



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Análisis categorial de las principales características temáticas y de desarrollo de tesis y tesinas del Programa Educativo de Psicología Educativa, Unidad Ajusco, de los años 2003 al 2008.

T E S I S

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADAS EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

P R E S E N T A N:

María Isabel Cervantes García.

Nayeli Montoya Gómez.

Jurado dictaminador:

Presidente: Mtro. Cuauhtémoc Gerardo Pérez López.

Secretario: Dra. Ana Nulia Cázares Castillo.

Vocal: Lic. Miguel Ángel Hernández Trejo.

Suplente: Mtro. José Pérez Torres.

MÉXICO D. F.

Febrero, 2011.

Agradecimientos.

Que siempre nos haga falta algo por que luchar para vencer miedos y fracasos, para tener la fuerza y el coraje de iniciar retos; pero sobre todo, para que en este camino no perdamos nuestra esencia y la culminación de esta etapa en nuestras vidas.

Por lo que al término de ésta, no podemos sino detenernos un momento para agradecer profundamente a quienes nos apoyaron incondicionalmente.

En esta tesis queda escrita una parte de nuestras vidas y el comienzo de una nueva; lo que hoy es utópico mañana es real, *Mundos Posibles*, La utopía es lo que ha conducido a que seamos posibles. *Jerome Bruner.*

Gracias a nuestros padres.

Por enseñarnos a luchar por lo que se desea y por su apoyo incondicional.

Gracias a cada uno de los maestros.

Que participaron en nuestro desarrollo profesional durante la carrera, sin su ayuda y conocimientos no estaríamos en donde nos encontramos ahora.

Por compartir sus conocimientos, pues fueron parte fundamental en nuestra formación profesional y personal.

Un agradecimiento muy especial a *la Dra. Alma Gabriela Dzib Aguilar*, por la asesoría, por el conocimiento transmitido durante sus clases, por su experiencia, disciplina, tiempo y dedicación que nos llevó a la culminación de este proyecto, a pesar de todas las adversidades que se presentaron durante este proceso.

A *la Dra. Ana Nulia Cázares Castillo* por el apoyo incondicional que nos brindó, la paciencia, pero sobre todo por estar ahí; darnos el soporte tanto personal como profesionalmente y a los consejos por lo que gracias a ellos nos ayudaron a concluir esta investigación.

Gracias a todos nuestros amigos.

Que fueron parte de tantas experiencias y triunfos; gracias a cada uno por hacer nuestra estancia en la Universidad Pedagógica Nacional una grata experiencia.

A la Universidad Pedagógica Nacional.

Por ser nuestra alma mater y darnos la oportunidad de servir a la sociedad.

Resumen.

El objetivo principal de esta tesis consistió en analizar el *proceso* de asesoría de tesis por parte de los docentes hacia los alumnos y analizar el *producto*, realizando un análisis categorial de los trabajos recepcionales tomando en cuenta las temáticas y el desarrollo presentes en los trabajos recepcionales (tesis o tesinas) del Programa Educativo de Psicología Educativa de los años 2003 al 2008.

El procedimiento se llevó a cabo en tres fases: en la primera se refiere al estudio piloto que se realizó de las tesis y tesinas del año 2006, para identificar las categorías de análisis, a lo cual la pregunta de investigación fue ¿cuáles son las principales características que presentan los documentos recepcionales que se desarrollan en el programa educativo de psicología educativa?.

Mientras que la segunda fase consistió en el análisis de los trabajos realizados entre los años 2003 al 2005 y 2007 a 2008 de lo cual se desprende la siguiente pregunta de investigación ¿cómo se lleva a cabo el proceso de asesoría a partir de la perspectiva de los profesores y cuáles son las principales características temáticas y de desarrollo que presentan las tesis y tesinas que se desarrollan en el Programa Educativo de Psicología Educativa en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco?.

Finalmente en la tercera fase se realizaron entrevistas a los asesores de tesis, de distintas áreas académicas para conocer el proceso de asesoría, que es una parte vital del asunto de titulación; los resultados que se obtuvieron con respecto al análisis de éstas muestra el juicio con el cual los profesores y alumnos trabajan los temas que culminan como trabajos recepcionales.

Por otro lado se realizó un análisis estadístico de distintas categorías planteadas en las tesis y tesinas, en el cual se buscaron las frecuencias y asociaciones entre las distintas características conceptuales planteadas a partir de los 357 trabajos revisados, que se localizan en el apartado de *los resultados*.

Índice.

Introducción.....	I
Justificación.....	V
Capítulo I .Marco Teórico.	
¿Qué es la Evaluación?.....	1
Evaluación de la Educación Superior.....	5
Marco internacional.....	7
Marco nacional y CIEES.....	9
Programa Educativo de la Licenciatura en Psicología Educativa.....	26
Marco de elaboración de documentos recepcionales (tesis y tesinas) de acuerdo al	
Programa Educativo de Psicología Educativa y algunos autores.....	30
Proceso de asesoría de tesis.....	41
Capítulo II.	
Método.....	53
Tipo de estudio.....	53
Procedimiento.....	56
Análisis e interpretación de datos.....	61
Discusión.....	77
Conclusiones.....	80
Referencias.....	83
Anexos.....	88

Introducción.

A principios del siglo XXI, la Educación Superior en América Latina comienza a enfrentar cambios importantes en cuanto a las formas de operación, por ejemplo la transformación y reorganización de los sistemas de educación superior, lo cual presenta además el surgimiento de nuevas universidades, principalmente privadas, lo que trajo consigo formas de relación particulares entre los gobiernos y las instituciones que dio como resultado la valoración de la educación universitaria por la sociedad, grupos empresariales y gobiernos.

Esto creó una situación en la que, la mayoría de las instituciones de educación superior y sus programas académicos, comenzaron el desarrollo de una *cultura de evaluación*, ya que hasta el siglo pasado prevalecía una racionalidad interna de auto-reproducción, con decisiones burocráticas y corporativas, sin una visión evaluativa del trabajo, y sin un juicio externo respecto a los fines, eficacia y eficiencia, capacidad, pertinencia, y calidad de los servicios y actividades académicas de la institución (Martínez, 2009).

Y es así que bajo la presión internacional las Universidades e Instituciones de Educación Superior en México, comienzan a desarrollar un modelo de evaluación que implemente distintas acciones, fundamentadas en varios programas que permiten la evaluación de éstos a partir de distintos índices o categorías, por lo cual se pone especial interés en diversos problemas que detectan de manera sistemática en este nivel educativo, uno de ellos es el bajo índice de titulación en los alumnos egresados de las universidades, que es posible analizar gracias a las estadísticas realizadas por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2007).

Por lo que uno de los rubros que más importancia cobra en esta valoración, es el relativo a la titulación de los egresados, y es que aunque en las universidades se toman medidas para apoyar al alumnado en este sentido, es posible observar como lo indican algunas estadísticas de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior un ejemplo de esto es que, en las escuelas públicas del período 2005-2006 tan sólo en el Distrito Federal (Entidad Federativa) egresaron 2,952 alumnos de licenciatura de los cuales, 1,350 obtuvieron un título; tomando las Escuelas Públicas específicamente en al área de Educación y Humanidades, se tiene un total de 2,350 egresados, de los que sólo 862 se titularon, mientras

que en Instituciones Privadas de 602 alumnos egresados se titularon 488, sin embargo, cabría analizar las opciones de titulación y los requerimientos de las instituciones para conocer mejor el proceso que llevan a cabo.

Aunado a esto surge otro tema relacionado, que es la calidad de la docencia, como una de las estrategias centrales para la transformación de las universidades, la cual ha sido abordado desde una diversidad de enfoques y tendencias que dan cuenta del amplio espectro de estilos y modelos con los que se ha ejercido la enseñanza en las Instituciones de Educación Superior (Dzib y Gómez, 2009).

En este sentido que la Universidad Pedagógica Nacional como Institución de Educación Superior, se une a la cultura de la evaluación en el año 2006, ya que esta fue creada como una institución pública, cuya finalidad es prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior de acuerdo con las necesidades del país y surge como una respuesta para atender la superación profesional del magisterio (Ortega, Pérez y Dzib, 2004).

Cabe mencionar que ésta fue creada por decreto presidencial el 25 de agosto de 1978 con la finalidad de formar profesionales de la educación en licenciatura y posgrado para atender las necesidades del Sistema Educativo Nacional y de la sociedad mexicana. Además, ofrece otros servicios de educación superior como especializaciones y diplomados, realiza investigación en materia educativa y difunde la cultura pedagógica, la ciencia y las diversas expresiones artísticas y culturales del país; dicha institución cuenta con 76 Unidades y 208 subsedes académicas en todo el país.

Siendo que los objetivos de ésta son formar profesionales con una actitud de servicio y trabajo dirigidos a la comunidad educativa (autoridades, padres, maestros y alumnos) otorgando un reconocimiento amplio de los avances teóricos y los recursos metodológicos de la psicología y otras disciplinas afines, para comprender y atender problemas educativos asociados a procesos de desarrollo, aprendizaje y socialización de los individuos a nivel del currículo formal, es decir el salón de clase, el grupo escolar y la institución educativa.

Por ello, es que surge la inquietud de investigar sobre las principales características temáticas y de desarrollo de tesis y tesinas, de los alumnos egresados del programa educativo de psicología educativa de la Universidad Pedagógica Nacional que fueron desarrolladas como documentos recepcionales y con ello conocer sobre el proceso y el producto de la titulación, a partir de las áreas curriculares, los temas que se desarrollaron con mayor frecuencia, los instrumentos, metodologías que fueron empleadas para dichas investigaciones y el nivel educativo donde se realizaron mayormente estos documentos recepcionales y conocer el proceso de asesoría por parte de los profesores.

Aunque la titulación por *tesis o tesina* sigue siendo la modalidad por excelencia que tienen las Instituciones de Educación Superior para que sus egresados obtengan el grado de licenciatura, aunque la Universidad Pedagógica Nacional ha adoptado por realizar el *examen general de conocimientos* como opción regular, junto a la de trabajo escrito con el fin de atender el rezago de la titulación.

En la mayoría de los casos el trabajo escrito se realiza de manera individual, aunque algunas Instituciones de Educación Superior (IES) permiten que sea colectiva, variando de tres a cinco el número de participantes, a veces se debe pedir una autorización especial para realizar esta modalidad de manera interdisciplinaria o multidisciplinaria, con la participación de un grupo de egresados de diferentes carreras en una misma escuela o de distintas facultades.

Por lo que el presente trabajo titulado: Análisis categorial de las principales características temáticas y de desarrollo de tesis y tesinas del Programa Educativo de Psicología Educativa, Unidad Ajusco, de los años 2003 al 2008, busca conocer el proceso de asesoría y el producto ésta, para dar pie a futuras investigaciones en donde se puedan analizar los elementos que mejoren dicho proceso de titulación; particularmente en el Programa Educativo de Psicología Educativa.

En este sentido, cabe mencionar que dicha investigación se divide en dos capítulos, en el primero se exponen los temas que integran el marco teórico los cuales son: la evaluación de la educación superior, este da un panorama sobre las evaluaciones que se llevan a cabo en las universidades considerando el Marco Internacional y Nacional.

De la misma manera se incluye el marco de acción de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, ya que su importancia radica en que tienen a su cargo la evaluación de programas, funciones, servicios y proyectos ubicados en el quehacer sustantivo de las instituciones.

Como parte de la revisión teórica, se aborda la elaboración de Tesis y Tesinas para identificar los criterios que establecen las Instituciones de Educación Superior (IES) y el marco de Elaboración en el Programa Educativo de Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, para tener un punto de comparación.

El segundo capítulo está dedicado al método empleado para llevar a cabo esta investigación, en el cual se hallan las condicionantes que se tomaron en cuenta para el desarrollo de la misma; es decir, el tipo de estudio, las técnicas e instrumentos utilizados, así como los resultados obtenidos y análisis de la aplicación del mismo; se describe en él, un estudio piloto realizado con las tesis del año 2006, se apuntala la discusión, finalizando con las conclusiones a las que se llegará con el desarrollo de este proyecto, considerando los objetivos establecidos, de tal suerte que se busca dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación:

- ¿Cómo se lleva a cabo el proceso de asesoría a partir de la perspectiva de los profesores y cuáles son las principales características temáticas y de desarrollo de tesis y tesinas del Programa Educativo de Psicología Educativa, Unidad Ajusco, de los años 2003 al 2008?

El *objetivo general* de este trabajo es analizar el *proceso* de asesoría de tesis por parte de los docentes hacia los alumnos y analizar el *producto*, realizando un análisis categorial de los trabajos recepcionales tomando en cuenta las temáticas y el desarrollo presentes en los trabajos recepcionales (tesis o tesinas) del Programa Educativo de Psicología Educativa de los años 2003 al 2008.

Los *objetivos específicos* analizar la asociación entre las categorías con respecto al desarrollo de los trabajos recepcionales y analizar la importancia de la experiencia de los profesores en el desarrollo de la tesis.

Justificación

Con el final del siglo XX e inicio del siglo XXI, la cultura de la evaluación de la educación universitaria ha adquirido un rol fundamental en el aseguramiento de la calidad educativa a nivel internacional, regional, nacional y al interior de las instituciones a partir de autoevaluaciones voluntarias que permiten conocer las fortalezas y debilidades de las instituciones.

Esta preocupación académica y política surge en primer lugar por la presión de los gobiernos hacia las instituciones universitarias para que presten mayor atención a la calidad y respondan por ella, ya que la sociedad exige rendición de cuentas y garantía de calidad.

En este sentido, cobran relevancia dos documentos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1998) titulados *La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*, y *Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior* los cuales fueron adoptados por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, celebrada en París a finales de 1998, para su elaboración se tomaron como base los documentos y declaraciones de una serie de conferencias regionales celebradas en diversas partes del mundo entre 1996 y 1998 y ello constituye el cimiento de la pertinencia de las actividades educativas, de investigación, asesoramiento y servicio a la comunidad.

Bajo este precepto, la UNESCO recomienda que las respuestas de la Educación Superior a los continuos cambios de hoy deberán estar guiadas por tres principios rectores: *relevancia, calidad e internacionalización*, desde esta perspectiva el trabajo explica que la relevancia se refiere al papel y el sitio que ocupa la educación superior en la sociedad, sus funciones con respecto a la docencia, la investigación y los servicios que de ellas resulten, así como en términos de sus vínculos con el mundo del trabajo en un sentido amplio, las relaciones con el Estado y el financiamiento público, y las interacciones con los demás niveles y formas del Sistema Educativo. Una de las mayores restricciones del proceso de cambio y desarrollo de la educación universitaria la constituye el limitado financiamiento público.

En este sentido, se observa la necesidad que tienen las instituciones de educación superior de hacer un uso eficiente de sus recursos humanos y materiales, aceptando la rendición de cuentas a la sociedad (COPAES, 2002).

En México, como en otros países, la calidad de la Educación Superior es una preocupación presente en los responsables de ella, debido a lo anterior se han implementado procesos de administración estratégica que permitan crear escenarios prospectivos que aseguren una alta *calidad en la Educación Superior*, a partir del reconocimiento de las múltiples variables internas y externas de la organización. Para incidir en los procesos de acreditación, la Asamblea de la ANUIES y la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), acordaron en 1997, la creación de un organismo no gubernamental, cuyo propósito fuera regular los procesos de acreditación, y que diera certeza de la capacidad técnica y operativa de las organizaciones especializadas dedicadas a la acreditación de programas académicos.

Por lo que en las Instituciones de Educación Superior (IES), se ha implementado la *evaluación para la acreditación*, la cual se realiza en función de parámetros que buscan como principio fundamental la calidad (COPAES, 2001).

Sin embargo, cabe mencionar que existen distintas *tendencias de medición de la calidad*, entre ellas está la eficiencia terminal, la evaluación de conocimientos y competencias de los alumnos durante sus estudios, la cantidad generada de titulados de la institución, es por ello que el análisis de las tesis de un programa educativo cobra sentido.

Como parte de la tendencia a la evaluación de la calidad, los distintos programas educativos a nivel licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional, se somete en 2007 a una evaluación por parte de los Comités Interinstituciones de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y una de las recomendaciones para la mejora del programa educativo de Psicología Educativa, es el concerniente a la titulación (Reporte CIEES, 2007), en este sentido llama la atención particular de quienes evaluaron el programa, la tasa baja de titulación al año de egreso y los pocos asesores que apoyan esta tarea académica, que es un indicador de calidad, en los procesos de evaluación.

Con esto en el año 2009 en el Programa Educativo de Psicología Educativa se inician trabajos de Rediseño Curricular, y en la evaluación del programa se denota que el campo profesional tradicional del Psicólogo Educativo, ha sido el diagnóstico, la atención individual y la educación escolarizada, esto es posible asegurarlo debido a los temas que se abordan en los trabajos de titulación, junto a ello se encuentra también que la práctica docente se centra en la orientación hacia la teoría, y se encuentran dificultades para integrar, aplicar y consolidar la parte práctica, por lo que se concluye que la titulación de los egresados ha sido una tarea académica asumida más a título personal y, en ciertas temporadas, por los integrantes de una u otra área curricular.

Es así que un análisis de la situación que presenta la titulación, ha permitido identificar algunos factores que la obstaculizan, uno de ellos es el número de egresados por generación y un reducido número de docentes involucrados en la titulación, otro aspecto es que los estudiantes se dedican a buscar trabajo y, en caso de conseguirlo, la titulación se ve relegada a un segundo término. En todo caso, un análisis específico muestra que la elaboración de una tesis, junto con los criterios para su dictaminación, excede la formación académica y habilidades de un número grande de egresados (Hernández, Pérez, Martínez, Bollás y Dzib, 2009).

Bajo el enfoque de la evaluación y el análisis documental, es que distintas instituciones han centrado sus objetivos en el análisis de los productos de la titulación, siendo este un indicador de evaluación institucional, y el programa educativo de psicología educativa no es la excepción, en el reporte de gestión 2008- 2009, el problema de la titulación se hace notar con la baja tasa de titulación por la vía de elaboración documental, tesis y tesinas (Dzib, 2009a).

Es necesario mencionar que este tema de investigación surge a partir de un trabajo escolar, en el que se pidió analizar las tesis publicadas en el año 2006; con base en los resultados de éste se presenta la inquietud de conocer además de la frecuencia, la asociación entre las categorías ya establecidas acerca de los trabajos recepcionales, sin perder de vista el perfil de egreso del Psicólogo Educativo, y tomándolo en cuenta para la presente investigación.

Además en el presente estudio se consideró analizar el proceso de asesoría que los docentes llevan a cabo para el desarrollo de los trabajos recepcionales.

Es en este sentido que la presente propuesta es hacer un análisis de proceso de titulación para conocer no solo los productos en números, sino en sus características que permitan, además de conocer el producto, para denotar las fortalezas y resolver las debilidades que los alumnos del programa Educativo de Psicología Educativa presentan al momento de comenzar el proceso del desarrollo de su trabajo recepcional, el cual se convierte en un momento importante de la vida académica de los estudiantes y por esto surge de analizar las principales características de las tesis y tesinas.

Y es así que a continuación se presenta el marco teórico que sustenta esta investigación.

Capítulo I: Evaluación

¿Qué es evaluación?

Evaluar, es una actividad técnica compleja, en relación con la cual se da una gran diversidad de posiciones, traducidas a conceptos no fácilmente conciliables, se entiende como la valoración, a partir de criterios y referencias pre-especificados, de la información técnicamente diseñada y sistemáticamente recogida y organizada, para facilitar la toma de decisiones de la mejora (Luna, 2000).

Además es definida como la estimación de la magnitud o la calidad de un hecho, de un proceso o producto, el cual implica el análisis de contexto, la determinación de criterios, parámetros de referencia, variables, mediciones e indicadores, y la selección del agente evaluador. Por definición, *la evaluación es relativa* y está asociada a un marco conceptual/lógico de referencia, no es posible plantearla en términos absolutos (Martínez, 2009).

Por lo que es necesario y pertinente definir los siguientes conceptos que están relacionados con la evaluación (Luna, 2000):

Eficiencia, se refiere a la optimización de los recursos utilizados para la obtención de los resultados previstos (logro de los objetivos predefinidos), ésta resulta práctica ya que con frecuencia se utilizan recursos óptimos en el logro de objetivos irrelevantes.

Eficacia, la cual se refleja en la contribución de los resultados obtenidos al cumplimiento de objetivos globales (de la sociedad); relevancia, pertinencia, validez o utilidad socioeconómica de los resultados (objetivos predefinidos).

Efectividad, la cual es definida como la generación sistemática de resultados consistentes integrando la eficiencia, es decir la optimización de los recursos y la eficacia, como los resultados obtenidos del cumplimiento de los objetivos.

De ahí, que la evaluación, constituye un proceso dinámico, técnico, sistemático, riguroso, transparente, abierto y participativo, apoyado en datos, informaciones, fuentes y agentes diversos y explícitamente incorporados en el proceso de toma de decisiones. La unidad de evaluación (evaluador) debe ser independiente de las instancias políticas y de los ejecutores e involucrados, y tener credibilidad y autonomía (Bruner, 1996).

Por lo que la evaluación está ligada con el concepto de acreditación que aunque parece que son parte de un mismo proceso, tienen características específicas, es por ello que vale la pena analizar este término.

¿Qué es la acreditación?

La *Acreditación* es un mecanismo para determinar el nivel global de una Institución de Educación Superior, una *certificación* de la calidad académica de un programa o unidad, o un juicio sobre la consistencia entre los objetivos, los recursos y la gestión de la misma. El proceso de acreditación suele comprender la autoevaluación, la evaluación externa y el informe final, es por ello que es concebida como un proceso por el cual una institución o un programa educativo proveen información sobre su actividad con la finalidad de que se pueda emitir un juicio público sobre el valor y la calidad de la institución o programa, a partir de criterios estandarizados (Rodríguez, 2004).

Es por tanto, que los organismos de acreditación y evaluación, responden tanto a una realidad local como internacional, en cuanto, se está pasando a un modelo público y privado nacional, hacia un sistema donde se incorpora ahora el sector educativo internacional.

Es por ello que se entiende que la acreditación puede ser de carácter:

Institucional: la cual, examina las características y servicios globales de la institución, la acreditación de la misma significa que se ha evaluado y verificado que ésta tiene objetivos definidos, recursos apropiados, una capacidad instalada y estable para ofrecer servicios educativos de cierta calidad, y que satisface criterios (estándares) mínimos de funcionamiento. Y es que la acreditación institucional no implica que todos los programas o unidades académicas sean de la misma calidad, ni que se acredite alguno en particular, generalmente es de carácter voluntario (Fernández, 2006).

De Programas (especializada): ya que examina un programa académico en forma puntual, generalmente en determinados campos profesionales o disciplinas, y normalmente está relacionada a áreas de *responsabilidad civil* como jurídicas, de la salud, obras públicas o algún tipo de licencia profesional o vocacional como por ejemplo CCPE y ABET (organización que acredita los programas de ingeniería, tecnología, computación y ciencia aplicada de los institutos de educación superior y de las universidades), o recientemente en México el Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería /Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior/Comisión Nacional de Evaluación de la educación superior (Fernández, 2003).

Naturalmente, los sistemas de evaluación y de acreditación no son neutros, pues las actuales transformaciones en la Educación Superior ofrecen una oportunidad para la implantación de instrumentos de evaluación, de garantía de calidad, de financiamiento asociado al desempeño, y en última instancia de nuevas formas de regulación y control político y administrativo (Martínez, 2009).

La evaluación y acreditación intrínsecamente contienen una dimensión referida al ejercicio del poder (interno-externo), al control y al aprendizaje; puede estar diseñada para informar a un tercero o para informar a los agentes involucrados, un medio de tecnificación y control o un medio de auto-aprendizaje (de esclarecimiento y emancipación) (Fernández, 2003 y Martínez, 2009).

Continuando en la línea de evaluación comúnmente este proceso de acreditación comprende tres etapas que son: la Autoevaluación (autoestudio), la Evaluación Externa y el Informe Final (preparación, discusión y difusión) y a continuación se describe cada una, para tener un panorama sobre los mismos.

¿Qué es la Autoevaluación?

La *Autoevaluación* conlleva una actitud ética fundamental *que nunca nuestras palabras sean mejores que nuestros hechos*, es así que los sistemas de evaluación, institucionales o de programas, y los sistemas de garantía de calidad, tienen como piedra angular la autoevaluación, que realizan su tarea mediante guías o protocolos previamente definidos por equipos de especialistas (Martínez, 2009).

Por otra parte, la autoevaluación es un proceso de reflexión sistemático de todo cuanto se haya ejecutado, a fin de comprender y explicar el nivel que ha alcanzado la institución con el propósito de que se puedan emitir juicios que fundamentadamente lleven a la toma de decisiones para que se consoliden las fortalezas que se detecten en los programas, se enmienden los errores ubicados y, de esta forma, la institución universitaria se retroalimente para conseguir un mejoramiento en la calidad de la Educación Universitaria.

Por ende el proceso de autoevaluación institucional, tiene como objetivos fundamentales el mejoramiento continuo de la acción institucional en todas sus funciones, y la rendición social de cuentas relativa al nivel de desempeño institucional (Universidad del Azuay, 2009).

Dichos comités coordinan la recopilación de la información, la elaboración de indicadores de desempeño, el análisis de los mismos y la elaboración de un Informe de Autoevaluación (o evaluación interna).

Esto se relaciona con la *Evaluación Externa*, la cual se forma con un equipo de especialistas, ajenos a la unidad académica evaluada, quien revisa el Informe de Autoevaluación; normalmente, realiza una visita a la unidad académica y prepara un Informe Final, para darlo a conocer a los interesados.

Generalmente, el *Informe Final* (de síntesis) es discutido por un organismo independiente, cuyas decisiones influyen en la asignación de recursos, el reconocimiento académico de las unidades evaluadas o la acreditación de los programas (Martínez, 2009).

Pero además se concibe que un programa académico deba perseguir la *búsqueda y crítica del conocimiento, y el aprendizaje*, de tal suerte que el proceso educativo en las universidades, concebido como participativo y creativo, se sustenta en el equilibrio entre el saber, el hacer y el ser.

Puesto que las universidades forman parte del Sistema de Educación Superior que constituye un componente central de la conciencia social y la inteligencia colectiva, debe contribuir a la concertación y efectiva integración cultural, étnica, lingüística, social y económica, por lo que deberían concordar y hacerse solidarias con aquellos movimientos que en el mundo busquen la paz, la justicia social, el respeto a los derechos humanos y a la dignidad humana, la distribución equitativa de los bienes materiales, de las oportunidades sociales, del acceso a la información y la cultura.

De tal manera que, se consideran fundamentales el diálogo y el trabajo interdisciplinario, orientados a la integración de diversos campos del conocimiento, enfoques teóricos y metodológicos, en este sentido, las universidades del siglo XXI deberán desempeñar un rol activo en la rápida expansión del conocimiento y de la información.

Por lo que la cambiante capacidad tecnológica de almacenamiento, recuperación y transmisión de la información, plantea desafíos a las sociedades en desarrollo, y las universidades deben contribuir a la difícil y ardua tarea de separar los conocimientos e informaciones trascendentes, substantivos y útiles de aquellos banales, efímeros e innecesarios, después de haber definido la evaluación y sus elementos es necesario abordar el tema de la Evaluación de la Educación Superior, que se presenta a continuación.

Evaluación de la Educación Superior.

Los antecedentes del movimiento de evaluación de la Educación Superior en México, tienen sus orígenes en 1978, por parte de la Secretaría de Educación Pública y la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), dicha instancia de concertación (en la que participan tanto representantes de las Instituciones de Educación Superior como del Gobierno Federal) en noviembre de 1989 instaló la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) (CIEES, 1993).

Con el fin de analizar el impacto de la *Evaluación* de la Educación Superior, es necesario contextualizar sobre su historia y características, ya que los procesos de evaluación se han privilegiado en la búsqueda de la calidad de la enseñanza, y es que la evaluación sistemática de la docencia en las universidades se realiza a partir de la implantación de los programas de estímulo al desempeño académico.

De tal manera que las instituciones educativas enfrentan el reto de seleccionar a sus docentes para el mejor desempeño de sus funciones así como de capacitarlos explotando el potencial humano que cada profesor tiene (Sánchez y Domínguez, 2008).

En este sentido dos de los elementos que se aprecian como indispensables para quienes realizan la evaluación son la capacidad técnica, la autoridad y legitimidad académica, de ahí la importancia de contar con experiencias sistemáticas de evaluación que respondan a las necesidades específicas de las universidades en México (Luna, 2000).

Es así que para entender la *Evaluación de la Educación Superior*, es primordial conocer las definiciones que están inmersas en el tema, las cuales se presentan a continuación:

Es así que, Luna (2000) en su documento *La evaluación de la docencia a partir de la opinión de los alumnos en posgrado: el caso de la Universidad Autónoma de Baja California* menciona que la *Misión* de las universidades debería ser:

- El desarrollo sostenible de la nación, el bienestar y la calidad de vida de la población.
- La conservación del medio ambiente, es decir que se tome en cuenta la educación para los alumnos en cuanto al cuidado del mismo.
- El conocimiento, valoración y fortalecimiento de la cultura nacional, que se impartan materias en las que se fortalezca la valoración de la cultura tratando de mantenerse a lo largo de la historia del país.
- Los valores de la democracia, la solidaridad y la cooperación, se tienen que fomentar tanto por parte de los maestros como de los mismos alumnos.
- La transmisión de los más elevados valores éticos.
- El conocimiento, valoración, respeto de las ideas, derechos de otras personas, culturas y naciones
- Una educación científica, objetiva, creativa, participativa, independiente, imparcial, plural y laica dentro de la institución, tratando de que los alumnos aprendan y al mismo tiempo lo pongan en práctica.

- El aumento continuo de la productividad y competitividad, tratando de que los alumnos adquieran estas competencias y con ello aportar los conocimientos a la sociedad.

- El desarrollo de una actitud mental positiva y flexible en todos los miembros de la comunidad universitaria, logrando egresar alumnos que se preocupen por el bienestar de ésta como del país.

Con base en lo anterior es posible plantear que las evaluaciones, para asignar categorías, niveles de remuneración, aprobar promociones y otorgar la definitividad sean hechas por comisiones dictaminadoras integradas, por medio de normas emitidas por las propias instituciones, con lo cual se ayudaría a restaurar la imagen de la autoridad académica.

Cabe señalar que los sistemas de evaluación y acreditación de la calidad, buscan garantizar el servicio educativo que se ofrece, y fortalecer la Educación Superior en su conjunto y la institución en particular, este fortalecimiento es posible mediante el logro de características que se enmarcan, en la definición y el cumplimiento de una misión que le de identidad y presencia académica; en la disponibilidad de un profesorado idóneo, con sólida formación, exigente y comprometido con la misión y en la formación integral de los estudiantes, capaces de reconocer sus potencialidades y limitaciones.

Cabe tener presente que la universidad está al servicio de la formación superior de las nuevas generaciones, sea desde la perspectiva de los líderes políticos, sociales, profesionales o del liderazgo científico o ideológico.

Sin embargo, esto sucede no solo a nivel nacional, sino también se ha venido desarrollando a *Nivel Internacional*, por ello el Banco Mundial, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, además, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico y el Banco Interamericano de Desarrollo son cuatro de los organismos internacionales que ejercen una influencia relevante en las políticas educativas de los países subdesarrollados, especialmente en la educación superior.

Y es que los grandes avances del conocimiento, los nuevos modelos de desarrollo, el extraordinario incremento de los postulantes a la educación superior y las transformaciones en los sistemas escolares a partir de la segunda mitad del siglo pasado, han impulsado el crecimiento de una oferta educativa de nivel terciario altamente diversificada por lo que a mediados de la década de los 80, la evaluación de la calidad de la educación universitaria se ha presentado como uno de los principales temas en la agenda de las reformas educativas a nivel mundial (Villanueva, 2005) por lo que la evaluación y especialmente la acreditación aparecieron como herramientas adecuadas para regular a través del Estado el sistema de educación universitaria, desde la perspectiva de la calidad de los servicios ofrecidos.

Se tiene en claro que la creación, la promoción de los mecanismos de evaluación y acreditación son importantes para asegurar y fomentar la calidad, la comparabilidad y la transparencia de la oferta educativa, lo que redundará en el fortalecimiento del reconocimiento internacional de los sistemas e Instituciones Educativas. En este contexto la creciente globalización que no deja de afectar a la educación y al mercado profesional, se ve la conveniencia de contar con un marco de referencia que ayude a entendernos en materia de evaluación; por tal motivo el objetivo del Programa de la Unión Europea, América Latina y El Caribe (UEALC) es elaborar referentes comunes para la comparabilidad a nivel regional de los procesos de evaluación y acreditación, ahora, ¿será posible elaborar dichos referentes?, dicho de otra manera, ¿es viable un único modelo de evaluación? (CENEVAL, 2006b).

Con esto en mente, en América Latina surge un movimiento en pro de la creación de agencias o consejos nacionales de evaluación y acreditación, además en la década de los 80 comenzó a discutirse la necesidad de desarrollar dichos mecanismos (Villanueva, 2005).

Esta situación ha suscitado de manera creciente una mayor exigencia social por mejorar y asegurar la calidad de las universidades. En respuesta a lo anterior, tanto el Estado como las propias instituciones, han generado mecanismos de aseguramiento de la calidad, con el fin de dar mayores garantías a los usuarios y al público en cuanto a que se cumple con los estándares mínimos de calidad y que los egresados, en particular quienes ejercen profesiones de riesgo social, cuentan con los niveles de desempeño adecuados (CENEVAL, 2005b).

A su vez, los objetivos que persigue son promover la cooperación y el intercambio de información y experiencias en el campo de la acreditación y de tal manera contribuir al reconocimiento de títulos y grados de estudio y con ello, facilitar la movilidad de estudiantes, académicos y profesionales; además de colaborar con el fomento de acciones de aseguramiento de la calidad y apoyar el desarrollo de instancias de evaluación y acreditación en los países miembros e impulsar la reflexión sobre escenarios futuros de la Educación Superior.

Marco Nacional y de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES).

En el caso de *México*, los programas de evaluación y acreditación se orientan a la valoración y mejoramiento de los procesos internos de las Instituciones Educativas y a establecer comparaciones entre ellas; pero además permiten estimar los cambios en los aspectos clave que intervienen en el funcionamiento de las Instituciones de Educación Superior, y ayudan a detectar sus fortalezas y debilidades; es así que, el sistema ha logrado un considerable nivel de desarrollo, ya que además de las instancias de licenciamiento, autoevaluación y acreditación.

Para llevar a cabo estas funciones se han establecido múltiples organismos especializados que operan en diversos sectores, de ahí que, el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) se concentra en el reconocimiento de organismos acreditadores de programas educativos, por lo que se han creado los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) que son responsables de la evaluación diagnóstica interinstitucional (Barrón, Díaz y Díaz, 2008).

Cabe mencionar que la educación superior en México se encuentra en un intenso proceso de cambio, aún no logra dar satisfacción cabal a la demanda de todos los jóvenes de edad escolar, la calidad de la oferta educativa es dispar, y existen limitaciones de funcionamiento que retrasan el avance, pero por otra parte, el rumbo es claro y las estrategias de superación tienen un curso continuo a lo largo de varias décadas, con el apoyo de la sociedad mexicana (Fernández, 2008).

Por ello, es necesario analizarse a lo que acontece en la Evaluación de la Educación Superior en México, de tal manera que se obtenga la información que pueda llevar a conocer los organismos que intervienen en estos temas.

La evaluación de la Educación Superior en México.

Cabe tener presente que el organismo rector de la evaluación en México es la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), en el que participan de manera colegiada las autoridades gubernamentales y las de las Instituciones de Educación Superior (IES), constituida como instancia rectora de las actividades de evaluación (Fernández, 2006).

Tiene como propósitos y directrices impulsar un proceso de evaluación en todas las instituciones; formular lineamientos generales para dar continuidad y permanencia a este proceso; proponer criterios y estándares de calidad para las funciones y tareas de este nivel educativo; apoyar a diversas instancias responsables de la evaluación para que la lleven a cabo mediante los mecanismos apropiados, proponer políticas y acciones tendientes a mejorar las condiciones actuales de la Educación Superior (Arredondo, 1991).

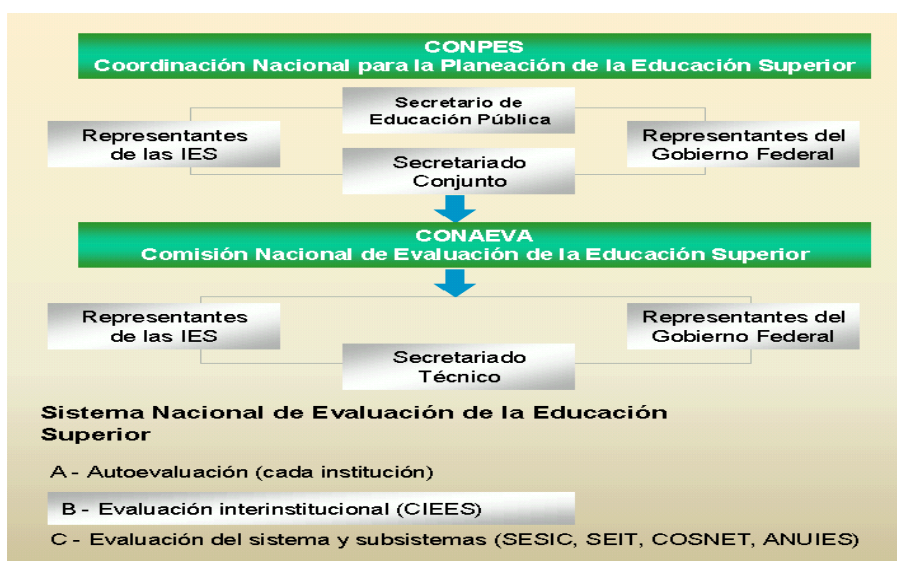


Figura 1: en ella se puede observar la estructura de concertación del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior, además de los dos organismos antes mencionados, las tres grandes líneas de evaluación que lo conformaron, que fueron propuestos y aprobados en julio de 1990 en la Asamblea General de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la autoevaluación institucional (actualmente coordinada por CONAEVA). Imagen tomada de http://www.ciees.edu.mx/marcos_pagina/evaluacion_diagnostica.htm.

Dentro del marco de Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior se desarrollan tareas sustanciales, de las cuales están encargadas diferentes instancias, y se distribuyen de la siguiente manera:

a) La evaluación diagnóstica o interinstitucional está a cargo de Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).

b) La evaluación global del sistema y subsistema de Educación Superior es realizada por la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC), la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas (SEIT), el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (COS-NET) y la Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

Lo anterior cobra relevancia porque se deben tomar en cuenta las tareas que desempeñan dichos organismos del marco de Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior.

Con relación a la autoevaluación institucional, las Instituciones de Educación Superior asumieron el compromiso de efectuar sus autoevaluaciones apoyadas por la Secretaría de Educación Pública y las instancias de coordinación de la Educación Superior, es así que los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) lo integran nueve cuerpos colegiados, integrados por distinguidos académicos de Instituciones de Educación Superior representativos de las diversas regiones del país, que tienen a su cargo la *evaluación interinstitucional* de programas, funciones, servicios y proyectos ubicados en el quehacer sustantivo de las instituciones.

Aunado a lo anterior los objetivos que persiguen los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) son contribuir al mejoramiento de la calidad de la Educación Superior en México, a través de la evaluación diagnóstica de las funciones institucionales de los programas que se ofrecen; propiciando que los modelos de organización académica y pedagógica orienten al aprendizaje como un proceso a lo largo de la vida, enfocado al análisis, interpretación y buen uso de la información más que a su acumulación.

De la misma manera coadyuvar a la promoción de la evaluación externa interinstitucional de los programas de docencia, investigación, difusión, administración y gestión de las Instituciones de Educación Superior del país, procurando que los resultados se utilicen en la toma de decisiones de las instituciones educativas y gubernamentales (UNIVA, 2009).

Para lograr satisfactoriamente sus objetivos los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) realizan las siguientes acciones que tienen impacto directamente en las Instituciones de Educación Superior:

Contribuir al desarrollo de la cultura de la evaluación interinstitucional entre la comunidad académica del país, a través de procesos formales de capacitación y actualización; así como, la incorporación de sus integrantes distinguidos como miembros titulares, invitados o de apoyo en los Comités, además de la coordinación con los órganos técnicos y académicos responsables de los asuntos educativos en las Instituciones de Educación Superior.

Por otro lado la obtención, generación, difusión de información sobre evaluación y la vinculación con los diversos sectores e instancias copartícipes en la Educación Superior nacional e internacional.

De la misma manera, colabora a la modernización de la Educación Superior del país, a través de las recomendaciones que los Comités formulan a las instituciones y programas evaluados; apoyando a las instituciones y organismos encargados de la Educación Superior del país a través de la asesoría y/o dictaminación de proyectos y programas específicos.

Con ello, se busca contribuir al desarrollo y consolidación del sistema nacional de evaluación y acreditación, apoyando académicamente la constitución y la operación de los organismos encargados de acreditar, considerando la homologación internacional de los mismos, y satisfaciendo las necesidades institucionales de información en materia de evaluación, acreditación y certificación (CIEES, 2009).

Además de obtener, producir y difundir información y materiales de apoyo para los procesos de autoevaluación, evaluación y acreditación de funciones y programas, y hacer pública la misión, actividades, reflexiones y logros de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), manteniendo informada y actualizada a la comunidad académica.

Los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), fueron instituidos en 1991 por la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), en el marco de convenio entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), con el objeto de apoyar los procesos del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior, que considera tres niveles de acción:

En primer lugar la autoevaluación, realizada por las propias Instituciones de Educación Superior; la evaluación interinstitucional por pares académicos, que efectúan los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), y la evaluación global del sistema y subsistemas de educación superior, realizada por la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC), la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas (SEIT) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT).

Entre las funciones de los CIEES se encuentra, la evaluación diagnóstica de programas académicos, de funciones institucionales y de proyectos, siendo su función principal; de tal manera que la acreditación y reconocimiento de programas académicos, la cual se realiza a través de órganos especializados en los que participan las instituciones educativas, los colegios y otras agrupaciones profesionales (CIEES, 2009).

De acuerdo con lo antes mencionado, la integración de los CIEES, ha ido tomando forma y han presentado algunos resultados de su trabajo y esfuerzos por mejorar la calidad de la educación, por ejemplo, para noviembre de 2003, habían evaluado 2,941 programas académicos y efectuados 46,094 recomendaciones, dichos resultados correspondieron en un 93% a universidades públicas (CIEES, 2006b).

Continuando los CIEES, el siguiente apartado está enfocado en *la evaluación externa de la educación superior en México*.

Como se mencionó en el apartado anterior, las primeras acciones para la evaluación de la educación superior en México, fueron realizadas en la década de los setenta del siglo XX, como parte del programa de gobierno e iniciativas de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

Para lograr esta meta, la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) estableció en 1989, la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), la cual diseñó la estrategia nacional para la integración y operación del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior, que sustentaba tres líneas de acción, una de ellas, novedosa para el país, la evaluación interinstitucional, ya que por primera vez se aplicaría en México (De la Garza, 2008).

A ésta evaluación interinstitucional se le añadieron dos condiciones, la primera es que debía ser externa para diferenciarla de los procesos de autoevaluación y practicada por pares académicos, ya que para realizarla la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), en 1991 integró a los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) como organismo de carácter no gubernamental.

Mientras que la segunda condición se refiere al desempeño de grupos de pares, los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), están conformados por nueve comités; siete de ellos conocidos como académicos o disciplinarios, ya que son los encargados de evaluar los programas de acuerdo con el área del conocimiento al que corresponden, que se dividen en: Arquitectura, Diseño y Urbanismo; Artes, Educación y Humanidades; Ciencias Agropecuarias; Ciencias Naturales y Exactas; Ciencias de la Salud; Ciencias Sociales y Administrativas; Ingeniería y Tecnología; los dos restantes evalúan las funciones de: Difusión, Vinculación y Extensión de la Cultura; la Administración y Gestión Institucional.

Por lo que desde 1991 a junio de 2008 han desarrollado una intensa actividad de evaluación de más de 3,500 programas académicos (técnico superior universitario, licenciatura y posgrado) y las funciones de 73 Instituciones de Educación Superior, mediante metodologías y marcos de evaluación que comprenden un amplio repertorio de categorías y componentes, en cuya definición se han tomado en cuenta criterios y estándares internacionales (CIEES, 2006a).

Para el año 2000, la experiencia acumulada por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) en más de 10 años constituyó la base sobre la cual se creó el Consejo para la Acreditación de Educación Superior (COPAES), de ahí la gran coherencia metodológica y en consecuencia, el apoyo de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) para impulsar los procesos de acreditación en las Instituciones de Educación Superior.

Por lo anterior, los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) cuentan con la experiencia, capacidad académica y logística para evaluar integralmente a una Institución de Educación Superior (IES), es decir determinar la calidad de cada uno de sus programas académicos de licenciatura, posgrado y la eficiencia de las funciones de administración y gestión institucional para apoyar su óptimo desempeño, así como la vinculación con la sociedad, difusión de la cultura y los conocimientos que se generan en sus recintos, laboratorios y áreas de trabajo del personal académico de las mismas (De la Garza, 2008).

Siendo así que el objetivo de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) es la *evaluación interinstitucional* externa de la Educación Superior por pares académicos, por lo que las principales funciones que les fueron asignadas por la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) fueron: la evaluación diagnóstica y acreditación de programas académicos, así como dictaminar y asesorar a las Instituciones de Educación Superior para elevar la calidad de dichos programas.

La evaluación diagnóstica interinstitucional (externa y por pares) que efectúan los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), se basa esencialmente en el principio de la cooperación entre las instituciones y en que es una de las formas de evaluación, que busca, con un enfoque esencialmente constructivo, el conocimiento sólido posible de los logros y deficiencias de la institución o programa evaluado y las causas de ambos, para definir acciones de mejoramiento; teniendo por objeto apoyar a instituciones y programas educativos para elevar la calidad de sus servicios; y es que la evaluación diagnóstica no califica, ni clasifica, ni discrimina, ni premia, ni castiga.

Es así que se basa en la premisa del intercambio de experiencias, la formación de grupos de pares académicos con conocimientos especializados y la difusión de éstos como el camino que puede conducir a una auténtica elevación de la calidad de la Educación Superior (CIEES, 2000).

Durante más de 17 años de trabajo ininterrumpido, los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) han dirigido sus acciones a la evaluación diagnóstica, la cual a partir de la creación del el Consejo para la Acreditación de Educación Superior (COPAES), se asignó a los organismos acreditadores reconocidos por el mismo Consejo, de tal manera que a partir de 2002, año en que finalmente se hizo una clara delimitación de las acciones de autoevaluación, evaluación diagnóstica y acreditación, promovida por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) e impulsada por la Secretaría de Educación Pública (SEP), se consolidó la integración de la evaluación diagnóstica como una función específica de los mismos, para apoyar la calidad y la acreditación de los programas académicos (CIEES, 2006a).

Actualmente, los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) cuentan con un *Marco General para la Evaluación*, cuyo propósito es fomentar los procesos de autoevaluación y valorar de manera rigurosa pero a la vez clara y transparente, los aspectos que todo organismo acreditador reconocido por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), evalúa en sus procesos de acreditación: personal académico, currículum, métodos e instrumentos para evaluar el aprendizaje de los estudiantes, servicios institucionales para el aprendizaje de los mismos; infraestructura y equipamiento de apoyo al desarrollo del programa; líneas y actividades de investigación, en su caso, para la impartición del programa; vinculación; normatividad institucional que regule la operación del programa; conducción académico-administrativa; proceso de planeación y evaluación; gestión administrativa y el financiamiento, así como criterios, indicadores y estándares de evaluación asociados a cada uno de ellos.

Por ello, el cumplimiento de los requisitos establecidos en este Marco son los solicitados para que un programa académico sea reconocido por su calidad, es decir, que pueda ser clasificado como acreditable por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y, por lo tanto, pueda ser autorizado mediante un organismo reconocido por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES).

Con tales acciones, los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) impulsan la superación constante de la calidad de los programas de Educación Superior mediante recomendaciones que apoyan a las mismas para la acreditación de sus programas por organismos reconocidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES); la posibilidad de contar con un doble control de la calidad de los programas académicos, cuya coherencia garantiza el tránsito de los programas de acreditación; la colaboración con las autoridades educativas del país en su propósito de elevar y asegurar la calidad de la Educación Superior; y la información a la sociedad sobre los indicadores de la calidad de la misma (CIEES, 2005).

De tal manera que el COPAES es una asociación civil, cuya *misión* es contribuir al aseguramiento de la calidad de los programas académicos que se ofrecen en las instituciones públicas y privadas de México, mediante el reconocimiento formal de las organizaciones de acreditación que demuestren ser idóneos, tener calidad y confiabilidad de sus procesos y resultados, además de que desarrollen sus funciones y procesos con base en los lineamientos y en el Marco General para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Nivel Superior, establecidos por el mismo Consejo.

Es significativo en este sentido mencionar las funciones del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), las cuales permiten tener una visión de lo que lleva a cabo dicha institución:

- Elaborar lineamientos y criterios para reconocer formalmente a las organizaciones acreditadoras de programas académicos.
- Formular un marco general para los procesos de acreditación de programas académicos.
- Evaluar formalmente a las organizaciones que soliciten reconocimiento como *organismo acreditador* de programas académicos.
- Hacer pública la relación de *organismos acreditadores* reconocidos por el Consejo.
- Propiciar un mejor conocimiento de la Educación Superior mediante la difusión de los casos positivos de acreditación, con el propósito de orientar a la sociedad sobre la calidad de los programas.
- Supervisar que los criterios y procedimientos que empleen los *organismos acreditadores*, reconocidos por el Consejo, tengan rigor académico e imparcialidad.
- Dar seguimiento a las actividades de los *organismos acreditadores* reconocidos por el Consejo.
- A solicitud de las partes, intervenir como mediador de buena fe en controversias entre los *organismos acreditadores* reconocidos y las Instituciones de Educación Superior.

- Propiciar la coordinación, cooperación y complementación de los *organismos acreditadores* reconocidos.
- Fomentar la creación y consolidación de organizaciones acreditadoras de programas académicos que cubran debidamente las diversas disciplinas, profesiones y áreas del conocimiento.
- Celebrar convenios con las autoridades educativas federales y estatales para los fines propios del Consejo.
- Establecer contacto con organismos análogos de otros países para intercambiar experiencias (COPAES, 2005).

Es así que se puede tener una visión general del funcionamiento de dicha institución lo cual permite dar paso a la descripción del mismo, es por ello que se considera una asociación que estará integrada en todo momento por personas morales, públicas o privadas, de nacionalidad mexicana.

En este sentido el COPAES, marca objetivos, la manera en que se lleva a cabo el proceso y los requisitos que permitirán llevar a cabo la acreditación, son los siguientes (COPAES, 2002):

- Reconocer públicamente la calidad de los programas académicos de las Instituciones de Educación Superior e impulsar su mejoramiento.
- Fomentar en ellas, a través de sus programas académicos, una cultura de mejora continua.
- Propiciar que el desempeño de los programas académicos alcance parámetros de calidad nacionales e internacionales.
- Contribuir a que los programas dispongan de recursos suficientes y de los mecanismos idóneos para asegurar la realización de sus propósitos.
- Propiciar la comunicación e interacción entre los sectores de la sociedad en busca de una educación de mayor calidad y pertinencia social.

- Promover cambios significativos en las instituciones y en el sistema de Educación Superior acordes con las necesidades sociales presentes y futuras.

- Fomentar que las instituciones y sus entidades académicas cumplan con su misión y objetivos.

- Proveer a la sociedad información sobre la calidad de los programas educativos de nivel superior (COPAES, 2005).

Tomando en cuenta estos aspectos, buscan llevar de manera adecuada la acreditación siendo que el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), es la instancia capacitada y reconocida por el Gobierno Federal, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), para conferir reconocimiento formal a favor de organizaciones cuyo fin sea acreditar programas académicos de Educación Superior que ofrezcan instituciones públicas y particulares, con previa valoración de su capacidad organizativa, técnica y operativa, de sus marcos de evaluación para la acreditación de programas académicos, de la administración de sus procedimientos y de la imparcialidad del mismo.

Con ello el reconocimiento que el COPAES otorga, permite la regulación de los organismos acreditadores y los procesos en las diversas áreas del conocimiento, con el objeto de evitar posibles conflictos de intereses y de informar a la sociedad sobre la calidad de un programa de estudios de nivel superior, particularmente a los posibles alumnos, padres de familia y a los empleadores.

Por lo tanto el Gobierno de la República, al reconocer el apoyo de la evaluación para elevar y asegurar la calidad, que además promueve la equidad, identifica las desigualdades en la calidad de los programas educativos y en consecuencia, en los niveles de aprendizaje de los estudiantes, estableció, entre otras, las siguientes líneas de acción:

- Fomentar que las Instituciones de Educación Superior fortalezcan sus procesos de planeación y autoevaluación.

- Promover la evaluación diagnóstica de los programas académicos y de las funciones de gestión y extensión por parte de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).

- Impulsar la clasificación de los programas educativos en el nivel 1 del Padrón de los CIEES y/o su acreditación por organismos reconocidos por el COPAES.

- Asignar recursos extraordinarios a las instituciones públicas para mejorar la calidad de sus programas educativos en el marco de sus Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional (PIFI) y con ello lograr su acreditación, o bien, asegurar la calidad de los mismos (De la Garza, 2008).

De acuerdo con lo anterior, algunos de los principales avances en la evaluación de programas académicos, en el periodo 1991- 2008, los CIEES evaluaron más de 3,500 programas académicos, han generado más de 5,400 informes de evaluación, emitido casi 100,000 recomendaciones para mejorar o asegurar la calidad de los programas y funciones de las instituciones.

Cabe señalar que la actividad de los Comités se concentró hasta 2003 en la evaluación diagnóstica de las universidades públicas. A partir de 2004, los Comités también evalúan los programas de las universidades tecnológicas y en el 2005 de los institutos tecnológicos federales y los de algunas instituciones privadas.

Desde luego, esto ha requerido un esfuerzo adicional para incrementar la capacidad logística de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), sin desprestigiar la rigurosidad de sus procesos, por lo que se impulsó la capacitación e incorporación de más 3,000 distinguidos pares académicos de las Instituciones de Educación Superior, con lo que actualmente rebasa los 3,500 expertos en la evaluación (CIEES, 2006a).

De tal manera es trascendental abordar el tema de *la clasificación de los programas evaluados por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), en relación con la acreditación*, ya que a solicitud de la Secretaría de Educación Pública (SEP) a partir de 2001, los CIEES iniciaron la clasificación de los programas evaluados en relación con sus posibilidades de lograr la acreditación, a fin de impulsar la mejora continua y aseguramiento de su calidad a través de un conjunto de políticas, que aplicadas apoyarían la acreditación de programas académicos.

En ese primer año los CIEES, de más de mil programas evaluados de licenciatura y Técnico Superior Universitario (TSU) identificaron a 290 como acreditables y para junio del 2008 de casi 2,300 evaluados 1584 resultaron acreditados; como resultado final, del año 2001 al 2008 aumentó más del 500% de los programas clasificados en acreditación y duplicaron los programas evaluados.

Estos incrementos son el resultado de sus acciones para impulsar la calidad de la Educación Superior en México, la acreditación por organismos reconocidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) y desde luego, al mejoramiento de los procesos de planeación estratégica que han dado lugar a la formación, actualización periódica y desarrollo de los sus Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional (PIFI) en las Instituciones de Educación Superior Públicas, impulsados por la Secretaría de Educación Pública.

Con respecto al trabajo de los CIEES se mostró un avance acelerado, que se ve reflejado en el número de programas que anualmente han logrado la clasificación de acreditación (De la Garza, 2008).

Es por ello, que *los principales avances en la evaluación de las funciones institucionales*, en relación con las de Administración, Gestión Institucional, de Difusión, Vinculación y Extensión de la Cultura, de los cuales, son un total de 73, con las que se han realizado un total de 136 evaluaciones y se han emitido casi 6,000 recomendaciones producto de las mismas, todas ellas dirigidas, entre otros aspectos, a mejorar sus procesos académicos y administrativos, finanzas, legislación y gobierno, planeación y evaluación, vinculación, servicio social, difusión del conocimiento generado y extensión de la cultura; de estos aspectos se destacan dos que se señalan en el Plan Nacional de Desarrollo y el Plan Sectorial de Educación 2007-2012 son la vinculación, transparencia y rendición de cuentas, mismos que se evalúan con especial cuidado por dichos Comités.

En relación con éste último, en 2007, 43 Instituciones de Educación Superior entregaron a la Cámara de Diputados sus estados financieros auditados y de ellas 93% ha sido objeto de las evaluaciones por estos comités de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES); algunas de las universidades, que han sido evaluadas son el Instituto Tecnológico de Tijuana, el Instituto Tecnológico Superior Progreso, el Tecnológico de Estudios Contables y Administrativos, el Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec, la *Universidad Pedagógica Nacional, Unidades de la misma*, Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, Universidad Autónoma Chapingo, Universidad Autónoma de Aguascalientes.

De acuerdo a lo anterior, en relación con la Secretaria de Educación Pública, una vez hecha la evaluación, se determina si un programa académico es de calidad porque cuenta con:

- Un equilibrio adecuado entre profesores con cierta antigüedad en el programa y los nuevos, con una planta académica idónea de soporte (nivel de habilitación, tiempo de dedicación y distribución de cargas académicas).
- Con producción de material didáctico, publicación de libros, capítulos de libros, artículos científicos publicados en revistas con arbitraje.
- Con experiencia en las actividades profesionales y adecuada relación de éstas con la docencia.
- Con un currículum, actualizado y pertinente, que explicita y desarrolle la conducción del proceso enseñanza-aprendizaje, la investigación y difusión de la cultura y sea sujeto a revisiones periódicas.
- Con altas tasas de eficiencia terminal, retención de alumnos, egreso, *titulación*. Este es el punto que busca destacarse en el presente trabajo.
- Servicios eficientes y oportunos de atención individual y grupal de estudiantes.
- Con procesos, mecanismos e instrumentos apropiados para la evaluación de los aprendizajes alcanzados en función del currículum.

- Con infraestructura de apoyo al trabajo académico de profesores y alumnos; moderna, disponible, suficiente y equipada.

- Con un programa institucional de servicio social, pertinente y rigurosamente sustentado, articulado al programa académico y al entorno de éste.

- Con resultados evidentes del seguimiento de egresados, con pruebas de que los egresados titulados son ampliamente aceptados en el mundo laboral y reconocidos por su sólida formación.

- Con sistemas eficientes de conducción, gestión, administración y financiamiento.

- Con instrumentos jurídicos actualizados, suficientes y coherentes (SEP, 2001).

Las acciones antes mencionadas, describen la preocupación de la sociedad y autoridades mexicanas por el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior creando organismos dedicados a la atención de este problema que atañe no solamente a las Instituciones de carácter nacional sino también internacional (SEP, 2001).

En este rubro cabe señalar que el reconocimiento que otorgue el COPAES a un organismo acreditador asegura que su marco para la acreditación de programas educativos se apega con el establecido por el propio Consejo, el cual está a su vez íntimamente relacionado con los esquemas de evaluación de los CIEES; lo anterior está permitiendo la construcción de un sistema coherente de evaluación y acreditación.

Prueba de ello, es que cuando alguno de los Comités Académicos o disciplinarios de los CIEES clasifica un programa de Técnico Superior Universitario (TSU) o Licenciatura en acreditación, éste puede lograrlo en el corto plazo, si existe disponibilidad del organismo acreditador respectivo.

De acuerdo al Plan Nacional de Desarrollo y con relación al objetivo de Educación Superior de buena calidad, se señala como una de las políticas que busca mejorar la calidad del sistema y de los programas educativos que en él ofrecen lo siguiente: *se fomentarán los procesos de evaluación institucional y de evaluación externa, y se alentará la acreditación de programas educativos con el fin de propiciar la mejora continua y el aseguramiento de la calidad* (SEP, 2001).

Aunado a lo anterior, un programa educativo de calidad cuenta con:

- Una amplia aceptación social por la sólida formación de sus egresados;
- *Altas tasas de titulación o graduación;*
- *Profesores competentes en la generación, aplicación y transmisión del conocimiento, organizados en cuerpos académicos;*
- Un currículo actualizado y pertinente;
- Procesos e instrumentos apropiados y confiables para la evaluación de los aprendizajes;
- Servicios oportunos para atención individual y en grupo de los estudiantes;
- Infraestructura moderna y suficiente para apoyar el trabajo académico de profesores y alumnos;
- Sistemas eficientes de gestión y administración y;
- Un servicio social articulado con los objetivos del programa educativo (SEP, 2001).

Los aspectos mencionados se toman en cuenta para identificar un programa educativo que sea de calidad y prepare a los profesionales del futuro, es así que la calidad de la Educación Superior en México, y la adición al apoyo que el Gobierno Federal, proporciona a las Instituciones de Educación Superior con diversos programas y fondos de financiamiento, por los cuales se han creado organismos civiles que a través de procesos evaluativos colaboren en el mejoramiento de la misma.

Las medidas adoptadas tienen un fundamento sólido, pero que, como contrapartida presentan la falta de regularidad en las acciones de las instancias educativas del gobierno, y en el querer acortar la brecha generacional de nuestro sistema educativo, respecto al de los países desarrollados de una manera rápida.

Muchas de las medidas contempladas en los programas gubernamentales para fortalecer, principalmente a las Instituciones de Educación Superior públicas, chocan con la debilidad estructural de algunas, que les impiden, sin una programación gradual, incorporarse con rapidez a las exigencias de los procesos de acreditación o a las diferentes modalidades de apoyo gubernamental, condicionado, por el cumplimiento de indicadores cuantitativos difíciles de alcanzar (SEP, 2001).

Programa Educativo de Psicología Educativa

Bajo este entorno cabe mencionar que con base en estos procesos, la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, en específico la Licenciatura en Psicología Educativa ha sido objeto de distintas evaluaciones, por lo que se llevó a cabo la primera evaluación que dio pie a hacer un ajuste serio al diseño del plan de estudios de dicha licenciatura (Sánchez, Hernández y otros, 1989).

Es así que el plan de estudios de la Licenciatura en Psicología Educativa fue creado en 1990, el cual pasó por un proceso de rediseño en el que fueron considerados los siguientes elementos: a) el cambio en el perfil de ingreso de docentes de educación básica en servicio, a estudiantes egresados de bachillerato; b) la ampliación de los espacios de formación profesional en la disciplina; c) el establecer relaciones y una secuencia entre las fases de formación; d) formular un perfil de egreso con áreas de intervención delineadas y e) generar espacios de discusión y actualización docente. Fueron generados diversos seminarios taller de reestructuración curricular (1991, 1993, 1995 y 1997) que han buscado dar coherencia a la programación de los cursos, áreas curriculares y también, precisar un perfil de egreso además apoyar al alumno en su proceso de titulación.

Sin embargo, para el programa de Psicología Educativa, al igual que para otros programas, la temática de la *titulación* se ha convertido en uno de los núcleos conflictivos en el diseño de las formas de modernización de los procesos educativos, en el ámbito de la educación superior, sin embargo, la nueva discusión sobre las formas de titulación no refiere únicamente a los efectos de la modernización educativa, especialmente en el ámbito de la Educación Superior, sino que induce otra forma de concebir y de jerarquizar la formación de grado (Casanova y Rodríguez, 1999).

No obstante, hay un cambio fundamental en la dimensión de la transcendencia que se otorga a los estudios de grado y es que indudablemente, las formas de titulación inducen la transformación de la significación de las licenciaturas, las que han sido descuidadas y saboteadas por las políticas de modernización educativa, además de que las licenciaturas se encuentran listas para ser reconvertidas en formas secundarias, en salidas técnicas, en las figuras idóneas para un país maquilador.

En este sentido, la problemática de la titulación, entonces, resulta ser una especie de termómetro, siendo un elemento que permite, en referencia a las licenciaturas, saber el lugar y el valor que se otorga a este proceso de formación que manifiestamente se refiere a ascenso social (Manero, 2005).

Una discusión inevitable, entonces consiste en plantearse las condiciones de egreso que permitan, de una manera más o menos precisa, establecer los requerimientos para un ejercicio profesional adecuado y responsable, en este sentido desde hace muchos años, en diversas instituciones de enseñanza superior se han ensayado diversas maneras de terminar la formación, sin embargo, para obtener el grado, ha sido y continúa siendo la elaboración de una tesis y un examen profesional.

Es por ello que bajo estas formas han desfilado un sinnúmero de contenidos y aspectos de dichas tesis. Las diferencias disciplinarias, teórico-metodológicas, de concepción de la formación e incluso del significado de los procesos de investigación, otorgan a la tesis y examen profesional contenidos disciplinarios y pedagógicos sumamente distintos que a su vez se van modificando a lo largo de los años (Barrón, Díaz y Díaz, 2008).

Siendo así, desde el punto de vista de las capacidades obtenidas a lo largo de la formación de grado, la tesis y el examen profesional significaban el dominio que un pasante obtenía de una materia o tema específico y prefiguraba sus intereses profesionales, por ejemplo se adquiría cierta influencia de las temáticas y los métodos a los que referían la tesis y el examen profesional era la muestra de que el pasante estaba lo suficientemente capacitado y formado para un ejercicio profesional autónomo, es por ello que no existía un tiempo límite para la elaboración de la tesis ni para la presentación del examen profesional (Ardonio y Manero, 2000).

Por lo que se ha valorizado tanto el trabajo documental, pues a través de la elaboración de las tesis los aprendizajes son múltiples, pues un elemento fundamental es la posibilidad de sintetizar el contenido disciplinario de la profesión por única vez a lo largo de la formación, y en la mayoría de los casos, no se realizarán más estudios profesionales que requieran de una tesis, por lo que se convierte en un aprendizaje valioso en la vida profesional.

En el plano pedagógico-dinámico la elaboración de la tesis y la presentación del examen profesional significan también un cierre profesional, pues es el término de la formación de grado y, para la mayor parte de los estudiantes, la culminación del periodo de formación y escolarización en la que ha pasado la mayor parte de su vida; esto a su vez trae consigo, sin duda, procesos de duelo que favorecen la síntesis de los conocimientos, habilidades y capacidades adquiridas durante el periodo universitario, la tesis de grado es una figura que puede sintetizar en el presente un pasado y un futuro: síntesis de los procesos de aprendizaje y formación, pero también prefiguración en el inicio de la práctica profesional representada (Medina, 2003; Ardonio y Manero, 2000).

En lo que se refiere a los estudiantes una reglamentación estricta que limita enormemente los tiempos para la consecución del grado, así como las posibilidades de cursar la licenciatura a ritmos más lentos (Ardonio y Manero, 2000).

La serie de transformaciones que sufre la Educación Superior a partir de las políticas neoliberales ha partido de un doble trabajo, pues en principio fue necesario encontrar *indicadores* que establecieran una relación entre los procesos educativos y ciertos elementos visibles e incontables (Manero, 2005).

Ya que uno de los principales problemas que se presentan en las universidades actualmente, es el bajo índice de *titulación* entre los egresados universitarios (ANUIES, 2003).

Dentro de las Instituciones de Educación Superior en las que se presenta el problema de la titulación se opta por hacer ciertas modificaciones a los planes de estudio, como cursos o seminarios para apoyar al alumnado en donde desarrollan su proyecto de investigación para poder titularse, aunque se sabe que un requisito para obtener el título profesional es la elaboración de una tesis o tesina.

Cuando llega este momento a los alumnos se le presentan ciertas dificultades de ¿cómo desarrollar un proyecto de tesis o tesina?, ya que a diferencia de los trabajos de investigación escolar, un proyecto de tesis o tesina es el primer trabajo profesional que inicia con la aportación de cada alumno de lo aprendido durante su formación enfocado a una problemática actual. Al encontrarse con diversas dificultades para desarrollar el proyecto de tesis, se ha visto que los alumnos terminan por abandonar, posponer su proyecto o bien, presentar el examen general de conocimientos en las instituciones donde esta opción universitaria es posible (Baena y Montero, 2000).

Y es que la titulación es elemento de la actividad de la universidad, ya que la enseñanza, investigación y extensión universitaria, son tres de las grandes funciones o actividades de la misma, encuentran ahí al menos parcialmente su ubicación y aplicación (Malo y Velázquez, 1998). Es así que para fines de este trabajo es necesario revisar algunos ejemplos de elaboración de tesis y tesinas.

Marco de elaboración de documentos recepcionales (tesis y tesinas) de acuerdo al Programa Educativo de la licenciatura de Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

A continuación, se presenta una comparación entre las modalidades de titulación que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, otras Instituciones de Educación Superior y algunos autores.

De ahí que el Reglamento General de Titulación de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, define la *tesina* como una elaboración analítica específica en torno a un problema educativo, cuyo objeto de estudio articula la reflexión y teorización que culmina en un trabajo de disertación escrita sobre el tema o problema elegido, el cual refleja el dominio que el estudiante posee sobre el mismo y puede desarrollarse bajo las siguientes modalidades:

I. Recuperación de la experiencia profesional.

Es la descripción sistematizada de las actividades realizadas durante el desempeño profesional en el campo laboral, de modo que aporte datos que puedan ser organizados, explicados y discutidos teórica o metodológicamente, desde una perspectiva psicoeducativa.

II. Historia de vida.

Es un trabajo donde se presenta la trayectoria (personal o profesional). Se trata de realizar una reconstrucción histórico-contextual en primera persona, identificando las fuentes que le den validez a los sucesos que se describen. Así mismo, debe contener un análisis, valoración y contrastación de los hechos narrados y la explicitación de los aportes e implicaciones que tienen éstos en el campo educativo.

III. Análisis de testimonio.

Es un documento que tiene el propósito de presentar un suceso educativo en el que participó el sustentante. El trabajo que se elabora en esta modalidad contiene la identificación del hecho en el que se participó y la reconstrucción objetiva del mismo, acompañada de las fuentes que permitan su validación, en él se incluye el análisis del evento y se destacan los aportes e implicaciones que tiene para el campo educativo.

IV. Ensayo.

Es un documento que se caracteriza por presentar juicios personales sobre un tema educativo, cuya profundidad y extensión en el tratamiento son variables. En este trabajo se expresan conceptos y relaciones sobre un tema educativo y las interpretaciones que hace el autor, debe estar fundamentado en información actual que permita apoyar y confrontar diversas perspectivas para obtener una síntesis propia.

V. Informe académico.

Es un documento que tiene la finalidad de presentar los resultados que el egresado obtiene, después de desarrollar actividades tendientes a modificar un aspecto del campo educativo; consiste en una aproximación descriptiva, cuyo objetivo es exponer y definir con precisión las características y condiciones en que se presenta el fenómeno seleccionado para su estudio.

Cabe mencionar que aunque existen estas modalidades de titulación (en el Reglamento General de Titulación de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco) en cuanto a tesina se refiere, cada programa decide cuál de estas modalidades es adecuada para la formación de sus egresados.

A su vez, el Cuadernillo de Titulación que es el documento rector en el Programa Educativo de Psicología Educativa la define como:

Una elaboración de carácter descriptivo que aborda un problema o tema psicoeducativo, la cual articula una reflexión sobre el mismo y plantea un conjunto de apreciaciones fundamentalmente personales, los trabajos de tesina son individuales y éstas a su vez se dividen en las siguientes modalidades:

- Informe de intervención psicopedagógica.

Consiste en un documento en el que se describe de manera sistemática el abordaje de un problema psicopedagógico realizado en un contexto educativo, en esta opción se busca retomar los trabajos escolares elaborados en la fase de concentración, especialmente en los cursos del seminario de tesis, y darles la sistematización para que reúnan las características académicas de un trabajo recepcional.

- Informe de experiencia laboral.

Es la descripción sistematizada de las actividades realizadas durante el desempeño profesional en el campo laboral, de modo que aporte datos que puedan ser organizados, explicados y discutidos teórica o metodológicamente, desde una perspectiva psicoeducativa.

- Exposición o reseña de una temática psicoeducativa.

Es la discusión en torno a un problema dentro de un campo temático de la Psicología Educativa, elaborando un argumento teórico mediante la definición de los conceptos centrales y el establecimiento de sus relaciones, de modo que permita dar respuesta a la pregunta de lo que se sabe acerca de la temática abordada.

- Elaboración de material educativo.

Exige el diseño de materiales educativos derivados del análisis de los procesos cognitivos y los contenidos específicos del currículo; así como una fundamentación y reflexión teórica de los procesos implicados en el aprendizaje y la enseñanza de contenidos específicos, sus implicaciones instruccionales y su uso en el proceso educativo (Pérez, Figueroa, Miguez, Hernández y Pérez; citados en Bollás, Ruiz, Pedraza y Castillo, S/F).

Estas definiciones no difieren mucho de otras propuestas, hechas por algunas Instituciones de Educación Superior, por ejemplo la Universidad Nacional Autónoma de México la define como un trabajo de investigación que tiene como objeto que el alumno demuestre sus conocimientos teórico-prácticos sobre algunas técnicas aprendidas durante la carrera que se puede considerar como una disertación escrita, metodológicamente elaborada acerca de un tema cuya profundidad y amplitud serán establecidas en conjunto con el asesor (UNAM, 2009).

Aún cuando pueden existir diferencias conceptuales, las Instituciones de Educación Superior antes citadas están de acuerdo en que una tesina o *Trabajo Especial de Grado* es una labor de investigación presentado para optar a una licenciatura o a una maestría, se le considera como trabajo de pretensiones modestas que la tesis doctoral, el cual no pretende ser del todo original, en el sentido de que no busca descubrir algo que los demás no hayan dicho todavía.

En ella, el estudiante demuestra que ha revisado críticamente parte de la literatura existente (es decir, los escritos publicados sobre su tema), ha sido capaz de exponerla con claridad y ha intentado interrelacionar los diversos puntos de vista, ofreciendo así una panorámica inteligente, quizá útil desde el punto de vista informativo para un especialista del ramo que no haya estudiado en profundidad tal problema; es un trabajo de sistematización de teorías y/o experiencias, hecha de un modo igualmente serio (Crisólogo, 1984).

Desde otro punto de vista, es una denominación no universalmente usada, que sirve para designar a trabajos de corta o mediana extensión que son presentados para su correspondiente evaluación académica y sus características específicas dependen de lo que al respecto consideren conveniente los departamentos y profesores de cada asignatura (Sabino, 1998).

A diferencia, una tesis se caracteriza por:

Ser un trabajo académico de alta calidad científica, técnica o humanista que da derecho a presentar el examen que exige una institución de prestigio a quienes deseen ejercer una profesión u obtener un grado. El informe de la investigación documental, de campo, o de laboratorio así como la postura ideológica sobre un tema o bien, un estudio especializado son el medio o materiales con los que se elabora la tesis y deberá presentarse cuando sea oportuno o lo fijen los reglamentos de la casa de estudios (Mendieta, 1978).

Desde otro punto de vista, es la presentación de un trabajo académico con el propósito de demostrar una teoría propuesta, siguiendo el rigor y método científicos que requiere una investigación.

Por lo que una tesis se compone de una teoría sugerida a aprobar, un método de investigación, la realización de pruebas que afirmen o refuten esa teoría y la conclusión a la que se llega con ese trabajo. Todo esto se expone en conjunto mediante un documento formal, ante un grupo colegiado de sinodales, quienes analizan la presentación del documento y, con base en la réplica que se haga de la sustentación, evalúan tanto las propuestas como al sustentante para que se otorgue o no el grado en cuestión (Dzib, 2009a).

De tal manera, la tesis es un trabajo de investigación escrito, en ella se espera que se realice una contribución útil a la disciplina y a la sociedad; ésta tiene un carácter teórico o de aplicación y debe ser inédita; se emplea un método científico dentro del desarrollo de la investigación; a través de ella el estudiante presenta la evidencia de que adquirió las habilidades necesarias que le permiten ser acreditado, siendo un esfuerzo de conocimientos, habilidades y destrezas (Fresan, 2002; Vergara y Lemus, 2000; García 2003a y Sabino 1998).

Por su parte, el Cuadernillo de Titulación de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, define la tesis como un trabajo que consiste en desarrollar un argumento lógico a través de la estructuración, ordenamiento y definición de los conceptos centrales, estableciendo las relaciones entre ellos, con la finalidad de fundamentar teóricamente la investigación y derivar una pregunta a la que debe darse respuesta (Pérez, Figueroa, Miguez, Hernández y Pérez citados en Bollás, Ruiz, Pedraza, Castillo, S/F).

Sumado a esto, el Reglamento General para la Titulación Profesional de Licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, la define como:

Un trabajo que implica un proceso de investigación en torno a un problema teórico o empírico en el campo de la educación, el cual identifica un problema, lo construye como objeto de estudio y hace un abordaje metodológico de él, a partir de determinados supuestos teóricos, lo que conducirá a establecer una postura y a derivar determinados planteamientos en términos de la incidencia, que su tratamiento puede tener en las prácticas educativas, la presentación de ésta puede ser individual o en grupo, de ser así el número de integrantes no excederá de tres.

Con respecto al Instituto Politécnico Nacional especifica que la tesis consiste en un trabajo escrito, cuyo objetivo puede ser la investigación o la aportación de nuevos enfoques sobre un tema determinado del área de estudio del pasante, en esta opción, él hará una exposición oral resumida del trabajo escrito ante el jurado correspondiente, por lo que el tema de tesis podrá ser propuesto por el pasante o asignado por la Subdirección Académica de la escuela, centro o unidad de enseñanza y de investigación del que se es egresado (IPN, 2010).

A diferencia de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, el Instituto Politécnico Nacional amplía que la tesis pueda ser presentada bajo las siguientes modalidades:

Ésta puede ser *colectiva interdisciplinaria*, se refiere a cuando el trabajo de investigación lo desarrollan varios pasantes de diferentes carreras de una misma escuela y en cualquiera de las ramas del conocimiento que se imparten en el instituto; y la *colectiva multidisciplinaria* se lleva a cabo cuando el trabajo de investigación lo desarrollan varios pasantes de diferentes carreras y escuelas, centros o unidades de enseñanza y de investigación del instituto, en cualquiera de las ramas del proyecto que sea coordinado por la misma, que incluya dentro de sus áreas de estudio la mayor parte del contenido del mismo.

Mientras que estas modalidades de titulación, no se ofrecen en la Universidad Pedagógica Nacional, aunque son parte fundamental de los procesos de obtención de grado en otras instituciones, por ejemplo:

El seminario de titulación profesional, que permite que el pasante o alumno regular inscrito en el último semestre acredite dicho seminario, con una duración mínima de ciento cincuenta horas, y con ello logre el grado de licenciatura. Para aprobar este curso se deberá obtener una calificación no menor de ocho y una asistencia mínima del noventa por ciento, además de presentar un trabajo escrito relacionado con el tema del seminario, ésta forma parte de las opciones de titulación que brinda el Instituto Politécnico Nacional (IPN, 2010).

Por otra parte, la Universidad Autónoma de Guadalajara tiene como meta contribuir a la diversificación de las modalidades de titulación, al fortalecimiento de las estructuras colegiadas y al incremento de la eficiencia terminal en los Centros y Escuelas de la Red Universitaria, por lo que tiene como propósito valorar el conjunto de los conocimientos generales del egresado, que demuestre su capacidad para aplicarlos y cree su propio criterio profesional (UAG, 2010).

Es por ello que brinda las siguientes modalidades de titulación: el desempeño académico sobresaliente, se refiere a la excelencia académica la cual consiste en la obtención automática de un promedio global mínimo de 95 (noventa y cinco), aprobando un máximo del 10% (diez por ciento) de las asignaturas en período extraordinario.

De ahí que la titulación por promedio, permite la obtención automática del título por haber obtenido un promedio global mínimo de 90 (noventa), acreditando todas las asignaturas correspondientes en el plan de estudios.

Pero además otra opción de titulación con la que cuenta la Universidad Autónoma de Guadalajara es la producción de materiales educativos por ejemplo las guías comentadas o ilustradas son documentos pedagógicos, de carácter orientador, cuyo objetivo es facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, con base en el diseño de técnicas, manuales, programas y procedimientos para el apoyo de contenidos disciplinares de uno en específico, de curso o asignatura. Estos pueden ser textos, prototipos didácticos, audiovisuales, o instructivos para prácticas de laboratorio y taller.

Aunado a lo anterior el trabajo monográfico de actualización, es el estudio o publicación que presenta una visión global e integradora de los contenidos informativos propios de una profesión o campo profesional. Se traduce en documentos prácticos para orientadores profesionales y deben contener datos sistematizados tendientes a la constante actualización de materiales y métodos implementados en una carrera o área específica de conocimiento del propio currículum académico respectivo del plan de estudios.

En cuanto al seminario de investigación, consiste en trabajos que siendo elaborados en forma individual o colectiva, describen, caracterizan o contribuyen preferentemente a la solución de problemas técnicos y sociales concretos. En todo caso, se tratará de una propuesta original que fundamente la teoría y la práctica, un trabajo completo de investigación correspondiente con los objetos de estudio a que se refieren los programas académicos de la Escuela o el Centro Universitario respectivos (UAG, 2010).

La modalidad de *titulación* de informe de prácticas profesionales, es el documento en que el pasante manifiesta cuáles fueron los problemas a los que se enfrentó con relación a las exigencias sociales y materiales que demanda el ejercicio de su profesión y cuáles fueron las medidas implementadas para resolverlas o intentar solucionarlas, al tiempo que representa una opción para iniciar procesos de diagnóstico sobre el desempeño de sus egresados en el quehacer profesional, así como de adecuación y actualización del currículum; para graduarse mediante esta opción, el pasante debe acreditar al menos dos años de práctica profesional.

Con la información presentada anteriormente, se puede constatar que la Universidad Pedagógica Nacional carece de modalidades de titulación en comparación con las Instituciones de Educación Superior, antes mencionadas por lo que sería viable tomar en cuenta las modalidades e identificar las que sean factibles para llevarlas a cabo y permitan a los egresados elegir la que les sea conveniente o de mayor interés y con ello atender el rezago de *titulación*. De tal manera que la opción de tesis, tesina, informe de experiencia profesional, no pueden seguir siendo las únicas modalidades de titulación, tomando en consideración que el número de profesores dedicado a ello es insuficiente para atender a los alumnos egresados.

Ya que sobre lo anterior, es posible analizar la situación de la titulación como evento fundamental no solo para el programa educativo, sino que en un ámbito amplio como es la evaluación de la calidad de la Educación Superior y tomando en cuenta esta información, se tiene un panorama de lo que sucede en las Instituciones y particularmente en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco; con la información vertida en este marco teórico se fundamenta el por qué considerar realizar este proyecto de tesis, lo que permite tener una perspectiva de indagar en el tema y que en su momento, los resultados que se obtengan puedan apoyar, al Programa Educativo de Psicología Educativa.

Es entonces que se vuelve substancial mencionar la historia y contexto del Programa Educativo de Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, pues es el tema medular del presente trabajo.

La propuesta inicial de enseñanza de la psicología en la institución, cobra sentido en el marco de creación de la misma, como institución pública, cuya finalidad es prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior de acuerdo con las necesidades del país, por lo que desde sus inicios se consideró que la producción de conocimiento acerca de los problemas y desarrollo del sistema educativo la colocaría como la institución de excelencia del Magisterio Nacional.

Es por ello que la enseñanza de la Psicología Educativa, ha tenido tres etapas, la primera fue en el periodo de 1979, año en el que se inicia la Licenciatura y que se extendió hasta 1989, cuando el propio programa hace un alto para valorar a los logros obtenidos y se lleva a cabo una evaluación curricular, dicho cambio generó lo que se conoció como plan 90. La tercera se dio en el año 2008 que nuevamente llevó al programa a evaluarse y re diseñarse, lo que culminó en el año de 2010, con el nombramiento oficial por parte de la rectoría de los nuevos planes y programas.

Aún cuando una tarea permanente ha sido la actualización de los programas de los cursos, siempre había sido el producto de la iniciativa de algunas de las áreas curriculares y sus profesores. Si bien poco más del 50% de los programas se había revisado o actualizado, el trabajo no tuvo continuidad y la sistematicidad requeridas por cualquier programa educativo.

Parte de la formalidad en la revisión se dio gracias a la evaluación de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior, que se llevó a cabo en el año de 2007. Una consideración particular marcada en las observaciones hechas por dicho organismo, indicaba que los cursos de séptimo y octavo semestres fueran revisados de tal manera que fuera posible incorporar temas actualizados y precisar las estrategias para consolidar el perfil profesional. La propuesta actual, busca generar la idea de integración de los contenidos de los cursos, por medio de la participación en prácticas en escenarios profesionales, además de que los alumnos elaboraren un trabajo recepcional con una reflexión sobre su práctica, conducidos por el profesor (UPN, 2009b).

La estructura curricular de la licenciatura de Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco del plan 90, se organiza de acuerdo con las siguientes áreas: psicología evolutiva, psicología educativa, metodológica, psicosocial, currículum, integración educativa y sociohistórica.

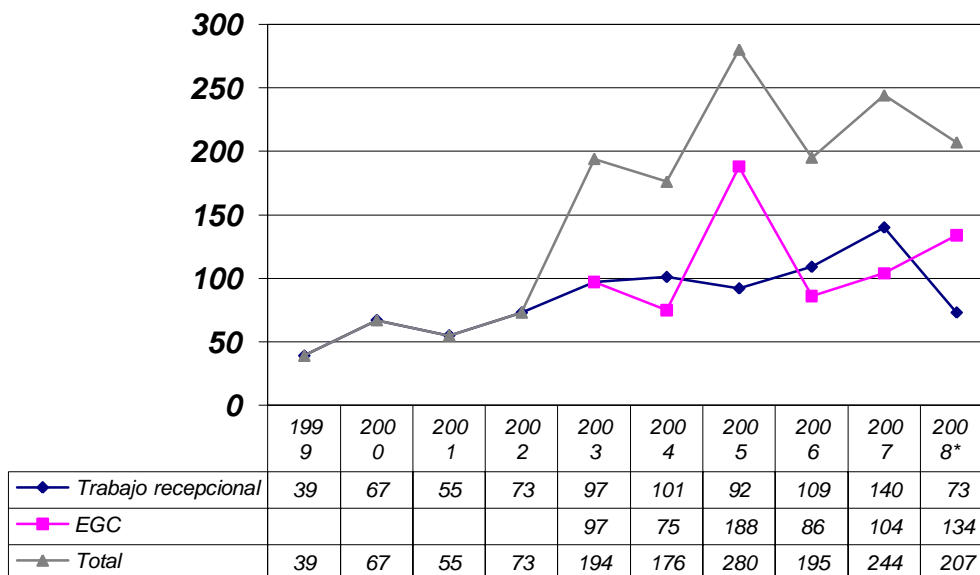
La estructura curricular considera tres fases de formación:

- Inicial: cursos sobre temas y contenidos básicos que abarcan los tres primeros semestres.
- Campos y trabajo profesional: consiste en la formación de capacidades y habilidades profesionales para enfrentar problemas educativos, del cuarto al sexto semestre.
- Campos y servicios profesionales: se enfoca en consolidar y diversificar las habilidades, capacidades y conocimientos profesionales en áreas y problemas específicos de intervención de acuerdo al perfil profesional en el séptimo y octavo semestre.

Es por ello que el presente trabajo se centra en la *titulación* de los alumnos ya que del trabajo de tesis que se realice para obtener el grado será la carta de presentación profesional, es un tema que estará en su vida profesional futura. Les abrirá puertas o quizá les permita moverse a un trabajo mejor. El título representa el tema que se eligió para trabajar y sobre todo, lo que le apasione al alumno (Dzib, 2009b).

Sin embargo, los recursos humanos y los distintos roles que debe jugar el egresado impide que los alumnos se titulen al año de egreso, que es la pauta marcada por ANUIES y que es lo ideal para que complete su formación profesional. Es por ello que el Programa Educativo de Psicología Educativa, para dar respuesta al rezago en la *titulación*, diseñó un Examen General de Conocimientos como opción. Al principio la convocatoria se hizo para las generaciones con rezago y actualmente está propuesta como opción regular, sin embargo aún no es posible conseguir que se titule el 100% de los egresados; dicha meta está aún lejana si se consideran los datos de la gráfica siguiente:

Alumnos titulados por año



Esta gráfica presenta los datos de los alumnos titulados por año bajo las opciones de trabajo recepcional (tesis/ tesina) y Examen General de Conocimientos. Como se puede observar, el Examen General de Conocimientos titula mayor número de alumnos que la opción de tesis tesina, sin embargo, dicha convocatoria se lleva a cabo una vez al año, con un número límite de alumnos, y se ha reconocido que dicha opción no puede ser para todos. Del mismo modo que la opción de tesis o tesina no puede continuar como la opción única pues el número de profesores dedicados a ello es reducido (Fuente PIFI, 2009). * Cabe mencionar que los datos presentados para los trabajos recepcionales en el año 2008 fueron contabilizados solo hasta el mes de Julio.

En este sentido, a pesar de que la evaluación hecha por los CIEES en el año 2006 los datos mostrados en la gráfica, continúan indicando bajo índice de titulación por lo que valdría la pena analizar que ha sucedido dos años más tarde, es decir, los años 2009 y 2010.

De acuerdo a los objetivos planteados en esta investigación enseguida se aborda el tema sobre el proceso de asesoría de tesis, para conocer cómo es que se lleva a cabo éste.

Proceso de Asesoría de tesis.

El presente apartado surge de la necesidad que tienen los alumnos egresados de contar con asesores para realizar el trabajo recepcional, cuando hay que enfrentar el proceso de titulación, ya sea que haya que realizar investigación, o cualquier otra modalidad metodológica como requisito de la formación terminal del alumno.

En este sentido, con respecto, al *proceso de asesoría*, se puede decir que involucra una serie de características y condiciones académicas, profesionales y personales que lo hacen complejo y valioso, en términos de formación para los estudiantes. Es por ello que Pontón (2001), reconoce que la asesoría es un proceso de formación, con una aportación a la generación de conocimiento y a la formación de los estudiantes para la investigación, la cual conlleva una serie de procesos y estrategias de elaboración variados, que implican necesariamente, para el asesor y el asesorado, la realización de tareas que no necesariamente están establecidas en protocolos específicos.

En este sentido, para comprender el proceso de asesoría es pertinente contestar la interrogante: ¿qué implica la *asesoría de tesis*? y se puede decir que la asesoría es un proceso de enseñanza-aprendizaje, de preparación, que culmina de manera satisfactoria con el documento recepcional. Es por ello que López (2003), menciona que esto representa un gran desafío y es elemento clave para quienes están involucrados en la formación, y por supuesto las condiciones concretas para su funcionamiento y los aspectos formativos que implican, son relevantes ante el crecimiento de los alumnos.

Es así que el objetivo del proceso de asesoría es proporcionar un servicio especializado de colaboración, auxilio u orientación al estudiante en cuanto a actividades académicas. Se considera como la consulta que brinda un profesor (asesor), fuera del tiempo dedicado al grupo, o extra clase, para resolver dudas sobre temas específicos que domina, sobre la construcción de los trabajos de tesis de los estudiantes.

El proceso de asesoría debe ser eficiente, para contribuir a la formación de los alumnos y fomentar las características fundamentales en el desarrollo de un programa; debe buscar la rápida inserción laboral de los egresados, para con ello procurar la economía de los recursos institucionales, y con ello la formación en investigación de los egresados.

En este sentido se ha demostrado que los alumnos que se involucran en las actividades de investigación con una vinculación práctica por parte de los asesores, demuestran un éxito para el aprendizaje del estudiante, pues se centran en el saber hacer (Álvarez, 2003).

Es por ello, que se recalca la importancia de la asesoría como estrategia de formación la cual es significativa porque, le permite al estudiante adquirir una serie de herramientas que lo forman para la atención de las demandas sociales y económicas con un alto grado de responsabilidad y conocimiento teórico-metodológico para la solución de problemas que enfrentará el campo laboral. Por tanto, es importante propiciar en los estudiantes una formación amplia y sólida en la disciplina, con la finalidad de iniciarlos en el ámbito de la investigación, para el ejercicio de la docencia o para el ejercicio profesional (Pontón, 2001).

La asesoría se vuelve entonces en un proceso formativo, sistemático y cualitativo, porque conduce a la mejora y el aprendizaje continuo del asesorado, un aspecto importante de ésta es que cumpla con niveles de calidad académica en el producto final (tesis), el cual deberá incluir, suficiencia empírica y teórica, buscando, preferentemente, un conocimiento novedoso y útil para la resolución de un problema dependiendo del área (Pontón, 2001).

Bajo esta perspectiva, Moreno (1999) y Minakata (1997), mencionan que un estudiante cuando realiza una tesis aprende a hacer investigación, porque adquiere y desarrolla ciertas habilidades y destrezas como problematizar el objeto de estudio y con ello, la elaboración de conceptos, pero es a lo largo del proceso de asesoría y por medio del desarrollo de una tesis, cuando se ejercitan, denotan y se fortalecen esas nuevas habilidades.

En ese mismo orden de ideas, Valarino y Meneses (citados por Fresán, 2002), conciben el proceso de elaboración de la tesis como una actividad compleja de aprendizaje sobre la que intervienen distintas variables y que amerita una atención particular para garantizar el término exitoso de la investigación y la formación final del egresado.

Es así que cabe señalar la importancia de la asesoría como factor decisivo para la formación del estudiante, que sin duda lo fortalecerá académicamente y que se complementará con las actividades propias del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado en el salón de clase, así mismo, se busca resaltar el alcance y los beneficios que se logran al asesorar una tesis no sólo como una actividad más que se desarrolla, si no que sobresale como un proceso formativo, entre el asesor y el asesorado que culminará con la obtención de un grado académico del estudiante.

Es importante tomar en cuenta las tareas del asesor y asesorado, en este sentido se entiende como *tareas* a un trabajo que ha de hacerse en un tiempo limitado (Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, 1992), y son las actividades desarrolladas por el profesor y el asesorado relacionados con la asesoría de tesis, sin embargo, para desarrollar las tareas, estos deben situarse en sus competencias, que se ponen en práctica mediante las actividades que deben cumplirse.

De tal manera que el proceso de asesoría, es formativo ya que propicia un aprendizaje en la investigación, perfecciona las habilidades, destrezas de los asesores y asesorados para poder evolucionarlas y evidenciarlas como competencias para la investigación.

Y es que los requerimientos de algunas de las cualidades que deben poseer los profesores, las tendrán que desarrollar los alumnos durante el proceso de formación de asesoría de tesis, por ejemplo: la actitud, los conocimientos epistemológicos, metodológicos, disciplinarios, las habilidades operacionales, operaciones cognitivas, un pensamiento holístico-sistémico complejo, aptitudes, madurez en el área de conocimiento, la disposición para atender a los estudiantes, y de ahí que la influencia de la calidad de las relaciones personales entre ambos en el pronóstico de éxito del proceso formativo. Por otro lado, se debe hacer el reconocimiento consciente del asesor como ser humano, es decir, la capacidad para reconocerse como una persona que tiene aciertos y errores para realizar investigación (De del Castillo, 2007; Fresán, 2002).

Es por ello que López (2003) menciona, el asesor constituye un conjunto heterogéneo con funciones y roles diversos, en los que sobresalen tres: 1) *el que ejerce la asesoría a través del proceso de investigación;* 2) *el que asesora combinando su trabajo como docente e investigador;* y 3) *el que asesora en un grupo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.*

Es por ello que se reconoce al asesor, como *un facilitador, observador, como la persona que guía, orienta, ayuda a buscar soluciones y a agilizar los procesos de cambio y mejora educativa,* además de tomar en cuenta el proceso de asesoría como elemento significativo y observable de una mejora de forma cuantitativa de una institución (Sánchez citado en Marcelo, 1997); De ahí, se define a éste como el profesor investigador que se responsabiliza académicamente de un estudiante en la formación específica de un proyecto de tesis, teniendo una relación unipersonal, directa e individualizada de acuerdo con el plan de estudios correspondiente, así como la asesoría correspondiente durante todo el proceso de realización del trabajo recepcional.

Así mismo, entre las características personales deseables en el asesor está el tiempo de dedicación, que se requerirá en este proceso, por lo que es preferible que sea un maestro con experiencia docente a nivel universitario; conocimientos y comprensión de la dinámica humana; madurez y sociabilidad; condiciones éticas y morales acordes con su papel; experiencia en las interrelaciones con jóvenes; de fácil acceso y comprensivo de la naturaleza humana; sensibilidad y objetividad.

Además de ser él especialista que asiste a los estudiantes en formación, en el proceso de elaboración de una tesis; durante este caminar, se presentan varios objetivos, uno de ellos, quizá el más importante, es colaborar en la formación del alumno, durante el proceso de asesoría, a través de la dotación de herramientas metodológicas principalmente para el desarrollo del proyecto de investigación, y con ello, alcanzar la meta de la culminación del proyecto.

Por ende, éste supervisa y evalúa la elaboración del documento o proyecto de investigación; indica al asesorado las fuentes de información más pertinentes para el desarrollo del tema; los criterios para evaluar y organizar la información y los posibles lugares donde se puede encontrar; trabaja con el estudiante cuando recibe la retroalimentación de los revisores de la tesis; asesora al sustentante en la elaboración del material de exposición que se utilizará cuando presente su examen profesional y por consiguiente, él tiene el papel de discutir con el asesorado, los caminos que se pueden tomar y los procedimientos, estrategias e instrumentos más adecuados para alcanzar las metas propuestas (Martínez, 1991).

Con respecto a la formación para la investigación por medio del proceso de asesoría de tesis, es necesario reconocer una vía formal, en que se concibe a la metodología como ente universal, aplicable indiscriminadamente a cualquier rama del saber, donde se privilegia la enseñanza de las técnicas y el método, pero desvinculado de la teoría. Se reconoce que los currículos y en específico, los cursos de metodología de investigación, se ofrecen con una inadecuada secuencia y vinculación con los contenidos de otras materias y, en muchos casos, sin una incidencia real en la capacidad de los egresados para realizar investigación; o en su defecto, se sobrevaloran estos cursos como estrategia de formación para la investigación y en donde se incorporan formadores sin experiencia en investigación, lo que conduce, en forma generalizada, a una formación más centrada en los aspectos teóricos que en la práctica misma de la investigación.

Sin embargo, la formación en la práctica (aprender a investigar investigando) es eficaz y resulta trascendente siempre y cuando el estudiante en formación pueda ser constructor, creador y ejecutor junto con sus formadores.

Se reconoce a los talleres de metodología o seminarios de investigación como los lugares donde se genera una dinámica formativa a partir de las necesidades de cada uno o varios proyectos de investigación y aportan sustancialmente a la formación de los investigadores.

Así mismo, el sistema de asesoría es una estrategia de especial riqueza en la formación para la investigación, aunque su uso se ve limitado por el escaso número de asesores calificados con que se cuenta y la tendencia hacia la masificación en los estudios. Además, la producción en equipo (asesor y asesorado), entendida como verdadera producción conjunta en la que todos los miembros aportan y participan en las diversas tareas propias de la investigación, tiene un alto valor formativo y finalmente, se da una importancia a la formación para la investigación como una tarea continua que no culmina con la obtención de un grado.

Además, otros aportes señalan la importancia de la asesoría de tesis como elemento formativo, ya que entre los aprendizajes están, el ser especialista en un tema y auto formarse como asesor; aprender a ser responsable; aprender a asimilar el proceso de asesoría como un proceso en evolución, de cambio, retroceso, de aciertos y errores, aprender a controlar los estados de ánimo, y aprender a asumir el compromiso de la formación permanente, y como tal se ha agregado en los currículos de los postgrados.

Por otra parte, a veces los seminarios metodológicos no se articulan entre sí y se imparten independientemente de las necesidades de los alumnos, en consecuencia, presentan una falta de lógica en su enseñanza donde se integren las etapas de construcción del conocimiento de la investigación, además refiere la importancia presencial de lo que debe ser la figura del asesor de proyectos de investigación durante una maestría, es por esto que se señala que esta conducción y orientación de cada estudiante debe hacerse desde el inicio de los programas, y que se realiza con la finalidad de dirigirlos durante su proceso de formación e integración de los proyectos (Rincón, 2003).

En ese mismo orden de ideas, García y Advine (2003), evidencian la necesidad de sistematizar el desarrollo de habilidades investigativas a través de metodología de investigación, talleres profesionales, la actividad científica generada por las diferentes asignaturas, así como por el trabajo investigativo realizado conducente a la redacción y defensa del trabajo, por lo que es importante el cómo y con que acciones se desarrolla el proceso de formación para la investigación. Estas acciones deben de estar dominadas por la planeación, ejecución, valoración y comunicación de los resultados producto del proceso de solución de problemas científicos.

Así mismo, se debe procurar la estrecha vinculación entre los cursos metodológicos y las disciplinas del programa de postgrado con el trabajo de investigación, en la que se deben de desarrollar habilidades propias de esta campo como exploración y determinación de problemas, la planificación del trabajo, justificación de problemas, tareas y el marco teórico general, valoración crítica de literatura científica, ejecución del proyecto de investigación planificada, la integración de técnicas cuantitativas y cualitativas: la recolección, procesamiento, interpretación y generalización de la información obtenida, la evaluación crítica de los resultados y las limitaciones del estudio, la presentación de forma escrita de los resultados de la investigación y, por último, la comunicación y la defensa de los resultados del trabajo (García y Advine, 2003).

Finalmente, la formación de investigadores, en la relación de asesoría es uno de los ejes didácticos más fecundos y efectivos porque ésta constituye un sistema de enseñanza multidisciplinaria que fomenta la participación y la autocrítica de los estudiantes en una interacción continua entre ellos y los investigadores que fungen como asesores.

A modo de resumen es entonces conveniente mencionar que las funciones de la asesoría se pueden resumir de la siguiente manera:

- La asesoría genera una actitud de colaboración entre el asesor y el asesorado, ayuda a encontrar y desarrollar habilidades y conocimientos en un campo específico del saber y a entender los problemas del ámbito laboral; entre ellas, la crítica, el análisis, la interpretación y concreción sobre el tema.

- La asesoría ayuda a la búsqueda de intereses académicos y vocacionales.

- Es un auxiliar para la selección de otros proyectos de investigación afines, y ayuda al auto evaluación del trabajo profesional.

- La asesoría se convierte en un mecanismo formativo, ya que se procura la mejora del trabajo académico, la transmisión de conocimientos, señala las debilidades y los límites del asesor, asesorado y las ausencias de información sobre el tema. Además, guía y orienta, y con ello, se construye una comunidad académica más estable; sitúa al alumno en su vida profesional, da madurez en el campo profesional y en la investigación, ya que en éste último escenario, sensibiliza y capacita al estudiante en la valoración de los problemas de investigación.

- La asesoría permite conocer más sobre recursos metodológicos del tema, lo que ayuda a terminar la tesis en menos tiempo y menor cantidad de recursos.

- La asesoría motiva la comunicación entre el asesor y el asesorado, porque se comparten experiencias y conocimientos.

La asesoría genera entonces una actitud de apoyo del asesor al asesorado, de ayuda a encontrar y desarrollar habilidades y conocimientos en un campo específico del saber, y para entender los problemas del ámbito laboral. Entre las habilidades y conocimientos se pueden mencionar la crítica, el análisis, la interpretación y concreción sobre el tema, e inclusive puede ayudar a la búsqueda de intereses académicos y vocacionales a la hora de elaborar una tesis: ésta permite al asesorado, la generación y desarrollo del conocimiento, de habilidades para la investigación (como la redacción y sintaxis, ser crítico, reflexivo, analítico, así como saber dialogar, aprender a escuchar, parafrasear y citar, reflexionar, pensar, asimilar, concluir, entre otras), así como destrezas relacionadas a la búsqueda y confirmación del mismo conocimiento, al igual que, al análisis e interpretación de los datos.

Todo esto brinda un espacio ideal para ejercitar las habilidades, destrezas y conocimientos en el área de investigación como parte del proceso de asesoría, en los seminarios de investigación; éstos constituyen los espacios de práctica y formación de manera controlada para el estudiante. Las sesiones de asesoría deben ser constantes y permanentes, se recomienda se inicien en el momento mismo de que acepte el profesor como asesor y se dé comienzo al proyecto de investigación, terminando cuando el asesorado presenta el examen de grado. Situación coincidente con relación a las tareas del asesor y del asesorado, mismas que también deben seguir la lógica.

Un elemento significativo que permite mejorar este proceso, es la necesidad de adecuar las asignaturas del programa de maestría en relación al desarrollo de las tesis de los estudiantes, no sólo mediante los seminarios, sino por medio de la incorporación de contenidos que ayuden al desarrollo de la investigación, auxiliándose para ello, de los profesores de las asignaturas que así se considere como consejeros de los temas que se abordan en cada proyecto.

Con relación a la selección del asesor y su vinculación con el tema de investigación, ambos elementos están supeditados a la formación y experiencia que el asesor y asesorado posean sobre el tema y objeto de estudio, y puede que sea o no considerada dicha situación por las autoridades académicas del programa.

A continuación se presentan las siguientes sugerencias para el mejor desarrollo de la asesoría:

a) Orientar las asignaturas del programa al tema de investigación, que logre articular la tesis y la formación disciplinaria. Al respecto Minakata (1997) señala que el alumno debe procurar la ayuda de su asesor y la del profesor de la asignatura en cuestión, buscando la relación teórica-práctica con su proyecto de investigación. En relación con las materias metodológicas, éstas deben por obligación estar vinculadas a la tesis, pero en ocasiones no se da como se planea, entonces será necesario la articulación metodológica entre los diferentes cursos, la cohesión entre protocolos y las operaciones constitutivas del proceso investigativo y reportes.

En síntesis, las asignaturas deben tener el objetivo de evitar distraer académicamente al asesorado, más bien, ayudarlo a revisar frecuentemente dentro de lo posible sus avances, por supuesto, con el respaldo permanente del seminario de investigación (Arredondo y Flores, 2000).

b) Es importante que en cualquier programa, se inicie la asesoría en el momento mismo que se tengan asignados los temas y los asesores.

Esto es relevante, porque determina en gran medida el ajuste de los tiempos para la entrega de avances del proyecto y, por consiguiente de la graduación del alumno, ya que no obliga al asesorado hacia algún tema, de tal manera que el estudiante sepa qué es lo que quiere investigar y se le oriente para sacar adelante el proyecto; por tanto, el asesor y en mayor medida el asesorado, deben ser críticos y humildes, dialogar y mantener una comunicación fluida y un entendimiento.

Cabe mencionar que los alumnos deben ser idóneos de reconocer éticamente que no están capacitados para alguna parte del trabajo de tesis y que se auxilien de un especialista, en el caso que el asesor no lo domine.

c) Establecer las condiciones materiales y humanas para el mejor desenvolvimiento y avance del proceso de asesoría, que se busque siempre la mejora continua de esta actividad, que las autoridades académicas, sobre todo los alumnos y profesores, la promuevan como un proceso para sintetizar conocimientos, no la equiparen como una actividad más de la vida académica de un plantel de educación superior.

Como una estrategia específica para los programas referidos, se presenta a continuación, los roles del asesor y del asesorado.

Rol del asesor

- Guiar y orientar al asesorado sobre el tema de investigación, proporcionando información vigente y oportuna.

- Identificar las habilidades investigativas del asesorado, desarrollar las presentes o en su defecto contribuir al auto descubrimiento de aquellas que carece.

- Contribuir en el desarrollo y revisión de avances del proyecto de investigación, auxiliando al estudiante en los diversos apartados teórico-metodológicos del proyecto.
- Establecer de manera conjunta con el asesorado, las condiciones de trabajo del proceso de asesoría (condiciones de entrega y avances del proyecto, fecha y hora de asesorías, entre otros).
- Participar en los seminarios de investigación cuando así le sea requerido, fungiendo un papel activo como asesor y lector de proyectos de investigación.
- Supervisar y evaluar el proceso de formación de la asesoría (desde la gestación hasta su culminación), dando especial énfasis en una evaluación formativa más que sumativa.
- En el caso de que sea requerido como jurado en un examen de grado, deberá asumir la formalidad que esto conlleva.
- Gestionar ante quien corresponda, si así se requiere, apoyos en las diversas fases del trabajo de investigación
- Desempeñar su papel como asesor, de manera ética y profesional (Del Castillo, 2007).

Aunado a lo anterior se presenta a continuación el rol del asesorado:

- Elaborar de manera seria, responsable y consciente, el proyecto de investigación.
- Presentar de forma oportuna y adecuada los avances al proyecto de investigación, cuando así le sea requerido por el asesor y el profesor de seminario de investigación o la materia afín.
- Participar de manera activa y responsable durante las sesiones de asesoría, anotando las observaciones y retomando las sugerencias que así le indique su asesor.
- Participar de manera activa y responsable en la presentación de avances de los proyectos de investigación, sesiones en las que además de exponer su trabajo, deberá escuchar y opinar (si así se le solicita) sobre los demás trabajos.
- Decidir junto con el asesor sobre el rol de las asesorías, el calendario y programa de avances, y la forma de evaluación de cada etapa.
- Cumplir con el cronograma y calendario de actividades programados al inicio del proceso de asesoría.

- Solicitar al asesor apoyo especial para el mejor desarrollo de su proyecto de investigación, siempre y cuando no esté a su alcance (material bibliográfico, hemerográfico, visual, de laboratorio, técnico, físico, de personal, entre otros).

- Participar activamente a lo largo de la investigación con el asesor, procurando siempre un lazo de profesionalismo, de responsabilidad, de acompañamiento del asesorado y del asesor (Del Castillo, 2007).

Con lo anterior es posible concluir, que la asesoría de tesis juega un papel importante en el desarrollo del proyecto; por lo que tanto el profesor como el alumno juegan roles que darán pauta a que se concluya o no de manera satisfactoria dicha investigación y por ende se obtenga el grado en cuestión.

A continuación se presenta el apartado del método, el cual muestra la pregunta de investigación que guía este trabajo, el objetivo general, específico y el tipo de estudio que se empleó para esta investigación.

Capítulo II: Método.

El presente capítulo está constituido de la siguiente manera: en primer lugar se mencionan los objetivos de la investigación comenzando por el general y siguiendo con los específicos.

Tomando en cuenta el tipo de estudio de la investigación, así como los instrumentos y el estudio piloto correspondiente, en seguida se menciona el procedimiento y el análisis cualitativo y cuantitativo de dicha investigación.

Tipo de estudio:

Exploratorio-descriptivo ya que se realiza cuando el objeto es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes (Hernández, Fernández y Baptista, 2006), así mismo busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis.

Es decir, miden, evalúan o recolectan datos sobre diversos conceptos aspectos dimensiones o componentes del fenómeno a investigar, ya que se selecciona una serie de cuestiones y se mide o recolecta información sobre cada una de ellas, para así, describir lo que se investiga (Danhke, 1989).

Por lo que el presente estudio busca describir parte del proceso de asesoría, a partir de entrevistas con algunos profesores y por otro lado el producto, analizando las tesis y tesinas del Programa Educativo de Psicología Educativa con categorías previamente establecidas.

Objeto de estudio:

Tesis y tesinas del Programa Educativo de la Licenciatura en Psicología Educativa de la Unidad Ajusco, resguardados en la Biblioteca Gregorio Torres Quintero de la Universidad Pedagógica Nacional de los años 2003 al 2008.

La *pregunta de investigación* que guía el trabajo es: ¿cómo se lleva a cabo el proceso de asesoría a partir de la perspectiva de los profesores y cuáles son las principales características temáticas y de desarrollo que presentan las tesis y tesinas que se desarrollan en el Programa Educativo de Psicología Educativa en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco?.

El *objetivo general* del trabajo es analizar el *proceso* de asesoría de tesis por parte de los docentes hacia los alumnos y analizar el *producto*, realizando un análisis categorial de los trabajos recepcionales tomando en cuenta las temáticas y el desarrollo presentes en los trabajos recepcionales (tesis o tesinas) del Programa Educativo de Psicología Educativa de los años 2003 al 2008.

Los *objetivos específicos* son el análisis del proceso de asesoría por parte de los docentes y finalmente el producto tomando en consideración las categorías: tipo de trabajo (tesis o tesina), temas desarrollados, nivel educativo (escenario) en que se llevan a cabo los trabajos, área curricular en que fueron desarrollados, número de sustentantes, metodologías que se emplean donde se incluyen los instrumentos, técnicas o pruebas y finalmente los profesores que han asesorado las mismas y con ello, hacer una aportación al Programa Educativo de Psicología Educativa.

Escenario:

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

Participantes y criterios de selección para conocer el proceso de asesoría:

En este sentido para analizar el proceso de asesoría se eligieron a diez profesores del Programa Educativo de Psicología Educativa, que fungieran como asesores y lectores de tesis, los cuales fueron elegidos de forma intencional, haciéndoles la invitación personalmente y por correo electrónico para concertar una cita para realizarles una entrevista a quien resultara interesado, se le explicó en qué consistía la investigación, posteriormente se procedió a realizarla de manera individual, esta fue grabada con el fin de no perder detalles de la información proporcionada por los participantes, además de haberse apoyado en un block de notas y dicha entrevista tuvo la propósito de conocer cuál es el proceso de asesoría que siguen para la elaboración de los documentos recepcionales (ver anexo 2).

Criterios de selección de los documentos recepcionales:

Siendo así que para analizar las tesis (considerado como el producto) fueron seleccionados bajo los siguientes criterios:

- Sean tesis o tesinas del Programa Educativo de Psicología Educativa.
- Hayan sido elaboradas durante los años 2003 al 2008.
- Estén publicadas en la base de datos de la biblioteca Gregorio Torres Quintero de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.
- Los periodos en que se realizó el estudio fueron elegidos de forma intencional, por lo que se consideró un rango que proporciona la información para llevar a cabo un análisis de dichos documentos.

Técnica.

Para la obtención de la información por parte de los profesores se diseñó una guía de entrevista (ver anexo 2), la cual fue revisada en su estructura por dos profesores y posteriormente se realizó a diez profesores del Programa Educativo de Psicología Educativa, Unidad Ajusco, que hayan fungido como asesores de tesis o tesinas, que tuvo como objetivo conocer el proceso y experiencias de los docentes en cuanto a la asesoría de documentos recepcionales y; así conocer las características de las condiciones en que se llevó a cabo y finalmente conocer el producto, las cuales fueron las tesis publicadas de los años 2003 al 2008.

Para el estudio de las tesis, se realizó un análisis categorial, el cual constó en revisar los resúmenes de las tesis y tesinas, de los cuales se obtuvo la información necesaria para realizar éste, cabe mencionar que en algunos casos los datos proporcionados en los resúmenes no fueron suficientes y se procedió a revisar la tesis en su totalidad.

Procedimiento:

Dicha investigación se llevó a cabo en tres momentos, el primero se refiere a un estudio piloto (ver anexo 1) que se realizó con las tesis y tesinas publicadas durante el año 2006, esto para identificar las categorías de análisis, la pregunta de investigación fue ¿cuáles son las principales características que presentan los documentos recepcionales que se desarrollan en el programa educativo de psicología educativa? Para los documentos que fueron analizados se tomaron en cuenta los siguientes criterios:

- Sean tesis o tesinas del Programa Educativo de Psicología Educativa, de la Unidad Ajusco.
- Hayan sido elaboradas durante el año 2006
- Estén publicadas en la base de datos de la biblioteca Gregorio Torres Quintero de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

En este sentido se realizó un estudio mixto, para el cual se llevó a cabo un análisis cualitativo para conocer el proceso, éste se realizó con base en entrevistas a profesores asesores y lectores de tesis y un cuantitativo de categorías que presentaron las tesis y tesinas del Programa Educativo de Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco durante el año 2006, este análisis consistió en:

- a) Hacer la búsqueda documental del material a emplear, es decir, los documentos recepcionales del Programa Educativo, publicados en la base de datos de la Biblioteca Gregorio Torres Quintero del año 2006.
- b) Hacer el análisis de los resúmenes de los documentos recepcionales y con ello se definieron las categorías de análisis.
- c) Posteriormente, establecieron las categorías para el análisis de frecuencias, las cuales fueron identificadas de lo general a lo particular, por medio de la revisión de los documentos recepcionales.
- d) Se realizó un análisis de frecuencias de cada categoría.

Finalmente en este estudio piloto fueron analizados un total de 64 documentos recepcionales publicados en la biblioteca Gregorio Torres Quintero desarrollados en el Programa Educativo de Psicología Educativa, Unidad Ajusco, los cuales fueron presentados para obtener el grado de licenciatura.

De tal manera que de los 64 trabajos 51 están definidos como tesis y 13 como tesinas, lo que indica que los alumnos tienen una mayor inclinación por la modalidad de tesis que por la de tesina, sin embargo, si se analiza el cuadernillo de titulación, cabe resaltar que esta diferencia se determina en parte por la pregunta de investigación que se desarrolla en el trabajo, pero también por el número de sustentantes que participan, por ende, basándose solamente en el análisis del desarrollo, algunas podrían ser consideradas como tesinas.

Fue posible analizar que los sustentantes prefieren tanto los trabajos en equipo como el trabajo individual, no así los equipos mayores, pues se dificultan las condiciones de desarrollo. Pero en este sentido cabe otra observación que beneficia a la institución, de las tesis con dos sustentantes se titularon 60, a esto se suman los 21 que realizaron la tesis grupal, y si se añaden los 27 que trabajaron de manera individual, el total de sustentantes titulados durante 2006 fue de 108.

En cuanto a las áreas de desarrollo se encuentran tres con mayor frecuencia, en el campo de *problemas del escolar*, las tesis se distribuyen en trabajos que desarrollan intervenciones psicopedagógicas de apoyo al desarrollo de los procesos de aprendizaje como lectura, escritura, desarrollo del lenguaje o apoyo a dificultades de aprendizaje. En el campo de *orientación educativa*, los temas se centran en el trabajo de la autoestima, la orientación vocacional, la educación sexual entre otros; mientras que las tesis y tesinas que se concluyen en el área de *aprendizajes escolares* diseñan estrategias para lograr la mejora del aprendizaje en temas escolares.

Los temas en los que los psicólogos educativos desarrollan sus trabajos, están ligados a los temas que se revisan en los seminarios taller de concentración, excepto quizá los que se refieren a enseñanza de la segunda lengua y estudios de género.

Cabe resaltar que el trabajo está centrado en la educación formal, principalmente en preescolar, primaria y secundaria, lo cual lleva al análisis de los espacios en que se reconoce al psicólogo educativo y en que él mismo se desempeña como profesional.

Por otra parte los psicólogos educativos optan por el diseño de intervenciones que les permiten medir la eficacia de las mismas, los métodos etnográficos y cualitativos se encuentran también aunque en menor cantidad, son pocos los diseños experimentales o cuasi experimentales, lo que delinea a un psicólogo orientado a la psicología aplicada y no a la científica. Cabe resaltar que el diseño de programas de cómputo, que se encuentra ubicado en el rubro de diseño de materiales educativos, marcado en el cuadernillo de titulación es poco empleado.

Lo que se pudo encontrar en relación a la categoría de instrumentos y técnicas empleadas arrojó que los egresados no tienen conocimiento de las técnicas ya existentes, es decir, prefieren diseñar cuestionarios que emplear técnicas validadas o pruebas estandarizadas. Cuando combinan las técnicas son bajo protocolos ya establecidos, ya sea por la formación o por otros trabajos recepcionales pues se emplean las mismas técnicas (el estudio piloto en su totalidad se encuentra en el anexo 1).

Se retomó el análisis realizado en el estudio piloto, el cual sirvió para conocer el comportamiento de las categorías planteadas de los documentos recepcionales, para posteriormente llevar a cabo el presente estudio que va del año 2003 al 2008, añadiendo como segundo momento, una entrevista a los profesores que hayan sido asesores y lectores de tesis, con la finalidad de conocer el proceso que siguen para la asesoría de los documentos recepcionales, efectuando un análisis del discurso, el cual consiste en agrupar ideas a partir de categorías previamente establecidas, para tener un marco general con respecto a cada una de las preguntas.

Es así que este tercer momento de la investigación consistió, en llevar a cabo nuevamente el procedimiento realizado durante el estudio piloto, ahora considerando los años 2003, 2004, 2005, 2007 y 2008; posteriormente se hicieron comparaciones entre los años revisados, de tal suerte que fue posible analizar las diferencias que permitan conocer el proceso de asesoría y el producto (las tesis y tesinas).

De acuerdo a esto, las categorías de análisis quedaron de la siguiente manera:

• <i>Año</i> , en que se publicó la tesis o tesina.
• <i>Clasificación</i> , si pertenece a la subcategoría de tesis o tesina.
• <i>Título de tesis o tesina</i> , sirvió para definir el área curricular y el tema en el que se desarrolló.
• <i>Área Curricular</i> a la que pertenece, de acuerdo a las establecidas por el programa Educativo de Psicología Educativa.
• <i>Número de Participantes</i> , alumnos que realizaron la tesis o tesina.
• <i>Nivel Educativo</i> , donde se llevó a cabo la investigación.
• <i>Metodología empleada</i> , procedimiento que se emplea para alcanzar los objetivos del proyecto
• <i>Instrumentos y Técnicas</i> para la recogida de datos.
• <i>Asesor</i> quien dirigió la tesis o tesina.

Para mayor descripción de las categorías ver anexo 3 y 4.

Cabe mencionar que de las categorías tomadas del estudio piloto, se excluyeron dos, que fueron el enfoque del marco teórico porque era complicado definirlo y se requería tener un nivel de expertés para llevarlo a cabo, además de que no se consideró substancial para esta investigación.

De tal manera que después de haber sido recopilada la información, de un total de 357 documentos recepcionales de los años 2003 al 2008 del Programa Educativo de Psicología Educativa, Unidad Ajusco se elaboró una base de datos en el programa SPSS, la cual permitió llevar a cabo análisis de asociación, para conocer la relación que existe entre distintas categorías y el producto de las mismas.

El procedimiento que se siguió para el análisis de los datos cuantitativamente fue el siguiente:

Por otro lado se procedió a realizar dos tipos de análisis, el cualitativo concerniente a las entrevistas y el cuantitativo basado en los datos obtenidos de las correlaciones de chi cuadrada, los cuales son presentados a continuación.

Una vez que se codificaron los datos, fueron transfiriéndose a una matriz de datos, guardando en un archivo y *limpiando* errores, se procedió a analizar las relaciones entre las categorías y fueron las siguientes:

- Asesor- área curricular.
- Área curricular- palabra clave (tema en el que se desarrolló la investigación).
- Área curricular- nivel educativo.
- Área curricular- instrumento.
- Asesor- número de participantes.
- Asesor- área curricular- número de participantes.
- Área curricular -metodología- asesor.
- Palabra clave (tema en el que se desarrolló la investigación)- área curricular- asesor.

Lo que se mencionó fue realizado con la finalidad de obtener información sobre cómo impacta una categoría sobre la otra y analizar la relación entre ellas.

El análisis de los datos se llevó a cabo bajo el siguiente protocolo:

- a) Se analizó la información obtenida en las entrevistas por medio del discurso.
- b) Se analizaron descriptivamente los datos por categoría.
- c) Se llevaron a cabo las correlaciones entre las categorías.

Análisis e interpretación de datos.

Los dos tipos de análisis que se llevaron a cabo son presentados a continuación:

Análisis cualitativo: entrevistas.

Como parte del análisis sobre el proceso de los trabajos de titulación, se llevaron a cabo entrevistas a diez profesores que participan el Programa Educativo de Psicología Educativa como asesores y lectores de tesis, algunos de ellos con varios años de experiencia en cuanto a la asesoría de trabajos recepcionales, mientras que otros se inician en esa labor de apoyo a los estudiantes como lectores y asesores.

De acuerdo con la información que se obtuvo de las entrevistas, los años de experiencia con la que cuentan los docentes oscilan entre 20 y 4 años, sumando el número de estudiantes titulados por los profesores entrevistados aproximadamente da un total de 100 alumnos.

En este sentido la entrevista realizada (ver anexo 2) a los asesores y lectores de tesis, constó de 13 preguntas y a continuación se presentan los resultados a partir de un análisis de discurso:

Al plantearles la pregunta ¿es mejor el trabajo individual o por equipo en la asesoría de tesis?, los entrevistados comentaron que para ellos es indiferente trabajar de manera individual o en equipo, aunque esto depende del asesor, de la cohesión que puedan lograr los alumnos trabajando en equipo. Señalaron que las ventajas de trabajar en equipo es el apoyo que se pueden dar entre compañeros cuando uno no puede mantener el ritmo de trabajo, pero si todos decaen, entonces el trabajo no resulta tan ventajoso; por lo que el mismo se puede ver enriquecido debido a las habilidades distintas de cada uno de los elementos del grupo, y que el compromiso ante el trabajo y los miembros de éste, puede hacer fructífero el proceso.

Por otra parte, el trabajo individual evita quiebres emocionales entre los equipos, sin embargo depende del compromiso del alumno, y de los tiempos que él desee invertir en el trabajo de tesis.

Teniendo en cuenta que aún cuando es posible la titulación en grupos de hasta 3 integrantes, y siendo que uno de los indicadores de evaluación de las universidades es el número de titulados, el cual es diferente al número de tesis realizadas, se pensaría que es mejor titular a más alumnos por trabajo, sin embargo son pocas las tesis en parejas o en triadas.

De ahí surgió la siguiente pregunta, ya que si no depende del profesor el trabajo en equipo entonces valía la pena preguntarles ¿cuáles son los retos de trabajar con más de un alumno?, y en este sentido los profesores comentan que el mayor problema es coincidir en tiempo y motivación hacía el trabajo, así como conciliar los estilos de aprendizaje y tema que desean trabajar.

Por lo que mencionaron que el mayor foco de tensión surge cuando uno de los miembros del equipo cambia de algún modo su vida, por ejemplo cuando están envueltos en el campo laboral, se presenta un embarazo o bien deciden casarse. El mayor problema surge porque en general deciden hacer el trabajo de tesis con sus mejores amigos, amistades que comenzaron muchas veces desde los primeros semestres de la licenciatura, por lo que se deriva una tensión psicológica de cómo decir abiertamente que están en desacuerdo con los tiempos o bien porque no saben cómo pedirle a su compañero que los deje seguir solos, bajo estrategias y tiempos diferentes. Siendo así el asesor se convierte en un conciliador, pues al final, como algunos mencionan, debe ser considerado como parte del equipo de trabajo.

Por otra parte analizando los datos sobre las áreas en que se desarrollan mayormente los trabajos, se les pidió a los entrevistados que a partir de su experiencia, comentaran qué temas son los que se desarrollan con mayor frecuencia en los proyectos, y las respuestas se distribuyeron entre intervenciones psicopedagógicas, aprendizajes escolares y orientación educativa. Esto coincide con los resultados encontrados en el análisis de las tesis, sin embargo, los profesores podían aportar algo más, y por ello se les hizo la siguiente pregunta ¿a qué atribuye que suceda esto?, y algunos de ellos mencionaron que son a las necesidades que socialmente se tienen de la labor del psicólogo educativo, respecto al apoyo a las dificultades de aprendizaje que brinda y por la sencillez para encontrar estas problemáticas en el ámbito educativo, siendo así, el hecho de que existan temas recurrentes.

La siguiente pregunta se centró en el papel que juega el profesor como asesor de tesis, por lo que la pregunta directa fue: ¿qué objetivo tiene para usted apoyar a los alumnos como asesor de tesis?, y aquí se hizo notar que el apoyo es necesario debido a las carencias académicas y cognitivas que los alumnos arrastran, que se hacen notorias cuando se les pide realizar un trabajo para el cual no están preparados, por lo que el compromiso es acompañarlos en su proceso de titulación, desde el inicio hasta el final y lograrlo en el menor tiempo posible, empleando muchos más que conocimientos de metodología, ya que el trabajo se convierte en una razón importante para continuar con la labor docente y con ella aportar un granito de arena en la solución de los problemas educativos del país.

Debido a que los entrevistados mostraron un gran compromiso con el proceso de titulación el punto de la plática se centró en si ¿consideraban que la experiencia de cada uno influía en la elección del tema para asesorar proyectos de tesis?, y las respuestas fueron que ellos como profesores analizan las habilidades de los alumnos y sus posibilidades y los van moldeando pero, permiten que sean los propios alumnos quienes elijan el tema, aunque de la experiencia del profesor depende que éste análisis sea lo más objetivo y claro posible con el fin de que el estudiante logre encontrar suficiente motivación y pasión en el trabajo, pues esto será lo que guíe todo el proceso; un profesor explicó que se debe buscar ser impersonal y hacer sentir a los alumnos que serán ellos los que se van a titular, por lo cuál deben comprometerse con su proceso, además todos coincidieron en que los profesores son parte del equipo de trabajo, es por ello que el examen profesional, no importa si es el primero o ya cuentan con mucha experiencia, es el momento cumbre del trabajo de titulación.

De tal manera que para llegar a ese punto, hay que ir resolviendo situaciones como decidir el tema de proyecto, el nivel educativo en el cual se va a desarrollar el trabajo y la delimitación del método del trabajo y los instrumentos de medición, pues aunque en ocasiones el alumno ya tiene claro todos estos puntos, a veces hay que dirigirlo para que tome las mejores decisiones, y es ahí que el proceso se vuelve artesanal, dirigiendo lo que ha de hacerse y poniendo eso en perspectiva con lo que el alumno es capaz de hacer.

En este sentido fue esencial preguntar cómo se apoya el desarrollo de las tesis y la respuesta se centró en los aspectos académicos, como apoyo con materiales de consulta, revisiones periódicas de los escritos, guía en la escritura, pero el área donde se presenta mayor dificultad es en los aspectos metodológicos y trabajo de campo.

Por ello el proceso, dependiendo de cada alumno, puede tener distintos momentos difíciles, desde que se comienza el trabajo, pues a veces el alumno ya ha intentado con varios proyectos o distintos asesores y entonces hay que centrar la pregunta de investigación puede ser un poco tortuoso, mientras que para otros alumnos, el momento de tensión se da en la elaboración del sustento teórico y en la construcción del método. Algunos profesores comentaron que el mayor apoyo puede venir cuando se recibe la respuesta de la comisión de titulación a la solicitud de dictamen o bien cuando se espera la opinión de los lectores, pues ahí comienza el examen profesional y a veces el alumno no está preparado para ello.

Y es así que algunos profesores mencionaron el área afectiva como un punto necesario de apoyo y donde el asesor juega un papel importante, siendo un proceso prácticamente individualizado; es posible conocer necesidades más allá de las académicas que van mermando el proceso del alumno, y las presiones del mismo, el cual las vive de distinta forma. Sin embargo el trabajo en equipo a veces se ve fracturado y el asesor debe cumplir un papel de pacificador, buscando lo mejor para el trabajo, mientras que también se presentan embarazos, divorcios, necesidades económicas, necesidad de búsqueda de empleo, y de encontrarlo, usualmente dejan de lado la tesis, a esto se agregan situaciones familiares que afectan el trabajo y no en pocas ocasiones, se enfrentan a lectores groseros que no tienen la menor ética profesional y hacen comentarios soeces hacia el trabajo de los alumnos, descalificando su tesis y el trabajo de los asesores, y entonces hay que comenzar el apoyo en otros niveles, haciendo gestiones, con los miembros del sínodo o bien con la comisión de titulación para poder llegar al examen profesional en las mejores condiciones posibles, por lo que el papel del asesor es muy importante en el proceso y el compromiso es enorme.

Junto a esto, después de haber interpretado las entrevistas realizadas a asesores y lectores de tesis por medio de un análisis del discurso, se llevó a cabo un análisis cuantitativo de las categorías obtenidas a lo largo de la investigación, el cual se presenta a continuación.

Análisis cuantitativo.

Frecuencia y asociación de categorías.

Y es así que se procedió a realizar el análisis categorial de las principales características temáticas y de desarrollo de tesis y tesinas del Programa Educativo de Psicología Educativa, Unidad Ajusco, de los años 2003 al 2008.

Por lo que a continuación se presentan los *Análisis de frecuencias de categorías y tablas cruzadas entre categorías*:

De acuerdo con lo anterior el total de trabajos publicados en la biblioteca Gregorio Torres Quintero, desarrollados en el Programa Educativo de Psicología Educativa, de los años 2003 al 2008, fue de 357 el cual fue considerado como el 100%, de los cuales 355 están definidos como tesis y 2 como tesinas, lo que muestra que los alumnos prefieren la modalidad de tesis, sin embargo, si se analiza el cuadernillo de titulación, cabe resaltar que esta diferencia se determina en parte por la pregunta de investigación que se desarrolla en el trabajo, también por el número de sustentantes que participan, por ende, basándose solamente en el análisis del desarrollo, algunas podrían ser consideradas como tesinas, por las características que presentan.

Ya que se menciona el número de sustentantes, es necesario mostrar la distribución de los mismos, la cual queda de la siguiente manera:

Tabla 1. Número de sustentantes de los documentos recepcionales.

Número de sustentantes	Frecuencia
Un sustentante	134
Dos sustentantes	171
Tres sustentantes	51

En esta tabla se puede observar la frecuencia del número de sustentantes de los documentos recepcionales.

Con esto, es posible definir que los alumnos prefieren trabajar en parejas como de manera individual, presentando menor frecuencia el trabajo con tres sustentantes, en este sentido cabe hacer otra observación, que con ello se beneficia a la institución puesto que de las tesis con dos sustentantes se titularon 342, si a ésto se suman los 153 que realizaron la tesis de tres sustentantes, y se añaden los 134 que trabajaron de manera individual, el total de alumnos titulados de los años 2003 al 2008 fue de 629.

Por otra parte, a continuación se presentan las áreas curriculares en las que se desarrollaron dichos documentos, tomando en cuenta que es parte de los objetivos de esta investigación:

Tabla 2. Temas que se desarrollaron en los documentos recepcionales.

Temas	Frecuencia.
Estrategias de aprendizaje	147
Integración educativa	80
Mejora de rasgos de personalidad	42
Motivación	28
Habilidades sociales	28
Trayectorias escolares	21
Estrategias lúdicas	9
Enseñanza de la segunda lengua	2

En esta tabla se puede observar la frecuencia de los temas que se desarrollaron en las tesis y tesinas de los años 2003 al 2008, mostrando una tendencia significativa en el área de estrategias de aprendizaje, para mayor descripción de éstas ver anexo 1.

Tabla 3. Áreas curriculares.

Área curricular.	Frecuencia.
Aprendizajes escolares	130
Orientación educativa	89
Problemas del escolar	78
Procesos grupales	43
Evaluación curricular	17

Lo que se puede observar en esta tabla es el área curricular y por ende la frecuencia que presentaron cada una ellas.

Con lo anterior es evidente la preferencia que se tiene a trabajar por los temas relacionados con el área curricular de aprendizajes escolares y orientación educativa, por lo que es factible observar las frecuencias obtenidas del análisis, de las categorías asesor y área curricular, que se presentan a continuación:

Tabla 4. Frecuencia de asesor y área curricular.

Asesor *	Área curricular	Frecuencia de tesis por tema	Total de tesis dirigidas entre los años 2003 -2008
6	Aprendizajes escolares	7	18
	Problemas del escolar	7	
14	Aprendizajes escolares	4	21
	Problemas del escolar	14	
10	Orientación educativa	6	21
	Procesos grupales	7	
26	Problemas del escolar	10	21
	Procesos grupales	11	
41	Aprendizajes escolares	7	27
	Orientación educativa	15	
57	Aprendizajes escolares	19	29
	Problemas del escolar	4	

*Se ordenaron alfabéticamente a los profesores.

En esta tabla se puede observar, el número asignado a los asesores que presentaron un índice de frecuencia significativo en tesis dirigidas además de las áreas curriculares más frecuentes a las que se enfocan las tesis y en la última columna se puede apreciar el total de tesis que ha dirigido en los años 2003 al 2008. La carga de titulación se enfoca a estos seis asesores. Cabe mencionar que se otorgaron códigos de números para llevar a cabo el análisis estadístico los cuales se pueden observar en el anexo 5.

En segundo plano se realizó un análisis de X^2 (chi cuadrada) para estudiar cómo están relacionadas las variables de nivel educativo, área curricular, asesor, método de investigación; puesto que se trata de una misma población (tesis) y lo que pretendemos es contrastar la hipótesis de que dos variables categóricas de esa población son independientes, se trata de una prueba de independencia. Si los datos son compatibles con la hipótesis de independencia, la probabilidad asociada al estadístico X^2 será alta (mayor de 0.05). Si esa probabilidad es pequeña (menor que 0,05) se considerará que los datos son incompatibles con la hipótesis de independencia y se concluirá que las variables estudiadas están relacionadas. Junto con el estadístico X^2 también se utilizó una medida de asociación *Lambda* basada en la reducción proporcional del error, con la cual se obtienen dos valores críticos o de probabilidad de error, tanto si se considera que las variables a cruzar son simétricas como si se considera lo contrario, es decir, que una de las variables es dependiente de la otra. Dependerá del investigador decidir si las variables son simétricas o no. A estas medidas de asociación referentes a variables que son dependientes de otras se les llama medidas *direccionales*. Los datos que son presentados a continuación fueron elegidos por la relevancia que poseen, de acuerdo a esto se inició cruzando las variables *nominales* (categorías) de asesor y área curricular y el análisis arrojó los siguientes resultados:

Tabla 5. Relación entre asesor y área curricular.

			Medidas Direccionales			
			Valor	Error Estándar asintótico ^a	Valor de contraste estandarizado aproximado ^b	Sig. Aproximada
Nominal por Nominal	Lambda	Simétrica	.207	.025	7.650	.000
		asesor (Depend.)	.091	.021	4.354	.000
		areacurricular (Depend.)	.374	.041	7.735	.000
	Goodman	asesor Depend	.030	.004		.000 ^c
	Kruskal tau	Áreacurricular Depend	.331	.022		.000 ^c

Como se puede observar en esta tabla existe una fuerte relación entre el asesor y área curricular en donde se enfocan las investigaciones, con un estadístico de contraste (X^2) de .091, un valor de contraste estandarizado de 4.354 y un valor de significancia de .000.

Puesto que *asesor* y *área curricular* podría considerarse que no son variables simétricas, sino que el asesor es quien escoge las tesis para dirigir dependiendo del área curricular en la que éstas estén inscritas, tomamos como valor crítico el de *área curricular dependiente*, el cual, como se puede ver en la Tabla 4, es igual a .000. Dicho valor de probabilidad señala que las categorías asesor y área curricular son variables muy asociadas o relacionadas.

Aunado a lo anterior es necesario hacer hincapié en los temas abordados (indicados como *palabras clave*) en los documentos recepcionales que son derivados del área curricular, en los seminarios de taller de concentración I y II que cursa el alumno en el séptimo y octavo semestre de la Licenciatura en Psicología Educativa de lo cual se puede verificar en la siguiente tabla que muestra la asociación que se realizó:

Tabla 6. Relación área curricular y palabras clave.

Medidas direccionales

			Valor	Error Estándar asintótico ^a	Valor de contraste estandarizado aproximado ^b	Sig. Aproximada
Nominal por Nominal	Lambda	Simétrico	.390	.015	20.048	.000
		Areacurricular Dependent	.894	.021	19.947	.000
		pclave1 Dependent	.050	.013	3.986	.000
	Goodman and Kruskal tau	areacurricular Dependent	.893	.009		.008 ^c
		pclave1 Dependent	.022	.004		.000 ^c

Es así que se encuentra una relación entre el área curricular y las palabras clave (ver anexo 4) lo que implica que existe congruencia entre los temas revisados en los seminarios de concentración y el tema de los trabajos que se desarrollan, con un estadístico de contraste de .050, un estadístico de contraste estandarizado de 3.986 y un nivel de significancia de .000.

En esta asociación también consideramos que debemos interpretar una de las medidas direccionales, puesto que el tema abordado (palabra clave) es dependiente del área curricular. De tal manera, que la Tabla 6 muestra el valor crítico (.000).

En lo que respecta a las técnicas e instrumentos empleados en el desarrollo de las tesis se encuentra que en 253 se utilizaron técnicas que se refieren a entrevista y observación, y en 32 a la combinación de escalas (Likert principalmente) y técnicas, por lo que podría suponerse que los profesores a lo largo de la formación se enfocan a la utilización de técnicas sin tomar en cuenta los instrumentos validados y estandarizados. Ahora bien, como consideramos que área curricular e instrumentos y técnicas son variables simétricas puesto que en todas las áreas curriculares se pueden utilizar todos los instrumentos y técnicas, es decir, en un área curricular no tendría por qué emplearse sólo un particular tipo de instrumento y en otra área curricular otro, y de tal manera que en el análisis de la asociación entre el área curricular y el uso de los instrumentos o técnicas de recogida de datos se encuentra un estadístico de contraste de .086 y uno estandarizado de 3.404 y un nivel de significancia de .000, podemos rechazar la hipótesis de independencia entre estas dos variables categóricas y decir que existe relación entre el área curricular y el tipo de técnica o instrumento empleados. De acuerdo a lo que se decía al principio, en casi prácticamente todas las tesis se utilizan las técnicas cualitativas de observación y entrevista y se deja de lado el uso de técnicas psicométricas (instrumentos, escalas, inventarios, entre otras).

Tabla 7. Relación entre el área curricular e instrumento.

			Medidas Direccionales			
			Valor	Error Estándar asintótico ^a	Valor de contraste estandarizado aproximado ^b	Sig. Aproximada
Nominal por Nominal	Lambda	Simétrico	.086	.024	3.404	.001
		areacurricular Dependent	.123	.034	3.404	.001
		InstrumentoD Dependent	.000	.000	^c	^c
	Goodman and Kruskal tau	areacurricular Dependent	.073	.015		.000 ^d
		InstrumentoD Dependent	.065	.019		.000 ^d

a. Sin asumir la hipótesis nula

b. Usando el valor estándar asintótico asumiendo la hipótesis nula.

c. No puede ser computado porque el error estándar asintótico es igual a cero.

d. Basado sobre la aproximación chi-cuadrada.

También se realizó una asociación entre el asesor y el número de sustentantes, de lo cual se muestra primeramente la frecuencia y posteriormente el análisis que se llevó a cabo a continuación:

Tabla 8. Frecuencia de asesor y número de sustentantes.

Asesor	Un sustentante	Dos sustentantes	Tres sustentantes
6	9	8	1
10	10	5	6
14	9	8	4
26	6	12	3
41	8	13	6
57	12	15	2

En esta tabla se muestran las frecuencias obtenidas entre el asesor y el número de sustentantes.

Concerniente a las frecuencias anteriores, lo que comentan los asesores en las entrevistas con relación a la preferencia de trabajar en grupo o de manera individual, para ellos es indiferente aunque esto depende del asesor, de la cohesión que puedan lograr los alumnos, trabajando en grupo sumado a las ventajas y desventajas que puedan existir, dependiendo del apoyo que se pueden dar entre compañeros, también a las habilidades distintas de cada uno de los elementos y el compromiso.

Sin embargo, los resultados obtenidos en el análisis estadístico indican otra cosa: en ellos se aprecia que el asesor está relacionado con el número de sustentantes (valor crítico o de significancia igual a .000 tanto si se considera que ambas variables son simétricas como si se considera que el número de sustentantes es la variable dependiente); también cabe mencionar que los alumnos tienden a trabajar en parejas, o individualmente, siendo en trabajo en triadas el menos frecuente.

Tabla 9. Relación entre asesor y número de participantes.

Medidas direccionales			Valor	Error estadístico asintótico ^a	Valor de contraste estandarizado aproximado ^b	Approx. Sig.
Nominal por Lambda	Simétrico		.102	.022	4.388	.000
Nominal	asesor Dependent		.012	.009	1.418	.156
	Noparticipan Dependent		.259	.055	4.154	.000
Goodman and Kruskal tau	asesor Dependent		.006	.001		.109 ^c
	Noparticipan Dependent		.216	.022		.171 ^c

Siendo un punto esencial mencionar la vinculación entre el número de tesis por trabajo, el asesor y el área curricular demuestra que existe una tendencia por parte del asesor hacia un área o el número de integrantes en los grupos de tesis, ya que la Tabla 10 muestra un nivel de significancia alto como se muestra enseguida:

Tabla 10. Relación entre asesor, número de participantes y área curricular.

Medidas direccionales			Valor	Error estándar asintótico ^a	Valor de contraste estandarizado aproximado ^b	Significancia aproximada.
Noparticipan						
1	Nominal por Nominal Lambda	simétrico	.284	.033	7.433	.000
		asesor Dependent	.107	.034	3.087	.002
		areacurricular Dependent	.549	.057	7.730	.000
	Goodman and Kruskal tau	asesor Dependent	.056	.008		.000 ^c
		areacurricular Dependent	.546	.032		.000 ^c
2	Nominal por Nominal Lambda	simétrico	.207	.035	5.464	.000
		asesor Dependent	.077	.031	2.392	.017
		areacurricular Dependent	.391	.058	5.737	.000
	Goodman and Kruskal tau	asesor Dependent	.035	.006		.000 ^c
		areacurricular Dependent	.341	.028		.090 ^c

3	Nominal por Nominal Lambda	Simétrico	.354	.071	4.289	.000
		asesor Dependent	.133	.077	1.646	.100
		areacurricular Dependent	.647	.096	4.858	.000
	Goodman and Kruskal tau	asesor Dependent	.100	.017		.041 ^e
		areacurricular Dependent	.642	.035		.088 ^e

En cuanto al número de participantes por tesis es evidente la relación que se encuentra, respecto al asesor y el área curricular con niveles de significancia menores a .05.

Ahora bien, en cuanto a los espacios escolares en que se desenvuelven los psicólogos para llevar a cabo los trabajos recepcionales se encuentran los siguientes:

Tabla 11. Frecuencia del Nivel educativo.

Nivel educativo	Frecuencia
1.-Adultos.	6
2.-Centros de apoyo.	9
3.-Centros educativos especiales.	19
4.-Nivel medio superior.	21
5.-Nivel Superior.	17
6.-Preescolar.	32
7.-Primaria.	157
8.-Secundaria.	87
9.-Readaptación Social.	1
10.- No se encontró el nivel educativo.	8

En esta tabla se puede observar la frecuencia que presenta el nivel educativo en donde se desarrollaron los documentos recepcionales

Cabe resaltar que el trabajo del psicólogo educativo está centrado en la educación formal, principalmente en primaria y secundaria, lo cual lleva al análisis de los espacios en que se reconoce, a su vez en el que se desenvuelve como profesional y el área curricular en que se llevan a cabo los trabajos recepcionales, aunque los profesores entrevistados mencionaron que es indistinto ya que en ocasiones los tesistas ya saben en qué nivel se desarrollará su proyecto y la función del asesor consiste en dirigirlo para que tome las mejores decisiones y se presenten menores complicaciones.

Tabla 12. Relación entre área curricular y nivel educativo.

Medidas direccionales

			Valor	Error estándar asintótico ^a	Valor de contraste estandarizado aproximado ^b	Significancia aproximada.
Nominal por Nominal	Lambda	simétrico	.126	.036	3.376	.001
		areacurricular Dependent	.128	.044	2.757	.006
	Goodman and Kruskal tau	niveleducativo Dependent	.125	.038	3.095	.002
		areacurricular Dependent	.091	.015		.000 ^c
		niveleducativo Dependent	.084	.017		.000 ^c

Siendo así que en esta tabla se muestra que se encontró una relación significativa entre el área curricular y el nivel educativo con un estadístico de contraste de .126 y uno estandarizado de 3.376 y un nivel de significancia de .001.

La tabla de frecuencias de tesis por niveles educativos implica que los trabajos recepcionales no se desarrollan en un solo nivel, sino que se diversifican, aunque se tiene una tendencia a trabajar en el nivel primaria con un 43.97% de las tesis, a esto los asesores entrevistados comentaron que no hay preferencia del nivel educativo en el que se desarrollan los trabajos porque se elige de acuerdo con el tema a desarrollar. Sin embargo, sí parece haber asociación entre el área curricular y el tipo de nivel educativo escogido, como lo demuestra la Tabla 12 (nivel de significancia de .000 para todos los valores de contraste).

En lo que relativo a las metodologías que se emplearon, fueron procedimentales de tipo de intervención (psicoeducativas, psicopedagógicas y psicosociales) con una frecuencia representativa de 195 tesis de un total de 357, esto acorde con la formación del psicólogo educativo y le sigue la cuantitativa con un total de 62 es así que se encuentra en este rubro que los psicólogos educativos prefieren el diseño de intervenciones lo que les permite medir la eficacia de las mismas, los métodos etnográficos y cualitativos se encuentran también aunque en menor cantidad, son pocos los diseños experimentales o cuasi experimentales, por lo que se puede inferir que se delinea a un psicólogo orientado a la psicología aplicada y no a la psicología científica, cabe resaltar que el diseño de programas de cómputo, que se encuentra en el rubro de diseño de materiales educativos, marcado en el cuadernillo de titulación es poco empleado.

Con relación al cruce entre *asesor y método* tomando en cuenta el *nivel educativo* en que se llevó a cabo la investigación por *área curricular*, y considerando sólo seis de los niveles educativos en los cuales se encontró mayor frecuencia (centros de educación especial, preescolar, primaria, secundaria, medio superior, y superior), se encontró que hubo asociación entre asesor y método (considerando método como la variable dependiente) especialmente entre los niveles educativos preescolar, primaria y secundaria en cuatro de las cinco áreas curriculares (1, 2, 3 y 4). La asociación fue significativa en el área curricular 5 sólo en el nivel de preescolar. La Tabla 13 nos presenta los valores de X^2 , el estadístico estandarizado (T) y el valor de significancia en la asociación *asesor – método* en cada nivel educativo por área curricular.

Tabla 13. Relación de las categorías asesor- método- área curricular- nivel educativo.

Nivel Educativo	Área Curricular	X^2 Asesor y método	T Valor estándar	Sig.
3. Centros de Educación Especial (n= 19)	1	1.000	6.000	.000
	2	1.000	3.464	.001
	3	a	A	a
	4	.444	1.673	.094
	5	e	E	e
4. Medio Superior (n= 21)	1	.333	1.080	.280
	2	a	A	a
	3	.615	3.618	.000
	4	1.000	1.414	.157
	5	e	E	e

5. Superior (n= 17)	1	.889	3.464	.001
	2	1.000	1.414	.157
	3	1.000	2.449	.014
	4	a	A	a
	5	.200	.377	.736
6. Preescolar (n= 32)	1	.462	1.975	.048
	2	a	A	a
	3	.800	2.000	.046
	4	.636	3.170	.002
	5	.857	3.586	.006
7. Primaria (n= 157)	1	.145	2.649	.008
	2	.667	2.449	.014
	3	.556	4.629	.000
	4	.160	2.239	.025
	5	.333	1.627	.104
8. Secundaria (n= 87)	1	.294	2.458	.014
	2	1.000	4.899	.000
	3	.288	3.224	.001
	4	1.000	4.899	.000
	5	.250	1.482	.138

- a. No se calcularon estadísticos porque Asesor y Método son constantes.
e. No se calcularon estadísticos porque Método es constante.

En la tabla anterior se puede observar que se encontraron asociaciones especialmente en preescolar, primaria y secundaria, esto tiene sentido ya que con base en las entrevistas realizadas los asesores mencionaron que una de las razones principales por las que los trabajos se enfocan en éstos niveles es por el fácil acceso a las instituciones y la literatura que se encuentra con mayor frecuencia.

Por lo que ahora se da pie a la discusión, no perdiendo de vista los objetivos planteados en la esta investigación y la cual a continuación se presentan.

Discusión.

El objetivo de esta investigación, consistió en analizar el proceso de asesoría en las tesis por parte de los docentes hacia los alumnos y analizar el producto, realizando un análisis categorial de los trabajos recepcionales tomando en cuenta las temáticas y el desarrollo de las mismas, en el Programa Educativo de Psicología Educativa de los años 2003 al 2008, de la misma manera fue tomado en cuenta el estudio piloto realizado con las tesis del año 2006.

Y es así que los resultados obtenidos están enfocados en uno de los principales problemas que se presentan en las universidades actualmente que es el bajo índice de titulación entre los egresados (ANUIES, 2003) de tal forma que con el presente estudio se ve reflejada dicha problemática tomando en cuenta el número total de alumnos titulados de un rango de 6 años que fue de 629 egresados, aunque se desconoce el total de la matrícula de estos años, es evidente el bajo índice de titulación en la Universidad Pedagógica Nacional en el Programa Educativo de Psicología Educativa.

Siendo así que el asunto de la titulación es un punto primordial en esta investigación por lo que se ha convertido en uno de los núcleos conflictivos en el diseño de las formas de modernización de los procesos pedagógicos, en el ámbito de la educación superior, sin embargo, la nueva discusión sobre las formas de titulación no refiere únicamente a los efectos de la modernización educativa, especialmente en el ámbito de la educación superior, sino que induce otra forma de concebir y de jerarquizar la formación de grado (Casanova y Rodríguez, 1999).

A diferencia del estudio piloto en esta investigación se llevaron a cabo, entrevistas a asesores y lectores de tesis para conocer su experiencia, correlaciones con chi cuadrada para saber cómo están asociadas las categorías de estudio (área curricular, nivel educativo, método e instrumentos), esto para darle otra perspectiva y hacer un análisis fino de las mismas, no quedarse en reportar las frecuencias de estas y con ello obtener información específica vinculando el proceso asesoría y el producto que son documentos recepcionales.

Y es que en el análisis de los resultados arrojó que 130 de 357 tesis se enfocan en el área de aprendizajes escolares en los cuales se abordan las temáticas de lectoescritura, lectura, escritura, enseñanza-aprendizaje de las matemáticas entre otras; lo cual son áreas relativas al ejercicio profesional del psicólogo educativo tomando en consideración el perfil de egreso (UPN, 2009b).

Sin embargo, cabe mencionar que no existe un análisis de trayectoria curricular de los alumnos que indique que el trabajo de tesis realizado se desprende del seminario, pues con estudios no sistematizados ni validados, se encuentra que en algunos casos los alumnos no desarrollan la tesis derivada del trabajo realizado en las áreas curriculares, por lo que valdría la pena una investigación específica al respecto.

Un punto importante es que si el objetivo de los seminarios de tesis es apoyar a los alumnos en el desarrollo de su proyecto de investigación, entonces se podría dar por hecho que el alumno al concluir dichos seminarios de séptimo y octavo semestre, estaría por consumir, su proyecto de investigación de tal manera que es de suponerse que al concluir sus estudios éstos se encontrarán en la etapa final del proyecto y esto se muestra en las estadísticas presentadas con anterioridad del número de alumnos titulados.

Con relación al número de participantes se pudo constatar que los alumnos prefieren trabajar en parejas lo que beneficia al Programa Educativo de Psicología Educativa, tomando en cuenta la evaluación de los Comités Interinstituciones de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) en donde se menciona que la titulación es un punto primordial en la Evaluación de las Instituciones de Educación Superior; y es que sería importante tomar en cuenta las modalidades de titulación con las que cuentan otras universidades como: multidisciplinaria, interdisciplinaria, seminario de titulación, desempeño académico, por mencionar algunos, pero si en la Universidad Pedagógica Nacional (por lo que mencionan los profesores en las entrevistas) es complicado que la comisión de titulación se abra a aceptar nuevos temas, se podría inferir que sería aún más difícil lograr abrir nuevas opciones de titulación, lo cual sería de vital importancia poner en discusión junto con la comisión de titulación.

En cuanto a las áreas curriculares, se puede notar un elevado índice de preferencia por aprendizajes escolares y orientación educativa, aunque éstas son parte del perfil del Psicólogo Educativo sería necesario promover el interés por las demás áreas, pues son un complemento para el desarrollo en el campo laboral; de tal manera en la asociación que se realizó de asesor y área curricular se refleja que los profesores se especializan en cierta temática, es entonces que se convierte en un arma de doble filo, por un lado beneficia a los tesisistas por la expertés que tiene el asesor en el área curricular; por otro lado si el alumno llega con un tema que no ha trabajado es orillado a buscar otro asesor y o bien, trabajarlo desde la perspectiva del asesor, lo esencial es la aportación que hace el Psicólogo Educativo tanto a la sociedad como a la disciplina.

Siendo así que la mayoría de las investigaciones se desarrollaron en nivel primaria principalmente y con temas similares, dejando a un lado las necesidades que se tienen en otros niveles, por ejemplo en el superior, con adultos mayores, tal vez porque se tiene la idea de que por el nivel no se tienen necesidades educativas o la investigación no es necesaria en estos, sin embargo sería interesante conocer sobre ellos.

El efecto que esta investigación tiene en el programa educativo se enfoca en las dificultades que se encuentran en el empleo de la metodología principalmente, esto se pudo constatar porque se encontraron errores en la elección de ésta en algunas investigaciones ya que algunos profesores se han mantenido bajo líneas de trabajo marcadas, por lo que las temáticas que se desarrollan son repetitivas a lo largo de los años analizados, de tal manera que fue posible observar que en a partir de la evaluación de los CIEES realizada al Programa Educativo de Psicología Educativa en el año 2006 no se muestra evolución en el proceso de titulación, puesto que se demuestran en los resultados obtenidos en esta investigación.

Este estudio podría servir para futuras investigaciones y dar respuesta a distintas problemáticas presentadas en el Programa Educativo de Psicología Educativa en cuanto al proceso de titulación, mejorando con ello el desempeño y el perfil con el que egresa el Psicólogo Educativo, preparándolo en otras áreas que pudieran ser necesarias para la sociedad.

A continuación se presentan las conclusiones a las que se llegaron a lo largo de esta investigación.

Conclusiones.

Después de haber realizado esta investigación se puede decir que se encontraron algunas dificultades en cuestión del trabajo de campo de dicho proyecto por lo que en primera instancia, el resumen de cada tesis no fue suficiente para la recolección de la información requerida, por lo que se recurrió a revisar la tesis en su totalidad; tomando en cuenta que un resumen es la forma abreviada de un texto original, en algunos casos únicamente se conformaba por marco teórico y objetivos de la investigación.

Se puede afirmar que las intervenciones del Psicólogo Educativo van encaminadas al nivel básico en primaria, área curricular de aprendizajes escolares y orientación educativa, el número de sustentantes de las tesis revisadas es enfocado a parejas y de manera individual, dejando en segundo término el trabajo en triadas; con respecto a los instrumentos para la recolección de datos se utilizaron técnicas y se refleja un pobre manejo en pruebas proyectivas, psicométricas y escalas; la metodología empleada en estas investigaciones se inclina hacia intervenciones psicopedagógicas.

Cabe señalar que para el análisis de los datos recolectados se eliminó el tipo de estudio ya que se empalmaba con la metodología, puesto que en la mayoría de la tesis venía descrita como tipo de estudio y en realidad se refería al diseño de investigación y se optó por esta decisión porque no coincidirían con los objetivos de la investigación; también es importante mencionar que las autoras de este trabajo encontraron dificultades para obtener de los datos de las tesis que se necesitaban, de tal manera que en algunos casos no se encontró información sobre asesores, nivel educativo y metodología.

Para los resultados obtenidos a partir del análisis de asociación se concluye lo siguiente:

En la relación entre las categorías de asesor y área curricular se observa que hay asociación entre ellas; en la de asesor y número de participantes existe relación entre el trabajo del asesor y equipos, por lo que los alumnos tienden a trabajar en parejas, o individualmente, lo que beneficia al Programa Educativo de Psicología Educativa por el número de egresados que se titulan con un mismo trabajo recepcional y si se toma en cuenta lo que los profesores mencionan en la entrevista sobre los retos de trabajar con tres sustentantes es complejo por los estilos de aprendizaje de cada uno.

En el área curricular y nivel educativo existe relación, lo implica que los trabajos de recepcionales se desarrollan en mayormente en el nivel primaria, secundaria y preescolar, por lo que valdría reflexionar en este aspecto el porqué de ello, tomando en cuenta las opiniones de los asesores en cuanto al fácil acceso al campo y la abundancia de la literatura

Y es que en el asesor, metodología, área curricular y nivel educativo hay una constante, pues la correlación, lo cual implica que el asesor se inclina por una metodología específica y se encuentra una asociación significativa entre las categorías asesor, método y área curricular que refleja una tendencia por parte de los asesores a cierto estilo de trabajo, de acuerdo a su nivel de experiencia; para el área curricular y la palabra clave hay una asociación buena pudiéndose interpretar como temas lo que demuestra una congruencia entre los temas revisados en los seminarios de concentración y el de los trabajos que se desarrollan. Finalizando con el asesor, la palabra clave y el área curricular se observa una fuerte lo que puede demostrar que los profesores se especializan en ciertos temas.

De tal manera que con esta investigación se identificaron las tareas de los asesores, y asesorados, titulados con la modalidad por tesis; las dificultades que se presentan a lo largo del proceso de asesoría y con ello, se busca aportar información que permita conocer con detalle esta actividad académica formativa, enfocando la función de los asesores; como las diferencias existentes al llevar a cabo ésta; y la forma de orientación que deba contribuir a su mejor desarrollo, lo cual involucra una serie de características y condiciones académicas, profesionales y personales que lo hacen complejo y valioso, en términos de formación para los estudiantes, como lo mencionan los asesores en las entrevistas.

Y es así que la asesoría constituye un recurso que permite conducir un mejor proceso formativo, si se reconoce el papel protagonista del asesor y el asesorado, porque si no existe una participación responsable y conjunta, no se puede llevar a cabo dicho proceso satisfactoriamente.

Desde luego se cumplen los objetivos planteados en esta investigación, el principal que se refiere a analizar el proceso de asesoría por parte de los docentes, como es que apoyan a los alumnos y como es que su experiencia impacta en el desarrollo del proyecto de tesis, esto con la entrevista en la que se pudo constatar y el producto con el análisis categorial que se llevó a

cabo con cada una de ellas y las correlaciones con chi cuadrada puesto que se describió en cada una de ellas la frecuencia que presentaron dentro de los trabajos recepcionales y cómo es que impactan entre sí.

Referencias

- Álvarez, G. (2003). *Cómo hacer una investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós, México, D. F.
- ANUIES, (2007) *Anuarios Estadísticos (primera etapa) 2004-2007*. ANUIES. México.
- Ardonio y Manero (2000) Encrucijadas en la Educación Superior en: Manero (2005) *El Contexto Institucional de la problemática de la titulación*.
- Área Académica 3, (2009) *Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI)*, área de aprendizaje y enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes.
- Arredondo, V. (1991) *¿A dónde debe conducir la evaluación de la educación superior?*, Revista de la Educación Superior núm. 79, julio-septiembre de 1991, México, ANUIES p. 159-171.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2003) *Anuario estadístico 2002* (Versión preliminar). México: ANUIES.
- Baena, G. y Montero, S. (2000) *Tesis en 30 días* (18ª. reimpr.). México: Editores Mexicanos Unidos.
- Barron, C.; Díaz, A. y Díaz, F. (2008). *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio de las universidades públicas estatales*. IIUSE.
- Bollás, P.; Ruiz, A.; Pedraza, H.; Castillo, A. (S/F) *Cuadernillo de titulación, Programa Educativo de Psicología Educativa*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Bruner, J. (1996) *Calidad y evaluación en la educación superior*; En; Martínez, E. y Letelier, M. (1997) *Evaluación y acreditación universitaria – Metodologías y experiencias*. Nueva Sociedad/UNESCO/O.U.I./USACH, Caracas.
- Casanova y Rodríguez (1999) *Power, Politics and change in Higher Education*.
- CENEVAL. (2005b) *Seis profesiones en cuatro ejes: Un Diálogo Universitario. Inicio del Proyecto. Documento Preliminar*. CENEVAL. México.
- CENEVAL. (2006b) *La educación superior en el nuevo milenio; una primera aproximación*. CENEVAL. México.
- CIEES (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior) (1993) *La evaluación interinstitucional de la educación superior en México*. Materiales de apoyo a la Evaluación Educativa. Número 9, CIEES, CONAEVA, ANUIES, SEP.
- CIEES (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior) (2000) *Marco de referencia para la evaluación de posgrado*. Comité de Ingeniería y Tecnología. [En red] disponible en: <http://www.ciees.edu.mx> Fecha de revisión: octubre 12 del 2009.

- CIEES (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior) (2005) *¿Qué son los CIEES?* [En red] Disponible en: <http://www.ciees.edu.mx> Fecha de revisión: Julio 3 del 2009.
- CIEES (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior) (2006a) *Resultados y estadísticas* [En red] Disponible en: <http://www.ciees.edu.mx> Fecha de revisión: Julio 3 del 2009.
- CIEES (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior) (2006b) *Resultados y estadísticas*. Recuperado en diciembre del 2009 del sitio Web de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. [En red] Disponible en: <http://www.ciees.edu.mx> Fecha de revisión: octubre 12 del 2009.
- CIEES (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior) (2009) *¿Qué son los CIEES?* [En red] Disponible en: <http://www.ciees.edu.mx/ciees/quesonciees> Fecha de revisión: agosto 16 del 2009.
- COPAES (Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A.C.) (2001) *Manual del procedimiento para el reconocimiento de organismos acreditadores de programas académicos de nivel superior*. [En red] Disponible en: <http://copaes.org.mx> Fecha de revisión: Noviembre del 2009.
- COPAES (Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A.C.) (2002) *Marco General para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Nivel Superior*. [En red] Disponible en: <http://copaes.org.mx> Fecha de revisión: Junio del 2009.
- COPAES (Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A.C.) (2005) *¿Qué es el COPAES?* [En red] Disponible en: <http://copaes.org.mx> Fecha de revisión: Mayo 5 del 2009.
- Crisólogo, A (1984) Diccionario Pedagógico *¿qué es una tesis?*.
- Danhke, G. (1989) *Investigación y Comunicación*; citado en Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006) *Metodología de la Investigación*. 4ª. ed. México: Mc. Graw Hill. pp. 102.
- De del Castillo, J. (2007) *Revista de la Educación Superior*. No. 123 *Conversando con tutores y asesores de tesis*. Visión gerencial Año 6 N° Especial Marzo. 16-32.
- De la Garza, J. (2008) Programas de licenciatura y técnico superior evaluados por los CIEES y clasificados en el nivel 1 de su patrón (acreditables). Calidad de la educación superior en México. [En red] Disponible en: <http://www.ciees.edu.mx/ciees/noticias.php>. Fecha de revisión: Mayo 6 del 2009.
- Diccionario de la real academia de la lengua española (1992). Tomo II, vigésima primera edición. Real Academia de la Lengua Española, Madrid.
- Dzib, A. (2009) *Reporte de gestión 2008-2009*. Documento interno Programa Educativo de Psicología Educativa.

- Dzib, A. y Gómez, M. (2009) *La docencia en Psicología Educativa UPN Ajusco: Apuntes de Investigación*. México.
- Dzib, A.; Ortega M. y Pérez, J. (2004) *Reporte de Auto evaluación de la Licenciatura en Psicología Educativa*. México.
- Dzib, A.; Ortega M. y Pérez, J. (2007) *Reporte CIEES*. Documento interno Programa Educativo de Psicología Educativa, Universidad Pedagógica Nacional.
- Fernández, L. (2006) *Exposición La Evaluación y Acreditación de Carreras de Ciencias Sociales, Buenos Aires*.
- Fernández, N. (2003) *La evaluación y acreditación de la educación superior en america latina y el Caribe*. UNESCO/IESALC.
- Fresan, M. (2002) *La asesoría de tesis de doctorado. Una influencia en la vida del investigador independiente*. En: *Revista de la Educación Superior*. No. 123, octubre diciembre de 2002. México. D.F. citado en De del Castillo, J. (2007) *Conversando con tutores y asesores de tesis*. Visión gerencial Año 6 N° Especial Marzo. 16-32.
- García López, T. (2003a) *Hacia la calidad con la evaluación en la educación superior*. CENEVAL. México.
- García, G. y Advina, F. (2003). Profesionalidad y actividad investigativa del docente, material del curso Precongreso, del Congreso Internacional Pedagogía 2003. Ciudad de la Habana, Cuba. Febrero de 2003.
- Hernández J., Pérez, C.G., Martínez, G., citado en Bollás García, P. y Dzib Aguilar, A.G. (2009) *Propuesta del Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología Educativa, Plan 2009*. [En red] Disponible en: <http://www.upn.mx> Fecha de revisión: Junio del 2009.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006) *Metodología de la Investigación*. 4ª. ed. México: Mc. Graw Hill.
- Instituto Politécnico Nacional (2010) En red] Disponible en: <http://www.ipn.mx> Fecha de revisión: Mayo del 2010.
- López, A. (2003). La asesoría de tesis en maestría, en el caso de ISIDM. Una primera lectura, Ponencia.Memoria del VII Congreso de Investigación Educativa. CD-ROM. Universidad de Guadalajara/COMIE.Guadalajara, Jalisco. 18 al 22 de noviembre de 2003.
- Luna, E. (2000) *La evaluación de la docencia a partir de la opinión de los alumnos en posgrado: el caso de la Universidad Autónoma de Baja California*. Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Sinaloa, México.
- Malo y Velázquez, (1998) en: Anuario Educativo Mexicano (2006), visión retrospectiva. Ediciones Miguel Ángel Porrúa.

- Manero (2005) *El Contexto Institucional de la problemática de la titulación* en: Anuario Educativo Mexicano. Visión retrospectiva.
- Martínez, E. (2009) *La evaluación de la educación superior*. [En red] Disponible en: <http://www.emp-virtual.com/datampu/Planest/martinezedsup.pdf> Fecha de revisión: Junio de 2009.
- Martínez, F. (2001). El Doctorado Interinstitucional en Educación de la UAA. Reflexiones sobre una experiencia. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. No. 12, vol. 6, mayo-agosto 2001. México, D.F., pp. 335-370.
- Medina, A. (2003) *Modelos de evaluación de la calidad en instituciones universitarias. Universitas*.
- Mendieta, A.(1978) *Tesis profesionales. Como redactar una tesis, examinarse y obtener cedula profesional*. Porrúa.
- Minakata, A. (1997). La enseñanza de la investigación educativa en algunos postgrados de educación, Ponencia. Primer Encuentro Anual de Investigación Educativa. Guadalajara, Jal., México. Noviembre 4 de 1997. Disponible en: <http://www.latarea.com.mx/articu10/minakata10.htm> (Consulta: enero 21 de 2004).
- Moreno, B. (1999). Estrategias de formación para la investigación y desarrollo de habilidades investigativas en los postgrados en educación Ponencia. Memoria del V Congreso de Investigación Educativa. Universidad Autónoma de Aguascalientes/COMIE. Aguascalientes, agosto 30 al 2 de noviembre de 1999.
- Pontón, R. (2001) Prácticas y procesos de formación: Postgrado en Ciencias Sociales y Humanidades. En: Sánchez Puentes, Ricardo y Arredondo Galván, Martiniano (coordinadores) (2001). *Pensar en el postgrado. La eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*. México. D.F, CESU/UNAM. Plaza y Valdés Editores.
- Rincón, R. (2003). La formación de investigadores en educación: una propuesta curricular para el postgrado, Ponencia. Memoria del VII Congreso de Investigación Educativa.
- Rodríguez, G. (2004) *La Educación Superior en el contexto de la sociedad mexicana actual*. México. CESU, UNAM. Miguel Ángel Porrúa (cuaderno del seminario de Educación superior de la UNAM, núm. 1).
- Sabino, (1998) en: *Anuario Educativo Mexicano 2006*. Visión retrospectiva. Ediciones Miguel Ángel Porrúa.
- Sánchez, M. (1997). El proceso de asesoramiento. En: Marcelo, G. y López, Y. (coordinador) *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Ariel Educación. Barcelona, España.
- Sánchez, O.; Domínguez, E.: (2008) *Evaluación de la evaluación docente*. RMIE, Abril, Junio 2008. Vol. 13, numero 37 pp. 625-648.

- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2001) *Programa Nacional de Educación 2001-2006. Acciones hoy, para el México del futuro.* [En red] Disponible en: <http://sesic.sep.gob.mx/sesic/docsenlinea/pne/programa.htm> Fecha de revisión: Mayo del 2010.
- Universidad Autónoma de Guadalajara UAG (2010) [En red] Disponible en: <http://www.uag.com.mx> Fecha de revisión: Junio 10 de 2010.
- Universidad de Azuay (2009) *Autoevaluación,* [En red] Disponible en: <http://www.uazuay.edu.ec/> Fecha de revisión: Mayo del 20010.
- Universidad del Valle de Atemajac UNIVA (2009). *Noticias de UNIVA la Universidad Católica.* Zapopan, Jalisco. México.
- Universidad Nacional Autónoma de México UNAM (2009) *¿Que es una tesina?* [En red] Disponible en: <http://Seminariojustosierra.blogspot.com> Fecha de revisión: octubre 12 del 2009.
- UPN (2009b) *Propuesta del Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología Educativa,* Plan 2009, Área Académica Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes Licenciatura en Psicología Educativa.
- Vergara, M. Y Lemus, S. (2000) *Reflexiones sobre la problemática del estudiante para obtener un grado.* Memoria del Primer Foro de Análisis del Postgrado. Universidad de Colima. Octubre 9 y 10 de 2000. Citado en De Del Castillo (2007) *Conversando con tutores y asesores de tesis.* Visión gerencial Año 6 N° Especial Marzo. 16-32.
- Villanueva, E. (2005) *Evaluación y Acreditación en América Latina.* 30 de mayo de 2005.

Anexo 1

Anexo 1. Estudio piloto.

Análisis categorial de documentos recepcionales –tesis y tesinas- del programa educativo de psicología educativa, periodo 2006.

El presente documento es un meta análisis de las tesis y tesinas que se presentaron como documentos recepcionales con el fin de obtener el grado de licenciatura ante el programa educativo de psicología educativa, de la Universidad Pedagógica Nacional, durante el año 2006.

La pregunta de investigación que guía el trabajo es: ¿cuáles son las principales características que presentan los documentos recepcionales que se desarrollan en el programa educativo de psicología educativa?.

Para responder a esto, se llevó a cabo un meta análisis documental el cual consiste en la lectura de los resúmenes de los trabajos documentales, hacer una división por categoría definidas de lo general a lo particular (ver anexo 2), llevar a cabo un análisis de frecuencias para posteriormente llevar a cabo un meta análisis categorial de todas las variables determinadas. Este es un método que se emplea en análisis documentales pues permite reconocer los proceso conceptuales de las variables que se analizan (Rosenthal & Rubin, 1986; Rosenthal, 1991).

Para las conclusiones finales, se realizaron entrevistas a profesores del Programa Educativo de Psicología Educativa, pues los resúmenes de las tesis no son elementos suficientes para un análisis global.

La hipótesis de trabajo gira en torno a que las diferencias entre los trabajos que se analizan reflejan las características que los psicólogos educativos de la Universidad Pedagógica Nacional desarrollan durante su formación profesional.

A continuación se presentan los resultados de este trabajo, basado en las siguientes categorías de análisis:

TABLA 1 Categoría	Subcategorías
Tipo de trabajo	Tesis / tesinas
Campo de terminales	Diseño y desarrollo curricular, Aprendizajes escolares, Procesos grupales, Orientación educativa, Problemas del escolar.
Número de sustentantes por trabajo	Un sustentante, dos sustentantes, tres sustentantes.
Nivel educativo en que se desarrollan los trabajos	Preescolar, primaria, secundaria, medio superior, superior, telesecundaria, instituciones de apoyo, educación general.
Enfoque del sustento teórico	Constructivismo, humanista, cognitivo, cognitivo-conductual, sistémico (combinación de modelos cognitivos- sociales – psicoanalíticos), psicosocial.
Temas que se desarrollan	Comparación curricular, lectura, escritura, lecto escritura, enseñanza de las matemáticas, estrategias lúdicas, educación sexual, apoyo comunitario (temas como agresión, auto estima, bulimia y anorexia, educación sexual a niños con Síndrome de Down, apoyo a sujetos con espectro autista), desarrollo motriz, orientación vocacional, habilidades sociales, desarrollo del lenguaje, trayectorias escolares, Aprendizaje de la historia, competencias comunicativas, desempeño profesional, enseñanza de una segunda lengua, género.
Metodologías empleadas	Intervenciones psicoeducativas, análisis curriculares, estudios cuasi experimentales, etnografía, cualitativos, desarrollo de talleres, diseño de programas de cómputo.
Instrumentos, técnicas o pruebas empleadas	Cuestionarios diseñados especialmente para el trabajo, cuestionarios prediseñados, entrevistas, meta análisis, combinación de técnicas (cuestionarios, observaciones, entrevistas), combinación de pruebas y técnicas, materiales.

A continuación se presenta el *Análisis de frecuencias de cada categoría*:

Se presenta un total de **64** trabajos publicados en la biblioteca Gregorio Torres Quintero desarrollados en el programa educativo de psicología educativa, este número será considerado el 100% en las categorías de análisis.

De los 64 trabajos 51 están definidos como tesis y 13 como tesinas, lo que indica que los alumnos se inclinan más por la modalidad de tesis que por la de tesina, sin embargo, si se analiza el cuadernillo de titulación, cabe resaltar que esta diferencias se determina en parte por la pregunta de investigación que se desarrolla en el trabajo, pero también por el número de sustentantes que participan, por ende, basando solamente en el análisis del desarrollo, muchas más podrían ser consideradas como tesinas.

Pues de estos trabajos solo 10 pueden ser consideradas tesis, pues cumplen con la definición estipulada en el cuadernillo de titulación, con modelos experimentales, o pre son experimentales, 54 caen en la definición de tesinas, de ellas, 50 se basan en el desarrollo de intervenciones psicoeducativas (se incluyen talleres), 2 se definen como tesinas de experiencia laboral, 1 diseño de material educativo y 1 no es posible definir. Sin embargo, cuando los trabajos, aun siendo intervenciones (definidas como tesinas en el cuadernillo de titulación) se elaboran de manera grupal, estas pasan a la categoría de tesis, bajo un el único criterio del número de sustentantes

Y ya que se menciona el número de sustentantes, la distribución queda de la siguiente manera:

TABLA 2 Número de sustentantes		
1 sustentante	2 sustentantes	3 sustentantes
27	30	7
TOTAL DE ESTUDIANTES TITULADOS:108		

Con esto, es posible decir que los sustentantes prefieren tanto los trabajos en equipo como el trabajo individual, no así los equipos mayores, pues se dificultan las condiciones de desarrollo. Pero en este sentido cabe otra observaciones que beneficia a la institución, de las tesis con dos sustentantes se titularon 60, a esto se suman los 21 que realizaron la tesis grupal, y si se añaden los 27 que trabajaron de manera individual, el total de sustentantes titulados durante 2006 fue de 108.

Ahora bien, en lo que respecta a los campos de concentración en los que se agrupan las áreas terminales de la licenciatura en psicología educativa se encuentra lo siguiente:

TABLA 3 DISTRIBUCIÓN DE LOS TEMAS DESARROLLADOS POR CAMPOS TERMINALES	
Campo	Frecuencia de trabajos
Diseño y desarrollo curricular	4
Aprendizajes escolares	15
Procesos grupales	7
Orientación educativa	17
Problemas del escolar	21

Se encuentran 3 áreas de desarrollo que los egresados de psicología encuentran como suya, en el campo de *problemas del escolar*, las tesis se distribuyen en trabajos que desarrollan intervenciones psicopedagógicas de apoyo a desarrollo de procesos de aprendizaje como lectura, escritura, desarrollo del lenguaje o apoyo a dificultades de aprendizaje. En el campo de *orientación educativa*, los temas se centran en el trabajo de la autoestima, la orientación vocacional, la educación sexual entre otros; mientras que las tesis y tesinas que se concluyen en el área de *aprendizajes escolares* diseñan estrategias para lograr la mejora del aprendizaje en temas escolares.

Y ya que se comienza a hablar de los temas en que se distribuyen los trabajos, cabe hacer un análisis más fino de esto, para realizar el análisis de esta categoría:

TEMAS	FRECUENCIA
Comparación curricular	3
Enseñanza / apoyo de la lectura	4
Enseñanza / apoyo escritura	4
Enseñanza / apoyo lecto escritura	6
Enseñanza / apoyo matemáticas	5
Desarrollo de estrategias lúdicas	1
Educación sexual	4
Apoyo comunitario	13
Desarrollo motriz	2
Orientación vocacional	4
Habilidades sociales	5
Desarrollo del lenguaje / habla	3
Trayectorias escolares	2
Enseñanza de la historia	2
Desarrollo de competencias comunicativas	1
Desempeño profesional	3
Enseñanza de segunda lengua	1
Género	1

Los temas en los que los psicólogos educativos desarrollan sus trabajos, están muy ligados a los temas que se revisan en los seminarios taller de concentración, excepto quizá los que se refieren a enseñanza de la segunda lengua y estudios de género.

Ahora bien, en los espacios en que se desenvuelven los psicólogos para llevar a cabo los trabajos se encuentran los siguientes:

Espacio / Nivel	Frecuencia
Preescolar	9
Primaria	26
Secundaria	14
Medio superior	5
Superior	3
Tele secundaria	1
Instituciones de apoyo o asociaciones civiles	3
Trabajo con adultos	1
Educación general	1

Cabe resaltar que el trabajo está centrado en la educación formal, principalmente en preescolar, primaria y secundaria, lo cual da una identidad de psicólogo educativo – infantil, lo cual lleva al análisis de los espacios en que se reconoce al psicólogo educativo y en que el psicólogo educativo se reconoce como profesional.

En lo que respecta a los enfoques teóricos que sustentan los documentos se encuentra que:

<i>Enfoque / perspectivas</i>	<i>Frecuencia</i>
Constructivismo	18
Humanismo	13
Cognitvismo	8
Cognitivo conductual	7
Sistémico	10
Psicosocial	1
Análisis curricular	5

Las perspectivas teóricas en los que se basan los trabajos son de corte educativo en general, pero no aportan perspectivas nuevas como los enfoques neurocognitivos o psicosociales que se desarrollan actualmente en la educación a nivel internacional, por lo que cabe mirar el currículum actual de la licenciatura y revisar las prácticas pedagógicas de los profesores.

En lo que referente a las metodologías que se emplean en general son procedimentales, de tipo de intervención psicoeducativas, acorde con la formación del psicólogo educativo, pero no se busca el avance de la profesión como ciencia, pero cabe analizar las frecuencias:

<i>Método</i>	<i>Frecuencia</i>
Intervenciones psicoeducativas (modelos ABA)	25
Etnográfico	9
Cualitativo	9
Diseño de talleres	13
Análisis curriculares	2
Experimental	1
Cuasi experimental	2
Diseño de programas de cómputo	1

Se encuentra en este rubro que los psicólogos educativos prefieren el diseño de intervenciones que les permiten medir la eficacia de las intervenciones, los métodos etnográficos y cualitativos se encuentran también aunque en menor cantidad, son pocos los diseños experimentales o cuasi experimentales, lo que delinea a un psicólogo orientado a la psicología aplicada y no a la psicología científica. Cabe resaltar que el diseño de programas de cómputo, que cabe en el rubro de diseño de materiales educativos, marcado en el cuadernillo de titulación es poco empleado.

Cabe hacer mención de un grupo de trabajos en el área de orientación educativa y en aprendizajes escolares en los cuáles se reproducen sistemáticamente tanto los temas como los procedimientos, provocando con ello una enseñanza metodológica pobre para el egresado ya que solo se reproducen modelos ya empleados y probablemente probados.

Por último, en lo que respecta a las técnicas, instrumentos o pruebas empleados por los egresados de psicología educativa se encuentran las siguientes:

<i>Instrumento, técnica, prueba o combinación de los trabajos</i>	<i>Frecuencia</i>
Cuestionarios diseñados especialmente para el análisis de datos	26
Cuestionarios empleados en otras investigaciones	3
Entrevistas (abiertas, semi abiertas o cerradas)	2
Meta análisis	2
Combinación de técnicas	19
Combinación de pruebas y técnicas	4
Elaboración de materiales	4
Escalas	5

Lo que se encuentra en esta categoría es que los egresados no tienen conocimiento de las técnicas ya existentes, es decir, prefieren diseñar cuestionarios que emplean técnicas validadas o pruebas estandarizadas. Cuando combinan las técnicas son bajo protocolos ya establecidos, ya sea por la formación o por otros trabajos recepcionales pues en general se emplean las mismas técnicas, Sin embargo, solo en dos trabajos el autor las justifica bajo protocolos de investigación.

A continuación se presentarán las conclusiones de este trabajo:

Conclusiones:

El análisis de los trabajos recepcionales de la licenciatura en Psicología Educativa permite en primer lugar responder a la pregunta que guió este análisis: ¿cuáles son las principales características que presentan los documentos recepcionales que se desarrollan en el programa educativo de psicología educativa?.

Una vez revisadas las características es posible concluir lo siguiente:

Los alumnos prefieren los trabajos en equipo, no se sabe si esto dificulta o no la conclusión del trabajo, pero es una tendencia, lo cual beneficia al programa educativo pues se titulan varios alumnos a la vez.

En lo que respecta a los campos terminales donde se desarrollan mayormente los trabajos, problemas del escolar y orientación educativa, si bien coincide con los seminarios que mayor número de alumnos agrupa en los últimos semestres, no representa el trabajo que se lleva a cabo en dichos cursos, por lo que hace falta una revisión del trabajo que se lleva a cabo en ellos. Si bien no se analizó a los directores de tesis, si se encuentra que no necesariamente coinciden con quienes imparten el campo terminal.

Esto es aún más evidente cuando se analizan los temas, pues los temas más recurrentes no son los que se imparten en los seminarios, se incluyen incluso algunos donde los egresados no son expertos a partir del curriculum del programa, lo que hace pensar que los seminarios no involucran a los egresados y estos buscan temas ajenos a la formación que reciben. El tema más desarrollado a partir de las frecuencias, *apoyo comunitario* incluye temas que en la revisión de los programas de los campos terminales no se incluyen como la autoestima, pero al parecer el psicólogo educativo las ha desarrollado ya sea por necesidad, porque es la imagen que tiene de su desarrollo profesional, o porque la gente cree que es una labor sustantiva para la educación, pero este aspecto crea un conflicto cuando se revisan los métodos para trabajar los estudios, ya que muestran una tendencia y un apoyo en protocolos clínicos; en este sentido se emplean escalas proyectivas, entrevistas clínicas, no emplean métodos específicos de la psicología educativa y por ende, no aportan mucho a la profesión.

Cuando se revisan los métodos se encuentra también un pobre manejo estadístico, eligen técnicas más de corte cualitativo, en la mayoría de los casos confunden métodos cuantitativos y cualitativos, emplean mucho el método etnográfico aún cuando no lo definen así y en este sentido cabe mencionar que emplean metodologías inadecuadas para los sustentos teóricos en los que basan los trabajos, lo cual crea confusión en el trabajo.

Se encuentra también que los niveles educativos donde se desarrollan son principalmente primaria y secundaria, lo cual puede clasificar al psicólogo educativo como psicólogo infantil, que es el perfil que brinda el currículo de la licenciatura, pero que puede ampliarse como lo demuestran los trabajos que se realizan con adultos.

Sin embargo, esta visión es parcial, solo se analizan en este trabajo las tesis del año 2006, quizá no sea representativo, por lo que se sugiere ampliar el análisis a otros años y realizar comparaciones, que permitan tener una imagen amplia y más consistente de los egresados del programa.

Definición conceptual de categorías de análisis

Primera definición: **tesis / tesina**

Se define a la *Tesis* como el trabajo consiste en desarrollar un argumento lógico a través de la estructuración, ordenamiento y definición de los conceptos centrales, estableciendo las relaciones entre ellos con la finalidad de fundamentar teóricamente la investigación y derivar una pregunta a la que debe darse respuesta (Pérez, Figueroa, Miguez, Hernández y Pérez; citados en Bollás.; Ruiz.; Pedraza.; Castillo.,S/F).

Tesina: es una elaboración de carácter descriptivo que aborda un problema o tema psicoeducativo, la cual articula una reflexión sobre el mismo y plantea un conjunto de apreciaciones fundamentalmente personales: los trabajos de tesina son individuales. Estas a su vez se dividen en las siguientes modalidades: informe de intervención psicopedagógica, informe de experiencia laboral, exposición o reseña de una temática psicoeducativas, elaboración de material educativo (Pérez, Figueroa, Miguez, Hernández y Pérez; citados en Bollás.; Ruiz.; Pedraza.; Castillo.,S/F).

Segunda derivación: **número de sustentantes**

Esta definición fue hecha de manera empírica y solo se reporta el número de sustentantes del trabajo.

Tercera categoría: **distribución de los temas por campos terminales.**

Los campos terminales se definen de manera curricular como área de profesionalización del Programa Educativo de Psicología Educativa. Estos son: *aprendizajes escolares*: en este campo se analizan las estrategias de enseñanza – aprendizaje de las principales problemas curriculares en la educación desde un punto de vista constructivista; por su parte el campo de *diseño y desarrollo curricular* revisa desde el punto de vista del análisis curricular los procesos de gestión del centro educativo, por su parte el campo *procesos grupales*, analiza las interacciones socio culturales en el aula; la *orientación educativa*: revisa las áreas de acción del orientador educativo desde una perspectiva humanista; mientras que el campo *problemas del escolar*, define el papel del psicólogo educativo en los apoyos de enseñanza aprendizaje entre los grupos con necesidades educativas especiales.

Cuarta categoría: **temas que desarrollan los trabajos de la licenciatura de Psicología Educativa**

En este rubro se definen los temas a partir de la definición que las propios trabajos mencionan, de ellos, algunos se agrupan en categorías más grandes como es el caso de *apoyo comunitario* que agrupa temas como la auto estima, la violencia escolar y familiar, el autoconcepto, apoyos múltiples a las necesidades educativas escolares, apoyos a procesos cognitivos como la atención, atención a las necesidades educativas especiales en el tema de la sexualidad o apoyo en instituciones gubernamentales o asociaciones civiles, es decir, se categorizó como mejora de rasgos de personalidad.

Comparación curricular, agrupa trabajos que hacen comparaciones curriculares entre programas, por ejemplo la eficacia de la RES en contra parte con la RIES o bien trabajos que analiza algún programa educativo.

Se define *enseñanza apoyo a la lectura* como trabajos que presentar trabajos de intervención educativa para mejorar los retrasos en este proceso o talleres que analizan la eficacia de algún método de enseñanza en este rubro.

En lo que respecta a la *enseñanza / apoyo a la escritura* se consideran trabajos de intervención educativa para mejorar los retrasos en este proceso o talleres que analizan la eficacia de algún método de enseñanza en este rubro.

Mientras que los trabajos que se agrupan en la categoría *enseñanza / apoyo lecto escritura*, hacen lo propio con ambos procesos. Estos pueden separarse y por ello, se decidió tener rubros distintos.

Para la enseñanza / apoyo a las matemáticas, se definen aquellos trabajos que emplean alguna técnica específica de enseñanza, hacen comparación de técnicas o apoyan el proceso en niños con necesidades educativas especiales en esta área, esta responde al nombre de la categoría de estrategias de aprendizaje.

En lo que respecta al *desarrollo de estrategias lúdicas*, éstas no necesariamente se dirigen a un proceso en particular, sino desarrollan las estrategias para observar su eficacia en uno o más procesos de aprendizaje.

En el rubro de la *educación sexual* se aglutinan los talleres dirigidos a alumnos de secundaria o educación media superior como apoyo curricular o extra curricular de temas como enfermedades de transmisión sexual, embarazo o sexualidad en general.

Desarrollo motriz se define como el tema donde se interviene en el desarrollo motor ya sea en niños con retraso o no en este aspecto.

Mientras que la *orientación vocacional* concentra aquellos trabajos donde se interviene para dar información sobre este tema, ya sea en los niveles de secundaria o educación media superior.

En lo que respecta a las *habilidades sociales* se incluyen habilidades como la cooperación en el aula, el respeto y la integración grupal.

El *Desarrollo del lenguaje / habla*, se define como trabajos que trabajan con niños o adultos con retrasos de desarrollo que inciden en este rubro.

El tema de *trayectorias escolares*, aglutina trabajos que analizan el desempeño de un estudiante o conjunto de estudiantes (cohorte), durante su estancia en una institución de educación hasta su egreso.

Por su parte en el renglón de *enseñanza de la historia*, se desarrollan talleres que analizan alguna técnica particular que beneficie a los estudiantes para un mejor aprendizaje de este proceso.

En lo que respecta al *desarrollo de competencias comunicativas*, se diferencia de la enseñanza de la lectura, el lenguaje, el habla o la escritura pues combina todos los procesos y sirve de apoyo a niños con dificultades específicas ya sea por deficiencias cognitivas o se busca el desarrollo de las mismas en alumnos de preescolar.

También se encontraron trabajos que analizan el desempeño profesional, particularmente del orientador educativo, en los cuales se evalúa el desempeño y área de oportunidad en este campo.

Los trabajos a cerca de *enseñanza de segunda lengua*, no se agruparon con la enseñanza de la lectura o la escritura porque este punto no es parte del currículo particular del psicólogo educativo,

Finalmente se encontraron estudios de *género*, que describen las diferencias entre el trato de los profesores hacía los alumnos dependiendo del género de los alumnos.

La categoría de integración educativa se refiere a las necesidades educativas especiales y la inclusión

La *motivación* son los estímulos que mueven a la persona a realizar determinadas acciones y persistir en ellas para su culminación. Este término está relacionado con voluntad e interés.

La quinta categoría que se analizó se refiere a **espacios y niveles educativos donde se llevan a cabo las intervenciones del psicólogo educativo**, estos fueron definidos por la propia Secretaría de Educación Pública y se consideraron para caracterizar los espacios profesionales en que se desarrollan los trabajos profesionales. Sin embargo hay tres subcategorías que vale la pena definir con mayor detalle: *Instituciones de apoyo o asociaciones civiles*, estas son espacios como asociaciones civiles o instituciones de apoyo a las necesidades educativas especiales. En lo que respecta al *trabajo con adultos*, se llevaron a cabo fuera de una institución educativa o asociación civil, más bien desarrollaron las intervenciones en el hogar del adulto con alguna necesidad psicoeducativas. El trabajo que se definió como *educación general*, realizó un análisis documental sobre las relaciones de poder en la educación en México, por lo que no fue posible definir un nivel educativo.

En la sexta categoría: **enfoques teóricos en que se elaboran los marcos teóricos de los trabajos** estos se definen de la siguiente forma:

- **Constructivismo**: es una perspectiva que afirma que el conocimiento de todas las cosas es un proceso mental del individuo, que se desarrolla de manera interna conforme el individuo interactúa con su entorno.
- **Humanismo**: la psicología humanista pone de relieve la experiencia como medio para desarrollar el potencial humano pleno.
- **Cognitivo conductual**: desde el punto de vista teórico, lo que va a dar integración al conjunto de propuestas pedagógicas, es la idea de conducta que incluye la emoción y la cognición.
- **El enfoque sistémico**: se define a una perspectiva que integra distintos enfoques, como el psicoanálisis, el conductismo o el cognitivismo, buscando entender al sistema en su conjunto. El término sistemático procede de sistematizar, término que supone el ordenamiento de los conocimientos, que procede del concepto sistema, definiendo este último como un todo organizado.
- **Psicosocial**: este enfoque incluye el estudio de los factores de cultura, socialización y formación de la personalidad social. Estudia la mente humana en sociedad.
- **Análisis curricular**: evalúa la influencia de los valores y de las convicciones en el currículo que incluye política educacional y cultural así como, los fines de la educación, sobre cuestiones sociológicas relativas al tipo de sociedad a la que quiere servir la educación, desprendiéndose esta la

política educativa que es la expresión de una selección de valores y la definición de las medidas adecuadas para aplicarlas (Leahey, 1998; Lundin, 1979; Merani, 1982; Ruiz, 2004; Sahakian, 1982).

La séptima categoría se refiere a las **metodologías empleadas para la resolución de problemáticas propuestas**, en ella se incluyen las siguientes subcategorías:

- Intervenciones psicoeducativas (modelos ABA): se definen como intervenciones donde se evalúan la eficacia de una intervención, son modelos más educativos experimentales y emplean una evaluación inicial, el tratamiento y una evaluación final (modelos ABA).
- Etnográfico: se refiere a la definición de la realidad presente en la investigación cualitativa, es decir, el carácter ontológico de los métodos cualitativos.
- Cualitativo: consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal como son expresadas por ellos mismos.
- Diseño de talleres: son intervenciones donde lo más importante es el diseño del taller, para un tema particular.
- Análisis curriculares: analizan las diferencias entre distintos currículos o analizan las cualidades de los mismos.
- Experimental: estos modelos tienen como característica principal el control de las variables. Cuentan con al menos una variable independiente y una dependiente y un grupo control y uno experimental. La pregunta de investigación se centra en los efectos de la variable independiente sobre la dependiente.
- Cuasi experimental: El término cuasi significa casi por lo que un diseño cuasi experimental casi alcanza el nivel de experimental, el criterio que le falta para llegar a este nivel es que no existe ningún tipo de aleatorización, es decir, no hay manera de asegurar la equivalencia inicial de los grupos experimental y control. Pueden desarrollarse con evaluación inicial y final.
- Diseño de programas de cómputo: si bien esto no es un método sino una aplicación, el diseño de software educativo se considera actualmente como un método de aproximación a distintos procesos de enseñanza y aprendizaje. Consisten en el diseño o aplicación de un programa para la atención específica de algún proceso de aprendizaje (Delgado y Prieto, 1997; Echeverría, 1999; Ramos, Catena y Trujillo, 2004; McGuigan, 1996).

Finalmente la octava categoría **instrumentos empleados para la recogida de datos**, fueron definidos de la siguiente manera:

- Cuestionarios diseñados especialmente para recoger de datos de los trabajos: en este rubro son cuestionarios que los alumnos *diseñan* de manera específica para el trabajo que desarrollan.
- Cuestionarios empleados en otras investigaciones: son técnicas empleadas en otras referencias y que se emplean en el trabajo particular.
- Entrevistas (abiertas, semi abiertas o cerradas): las entrevistas pueden o no ser parte de protocolos específicos o se diseñan especialmente para analizar el tema que importa al trabajo.
- Meta análisis: este es un método que se emplea en análisis documentales pues permite reconocer los procesos conceptuales de las variables que se analizan.
- Combinación de técnicas: se encuentran en este rubro trabajos que incluyen observaciones, entrevistas, cuestionarios, usualmente como parte de protocolos heredados de la psicología clínica.
- Combinación de pruebas y técnicas: en ella se agrega una o más pruebas validadas y estandarizadas como parte de un protocolo específico.
- Elaboración de materiales: los sustentantes elaboran materiales específicos ya sea de lápiz y papel, software educativo, muñecos guiñol, etc.
- Escalas: se emplean específicamente escalas diseñadas en otras referencias como escalas que miden autoestima, autoconcepto, valores, etc. (Rosenthal & Rubin, 1986; Delgado y Prieto, 1997; Echeverría, 1999; Ramos, Catena y Trujillo, 2004; McGuigan, 1996).

Referencias.

Anguera, M.T. (1991) *Manual de práctica de observación*. México. Trillas.

Anguera, M.T. (1995) *Métodos de investigación en psicología*. Madrid. Síntesis, D.L.

Bachrach, A.J. (1982) *Cómo investigar en psicología*. Madrid. Morata.

- Bayés, R. (1984). *Una introducción al método científico en psicología*. Barcelona. Martínez Roca.
- Bollás, P.; Ruiz, A.; Pedraza, H.; Castillo, A. (S/F) Cuadernillo de titulación, Programa Educativo de Psicología Educativa. Universidad Pedagógica Nacional.
- Delgado, A.R., y Prieto, G. (1997). *Introducción a los métodos de investigación en psicología*. Madrid. Pirámide.
- Echeverría, J. (1999). *Introducción a la metodología de la ciencia: la filosofía de la ciencia en el siglo XX*. Madrid: Cátedra.
- Leahey, T.H. (1998) *Historia de La psicología*. Madrid. Prentice Hall.
- Lundin, R.W. (1979) *Theories and systems of psychology*. Lexington Mass Health
- McGuigan, F.J. (1996). *Psicología experimental: métodos de investigación*. México. Prentice Hall.
- Ramos, M.M; Catena, A. y Trujillo, H.M. (2004). *Manual de métodos y técnicas de*
- Rosenthal, R. (1991). *Meta-Analytic Procedures for Social Research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Rosenthal, R., & Rubin, D. (1986). Meta-analytic procedures for combining studies with multiple effect sizes. *Psychological Bulletin*, 99, 400-406.
- Ruiz, R: (2004) *Historia de la Psicología y sus aplicaciones*. FCE. México
- Sahakian, W.S. (1982) *Historia y Sistemas de la psicología*. Madrid: Tecnos.
- Smith, E; Nolen-Hoeksema, S; Fredickson, B y Loftus, G. (2003). *Introducción a la psicología*. Madrid. Ed. Thomson.
- UPN (2009) Mapa curricular, Programa Educativo de Psicología Educativa. Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en red: http://www.upn.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=98&Itemid=89

Análisis de frecuencias por categoría de meta análisis de tesis psicología educativa UPN.

Tesis / Tesina	Campo	Número de participantes	Nivel educativo en que se desarrolla	Enfoque del marco teórico	Tema	Método	Instrumentos, técnicas o pruebas empleados
Tesis 51	Aprendizajes escolares 15	1 sustentante 27	Preescolar 9	Constructivista 18	Comparación curricular 3	Intervenciones psicoeducativas 25	Cuestionarios diseñados 20
Tesina 13	Orientación educativa 17	2 sustentantes 30	Primaria 26	Humanista 13	Lectura 4	Experimental 1	Cuestionarios pre diseñados 3
TOTAL 64	Problemas del escolar 21	3 sustentantes	Secundaria 14	Cognitivo 8	Escritura 3	Análisis curriculares 3	Entrevistas 7
	Procesos grupales 7	TOTAL 64	Medio superior 5	Cognitivo conductual 7	Lecto escritura 6	Preexperimental 2	Meta análisis 2
	Diseño y desarrollo curricular 4		Superior 3	Análisis curricular 5	Enseñanza de las matemáticas 5	Etnográfico 9	Combinación de técnicas 19

	TOTAL 64		Tele Secundaria 1	Sistémico * (social/cognitivo/ psicoanalítico) 10	Estrategias lúdicas 1	Cualitativo 5	Combinación de pruebas y técnicas 4
			Instituciones de apoyo 3	Re aprendizaje 2	Educación sexual 4	Diseño de Talleres 13	Materiales 4

Tesis / Tesina	Campo	Número de participantes	Nivel educativo en que se desarrolla	Enfoque del marco teórico	Tema	Método	Instrumentos, técnicas o pruebas empleados
			Educación para adultos 1	Psicosocial 1	Apoyo ** comunitario 15	Diseño de programas de cómputo 1	Escalas 5
			Educación general 2	TOTAL 64	Habilidades sociales 5	TOTAL 64	TOTAL 64
			TOTAL 64		Desarrollo motriz 2		
					Orientación vocacional 4		

					Habilidades sociales 7		
					Desarrollo del lenguaje 3		
					Trayectorias escolares 2		
					Enseñanza de la historia 2		

Tesis / Tesina	Campo	Número de participantes	Nivel educativo en que se desarrolla	Enfoque del marco teórico	Tema	Método	Instrumentos, técnicas o pruebas empleados
					Competencias comunicativas 1		
					Desempeño profesional 3		
					Enseñanza de segunda lengua 1		

					Estudios sobre género		
					1		
					TOTAL		
					64		

*enfoque sistémico: enfoque que combina dos o más enfoques, generalmente social, cognitivo y /o psicoanalítico

** Apoyo comunitario: intervenciones con enfoque clínico o temas como autoestima, autoconcepto, violencia, nutrición.

Anexo 2

Anexo 2. Guía de entrevista para asesor o lector de tesis

La presente entrevista que se le realiza a usted forma parte de un estudio sobre Análisis categorial de las principales características temáticas y de desarrollo de tesis y tesinas del Programa Educativo de Psicología Educativa, Unidad Ajusco, de los años 2003 al 2008, esto para conocer cuál es su experiencia y el proceso que utiliza para la asesoría.

Los datos que proporcione serán tratados confidencialmente y únicamente serán utilizados para los fines de este estudio.

Años de servicio: _____

Categoría actual: _____

Tiempo Experiencia dirigiendo tesis en la UPN: _____

No. de alumnos que ha titulado en la UPN en el programa educativo de Psicología Educativa: ____

1. ¿Es mejor el trabajo individual o por equipo en la asesoría de tesis, por qué?
2. ¿Cuáles son los retos de trabajar con más de un alumno en una misma tesis?
3. ¿De acuerdo a su experiencia, qué temas son los que se desarrollan con mayor frecuencia en los proyectos de tesis y tesinas?
4. ¿A qué le atribuye usted que se deba esto?
5. ¿Qué objetivo tiene para usted apoyar a los alumnos como asesor de tesis?
6. ¿Cómo considera que influye su experiencia en la elección del tema para asesorar un proyecto de tesis?
7. ¿De qué forma apoya usted al alumno en el desarrollo de la tesis?
8. Desde su punto de vista ¿A qué tipo de dificultades académicas ha observado que se enfrentan los alumnos al realizar su proyecto en cuanto a:
 - A. La elección del tema y su justificación.
 - B. La planeación del proyecto.
 - C. Desarrollo documental y de trabajo de campo.
 - D. El procesamiento de los datos obtenidos después del trabajo de campo.
 - E. Los resultados y conclusiones.
 - F. La aprobación del proyecto por parte de la comisión de titulación.
9. ¿Ha notado otras dificultades o inconvenientes que se presentan a los alumnos al desarrollar su proyecto de tesis y cuáles?
10. ¿Cómo se decide el tema para el proyecto de tesis?

11. ¿Quién y cómo se elige el nivel educativo en el que se va a llevar a cabo dicha investigación?
12. ¿Cómo se determina el método a utilizar en dicha investigación?
13. ¿Cuáles son los pasos que se siguen para elegir los instrumentos que se van a utilizar?

Anexo 3

Anexo 3. Cuadros de categorías y subcategorías.

Categoría	Subcategorías
Tipo de trabajo	Tesis / tesinas
Área Curricular	Aprendizajes escolares, evaluación curricular, orientación educativa, problemas del escolar y procesos grupales.
Número de sustentantes por trabajo	Un sustentante, dos sustentantes, tres sustentantes.
Nivel educativo en que se desarrollaron los trabajos	Adultos (asesores educativos, padres de familia, supervisores, institución para las personas adultas mayores) centros de apoyo (centro de atención múltiple, centro de capacitación laboral, centro de desarrollo comunitario, centro de educación DOMUS, CENDI) instituciones de apoyo (comunidad down, dirección de desarrollo social y centro comunitario, down AP, escuela especial, escuelas funcionales, familias y niños autistas, fundación cultural, guardería, INCH, INNCI, institución de asistencia privada, institución externa papalote museo del niño, profesores e instituciones de apoyo, USAER) Nivel Medio Superior, Nivel Superior, Preescolar, Primaria (primaria-padres, profesores de primaria) secundaria (telesecundaria) readaptación Social de menores infractores y familias y en algunas no se encontró nivel educativo.
Temas que se desarrollaron	Actitudes (actitudes docentes, actitudes del personal pedagógico USAER, actitudes padres y madres de familia, actitudes del docente ante la integración educativa, actitudes de padres e hijos hacia la lectura) adecuaciones (adecuaciones curriculares, adecuaciones curriculares para maestras, adecuaciones curriculares individualizadas) análisis (análisis de pensamiento didáctico, análisis conocimiento de integración educativa, análisis de la escritura, análisis sobre investigaciones de autoestima y autoconcepto, análisis de los valores que promueven la educación para la paz, análisis conceptos de identidad personal y sus símbolos, análisis de clima en clase) Aprendizajes (aprendizaje cooperativo, aprendizaje cooperativo como estrategia, aprendizaje significativo, aprendizaje escolar, aprendizaje de la comprensión lectora, aprendizaje de la geografía, aprendizaje de computación) apoyos (apoyos técnicos y pedagógicos, apoyos que reciben los estudiantes de sus padres) auto conceptos, autoestima (autoestima desde el enfoque humanista, autoestima y adaptación, autoestima y asertividad) comprensión (comprensión lectora, comprensión y evaluación de argumentos, comprensión psicológica) concepción (concepción del currículo, concepciones docentes, concepción de media, mediana y moda) desarrollo (desarrollo psicosexual, desarrollo de la conciencia ortográfica, desarrollo de la competencia comunicativa, desarrollo del lenguaje escrito, desarrollo psicomotriz y social, desarrollo de estrategias para la comprensión lectora, desarrollo para la comprensión lectora) diagnostico (diagnóstico psicopedagógico, diagnóstico de la necesidades de orientación educativa, diagnóstico de habilidades y actitudes) diseños, (diseño y desarrollo de un programa , diseño aplicación y evaluación de un programa,

	diseño y desarrollo de un programa a través del juego).
Metodologías empleadas	Cualitativo (análisis cualitativo, análisis curricular, investigación acción, etnografía, análisis de contenido, análisis de documentos, análisis bibliográfico, estudio de caso, naturalista) cuantitativo (exposfacto, exploratorio, descriptivo, correlacional, correlacional causal, predictivo, explicativo, pre experimental, cuasi experimental, cohorte, diseño 4x4, transversal o transeccional, cuantitativo, cuantitativo correlacional, exploratorio descriptivo) mixto (cualitativo y cuantitativo) intervención con pre y post- test (intervención psicoeducativa, intervención psicoeducativa-descriptiva, intervención psicopedagógica, intervención socioeducativa intervención y evaluación psicopedagógica) evaluaciones (evaluación curricular, evaluación diagnóstica, evaluación de programa, evaluación docente, evaluación e intervención psicopedagógica, evaluación educativa, evaluación pedagógica) diseños (diseño de instrumentos, diseño de programas, diseño de software educativo, diseño de taller, diseño de taller descriptivo, diseño de taller pre experimental, diseño de taller psicosocial, diseño y evaluación de taller) propuestas (propuesta didáctica, propuesta psicopedagógica).
Instrumentos, técnicas o pruebas empleadas	Cuestionarios diseñados especialmente para el trabajo, cuestionarios prediseñados, entrevistas, meta análisis, combinación de técnicas (cuestionarios, observaciones, entrevistas), combinación de pruebas y técnicas, materiales.
Asesor	Con respecto a esta categoría le fue asignado, un número a cada asesor para hacer las correlaciones con la chi cuadrada se pudiera identificar el asesor del que se trataba.

Anexo 4

Anexo 4. Definición de categorías

Definición: tesis / tesina

Se define a la *Tesis* como el trabajo consiste en desarrollar un argumento lógico a través de la estructuración, ordenamiento y definición de los conceptos centrales, estableciendo las relaciones entre ellos con la finalidad de fundamentar teóricamente la investigación y derivar una pregunta a la que debe darse respuesta (Pérez, Figueroa, Miguez, Hernández y Pérez; citados en Bollás, P.; Ruiz, A.; Pedraza, H.; Castillo, A.,S/F).

Tesina: es una elaboración de carácter descriptivo que aborda un problema o tema psicoeducativo, la cual articula una reflexión sobre el mismo y plantea un conjunto de apreciaciones fundamentalmente personales: los trabajos de tesina son individuales. Estas a su vez se dividen en las siguientes modalidades: informe de intervención psicopedagógica, informe de experiencia laboral, exposición o reseña de una temática psicoeducativas, elaboración de material educativo (Pérez, Figueroa, Miguez, Hernández y Pérez; citados en Bollás, P.; Ruiz, A.; Pedraza, H.; Castillo, A.,S/F).

Número de sustentantes:

Esta definición fue hecha de manera empírica y solo se reporta el número de sustentantes del trabajo.

Distribución de los temas por área curricular:

Las áreas curriculares se definen como área de profesionalización del Programa Educativo de Psicología Educativa. Estos son: *aprendizajes escolares*: en este campo se analizan las estrategias de enseñanza – aprendizaje de las principales problemas curriculares en la educación desde un punto de vista constructivista; por su parte *diseño y desarrollo curricular* revisa desde el punto de vista del análisis curricular los procesos de gestión del centro educativo, por su parte el campo *procesos grupales*, analiza las interacciones socio culturales en el aula; la *orientación educativa*: revisa las áreas de acción del orientador educativo desde una perspectiva humanista; mientras que el campo *problemas del escolar*, define el papel del psicólogo educativo en los apoyos de enseñanza aprendizaje entre los grupos con necesidades educativas especiales.

Temas que desarrollan los trabajos de la licenciatura de Psicología Educativa

En este rubro se definen los temas a partir de la definición que las propios trabajos mencionan, de ellos, algunos se agrupan en categorías más grandes como es el caso de *apoyo comunitario* que agrupa temas como la auto estima, la violencia escolar y familiar, el autoconcepto, apoyos múltiples a las necesidades educativas escolares, apoyos a procesos cognitivos como la atención, atención a las necesidades educativas especiales en el tema de la sexualidad o apoyo en instituciones gubernamentales o asociaciones civiles.

Comparación curricular, agrupa trabajos que hace comparaciones curriculares entre programas, por ejemplo la eficacia de la RES en contra parte con la RIES o bien trabajos que analiza algún programa educativo.

Se define *enseñanza apoyo a la lectura* como trabajos que presentar trabajos de intervención educativa para mejorar los retrasos en este proceso o talleres que analizan la eficacia de algún método de enseñanza en este rubro.

En lo que respecta a la *enseñanza / apoyo escritura* se consideran trabajos de intervención educativa para mejorar los retrasos en este proceso o talleres que analizan la eficacia de algún método de enseñanza en este rubro.

Mientras que los trabajos que se agrupan en la categoría *enseñanza / apoyo lecto escritura*, hacen lo propio con ambos procesos. Estos pueden separarse y por ello, se decidió tener rubros distintos.

Para la *enseñanza / apoyo matemáticas*, se definen aquellos trabajos que emplean alguna técnica específica de enseñanza, hacen comparación de técnicas o apoyan el proceso en niños con necesidades educativas especiales en esta área.

En lo que respecta al *desarrollo de estrategias lúdicas*, estas no necesariamente se dirigen a un proceso en particular, sino se desarrollan la estrategias para observar su eficacia en uno o más procesos de aprendizaje.

En el rubro de la *educación sexual* se aglutinan los talleres dirigidos a alumnos de secundaria o educación media superior como apoyo curricular o extra curricular de temas como enfermedades de transmisión sexual, embarazo o sexualidad en general.

Desarrollo motor se define como el tema donde se interviene en el desarrollo motor ya sea en niños con retraso o no en este aspecto.

Mientras que la *orientación vocacional* concentra aquellos trabajos donde se interviene para dar información sobre este tema, ya sea en los niveles de secundaria o educación media superior.

En lo que respecta a las *habilidades sociales* incluyen habilidades como la cooperación en el aula, el respeto y la integración grupal.

El *Desarrollo del lenguaje / habla*, se define como trabajos que trabajan con niños o adultos con retrasos de desarrollo que inciden en este rubro.

El tema de *trayectorias escolares*, aglutina trabajos que analizan el desempeño de un estudiante o conjunto de estudiantes (cohorte), durante su estancia en una institución de educación hasta su egreso.

Por su parte en el renglón de *enseñanza de la historia*, se desarrollan talleres que analizan alguna técnica particular que beneficie a los estudiantes para un mejor aprendizaje de este proceso.

En lo que respecta al *desarrollo de competencias comunicativas*, se diferencian de la enseñanza de la lectura, el lenguaje, el habla o la escritura pues combina todos los procesos y sirven de apoyo a niños con dificultades específicas ya sea por deficiencias cognitivas o se busca el desarrollo de las mismas en alumnos de preescolar.

También se encontraron trabajos que analizan el desempeño profesional, particularmente del orientador educativo, en los cuales se evalúa el desempeño y área de oportunidad en este campo.

Los trabajos a cerca de *enseñanza de segunda lengua*, no se agruparon con la enseñanza de la lectura o la escritura por que este punto no es parte del currículo particular del psicólogo educativo,

Finalmente se encontraron estudios de *género*, que describen las diferencias entre el trato de los profesores hacía los alumnos dependiendo del género de los alumnos.

Espacios y niveles educativos donde se llevan a cabo las intervenciones del psicólogo educativo, estos fueron definidos por la propia Secretaría de Educación Pública y se consideraron para caracterizar los espacios profesionales en que se desarrollan los trabajos profesionales. Sin embargo hay tres subcategorías que vale la pena definir con mayor detalle: *Instituciones de apoyo o asociaciones civiles*, estas son espacios como asociaciones civiles o instituciones de apoyo a las necesidades educativas especiales. En lo que respecta al *trabajo con adultos*, estas se llevaron a cabo fuera de una institución educativa o asociación civil, más bien desarrollaron las intervenciones en el hogar del adulto con alguna necesidad psicoeducativas. El trabajo que se definió como *educación general*, realizó un análisis documental sobre las relaciones de poder en la educación en México, por lo que no fue posible definir un nivel educativo.

En lo que se refiere a las **metodologías empleadas para la resolución de problemáticas propuestas**, en ella se incluyen las siguientes subcategorías:

- Intervenciones psicoeducativas (modelos ABA): se definen como intervenciones donde se evalúan la eficacia de una intervención, son modelos más educativos que experimentales y emplean una evaluación inicial, el tratamiento y una evaluación final (modelos ABA).
- Cualitativo: consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal como son expresadas por ellos mismos.
- Diseño de talleres: son intervenciones donde lo más importante es el diseño del taller, para un tema particular.
- Diseño de programas de cómputo: si bien esto no es un método sino una aplicación, el diseño de software educativo se considera actualmente como un método de aproximación a distintos procesos de enseñanza y aprendizaje. Consisten en el diseño o aplicación de un programa para la atención específica de algún proceso de aprendizaje (Delgado y Prieto, 1997; Echeverría, 1999; Ramos, Catena y Trujillo, 2004; McGuigan, 1996).
- Cuantitativo: usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías.

- Mixto: puede utilizar los dos enfoques –cuantitativo y cualitativo- para responder distintas preguntas de investigación de un planteamiento del problema (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).
- Evaluación: es la medición del proceso de enseñanza/aprendizaje que contribuye a su mejora. Desde este punto de vista, la evaluación nunca termina, ya que debemos de estar analizando cada actividad que se realiza, se puede mencionar también que la evaluación es un proceso que busca indagar el aprendizaje significativo que se adquiere ante la exposición de un conjunto de objetivos previamente planeados, para los cuales institucionalmente es importante observar que los conocimientos demuestren que el proceso de enseñanza y aprendizaje tuvo lugar en el individuo que ha sido expuesto a esos objetivos.

Finalmente los **instrumentos empleados para análisis de datos**, fueron definidos de la siguiente manera:

- Cuestionarios diseñados especialmente para el análisis de datos de los trabajos: en este rubro son cuestionarios que los alumnos *diseñan* de manera específica para el trabajo que desarrollan.
- Cuestionarios empleados en otras investigaciones: son técnicas empleadas en otras referencias y que se emplean en el trabajo particular.
- Entrevistas (abiertas, semi abiertas o cerradas): las entrevistas pueden o no ser parte de protocolos específicos o se diseñan especialmente para analizar el tema que importa al trabajo.
- Meta análisis: este es un método que se emplea en análisis documentales pues permite reconocer los procesos conceptuales de las variables que se analizan.
- Combinación de técnicas: se encuentran en este rubro trabajos que incluyen observaciones, entrevistas, cuestionarios, usualmente como parte de protocolos heredados de la psicología clínica.
- Combinación de pruebas y técnicas: en ella se agrega una o más pruebas validadas y estandarizadas como parte de un protocolo específico.
- Elaboración de materiales: los sustentantes elaboran materiales específicos ya sea de lápiz y papel, software educativo, muñecos guiñol, etc.
- Escalas: se emplean específicamente escalas diseñadas en otras referencias como escalas que miden autoestima, autoconcepto, valores, etc. (Rosenthal & Rubin, 1986; Delgado y Prieto, 1997; Echeverría, 1999; Ramos, Catena y Trujillo, 2004; McGuigan, 1996).

Anexo 5

Anexo 5. En éste son presentados los códigos que fueron asignados a las distintas categorías para llevar a cabo el análisis de relación en el programa estadístico SPSS.

Áreas curriculares.

- 1.-aprendizajes escolares.
- 2.-evaluacion curricular.
- 3.-orientacion educativa.
- 4.-problemas del escolar.
- 5.-procesos grupales.

Número de participantes.

- 1.-un participante.
- 2.-dos participantes.
- 3.-tres participantes.

Nivel educativo

1.-Adultos

- Asesores educativos
- Padres de familia.
- Supervisores.
- Institución para las personas adultas mayores.
 - 2.-Centros de apoyo
 - Centro de atención múltiple.
 - Centro de capacitación laboral.
 - Centro de desarrollo comunitario.
 - Centro de educación DOMUS.
 - CENDI.
 - 3.-Instituciones de apoyo
 - Comunidad Down.
 - Dirección de desarrollo social y centro comunitario.
 - Down AP.
 - Escuela especial.
 - Escuelas funcionales.
 - Familias y niños autistas.
 - Fundación cultural.
 - Guardería.
 - INCH.
 - INNCL.
 - Institución de asistencia privada.
 - Institución externa papalote museo del niño.
 - Profesores e instituciones de apoyo.
 - USAER.

4.- Nivel Medio Superior.

5.-Nivel Superior.

6.-Preescolar.

7.-Primaria.

- Primaria-padres.

- Profesores de primaria.
 - 8.- Telesecundaria.
- Secundaria.
 - 9.-Readaptacion Social de menores infractores y familias.
 - 10.-no se encontró nivel educativo.

Metodología.

- 1.- Cualitativo.
 - Análisis cualitativo.
 - Análisis curricular.
 - Investigación acción.
 - Etnografía.
 - Análisis de contenido.
 - Análisis de documentos.
 - Análisis bibliográfico.
 - Estudio de caso.
 - Naturalista.
 - Cualitativo.

2.-Cuantitativo.

- Exposfacto.
- Exploratorio.
- Descriptivo.
- Correlacional.
- Correlacional causal.
- Predictivo.
- Explicativo.
- Pre experimental.
- Cuasi experimental.
- Cohorte.
- Diseño 4x4.
- Transversal o transeccional.
- Cuantitativo.
- Cuantitativo correlacional.
- Exploratorio descriptivo.

3.-Mixto.

- Cualitativo y cuantitativo.
 - 4.-Intervención con pre y post- test.
 - Intervención psicoeducativa
 - intervención psicoeducativa-descriptiva
 - intervención psicopedagógica
 - intervención socioeducativa
 - intervención y evaluación psicopedagógica

5.-Evaluaciones

- Evaluación curricular.
- Evaluación diagnóstica.
- Evaluación de programa.

- Evaluación docente.
- Evaluación e intervención psicopedagógica.
- Evaluación educativa.
- Evaluación pedagógica.

6.- Diseños

- Diseño de instrumentos.
- Diseño de programas.
- Diseño de software educativo.
- Diseño de taller.
- Diseño de taller descriptivo.
- Diseño de taller pre experimental.
- Diseño de taller psicosocial.
- Diseño y evaluación de taller.

7.-Propuestas

- Propuesta didáctica
- propuesta psicopedagógica

Pclave1.

1.-Actitudes

- Actitudes docentes
- Actitudes personal pedagógico USAER
- Actitudes padres y madres de familia
- Actitudes del docente ante la integración educativa
- Actitudes de padres e hijos hacia la lectura

2.- Adecuaciones

- Adecuaciones curriculares
- Adecuaciones curriculares para maestras
- Adecuaciones curriculares individualizadas

3.- Análisis

- Análisis de pensamiento didáctico
- Análisis conocimiento de integración educativa
- Análisis de la escritura
- Análisis sobre investigaciones de autoestima y autoconcepto
- Análisis de los valores que promueven la educación para la paz
- Análisis conceptos de identidad personal y sus símbolos
- Análisis de clima en clase

4.- Aprendizajes

- Aprendizaje cooperativo
- Aprendizaje cooperativo como estrategia
- Aprendizaje significativo
- Aprendizaje escolar
- Aprendizaje de la comprensión lectora
- Aprendizaje de la geografía
- Aprendizaje de computación

5.- Apoyos

- Apoyos técnicos y pedagógicos
- Apoyos que reciben los estudiantes de sus padres

6.- Auto conceptos

- Autoconcepto y autoestima
 - 7.- Autoestima
- Autoestima desde el enfoque humanista
- Autoestima y adaptación
- Autoestima y asertividad
 - 8.- Comprensión
- Comprensión lectora
- Comprensión y evaluación de argumentos
- Comprensión psicológica
 - 9.- Concepción
- Concepción del currículo
- Concepciones docentes
- Concepción de media, mediana y moda
 - 10.- Desarrollo
- Desarrollo psicosexual
- Desarrollo de la conciencia ortográfica
- Desarrollo de la competencia comunicativa
- Desarrollo del lenguaje escrito
- Desarrollo psicomotriz y social
- Desarrollo de estrategias para la comprensión lectora
- Desarrollo para la comprensión lectora
 - 11.- Diagnostico
- Diagnóstico psicopedagógico
- Diagnóstico de la necesidades de orientación educativa
- Diagnóstico de habilidades y actitudes
 - 12.- Diseños
- Diseño y desarrollo de un programa
- Diseño , aplicación y evaluación de un programa
- Diseño y desarrollo de un programa a través del juego

Instrumentos.

- 1.-Instrumentos psicométricos
- 2.-Pruebas proyectivas.
- 3.-Entrevista u observación (técnica).
- 4.-Pruebas proyectivas e instrumentos psicométricos.
- 5.-Combinación de técnicas.
- 6.-Escalas y técnicas.
- 7.-Escalas.
- 8.-Técnicas e instrumentos psicométricos.
- 9.-Técnicas y pruebas proyectivas.
- 10.-Combinación de instrumentos y técnicas.
- 11.-Instrumentos y escalas.
- 12.-Nose encontró instrumento.