es terminar y presentar el documento, aunque esta no es la última etapa. Posteriormente se somete a dictamen, para su aprobación.

De no aprobarse, se tiene que hacer correcciones para obtener la aprobación. Finalmente, está la presentación del examen profesional ante un jurado, con quienes' se concluye el proceso académico, además del administrativo.

Todo lo anterior implica no sólo la adquisición sino la aplicación de conocimientos teóricos y metodológicos vertidos en habilidades, actitudes y aptitudes para llevar a feliz término la investigación y titularse. Cabe la pena reiterar que este proceso implica descomponer, construir y reconstruir conocimientos que sirven para dar solución a las problemáticas que vive la Educación Indígena bilingüe intercultural, dentro de un mundo globalizado, donde la pérdida de la identidad es un problema para el indígena y el urbano a finales de este siglo.

-Esperamos entregar los avances y recibir las observaciones del maestro, esto sería un apoyo que nos puede servir para corregir y avanzar.

-La elaboración de la tesis es algo muy angustiante; tenemos que entregar el 100% al finalizar el 8° semestre y además está de por medio una calificación, porque si no me truenan", dice el asesor del curso o te vas al extraordinario", y lejos de ponemos a escribir, a desarrollar lo que uno piensa, uno lo hace por "obtener una calificación y el 100% va como sea. En lugar de que sea para salir adelante, algunos nos bloqueamos y no sabemos como hacerle, te trabas; lejos de crear angustias mejor que nos digan cómo enfrentar esta situación. Aunado a lo anterior, se tiene problemas familiares.

-Para llevar a cabo con éxito el trabajo de tesis, solicitamos atención especial de los maestros, para que puedan explicarnos más claro y se pueda entender mejor los contenidos.

-Nunca había diseñado ó participado en ninguna investigación.

-Ya tengo dos capítulos, pero aún no he analizado los registros ni he transcrito las entrevistas.

-No avanzar en el trabajo de tesis, en parte se debe a problemas personales. Una persona para que se ponga a redactar bien, debe estar centrada y balanceada emocionalmente.

Llevar a cabo una investigación implica, como ya se mencionó antes, aprender y aplicar una perspectiva metodológica, que permita realizar investigación. Si esto no se adquiere en esta universidad o bien se tienen vacíos en la formación, resultará complicado avanzar de acuerdo con lo establecido por los docentes del proyecto. Esto nos llevaría a revisar el perfil de ingreso, para identificar y determinar las características del estudiante ideal que curse la licenciatura, pero que además tenga menos problemas cognoscitivos para que pueda vincular el saber teórico y el saber práctico.

Otro aspecto que llama la atención es que ya tienen los estudiantes uno o dos capítulos de la tesis, pero aún no han analizado los instrumentos aplicados, lo que quiere decir que aún los alumnos no han desestructurado la positivista o es tal su angustia por presentar avances en el 8° semestre, que avanzan independientemente de la metodología elegida, la cual, como se dijo antes, es mayoritariamente etnográfica. También el no avanzar, lo refieren a problemas personales, con lo cual enmascaran tal vez deficiencias en su formación anterior o en la actual.

Otro aspecto que arrojaron las entrevistas fue el de las asesorías de tesis. Los puntos de vista son contradictorios, pues se valora la asesoría como algo muy importante para el trabajo de tesis, pero también hay otro sector que afirma que sin éstos pudieron avanzar. Sin embargo, la asesoría está contemplada en el Reglamento de Titulación, que sigue un procedimiento y la Comisión de Titulación no acepta trabajos terminados sin el aval de un asesor. La licenciatura deberá tener un cuerpo de asesores por temáticas o especialidades al servicio de los estudiantes y para que no tengan que buscar y sentirse rechazados, porque los docentes-asesores en su mayoría no quieren asesorar trabajos de tesis. Esta actividad requiere de compromiso de ambas partes y de mucho tiempo para lograr el documento terminado. La asesoría en este caso debe anticiparse, desde que el alumno empieza a delimitar el objeto de estudio, para que juntos puedan ir construyendo.

-No tuve muchas asesorías.

-Es importante la calidad y constancia en las asesorías, esto nos ayudaría a comprender mejor el trabajo y a realizarlo; se podría explicitar en un documento llamado tesis.

-Si no fuera por el mes que se nos otorga en el 8° semestre para avanzar, nos veríamos con más dificultades para presentar los avances al final del semestre.

También los estudiantes señalan algunas alternativas para coadyuvar al proceso de titulación y que quizás tengan que ver con su formación anterior a este nivel, pues señalan que hace falta cursos de redacción y ortografía; se sienten débiles en campos del conocimiento tan importantes para su práctica docente y profesional para el futuro, como sería adquirir más conocimientos sobre aspectos psicológicos y pedagógicos.

-Me gustaría que la licenciatura organizara cursos de redacción y ortografía.

-Hace falta saber más sobre psicología y desarrollo del niño.

-Que nos apoyaran para lograr la extensión de prórroga, porque una vez que se terminan los estudios no podemos continuar con la tesis.

-Que el asesor de tesis coordine las actividades en forma constante.

5.5 Bloque V. Expectativas

Investigar las expectativas de los estudiantes, nos sitúa ante las aspiraciones o deseos concretos que el individuo se plantea respecto a una tarea específica. Por las respuestas expresadas por los estudiantes se confirma que no todos los individuos muestran las mismas expectativas ante una misma tarea, en este caso terminar los estudios titulado. Las respuestas que dan a esta pregunta, se pueden clasificar en expectativas personales, económicas y laborales.

Lo que sí se puede afirmar, es que a la mayoría de estudiantes les preocupa y quieren obtener el título profesional, piensan que esto impactará su vida personal y profesional y, por ende, obtener beneficios económicos y quizás haya posiblemente una mejora en el cargo, para lo cual el título profesional es el pasaporte que les abrirá las puertas y, como consecuencia, elevará su nivel de vida.

Las expectativas personales se manifiestan mediante el señalamiento que, de no lograr titularse, no podrían continuar la superación profesional en futuros posgrados que podrían estudiar; además serían un ejemplo para la familia. De no lograrse esto les producirá frustración. Otros estudiantes están previendo lo difícil que sería retomar a la comunidad sin titularse, porque al regresar a sus actividades laborales no contarán con el tiempo para trabajar en la tesis, lo cual, aunado a la lejanía son elementos que entorpecen la terminación del proceso de titulación.

Por lo que expresan los estudiantes, se puede afirmar que están realmente interesados en concluir el proceso de formación académica, con la presentación de la tesis ó tesina como parte del proceso de formación profesional. Esto les permitirá retomar a sus comunidades y cumplir con sus actividades educativas y sus compromisos socioculturales en sus grupos étnicos. Por otra parte, el currículum no cumple con las expectativas que los estudiantes tienen, puesto que no basta con medidas contradictorias, como ya se mencionaron. Al contrario, el plan de estudios no menciona que sea preocupación del currículum, el que estos estudiantes terminen titulados, ni los programas analíticos señalan criterios. Es importante que haya una línea de formación específica en el currículum, donde se especifique la titulación como parte de los criterios de formación.

-Sí es importante obtener el título, porque eso repercute en una mejoría económica, laboral y quizás para otro futuro empleo.

-Si no término con el trabajo de tesis, moralmente me voy a sentir defraudado conmigo mismo, ya mi familia también, pero sobre todo defraudaré a los que esperan mi ayuda, en el campo educativo, como son los niños y los compañeros maestros.

-Existe la posibilidad de seguir estudiando y de superarme.

-Se vive en un país "credencialista " y estar titulado es tener más ventajas, esto mejoraría mi vida porque ganaría más dinero, sería un ejemplo para la familia.

-Tengo que titularme porque quiero hacer una maestría, ya sea aquí en la universidad o en mi región, no quiero dejar de estudiar

-Sí es importante titularse porque después sería muy difícil.

-Titularme servirá para abrirme campo en la educación indígena con más seguridad.

-Significa para mi una satisfacción personal y más oportunidades aunque tratándose de Educación

Indígena no todo "tiene recompensa, si no se tiene palancas.

-Si no me titulo, sería difícil lograrlo después por las cargas de trabajo que me darán al regresar a mi centro de trabajo.

5.6 Títulos de los trabajos decepcionales

Otro tipo de análisis es la elección del objeto de estudio que el estudiante decide para obtener el título profesional. Cuando retorne a su comunidad será su carta de presentación ante sus autoridades laborales, a quienes les mostrará concretamente lo que se es capaz de hacer después de cursar una licenciatura. Los títulos de los trabajos decepcionales reflejan una realidad que permite ver la congruencia entre la formación profesional y las preferencias de los estudiantes. El siguiente cuadro tiene el propósito de mostrar en que ámbito educativo se ubican los objetos de estudio abordados por los estudiantes de la 3ª generación.

Cuadro # 18. Títulos de trabajos recepcionales

TITULO DE TRABAJOS RECEPCIONALES
1. Desarrollo Curricular en Educación Indígena de la Escuela Bilingüe “Luis Echeverría A., Tuzamapan, Puebla.
2.-Comprensión de la lectura en el 1°, 3° y 6° grado de la Escuela Bilingüe Indígena.
3.-El español para qué, en las lenguas Popoluca y español en la enseñanza Lecto-escritura en el 1° grado.
4.-Usos y funciones de las lenguas Popoluca y español en la enseñanza Lecto-escritura en el 1° grado
5.- La cotidianidad en el aula del preescolar indígena de la comunidad de Tecoxco, Zongolica, Ver.
6.-La lengua y la cultura mixteca en el juego del centro preescolar indígena.
7.-La escuela unitaria indígena. Un estudio etnográfico.
8.- El problema de la formación profesional en los docentes indígenas.
9.-La práctica docente del nivel de preescolar indígena en Xoloxochtl, Gro.
10.-La práctica docente del maestro de Educación Primaria Indígena en la enseñanza de la suma 1° y 2°.
11.-El uso de la materia didáctica en Educación Preescolar Indígena.
12.- Historia de vida de un profesor indígena.
13.- La planeación y la práctica de las clases del docente indígena bilingüe en el 4° grado.
14.- Valoración de la Escuela Primaria Bilingüe “Amado Nuevo” por la comunidad de San...
15.- La escuela tan cerca y tan lejos.
16.- Historia de vida de un maestro indígena Nahuatl.
17.- Funciones del director de la Escuela Primaria Bilingüe Indígena. Estudio de caso...
18.- La enseñanza de la Lectura-Escritura del mixe y el español para 1° grado de primaria
19.- Operaciones básicas y valores comunitarios. El caso de la comunidad de Nogoñe...
20.- La formación del maestro indígena en relación a la enseñanza de la Lengua Escrita Nahuatl-Español.
21.- Historia de vida de un profesor Mixteco.
22.- La enseñanza de la L-E en 1° y 2° en la lengua zapoteca del norte de Oaxaca.
23.- La práctica docente del maestro de Educación Primaria Indígena en la enseñanza de la suma 1° y 2°
24.- La enseñanza bilingüe de la lengua escrita 1° de primaria bilingüe...
25.- El uso del totonaco como lengua de instrucción en la práctica docente indígena. Enseñanza o simulación.
26.- El problema de la formación profesional en los docentes indígenas.
27.- Práctica docente del maestro indígena mixe...
28.- Proceso de aculturación de los niños tzotziles en grupos del 1° grado de primaria indígena.
29.- La interacción escuela comunidad un estudio etnográfico en la comunidad...
30.-Causas por las que el maestro no usa la lengua materna del niño dentro del salón...
31.- Enseñanza Aprendizaje de la división en los grados de 3° y 4° en Escuela Primaria Bil.

planeación educativa. Como se puede observar éstos se ubican preferentemente en el plano de la docencia y no de la planeación educativa que es el propósito de la formación profesional de la LEI. Estos datos corroboran los obtenidos por la 2a generación, publicados en la revistas de Pedagogía de la UPN (1997) .

Esto indica la falta de congruencia entre la oferta de la LEI y los intereses de los egresados., es decir las inquietudes de los estudiantes son distintas al perfil de egreso de la licenciatura, cuyos propósitos señalan que al concluir los estudios de licenciado en educación indígena, podrá:

- Explicar la problemática educativa indígena** en nuestro país a partir del conocimiento de los factores lingüísticos, políticos y culturales.
- Planificar y evaluar los servicios educativos** que se prestan en zonas indígenas, a nivel regional y microrregional, con el propósito de mejorar su calidad.
- Planificar, organizar, dirigir y evaluar proyectos de desarrollo curricular** para la formación, capacitación y actualización del magisterio indígena.
- Realizar estudios sobre los distintos niveles y modalidades** de la educación indígena.

Como ya se ha mencionado antes, una de las preocupaciones de los estudiantes es mejorar la docencia mediante la investigación educativa. Esto no sería un inconveniente, si éste fuera el propósito de la licenciatura. Pero como se puede observar en el párrafo anterior, que transcribe el perfil de egreso, no hay coincidencia entre los intereses de los estudiantes y las habilidades y conocimientos que ofrece la licenciatura. Esta situación señala expectativas distintas en la formación de habilidades, capacidades y conocimientos.

CONCLUSIONES

Los datos registrados confirman que los estudiantes que ingresan a la licenciatura proceden de una gran diversidad étnica, lingüística y cultural, por lo mismo presentan una problemática específica tanto académica como laboral que impacta el proceso de titulación, el cual es diferente al de las otras licenciaturas de la UPN. Cabe destacar que generalmente los estudios que realizaron antes de ingresar a la universidad, los hicieron principalmente en forma discontinua y en diferentes modalidades educativas presenciales, abiertos y semiescolarizados), que, en algunos casos, no son compatibles con el ritmo ni con los contenidos de aprendizaje que la universidad requiere para continuar con los estudios impartidos en este nivel educativo.

Los estudiantes indígenas forman un grupo de trabajo heterogéneo, en el que el desempeño académico da resultados dispares debido a la diversidad de sus historias académicas, aspectos culturales, económicos y sociales, los cuales se reflejan en las prácticas pedagógicas del aula, donde se pone en juego el currículum formal, el real y el oculto que indudablemente influyen en la formación profesional.

El estudio demuestra que los estudiantes de la LEI enfrentan problemas en su formación académica para abordar y concluir el trabajo de tesis o tesina. Al revisar con detalle la ruta formativa del eje logístico "Investigación Educativa", se encontró que no se logran los objetivos de formación establecidos en el mismo.

El problema radica en que los estudiantes tienen dificultad para abordar metodológicamente la investigación y elaborar un documento donde se concreten los procesos de formación de los ocho semestres, sobre todo al formular un problema, elegir el método de investigación, analizar la información y elaborar un documento recepcional. Lo anterior se encontró al analizar la relación entre los contenidos de los cursos del eje logístico "Investigación Educativa", que se imparte desde el 1° hasta el 8° semestres, los cuales son la base del proceso formativo y de adquisición de conocimientos teóricos y metodológicos para realizar investigación educativa, que más tarde podrán aplicar al abordar una problemática educativa de su grupo social.

Los cursos de la ruta formación teórica, conceptual y metodológica para el eje logístico "Investigación Educativa)) explican metodológicamente cómo los estudiantes deberían acceder y construir los conocimientos para abordar el trabajo de titulación y concluirlo. El análisis indica que todos los cursos presentan problemas.

Los cursos seriados de los dos primeros semestres "Metodología del Trabajo Intelectual I) y " Metodología del Trabajo Intelectual n) y los dos últimos semestres del plan de estudios) " Seminario de Tesis I) y "Seminario de Tesis n) en la práctica no están seriados y se encuentran desarticulados. Esto produce que se pierdan los objetivos y la secuencia en la formación teórica y metodológica. Los primeros cursos seriados están dirigidos para ayudar a los estudiantes a atender un problema educativo que se les presenta al inicio de sus estudios) como es la interferencia cultural en la adquisición de conocimientos reportada por los docentes de la licenciatura. La desarticulación se encuentra en los contenidos de los programas sintéticos) en la práctica pedagógica de los distintos docentes que colaboran con la licenciatura) debido a la formación profesional que tienen ya la interpretación que hacen de los programas) al mismo alumno por la formación previa) donde no necesariamente se contemplan hábitos sólidos sobre la lectura y escritura y) por último) al tiempo reducido para trabajar durante el semestre debido a problemas administrativos) como la liberación de la beca-comisión) la cual los demora para empezar sus estudios.

Los "Seminarios de Titulación I y n)) presentan el mismo problema que los anteriores. En éstos se trabaja una estrategia para atender el proceso de titulación) además los estudiantes tienen que acreditar los ocho cursos restantes del plan de estudios y presentar el borrador de la tesis. Desde luego que esto en la práctica resulta muy complicado. La mayoría cubre los cursos paralelos) pero el porcentaje de avance en el trabajo de tesis no lo abarca debido a la saturación académica. Aunado a lo anterior) no se toma en cuenta que la licenciatura no forma investigadores y que) al concluir los estudios) no tienen experiencia para realizar investigación) la cual aunque se adquiere en la práctica) requiere de conocimientos teóricos y habilidades prácticas) además de asesoría especializada en el tema) elementos tan importantes para llegar a feliz término.

Los cursos que contribuyen con una formación teórica) conceptual y metodológica para abordar trabajos de investigación educativa son los que se proponen para el eje logístico "Investigación Educativa". Dentro de este eje se encuentra "Tendencias de Investigación Educativa)) (3° semestre) e

"Investigación Etnográfica)" (6° semestre). En opinión de los estudiantes) ambas asignaturas se encuentran distantes en el currículum formal (un año y medio). Podrían ser cursos seriados para obtener una visión de conjunto de las diferentes perspectivas teóricas y metodológicas para realizar investigación educativa.

Cuando el estudiante tiene que elegir una metodología de investigación para el trabajo de tesis, se observó que se privilegia a la Etnografía, por ser la última perspectiva que revisó y por encontrarse muy cerca de la toma de decisiones para el trabajo de titulación. Con esta decisión, se silencian otras perspectivas metodológicas, que quizás serían más adecuadas al objeto de estudio.

El curso de " Estadística Básica " (4° semestre), es enseñado como confuso por la mayoría de los estudiantes. Es decir, no entendieron el sentido de la formación académica que tiene como apoyo para realizar investigaciones de corte cuantitativo.

El curso "Informática Aplicada a la Investigación Educativa Intercultural" (5° semestre) en opinión de los estudiantes sólo tiene el título, pues en la práctica sólo aprenden a encender y apagar la computadora. El tiempo destinado para el aprendizaje de esta tecnología tan importante para el nuevo milenio resulta insuficiente. Se puede concluir que ambos cursos no tienen articulación con el eje logístico Investigación Educativa, ya que no proporcionan los elementos metodológicos para la investigación en el campo de la educación indígena, sino conocimientos básicos de la materia.

El curso "Investigación Etnográfica" (6° semestre) es básico, puesto que marca el inicio del proceso de titulación de acuerdo con el programa sintético, proporciona la perspectiva metodológica y la práctica de campo, además marca el inicio del proceso de titulación. La práctica de campo genera opiniones contradictorias, pues no cumple con el tiempo establecido en el documento normativo, que era de un mes; sólo puede llevarse a cabo por dos semanas, debido a la reducción en el presupuesto de la licenciatura. En ese tiempo los estudiantes dicen que sólo les alcanza para conocer el terreno y registrar algunos datos que resultan insuficientes para identificar y seleccionar un objeto de estudio y para elaborar el anteproyecto. No obstante, ellos cumplen con el requisito académico de presentar el anteproyecto para acreditar el curso, pero en el "Seminario de Tesis I" cambian el objeto de estudio y vuelven a empezar. La estrategia propuesta por el cuerpo colegiado pierde continuidad.

El plan de estudios contempla dos espacios curriculares para instrumentar cursos optativos, cuya finalidad es apoyar a los estudiantes en sus objetos de estudio y favorecer al desarrollo de la titulación en los "Seminarios de Tesis I y II". Los espacios curriculares destinados en esta dirección son:

"Desarrollo de Teorías en el Campo de la Educación Intercultural" y "Desarrollo de Teorías en el Campo de la Educación Intercultural en México " de 7° y 8° semestres. Los resultados revelan que no son de apoyo a los temas, sino una repetición de los cursos regulares del plan de estudios, como el curso optativo " Investigación Etnográfica " .

En consecuencia, esto se debe a la falta de planeación académica ya una deficiente identificación de temáticas en los proyectos de investigación de los estudiantes, para ofrecer cursos que apoyen la realización de trabajos recepcionales. Después de seis generaciones de egresados habrá, que valorar la estrategia seguida en el proceso de titulación a fin de conocer logros y limitaciones e instrumentar mecanismos que coadyuven a la titulación.

Los estudiantes en general señalan que los cursos de la licenciatura, además de proporcionarles las diferentes perspectivas teóricas y metodológicas, deberán contribuir con una formación más práctica. Esto contribuye a desarrollar un pensamiento crítico, reflexivo y emancipador, donde el individuo se apropia de conocimientos y habilidades para abordar las distintas problemáticas que el campo de la Educación Indígena que su estado le demanda.

El porcentaje de avance en el trabajo de tesis indica que no todos los estudiantes avanzan homogéneamente en el proceso de titulación. La mayoría reporta un porcentaje menor al 60% establecido por el cuerpo colegiado. El porcentaje registrado muestra las posibilidades académicas y personales reales de los estudiantes para construir, desestructurar, estructurar y conocimientos.

En otro orden de ideas, de los cuarenta cursos que integran el plan de estudios, sólo seis fueron seleccionados por los estudiantes como los que les aportaron conocimientos teóricos metodológicos para abordar el objeto de estudio. Llama la atención que tres de éstos pertenecen al eje logístico "Investigación Educativa" ("Tendencias de Investigación Educativa"; "Investigación Etnográfica" y "Seminario de Tesis I") y los otros tres son del eje logístico "Teorías Educativas" ("Introducción alas Teorías Educativas"; "Debate Contemporáneo de la Pedagogía" y "Taller de Lecto-escritura en Lengua

Materna"). En general las respuestas no son muy alentadoras, no exceden el 50%; son más los cursos que resultan poco significativos para la formación profesional.

El plan de estudios tiene nueve años de estar funcionando. Se le han hecho modificaciones internas, las cuales no han sido producto de una evaluación curricular que valore el significado que se impregna día a día con la práctica pedagógica, ni ha rescatado los significados compartidos y latentes de comportamientos simbólicos que permiten comprender la situación objeto de estudio, mediante la consideración de interpretaciones, intereses y aspiraciones de quienes en ella interactúan, con el fin de ofrecer la información que cada uno de los participantes necesita para entender, interpretar e intervenir del modo más adecuado para comprender el medio y reorientar la práctica educativa.

Las temáticas por las que se interesan los alumnos para sus objetos de estudio, se inscriben preferentemente en el plano de la docencia y no en el de la planeación educativa, como lo establece el perfil de egreso de la licenciatura. Este dato indica la desarticulación que presenta el plan de estudios con las necesidades de formación profesional requerida para estos estudiantes.

En términos generales, el currículum es la forma de acceder a los conocimientos que se concretan en fines sociales, culturales y de socialización, los cuales se asignan a la educación escolarizada, que refleja un modelo educativo en un momento histórico-social determinado; este no es neutro, porque se convierte en un proyecto cultural y de socialización que tiene la universidad para sus alumnos, que se encuentra en un entramado institucional.

Concebir que el currículum llena de contenidos y orientaciones, lleva a analizar el contexto concreto que le da forma a la experiencia de aprendizaje de los estudiantes dentro de una práctica pedagógica que le da significado real, pero que no puede reducirse sólo al aula, puesto que tiene un aspecto político, administrativo, de medios, de creación intelectual y de evaluación. La práctica pedagógica que se desarrolla con el plan de estudios aprobado en 1990 no es neutra. La ausencia de contenidos valiosos es otro contenido y las prácticas para mantener a los alumnos dentro de un currículum poco significativo para ellos, representa el currículum oculto. Las respuestas a los cuarenta cursos se identifican por debajo del 50%, lo que sugiere una revisión urgente al plan de estudios.

La estrategia seguida por estudiantes y docentes para el proceso de titulación no se encuentra especificada en la propuesta curricular. Sería conveniente que esto no sólo fuera preocupación de los actores involucrados en el proceso, sino del mismo currículum formal. Es decir, cada semestre podría plantearse un sólo trabajo que tenga como propósito coordinar y articular contenidos en forma horizontal y vertical; este proceso de titulación debe contemplarse desde el 1º semestre y no sólo de forma teórica, sino práctica, con el fin de contribuir con la formación profesional de los estudiantes en cuanto a sus expectativas de titulación. Además de lo anterior, el proceso de titulación deberá especificarse en el plan de estudios 1990.

En los anteriores párrafos se anotó las conclusiones particulares emanadas de la propuesta curricular, en relación a cómo viven los estudiantes el currículum formal en situaciones reales. Sin embargo, el inicio del nuevo milenio convoca a la reflexión sobre el tiempo ido en los diversos ámbitos del currículum. No podemos seguir con un currículum que fragmenta la educación. El siglo XXI orienta la reflexión sobre la educación y la escuela bajo tres preocupaciones: la ética (tipo de persona que se quiere formar y de sociedad en que se quiere vivir), la política (construcción, apropiación, legitimación y distribución del poder en la sociedad) y lo epistemológico (ruptura y superación de lo dado, coherencia con la búsqueda ética de generar pensamiento crítico que ubique el conocimiento como momento dialéctico de la praxis). Hoy día existe una necesidad de comprender la realidad para poder encarar su transformación, es decir trascender a la educación que adiestra al educando.

Los fines de la escuela deben concebirse como una forma de política cultural que conforma una introducción, una preparación y una legitimación de formas particulares de vida social. Es necesario recuperar al educando como protagonista a partir del respeto y aceptación de lo diverso y lo inacabado. Pretender una escuela crítica, democrática y de calidad, exige imaginar una sociedad más igualitaria y justa, con un importante papel del estado en la generación de una mayor equidad en la distribución de los bienes económicos, sociales y culturales y con un interés por participar activamente en la vida pública.

La escuela debe participar para construir una cultura orientada hacia el pensamiento crítico, que pretenda dotar al sujeto individual de un sentido más profundo de su lugar en el sistema global y de su potencial papel protagónico en la construcción de la historia.

También debe facilitar que cada individuo reconstruya conscientemente su pensamiento y actuación, a través de un proceso colectivo de descentración y reflexión sobre la propia experiencia y la de los demás. Además se debe propiciar la autonomía intelectual para analizar críticamente los procesos y contenidos socializadores recibidos y articularlos dentro de un marco totalizador .

Los cambios que pretende la escuela del siglo XXI implican transformar a las instituciones escolares en relación a: los objetivos de la escuela, la institución, la relación enseñanza-aprendizaje, el currículum, el sujeto y el maestro.

Los diseñadores deberán proponer una estrategia real y efectivamente participativa para el diseño del currículum, reconociendo el papel activo que cumplen maestros y alumnos en su concreción y ejecución, y que rescate los importantes elementos que desde su práctica pueden aportar a una construcción curricular colaborativa entre distintos agentes sociales. Reconocer las diferencias en los educandos es aceptar y respetar las singularidades culturales y preservarlas en la constitución pedagógica de los sujetos. No sólo existen diversidades culturales, pluralidad de sentidos y valores, también hay heterogeneidades estructurales entre dominadores y dominados que deben tenerse en cuenta por una propuesta pedagógica con pretensión igualitaria.

El docente debe ser revalorado como profesional y como protagonista e incluir la modificación racional de la formación docente. Esto significa superar su papel de transmisor pasivo e instrumental, para convertirse en un intelectual transformador, crítico y emancipador que permita la reflexión sobre sus propias prácticas y el cuestionamiento de las estructuras institucionales en las que trabaja. Finalmente, ésta es una tarea que no será fructífera si se elabora en soledad o a través de esfuerzos individuales. Lograr los cambios "propuestos, requiere de actores colectivos capaces no sólo de elaborar un nuevo discurso. La tarea convoca a todos los implicados en la educación.

SUGERENCIAS ACADEMICO-ADMINISTRATIVAS

En relación con el eje logístico "Investigación Educativa”:

- Revisar los contenidos de los cursos con el propósito de favorecer el proceso de titulación. .
- Los cursos no sólo deben contemplar contenidos teóricos y metodológicos, sino proponer una enseñanza-aprendizaje más práctico, que permita al estudiante aplicar conocimientos.
- Propiciar un solo trabajo semestral que tenga como propósito articular los cursos, seminarios y talleres en forma horizontal y vertical; esto contribuirá a lograr un trabajo coordinado entre alumnos y maestros.

En relación con la titulación:

- El proceso de titulación no es una preocupación del currículum formal, por lo que se hace necesario especificarlo dentro de la propuesta curricular .
- En "Seminario de Titulación I y II" además de trabajarse en forma articulada y por el mismo docente, sería conveniente dividir al grupo por temáticas y problemáticas.
- El cuerpo académico de la licenciatura es el más recomendable para asumir y apoyar la asesoría de cada generación de estudiantes, la cual deberá ser dividida por temáticas y bajo un programa que establezca tiempos y productos parciales desde el primer semestre.
- Discutir , analizar y unificar criterios de calidad de los trabajos recepcionales.

En relación con el perfil de ingreso:

- No se puede cambiar el perfil de ingreso de los estudiantes que asisten a la licenciatura, por lo que sería conveniente organizar un curso propedéutico para darles a conocer la metodología e integrarlos al grupo, así como informarles los propósitos y objetivos del plan de estudios.

En relación con la propuesta curricular:

- Después de nueve años de experiencia, urge que se lleve a cabo una evaluación curricular, que además valore el impacto sociocultural.
- Como parte de la evaluación curricular es conveniente revisar las temáticas que abordan los estudiantes en los trabajos recepcionales, para detectar los intereses formativos.
- Incrementar la investigación de campo con el objeto de registrar las condiciones, necesidades y problemáticas reales del medio indígena.
- Para disminuir las diferentes interpretaciones que les dan los docentes colaboradores a los programas sintéticos, es conveniente organizar cursos de inducción al plan de estudios para evitar la dispersión de los propósitos.
- La licenciatura deberá abrirse a nuevos prospectos que se interesan por inscribirse, debido a que cada vez es más difícil que los estados les autoricen la beca-comisión a los docentes. El subsistema de Educación Indígena tiene necesidad de formar profesionales de la educación que se encarguen de la planeación y de generar proyectos educativos.
- Es conveniente llevar a cabo una revisión minuciosa del Reglamento de Titulación de la UPN con el fin de proponer una gama más amplia de opciones de titulación que sean flexibles, sin que esto vaya en detrimento de los trabajos y de la calidad académica y profesional. Esta es una actividad urgente no sólo del proyecto de licenciatura, sino de la UPN, pues ya se empieza a notar el rezago en la titulación en todas la licenciaturas escolarizadas del plan 1990.
- Por último, además de ser una limitación del presente estudio, se recomienda continuar y complementar con investigaciones, donde se recupere la visión de los docentes tanto del proyecto de licenciatura, como los docentes colaboradores para tener una panorama más amplio de la práctica pedagógica.

BIBLIOGRAFIA

Aguirre Lora, M.E. y Sandoval, R.M. (1988) "Programa de Apoyo a la titulación " CISE-UNAM.

Alvarado Rodríguez, M.E. (1990) " Algunas reflexiones en torno a la titulación" en : Revista Perfil Educativos No.47-48 ; UNAM-México.

Alba Molinar, E.A. (1993) "El servicio Social, una buena alternativa de Titulación" en: Eficiencia Terminal y Calidad Académica en las Instituciones de Educación Superior. Publicado por la Universidad de Guadalajara, México pp. 176-182.

Apple, M. (1986) " Cap. 4,5, y 8 en: Ideología y Currículo. Akal ; Madrid.

Arnaz, J. A. (1981) La planeación curricular, México, Trillas/ ANUIES.

Arredondo, A. V. (1981) "Fundamentación de la comisión temática sobre el desarrollo curricular" Congreso Nacional de Investigación Educativa. Documento base, vol. I

Bamés, F. (1998) "Los retos de la Educación en el tercer milenio", Conferencia UNAM-México.

Barrón Tirado, C. (1993) "Perspectivas de la formación de profesionales para el siglo XXI", en: Ducoing, p . (comp.) Formación de Profesionales de la Educación. UNAM-UNESCO ANUIES, México.

Bertely Busquets, M. (1986) La investigación etnográfica en la interpretación de las situaciones escolares de los docentes. ISCEEM, México.

.....(1994) "Panorama de la investigación etnográfica en México: una mirada a la problemática educativa " en: La etnografía en Educación, CISE-UNAM, México. pp. 173- 208.

Bicecci, M.B. (1988) "Consideraciones acerca de la situación del pasante de la carrera de pedagogía", CISE-UNAM, México.

Brice Heath, S. (1977) La política del lenguaje en México: de la colonia a la nación. INI-SEP, México.

Burbano Paredes., J.B. (1994) Docencia Bilingüe intercultural Una especialización para nuestros días. ABYA-YALA; Quito-Ecuador.

Cabrera, M.A. (1993) "Características del maestro indígena que ingresa a la LEI de la UPN" Ponencia presentada en el evento ¿ Quiénes son nuestros alumnos? En la UPN. Mecanograma.

Cabrera, M.A. y Velázquez, G. (1997) "Perfil de entrada y titulación en la Licenciatura en Educación Indígena de la UPN" en: Rev. Pedagogía; Vol. 12 # 10 UPN-México.

Carr, W. Kemmis, S. (1988) "Maestros, investigadores y curriculum" en: Teoría crítica de la enseñanza. Martínez Roca, Barcelona.

.....(1998) "Theory, Technology or praxis ? The Future teacher Education". Univ. of Sheffield. Ponencia presentada en 3er. Sem. Inter. El saber de los maestros en la formación docente. UPN, México.

Carrillo Avelar, A. (1999) Los indígenas en la escuela bilingüe y su cultura instituida e instituyente. Tesis de Maestría, U AM -Ixtapala.

Corenstein, M. (1992) "Panorama de la investigación etnográfica en la educación en México: un primer acercamiento" en: Investigación Etnográfica en Educación. CISE-UNAM México. pp.359-376

Covo, M. (1993) "Titulación y calidad académica en la ENEP-Acatlán: Un primer acercamiento", en: Eficiencia Terminal y Calidad Académica en las Instituciones de Educación Superior. Publicado por la Univ. de Guadalajara, México. pp. 158-175.

.....(1990) "La composición social de la población estudiantil de la UNAM: 1960-1985" en: Universidad Nacional y Sociedad. CIIH-UNAM Editorial Porrúa, México.

De Alba, A. (1994) "Las perspectivas" en: Curriculum : crisis, mito y perspectivas. UNAM-México.

.....(1993) "El curriculum universitario de cara al nuevo milenio" CESU-UNAM-MEXICO.

(1993) "Educación: discursos y prácticas, notas para el análisis de la formación de profesionales para la educación"; CESU-UNAM-México.

Demarchi, M. (1990) "La cuestión curricular y la formación de profesionales de la Educación!", en: Ducoing, P. (comp.) Formación de Profesionales de la Educación. UNAM-UNESCO. ANUIES, México.

DGEI-SEP (1989-1990) Prontuario de estadística educativa indígena. México

Díaz Barriga, A. (1997) "La profesión y la elaboración de planes de estudio. Puntos de articulación y problemas de diseño" en: La profesión. Su condición social e institucional. CESU-UNAM, México. pp. 65-109

.....(1993) "Concepción pedagógica y su expresión en los planes de estudio de pedagogía " en: Ducoing, P. (comp.) Formación de profesionales de la Educación. UNAM-UNESCO-ANUIES, México.

.....(1982) "Un estudio exploratorio sobre el currículo de pedagogía".CISE-UNAM, Mecanograma.

.....(1986) "Los orígenes de la problemática curricular", en: Seis estudios sobre la educación superior. México, CESU-UNAM.

(1984 y 1985a) Ensayos sobre la problemática curricular, México, Trillas.

Donmoyer, R. (1992) " Argumentos para la investigación de estudios de caso redefinición de conceptos de validez interna y externa" en: Investigación Etnográfica en Educación. CISE-UNAM-México pp.65-88

Ducoing W ., P. et al (1988) "Un análisis metodológico sobre la formación teórico-práctica del pedagogo". en: Rev. Latinoamericana de Estudios Educativos ; México Vol. XIX No. 2 pp.71-91

Fasano, Pisano (s/a) Las condiciones Universitarias para el estudio Trad, de Antonio Marquet, Revisión de Rollin Kent Serna. Universidad La Saplenza, de Roma.

Furlan, A. y E. Remedi (1981) "Consideraciones al documento del currículum de la Comisión Temática de Desarrollo Curricular" , Foro Universitario, S1UNAM, # 45, febrero.

Gago Huguet, A. (1998) El imperativo de la calidad de las Universidades Mexicanas. ANUIES-México.

Garagalza, L. (1990) La interpretación d e los símbolos. Hermenéutica y lenguaje en la filosofía actual. En: Anthropos, De. Del Hombre; Barcelona

Garza, Graciela (1986) "La titulación en la UNAM" en: Cuadernos del CESU; México.

Gasché, J. (1997) "Más allá de la cultura: lo político. Teoría y práctica en un programa de formación de maestros indígenas amazónicos de Perú" en: Indígenas en la escuela. COMIE-Investigación Educativa 1993-1995, México.

Gigante, E Iba (coord.) (1992) "La dinámica cultural en la escuela". en Cultura y escuela : La reflexión actual en México :. Serie Pensar la Cultura. México: Conacult (en prensa) México

Gimeno Sacristán, J. (1982) Comprender y transformar la enseñanza .Madrid, Morata

.....(1988) El curriculum una reflexión sobre la práctica. Morata, Madrid

Giroux, H. (1990) "Introducción. Los profesores como intelectuales". en: Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós. Trad. de Isidro Arias. Madrid

.....(1995) "Teoría crítica y práctica educativas " ; "La escuela y la política del currículo oculto" y "Reproducción, resistencia y acomodo en el proceso de escolarización" en: Teoría y resistencias en Educación. Siglo XXI, México.

.....(1993) "Introducción: Escolaridad, ciudadanía y lucha por la democracia". La escuela y la lucha por la ciudadanía #1 Siglo XXI, México.

.....(1999) "Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio" en: La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato. Graó Barcelona.

Glazman, R. (1990) "La cuestión curricular y la formación de los profesionales de la Educación" en: Ducoing, P. (Comp.) Formación de Profesionales de la Educación. UNAM-UNESCO-ANUIES.

.....(1990-2) " Función de la Universidad pública " en: Universidad Nacional y Sociedad. CIIH-UNAM - PORRUA pp. 171-218

Glazman, R. y M. Figueroa (1981) "Panorámica de la investigación sobre el desarrollo curricular", en Congreso Nacional de Investigación Educativa. Documento Base, Vol. I.

.....(1984) "Diseño de planes de estudios: modelo y realidad curricular", en Foro Universitario, SIUNAM, # 38, enero.

Goetz y LeComte (1988) "Estrategias de recogida de datos" en: Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Morata, Madrid.

Granja, J., Juárez, R. y De Ibarrola, M. (1983) " Análisis sobre las posibilidades de permanencia y egreso en cuatro Instituciones de Educación Superior del Distrito Federal, 1960-1978" en: Rev. De Educación Superior Núm. 47, Jul-Septo , ANUIES-México.

Granja, J. (1993) "Determinaciones Institucionales en el proceso de Titulación" en: Eficiencia Terminal y Calidad Académica en las Instituciones de Educación Superior. Publicado por la Univ. de Guadalajara, México pp. 183-200

Grundy, S. (1991) "El desarrollo de la praxis curricular" y "la Práctica del currículum crítico" en : Curriculum : producto o praxis del curriculum. Morata, Madrid

Guerra Rodríguez, D. (1998) El modelo educativo de las IES para el nuevo milenio. Ponencia presentada en el III. Congreso Nacional Sociedad de Exalumnos del IPN- México.

Gumport, P.J. (1992) "La producción del conocimiento en las universidades: reformulación de un problema metodológico" en: Investigación Etnográfica en Educación. CISE-UNAM, México pp.51-63

Hamilton, D. y Malcom P. (1985) "La evaluación como iluminación", en Gimeno S.J. y Pérez Gómez, A. (comps.) La enseñanza, su teoría y su práctica, Madrid Akal- Universitaria.

Hernández Rojas, G. et al (1989) "La problemática de la titulación en la facultad de psicología en: Psicólogo, formación, ejercicio profesional, prospectiva. Comp. Javier Urbina ; UNAM-México. pp. 85-98.

LeComte, MD. (1992)"La etnografía educativa: teoría y práctica. De la antropología al postestructuralismo " en: Investigación Etnográfica en Educación. CISE-UNAM, México pp.25-40.

López Bedoya, M.N. , Aguilar, B. y García, G. (1989) "Consideraciones en torno a la titulación en las Instituciones de Educación Superior" CGAD-ANUIES Proyecto 5.1 "Estudios sobre los procedimientos de admisión y acreditación en las IES.

Martínez Hernández, MM. et al (1990) " Seminario de Titulación e Investigación Educativa del área de Ciencias Experimentales del Plantel Vallejo, experiencia de organización . CISE-UNAM Rev. Perfiles Educativos 47-48 Ene-Jun.

Mclare, P. (1984) "La pedagogía crítica y el sueño igualitario" "Pedagogía crítica: una revisión de los principales conceptos" y "Educadores críticos: algunos ejemplos" en: La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. Siglo XXI-UNAM; México.

.....(1995) "La educación como sistema cultural" en: La escuela como un performance ritual. Siglo XXI-V NAM, México.

.....(1990) "Pedagogía crítica. Las políticas de la resistencia y un lenguaje de esperanza" en: Ducoing, P. (Comp.) Formación de Profesionales de la Educación. UNAM UNESCO ANUIES. Mi Kim, Young (1986) "Algunas observaciones y recomendaciones sobre la realizaciones de tesis de post-grado en Venezuela " .U. C. V. Postgrado

Montero-Sieburth, Martha (1991) " Corrientes, enfoques, e influencias de la investigación cualitativa para latinoamérica" Ponencia presentada en 1° sem. "La Investigación Cualitativa en América Latina" en San José, Costa Rica; en octubre.

Martínez Hernández, M.M. et al (1990) "Seminario de Titulación e Investigación Educativa del área de Ciencias Experimentales del Plantel Vallejo, experiencia de organización.

Muñoz, J.M. (1993) "Estudios sobre la Titulación en las Licenciaturas" en: Eficiencia Terminal y Calidad Académica en las Instituciones de Educación Superior. Publicado por la Univ. de Guadalajara, México pp.194-201

Ornelas, C. (1995) "El sistema educativo mexicano "México, FCE

Ortiz Maldonado, R. (1980) "La imagen que los maestros tienen de sí mismos y de su tarea educativa", en : Sociedad y Política en Oaxaca 1980. Instituto de Investigaciones Sociales, Univ Aut. Benito Juárez, Oaxaca, México. pp. 221-247

Pansza González, M. (199) "Elaboración de programas de estudio" en: Operatividad en la Didáctica. Gernika, México.

.....(1990) Pedagogía y currículo. 3.. Edición Gemika, México.

Pansza González, M. et alt (1986) Fundamentación de la didáctica. Vol. 1, Gemika, México.

Pérez Gómez, A. (1985) "Modelos contemporáneos de evaluación " en: Gimeno, S. y Pérez Gómez, A. (comps) La enseñanza, su teoría y su práctica, Madrid, Akal /Universitaria.

Pérez Reyes, F. (1993) " El proceso de Reforma en la Universidad Veracruzana " en: Eficiencia Terminal y Calidad Académica en las Instituciones de Educación Superior. Publicado por la Univ. de Guadalajara, México pp.202-210

Piña Osorio, J .M. (1997) "Consideraciones sobre la etnografía educativa " en: Rev. Perfiles Educativos # 78, 3. Epoca Vol. XIX. CESU-UNAM.

Popkewitz, T .S. (1999) "Reforma, conocimiento pedagógico y administración social de la individualidad: la educación escolar como efecto del poder" en: La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato. Graó Barcelona.

Pozas H. R. Coord. (1990) Universidad Nacional y Sociedad. CIIH-UNAM

Richardt S., Ch. (1986), "Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos", en T.D. Coock y Reichardt S. Ch. Métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación evaluativa. Madrid, Morata.

Rigal, L. (1999) "La escuela crítico-democrática: una asignatura pendiente en los umbrales del siglo XXI" en: La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato. Graó Barcelona.

Rockwell, E. (1994) "La etnografía como conocimiento local" en: La Etnografía en Educación. CISEUNAM, México. pp.55- 72.

Rodríguez, A. (1993) " Acerca del curriculum y de la profesión " en: Ducoing P. (comp.) Formación de profesionales de la Educación. UNAM-UNESCO-ANUIES, México.

Ros Romero, C. (1981) Bilingüismo y Educación. Un estudio en Michoacán. INI-SEP México.

Rosario Muñoz, V.M. (1993) "La titulación en las IES: Problemática y perspectiva, El caso de la Universidad de Guadalajara. en: Eficiencia Terminal y calidad académica de las instituciones de Educación Superior .

Publicado por la Univ. de Guadalajara, México pp. 149-157.

Rueda Beltrán, M. et al. (1994) "La investigación cualitativa en el conocimiento de la enseñanza nivel universitario " en :La etnografía en Educación. UNAM -CISE, México.

Ruiz Larraguivel, E. (1998) "Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior. Una orientación cualitativa ". UNAM -México.

Salinas Sánchez, G. (1995) " Las licenciaturas en educación para el medio indígena: una experiencia en la formación de docentes" en: Rev. de la Escuela y del Maestro. Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano. año II, Nov-Dic 1995 # 8.

Stake, R.E. (1998) "El caso único" ; "La naturaleza de la investigación cualitativa" ; "Análisis e interpretación" ; y "Redacción del informe" en: Investigación con estudio de casos. Edit. Morata, Madrid.

Stenhouse, L (1985) Investigación y desarrollo del curriculum. Morata, Madrid.

Stufflebeam, L:D. y I. A. Shinkfield (1989), Evaluación sistemática. Madrid, Paidós.

Taba, H. (1962), Elaboración del currículo. Trad. Rosa Albert. Buenos Aires, Troquel. pp. 9-64
Taylor y Bogdan (1990) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós Básica. Buenos Aires.

Torres, Surjo (1994) "La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas" en: La vida en las aulas. Morata, Madrid pp. 11-26

Tovar, A. (1986) Las Tesis de Licenciatura en la FCP y S. UNAM, 1951-1984.

Tyler, R. (1973), Principios básicos del currículo. Buenos Aires, Troquel.

UPN-SEP (1990) Propuesta Curricular para la Licenciatura en Educación Indígena México.

.....(1978) Decreto que crea la Universidad Pedagógica Nacional.

.....(1994) Plan Institucional de Desarrollo. Estructura orgánica académica. Normatividad

.....(1990)"Programas sintéticos: Investigación Etnográfica 6° Sem.; Seminario de Tesis I y 117° y 8° semestres; en: Propuesta Curricular para la LEI.

.....(1989) " Reglamento para la obtención del grado de licenciatura en sus distintas modalidades en la UPN"

.....(1995) Informe de la Comisión de Titulación de la Academia de Educación Indígena Documento interno.

UNESCO, (1998) Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción.

Velázquez Medina, A. et al (1989) Estudio de la eficiencia terminal de la Facultad de Psicología "en : Psicólogo, formación, ejercicio profesional, prospectiva. Comp. Urbina Soria, J. UNAM-México.

Woods, P. (1989) "El comienzo de la investigación" ; "Observación" ; "Entrevistas" y "Análisis" en . La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Paidós Ibérica- Barcelona.

Young Mi Kim (1986) Algunas observaciones y recomendación de tesis de post-grado en Venezuela. CISE-UNAM.

Zapata, A. y Aguilar, M. (19) "La tarea docente: una práctica enajenada" en: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. México Vol. XVI Nos. 3,4 pp. 177-200

Zemelman, H. (1997) Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente. El Colegio de México.

ANEXOS

1. Inventario de Investigaciones por: nombre, autor(es), año, e institución.

-Programa de Apoyo a la Titulación. Aguirre Lora, Ma. Esther y Sandoval Montaña, Rosa Ma. (Coordinadora del Colegio de Pedagogía) 1988.

Las autoras al momento de emprender la investigación reconocen que uno de los aspectos menos atendidos es el apoyo a egresados, en relación a la titulación. Los resultados obtenidos en 25 años, en un lapso que va de 1959 a 1983, muestran que de 540 013 que ingresaron, sólo concluyeron los créditos 262025 48.5% y de éstos sólo se titularon 149 823, es decir 27.7%. Otros estudios muestran que en las Facultades también se observan variaciones en los resultados, tanto en el número de titulados como en el tiempo promedio que utilizan para titularse. Se plantea el supuesto no hay relación directa entre titulación e inserción laboral, sin embargo esta aseveración se modifica en la medida que se incrementa la crisis, y pone en ventaja a los que si están titulados. La no titulación se considera una "inconclusión" y se convierte en rezago académico. Con este panorama se elabora un programa de apoyo a egresados de la licenciatura en Pedagogía. Se trabajan tres grandes apartados: Antecedentes, Propuesta Vigente y A manera de conclusiones (I. A corto plazo y 2 A mediano plazo).

La conclusión trabaja una propuesta para favorecer la titulación a dos niveles: a corto plazo ya mediano plazo. A corto plazo plantea siete puntos los cuales:

-El servicio Social, una buena alternativa de Titulación. Alba Molinar, Erika Andrea. UNAM. Programa del Servicio Social Multidisciplinario. Ponencia presentada en el evento: Eficiencia terminal y calidad académica en las instituciones de Educación Superior. Organizado en la Universidad de Guadalajara, SEP-DGICSA, ANUIES, CISE-UNAM y la U.A .Aguascalientes en el mes de octubre de (1999).y publicadas por U de G. en 1993.

Una meta de la UNAM, es la de formar profesionales, investigadores y técnicos útiles a la sociedad. Para lograr este objetivo es necesario que el proceso formativo llegue a término, que los egresados se titulen.

Se han identificado algunos factores que afectan a la eficiencia terminal lo que produce bajos índices de titulación, que pueden clasificarse en: sociales, económicos y académicos-administrativos. En el último rubro se pueden citar la deserción, el rezago escolar, los requisitos como idiomas y seminarios; algunas deficiencias en infraestructura en los aspectos metodológicos para realizar la tesis, inseguridad en el tema a investigar, inadecuada asesoría de tesis, el retraso del voto aprobatorio de algunos sinodales, la inconformidad con el trabajo, la escasa información y lo más importante el de mérito que se le da al proceso como "tramite" último a la obtención del título profesional.

Con base en lo anterior en 1985 se conformó una Comisión Especial integrada por el Colegio de Directores de Escuelas y Facultades, para llevar a cabo un "Programa para incrementar la titulación en la UNAM" en tres subprogramas: 1) atención al rezago; 2) actualización de procedimientos de titulación y 3) Incrementar la eficiencia terminal. En 1986 se constituyó un Comité de Titulación en [1986 al interior Dir. Gral. Serv. Social del Programa de Serv. Social Multidisciplinario, con el mismo objetivo. Se reflexiona que el problema por Escuelas y Facultades no es el mismo, que las que están vinculadas con el área de salud tienen un porcentaje más alto de titulados que las que se dirigen a Humanidades. Por lo que el tratamiento no es unificado, además de que también se han creado otras modalidades de titulación de acuerdo con la legislación universitaria ya su realidad, sin que esto signifique la devaluación o exentar al alumno de la obtención del título profesional. La UNAM tiene 19 opciones de titulación para sus 23 Escuelas y Facultades donde se integra las seis áreas del conocimiento.

Entre estas se propone el Informe del Servicio Social que pretende vincular la práctica del servicio social y el proceso de titulación.

-Algunas Reflexiones en torno a la titulación. Alvarado Rodríguez, Ma. Eugenia. Perfiles Educativos 47-48 Ene-Jun. 1990; CISE-UNAM (tesis profesional).

La titulación es uno de los mayores problemas que aqueja a la universidad y es de los menos investigados, no en el aspecto cuantitativo, sino cualitativo que implica conocer las causas del rezago y buscar opciones formativas que posibilitan tesis profesionales aunque habría que señalar que en los últimos cinco años los Consejos técnicos de escuelas y facultades han tomado cartas en el problema.

La titulación refleja la eficiencia terminal de una IES, no es tan importante el número de egresados como el número de titulados. Ante este problema algunas facultades y escuela han flexibilizado los mecanismos de titulación como Contaduría y Administración, Medicina entre otras. Pero la institución se ha preocupado por incrementar las cifras que por mejorar la calidad académica y formar cuadros profesionales que incidan en la política de desarrollo.

-Los retos de la educación en el tercer milenio. Barnés de Castro, F. Conferencia impartida en el Colegio de Ingenieros Petroleros el 3 de sep. 1998.

El contenido de la conferencia: e] entorno mundial, los retos para las instituciones educativas, la universidad nacional autónoma de México, vinculación con la sociedad, campaña de financiamiento y conclusiones. En esta conferencia el rector de la UNAM expone los planes que tiene a futuro como]as tendencias del mundo moderno. Habrá que apropiarse de la tecnología moderna, el siglo XXI se le ha denominado "la era del conocimiento", lo que obliga a cobrar conciencia de la importancia de ya no estudiar una profesión para toda la vida, sino en estudiar a lo largo de toda la vida para ejercer una profesión. La pedagogía y los recursos didácticos deben adecuarse a las nuevas condiciones del saber, donde ya no es importante acumular información, sino tener la habilidad de obtenerla oportunamente y transformarla en conocimientos. El papel de maestro ya no es tanto el de transmitir al estudiante sus conocimientos, sino el de desarrollar en ellos habilidades para utilizar I los conocimientos disponibles en el aprendizaje y el estudio autodirigido.

-Consideraciones acerca de la situación del pasante de 111 carrera de pedagogía. Bicecci, Mirta B., Año de publicación 1988, de la Facultad Filosofía y Letras de la UNAM.

Elabora una reflexión acerca de la función que se le otorga al servicio social dentro del Plan de Estudio, su origen y uso por parte de alumnos y maestros. Señala que no cumple el propósito para lo que fue pensado (formación, aprendizaje y experiencia) y sólo se torna un tramite engorroso para acceder a la titulación. A los alumnos durante su formación académica se les deja sueltos sin orientación suficiente para elegir materias optativas, que orienten la elección de una área en particular para lograr la integración de conocimientos, donde no profundizan y no logran un nivel de síntesis, que más tarde abordará investigaciones o constatar críticamente una práctica.

La precaridad de conocimientos no les permite a los alumnos interiorizar instrumentos de análisis, disciplinas de trabajo, capacidad de formular hipótesis donde se encuentra los proyectos de tesis.

Revisar el sentido y significado del servicio social llevaría a revisar el plan de estudios como servicio y campo laboral, en éste se percibe contradicción entre lo que se le solicita al estudiante y lo que se les proporciona curricularmente. La propuesta es reestructurar el servicio social y replantear la función de los asesores externos que bien manejados podrían ser fuente de futuras tesis.

Titulación y calidad académica en la ENEP Acatlán: Un primer acercamiento. Covo, Milena. Ponencia presentada en el evento: Eficiencia terminal y calidad académica en las instituciones de Educación Superior. Organizado en la Universidad de Guadalajara, SEP-DGICSA, ANUIES, CISE-UNAM y la U.A. Aguascalientes en el mes de octubre de 1991. y publicadas por U de G. en 1993.

La investigadora señala que la escuela abrió sus puertas en 1975 y para ese momento (1991) ya habían egresado diez generaciones de estudiantes. En su estudio recupera los datos estadísticas de 1950-1985 (Graciela Garza, de la UNAM) presentados por carrera y generación, en diez escuelas y facultades de CU. Los datos los contrasta con los resultados obtenidos en la ENEP Acatlán con las carreras similares. El objetivo es presentar datos sobre la titulación en la Escuela de doce carreras (Actuaría, Ing. Civil, Arquitectura, Matemáticas aplicados a la computación, Derecho, Economía, Sociología, Relaciones Internacionales, Ciencias Políticas y Administración Pública, Historia, Lengua y Literatura, Filosofía, Pedagogía y Periodismo y Comunicación Colectiva), con la que se espera contribuir a la discusión de la compleja dinámica expresada en términos de baja titulación, no puede ser reducida únicamente a un problema de "eficiencia terminal".

Los resultados sistematizan la información sobre el egreso y la titulación desde 1989 y explora a través de entrevistas, las opiniones de sus egresados acerca de su vida académica y universitaria. En forma sintética presenta en forma muy general las experiencias de la formación académica, el plan de estudios y algunas asignaturas, donde los estudiantes reflejan la complejidad y su historia personal. No se pretendió abordar la discusión teórica ni histórica de esta problemática.

Sugiere considerar en próximas investigaciones el contenido y la calidad de la formación de los estudiantes antes del ingreso a la universidad, porque es posible que ahí este ubicado parte del problema que debe ser incluido en el análisis de la calidad de la educación superior y la eficiencia terminal.

-Las condiciones Universitarias para el estudio. Fasano, Pisano. Profr .de la Univ. La Sapienza, de Roma. Col. de la Rev. Riforma della Scuola.

Es un ensayo donde se trabaja la didáctica del estudio para evitar la dicotomía tradicional: pedagogía-investigación. La disputa de primacía de una sobre la otra, y si en cambio la interacción y la integración de funciones de instituciones de nivel universitario. Replantear la polémica "saber/producción" invita a las universidades a cuestionarse si cumplen con el propósito de creación, con el presupuesto que reciben, con la relación inscritos / titulados, deserción, relación docente / titulados.

El examen realizado en 1986, da como resultado una Universidad disfuncional en sus procesos formativos, donde habrá que valorar la legalidad del título profesional y la liberalización de los accesos (inscripciones). Ambos aspectos han fracasado, no lograron sus objetivos de formación de acuerdo a la demanda del mercado de trabajo. Revisar su organización y objetivos internos y externos para que responda al momento actual y genere a los profesionales que la sociedad demande. Se sugiere estudiar las acciones de dos sujetos en interacción didáctica docente-estudiante que regulan los conocimientos humanos.

-El imperativo de la calidad en las Universidades Mexicanas. Gago Huguet) Antonio. Ponencia presentada en el Seminario de Evaluación y Financiamiento de la Educación Superior UA del Estado de México. Julio de 1998.

La ponencia plantea que la evaluación universitaria es un imperativo para alcanzar mejores niveles de calidad en las funciones que realizan las universidades) esta necesidad ha estado presente en la agenda de los educadores. La posición que asume es la evaluación interna como externa, como una tarea permanente de las universidades es la oportunidad para recibir recomendaciones) criticas) consejos de todos los involucrados.

-La titulación en la UNAM. Garza, Graciela. 1986 CESU-UNAM.

Es una tesis donde se realiza un estudio de corte cuantitativo descriptivo. La fuente principal fue el Archivo Histórico de la UNAM del CESU) donde se consulto las actas de examen profesional y se obtuvo: carrera, sexo) edad nacionalidad) fecha de inicio y terminación de licenciatura, promedio general) fecha y resultado del examen profesional. Abarcó doce facultades (Arquitectura, Ciencias) Ciencias Políticas y Sociales) Contaduría y Administración) Derecho) Economía, Filosofía y Letras) Ingeniería, Odontología, Psicología, Química y Veterinaria») no se incluyó las facultades y colegios que fueron creados en 1968. El análisis de datos se realizó con 21 generaciones que se registraron de 1960-1981 y que ingreso a la licenciatura en 195 5- 1975. El límite para obtener datos fue diciembre de 1981) porque en 1982 cambio el sistema de registro de los exámenes profesionales.

Los resultados permitieron tener índices global es de titulación por facultad y por generación) comparaciones entre facultades) el tiempo promedio empleado en recibirse e identificar que hay facultades con un índice alto de titulados como: Odontología) Medicina, Veterinaria y Sostenía por ser indispensable para ejercer profesionalmente. El alcance del estudio es importante para la planeación institucional) tener información precisa y confiable.

-Determinaciones institucionales en el proceso de Titulación. Granja Castro Josefina Ponencia presentada en el evento: Eficiencia terminal y calidad académica en las instituciones de Educación Superior. Organizado en la Universidad de Guadalajara, SEP-DGICSA) ANUIES) CISE-UNAM y la U.A. Aguascalientes en el mes de octubre de 1991.y publicadas por U de G. en 1993.

La ponente empieza por señalar que la titulación como práctica escolar en el nivel superior se ha abordado bajo dos perspectivas analíticas. Los enfoques sobre eficiencia terminal y calidad de la enseñanza como indicador cuantitativo del funcionamiento de las instituciones. Estos estudios han permitido precisar la magnitud de la población escolar que interrumpe su trayectoria de formación dentro de la institución antes de alcanzar el grado académico respectivo. La mayor parte de estudios) con esta tendencia se encuentra en la década de los setenta.

La otra Perspectiva ha sido abordada mediante enfoques que desde una determinación económica -laboral circunscriben el título escolar a su representación funcional como requisito para pugnar por el acceso a espacios de actividad laboral.

Se identifica otra zona de análisis que ha sido soslayada: la titulación como práctica escolar en la que se enlazan sujetos que interactúan en los márgenes de regulaciones y lógicas precisas) propias de la institución escolar. La exposición se organiza en tres apartados: 1) Especificidades constitutivas del proceso de titulación; 2) Temporalidad del proceso: tiempos institucionales versus tiempos individuales y 3) espacios) actividades y relaciones entre sujetos en ocasión del proceso de titulación.

-El modelo educativo de las IES para el nuevo milenio. Guerra Rodríguez) Diódoro. Conferencia presentada en el III Congreso Nacional de la Soc. De ex-alumnos de la Esc. Superior de Medicina" .

La conferencia pone a discusión) que es la segunda mitad del siglo XX cuando la educación superior ha vivido un proceso de transformación cuantitativa y cualitativa. Sin embargo hace falta establecer un marco general de consideraciones teóricas y de esclarecimientos de contextos y criterios sobre los que hay que sustentar alternativas de reforma que permitan destacar algunos enfoques de orientación económica y sociológica, que la ONU expone para el desarrollo humano y que se considera pertinente para orientar la investigación) formulación de políticas y el cambio social mediante la educación reconociendo un mundo globalizado e interdependiente para generar modelos macroeconómicos de crecimiento y desarrollo.

-La problemática de la titulación en la Facultad de Psicólogo. Hernández Rojas) G. et al. 1989. Facultad de Psicología de la UNAM.

El artículo consta de tres grandes apartados: contexto y antecedentes; panorama de la titulación en la facultad y análisis crítico y conclusiones. En el primero) los autores revisan el Reglamento General de Exámenes) 1987) donde se establecen los objetivos, opciones de titulación y requisito para obtener el grado profesional. Asimismo señalan otras opciones de titulación contempladas en la Legislación Universitaria y por otras instituciones de educación superior como la ENEP-Zaragoza, UAM) IPN y SEP para instituciones incorporadas.

En el segundo apartado se reflexiona sobre el significado que tiene la titulación) como producto del proceso docente y curricular) como indicador para evaluar la calidad, relevancia y eficacia externa de la institución educativa donde se genera. En el tercer apartado se trabaja que las opciones de titulación vigentes son restringidas y han mostrado una eficiencia terminal baja.

Sugiere que se abra a otras opciones de titulación con propuestas fundamentadas. Por último se sugiere que para que un egresado presente un trabajo escrito y el examen profesional deberá tener una serie de destrezas que favorecen la presentación del trabajo escrito.

-Consideraciones en torno a la titulación en las Instituciones de Educación Superior. López Bedoya, Ma. Nora Marisa; Salvo Aguilera, B. y García Castro, O. Investigadores-docentes de la CGAD-ANUIES. S/f.

Es uno de los productos del proyecto 5.1 " Estudios sobre los procedimientos de admisión y acreditación en las IES del PROIDES". Se aborda algunos problemas académicos y administrativos que inciden en los bajos índices de titulación, presentados por las IES en el nivel de licenciatura. La inquietud se manifiesta desde principio de los setenta a través de diversos foros como las Reuniones Nacionales de ANUIES en Villahermosa y Tepic, donde se planteó que una posible causa podría deberse a la rigidez en los mecanismos de acreditación, tanto académicos como administrativos. De esas reuniones surgieron varias propuestas dirigidas a flexibilizar para obtener un mayor índice de titulados. Hay ocasiones que los requisitos burocráticos administrativos predominan sobre los requisitos académicos.

Sin embargo el problema no sólo es de orden burocrático-administrativo sino que es necesario revisar y cuestionar los aspectos académicos referidos a la formación que reciben los estudiantes durante su carrera profesional, habría que analizar si esa formación es lo suficientemente sólida para que el egresado pueda cubrir los requisitos académicos que la obtención del título exige, de ser así, buscar nuevas opciones para demostrar los conocimientos, capacidades y habilidades de los estudiantes. Por otro lado también habría que tomar en cuenta los factores exógenos como, la relación entre el fenómeno de la titulación y el mercado ocupacional dentro del contexto social actual.

La diversidad no resuelve el problema del bajo índice de titulación y mucho menos el de la calidad académica, debe reflexionarse desde el proyecto académico-institucional, la estructura curricular, los procesos educativos al interior de la institución y analizando las diferentes prácticas profesionales en relación con el desarrollo social. Se identifican 13 opciones de titulación. en 24 de 31 Universidades encuestadas.

-Seminario de Titulación e Investigación Educativa del Área de Ciencias Experimentales del Plantel Vallejo. Experiencia de organización. Martínez Hemández, M. Martha et. al. CCH-Plantel Vallejo-UNAM, 1988.

El proyecto nace a partir de diciembre de 1987, en conexión académica formativa con la Facultad de Ciencias. El sentido es revalorar las dimensiones del trabajo educativo de los profesores de asignatura interesados en desarrollar un espacio de reflexión sobre el trabajo en el aula. El Curriculum del CCH señala que su planta docente deberá estar en proceso de constante formación. El proyecto de seminario tiene el propósito de abrir espacio que permita acceder a la titulación de los profesores, la discusión, reflexión y resignificación de la actividad docente y con el deseo de participar en algún proyecto investigación, con la intención de ser publicado bajo la perspectiva profesor-investigador.

El proyecto del Seminario de Titulación e Investigación Educativa surge de aspecto que entrecruzan como: requerir espacios para la reflexión sobre la actividad diaria del profesor; sistematizar y organizar ideas y experiencias de más de 15 años de docencia en el CCH, cuestionar la práctica cotidiana y efectuar una confrontación entre el curriculum formal y el real del Colegio. Se tomó conciencia de que en el proceso de investigación en el aula, se tiene dos tareas como docente: una, la de plantear, organizar el trabajo del grupo, promover aprendizaje, cuidar los vínculos; la otra, es la de observar este proceso para poder explicar con claridad conceptual lo que se ha propuesto descubrir bajo el soporte teórico de J.S. Bruner.

-Estudios sobre la Titulación en las Licenciaturas. Muñoz Martínez, José Martín. Universidad Autónoma de Tamaulipas. 1993. Ponencia presentada en el evento: Eficiencia terminal y calidad académica en las instituciones de Educación Superior. Organizado en la Universidad de Guadalajara, SEP-DOICSA, ANUIES, CISE-UNAM y la U.A. Aguascalientes en el mes de octubre de 1991.y publicadas por U de G. en 1993.

Los estudios realizados de eficiencia terminal hasta el momento no contempla el número de egresados que se titulan. Los materiales emitidos aún son escasos a pesar de ser último tramo de la trayectoria marcada por un plan de estudios de nivel superior y que necesariamente los estudiantes deben cubrir para ser posesionario legal ante la sociedad de un saber profesional y las instituciones que lo expiden legitiman el cumplimiento.

Se plantea un estudio que permita: a) conocer o aproximarse al conocimiento de la eficiencia alcanzada en la Universidad respecto a la titulación y su comportamiento futuro; b) Identificar las condiciones de operación de los procedimientos de titulación en sus aspectos académicos y administrativos como factor de influencia en el comportamiento de los índices de titulación. El estudio abarcó al 55% del total de las licenciaturas, el 66% de las facultades y el 95% de las áreas de conocimiento de la Universidad.

Los problemas relacionados con la titulación son: deficiente administración y operación de procesos de titulación, omisión de programas o sistemas de información para el control estadístico de titulados y la baja de los índices de titulación principalmente en los últimos dos años de la década que concluyó. De las 20 opciones, algunas no tienen los lineamientos legales; habrá que revisar los reglamentos y precisar las opciones. Al revisar los planes de estudio de licenciatura, 27 de las carreras tienen asignaturas que apuntan a la capacitación para la titulación [seminarios de tesis]. Los alumnos opinan a través de una encuesta que hay deficiencia en la información sobre titulación, ignorando procedimiento, contenido, costo etc.

En la entrevista con los responsables de titulación se confirmó lo expresado por los alumnos. La investigación deja dudas para sugerir una nueva, más rigurosa utilizando como alternativa el seguimiento generacional de alumnos por alumno con la amplitud y profundidad que el recurso permite.

-El proceso de Reforma en III Universidad Veracruzana. Pérez Reyes, Fernando Ponencia presentada en el evento: Eficiencia terminal y calidad académica en las instituciones de Educación Superior. Organizado en la Universidad de Guadalajara, SEPDGICSA, ANUIES, CISE-UNAM y la U.A. Aguascalientes en el mes de octubre de 1991 y publicadas por U de G. en 1993.

En julio de 1987 la Universidad Veracruzana a través de la Asamblea de Consejo Universitario vierte la preocupación sobre la problemática de titulación y sugiere que habrá que actualizar los procedimientos de tesis respecto a la titulación sin concebir que es una parte importante del proceso de formación del universitario, que no se convierta en un obstáculo para su graduación; abrir un abanico de posibilidades para aumentar la proporción de graduados para intensificar la interrelación universidad sociedad. Se elaboran sugerencias que se encaminan a mejorar el problema de titulación.

Con la participación de la comunidad universitaria, que derivó en un Programa de Apoyo a la titulación de Egresados con seis propuestas capitales. 1) Examen Profesional, 2) Exentar del examen con 75% de créditos de una maestría o 50% de doctorado. 3) Además de la opción de tesis incluir la tesina, monografía, reporte, memoria. 4) Examen profesional mediante trabajos prácticos, de acuerdo a la facultad y plan de estudios. 5) Exentar del examen profesional con la acreditación de un curso de especialización o capacitación (de la misma universidad) equivalentes a 50 ó más créditos y 6) Presentación colectiva de exámenes profesionales dando la posibilidad de interdisciplinariedad o multidisciplinariedad. La ponencia reporta los resultados obtenidos al aplicar las seis propuestas surgidas de la participación de la comunidad universitaria.

-La titulación en las IES: Problemática y perspectiva, el caso de la Universidad de Guadalajara. Rosario Muñoz, Víctor Manuel. 1993 Universidad de Guadalajara.

Es una ponencia que presenta algunas reflexiones en torno a la problemática que representa la titulación para las Instituciones de Educación Superior (IES) y las acciones que la Univ. de Guadalajara ha desarrollado para atender el problema. Concibe la titulación como un proceso académico que se ubica en el campo educativo de la eficiencia terminal, que es un indicador con implicaciones cuantitativas y cualitativas que expresan la relación ingreso-egreso-titulación medido por generaciones, y por otra expresa la calidad del proceso de formación académica de los estudiantes, en especial del proceso enseñanza aprendizaje.

El promedio nacional de titulación se encuentra entre el 25 y 35% con respecto a los que ingresan. Da respuesta a una pregunta ¿Cuáles son los campos problemáticos que las IES en materia de titulación? e identifica tres grandes campos: 1) Hay un rezago normativo; 2) Deficiencias estructurales académicas y administrativas (ausencia de trabajo colegiado, masificación en la enseñanza, rezago de los currícula etc.) y 3) la permanencia de los estudiantes (rezago, deserción, etc.)

El autor propone que la titulación es un proceso de formación que puede problematizarse desde el curriculum, la práctica educativa, práctica profesional, el servicio social, la normatividad. Concluye que la solución no puede darse mediante acciones académicas aisladas, si estas no se insertan en los planes de desarrollo institucional y el tratamiento en un plano académico no administrativo.

-Registra la UNAM uno de los más bajos Índices de titulación, respecto a otras instituciones públicas. Artículo publicado el 21 de septiembre de 1998 en el periódico EXCELSIOR por Patricia Ruiz Manjarrez.

El promedio de titulación al año pasado fue para la UNAM de 46%, mientras que la IPN alcanza 93% y la UAM 66%. Los datos señalan que ni siquiera iguala el total nacional que en el ciclo 1996-97 fue de 50.46%. El programa sectorial educativo 19952000 señala que las universidades mexicanas en los últimos 25 años han atendido muy poco la calidad y la eficiencia terminal.

El problema se torna preocupante porque la universidad UABC alcanza 49%, la de Coahuila 80% y la de Guadalajara 52%. Por otra lado las universidades privadas son las que tienen mejores resultados en titulación como ITESM tiene 98%, la universidad Iberoamericana 92% en 1995-96. La autora señala que será la eficiencia terminal y el número de titulados entre otros aspectos de la vida académica de las instituciones lo que tomará en cuenta el Gobierno Federal para determinar el monto del subsidio.

-Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Documento presentado en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior. UNESCO. París, 5-9 octubre 1998.

La declaración mundial pone de manifiesto que la Educación Superior debe hacer frente a los retos que suponen las nuevas oportunidades que abren las tecnologías que mejoran la manera de producir, organizar, difundir y controlar el saber y de acceder al mismo. Para lo cual expone: las misiones y funciones de la ES, forjar una nueva visión de la ES y de la visión a la acción.

-Las Tesis de Licenciatura en la FC y S. UNAM 1951-1984. Tovar, Aurora. Coordinación de Planeación FCP y S, UNAM, 1982 Mimeo. Es una investigación que pretende obtener un perfil de las tesis de licenciatura, como un primer acercamiento a los documentos que se poseen. Es un estudio de tipo cuantitativo.

En octubre de 1982, la Coordinación de Planeación de la Facultad elabora un diagnóstico a los 30 años de existencia de la institución y encuentra un muy bajo porcentaje de alumnos titulados (5%), hecho que se comparte con otros planteles de UNAM. La tesis no sólo es la culminación de un proceso (enseñanza-aprendizaje) sino hay otros factores: personal y social que favorecen u obstaculizan el

proceso. Al elaborar el trabajo terminal le proporciona al estudiante la posibilidad de entrelazar los conocimientos teóricos y prácticos, que en la mayoría se encuentran desarticulados, esto resulta una etapa formativa en la que estudiante comprende lo que significa el proceso de investigación en su área. Para el debe ser importante terminar y defenderlo con éxito, además de poder continuar con estudios de Posgrado. (factores endógenos).

Sin embargo la autora señala que existen múltiples factores que impiden al egresado acceder a la titulación. En la revisión de estudios previos se encontró: falta de tiempo por realizarse fuera del programa de estudios; la carencia de herramientas teóricas y operativas para acceder ala investigación teórica o aplicada; ubicación inadecuada del egresado en el campo laboral. También influyen: la motivación para ..., la libre elección del asesor o director de tesis que disponga de tiempo y conocimientos teóricos como metodológicos, dilación en la revisión, la falta de continuidad en el trabajo del egresado etc. (Factores exógenos)

Conocer las causas endógenas y exógenos que producen el bajo número de titulados, le permitirá a la institución planear de mejor manera la estrategia para elevar la eficiencia terminal y las políticas de titulación. Involucrarse en el estudio de los productos presentados por los titulados permitirá también conocer la Bibliografía registrada, preferencias en la especialidad o carrera, su actualidad, tendencia teórica darán in sumos para la actualización de programas. Se plantea una investigación para analizar el perfil de las tesis de licenciatura como un primer acercamiento al problema. Las variables son: carrera, fecha de presentación, trabajo individual / colectivo, mención honorífica, sexo y título del trabajo. Thesaurus incluye la clasificación del título de la tesis por áreas y sub. áreas del conocimiento, una ubicación regional y una clasificación del tipo de análisis llevado a cabo. Es un estudio estadístico. Los resultados dan cuenta por carrera de las tesis presentada de 1955 a 1984; y por cada una de las variables trabajadas.

-Estudio de la eficiencia terminal de la Facultad de Psicología. Velázquez Medina, Alicia et. al. 1989. Facultad de Psicología -UNAM.

Es un reporte de una investigación que aborda la relación existente entre el primer ingreso y la titulación de una determinada cohorte.

No sin señalar que el proceso de titulación no se considera como parte del plan de estudios; pero si el cumplimiento del 100% de los créditos académicos, el tiempo disponible; la elaboración de una tesis, tesina o informe, así como la presentación del examen profesional son responsabilidad exclusiva de los alumnos.

El estudio utilizó un análisis de la eficiencia terminal, a partir de clasificación de alumnos por sus niveles de avance en la acumulación de los créditos académicos que determinan los planes de estudio de la licenciatura. Identifica grupos de alumnos característicos, para hablar de eficiencia del sistema depende de factores que intervienen en la media y el tipo de "corte" que puede ser transversal u horizontal.

Se parte de redefinir eficiencia terminal como la relación comparativa que existe entre el número de alumnos que se inscriben por primera vez y los que egresan al haber acreditado todas las asignaturas del plan de estudios correspondientes. La E. T. se encuentra condicionada por tres fenómenos que son: rezago, deserción y avance a una velocidad mayor de la establecida en el plan de estudios. El método propuso clasificar en cuatro grandes grupos de acuerdo al número de créditos que hayan logrado acumular y su desempeño académico en: 1) población, desertora sin posibilidades; 2) población desertora con posibilidades. 3) población cuasi-egresada. Y 4) población egresada no titulada. La muestra abarcó nueve generaciones, las que ingresaron de 1980 a 1988. La fuente de información fueron las historias académicas actualizadas de los alumnos, se agruparon en intervalos de 10% del total de créditos de la carrera acumulados hasta 1988, con el apoyo de un programa de computo.

Los resultados se presentan en tablas donde se analiza la eficiencia terminal por generación. Un análisis comparativo por generación, que tiende a incrementarse con el tiempo. Los resultados sirven para tipificar a la población estudiantil como los cuatro puntos anteriores. Esta tipificación se realizó con las generaciones 80, 81, y 82 pues son las únicas en la que ya tienen los alumnos siete años, tiempo máximo para inscribirse.

El estudio plantea cuatro conclusiones: 1) para la población característica, habría que diseñar acciones específicas que permitan elevar sus niveles de eficiencia sin reducir la calidad académica. 2) Las situaciones de orden académico que limitan el avance regular de los estudiantes habrá que revisar el plan de estudios, para identificar las asignaturas seriadas, o por ser básicas para la formación del

estudiante y que pueden ser troncales. 3) Identificadas las asignaturas, definir sus índices históricos de reprobación, para identificar cuales son las críticas de la carrera por su importancia para el curriculum académico quizás darían información del rezago y deserción (materias cuello de botella). Y 4) Los datos son de interés para las áreas académicas implementen programas de apoyo y remedio. Además son base para revisión del curriculum de la licenciatura.

-Algunas observaciones y recomendaciones sobre las realizaciones de tesis de post-grado en Venezuela. Young Mi Kim. U.C.V. Posgrado 1986

Como cada vez hay más necesidad de cursar especializaciones, maestría y doctorado en educación en Venezuela. Aunque se nota aumento en la matrícula no se nota la culminación con las tesis de grado. Se puede considerar que el estudiante falla pero también la responsabilidad es del programa de postgrado. El documento discute sobre algunos obstáculos para realizar el trabajo, ofrece algunas precauciones y propuestas para la investigación. Al no poder invitar a profesores extranjeros, surge la necesidad de los posgrados nacionales elaboran cuestionamientos como: el postgrado no está orientado lo suficientemente hacia la investigación.

La exigencia impuesta para el trabajo de grado sea irracional, o la selección de alumno y/o maestros sea inadecuada; o que existen fallas en cuanto recursos tecnológicos, bibliográficos y/o similares. Hay que combatir el síndrome "TMT" (todos menos tesis). El objetivo es analizar varios de los problemas más comunes en los alumnos para presentar algunas técnicas ayude a superar la situación. Los aspectos que se discutieron: elaboración del anteproyecto de investigación; accesibilidad a la Bibliografía; instrumentación y medición; procesamiento e interpretación de los datos; tutorías y asesoría; actitudes estudiantiles hacia el estudio independiente-supervisado y elaboración del proyecto factible.

Las abreviaturas usadas son:

ANUIES: Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior CCH: Colegio de Ciencias y Humanidades

CESU: Centro de Estudios sobre la Universidad

CISE: Centro de Investigaciones y Servicios Educativos

DIE: Departamento de Investigaciones Educativas. Instituto Politécnico Nacional

ENEP: Escuela Nacional de Estudios Profesionales. UNAM

FCP y S: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

FF y L: Facultad de Filosofía y Letras.

FP: Facultad de Psicología

UNAM: Universidad Nacional Autónoma de México.

UPN: Universidad Pedagógica Nacional.

UNESCO:

CUESTIONARIO PARA OBTENER - INFORMACION SOBRE TITULACION DE LA LEI-1990

Con el objeto de obtener información sobre el proceso de titulación y sus problemáticas, se elaboró el siguiente cuestionario, el cual requiere en algunas preguntas de sólo marcar (cruz-paloma) de acuerdo a la respuesta que usted elija, en otras habrá de contestar brevemente sus particulares puntos de vista, de acuerdo con su experiencia curricular en la licenciatura. De antemano agradezco su valiosa colaboración.

I. DATOS GENERALES

Fecha:

Nombre:

Edad :

Sexo :

Edo .civil :

Años en el servicio

II. PERFIL DE INGRESO

Grupo Étnico de pertenencia

Grupo Étnico donde labora

Nivel Educ.

Grado de dominio / lengua materna: malo

Reg.

Excel.

Grado de dominio / español :

malo

Reg.

Excel.

Marque los niveles de estudio que ha cursado:

Preescolar Primaria Sec. Bach. Normal

Normal Sup.

Licenciatura

Otros

Institución donde realizó estudios de bachillerato:

Modalidad de estudios realizados:

sistema abierto- internado indígena telesecundaría

bachillerato pedagógico- bachillerato técnico

Antes de ingresar a la Universidad laboraba como:

docente--director--director c/ grupo—supervisor jefe de Zona / superv. personal técnico administrativo otros.

III ESTUDIOS DE LICENCIATURA

En los siguientes cursos, indique si tuvo dificultad:

Metodología del trabajo intelectual I

Metodología del trabajo intelectual II

Tendencias de investigación educativa

Estadística básica

Informática aplicada Inv.Interc.

Investigación etnográfica

Seminario de tesis I

Seminario de tesis II

Señale que cursos de la licenciatura le proporcionaron conocimientos para elaborar el trabajo de tesis?

Des. Hist .soc. Mex. proy. educ. Indig. Pólit. Lenguaje

Teor. Educ. Met. trab. intel. I Met.trab.intel II Teo.Soc.de

Educ. Teo.Antr.Educ. Des.hist.soc.II Teo.Psic.Educ.

Intr.Ling. Tend.Inv.Educ. Orig.yDes.TeO.Educ. prob.étnico-nal.

Debate contem.Ped. Estad.básica Orig.yDes.del

Currículum -Cul.e Identidad Psicolingüística Mét.de Lec-

escr. Informática Didác.Sit.Inter. Econ.pol.educ

Socia. Y Endoc Taller L-E Inv.Etnog

Ev.Educ.Prob.Educ. Form.Prof.Prob. Aprend.Trad. Sem.Tes.

Des.Teo.Cam.Educ. Elab.Mat.Didáct. Planeación Educ. Com.yEduc.Sem.Tes.II

Des.Teo.Educ.Interc.Mex.

Des.Curric. cam. Educ. Admon.deInst.Educ. perspec.pol.Educ.

Por qué ?

IV. TITULACION

Qué porcentaje tiene en el avance del trabajo de tesis (tomando, en cuenta los requisitos establecidos por su asesor en el 7° Semestre)

Describa brevemente los avances que tiene en relación al trabajo de tesis?

Cree que es posible concluir el 8° semestre, con el 60% del trabajo de tesis? si () No () porqué?

Qué tipo de ayuda necesita para realizar el trabajo de tesis?

V. EXPECTATIVAS

Es importante para usted culminar la licenciatura con el título profesional? si () No () porqué?

Cómo le afectaría si no termina la investigación y redacción de la tesis o tesina?.

Qué beneficios obtendrá con el título profesional?

Diciembre / enero de 1996

ACADEMIA DE EDUC. INDIGENA-UPN

MARIA DE LOS ANGELES CABRERA

ANGELICA ROSALBA GARCIA PEREDA

Edad 36 años, casada con 15 años de experiencia docente en primaria, pertenece al grupo étnico Mazateco de Oax., El grado de dominio de a. lengua materna y el español es regular. Estudio: preescolar, primaria, secundaria y normal en el SNTE antes de ingresar a la UPN.

Los cursos de la línea metodológica son:

- estadística básica
- informática aplicada a la Inv. Interc.

Los cursos que le proporcionaron conocimientos:

- política de lenguaje.
- des.hist. soc. II.
- teo. psic. de la educ.
- introducc. a la lingüística.
- tend.inv. educ.
- problem. étnico nal.
- formación prof.
- prob. aprendizaje
- sem. Tesis I.
- .comunicación y educ.
- debate contem. ped.
- cult. e identidad.
- psicolingüística
- met. de,L-E.
- didáctica sit. inter
- .eva. educ. prob.educ.

porque mi tema de investigación se titula "Comprensión de la lectura en el 1º, 3º y 6º grados de prim. bilin " por lo tanto tiene mucha relación y es base para desarrollar mi trabajo el lenguaje, los procesos que se dan en el lenguaje hablado y escrito, tiene que ver con la lengua, la cultura e identidad de mi grupo, el desarrollo del niño tanto psíquico y lingüístico es decir que procesos se dan durante la enseñanza de la lectura y escritura.

En enero de 1996 reportó tener el 40% de avance en el trabajo de titulación que consistía en: tener claro lo que iba a investigar para estructurar el trabajo. Cree que si es posible tener el 60% de avance en el trabajo de titulación en el 8º sem. porque la intención es titularse y cree que si le pone ganas, logrará el 60%.

La ayuda que necesita es asesoría para comprender y explicitar el trabajo de campo que también incluye lo documental.

Si es importante culminar con el título profesional, porque se supone que al ingresar siempre hay que fijar los objetivos como la titulación, pues sin ello no tendría valor alguno haber estudiado.

Si no termina el trabajo de tesis, moralmente se sentiría defraudada por si misma ya la vez defraudaría a la familia y sobre todo a los que necesitan de rol ayuda (alumnos maestros).

Los beneficios serían sentirse más segura de desarrollar el trabajo ante los maestros.

ENTREVISTA

II DE JULIO DE 1996.

En relación a los cursos del eje metodológico? si se hace una crítica sana y valen las aportaciones que hagan los alumnos porque todo tiende a transformarse. Comenzando con Met. del Traba. Intelec. siento que si hubo aportes, pero también faltó mucho en cuanto a que nos dieran los lineamientos básica para poder desarrollar un trabajo como su nombre lo dice con más metodología, con un trabajo que fuera profesional, no vimos como podría hacerse un ensayo la cuál curso te refieres? al cursos Met. I, aquí debimos haber visto cual es la estructura, cual es el proceso que se sigue, no como nos marcan a veces los maestros, no todos los vamos a dar ustedes tienen que investigar, es cierto, nosotros también tenemos que investigar pero cuando menos dar la estructura o que es lo que contiene un ensayo. A lo largo de nuestra formación nos vamos dando cuenta como se forma un trabajo pero aquí es la base principal, donde debieron darnos o habernos hecho pensar más allá, yo pensaba que nos iban a dar que nos iban hacer reflexionar.

¿el maestro les dio el programa, que distancia hubo? mucho distanciamiento, nos dieron lo que estaba dentro del programa eran las fichas bibliografía, eso es lo que recuerdo, nos dieron a conocer ya lo más de donde provenimos, como se ha venido desarrollando los indígenas su historia y antecedentes, por eso digo que hubo mucho distanciamiento con el programa.

En tendencias de Inv. no me gustaba nos dieron muchas muchísimas lecturas que al final no supimos como se investiga porque eso se enfoca, no entendí, lo que queríamos era algo más práctico por ejemplo una entrevista, cómo se hace o cual es el proceso que hay que seguir al hacer una investigación. ¿que vieron ahí? vimos todo lo que se ha venido investigando las distintas tendencia, como se ha venido investigando, que posiciones tienen los investigadores y cual es la posición que se tenga para investigar, pero cuando uno esta en proceso en 4 ° sem. yo no me daba cuenta como era eso, realmente hasta que va uno a la práctica y aun cuando uno va a la práctica ,y aun yo no hallaba como vincular los conocimientos que tenía con lo que tenía que hacer allá y hasta horita me doy cuenta que nos falla o que a nuestros maestros les falta mucho.

No tuvimos los aportes necesarios como para decir ahora vamos a investigar ¿cuáles serían los aportes necesarios? serían que los maestros que diera esa asignatura dijera como se dan las cosas allá, que es lo que realmente tenemos que investigar, porque simplemente nos mandan y entonces vemos todo no vemos lo específico, sería que desde aquí lo viéramos. Claro que si hubo maestros que nos dijeron vayan pensando que quieren investigar, que les interesa, que problemas han tropezado, pero hasta ahí queda, por la razón que tenemos tantos trabajos que no nos permiten pensar a fondo o relacionar todo eso todas las áreas que nos dieron, o decir en cual problemas estaríamos metidos, como podrías aterrizar, que nos ejemplificar ciertos problemas, que nos dijeran si ustedes tuvieran este problema como le debemos hacer, nunca se hace eso, por eso cuando ya llegamos ala investigación se nos dificultad bastante porque no hemos relacionado la teoría con lo que vemos y sucede con la práctica, no lo vinculamos sino pura teoría, entonces hasta allí queda, si pensamos como será, pero hasta ahí, no cuestionamos y decimos sí se nos presenta este problema como le haré, nunca lo hice, nunca reflexionemos, es el problema más grande. Nos preguntamos ahora ya tengo estos datos como me van a servir y para qué, es hasta ahora cuando me doy cuenta como se tiene que relacionar, como se tiene que analizar, es un problema grande porque todo se nos junta porque desde un principio esas reflexiones o razonamientos o esa vinculación.

Estadística me apoya para poder detectar un cierto número de personas de algún problema- que se me presente, yo puedo ocupar la estadística, por ejemplo un estudio socioeconómico, los números se dice que no son exactos pero más o menos se puede aproximar, si uno lo esta haciendo y uno lo esta viendo de acuerdo a la realidad uno puede decir que esta acercado a la realidad.

Y la informática que problemas te dio? ahí también no pude entender a la computadora. En esos semestres me atrase y no la pude retomar, no le entendí casi nada, yo creo que no puse atención al principio.

¿Este es el mapa curricular con el que te formaste: y te dijera que le quitarías o que le agregarías? creo que tendría .que analizar bien, claro que ya viví todas estas, conocí como se da y entonces hay asignaturas donde no siento, se podría cambiar por algo más real para nosotros. Al mirar el titubeo de la entrevista le sugerí que con calma me entregara sus puntos de vista por escrito en una hoja (no me lo entrego).

Avance de tesis 40% en enero, porque decías que tenías más o menos claro lo que ibas hacer, me gustaría que precisaras en que consistía realmente este avance? como se trataba de requisita lo di sin pensar, pero me doy cuenta que no puedo dividir en porcentajes. La tesis tiene tres capítulos. No tenía nada, solo había leído poco, el proyecto. Estoy investigando sobre' la comprensión de la lectura en 6grado ese es mi objeto de estudio.

¿En este momento que avances llevas? voy terminando el capítulo, a la maestra le decía que no nos compete, no se puede dar y trabajo por dar, primeramente nosotros debemos valorar, no se trata de copiar por copiar o pasar las cosas o los planteamientos teóricos que uno de o el análisis que uno haga, no se trata de vaciar sino que ese trabajo debe ser constructivo en el cual realmente nosotros vayamos hacerlo, porque si trata de cumplir por cumplir o formar el fajo de trabajo y lo entrego como me lo están pidiendo, entonces no, aprendo, lo que estoy haciendo y no se trata de entregar un trabajo así, se supone que ya somos profesionistas y como tal debemos entregar nuestros trabajo y debemos entender el porqué, por eso a penas voy terminando el 1° capítulo. En 20 días terminas los otros dos capítulos, para completar el 90%? no lo termino voy a avanzar un poco, pero no lo creo; estaba avanzando en el 3° capítulo, pero lo que se refiere a la comprensión de la lectura en sí ya, relacionándolo me fui a investigar -es decir lo específico, pero entonces nos piden otros trabajo y fue necesario terminar el 1° cap. que habla sobre la comunidad y escuela y presento como se da, como esta estructurada sobre la situación sociolingüística, económica, política del lugar, pero siempre teniendo el objeto de estudio lo relaciono con estos aspectos.

¿La práctica de campo te sirvió? sí, fui a Veracruz, en primera instancia aunque ya sabemos los problemas que les aquejan allá, pero no es lo mismo estar trabajando que estar viendo más con la teoría que uno tiene lo va uno relacionado, esto se da por esto y por esto, no tanto cuestionar a los maestros o criticar o porque que se dan de esa manera.

COMENTARIO PERSONAL

Resulta ser una alumna muy dinámica y crítica, en algunas cosas note que le daba la vuelta, quizás porque no se esperaba el tipo de preguntas. La invite a una segunda oportunidad, misma que fue posible retomar, sobre todo por que fue una época turbulenta (problema con Profa. Graciela). sin embargo la transcribir porque hay elementos