



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
(UNIDAD AJUSCO)**

**LAS COMPETENCIAS ACADÉMICAS Y SUS EFECTOS EN EL PROCESO
DE TITULACION Y EFICIENCIA TERMINAL. PERSPECTIVA DE LA UPN
(AJUSCO) 2010-2011**

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN**

PRESENTA: YASMIN NAVA SERRANO

DIRECTORA DE TESIS: DRA. ALICIA ESTELA PEREDA ALFONSO

MÉXICO D.F., 2012

ÍNDICE

Introducción.....	4
Antecedentes.....	19
Justificación.....	23
Preguntas de investigación.....	25
Hipótesis.....	25
Objetivos.....	26
Metodología.....	26
1. Capítulo	
Universidad Pedagógica Nacional	
1.1 Antecedentes de la Universidad Pedagógica Nacional.....	29
1.2 Misión de la Universidad Pedagógica Nacional.....	32
1.3 Servicios que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional	
Universidad a los estudiantes.....	33
2.Capítulo	
Marco Teórico	
2.1. Competencias Académicas.....	37
2.1.1 Programa Sectorial de Educación (2007-2012).....	41
2.1.2 Consolidación y avances de la Educación Superior en	
México (2006).....	45
2.1.3 Definición de competencias.....	46
2.1.4 Definición de competencias en el ámbito institucional.....	49
2.1.4.1 Proyecto DeSeco.....	50
2.1.4.2 Las competencias en PISA 2006.....	51
2.1.4.3 Reforma Educativa de Québec.....	52
2.1.4.4 Proyecto Tunning para la Educación Superior.....	53
2.1.4.5 El informe de la Comisión Delors.....	54
2.1.4.6 Asociación Nacional de Universidades a Nivel Superior....	55
2.1.5 Los cuatro pilares de la educación.....	56
2.2 Evaluación.....	58
2.2.1 Evaluación de aprendizaje.....	59
2.2.2 Evaluación institucional.....	60
2.3.3 Evaluación en las competencias.....	60
2.3 Titulación y requisitos de titulación.....	63

2.2.4 Opciones de titulación.....	65
2.2.5 Titulación en la UPN.....	70
2.4 Eficiencia terminal.....	71
3 Capitulo	
Metodología y análisis de resultados.....	76
3.1 Dimensión general y socioeconómica.....	81
3.2 Dimensión de percepción de competencias de ingreso.....	86
3.3 Dimensión de percepción de competencias de de formación académica.....	89
3.4 Dimensión de percepción de competencias de investigación...	91
3.5 Dimensión de percepción del proceso de titulación.....	94
3.6 Dimensión de modalidad de titulación.....	97
3.7 Imaginario de motivos de la no titulación.....	99
3.7.1 Motivos personales.....	101
3.7.2 Motivos relacionados con los profesores.....	104
3.7.3 Motivos Administrativos.....	108
3.7.4 Motivos académicos.....	110
Conclusiones.....	114
Bibliografía.....	118
Anexo.....	121

INTRODUCCIÓN

Esta investigación surge a partir de la reflexión sobre mi propia experiencia y trayectoria escolar como estudiante de educación superior, y de las observaciones y pláticas informales con el grupo de compañeros y compañeras de la generación 1995-1999, de la Licenciatura en Sociología de la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco, de la cual soy egresada.

Para contextualizar mi trayectoria educativa, comenzaré por decir que los estudios en el nivel medio superior los realicé en el Centro de Estudios de Bachillerato Lic. Jesús Reyes Heróles, ubicado en Calle Progreso núm.23, Col Axotla, Delegación Álvaro Obregón en el D.F. Durante mi estancia en esa institución y de acuerdo con el plan de estudios, en los dos primeros semestres se me proporcionaron materias de conocimiento general (Matemáticas I-II, Física I-II, Química I-II, Ciencias Sociales I-II, Taller de Lectura y Redacción I-II). En tercer y cuarto semestre se inició una capacitación específica en el área pedagógica (Sociedad y Educación, Institución Escolar, Políticas y Sistemas de Educación en México). Asimismo se continuó con las materias de tronco común, a las cuales se le agregaron algunas más (Literatura I-II, Biología y Filosofía). En quinto y sexto semestre se establecieron tres materias optativas (Sociología I-II, Ciencias de la Salud I-II, Psicología Educativa I-II). Al mismo tiempo, proseguía la capacitación específica (Planes de la Educación en México, Grupo Escolar, Administración y Organización Escolar, Didáctica, Evaluación educativa y Relación maestro-alumno).

Los últimos dos semestres fueron de gran importancia porque en ese momento mi interés creció por proseguir con estudios superiores relacionados con la docencia y las ciencias sociales. Dos sucesos marcaron mi vida educativa. El primero que recuerdo con gran gusto fue cuando mi grupo de compañeros y yo tuvimos que hacer una serie de gestiones para poder ingresar a una primaria, con un grupo de niños con necesidades educativas especiales, teniendo como tarea el realizar una serie de observaciones para la materia de relación maestro-alumno, esto enriqueció mi conocimiento observando que las diferencias intelectuales y motoras no deben generar desigualdad en relación con las oportunidades educativas entre el alumnado.

El segundo momento fue cuando cursé la materia de Sociología I y II, impartidas por la maestra Blanca Jiménez, ella era una persona apasionada que transmitía la información de una manera muy sencilla. entonces empecé a escuchar hablar de Marx ,Émile Durkheim, Comte, Bourdieu, Weber, de los modos de producción y los problemas sociales como bajos ingresos, discriminación de las mujeres y de los grupos indígenas, drogadicción, niños de la calle y discapacidad, entre otros problemas que no eran ajenos a lo que estaban viviendo nuestras familias. Las clases en la materia de Sociología me gustaban porque en ellas se generaba gran polémica entre compañeros por los puntos de vista tan diferentes, por el simple hecho de pertenecer a familias diversas y experiencias educativas distintas. En ese momento creció mi interés por proseguir con estudios superiores en áreas sociales y una vez que tuve el certificado de Educación Media Superior, comencé la búsqueda de instituciones educativas. Al principio me pareció una muy buena opción la Normal de Maestros y la Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Ajusco, y realicé examen para las dos instituciones, recuerdo que en la Normal de Maestros me hicieron muchos exámenes, entre ellos de conocimientos generales, condición física, psicológico, auditivo, visual pero, lamentablemente, no pude ingresar a esa institución.

La Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco, fue otra opción, tomando en cuenta que era una universidad pública y el apoyo que necesitaba como estudiante para solventar los gastos era mínimo. Asimismo, en ella se

impartía una Licenciatura del área social, específicamente en Sociología de la Educación, de la cual tenía un pequeñísimo conocimiento. Además, de acuerdo con el perfil de egreso se podía laborar en la docencia que era el campo profesional que a mí me interesaba. Al principio mis padres no estuvieron de acuerdo porque decían que eso no me iba a dejar dinero, que mejor me esperara al siguiente año para presentar nuevamente mi examen a la Normal porque uno ya salía con plaza de maestro y no iba a ser complicado buscar empleo porque lo tendría seguro, pero en ese momento no les hice caso y presenté mi examen. Afortunadamente, obtuve un lugar para proseguir con estudios superiores.

Proceso formativo dentro de la UPN Ajusco en el periodo de 1995-1999.

Diariamente tenía que transportarme en pesero y camión desde mi domicilio a la universidad; recuerdo que el trayecto era largo porque debía salir a las 5:30 para poder llegar a la primera clase; en ocasiones, eso me permitía ir leyendo. Al inicio de la carrera, tuve dificultades para integrarme al medio académico ya que el propio sistema exigía un comportamiento mucho más profundo y maduro (demostración de mayores habilidades académicas) que los requeridos en los niveles precedentes.

Cabe señalar que cuando uno ingresa a una institución nueva se percibe una diversidad de conocimientos entre los compañeros al provenir de distintas formaciones en Educación Media Superior. Recuerdo que en los primeros semestres se nos ofreció un curso de inducción donde sólo se reiteró la información proporcionada en el folleto impreso antes del ingreso. En dicho material, se indicaban los apoyos que teníamos como estudiantes, con especial referencia a la biblioteca, hemeroteca, servicio de idiomas, actividades deportivas y culturales. Sin embargo, a medida que avanzábamos en la carrera y, en distintos espacios de intercambio con las y los compañeros, comentábamos la necesidad de recibir un curso introductorio de nivelación o alguna asesoría para plantear nuestras dudas en cada una de las materias de los primeros semestres, también, para aproximarnos a conceptos, técnicas y metodologías generales en cada una

de las áreas de estudio, ya que cada alumno resolvía sus dudas como podía o preguntando entre los mismos compañeros.

Si bien estas reflexiones surgieron de manera informal entre las y los compañeros de promoción, evidencian una problemática presente en el ámbito de la Educación Superior, relacionada con las diferencias en la formación escolar de los estudiantes universitarios, las cuales se relacionan con las habilidades y competencias desarrolladas en los niveles educativos previos.

En relación con lo anterior, Alejandra Romo López (2000) en un estudio realizado por ANUIES comenta que, en general, cuando se detectan serias desigualdades en el conjunto de conocimientos y habilidades con que los aspirantes llegan a las Instituciones de Educación Superior (IES), estas no ofrecen, de manera sistemática, programas de nivelación o cursos remediales ya que las características de los estudiantes no han tenido la suficiente relevancia en la planeación curricular y en la organización académica de la IES. Generalmente se opera desde el supuesto de una cierta homogeneidad de los alumnos, ignorando una realidad con la que los profesores se enfrentan constantemente: la heterogeneidad tanto en lo que se refiere a sus habilidades básicas, como a los conocimientos que dominan los estudiantes.

De este modo, las capacidades y conocimientos indispensables para desarrollar una carrera universitaria se dan por supuestos a pesar de las evidencias existentes sobre la insuficiencia de la formación en los niveles elemental y medio. Por tanto, es posible suponer con cierto grado de certeza, que los estudiantes que ingresan a la educación superior no dominan las habilidades, ni la información y conocimientos indispensables para utilizar, de la mejor manera posible, los recursos que la institución pone a su disposición (Romo López, 2000:3).

En relación con la promoción a la cual pertenezco, el trabajo realizado por María Elena Mujica Piña y Juan Eduardo Hernández (2006) sobre el perfil de ingreso y egreso de los estudiantes de Sociología de la Educación de la UPN en el periodo 1995-2004, muestra que cuando mis compañeros y yo ingresamos a la licenciatura la matrícula aumento 7%. Además, 61% de mis compañeros realizó

examen a la UPN y otras escuelas y 39% exclusivamente a la UPN. Predominaron los estudiantes de preparatoria y comenzaban a destacar los alumnos con bachillerato tecnológico. De acuerdo con el nivel socioeconómico se contaba con una población con menos de tres salarios mínimos de ingresos, 50.8% trabajaba, 49.2% no trabajaba y la ocupación vinculada a la docencia representaba el 30%(Mujica Piña y Hernández, 2006:89-97).

De acuerdo con la escolaridad de los padres 8.5% se encontraba sin instrucción, 44.1% había cursado el nivel básico, 3.6% el nivel medio y 15.3% el nivel superior. Cabe destacar también que la mayoría de los compañeros representaba la primera generación que ingresaba a la Universidad, lo que contrastaba con el nivel educativo de los padres, quienes contaban solamente con educación básica. También, la mayoría de los estudiantes consideraba la docencia como salida laboral después de obtener el título, en menoscabo de actividades de investigación y gestión más relacionadas con la práctica profesional del sociólogo de la educación. Otro dato que la investigación de referencia señalaba como relevante en relación con el capital cultural de las y los estudiantes era la carencia casi total de acceso a información especializada en su formación profesional ya que solo 2% de los estudiantes contaba con suscripción a una revista científica. (Mujica Piña y Hernández, 2006: 111-115).

La investigación de referencia, aporta valiosa información para conocer algunas características del perfil de ingreso de los estudiantes de la promoción 1995-1999. También, permite señalar algunas semejanzas y diferencias entre los estudiantes. Sin embargo, para abarcar las características del proceso formativo, conviene recuperar los aportes del estudio: "Trayectoria y evaluación de un programa curricular de la licenciatura de Sociología de la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Evaluación del Plan 90", elaborado por Cesar Navarro Gallegos en el año 2006.

En el mencionado estudio se analizan las características del plan de estudios, que incluye tres fases formativas:

- Fase de formación inicial
- Fase de formación profesional

- Fase de formación de campo

A continuación, presento una síntesis de las principales características de cada una de estas Fases.

Fase de formación inicial Se integran las materias que posibilitan la formación básica requerida por el sociólogo de la educación y que constituye un elemento introductorio para la formación profesional, a la vez que se proporcionan elementos teóricos, conocimientos y referencias socio históricas que resultan fundamentales dentro de esta etapa inicial y formativa del estudiante. Esta fase abarca primero y segundo semestre y dos materias de tercer semestre. (12 materias equivalentes a 98 créditos)

De acuerdo con la investigación de Navarro (2006) se ha podido constatar un creciente deterioro en los rasgos de formación académica de los estudiantes provenientes de la educación media superior. Como tendencia general, evidencian una formación educativa, informativa y de conocimiento que se ubica por debajo de los niveles con que debe contar quien accede a la educación de nivel universitario. La carencia de conocimientos constituye un obstáculo para acceder al dominio de contenidos de los cursos de esta fase. A ello se suman graves problemas de expresión oral y escrita y una deficiente capacidad de lectura. Es decir no disponen de habilidades y competencias básicas para la expresión y formulación del pensamiento y el conocimiento. Ello complica la posibilidad para la formulación de conceptos y la elaboración de trabajos comprensivos, interpretativos y de análisis crítico sobre la temática, lecturas o textos que se analizan en los diferentes cursos de esta fase de formación inicial. Salvo excepciones, el nivel de información y de conocimientos, la elaboración de categorizaciones y los trabajos realizados para las evaluaciones no corresponden a un nivel universitario (Cisneros, 2006: 178).

Al evocar esta fase recuerdo que, a pesar de contar con materias como comprensión y producción de textos, en mi condición de estudiante carecía de conocimientos básicos para poder realizar trabajos de síntesis e interpretativos

pues apenas me estaba empapando de algo nuevo; al respecto, los problemas que identificamos mis compañeros y yo tenían que ver mucho con el hábito y la comprensión de las lecturas, ya que los profesores nos dejaban para leer un gran número de copias pues, debido al costo de los libros o a la dificultad para encontrarlos a la venta, no se nos exigía la adquisición de la bibliografía; así, en tono de broma, decíamos que éramos “los alumnos de las copias”, y en ocasiones sólo se hacía una lectura superficial sin llegar al análisis e interpretación profunda, entre otras razones, porque al trabajar sólo con capítulos o apartados, las propuestas de las y los autores resultan descontextualizadas.

Durante el desarrollo de la Licenciatura, otro problema se vinculaba con la elaboración de los trabajos porque no se tenían parámetros específicos, en general, cada quien lo entregaba como quería, de hecho casi todos mis trabajos los efectuaba a mano pues apenas empezaba a difundirse el uso de la computadora. También, en los primeros semestres se hacía presente el pánico escénico entre mis compañeros y yo cuando se trataba de exponer, porque nos evaluaban contenido, actitud, expresión, autodominio, presentación y cuando se trataba de exponer temas desconocidos, en algunas ocasiones mi inseguridad no dejaba expresar lo que sentía porque pensaba en las burlas de los propios compañeros e, incluso, en ocasiones algunos profesores no infundían confianza. Al respecto, recuerdo una ocasión cuando no pude asistir a una exposición y al día siguiente me disculpé con el profesor diciendo que había tenido un problema y él, con una voz burlona me contestó: “¿Qué?, ¿abortaste?”. En ese momento me puso en ridículo frente al grupo lo que originó en mí, coraje e inseguridad frente a algunos profesores.

Entre las personas que integrábamos el grupo de la generación 1995 – 1999, había diferencias en la formación previa, lo cual se reflejaba en los compañeros que ya estaban laborando frente a un grupo: era evidente observar en ellos más dominio de los temas y presencia al exponer, pues ya contaban con un cierto grado de experiencia. Sin embargo, el problema que ellos enfrentaban era la falta de tiempo para estudiar, considerando que cumplían dos roles o más (estudiante y trabajador o estudiante, trabajador, cónyuge y madre o padre de

familia), para ellos era difícil acudir a conferencias o realizar trabajos en equipo fuera del horario de clase y, en ocasiones, llegaban y realizaban las tareas cuando no teníamos maestro; también el hecho de ser una persona casada y con hijos limitaba la posibilidad de asistir a clases por las responsabilidades que ello conlleva. En este caso y en situaciones de enfermedad recuerdo que los maestros y maestras tenían actitudes favorables pues nos apoyaban siempre y cuando se manifestara un desempeño escolar constante.

En esta etapa, algunos alumnos no estaban convencidos de la licenciatura y la abandonaban por el simple hecho de no encontrarle gusto. Otros más, por problemas familiares o simplemente porque no cumplía sus expectativas, en algunos casos, los maestros hacían labor de convencimiento explicando lo que era un sociólogo de la educación y su campo de estudio. Al evocar sus comentarios, observo que, en líneas generales, los argumentos que esgrimían los profesores coincidían con la “Propuesta General del Nuevo Plan de Estudios de la Licenciatura de Sociología de la Educación” (1990). Ese documento señala que un sociólogo de la educación es sobre todo un científico social que busca desentrañar, entender, explicar y criticar los factores de orden social (histórico, económico y político) que intervienen en los procesos educativos, así como la dinámica de estos y el papel que desempeña en la sociedad (1990: 5).

En dicho documento se plantea la siguiente interrogante: ¿Qué hace un sociólogo? Y la respuesta es: “Integrar y relacionar las funciones universitarias de la docencia, investigación y extensión, con el fin de evitar duplicidad de trabajos y lograr mayor impacto de los programas institucionales, tanto al interior como al exterior de las universidades, de tal manera que ésta pueda responder a las exigencias que le demanden dentro del contexto histórico social. (1990: IV). Las precisiones anteriores señalan algunos rasgos que debería incluir el perfil profesional de egreso, a los cuales puede agregarse otras características que aparecen en el tríptico de la Licenciatura de Sociología de la Educación del año 2001, a saber:

- Explicar el proceso educativo en su relación con la sociedad, con base en el conocimiento de los factores históricos, económicos, políticos y culturales que estén presentes en dicho proceso.
- Realizar estudios sobre el papel que juega la educación frente a las necesidades cada vez más complejas de la sociedad mexicana
- Evaluar políticas y sus impacto real en los rezagos educativos, la calidad de la enseñanza y los requerimientos científicos técnicos modernos
- Planear dirigir y evaluar proyectos educativos
- Ejercer la docencia en materias y áreas de ciencias sociales
- Capacitar y apoyar la actualización de docentes y profesionales de la educación

Aunado a lo anterior, Margarita Rodríguez y Tatiana Coll (1985) señalan que el sociólogo de la educación puede desempeñarse en cuatro áreas:

- 1) Planeación
- 2) Capacitación
- 3) Investigación
- 4) Docencia

Planeación: Comprende el diseño, organización y programación de recursos humanos y financieros, de acuerdo con los objetivos de las tareas educativas.

Capacitación: Aborda la realización y organización de programas de capacitación y actualización en diversos sectores.

Investigación: Incluye la elaboración y participación en proyectos relativos a la evaluación y análisis de los diferentes problemas y relaciones que se generan entre educación y sociedad.

Docencia: Organiza y desarrolla actividades de enseñanza en diversos niveles educativos junto con la elaboración de programas y material didáctico para el área de las ciencias sociales (Rodríguez y Coll, 1985: 5-6).

Fase de formación profesional Concentra las materias teóricas, teórico-explicativas, teórico-aplicadas y metodológicas que constituyen el cuerpo central

para el estudio y la formación en sociología de la educación, (18 materias equivalentes a 154 créditos).

De esta fase recuerdo que las materias se van complicando, la profundidad de los conocimientos hace que uno se vaya relacionando con los problemas sociales vigentes, reflexionando en los motivos que los producen y las consecuencias que se perciben en nuestra sociedad. Iniciamos con estadística I-II y para algunos compañeros fue un gran obstáculo porque a las complicaciones propias de la materia se unía que era seriada, sin embargo, ahora me doy cuenta que en la investigación de campo es de gran ayuda, por eso, desde el punto de vista de la formación hubiera sido importante manejar la estadísticas aplicada a la práctica porque, en aquel momento, solo resolvíamos problemas de la antología.

En las materias de metodología teníamos que asistir a la biblioteca de la UPN o si no llegábamos a encontrar la información requerida, acudíamos a la UNAM o la UAM. En ese momento, la búsqueda por internet no era frecuente pues no todos teníamos acceso a este medio y, cuando en el salón de cómputo daban horarios en clases extraescolares, lo utilizábamos para chatear más que como una herramienta investigativa. Recuerdo también que, durante esta fase, al grupo de compañeros de mi generación nos surgió la inquietud de llevar los conocimientos a la práctica, por eso, en el trascurso de las vacaciones algunos compañeros buscaron la forma de insertarse en el campo y viajaron a Chiapas para ver cómo vivían en algunas comunidades y sentir la práctica de cerca, dándose a la tarea de alfabetizar, claro que con apoyo de algunos profesores que fomentaron ese interés en establecer la relación entre teoría y práctica.

Al regresar de Chiapas, ellos comentaron que fue una experiencia muy enriquecedora porque conocieron personas con tradiciones y costumbres muy diferentes a las nuestras, emprendieron en las comunidades el proceso de alfabetización. En mi caso, mis padres se opusieron y no pude realizar esta visita, sólo acudía a los simposios y eventos culturales muy ocasionales dentro de la propia universidad, por esa razón, pienso que me faltó relacionarme más con los problemas educativos vigentes en ese momento para poder aplicar lo teórico a la práctica, algo que considero de primera importancia.

La experiencia que narro, como parte de las oportunidades de formación académica personales y del grupo durante esta segunda fase, coinciden con las conclusiones del estudio de Navarro (2006) donde se habla de una carencia en la vinculación entre la teoría y la práctica que no ha podido ser resuelta. De acuerdo con el autor mencionado, ésta es una problemática casi común para todas las licenciaturas escolarizadas en la UPN Ajusco. La supuesta carencia de recursos institucionales esgrimida por las autoridades universitarias ha hecho invisibles las prácticas de campo para los estudiantes de sociología y otras (Navarro, 2006: 180).

Fase de formación en campo. Comprende el séptimo y octavo semestre donde se propone la concreción y el desarrollo de las opciones temáticas de investigación vinculadas a la especialización profesional de los estudiantes, así como para el diseño y el avance en la elaboración de un trabajo académico para la obtención del grado de licenciatura (10 materia equivalentes a 84 créditos).

En mi trayectoria educativa, esta fase se convirtió en una carga de trabajo pesada, tenía que cumplir con las tareas académicas y, a la par, realizar mi servicio social en el Centro de Readaptación Femenil de Tepepan Xochilco, donde impartía alfabetización a las internas con base en el programa de INEA. Esta experiencia fue muy enriquecedora pues era la primera vez que me sentía realizada, proporcionando conocimientos a personas con diferentes problemas personales y sociales, lo sentía como parte de un trabajo que nunca antes había realizado ya que durante mi formación no tuve la necesidad de trabajar porque mis padres me proporcionaban el sustento económico y, además, porque siempre estuve becada en las escuelas por el buen promedio y por los bajos recursos económicos.

En cuanto a los seminarios de investigación tuve grandes dificultades, porque tuvimos pocas clase, por lo tanto, mi proyecto de investigación y el de mis compañeros no tuvieron ningún avance, y como tampoco se nos exigía algún porcentaje de avance en el diseño del proyecto para aprobar la asignatura, nos confiábamos, sin pensar en los problemas futuros que puede acarrear el no tener, por lo menos, el esbozo de un problema y una propuesta metodológica para

afrontar la investigación. En esta etapa, a punto de terminar la licenciatura, mis compañeros y yo pensábamos que disponíamos de todas las competencias para poder realizar un trabajo de investigación en cualquiera de sus modalidades, porque ya estábamos a punto de finalizar y, en la mayoría de los casos, los promedios de calificaciones en las materias eran altos. Sin embargo, cuando culminamos no existió un solo alumno que terminara con la tesis registrada.

En aquel momento, no me percaté de esa situación pero, debido a que mantengo contacto con algunas antiguas compañeras de mi generación, nos llamó la atención este fenómeno que posteriormente he tratado de explicarme desde el campo de la investigación educativa. Así, de acuerdo con Romo López (2000) la experiencia que se conoce en las IES mexicanas en relación con esta última etapa del proceso formativo demuestra, que si bien hay una gran cantidad de estudiantes que cubre el total de créditos de una licenciatura, son notoriamente menos los que culminan el proceso de titulación correspondiente. Esto es una evidencia de la escasa importancia que otorgan, tanto las instituciones como los estudiantes, a la elaboración de un trabajo escrito referido tradicionalmente a la tesis o a una tesina. A las reflexiones de esta autora puedo agregar que entre las y los estudiantes de mi promoción, la preocupación central era más por la fiesta de fin de curso, el anillo y la foto del recuerdo, que por la obtención del título.

Entre los factores que pueden contribuir a explicar la postergación transitoria o definitiva de la titulación destaca un problema de la tercera fase, señalado por el estudio de Navarro (2006) en torno a las materias optativas ya que en realidad, no se han logrado desarrollar y consolidar líneas de investigación y especialización por parte del personal académico de la licenciatura que puedan traducirse en espacios de investigación y en cursos opcionales que contribuyan a la formación profesional de los estudiantes de Sociología. Otro factor es la insuficiencia de personal docente dentro de la licenciatura, lo cual limita la posibilidad de contar con un grupo de profesores dedicados a generar y ofrecer materias opcionales

En cuanto a los seminarios de tesis y taller de concentración, básicamente ambos han estado destinados a la elaboración del proyecto de investigación y el eventual avance de la tesis. En la mayoría de los casos, los estudiantes destinan

dos semestres para elaborar apenas el proyecto, un documento de entre 25 y 30 cuartillas de extensión, tiempo que aparece como excesivo y que opera en detrimento del avance de su trabajo de tesis. Además, puede señalarse que gran parte de los proyectos tiene grandes deficiencias en cuanto a la definición, delimitación, enfoque teórico y metodológico y a la arquitectónica de la investigación y, por ende, para desarrollarse como temas de investigación.

Al respecto, una vez que egresé de la UPN pensé que sería fácil realizar la tesis, me concebía con un alto nivel de conocimientos pues había cursado 8 semestres y éste para mí era solo un requisito. Entonces, busqué asesor para mi trabajo recepcional: algunos maestros rechazaban asesorarme por la carga de trabajo que tenían, otros mencionaban que ya contaban con demasiados asesorados y otros más me daban largas. Así, fui perdiendo interés. Recuerdo que un profesor me propuso realizar mi investigación de acuerdo con la experiencia vivida en el Servicio Social y acepté, pero luego se fue de sabático y mi investigación se rezagó, yo quería seguir sola pero me di cuenta que carecía de algunas competencias para concretar el trabajo de campo y no estaba en condiciones de elaborar el marco teórico por mis propios medios. Finalmente, el proceso se convirtió en una experiencia complicada y frustrante. En los años siguientes, varias veces acudí con profesores para que me asesoran pero por falta de interés de ellos y mía no terminaba nada en serio, además como ya no era una estudiante regular, perdí todo tipo de prestaciones, entre ellas el préstamo de libros de la biblioteca y el servicio a fotocopiar materiales.

Después de un tiempo de egresada, comencé a trabajar en el Instituto Leonardo Bravo, plantel la Raza, impartiendo clases de Historia, Filosofía y Comunicación Oral y Escrita donde permanecí 5 años. Sin embargo, cuando las autoridades realizaron una supervisión de los documentos del personal docente, de inmediato me exigieron el título. Como no lo había obtenido, terminé mi ciclo e ingresé a las filas del desempleo donde, para algunos trabajos, mi nivel de estudios era muy elevado y, para otros, me faltaba el título. Así duré varios meses, me casé y ahora tengo dos hijos pequeños, pero mi necesidad económica me

exigía hacer algo para poder obtener dinero, por ello comencé a regularizar niños de primaria en mi casa y me olvidé por completo de la tesis.

En junio del 2010, por problemas personales, decide emprender nuevamente la búsqueda de profesores para realizar el trabajo recepcional, entonces acudí a la Academia de Sociología y comenté que tenía la inquietud de realizar una investigación acerca de los problemas sociales que ocasionan el divorcio en las parejas maduras. El profesor Juan Eduardo Hernández me comentó que la doctora Alicia Pereda manejaba el tema de género, me entrevisté con ella y me pidió que contestara 10 preguntas para saber qué es lo que realmente quería investigar. Elaboré un pequeño bosquejo de mis ideas y fue entonces cuando me aceptó como su asesorada exigiendo de mí solo trabajo.

Entonces, comencé a investigar y en la búsqueda me di cuenta de que el tema no tenía mucha relación con la Licenciatura. Inicé un proceso de reflexión sobre mi propia experiencia escolar universitaria, y los obstáculos, limitaciones y oportunidades de los años anteriores en relación con el proceso de titulación. El análisis de esta experiencia, aunado a la búsqueda de investigaciones académicas relacionadas con las diferencias en la formación escolar previa de los estudiantes universitarios, las exigencias que deben enfrentar para culminar con éxito los procesos de titulación, y la información sobre eficiencia terminal de las Instituciones de Educación Superior, me llevaron a pensar que la experiencia personal y de mi grupo de la generación 1995- 1999 no era un caso aislado, por el contrario, aparecía como un problema recurrente en distintas Universidades del país y también en la Universidad Pedagógica Nacional, como evidencia el trabajo de los y las académicos citados.

Aunado a lo anterior, la reflexión sobre mi propia trayectoria escolar me permite señalar que un obstáculo significativo para la conclusión del proceso de formación universitaria, con la obtención del título correspondiente, se ubica en la percepción que tienen los propios estudiantes acerca de la titulación, la cual, en algunos casos se vive como un proceso posterior e, incluso, distinto y separado o ajeno la formación académica. Al respecto, durante el proceso de formación superior, las y los estudiantes no siempre desarrollan una clara percepción de sus

competencias académicas previas y de cuáles son las requeridas para titularse Si a lo anterior se aúna que las Universidades no toman en cuenta el perfil de ingreso en el diseño curricular, como señala la investigación de Romo López (2000), difícilmente las y los estudiantes puedan resolver estos impedimentos.

A partir de estas reflexiones, de la revisión de bibliografía y de la recopilación de datos provenientes de distintas fuentes, la presente investigación se orienta a indagar sobre el impacto que posee la percepción de los propios estudiantes acerca de sus competencias y habilidades académicas, en los procesos de formación y de titulación en la Educación Superior. Asimismo, esta indagación pretende abarcar a una muestra representativa de los estudiantes de las distintas Licenciaturas que se cursan en la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco, a fin de trascender la dimensión personal de esta problemática, (mi caso, en tanto egresada de la Promoción 1995-1999 de la Licenciatura en Sociología de la Educación) hacia un contexto más amplio que permita poner a prueba mis hipótesis de investigación.

Por último, cabe señalar una concepción y convicción que orienta este trabajo y sobre el cual hemos reflexionado con mi asesora durante este proceso de investigación: la formación académica en el Nivel Superior debe incluir la elaboración del trabajo recepcional durante el transcurso de la carrera: no es una responsabilidad exclusiva de las y los estudiantes, ni se los puede responsabilizar exclusivamente por la conclusión de dicho trabajo.

Antecedentes

El trabajo humano produce riqueza, pero éste siempre es limitado. A lo largo de la historia, las sociedades han buscado aumentar la cantidad de productos obtenidos por unidad de trabajo invertido. Si el incremento de la producción no reduce la calidad, entonces tenemos la noción de eficiencia. Su aplicación al campo de la educación superior es directa: la principal función de una institución de educación superior (IES) es la docencia y, por tanto, su eficiencia depende principalmente de la proporción de alumnos que logran egresar o titularse, respecto de aquellos que ingresaron. A este indicador se le ha llamado eficiencia terminal (ET). Luego de dos décadas de crecimiento explosivo de la matrícula de educación superior en México, en la última década del siglo pasado la calidad comenzó a situarse como la primera prioridad. Para controlarla se crearon instancias como los Comités Interinstitucionales de Evaluación de Educación Superior en 1991, el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior en 1994, el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior en 2000. (López Suárez Adolfo, 2008)

En el contexto internacional, la eficiencia de un sistema educativo ha sido definida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura de manera sucinta: "Grado en el cual un sistema educativo consigue optimizar la relación inversión–resultado en la educación" (UNESCO, 2007). Observamos que son dos las razones que determinan la eficiencia de un sistema educativo: cuánto se gasta en él y qué resultados se obtienen de su funcionamiento. La primera depende de la contraloría administrativa y la segunda donde centramos la atención tiene que ver con la medición de cuántos productos aceptablemente terminados (egresados o titulados, en el caso de la educación superior), obtiene una IES en relación con los alumnos que en su momento ingresaron.

¿Cuál es la Eficiencia Terminal de las Instituciones de Educación Superior en México? De acuerdo con el estudio realizado por Roger Díaz de Cossío, con información de la Dirección General de Profesiones de la SEP y de los Anuarios estadísticos de la ANUIES, se encuentra que, como un promedio nacional, "de 100 alumnos que ingresan a licenciatura, 60 terminan las materias del plan de estudios cinco años después y, de éstos, 20 se reciben. De los que se reciben, sólo 10% lo

hacen a edades de 24 o 25 años; los demás lo hacen entre los 27 y los 60 años". Las instituciones han reconocido que aún persisten problemas en los procedimientos de titulación, que no siempre están ligados a razones académicas; además, los que abandonan sus estudios lo hacen sin ninguna calificación reconocida, lo que implica un alto costo humano y financiero.

El retraso en la titulación o el abandono escolar de los estudiantes universitarios representa a México una inversión perdida de siete mil 768 millones de pesos al año. Los atrasos en la conclusión de una carrera profesional tiene costos mayores en las instituciones públicas federales, como la UNAM, pues el subsidio por alumno en esta casa de estudios asciende a 74 mil 140 pesos anuales, de acuerdo con los datos de los Aspectos Financieros de la Educación Superior (AFES) de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (Sesic) de la SEP. Hasta ahora, los análisis de egresados realizados por diversas instituciones públicas de educación superior muestran que sólo uno de cada dos jóvenes concluye la carrera y se titula, en promedio, entre 6 y 18 años después de finalizar sus estudios. La UNAM, por ejemplo, que es la casa de estudios más poblada del país, tiene un acumulado de al menos 150 mil egresados sin titularse en los últimos 15 años. Es por ello que poco a poco, las universidades públicas del país abandonan el uso de la tesis profesional como mecanismo para que sus egresados obtengan el título, pero "aún así, subsisten problemas, porque en muchas instituciones los requisitos de titulación no forman parte del plan de estudios", aseguran los especialistas en eficiencia terminal en la Educación Superior de México, Roger Díaz de Cossío, Luz María Matamoros y Armando Cerón Roa.

El estudio "Eficiencia Terminal de las Instituciones Mexicanas de Educación Superior" elaborado por Cossio, Matamoros y Cerón Roa (2007), resaltan que el problema de la baja eficiencia terminal persiste en las casas de estudios superiores; sin embargo, es menor que hace algunos años, porque "hay más conciencia del tema". Los AFES muestran que el costo por alumno en México asciende a 42 mil 610 pesos por año, aunque aclara que hay diferencias entre lo que cuesta la formación de un joven en una universidad federal, como la UNAM, la

UAM y la UPN, cuyo promedio anual, del las tres, es de 77 mil 20 pesos; y quien se forma en una universidad estatal, donde el promedio anual es de 33 mil pesos.

A su vez, el Anuario Estadístico 2003 de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), comprueba que la tendencia en el porcentaje de titulación anual es del 50 por ciento, lo cual coincide con el trabajo realizado por Roger Díaz de Cossío. Se observa en las cifras históricas del Anuario ANUIES que entre el 42 y el 50 por ciento de los jóvenes que ingresan en determinado año, se titulan cuatro o cinco años después. Así, los 149 mil 174 jóvenes que no se titulan o no concluyen la carrera representa una inversión no redituable de siete mil 768 millones 825 mil 640 pesos al año (Roger Díaz de Cossío, 2007).

Otra información relevante la proporcionó el trabajo antes citado de Múgica y Hernández (2006) en la licenciatura de Sociología de la Educación que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, la cual tiene el menor índice de eficiencia terminal en relación con las otras carreras que se imparten en la UPN. Sin embargo, en el ámbito nacional, la eficiencia terminal de la mencionada Licenciatura presenta dos momentos: en la década de los ochenta tiende a disminuir su valor, pasando de 0.86 a 0.47. En cambio, para la década de los noventa aumenta de manera significativa su valor, alcanzando, para la generación 1999-2003, la cifra de 0.75, similar a lo observado en la generación 1982-1986. Cabe destacar que el comportamiento registrado para la licenciatura en Sociología de la Educación en la UPN en la década de los noventa es semejante a lo observado en la misma década en el nivel nacional (2006:122-123).

Con respecto al género de los egresados de dicha Licenciatura, la mayoría son mujeres, dato acorde con el proceso de feminización de la carrera. Otro rasgo de los egresados de la Licenciatura de en Sociología de la Educación se relaciona con el incremento en el promedio de calificaciones en el transcurso de su formación. Al respecto cabe señalar que la mayoría de los alumnos ingresa con la calificación mínima requerida, sin embargo, cuando terminan sus estudios alcanzan calificaciones muy altas, casi la mitad tiene un promedio de entre 9 y 10 puntos, los cuales resultan llamativos al ponerlos en relación con la baja eficiencia

terminal. Una de las probables explicaciones de este fenómeno puede obedecer a los múltiples criterios que aplican los profesores en la asignación de calificaciones y no necesariamente a un incremento en las competencias académicas de las y los estudiantes (2006:134).

También, la investigación de Múgica y Hernández (2006), menciona el índice de titulación en los últimos quince años (1989-2004), en promedio, ha sido tan solo el 0.52%; aunque hubo un momento en el que incrementó la proporción de titulados de manera significativa, durante 1994-2000; sin embargo volvió a disminuir en mi generación a un 0.17%, solo el 6% se tituló un año después de su egreso.

Con respecto a la titulación, el mencionado estudio reporta que la mayoría de los egresados no ha obtenido el título porque carece de tiempo para dedicarse a la elaboración de la tesis, en muchos casos, debido a actividades laborales, aunque entre las mujeres además las absorben las tareas cotidianas relacionadas con el género. Otros factores que intervienen en la demora para titularse entre las y los estudiantes son los problemas personales, los problemas metodológicos, la falta de conocimiento de algunas teorías para aplicarlas a problemas sociales vigentes, dificultades administrativas, problemas de asesoría, problemas con la comisión de titulación y falta de motivación. Llama la atención que pese a contar con dos semestres como un espacio dedicado a la elaboración del anteproyecto de tesis, un porcentaje alto de los egresados señalen se encuentran elaborándolo después de egresar, o bien, que carecen de tema (Múgica y Hernández, 2006: 135).

En síntesis, los antecedentes reunidos en torno de los procesos de titulación y problemas de baja eficiencia terminal en las Instituciones de Educación Superior permiten afirmar lo siguiente:

- a) se trata de un problema que va más allá de mi experiencia personal y la de mis compañeros de la Promoción 1995-1999
- b) se trata de un problema que va más allá de la Licenciatura en Sociología de la Educación; ya que se reitera en las distintas Licenciaturas de la UPN.
- c) la UPN no es una excepción y este problema también está presente en otras IES del país.

Justificación

Los antecedentes reunidos confirman la relevancia de la presente investigación; sin embargo, en la búsqueda de bibliografía y datos sobre la eficiencia terminal en las distintas Universidades del país, pude observar la ausencia de trabajos que tomaran en cuenta la percepción de los propios estudiantes en relación con los procesos de formación académica que deberían concluir con la titulación. De este modo, si bien se cuenta con investigaciones y datos que permiten identificar factores que explican el fenómeno, ubicados fundamentalmente en las Instituciones de Educación Superior, y en la calidad de la educación que brinda el sistema educativo en sus distintos niveles, poco se ha indagado sobre esta problemática desde el punto de vista de un agente central del proceso que resulta fuertemente afectado por la baja eficiencia terminal: los estudiantes de las IES. Por lo expuesto, el trabajo propone una relación de estudio entre las competencias académicas que reconocen tener los estudiantes en su proceso formativo para la realización del proyecto de investigación en cualquiera de sus modalidades.

Además, este trabajo es relevante desde la perspectiva planteada porque puede aportar un aspecto poco trabajado del problema, especialmente considerando que la eficiencia terminal ha cobrado el interés en las instituciones de educación superior ya que éstas son evaluadas en términos de la obtención de grados académicos. Al respecto la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones a Nivel Superior (ANUIES,2001) menciona que uno de los indicadores empleados para evaluar la eficiencia interna de las instituciones de educación superior es el índice de graduación de un programa académico, es decir, un indicador que da cuenta de los logros obtenidos por las instituciones educativas .Por lo tanto, es de gran importancia el estudio de este tema porque no solo afecta a los alumnos que no concluyen totalmente sus estudios sino también las metas y objetivos que plantea la institución ya que a partir de ello se cuestiona su calidad educativa de la cual tanto se hace mención en los últimos años.

No obstante que la preocupación por la titulación de las y los egresados de licenciaturas y posgrados también está presente en la UPN, resulta difícil conocer

con certeza cuál es su magnitud, así como el desarrollo del proceso de titulación desde la perspectiva de las experiencias que viven las y los estudiantes; por ello, el presente trabajo propone que los estudiantes manifiesten cuales son las competencias donde perciben mayores fortalezas y debilidades en el proceso de formación universitaria, ya que de este modo se generará información confiable desde el punto de vista estadístico para aportar a las Academias de las distintas Licenciaturas. Para ello centramos la mirada en los estudiantes de séptimo semestre de las licenciaturas de Sociología de la Educación, Pedagogía, Psicología Educativa, Administración Educativa, Educación Indígena y Educación de Adultos del turno matutino y vespertino que están a punto de culminar su proceso educativo y donde podemos percibir si el conocimiento requerido le está siendo favorable para poder iniciar un proyecto investigativo o necesitan construir otros conocimientos para resolver sus carencias educativas previas.

Cabe hacer mención que en la UPN (Ajusco) no se tiene un plan de estudios por competencias, sin embargo se utiliza el término porque el desarrollo de competencias académicas forma parte de las metas de la Instituciones de Educación Superior y constituyen una de las condiciones necesarias para incrementar la eficiencia terminal y los procedimientos para evaluar el desempeño de los estudiantes. De este modo, la presente investigación puede aportar resultados para que los docentes no sean solo los que deban acompañar los procesos de formación en calidad de asesores, sino los cuerpos académicos de las distintas licenciaturas puedan apoyar y contribuir al desarrollo de las competencias necesarias para que los estudiantes, llegados a séptimo semestre, afronten de la mejor manera la exigencias que implica la titulación en cualquiera de las modalidades que tiene prevista la UPN. También, para que los propios estudiantes conozcan y se anticipen a las exigencias que deberán afrontar y, de ese modo, coadyuven a la propia formación.

Por último, este trabajo trata de evidenciar que las competencias generales y metodológicas académica generan una serie de desafíos para la elaboración del trabajo recepcional, muchos de los cuales deben afrontarse en una relación estrecha con las y los maestros que acceden a realizar el trabajo de

acompañamiento que implica la asesoría. En ese sentido, el trabajo aspira a generar conocimiento para repensar las relaciones de asesoría como un espacio de aprendizaje, a partir de prácticas que favorezcan una experiencia de autoridad diferente, es decir, una relación que en lugar de reproducir ejercicios de dominación se construya en términos de diálogo, donde sea posible plantear desacuerdos y puntos de vista divergentes, en definitiva, una relación pedagógica donde se ofrezca al estudiante la oportunidad de una experiencia de autoridad basada en el reconocimiento de sus diferencias

Preguntas de investigación

A partir de las reflexiones sobre la experiencia universitaria personal y del grupo de la generación 1995-1999, así como de la revisión bibliográfica anteriores surge la siguiente interrogante que orienta esta investigación:

¿De qué manera la percepción que poseen los estudiantes de las distintas licenciaturas que se imparten en la Universidad Pedagógica Nacional (Unidad Ajusco), acerca de sus propias competencias académicas, impacta favorablemente en los procesos de formación universitaria y en los procesos de titulación?

Hipótesis

1.-La percepción que poseen las y los estudiantes de las distintas licenciaturas que se imparten en la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco, acerca de sus propias competencias académicas, impacta favorablemente en los procesos de formación universitaria y de titulación cuando son capaces de identificar las fortalezas y debilidades de la formación escolar previa, para afrontar las demandas académicas propias de la Educación Superior.

2.-La percepción que poseen las y los estudiantes de las distintas licenciaturas que se imparten en la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco, acerca de las propias competencias académicas, impacta favorablemente los procesos de formación universitaria y de titulación cuando afrontan experiencias educativas que replican las modalidades de titulación aprobadas para obtener el título.

Objetivos

Para orientar el proceso de investigación se plantean los siguientes objetivos:

- 1.-Conocer las fortalezas y debilidades en la formación escolar previa con las que se reconocen los estudiantes de Licenciatura Sociología de la Educación, Pedagogía, Psicología Educativa, Administración Educativa, Educación Indígena, Educación de Adultos del turno matutino y vespertino de la UPN (Ajusco), para afrontar las exigencias metodológicas para la realización de un trabajo recepcional
- 2.-Conocer, desde el punto de vista de los propios estudiantes, las competencias con las cuales ingresaron y egresaron los estudiantes de Licenciatura Sociología de la Educación, Pedagogía, Psicología Educativa, Administración Educativa, Educación Indígena, Educación de Adultos del turno matutino y vespertino de la UPN (Ajusco) que favorecen o entorpecen los procesos de titulación.
- 3.-Determinar el tipo de modalidad de titulación que favorecen las competencias en el proceso de titulación, desde la perspectiva de las y los estudiantes.
- 4.-Especificar el papel que puede jugar el asesor o asesora para favorecer el desarrollo de competencias y acompañar el proceso de titulación de las y los estudiantes.
- 5.-Conocer los apoyos y requisitos institucionales para llevar a delante de manera exitosa el proceso de titulación.

Metodología

El camino metodológico escogido centra la mirada en los estudiantes de séptimo semestre de la licenciatura Sociología de la Educación, Pedagogía, Psicología Educativa, Administración educativa, Educación Indígena y Educación de adultos del turno matutino y vespertino.

La investigación se desarrolló en diez etapas, la primera consistió en la búsqueda documental de los trabajos elaborados sobre competencias académicas, eficiencia terminal y evaluación en la IES, también se revisaron investigación afines tomando como objeto de estudio a la UPN (Ajusco). Tal revisión aportó elementos necesarios para la elaboración del marco teórico

En la segunda etapa se llevó a cabo una delimitación de los aspectos que se deseaban indagar sobre las competencias académicas de los estudiantes quedando divididos en siete dimensiones las cuales se interpretan como las magnitudes del conjunto que permiten definir el fenómeno de sus componentes centrales (Millan, 2000). Dichas dimensiones funcionan como instrumentos de medición sobre la situación que se requiere indagar. A continuación se hace mención de las mismas que posteriormente se desarrollaran en el capítulo 3

- 1.-Dimensión socioeconómica
- 2.-Dimensión de percepción de competencia de ingreso
- 3.-Dimensión de percepción de competencias de formación académica
- 4.-Dimensión de percepción de competencias metodológicas
- 5.-Dimensión de percepción del proceso de titulación
- 6.-Dimensión de modalidades de titulación
- 7.-Dimensión de imaginario social

En las siguientes etapas se calculó la muestra de una población de 1005 estudiantes procedentes a las licenciaturas impartidas en la UPN (Ajusco) correspondientes a la matrícula de séptimo semestre del ciclo 2010-2

A continuación, se recolectó la información en el campo, se aplicó una encuesta con preguntas abiertas y cerradas a los alumnos de séptimo semestre. Posteriormente se analizaron los datos y se elaboró el informe final.

En relación con la presentación de este trabajo, se organizó en tres capítulos. El primero presenta el contexto donde se desarrolla la investigación, en este caso, se ofrece una breve explicación de la creación de la UPN (Ajusco), su misión, lineamientos y servicios que ofrece a sus estudiantes. En el segundo capítulo se profundiza el desarrollo del marco teórico que da sustento a la investigación. En él se analiza la noción de “competencia académica” desde diferentes enfoques y las concepciones institucionales con base en los siguientes documentos: Proyecto DeSeCo, Pisa 2006, el proyecto Tunning y la Reforma Québec, Informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones a Nivel Superior (ANUIES). Posteriormente se reflexiona en torno de los procesos de evaluación en relación con la evaluación de aprendizaje, la evaluación institucional, la evaluación por competencias, las opciones de titulación, los requisitos para la titulación y la eficiencia terminal en las IES. En el tercer capítulo se presenta la metodología y los resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes de séptimo semestre de las licenciaturas en Sociología de la Educación, Pedagogía, Psicología Educativa, Administración Educativa, Educación Indígena y Educación de Adultos del turno matutino y vespertino, en relación a la percepción de sus competencias en el proceso formativo y como lo reflejan en el proyecto investigativo. Por último se dan a conocer las Conclusiones y recomendaciones que surgen de la presente investigación.

CAPÍTULO I

LA UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

En este capítulo se presenta el contexto del objeto de estudio, que en este caso hace referencia a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). En primer término se brinda una breve explicación de sus antecedentes y su misión. Posteriormente se describen sobre los servicios que ofrece a los estudiantes.

Antecedentes de la Universidad Pedagógica Nacional

Esta investigación se ubica en el contexto de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), institución creada el 25 de agosto de 1978 por Decreto Presidencial, publicándose en el Diario Oficial de la Federación el 29 de agosto del mismo año. Además del sistema escolarizado (en Licenciatura y Posgrado) que inicia en marzo de 1979 en la sede central, la UPN ofrece, a partir del mes de noviembre de ese año, Licenciaturas (Licenciatura en Educación Básica Plan 79) en la modalidad a distancia, creándose las primeras 64 Unidades Sistema de Educación a Distancia (SEAD) diseminadas a lo largo del territorio nacional. Dicha medida, marca el inicio de una oferta académica orientada exclusivamente a la “nivelación” de los profesores en servicio de educación básica, a través de la operación de un proyecto institucional para la formación de los docentes y de generar una cultura pedagógica de calidad. De noviembre de 1979 a la fecha, las 77 Unidades UPN

han ofertado las siguientes Licenciaturas: Licenciatura en Educación Básica Plan 79, Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria Plan 85, Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena Plan 90 y la Licenciatura en Educación Plan 94, las últimas dos aún vigentes; todas ellas destinadas exclusivamente a profesores de preescolar y primaria con estudios de normal básica o con bachillerato no terminal (este perfil de ingreso sólo lo contemplan las dos últimas licenciaturas).

La UPN es el proyecto principal de uno de los objetivos más importantes de la política educativa del Presidente López Portillo. En el acto de inauguración de los cursos de la Universidad Pedagógica Nacional, efectuado en el auditorio “Jaime Torres Bodet” del Museo Nacional de Antropología e Historia el 15 de marzo de 1979, el Secretario de Educación Pública planteó cinco objetivos programáticos de carácter general que orientaban la acción educativa del Gobierno de la República:

- 1.-Dar educación básica a todos los mexicanos.
- 2.-Vincular la educación terminal al sistema de producción de bienes y servicios.
- 3.-Elevar la calidad de la educación.
- 4.-Mejorar la atmósfera cultural del país, y
- 5.-Elevar la eficiencia del sistema educativo nacional.

Con respecto al tercer objetivo, la calidad de la educación, éste depende del magisterio que la diseña y la imparte, de la responsabilidad de quienes administran el sistema educativo, de los investigadores de la pedagogía y de la sociología educativa; en síntesis, depende de la calidad del trabajo de los responsables del sistema educativo. Por eso, como expresó el Secretario de Educación, la UPN nacía para elevar esa calidad, con el deseo de superación de los maestros mexicanos y con la firme decisión del Gobierno de que fuera un centro de docencia superior y de investigación científica con niveles de excelencia. (Programa de reordenamiento de la oferta educativa UPN, 2008).

En el Decreto de Creación y en el Proyecto Académico se enuncia la finalidad de esta Casa de Estudios, la cual consiste en prestar, desarrollar y

orientar servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo con las necesidades del país, en consecuencia, se define como una institución nacional de educación superior orientada a contribuir de manera permanente a la formación, superación y actualización de profesionales de la educación, así como del magisterio en servicio.

En la historia de la institución, el 18 de mayo de 1992 marca un hito con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. El Acuerdo significó la transferencia de los recursos humanos, materiales y financieros de las Unidades, así como las relaciones laborales, a las entidades federativas. Esta medida afectó el comportamiento académico de la Institución, aún cuando la normatividad académica seguiría siendo sancionada y emitida por la Secretaría de Educación Pública, a través de la Rectoría Nacional.

El evento más reciente que ha impactado a la comunidad universitaria, principalmente a las Unidades UPN localizadas en las entidades federativas, lo constituye la firma del Acuerdo de la SEP publicado en el Diario Oficial de la Federación con fecha 25 de junio de 2001, en el cual la Universidad Pedagógica Nacional es ubicada en la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica. Tal decisión generó inquietud entre el colectivo escolar y desencadenó un proceso de renegociación con las autoridades estatales para transitar del nivel de educación básica al de superior, así como un apoyo de las autoridades universitarias para reestructurar las condiciones institucionales de las Unidades (Programa de Reordenamiento de la Oferta Educativa de las Unidades UPN, 2008).

Con lo anterior, la UPN enfrenta el desafío de la formación universitaria en un mundo globalizado con tendencias mundiales a la educación superior y ante los cambios vertiginosos de las necesidades sociales, culturales y de la producción científica y tecnológica. De ahí la necesidad de plantear nuevos lineamientos educativos, ante lo cual la UPN no puede quedar al margen.

Por eso los principales lineamientos señalados en el Proyecto Académico son:

1.-Impulsar programas y proyectos que atiendan las necesidades educativas locales, estatales, regionales y nacionales.

2.-Respetar, en el desarrollo de sus acciones, la diversidad lingüística y cultural del país y valorar las prácticas educativas locales y regionales.

3.-Procurar la vinculación interinstitucional concebida como la coordinación de acciones con otras instituciones formadoras de docentes y de educación superior, así como con otras dependencias y organismos del sector educativo en el marco de la planeación nacional.

4.-Concertar con los gobiernos de los estados, la vinculación y apoyo académico necesarios para fortalecer el desarrollo del Proyecto Académico en las entidades federativas.

5.-Promover la vinculación con instituciones educativas nacional e internacional para impulsar programas coordinados que repercutan en el desarrollo de los proyectos institucionales.

Estos lineamientos le permitirán ofrecer nuevos programas que respondan a las necesidades educativas del país ya que, basada en sus principios, la Universidad Pedagógica Nacional proyecta su función social hacia la promoción, el desarrollo y el fortalecimiento de la educación en México.

Misión de la Universidad Pedagógica Nacional

La Universidad Pedagógica Nacional tiene como misión, prestar y orientar servicios de Educación Superior encaminados a la formación de profesionales de la educación tomando en cuenta las necesidades educativas del país. Para ello se compromete a cumplir los siguientes objetivos

1.-La formación de profesionales en la educación capaces de atender las necesidades y problemáticas del sistema educativo mexicano en todos los niveles, a través de la oferta de servicios de la educación, nivelación y actualización profesional a egresados de nivel medio superior y profesores en servicio.

2.-El desarrollo de la investigación básica y aplicada en materia educativa cuyos proyectos se enfocan a la atención eficiente de las principales problemáticas del entorno educativo del país.

3.-La difusión de conocimientos relacionados con la educación que promueve el intercambio de información y experiencias derivadas de la docencia de la investigación y su aplicación en diferentes áreas de conocimiento

Servicios que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional a los estudiantes

Para cumplir con los objetivos de una educación de calidad, la Universidad Pedagógica Nacional cuenta con una planta académica integrada, en alta proporción, por profesores e investigadores de tiempo completo y dedicación exclusiva donde de, acuerdo con el reglamento interior de trabajo de personal académico de la Universidad Pedagógica Nacional, los profesores son de tiempo completo cuando cuentan con 40 horas de trabajo, de medio tiempo con 20 horas y de asignatura entre 1 y 19 horas semanales (UPN, 1993).

Según la guía de los alumnos, la UPN ofrece diversos servicios encaminados a apoyar en la formación de los estudiantes a través de las áreas que la integran. Entre los servicios que ofrece la institución podemos mencionar los siguientes:

Servicios Escolares. Se encarga de establecer los mecanismos administrativos para selección, inscripción y reinscripción de los alumnos. Lleva un registro de la historia académica de los estudiantes y realiza las tareas para la expedición de títulos profesionales, gestiona recursos, incorporación, validación y equivalencia de estudios

Librería. Ofrece a la venta los materiales didácticos diseñados por los diversos programas académicos y publicaciones editadas por la Universidad.

Centro de Lenguas Extranjeras (CELEX). Imparte cursos de lenguas extranjeras.

Actividades artísticas y culturales. Permiten estar en contacto con diversas manifestaciones artísticas y culturales que enriquecen y actualizan conocimientos de esparcimiento.

Actividades deportivas. Donde encontramos el gimnasio de la universidad que ofrece acondicionamiento físico con aparatos. También puede practicarse básquetbol, volibol, fútbol, atletismo y condicionamiento físico aeróbico.

Servicio médico. Se cuenta con un grupo de médicos para consultas y emergencias de los alumnos y trabajadores de la institución.

Comedor. Ofrece a los trabajadores y estudiantes desayunos y comidas a precios accesibles.

Cafetería. Ofrece alimentos ligeros.

Becas Pronabes. Dirigidas a estudiantes con escasos recursos que se encuentran realizando estudios en alguna institución pública de nivel superior

Dentro de los servicios que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional resulta importante resaltar principalmente el objetivo y las funciones que proporcionan la Biblioteca Gregorio Torres Quintero y el Centro de Atención a Estudiantes aclarando que son de gran utilidad para la adquisición de competencias en el proceso educativo y en la formación de los alumnos.

Biblioteca Gregorio Torres Quintero. Tiene como objetivo satisfacer las necesidades de información con servicios documentales eficientes, a través de un sistema integral interactivo apegado con las nuevas herramientas tecnológicas y de comunicación. Cabe resaltar que la Biblioteca cuenta con diversas áreas de servicio que pueden apoyar en actividades de investigación y de docencia las cuales mencionaremos a continuación:

- a) Área de consulta: Apoya de forma personalizada a preguntas concretas sobre las áreas y servicios de la biblioteca, búsqueda de información y soportes que se manejan (libros, tesis, revista y base de datos en textos completos).
- b) Catálogo público: Sirve de ayuda a realizar búsquedas por autor, título, tema, editorial y clasificación de material deseado.
- c) Programa de Apoyo a titulación: Permite trabajar en forma separada a la biblioteca como acompañamiento a los procesos de titulación, brinda

material bibliotecario especializado que orienta a las y los estudiantes en el uso de equipo.

- d) Hemeroteca: Se pueden obtener en préstamo revistas de carácter científico y educativo o fotocopiar algún artículo si se desea ya que se cuenta con servicio de fotocopidora.
- e) Diseminación selectiva de información: Se suministran periódicamente referencias de documentos que corresponden a los intereses de investigadores y académicos.
- f) Servicios de talleres de capacitación en el uso y manejo de los recursos de la biblioteca: Permite que los alumnos puedan optimizar y mejorar sus habilidades de navegación dentro del sitio web y, además, de los recursos con los que cuenta la biblioteca, esta orientación puede ser grupal o personalizada.
- g) Departamento de circulación: Se encarga de poner los materiales a disposición de los usuarios para su consulta en sala, además de préstamos a domicilio, también apoya en préstamos interbibliotecarios.
- h) Departamento de apoyo académico: Auxilia las actividades de la docencia a través del préstamo de equipo de audiovisual, de material audiovisual, y reservación de auditorios.
- i) Organización técnica: Se encarga del acceso control y descripción del material bibliográfico, didáctico y oras de colección.

Centro de Atención a Estudiantes (CAE). Con el propósito de mejorar el desempeño escolar y de reducir la deserción escolar, la UPN pone a disposición de su alumnado el Centro de Atención a Estudiantes, CAE.

El CAE acompañará al estudiante en sus diferentes etapas de formación y en sus primeros pasos de capacitación profesional, por lo que una parte medular de su trabajo es articular los programas de tutorías y de servicio social con los planes de estudio específicos de cada alumno. El CAE también concentra la información dispersa de becas, cursos y bolsa de trabajo. Dentro de sus funciones encontramos los siguientes programas:

- a) Programa de apoyo a la tutoría: A través de cursos y talleres curriculares se buscará fortalecer el desarrollo académico y personal del estudiante, desde su ingreso hasta la titulación. Impulsa la tutoría de pares para que estudiantes de los últimos dos semestres apoyen a los de nuevo ingreso, como parte de su servicio social. El CAE se hace cargo de elaborar materiales de apoyo para la comprensión, expresión oral y escrita de textos académicos.
- b) Programa de Servicio Social. Se propone articular los programas de servicio social para que vayan en consonancia con los planes de estudio y perfiles profesionales de cada egresado, según su especialidad.
- c) Programa de información sobre becas. Brinda información a los estudiantes para que puedan solicitar apoyos al Programa Nacional de Becas de Educación Superior, de Movilidad Estudiantil Nacional e Internacional, al Consejo Nacional de Desarrollo de los Pueblos Indígenas, y a embajadas y empresas privadas. También busca fomentar los intercambios académicos con otras instituciones de educación superior, con planes de estudio afines, para que los alumnos puedan cursar un semestre en otros lugares y conocer nuevas experiencias en otras instituciones de educación superior.
- d) Bolsa de Trabajo. Propone establecer vínculos de oportunidad laboral para estudiantes que se encuentran en los dos últimos semestres y para sus egresado a fin de que puedan conectarse con instituciones educativas que buscan personal, tanto para las prácticas profesionales como para el servicio social, o bien, para ocupar plazas de trabajo en el campo de la educación.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

En este capítulo se presenta el entramado conceptual que permite una aproximación teórica al problema de investigación. Al respecto, conviene recordar que este estudio se centra en la percepción que poseen las y los estudiantes sobre sus propias competencias académicas, como un factor explicativo que permite comprender la postergación temporal o definitiva de la titulación, lo cual redundaría en una baja eficiencia terminal de las instituciones educativas de nivel superior, y en frustración y pérdida de oportunidades laborales y personales para el estudiantado.

Competencias académicas

El concepto de competencia cobra auge en la década de los ochenta en los países del Reino Unido de la Gran Bretaña, en los Estados Unidos de Norte América, Australia, Canadá y Francia (Arguelles, 2003). Este concepto responde a una visión empresarial, que considera a la persona como creadora de condiciones óptimas y a las organizaciones como entidades capaces de adaptarse a las circunstancias y facultades para el aprendizaje. En este panorama, los conocimientos habilidades y comportamientos de las personas son las denominadas competencias que deben tener, desarrollar y adquirir los individuos para afrontar los retos del presente. Luego, contar con un talento humano

competente, se convierte en una ventaja competitiva sostenible para las empresas del Siglo XXI (Porter, 1988).

Para el análisis del enfoque basado en competencias se debe tener claro que el capital humano es el principal activo de las organizaciones, haciendo referencia a él como un conjunto de capacidades productivas que un individuo adquiere por la acumulación de conocimiento generales o específicos como opción individual y de inversión, las capacidades productiva están relacionadas con el conocimiento, habilidades, competencias y atributos de las personas que facilitan su bienestar en la sociedad (Becker,1964). Lo anterior conduce a que el enfoque de competencias desplaza al sistema tradicional de calificaciones y titulaciones para abrirse a áreas como la normalización del trabajo, la formación del individuo para el trabajo y la certificación laboral (Gomez, 1998). Aparece así la noción de competencia como un término globalizado y polisémico.

Para profundizar y precisar los alcances de este concepto, en la presente investigación acudimos a los aportes de Philippe Perrenoud, un especialista en Sociología de la Educación de la Universidad de Ginebra y uno de los teóricos sobre el tema. Partiendo de la noción de competencia, él la define como la actitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizand o a conciencia y de manera a la vez rápida, permanente y creativa, múltiples recursos cognitivos; saberes, capacidades, micro-competencia, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento. (Perrenoud, 2004).

Con base en esa conceptualización, se puede inferir que la competencia consiste en la capacidad para movilizar conocimientos de todo tipo para salir al paso de situaciones problema. Esta definición se apoya de tres elementos: a) La movilización de conocimiento ¿Cuáles? Todos; b) En el tiempo y en el espacio. ¿Cuándo y dónde? Ante situaciones de problemas complejos como los que se presentan en la vida diaria y en el mundo del trabajo c) La aplicabilidad de los conocimientos. ¿Cómo? Transfiriendo los aprendizajes de unos contextos a otros, del contexto escolar al contexto de vida y del trabajo.

La adaptabilidad de los aprendizajes a la vida y al trabajo pasa, en la opinión de Perrenoud, por la transferencia de conocimientos y la construcción de competencias ya que para ser útiles, los saberes escolares han de ser transferibles y esta transferencia exige que los saberes se integren en competencias de reflexión, de visión y de acción en relación con las situaciones complejas a las que cada individuo tiene que hacer frente. La competencia no es un simple “saber hacer”. El saber hacer se identifica con habilidades concretas. Las competencias suponen un alto nivel intelectual ya que permiten afrontar y regular adecuadamente un conjunto de tareas y situaciones, echando mano de nociones, conocimientos, informaciones, procedimientos, métodos, técnicas o de incluso otras competencias más específicas. Por tanto, la competencia es la capacidad final que tiene un sujeto no solo de hacer uso de todas las capacidades y recursos disponibles en su entorno, incluidas sus propias capacidades, las adquiridas y las innatas, sino de la capacidad de hacer sinergia de todas ellas para abordar situaciones problema, por eso, la competencia se mide en la acción concreta (Perrenoud,2004).

Así pues, siguiendo la línea de Perrenoud, en esta investigación entendemos la noción de “competencias académicas” en un sentido amplio, flexible y creativo, desde una concepción más cercana a la perspectiva cognitiva, más rica y profunda y que supone entender las competencias como capacidades muy amplias, que implican elegir y movilizar recursos, tanto personales (conocimientos, procedimientos, actitudes) como redes (banco de datos, acceso documental, especialistas) y realizar con ellos una atribución contextualizada (espacio, tiempo, relación) (Perrenoud, 2004:2). En este sentido, rescatamos tres elementos que caracterizan a las competencias, tal y como las concebimos, y que nos pueden ayudar a su comprensión:

- 1) Articulan conocimientos, conceptual, procedimental y actitudinal, pero van más allá. El haber cursado niveles educativos anteriores al nivel superior, supone el hecho de haber acumulado conocimientos, pero esto no necesariamente implica ser competente. La mera sumatoria de saberes y capacidades no nos lleva a la competencia. El ser competente implica un paso más: supone todo el acervo de

conocimientos al que puede acceder un estudiante, seleccionar el que resulta pertinente, en determinado momento y situación (desestimando otros conocimientos que se tienen pero que no ayudan en este contexto) para poder resolver el problema o el reto al que nos estamos enfrentando.

2) Se vinculan con rasgos de personalidad pero se aprenden. El hecho de poseer ciertas inteligencia y características personales es un punto de partida pero no garantiza ser competente. Las competencias deben desarrollarse en la formación inicial, con formación permanente y con experiencias a lo largo de la vida. Se puede ser competente hoy y dejarlo de ser mañana, o serlo en un contexto y dejarlo de ser en otro contexto que no resulta conocido. Las competencias tienen, pues, un carácter recurrente y de crecimiento continuo. Nunca se es competente para siempre.

3) Toman sentido en la acción pero con reflexión. El hecho de tener una dimensión aplicativa (en tanto que suponen transferir conocimientos a situaciones prácticas para resolverlas eficientemente) no implica la repetición mecánica e irreflexiva de ciertas pautas de actuación. Al contrario, para poder ser competente es imprescindible la reflexión que nos aleja de la estandarización del comportamiento. La complejidad del problema de las competencias es patente en educación superior, se trata de formar estudiantes que tendrán que saber hacer determinadas cosas apoyados en determinados conocimientos pero no sólo en ellos. Los estudiantes, en este marco deben saber un poco de todo, lo cual implica acumular importantes cantidades de conocimiento. Como bien expresa Perrenoud (1999) el enfoque por competencias sólo se opone a la cultura general si se le da a esta última una orientación enciclopédica. La recuperación del valor instrumental de los contenidos constituye una de las tareas centrales del diseño y el desarrollo curriculares. En pocas palabras los contenidos se vuelven relevantes en función de las competencias que se quiere que los estudiantes logren.

Aunado a lo anterior, es importante mencionar que para comprender la noción de competencias conviene analizar dos documentos importantes que rigen la educación de nuestro país: El Programa Sectorial de Educación (2007-2012) de la Secretaría de Educación Pública, y el documento "Consolidación y Avances de

Educación Superior en México”, elaborado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de México (ANUIES).

El Programa Sectorial de Educación (2007-2012). Ha sido elaborado tomando como punto de partida la visión de México 2030 y el Plan Nacional de Desarrollo, así como los resultados de una amplia consulta con actores relevantes del sector que han aportado elementos de diagnóstico y de acción. En él se expresan los objetivos, las estrategias y líneas de acción que definirán la actuación de las dependencias y de los organismos federales que pertenece a este sector. Su elaboración se apega a los lineamientos de la Ley de Planeación y forma parte de una estrategia para impulsar el desarrollo del país y poner en marcha un sistema integral que vincula el Plan Nacional de Desarrollo, los programas que emanan de él, y el proceso presupuestal que se elabora cada año en cada dependencia. Las metas que aquí se plantean señalan los principales resultados que se habrán de obtener para contribuir a la construcción de un México fuerte y competitivo en décadas por venir.

Incluye seis objetivos fundamentales para los distintos niveles educativos (Educación Básica, Media Superior y Superior) los cuales se mencionan a continuación:

Objetivo 1

- Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar, y contribuyan al desarrollo nacional.

Los criterios de mejora de calidad deben aplicarse a la capacitación de profesores, la actualización de programas de estudio y sus contenidos, los enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza y recursos didácticos. Un rubro que se atenderá es la modernización y mantenimiento de la infraestructura educativa, así como el logro de una mayor articulación entre todos los tipos y niveles dentro de cada uno de ellos. La evaluación será un instrumento fundamental en el análisis

de la calidad, la relevancia y la pertinencia del diseño y la operación de las políticas públicas en materia de educación .La evaluación debe contemplarse desde tres dimensiones: como ejercicio de rendición de cuentas, como instrumento de difusión de resultados a padres de familia, y como sustento del diseño de las políticas públicas. Los indicadores utilizados deberán ser pertinentes y redundar en propuestas de mejoras continuas.

Objetivo 2

- Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad.

Este objetivo apunta a una mayor igualdad de oportunidades educativas, de género, entre regiones y grupos sociales como indígenas inmigrantes y emigrantes y personas con necesidades educativas especiales. Para lograrla es necesaria la ampliación de la cobertura, el apoyo al ingreso y la permanencia de los estudiantes en las escuelas, el combate al rezago educativo y mejoras sustanciales a la calidad y la pertinencia. El momento demográfico que vive México obliga a realizar un esfuerzo mayor en la educación media superior, para lo cual se plantea la necesidad de una profunda reforma.

Objetivo 3

- Impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad de conocimiento.

Este objetivo enfatiza el uso didáctico de las tecnologías de la información y comunicación, para que México participe con éxito en la sociedad del conocimiento .Para ello, se promoverá ampliamente la investigación, el desarrollo científico tecnológico y la incorporación de las tecnologías en las aulas para apoyar el aprendizaje de los alumnos. También, se fortalecerá la formación

científica tecnológica desde la educación básica, contribuyendo así a que México desarrolle actividades de investigación y producción en estos campos,

Objetivo 4

- Ofrecer una educación integral que equilibre la formación de valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares en el aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural.

Una política pública que, en estricto apego al Artículo Tercero Constitucional promueva una educación laica, gratuita, participativa, orientada a la formación de ciudadanos libres, responsables, creativos y respetuosos, de la diversidad cultural .Una educación que promueva ante todo el desarrollo digno de las personas que puedan desenvolver sus potencialidades, que les permitan reconocer y defender sus derechos así como cumplir sus responsabilidades. Para concretarlo, se implementarán modelos de gestión que equilibren la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades en áreas científicas.

Objetivo 5

- Ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral.

Una educación relevante y pertinente que promueva el desarrollo sustentable ,la productividad y el empleo .Para lograrlo, es necesaria la actualización e integración de planes y programas en educación media superior y superior, el desarrollo de más opciones terminales que estén vinculadas con las opciones de trabajo y permitan que los estudiantes adquieran mayor experiencia y sean competitivos: el impulso de la investigación para el desarrollo humanístico

,científico y tecnológico, el replanteamiento del servicio social, así como la creación de un ambicioso programa para la vida y el trabajo.

Objetivo 6

- Fomentar una gestión escolar que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas

Una democratización plena del sistema educativo que abra espacios institucionales de participación a los padres de familia y nuevos actores como las organizaciones de la sociedad civil con el fin de fortalecer a las comunidades de cada centro escolar. La democratización fortalecerá el federalismo educativo, la transparencia y la rendición de cuentas, así como la valoración de la diversidad cultural. Para un mayor desarrollo de la comunidad escolar se consolidará un entorno escolar seguro a través del reforzamiento de participación de sus integrantes y el impulso de prácticas y actitudes que eliminen las conductas de riesgo.

De acuerdo con los objetivos anteriores, nos interesa resaltar: la mejora continua de la calidad educativa, la formación de estudiantes para la vida profesional y la vida laboral con habilidades para desempeñarse de manera productiva y competitiva, la formación de valores ciudadanos y actitudes para aprender a aprender, el fomento a la formación integral de los alumnos donde conozcan de ciencia y sus aplicaciones. Lo anterior se vincula a la exigencia de una educación de calidad, donde los alumnos encuentren las condiciones adecuadas para el desarrollo pleno de sus capacidades y competencias en su formación académica.

Si bien estos objetivos pueden ser cuestionados, no sólo en términos de las metas que proponen sino en cuanto a la concepción de educación, de agentes educativos que proponen, así como en relación con la falta de precisión acerca de los medios para alcanzarlos y la posibilidad de evaluar los niveles de logro, es

indudable que contribuyen a perfilar algunas características que deben reunir la educación ya que en una sociedad de conocimiento, la presencia de los países y la posibilidad de participar en espacios donde se tomen decisiones globales dependerá, en buena medida, de la fortaleza de sus sistemas educativos y de su capacidad de generar y aplicar nuevos conocimientos.

Consolidación y Avances de Educación Superior en México (2006). En este documento, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de México (ANUIES) enfatiza de manera sobresaliente la calidad de los egresados, en particular, la formación de profesionistas calificados y competentes, y la generación y aplicación de los conocimientos.

Asimismo, el documento ofrece un análisis que relaciona el binomio calidad-pertinencia y señala que la calidad en educación superior ha estado en el centro del debate nacional e internacional. Por ella se entiende la eficiencia en los procesos, la eficacia en los resultados y la congruencia y relevancia de estos procesos y resultados con las expectativas y demandas sociales. Es un ideal que nunca se alcanza plenamente, pero se constituye en un punto de reflexión y búsqueda para las instituciones de Educación Superior en la docencia, la investigación y la difusión. La calidad no puede entenderse desligada de la pertinencia, es decir de la responsabilidad social como valor que sustenta a la Educación Superior. Las ineludibles referencias a la responsabilidad social de las IES se expresa en su permanente compromiso con el desarrollo nacional y el bienestar de la población. El binomio calidad-pertinencia se habrá de expresar en cada una de las funciones sustantivas siguientes:

a) La formación superior

Los planes y programas educativos deberán considerar las nuevas necesidades que plantea el mundo de trabajo y los perfiles profesionales requeridos en el contexto de una mutación cualitativa en el ámbito laboral resultantes de dos grandes tendencias en el mundo contemporáneo: por un lado las exigencias de la producción basada en los conocimientos y sus aplicaciones, y por otro lado, las

incertidumbres derivadas de la movilidad del capital y la necesidad de la formación permanente.

b) Investigación científica, social, humanística y tecnológica

Es indispensable fortalecer, diversificar, y coordinar la producción de un nuevo conocimiento en un número creciente de instituciones, ya sea de tipo universitario o de tipo tecnológico. Por su naturaleza estratégica, las actividades de investigación deben revisarse y articularse más extensamente con las necesidades de la sociedad

En síntesis la ANUIES se compromete y propone a la sociedad y a las autoridades suscribir un nuevo pacto social para asegurar el mejoramiento de la calidad y pertinencia de educación superior mexicana. De hecho, ANUIES propone incorporar al marco legal vigente el criterio de que la generación y la aplicación innovadora de conocimientos, son bienes públicos e instrumentos estratégicos para combatir la pobreza y la desigualdad, mejorar la competitividad, reducir la inequidad y consolidar la democracia. La diferencia del nivel superior con los niveles educativos anteriores es precisamente que la formación académica del egresado sea capaz de generar y aplicar conocimiento.

Definiciones de competencias

Según el Diccionario de la lengua española, la palabra competencia viene del latín *competentia* que tiene dos acepciones: 1) *competentia*, cf. competir que significa disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo; oposición o rivalidad entre dos o más personas que aspiran a obtener una misma cosa; situación de empresas que rivalizan en un mercado ofreciendo o demandando un mismo producto o servicio; persona o grupo rival competición deportiva; 2) *competentia* cf. que significa incumbencia, pericia, aptitud, idoneidad, para hacer algo o intervenir en un asunto determinado; atribución legítima de una autoridad para el conocimiento o resolución de un asunto. Igualmente, el significado de competencia se puede asociar con el sustantivo griego *dinámis* que significa: fuerza capacidad, habilidad, talento y poder (Serna 2003). Según Tobón a partir del siglo XV *competere* adquiere el significado de pertenecer a, incumbir y corresponder a. De

esta forma se constituye el sustantivo competencia y el adjetivo competente, cuyo significado es apto o adecuado (Tobón, 2006).

Históricamente, la noción de competencia se encuentra referenciada desde los textos de Aristóteles y su preocupación por el ser y el conocimiento en las preguntas de Parménides, en los diálogos de Platón y en los pensamientos de Protágoras entre otros (Torres, 2006). En la actualidad convienen múltiples acepciones al término que podrían agruparse en dos grandes bloques de definiciones académicas e institucionales.

Las definiciones académicas desarrollan el concepto de competencia a través de las distintas escuelas epistemológicas. Así, para el modelo funcional, la competencia es la capacidad para realizar actividades y lograr resultados en una función productiva determinada, según criterios de desempeño: “Lo que se debe hacer”. Para el modelo conductista, las competencias son características de las personas expresadas en comportamientos, que están casualmente relacionadas con el desempeño superior en un cargo o rol de trabajo: “Lo que se debe ser” (McClenland, 1973). Por último, para el modelo constructivista, la competencia está relacionada con todas las actividades que vocacional o laboralmente hacen merecer el apelativo de experto, basadas en un proceso de construcción de representaciones mentales por niveles de complejidad crecientes. La competencia se construyen no solo de la función que nace del mercado sino que concede igual importancia a la persona, a sus objetivos y posibilidades: “Lo que se puede llegar a ser” (Schwartz, 1995).

Bunk (1994) define la competencia como el conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y capacidades que una persona posee y son necesarias para afrontar de forma efectiva las tareas que requiere una profesión en un determinado puesto de trabajo, con el nivel y calidad de desarrollo requeridos. Resolver los problemas emergentes con iniciativa, autonomía y creatividad. Adaptarse al entorno socio laboral y colaborar en la organización del trabajo.

Bigelow (1996) las define como un conjunto de comportamientos sociales afectivos, y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que

permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, un desempeño, una actividad o tarea.

Para Gonczi (1996) la competencia es una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones específicas. Es una combinación de atributos (conocimiento, actitudes, valores y habilidades) y de las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones.

Leboyer (1997) explica que las competencias son repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras. Estos comportamientos son observables en la realidad cotidiana del trabajo. Ponen en práctica, de forma integrada, aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos adquiridos.

Fuentes (2000) ofrece una definición sobre el término competencias, donde involucra conocimientos (saber), habilidades (hacer) y valores (ser) que permiten al egresado desempeñarse, de manera trascendente, en su campo profesional.

Las definiciones anteriores nos remiten a un saber hacer en el que intervienen los conocimientos, las habilidades, prácticas y actitudes que se requieren para una actividad profesional.

Group (2004) define competencias como las características básicas que el individuo adquiere y desarrolla a lo largo de su vida y que durante la actividad profesional, le permitan un alto desempeño. Así el término incluye conocimientos y destrezas que se adquieren mediante el estudio, experiencia y la práctica. Las competencias metodológicas corresponden entonces a niveles más precisos de conocimiento y de información requeridos para desarrollar una o más tareas.

Cepeda (2004) expresa que las competencias son aquellas que indican al estudiante los elementos necesarios para obtener el conocimiento, procesos, pasos a seguir, métodos, técnicas o formas de hacer algo.

Para Cataño, Avolio y Sladogna (2004) las capacidades están sujetas a un proceso continuo de desarrollo y perfeccionamiento cuyo resultado es la construcción de habilidades o competencias. En las competencias se integran conocimientos y destrezas, así como habilidades cognitivas, operativas, organizativas, estratégicas y resolutivas que se movilizan y se orientan para

resolver situaciones problemáticas reales de carácter social, laboral, comunitario, axiológico.

Las competencias generales definidas por Beneitone (2007) describen fundamentalmente conocimientos, actividades y valores indispensables en la formación de los sujetos que despliegan y movilizan desde los distintos saberes; su dominio apunta a una autonomía creciente de los estudiantes tanto en el ámbito de aprendizaje como en la actuación individual y social.

Echeverría, Isus y Sarasola (2008) se refieren a la Competencia de Acción Profesional y la dividen de la siguiente forma:

1.-Competencia técnica (saber): tener los conocimientos especializados que permitan dominar, como experto, los contenidos y las tareas vinculadas a la propia actividad laboral.

2.-Competencia metodológica (saber hacer): aplicar los conocimientos a situaciones laborales concretas utilizando los procedimientos adecuados, solucionar problemas de manera autónoma y transferir las experiencias adquiridas a situaciones novedosas.

3.-Competencia participativa (saber estar): atender al mercado laboral, predisposición al entendimiento interpersonal así como a la comunicación y cooperación con los otros demostrando un comportamiento orientado al grupo.

4.-Competencia personal (saber ser): tener una imagen realista de uno mismo, actuar de acuerdo con las propias convicciones, honestidad, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones.

Definiciones de competencias en el ámbito institucional

A partir de las definiciones académicas en el ámbito institucional han ido apareciendo definiciones más prácticas a continuación se ofrece un recorrido por los organismos que han contribuido a la caracterización de las competencias en Educación. Los documentos seleccionados son Proyecto DeSeCo, Pisa 2006, el proyecto Tunning y la reforma Québec, Informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones a Nivel Superior (ANUIES).

Proyecto DeSeco. El proyecto DeSeco (Definición y Selección Competencias Clave) promovido por la OCDE, propone una definición del término competencia como algo más que un conjunto de conocimientos y habilidades; constituye además una capacidad que involucra el deseo de enfrentarse a metas difíciles y de activar disposiciones psicosociales que contribuyen al logro de una respuesta satisfactoria a una realidad planteada en un ámbito profesional específico (OCDE, 2005).

DeSeco propone un enfoque funcional y holístico para la competencia. Cuando se habla de holístico, se refiere a un enfoque que sin dejar de ser funcional, es integrado, porque tiene en cuenta la demanda y las capacidades internas de los individuos, incluidos los valores y la ética y, por supuesto, el contexto (DeSeco, 2002).

Una vez definida la competencia y el objetivo de afrontar los retos actuales, DeSeco selecciona un conjunto de competencias clave para el buen entendimiento de los individuos con sus sociedades de referencia y viceversa: vida de éxito para la persona y buen funcionamiento social.

DeSeco identifica en función del contexto, tres categorías de competencias claves para un vida de éxito y el buen funcionamiento social.

1) La primera categoría integra competencias que se engloban en el uso de herramientas interactivamente. La herramienta se entiende no como un mediador pasivo, sino como un instrumento en diálogo entre el individuo y su entorno. El tipo de competencia que entra en esta categoría requiere familiaridad con la herramienta pero no solo eso sino también la comprensión del modo de interacción con el mundo cuando se usa la herramienta. Las competencias que se engloban en este bloque son las siguientes:

- Usar el lenguaje, los símbolos y los textos interactivamente.
- Usar el conocimiento y la información interactivamente.
- Usar la tecnología interactivamente.

2) El segundo grupo de competencias claves se engloba bajo el título, “Interaccionar en grupos heterogéneos”. La consideración de la diversidad social

creciente en las sociedades occidentales lleva a una selección pensando en un doble beneficio: el de los individuos y el de alcanzar competencias de cooperación entre diferentes culturas. Esta categoría de competencia tiene que ver con la que las personas necesitan para aprender vivir y trabajar con otros. En función de ello se seleccionan las siguientes competencias:

- Relacionarse bien con otros.
- Cooperar con otros.
- Abordar y resolver problemas.

3) El último grupo de competencias se aglutina en torno a la actuación autónoma de las personas. Esto tiene que ver con la formación de personas que pueden desarrollar el autocontrol de su propia vida y funcionar adecuadamente en distintos ámbitos sociales, la familia, la sociedad y el trabajo. Se relaciona con el modo de construcción de su propia identidad en interacción con las identidades de los otros. Este bloque incluye las siguientes competencias

- Interaccionar en un amplio contexto.
- Concebir y conducir planes personales.
- Asumir derechos, intereses, límites y necesidades.

Las competencias en PISA 2006. El programa para la evaluación internacional de los alumnos de la OCDE (PISA), constituye un esfuerzo de colaboración acometido por todos los países miembros así como por un gran número de países no miembros asociados, cuyo objetivo es medir hasta qué punto los alumnos de quince años se encuentran preparados para afrontar los retos que les planteara su vida futura. El enfoque PISA es, por lo tanto, el de la educación para la vida.

La evaluación PISA, si bien refleja los cambios más recientes en materia curricular, va más allá de un enfoque centrado en la escuela para orientarse hacia la aplicación de los conocimientos a las tareas y a los retos cotidianos. PISA se centra en lo que los jóvenes de quince años necesitarán en el futuro y se propone evaluar qué son capaces de hacer con lo que han aprendido. Evaluar directamente los conocimientos y las habilidades que se poseen cuando ya está próxima la finalización del periodo de escolarización básica permite a PISA

analizar el grado de preparación para la vida adulta y en cierta medida valorar la propia eficacia del sistema educativo. Las tres áreas de evaluación de PISA son las siguientes:

1) Competencia Científica: Se define como la capacidad para utilizar el conocimiento y los procesos científicos no sólo para comprender el mundo natural, sino también, para intervenir en la toma de decisiones en aspectos relacionados con el uso de la ciencia y la tecnología. En consecuencia, se evalúa de acuerdo con las siguientes dimensiones: a) conocimientos y conceptos científicos, b) procesos, c) situaciones o contexto.

2) Competencia lectora: PISA la define como la capacidad que tiene un individuo de comprender utilizar y analizar textos escritos con objeto de alcanzar sus propias metas, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad.

3) Se entiende como la capacidad que tiene un individuo de identificar y comprender el papel que desempeña la matemáticas en el mundo, emitir juicios bien fundados y utilizar e implicarse en las matemáticas de una manera que satisfaga sus necesidades vitales como un ciudadano constructivo, comprometido y reflexivo.

Reforma Educativa de Québec

El Québec Education Program es una de las reformas educativas recientes que pone un acento en el contexto concreto, la sociedad de Québec (Canadá) y la apertura al mundo, así como en las necesidades de los niños y jóvenes de aquel país. Se gestó a finales de los años noventa y cristalizó en una serie de documentos que han sido publicados entre 2001 y el 2004. El documento que recoge esta reforma consta de cuatro capítulos generales y catorce dedicados a las áreas de conocimiento.

La definición de competencia que aporta Québec es la siguiente: “Conjunto de comportamientos basados en la movilización y uso de una gran cantidad de recursos”. La palabra recurso en este texto tiene un doble sentido interno y externo. Engloba cualquier cosa que los alumnos hayan adquirido no sólo en la

escuela sino también en sus experiencia; supone, asimismo, habilidades e intereses y, a su vez, de manera externa a los profesores y los compañeros.

Las competencias transversales del programa Québec agrupadas en cuatro categorías diferentes, responden a capacidades que los alumnos necesitan para adaptarse a una variedad de situaciones y para seguir aprendiendo a lo largo de sus vidas. Responde a importantes dimensiones del aprendizaje escolar. Se agrupan del siguiente modo:

- **Intelectuales:** Uso de la información, resolución de problemas, ejercicio de juicio crítico y usos de la creatividad.
- **Metodológicas:** Adoptar métodos efectivos de trabajo. Usos de la información y nuevas tecnologías.
- **Personales y sociales:** Desarrollo del potencial personal y cooperar con otros.
- **Relativas a la comunicación:** Comunicar adecuadamente

Proyecto Tunning para la Educación Superior. La Unión Europea propone unas competencias que el estudiante universitario ha de conseguir como resultado de su aprendizaje. Las divide en dos grupos competencias genéricas o transversales y competencias específicas.

Se entiende por competencias genéricas las capacidades que. Independientemente de su entorno de aprendizajes concreto, deben ejercitarse en todos los planes de estudio, pues resultan ser relevantes para desempeñar de manera idónea cualquier profesión. Estas competencias rara vez se habían tenido en cuenta, al menos de manera explícita, en los currículos anteriores de educación superior: la formación integral de los estudiantes no se contemplaba en las metas y en los contenidos universitarios. En estos momentos, las competencias genéricas constituyen una parte fundamental en la estructura curricular de todas las titulaciones.

El proyecto Tunning (Tunning Educational Structures in Europe), enmarcado en el proceso de convergencia y adaptación de títulos que nace con el objetivo de fomentar, poner a punto y evaluar experiencias educativas en más de 100

universidades, subdivide las competencias genéricas en tres grupos: a) instrumentales, las que tienen funciones cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas; b) interpersonales, las que integran capacidades sociales tales como la interacción y la cooperación; c) sistémicas comprenden habilidades y capacidades para el conjunto de un sistema, una combinación entre comprensión, sensibilidad y conocimiento.(Gonzales y Wagennar,2003).

La elección de las competencias como puntos dinámicos de referencia aporta, según el proyecto Tuning, muchas ventajas en Educación Superior: a) fomentan la transparencia en los programas académicos y enfatiza los resultados de aprendizaje; b) asumen una educación centrada en el estudiante en su capacidad de aprender y en su compromiso y responsabilidad ;c) satisfacen las demandas de una sociedad en constante cambio y con nuevos retos formativos; d) buscan mayores niveles de ocupación laboral y ajuste ciudadano ;e) proporcionan un lenguaje apropiado para el intercambio y el diálogo entre la instituciones educativas y ofertas de trabajo; f) permiten que las titulaciones y los poseedores de dichos títulos académicos sean comparables.

Si bien esta clasificación de competencias puede ser discutida, no cabe duda que su sistematización constituye un punto de partida para introducirlas en los planes de estudio de las universidades.

El informe de la Comisión Delors. El informe de la UNESCO, realizado por la Comisión Internacional sobre Educación presidida por Delors (1996), recoge el concepto de competencia cuando concreta los objetivos del sistema educativo en cuatro líneas fundamentales

- 1.-Aprender a ser o a actuar con autonomía, juicio y responsabilidad personal.
- 2.-Aprender a conocer o a asimilar conocimientos científicos y culturales generales y específicos que se complementarán y actualizarán a lo largo de toda la vida.
- 3.-Aprender a hacer o a adquirir procedimientos que ayuden a afrontar las dificultades que se presenta en la vida y la profesión.
- 4.-Aprender a convivir y a trabajar juntos o a comprender mejor a los demás, el mundo y sus interrelaciones.

La Conferencia Mundial de la UNESCO. Dos años después de la publicación del Informe Delors, en 1998, la Conferencia Mundial, celebrada en la sede de la UNESCO, expresó que es necesario propiciar el aprendizaje permanente y la construcción de las competencias adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de la sociedad de la información. Asimismo, señaló que las principales tareas de la educación han estado y seguirán estando orientadas por medio de competencias ligadas a cuatro de las funciones principales:

- 1.-Una generación con nuevos conocimientos (las funciones de la investigación)
- 2.-La capacitación de personas altamente capacitadas (la función de la educación)
- 3.-Propiciar servicios a la sociedad (la función social)
- 4.-La función ética que implica la crítica social

Desde la visión de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO 1999) se define a las competencias como el conjunto de conocimientos socio-afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones a Nivel Superior (ANUIES). En México, la ANUIES plantea que a través del desarrollo de competencias se busca:

- 1.-Un vínculo constante del sector productivo con el sistema educativo, el cual no puede estar separado del contexto regional nacional e internacional
- 2.-Una educación vinculada en las metas nacionales y al sector productivo
- 3.-Unir, por medio de la educación en competencias, los diferentes niveles de educación (básico, medio y medio superior), con la educación superior para que exista una coherencia y articulación
- 4.-Identificar las necesidades del sector productivo

A partir de estos cuatro puntos, ANUIES define la educación basada en competencias como aquella que se fundamenta en un currículum apoyado en competencias de manera integral y en la resolución de problemas. Además, se caracteriza por la utilización de recursos que simulen la vida real: análisis y

resolución de problemas, y por abordar de manera integral el trabajo cooperativo o por equipos favorecido por tutorías.

Los cuatro pilares de la educación y las competencias

En marzo de 1993, especialistas de todo el mundo prepararon un informe que concluyó en septiembre de 1996. Este informe lleva por título: “Educación, un tesoro para descubrir”, el cual constituye una revisión crítica de la política educativa que se aplica en todo el mundo y se fundamenta en grandes objetivos y estrategias para lograrla .De estos objetivos, los cuatro pilares de la educación son:

- 1) Aprender a conocer .Adquirir competencias para la comprensión, incluyendo el dominio de los propios instrumentos de conocimiento .En síntesis, quienes aprenden a conocer aprenden a aprender ,y este aprendizaje es absolutamente esencial para las relaciones interpersonales ,las capacidades profesionales y los fundamentos de una vida digna .Este primer aprendizaje sería como una palabra de orden que impone un límite al aprendizaje de conocimientos inútiles que obstruyen nuestros curriculum, y también el fin del concepto de que la enseñanza debe restringirse a un determinado número de horas por día y a cierto número de años para su conclusión. En su lugar deben prevalecer las competencias para elaborar conocimientos, ejercitar el pensamiento, la atención y la memoria, seleccionar informaciones que efectivamente puedan ser cotejadas con la realidad vivida y que puede expresarse a través de diferentes lenguajes.
- 2) Aprender a hacer: Aunque quienes aprenden a conocer ya están aprendiendo a ser, este segundo aprendizaje enfatiza la formación profesional y la preparación para el mundo del trabajo .Con esto, desde la educación inicial se debe resaltar la importancia de poner en práctica los conocimientos significativos para el futuro quehacer profesional del sujeto. Aprender a hacer, por lo tanto, no será sinónimo de preparar a alguien para una tarea determinada, sino de estimular y de despertar su creatividad para que descubra el valor construido del trabajo, su importancia como forma de

comunicación entre el hombre y la sociedad, su valor como herramienta de cooperación y, también, para transformar el progreso del conocimiento de nuevos emprendimientos y nuevos empleos.

- 3) Aprender a vivir juntos con los demás: Para que esto pueda verdaderamente ocurrir es esencial que los profesores tengan el coraje de quitar a la escuela su fisonomía de cuartel y, poco a poco, se transforme en un centro de descubrimiento del otro y, también, de un espacio estimulador de proyectos solidarios y cooperativos caracterizados por la búsqueda de objetivos comunes.
- 4) Aprender a ser: Induce a retomar la idea de que todo ser humano debe prepararse de un modo íntegro, cuerpo y espíritu, inteligencia y sensibilidad, sentido estético y responsabilidad social, ética y espiritualidad, de modo que se pueda pensar en un modo autónomo y con sentido crítico. Para poder formular juicios de valor propios y poder decidir cómo accionar en diferentes circunstancias de la vida.

La revisión anterior muestra un panorama de las múltiples competencias académicas que deberían desarrollar los estudiantes de Educación Superior. En relación con la presente investigación, este recorrido permite identificar aquellas competencias cuyo desarrollo podría contribuir al proceso de formación universitaria, especialmente centrado en la elaboración del trabajo recepcional.

Desde ese punto de vista, entre dichas competencias sería necesario considerar el desarrollo de las siguientes:

- Aprender a leer, hablar, y a usar lenguajes, palabras, imágenes y números.
- Comprender un texto y expresarse con claridad, valiéndose de las herramientas de su contenido.
- Conocer, comprender, interpretar, analizar, relacionar, comparar y sintetizar datos hechos y situaciones cotidianos y a través de esas operaciones adquirir no solamente una calificación profesional sino la capacidad para enfrentar situaciones diversas.

- Saber localizar, acceder, contextualizar y emplear críticamente las informaciones disponibles que brindan distintos medios, entre ellos, los de comunicación masiva.
- Habilidades en el manejo de las distintas herramienta metodológicas cuantitativas y cualitativas que le permitan encarar investigaciones.

Pero no basta con identificar o proponer una serie de competencias como condición para asegurar una adecuada formación académica en la educación superior; también se requiere una revisión de las concepciones acerca de la evaluación y de las prácticas a través de las cuales se concreta. Estos aspectos se abordan en los siguientes apartados.

Evaluación

Los términos evaluación, valoración, valuación, son sinónimos derivados del vocablo latino que sirven para denotar el grado de aptitud o utilidad de las cosas para satisfacer necesidades. Desde esta perspectiva, la evaluación es un proceso que sirve para emitir juicios de valor a partir de información que permite seleccionar entre distintas alternativas de solución (Barcia, 2000: 3). La evaluación puede ser aplicada en todos y cada uno de los aspectos de la vida cotidiana. Sin embargo, en este trabajo de investigación se considerarán solo dos tipos; a) la evaluación del aprendizaje y b) la evaluación institucional. La importancia de ambos tipos radica en que se centran en las competencias generales, formativas y metodológicas que perciben los estudiantes de las licenciaturas de Sociología de la Educación, Pedagogía, Psicología Educativa, Administración Educativa, Educación Indígena y Educación de Adultos del turno matutino y vespertino que se imparten en la UPN. Por otro lado, la evaluación institucional se expresa en términos de calidad académica, la cual se mide a través de la eficiencia e índices de titulación.

Evaluación de aprendizaje. Este tipo de evaluación se define como el proceso integral del progreso académico del educando: informa sobre conocimientos,

habilidades, intereses, actitudes, hábitos de estudio. Es también un método que permite obtener y precisar las evidencias para mejorar el aprendizaje de la enseñanza (Moran Oviedo, 1985).

También se concibe como el proceso permanente integral, consustancial. Se trata de un proceso permanente porque es una actividad que debe encontrarse en todas las fases y etapas del acto educativo y no se limita a un periodo determinado; es integral porque involucra todos los elementos del sistema, como a todas las variables de estos elementos. Es consustancial de la educación porque participa en la misma naturaleza (García Cortés, 1979)

Asimismo podemos definirla como una serie de actividades planeadas que responden a intenciones claras y explícitas que guardan relación con el programa escolar, actividades de enseñanza y de aprendizaje, y circunstancias en que éstas se dan (Olmedo Baldía, 1988).

Con las definiciones anteriores se puede inferir que la evaluación es la posibilidad de juzgar, verificar cambios, valorar elementos cuantitativos y cualitativos y formar juicios del proceso de enseñanza aprendizaje. Implica también un concepto amplio e inclusivo puesto que contempla a todos los elementos que integran el sistema e incluye la posibilidad de verificar las características cualitativas del sujeto. Tomando en cuenta que las exigencias actuales son diversas ante la globalización y su certificación internacional, la evaluación nos invita a actualizarnos en cuanto a los avances técnicos y científicos para desarrollar competencias que no se consideraban en el curriculum universitario en décadas anteriores.

Evaluación institucional. Para hablar de evaluación institucional tenemos que hablar de calidad y cantidad englobada en términos de eficacia y eficiencia. Estos términos resultan subjetivos porque aunque existe una definición pueden significar cosas diferentes para cada persona e institución

Por tanto, la calidad puede ser considerada a partir de lo excepcional, la perfección la consistencia, las adecuaciones de necesidades, el nivel de transformación de un producto y el valor agregado al hecho educativo. Sin

embargo, en esta investigación se tomará en cuenta la calidad educativa partiendo de un enfoque integral que hace mención a la construcción social que varía según los intereses de los grupos de dentro y fuera de la institución educativa, la cual refleja las características de la sociedad que se desea para hoy y que se proyecta en el futuro. De lo anterior se desprende que la calidad de la educación no es un concepto fijo sino que debe ser estructurado a través de consensos y negociaciones entre los actores (Fernández, 2004).

Una clave para entender la calidad de una institución es la eficacia y la eficiencia. La primera -la eficacia- se mide por el grado de cumplimiento de los objetivos, mientras que la segunda -eficiencia- por el cumplimiento con menor costo, tiempo y esfuerzo (Romo, 1991). Por tanto, la calidad educativa tiene como característica la eficiencia y la eficacia, cuyos parámetros serán impuestos por la organización que la califique obteniendo un producto o servicio mejor realizado y que puede compartir dignamente con otros del mismo giro.

En este sentido, la evaluación institucional puede ser interna, realizada por la misma institución, o externa, contratada por la misma institución o realizada por algún organismo diferente nacional e internacional. Por tanto, es frecuente encontrar que la calidad académica en las instituciones de educación superior se mida a través de la eficiencia terminal y del índice de titulación donde los estudiantes hacen valer su proceso formativo de acuerdo a sus competencias.

Evaluar competencias. Son múltiples las definiciones que han aportado distintos autores sobre la evaluación y los significados que a ellos se les designa. Pero evaluar competencias implica un cambio en la concepción tradicional de la evaluación ya que supone que no es necesario centrarse exclusivamente en una cuestión de conocimientos. Por el contrario, es necesario diseñar tareas complejas que demanden el involucramiento de los estudiantes para llegar representársela, y conseguir solucionarla movilizand o conocimientos. Para lograrlo conviene integrar la evaluación en el trabajo diario de una clase. Evaluar competencias consiste en observar a los alumnos en el trabajo y pronunciarse sobre las competencias construyéndose: algunos están muy lejos de lograrlo, mientras que

para otros, la construcción está en curso, incluso si hay aun progresos por hacer (Perrenoud, 2004).

Para McDonald (2000) la evaluación no puede limitarse a una calificación sino que ésta es un subconjunto de la evaluación; no puede centrarse en el recuerdo y la repetición de la información sino que se debe evaluar habilidades cognitivas de orden superior; no pueden limitarse a una prueba de lápiz y papel, sino que se requieren instrumentos complejos y variados. La evaluación debe constituir una oportunidad de aprendizaje no para adivinar o seleccionar a quienes poseen ciertas competencias sino para promover desarrollos similares atendiendo a las diferencias entre los estudiantes (López, 2007).

Por tanto la evaluación ha de hacer más consciente a los estudiantes de cuál es su nivel de competencias, de cómo resuelven las tareas y de qué puntos fuertes deben potenciar y qué puntos débiles deben corregir para enfrentarse a situaciones de aprendizaje futuras. La integración de sus conocimientos puede realizarse en los proyectos finales cuando se realiza cualquier trabajo recepcional, con las diferentes modalidades de titulación, en la experiencia de las prácticas externas, en la realización del trabajo social. Las ejecuciones de las que hablamos en las competencias deberán evaluarse en su proceso y como su producto.

En definitiva, una forma adecuada de evaluar competencias es poner al sujeto ante una tarea compleja para ver cómo consigue comprenderla y resolverla movilizando conocimientos. Los instrumentos de evaluación empleados no ponen a prueba para ver el grado de dominio de contenidos u objetivos sino las habilidades para resolver la situación, puesto que para ello, el estudiante necesita movilizar conocimientos actitudes, pensamiento meta cognitivo y estratégicos (Bolívar, 2008).

El hecho de que una competencia sea contextualizada implica que se promuevan resoluciones en relación con los diversos ámbitos donde se plantean los problemas (Villardón, 2006). El aprendizaje por resolución de problemas puede ubicarnos en escenarios diferentes y ayudarnos a proyectar nuestros conocimientos y a mostrar, en consecuencia, nuestro grado de competencias. De este modo, la competencia está en constante evolución, se actualiza

constantemente lo que implica, progresar en su desarrollo. Así, habrá personas que por su capacidad o por su experiencia laboral o personal ya posean cierta competencia en mayor grado. La evaluación por competencias es difícil de realizar solo con pruebas escritas; en cambio, un recurso potente consiste en favorecer procesos de autoevaluación. (Brown y Glasner: 2003).

La competencia requiere actuar con criterio, revisando los procesos a cada paso y mejorando constantemente nuestro trabajo. A lo largo de la vida necesitaremos aprender constantemente, para ello es importante identificar la capacidad de reconocer información, disponer de estrategias para localizarla y evaluarla. No es una mera capacidad instrumental, es tener criterio para aplicar los conocimientos para buscar y aplicar la información que deseamos, según la finalidad y el contexto. Pero más allá de la información, aprender a aprender es la capacidad para proseguir, persistir y organizar el aprendizaje, lo que conlleva a realizar un control eficaz del tiempo y la información individual y grupalmente. Esta competencia incluye la conciencia de las necesidades y los procesos del propio aprendizaje, la identificación de las oportunidades disponibles, la habilidad para superar los obstáculos con el fin de aprender con éxito, incluye obtener, precisar y asimilar nuevos conocimientos y habilidades, así como la búsqueda y utilización de una guía (Martin y Moreno 2007). En definitiva, la evaluación de las competencias implica pasar de una evaluación *de* aprendizajes a una evaluación *para* los aprendizajes, donde los alumnos aprendan mejor y estén mejor preparados para afrontar el futuro.

Titulación y requisitos de titulación

De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española, Titulación en general, es la acción de titular. A su vez, Titular como adjetivo, es lo que tiene algún título, por el cual se denomina, o lo que da su propio nombre por título a otra cosa. Dícese del que ejerce oficio o profesión con cometido especial y propio.

Titulo.- Masc. Renombre o distintivo con que se conoce a una persona por sus virtudes o hazañas. Testimonio o instrumento dado para ejercer algún empleo, dignidad o profesión (Barcia: 1998).

La titulación académica es el documento acreditativo de un derecho. Certificación que faculta para ejercer una profesión. Según el nivel de estudios cursados. Los alumnos reciben un título académico. El título representa el crédito global o terminal que otorga la institución y constituye en algunas profesiones la condición necesaria para ejercer en el respectivo campo profesional.

El término titulación ha sido utilizado como el hecho de recibir un título. Es el nombre derivado de la expedición oficial de un documento de reconocimiento, ya que a través de un medio se debe constatar el nivel de formación y el razonamiento del estudiante con el propósito de otorgar una licencia para el desempeño público de la profesión.

Obtener la licencia-cédula profesional o patente es el fin último de poseer un título profesional y la patente sería el documento o testimonio que acredite o evalúe las cualidades o méritos del profesional que le permitiría el goce de un empleo o privilegio.

En relación con la titulación, los títulos y la obtención de la licencia o cédula profesional, la institución educativa cumple la función de otorgar el título, constituyéndose así en un espacio de legitimación, a cambio de que los estudiantes cumplan y cubran un currículo y obtengan los créditos correspondientes. Entonces la titulación se convierte en un proceso académico y de gestión administrativa (López Bedoya, 1989). La titulación es un indicador cuantitativo de los logros obtenidos por un establecimiento escolar y se le puede utilizar como pauta de evaluación del funcionamiento y rendimiento de las propias escuelas.

La titulación como proceso académico se ubica en el campo de la eficiencia terminal, para las IES es un indicador con implicaciones cuantitativas y cualitativas que expresa, por una parte, la relación ingreso-egreso-titulación medida por generaciones, y por la otra, es una expresión de la calidad del proceso de la formación académica de los estudiantes, en especial la del proceso de enseñanza y de aprendizaje (Rosario Muñoz, 1993).

Con base en lo anterior, podemos definir al proceso de titulación, en educación superior como el procedimiento mediante el cual los alumnos que han

acreditado todas las asignaturas correspondientes al currículo de determinada licenciatura, podrán acceder a un título profesional, mediante el cumplimiento de algunos requisitos académicos (tesis, tesina, examen de conocimientos u otros) en los tiempos estipulados por el plan de estudios de la carrera de que se trate.

En este punto cabe señalar que el Reglamento General de Titulación Profesional o de las Licenciaturas de la UPN establece lo siguiente: “La titulación es una actividad terminal de formación de los estudiantes y permite recuperar y poner en práctica los conocimientos y habilidades adquiridas en el curso de los estudios profesionales” (Art 5).

Si bien es cierto que la titulación es una actividad terminal de formación de los estudiantes, esto no quiere decir que se tenga que iniciar la investigación hasta la etapa final de la formación profesional. Por el contrario, los estudiantes podrían perfilar su proyecto recolectando material, e investigando sobre temas afines en las distintas materias del currículo y, también, si tuvieran la oportunidad de realizar su servicio social en áreas afines al problema de investigación que desea abordar, de este modo, le permitirá vincular la teoría con la práctica.

Con respecto a los requisitos para la obtención del título, el Artículo 6 del mencionado Reglamento establece los siguientes:

- Cubrir la totalidad de créditos
- Haber realizado el servicio social
- En caso de que el instructivo general de la licenciatura lo considere y el alumno opte por el examen general de conocimientos, deberá presentar solicitud y realizar los trámites correspondientes y acreditar el examen.

En caso de optar por las modalidades que impliquen réplica deben contar con las siguientes etapas:

- Aprobación del proyecto
- Desarrollo del trabajo recepcional,
- Examen profesional correspondiente.

Opciones de titulación. Las instituciones de Educación Superior ofrecen un abanico de posibilidades que le permiten al alumno acreditar el conocimiento que

adquirió durante su estancia en la institución: La práctica de titulación más frecuente es la elaboración de un trabajo escrito referido tradicionalmente a una tesis o a una tesina, pero también, más recientemente, la realización de un informe de servicio social o de un reporte de experiencia laboral.

La elaboración de las tesis para la titulación es un aspecto que merece una reflexión especial. Existe una gran resistencia a eliminar este mecanismo en el proceso de conclusión de los estudios. Una idea que subyace a esta resistencia es que en el proceso de la elaboración de la tesis, el alumno logrará integrar todo lo aprendido a lo largo del plan de estudios. Es erróneo plantear que lo que no se aprendió a lo largo del programa se puede lograr con la elaboración de la tesis, especialmente, si no se diseñan experiencias de aprendizaje donde el estudiante aprenda a integrar los conocimientos, durante el proceso de formación universitaria.

Cabe señalar que algunas instituciones como la Universidad Autónoma Metropolitana, la Universidad Autónoma de Aguascalientes y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, utilizan un procedimiento de titulación automática. La amplia aceptación que tienen los egresados de estas instituciones constituye una evidencia de que no es la tesis un factor determinante para el acceso al mercado de trabajo. Los empleadores potenciales solicitan el título, en muchos casos, el promedio de los estudios, el dominio de una lengua extranjera, pero no verifican que se haya realizado una tesis y mucho menos la calidad de la misma.

Algunos estudios han demostrado que a pesar de que las IES han incrementado sus opciones de titulación, el índice sigue siendo bajo. Esto nos hace pensar que son múltiples los efectos que alteran el proceso de titulación entre ellos sobresalen cuatro:

- 1) Aspecto institucional corresponde al interés de la Institución por remediar el problema por medio de programas y proyectos para elevar el índice de titulación.
- 2) Aspecto académico se refiere a la implementación de planes y programas de estudio que doten a los estudiantes de herramientas y competencias

necesarias para desarrollar un trabajo recepcional y posteriormente un examen o réplica profesional.

- 3) Aspecto estudiantil se relaciona con la actitud y el compromiso del estudiante ante los obstáculos que debe enfrentar para titularse (desmotivación personal, indecisión, incorporación necesaria al mercado de trabajo, inseguridad generada por la carencia de recursos metodológicos, etcétera).
- 4) Aspecto administrativo requiere de una especial atención porque es un factor decisivo para que el proceso de titulación se concluya exitosamente (López Bedoya, 1989). Existen dos documentos que permiten el diagnóstico de los procedimientos utilizados para la titulación de las licenciaturas.

Con base en el Reglamento General Para La Titulación Profesional de Licenciatura de la UPN, las opciones para obtener el título de licenciatura son:

- Tesis
- Tesina
- Proyecto de innovación docente
- Propuesta pedagógica
- Proyecto de desarrollo educativo
- Monografía
- Sistematización de intervención profesional
- Examen general de conocimientos

La Tesis: es un trabajo que implica un proceso de investigación en torno a un problema teórico o empírico en el campo de la educación. Durante el desarrollo de la tesis, se construye como objeto de estudio y se procede al abordaje metodológico, 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.

Por lo tanto, la tesis es un trabajo que debe estar apegado estrictamente a una metodología y a un marco teórico específico que finalmente le permitirá al

alumno tomar una postura al respecto, es decir, descubrir un problema, fundamentarlo y lo explicarlo a través de diferentes conceptos aprendidos durante la formación profesional y, finalmente, proponer soluciones. Lo ideal es vincular la práctica con trabajo recepcional.

La Tesina: es una elaboración analítica específica en torno de 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. Puede desarrollarse bajo las siguientes modalidades. .

a) Recuperación de experiencia profesional: Se trata de un trabajo en el que se plasma la identificación de la experiencia profesional del sustentante en su actividad educativa. Comprende la narración contextualizada de su experiencia así como el análisis síntesis y explicitación de los sustentos teóricos y metodológicos de su práctica profesional y de su aportación al campo de la educación.

b) 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. Asimismo, debe contener un análisis valoración y contratación de los sucesos narrados y la explicitación de los aportes e implicaciones que tienen estos sucesos en el campo educativo.

c) Análisis de testimonio: es un documento que tienen 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 suceso en el que se participó y la reconstrucción objetiva del mismo, acompañada de las fuentes que permitan su validación. En el testimonio se incluyen el análisis del suceso y se destacan los aportes e implicaciones que tienen para el campo educativo.

d) Ensayo: 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 concepciones 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.

e) 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 educativo seleccionado para su estudio.

En esta modalidad el alumno vincula netamente sus experiencias y vivencias, es decir, su práctica profesional, con la elaboración del trabajo recepcional. A diferencia de la tesis, se fundamenta principalmente en la experiencia del sustentante; por lo que se considera una modalidad recomendable para los alumnos que han postergado su titulación y que se encuentran trabajando en áreas afines a su formación. Esta modalidad se ha empleado en los programas emergentes de titulación.

El proyecto de Innovación Docente: es un trabajo donde se plasma un cuestionamiento del quehacer docente propio e implica la construcción de una perspectiva crítica, desde la cual es posible el desarrollo de una práctica docente nueva y creativa. Este proyecto puede ser:

a) Proyecto de intervención pedagógica: es un documento que expone una estrategia de trabajo propositiva que recupera la valoración de los resultados de la aplicación de la alternativa, en donde se destacan aquellos aspectos teóricos, metodológicos e instrumentales que permitieron la explicación y el reconocimiento de su limitación y/o superación del problema docente planteado. En él se señalan las intervenciones del docente en el proceso de construcción de los contenidos escolares con los sujetos y los métodos.

b) Proyecto pedagógico de acción docente: es un documento en donde se expone el conjunto de líneas de acción desarrolladas por el egresado para enfrentar un problema significativo de su práctica docente en el aula o en la escuela, en función de las condiciones, dilemas o conflictos, facilidades e incertidumbres que presentan el aula y el contexto escolar.

c) Proyecto de gestión escolar: es una propuesta de intervención dirigida a mejorar la calidad de la organización y funcionamiento de la institución educativa. Se refiere al conjunto de acciones realizadas por el colectivo escolar y orientadas a mejorar la organización de las iniciativas, los esfuerzos, los recursos y los espacios escolares con el propósito de crear un marco que permita el logro de los propósitos educativos.

La Propuesta Pedagógica: Parte del reconocimiento de las preocupaciones fundamentales del maestro, en relación con una dimensión particular de su práctica docente, los procesos de enseñanza y/o aprendizaje del conocimiento escolar. El sustentante deberá elegir una de esas preocupaciones y convertirlas en el problema que articula su reflexión y da sentido al planteamiento de una estrategia de acción pedagógica. Al sistematizar y profundizar sus reflexiones sobre el problema elegido y la estrategia planteada, se fundamenta la estrategia pedagógica.

El proyecto de desarrollo educativo: es una propuesta de intervención que busca resolver un problema detectado en el proceso educativo. En él se especifica el problema que es motivo de intervención, las estrategias y fundamentos de la acción innovadora, las condiciones particulares de aplicación, los recursos y las metas esperadas. De igual forma puede plantear los mecanismos para realizar su seguimiento con miras a establecer las modificaciones necesarias. Asimismo, puede reflexionar sobre la pertinencia de sus proposiciones de acuerdo con los contextos y las políticas vigentes.

Monografía: Estudio exhaustivo sobre un tema educativo. El trabajo se debe realizar con profundidad, desde un punto de vista original, articulando la información de modo que se trascienda la mera acumulación de datos. Se utiliza fundamentalmente la investigación documental.

La Sistematización de Intervención Profesional: Trabajo descriptivo de una acción profesional en el campo educativo. Incluye una exposición acerca de la metodología seguida y del sustento teórico utilizado en la intervención. Tiene la finalidad de presentar las reflexiones que el egresado hace en torno a ésta.

Examen general de conocimientos: Evaluación oral o escrita a través de la cual el egresado muestra su capacidad en el manejo de los contenidos del plan de estudios y su aplicación en diversas problemáticas educativas.

La titulación en la UPN

Se ha identificado que el problema de la titulación tiene su origen durante el proceso de formación del estudiante, es decir, durante su trayectoria escolar (Muñoz, 1993), pero, muchas veces, sobre los requisitos académicos que se instrumentan para lograr la titulación pesan una serie de obstáculos que la entorpecen e impiden, por ejemplo, la falta de un marco normativo específico que la regule, la rigidez administrativa del proceso, el exceso de trámites burocráticos, etcétera.

La experiencia que se conoce de las IES mexicanas en relación con esta última etapa del proceso formativo demuestra que, si bien hay una gran proporción de estudiantes que cubre el total de créditos de una licenciatura, son notoriamente menos los que culminan el proceso de titulación correspondiente. Esto es una evidencia de la escasa importancia que otorgan, tanto las instituciones como los estudiantes, a la fusión de dos etapas que establecen una diferencia importante en el mundo del ejercicio profesional: la formación y la obtención del título.

A los efectos de contar con información sobre la titulación en la UPN-Ajusco, la siguiente tabla muestra la cantidad de estudiantes por cohorte que egresaron al cabo de los 4 años de las distintas Licenciaturas que se cursan en la UPN-Ajusco: se puede observar que la titulación de los estudiantes durante el primer año posterior a su egreso manifiesta porcentajes que son relativamente bajos.

Tabla 2 Titulados de licenciatura por generación, durante el primer año posterior a su egreso

Inscritos por cohorte	1996-2000	1997-2001	1998-2002	1999-2003	2000-2004	2001-2005	2002-2006	2003-2007	2004-2008	2005-2009
Alumnos que egresan en tiempo de cuatro años	421	376	459	409	464	521	576	688	688	639
Titulados durante el primer año posterior a su egreso	24	21	21	32	34	33	24	85	92	s/d
Porcentaje de titulados	6%	6%	5%	8%	7%	6%	4%	12%	13%	s/d

Fuente: Elaboración propia con datos de Agenda estadística UPN 2011.

Comentario:

Como se puede observar, la cantidad de estudiantes titulados al año de concluir los estudios es muy baja, aunque las cohortes 2003-2007 y 2004-2008 evidencian un incremento de titulados que, si bien es bajo, duplica los porcentajes anteriores. Para la cohorte 2005-2009 no se tenían datos al momento de elaborar esta tabla.

Eficiencia terminal

Los fenómenos entendidos como globalización e interdependencia mundial, los avances en el ámbito científico y tecnológico, la accesibilidad al uso de la información y comunicación, así como los aspectos humanísticos sobre la crisis de valores en el individuo y la familia, dan cuenta de las características de nuestro entorno actual y de los cambios vertiginosos de una sociedad en la que nos toca formarnos y ejercer una profesión del campo educativo.

Dichas condiciones nos impulsan a la búsqueda de respuestas a preguntas existenciales, dando lugar a la aparición de nuevas creencias, específicamente en

el ámbito educativo, de donde emerge la sociedad del conocimiento la cual atribuye al saber la fuente principal para la constitución del valor agregado en todos los procesos de producción de bienes y servicios de un país (Briss, 1990).

Para hacer frente a estos cambios, la educación se convierte entonces en una de las vías importantes para el desarrollo de un país, por lo que las instituciones educativas se encomiendan al objetivo de desarrollar en forma integral al individuo y dotarlo de conocimientos, competencias, actitudes y valores con vistas a incorporarlo al sistema productivo como profesional egresado, capaz de enfrentar la universalidad y complejidad de una sociedad cuya única constante es el cambio.

Concretamente, la eficiencia terminal ha sido objeto de atención por parte de las Universidades a nivel de educación superior y posgrado, ya que éstas son evaluadas en términos de la obtención de grado académico.

Podemos mencionar que la eficiencia terminal se desprende de la teoría del desarrollo (Granja 1983), particularmente de la idea de concebir a la educación como un elemento determinante en el desarrollo económico y social de los países. La incorporación instrumental de la eficiencia surge de la teoría de sistemas; ésta, considera que los procesos educativos responden a un conjunto de factores (insumos) que, por estar sujetos a un proceso que busca una producción, alcanzan determinados resultados de la enseñanza. El análisis de sistemas comprendido en la función-producción de la educación, pretende una "maximización de la productividad del sistema educativo (De Ibarrola, 1980).

La eficiencia terminal ha sido objeto de atención por parte de las Universidades a nivel de educación superior .Considerando que la problemática implica abordar una serie de factores que se articulan en las siguientes dimensiones: curriculares, académicos, psicológicos, sociales, ambientales, económicos, administrativos, institucionales referente a la normatividad (Valarino, 1994).

La eficiencia terminal de las instituciones puede medirse en el número de sus egresados con relación al número de primer egreso, en una cohorte que cubra el tiempo de duración de una carrera. También puede medirse en relación con la

calidad de los egresados en función de las exigencias del mercado profesional (Rangel, 1983).

La SEP, a través de los Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional (PIFI) clasifica la eficiencia terminal de la siguiente manera:

1.-Relación porcentual entre los egresados y los estudiantes que ingresaron “n” años antes (tiempo ordinario de duración de la carrera o programa de estudios), provenientes de una misma cohorte generacional.

2.-Relación porcentual entre los egresados y los estudiantes que ingresaron “n” años antes, puede ser un conjunto de estudiantes provenientes de distintas cohortes.

3.-Promedio de las últimas cinco cohortes generacionales .

Al definir a la eficiencia terminal se debe resaltar que se considera a los alumnos como egresados sólo cuando obtienen el grado académico correspondiente. Y es precisamente este resultado lo que actualmente interesa a las Instituciones de nivel superior, ya que las políticas nacionales apuntan precisamente a lograr que los alumnos que concluyen determinado programa educativo obtengan el grado académico; esto se observa claramente en el programa de Nacional de Educación 2001 – 2006, el cual establece ciertos requisitos con los que debe contar el programa educativo de buena calidad haciendo mención a los siguientes lineamientos:

1.-Una amplia aceptación social por la sólida formación de sus egresados, alta tasas de titulación o graduación.

2.-Profesores competentes en la generación, aplicación y transmisión del conocimiento, organizados en cuerpos académicos.

3.-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.

4.-Infraestructura moderna y suficiente para apoyar el trabajo académico de profesores y alumnos.

5.- Sistemas eficientes de gestión y administración y un servicio social articulado con los objetivos del programa educativo.

En definitiva, de acuerdo con estos lineamientos, las instituciones de educación superior no solo deben ser eficaces sino también buscar y alcanzar la eficiencia, considerando la eficacia como la obtención de los resultados deseados y la eficiencia se logra cuando se obtiene un resultado deseado con el mínimo de insumos (Chase y Alquilano 1995).

Como señalábamos al inicio de este trabajo, la eficiencia se refiere al uso óptimo de recursos en beneficio del logro de los objetivos planificados (Espinoza 1994). Se trata de un concepto cuyo origen se remonta a Robins (1932), específicamente a su definición económica, y cuya idea central postula la existencia de un tipo de actividad humana que adecua medios, que son escasos y de uso alternativo, a fines múltiples y jerarquizados. Si se traslada ésta concepción de racionalidad a la empresa productiva, significa el aprovechamiento de recursos escasos para producir bienes y servicios.

La eficiencia que se le exige a las universidades no sólo tiene una dimensión económica, la Universidad actúa como un servicio público y, por ende, no sólo es regulada por el mercado o los precios, sino que se enfrenta el desafío de la "eficiencia social", entendiendo por tal la capacidad de satisfacer, sin limitaciones ni discriminaciones de tipo alguno, la creciente demanda con una educación masiva de calidad, altamente pertinente ante los requerimientos de la sociedad, como así también consciente de las carencias e inequidades que en esa sociedad se verifican (UNESCO, 1998).

La denominada nueva gestión organizacional empresarial y su paquete de "ética económica" (eficacia, eficiencia, excelencia, productividad, competitividad y competencias), proporcionaron un modelo de parámetros internacionales para medir la calidad educativa y también a la empresa. Esta tendencia, junto al lanzamiento del modelo de educación basado en competencias (MEBC), la vinculación producción-educación y la evaluación estandarizada, hicieron de la política educativa un "apéndice" de la política económica.

Estas tendencias, y el modelo educativo que propician, cobran el interés y la preocupación del gobierno e instituciones sociales en la atención de esta dinámica cambiante, ello se refleja en la importancia que se le otorga a los procesos de

evaluación a los que se ven sometidas las instituciones educativas para acreditarse y, aún más, para retroalimentar la funcionalidad de las IES en los procesos de enseñanza y aprendizaje, investigación, aspectos curriculares y de desarrollo institucional. Cada uno de estos procesos se encuentran inmersos en una serie de problemáticas, entre las cuales cobra especial relevancia la eficiencia terminal y la obtención de grado académico.

Al respecto la ANUIES (2001) menciona que uno de los indicadores empleados para evaluar la eficiencia interna de las instituciones de educación superior es el índice de graduación del programa académico que impacta directamente en el desarrollo científico tecnológico ya que quienes potencialmente tienen las herramientas para la generación de investigación a través de la elaboración de tesis, están siendo frenados.

Las instituciones han abogado por implementar diversas opciones de titulación que si bien no implican la elaboración de tesis, se presentan como alternativas para la obtención de grado. Según la ANUIES (2001), las cifras de eficiencia terminal resultan alarmantes aunque se han diversificado las opciones de titulación que incluyen el promedio global, trabajo profesional escrito que implica disertación o obra publicada, examen nacional de calidad profesional (CENEVAL), memorias, exámenes globales, seminarios o cursos de titulación, proyectos de investigación, estudios de postgrado, elaboración de libro de texto.

Por otra parte, la OCDE venía recomendando en este siglo las siguientes medidas de política nacional: una Alianza para la calidad educativas, estándares de desempeño o evaluación estandarizada al margen de consideraciones de diversidad y desigualdad económica, social y cultural; un modelo curricular basado en competencias; capacitación docente subordinada al modelo educativo basado en competencias (MEBC.), gestión organizacional instrumental escolar, profesionalización, participación social, mayor autonomía y apoyo a escuelas pobres.

En educación superior, por lo tanto, se considera necesario un sistema con mayor cobertura, mejor calidad, la equidad en el acceso, la integración y coordinación del sistema educativo. (Armando Alcántara, 2000).

Análisis de eficiencia terminal

Los datos sobre eficiencia terminal a nivel nacional pueden verse en la siguiente tabla. La definición de eficiencia terminal seleccionada por los autores del estudio fue el cociente del número de registrados en profesiones, en un año dado, entre el número de alumnos de primer ingreso, seis años antes, para carreras de 4 años o más. Debe tomarse en consideración que el índice de titulación fue calculado sobre la base del ingreso del estudiante y no del egreso. En este último caso los porcentajes probablemente se elevarían, puesto que no estarían recibiendo el impacto de la deserción.

Tabla 3 Índice de eficiencia terminal

AÑO	ÍNDICE DE EFICIENCIA TERMINAL
1999	47%
2000	42%
2001	49%
2002	48%
2003	43%
2004	57%

Fuente: ANUIES, Estudio de la eficiencia terminal en las IES mexicanas, 2004.

En relación con la eficiencia terminal en la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco, es importante analizar los datos en las licenciaturas de acuerdo con el programa de mediano plazo 2007-2012.

Tabla 4 Eficiencia terminal de las Licenciaturas de la UPN-Ajusco

Eficiencia terminal en licenciatura	Gen							
	1999-2003	2000-2004	2001-2005	2005-2006	2003-2007	2004-2008	2005-2009	2006-2010
Total de egresados del programa por generación *100	Datos-Índice							
	409 35%	464 38%	521 41%	576 43%	688 43%	688 44%	639 42%	569 46%

Total de alumnos inscritos al programa por generación	1474	1213	1266	1349	1590	1575	1529	1236
--	------	------	------	------	------	------	------	------

Fuente: Elaboración propia con datos de Agenda estadística UPN 2011.

Comentario

Como podemos observar la eficiencia terminal en la generaciones 99-2003 es muy baja considerando el 35% de su índice de egresados, para la generación 2000-2002 fue de 38%, en el 2001-2005 de 41% , en el 2003-2007 de 43% y en el 2004-2008 de 44% con estos datos podemos observar que ha existido un aumento en la eficiencia terminal de los estudiantes.

CAPITULO 3

METODOLOGIA Y ANALISIS DE RESULTADOS

A fin de poner a prueba las hipótesis que orientan la presente investigación, se procedió a realizar el trabajo de campo, el cual consistió en el diseño, aplicación y análisis de un cuestionario entre las y los estudiantes de las distintas Licenciaturas que se cursan en la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco. El presente capítulo describe las etapas que abarcó el trabajo de escritorio y de campo. También, se presentan los resultados obtenidos al aplicar el instrumento. Por último, se analizan los datos obtenidos.

Etapas de la investigación

La investigación se realizó en diez etapas que se describen a continuación. La primera de carácter documental, consistió en la búsqueda de bibliografía especializada sobre competencias académicas, eficiencia terminal y evaluación en la IES, también se revisaron investigaciones que abordaran el problema de la titulación y la eficiencia terminal tomando como objeto de estudio las distintas Licenciaturas que se imparten en la UPN (Ajusco). Tal revisión aportó elementos necesarios para la elaboración del marco teórico.

En la segunda etapa se llevó a cabo una delimitación de los aspectos que se deseaban indagar sobre las competencias académicas de los estudiantes

quedando divididos en siete dimensiones, las cuales se interpretan como las magnitudes del conjunto que permiten definir el fenómeno de sus componentes centrales (Millan: 2000). Dichas dimensiones funcionan como instrumentos de medición sobre la situación que se requiere indagar. A continuación se hace mención de las mismas:

1.- Características socioeconómicas. Reúne la información sobre la edad promedio de los estudiantes de cada una de las licenciaturas que se imparten en la UPN (Ajusco), la escuela de nivel medio superior de procedencia, el género que predomina entre los encuestados, estado civil actual, dependencia económica y área de preferencia en caso de proseguir con alguna especialidad.

2.- Percepción de las competencias de ingreso: esta dimensión agrupa la información sobre la percepción de los estudiantes acerca de las materias donde se sintieron más preparados cuando ingresan a la licenciatura.

3.-Percepción de las competencias de formación académica: permite conocer la percepción de los estudiantes en relación con las competencias de trabajo intelectual y académica que han desarrollado como resultado de su proceso formativo que está a punto de culminar.

4.-Percepción de las competencias metodológicas: reúne la información sobre el manejo de técnicas documentales y de campo para la elaboración de su proyecto de investigación.

5.-Percepción del proceso de titulación: permiten ubicar los factores que, desde el punto de vista de las y los estudiantes, favorecen o entorpecen el proceso de titulación en cuanto a la orientación y apoyos disponibles dentro de la propia institución.

6.- Modalidades de titulación: brinda información sobre las diversas modalidades de titulación que establece la institución y las que identifican las y los estudiantes con mayor claridad.

7.-Motivaciones para retrasarse o interrumpir el proceso de titulación: Aborda la percepción de los estudiantes en cuanto a los motivos personales, académicos e institucionales por los cuales se refleja una baja eficiencia terminal en la UPN (Ajusco).

La cuarta etapa consistió en calcular la muestra de una población de 1005 estudiantes procedentes a las licenciaturas impartidas en la UPN (Ajusco) correspondientes a la matrícula de séptimo semestre del ciclo 2010-2

Para delimitar el universo de estudio se calculó una muestra aleatoria simple, utilizando la fórmula de muestra ajustada (Rojas ,1995), cuyo resultado fue de 284 estudiantes. Luego, se procedió a estratificarla por Licenciatura y por Género, a fin de incrementar su precisión, así como la probabilidad de que el atributo considerado en la investigación estuviera presente en las unidades de observación (Hernández y Fernández, 1991). Para ello, se tomó en consideración tanto la licenciatura de adscripción como el género

A continuación se presenta la distribución de la muestra:

Tabla 5 Datos de la matrícula de séptimo semestre por licenciatura y género, periodo 2010-2

LICENCIATURA	SEXO	MUESTRA ESTRATIFICADA (Subpob) (fh)	MUESTRA PARA CADA ESTRATO
Administración educativa	H	16	43
	M	27	
Pedagogía	H	18	94
	M	76	
Psicología Educativa	H	18	110
	M	92	
Sociología Educativa	H	8	19
	M	11	
Educación indígena	H	6	13
	M	7	

Educación de adultos	H	2	5
	M	3	
Total 1005			0.284

Fuente: Elaboración propia

La quinta etapa consistió en la aplicación del instrumento para la obtención de la información.

La sexta etapa se realizó un libro de etiquetas para identificar las variables y los valores de cada respuesta del instrumento aplicado

En la séptima etapa se realizó el procesamiento de datos, diseñando una base de datos en el programa SSPS 18, donde se capturo la información obtenida del instrumento.

En la octava etapa se analizaron e interpretaron los resultados del instrumento de aplicación y se diseñaron la gráficas pertinentes.

En la novena etapa se realizó la redacción final de la investigación y la organización en capítulos.

En la decima etapa y ya culminado el trabajo recepcional se realizaron las modificaciones, requeridas por los lectores.

Presentación y análisis de los resultados

Dimensión general y socioeconómica

Esta dimensión permite conocer la edad promedio de los estudiantes de cada una de las licenciaturas, la escuela de procedencia, el género que predomina en ellas, su estado civil actual, dependencia económica y las condiciones materiales y área de preferencia, en los casos de proseguir con alguna especialización o estudio de posgrado al concluir la Licenciatura.

Uno de los elementos que permiten caracterizar a cualquier estudiante es su edad. Por un lado indica si el grupo de edad en el que se encuentra el

estudiante es el que usualmente se destina a cursar la educación superior. Según De Garay (1998), el intervalo de edad más frecuente para realizar estudios universitarios se ubica entre 20 y 24 años; de este modo, también es un indicador para averiguar si el alumno interrumpió sus estudios. De acuerdo con los datos proporcionados por los estudiantes de las licenciaturas impartidas en la UPN (Ajusco), la edad de los estudiantes oscila entre 19 y 24 años. Podemos considerar, entonces, que los estudiantes han tenido una trayectoria regular y por lo tanto se cuenta con una población relativamente joven que se incorporó a la UPN una vez que culminó su educación media superior.

Respecto al género, de acuerdo con las estadísticas institucionales la UPN se ha caracterizado por contar con una alta proporción de estudiantes del sexo femenino, debido entre otros factores, a que en el campo de la educación predomina aún la población femenina. En este sentido se puede apreciar que más de la tercera parte de la muestra (75.7%) se caracteriza por pertenecer al sexo femenino, en comparación, con los hombres que solo abarcan menos de una cuarta parte de los encuestados (24.3%).

Al cruzar la variable género con la licenciatura donde están inscritos, observamos que las carreras donde existe una mayor presencia de estudiantes mujeres son Psicología Educativa (42.1%) y Pedagogía (34.9%), a diferencia de Administración Educativa (21.7 %), Sociología de la Educación (13%) y Educación Indígena (8.7%) donde los estudiantes varones son la mayoría.

También el cuestionario aplicado reveló que 28.9% proviene del Colegio de Bachilleres, institución que se ha caracterizado por tratar de homogenizar su formación acorde con el sistema de educación superior, sin embargo 71.1% de los estudiantes provienen de una diversidad de instituciones que tienen una formación muy específica. Así, 12% estudió en bachilleratos privados, 11.6% en la Escuela Nacional Preparatoria, 11% de Centros de Estudios Tecnológicos, Industriales y de Servicios, 10.2% en la Preparatoria Anexa a la Normal, 8.8% proviene del Colegio de Ciencias y Humanidades, 5.6 % del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, 2.8% del Centro de Estudios de Bachillerato, 2.5% de la Escuela Normal de Maestros, 1.8% Centro de Estudios Tecnológicos y de

Servicio, 1.4% del Instituto Politécnico Nacional, 1.1% de bachilleratos estatales, 1.1% de Preparatorias del D.F, 0.7% realizaron examen de CENEVAL, 0.7% estudió Tele bachillerato, 0.7% proviene de Centros de Enseñanza Técnica Industrial, 0.4% de Bachilleratos Federalizados, 0.4% de Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario. La diversidad que surge en cuanto a las instituciones de educación media superior de las cuales proviene el alumnado, lleva a preguntarse si el estudiante cursó durante su formación previa, las asignaturas de la disciplina social que requieren las licenciaturas impartidas en la UPN (Ajusco). Responder a esta interrogante puede aportar un elemento más para considerar la variación en las competencias previas desarrolladas o no por los estudiantes que participaron en la investigación.

Con respecto al Estado Civil, se plantearon tres alternativas de respuesta, las cuales fueron: casado, soltero y otro. Al cruzar las variables estado civil y género, encontramos que más de la tercera parte de las mujeres son solteras (79.9%) y el resto se distribuye entre casadas (15%) y otros (4.7%). Entre los varones, más de la mitad son solteros (68.6%), 21.4% están casados y 10% reportan otros estados civiles

Según De Garay (2001 y 2006) en todas las investigaciones que se han realizado sobre los perfiles de estudiantes de la UAM y de otras instituciones de educación superior del país, tanto públicas como privadas, más del 90% de los estudiantes son solteros. No deja de llamar la atención de que un alto número de estudiantes ha aplazado la posibilidad de contraer algún compromiso matrimonial o de pareja. Es un dato significativo si se toma en cuenta que el promedio de edad para contraer relaciones de matrimonio en México es de 19 años según el Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI, 2000).

Así, mientras que la mayoría de la población que no accede o abandonó su educación superior está casada, los estudiantes han decidido postergar dicho compromiso, lo que evidencia comportamientos sociales distintos. También, cabe resaltar que la mayor proporción de estudiantes casados la encontramos en las licenciaturas de Pedagogía (44.7%), Administración Educativa (17%) y Educación Indígena (6.4%), a diferencia de los estudiantes solteros que se encuentran en las

licenciaturas de Psicología Educativa (41.8%) Sociología Educativa (6.8%) y Educación de Adultos (1.8%).

En esta investigación debemos reconocer que el tener conocimiento sobre las condiciones socioeconómicas de los estudiantes es de vital importancia, ya que tienen un papel fundamental en el éxito o fracaso escolar de los mismos. No se puede pensar que un estudiante, por el hecho de ingresar o pertenecer a una universidad, tendrá un buen aprovechamiento escolar. Debemos reconocer que ante todo somos sujetos sociales que vivimos en contextos diversos desde el punto de vista económico, social, familiar, etcétera, los cuales influyen en la formación profesional. Por eso, a través del cuestionario se indagó acerca de la dependencia económica y se encontró que el estado civil y la dependencia económica tienen estrecha relación, ya que la mayoría de los estudiantes son solteros y, a su vez, 44.4% depende de los padres, 10.9% del esposo, 7% de la mamá, 4.9% del papá, y 0.4% de la Pensión Alimentaria y de la beca del SNTE. En paralelo, la información reunida muestra que 32% trabaja de los estudiantes trabaja y estudia.

Posteriormente, al poner en relación el género con la dependencia económica por licenciatura que cursan, se pudo apreciar que los hombres están incorporados al campo laboral en un porcentaje mayor que las mujeres (55% varones y 22.9% mujeres respectivamente), al mismo tiempo en la Licenciatura en Educación Indígena es donde encontramos el mayor número de estudiantes que se mantienen de sus propios ingresos (53.8%), a diferencia de Sociología de la Educación donde más de la mitad de los estudiantes depende de los padres (52.6%). Lo que destaca aquí es que cerca un tercio de la población escolar (32%) que trabaja afronta problemas distintos y su vida académica es diferente de quienes estudian de tiempo completo.

De acuerdo con Guzmán (2007), en México cuando un estudiante trabaja, por lo general es un síntoma de las diferentes crisis económicas que sufre el país puesto que los estudios universitarios requieren de tiempo. Con relación a este punto, 63% de los estudiantes trabaja para pagarse sus estudios, 21% para ayudar al gasto familiar, 10% por independencia económica de los padres y sólo

8% para adquirir experiencia profesional. Evidentemente, los estudiantes que trabajan por motivos económicos tienen mayor presión para cumplir sus servicios laborales porque perder el trabajo podría obstaculizar sus estudios de educación superior que están a punto de concluir.

Otro indicador relevante en relación con el problema de investigación son las condiciones materiales con las que cuentan los jóvenes en sus hogares para realizar actividades académicas. Al respecto, vale la pena señalar que la mayoría (64.1%) cuenta con espacio privado para estudiar; 80.6% con computadora, 69.9% con impresora, 93.1% con un librero, 90.4% escritorio o mesa, 80.1% enciclopedias, 95% diccionarios. Es interesante observar que existe un considerable esfuerzo familiar para ofrecer a los hijos las condiciones materiales básicas para sus estudios. Pero, aunque la mayoría declaró tener dichos bienes, es pertinente no perder de vista la proporción de jóvenes que no cuenta con los mismos y las condiciones señaladas, en particular los que carecen de espacio privado para estudiar en casa y de computadora.

En la actualidad, un equipo de cómputo es una herramienta indispensable para que un estudiante realice sus actividades académicas. Asimismo, contar con libros es una manera de realizar los trabajos y conformar una biblioteca personal que tendrá una gran utilidad en la vida profesional puesto que son herramientas de consulta, análisis y crítica. Un espacio privado también es esencial para realizar lecturas y escribir con comodidad y concentración. Al respecto, De Garay (2005) menciona que las condiciones materiales y los recursos de estudio como libros, internet y computadora son importantes en el desempeño escolar del alumnado.

En síntesis, la información sociodemográfica permite caracterizar al alumnado con que cuenta la UPN compuesto por una mayoría de mujeres solteras y jóvenes que provienen de bachilleratos públicos y que son dependientes económicamente de los padres a diferencia de los varones que se incorporan más rápido al campo laboral. Estas cifras manifiestan que, en su mayoría, se cuenta con una población de estudiantes que tiene grandes posibilidades de culminar adecuadamente su educación superior. debido a que no trabajan y, por lo tanto, podrían disponer del tiempo necesario para dedicarse al estudio de las diferentes

materias que se imparten en la institución y, además, con el apoyo económico de los padres a diferencia del bajo porcentaje de personas casadas que tienen que distribuir su tiempo entre el hogar, el trabajo, y el estudio, dando a este último en ocasiones la menor importancia y si se tiene hijos la situación se vuelve más complicada pues en nuestro país no hay guarderías para los hijos de los estudiantes.

Dimensión 2: Percepción de competencia de ingreso

Desde sus orígenes, la UPN se planteó una particular atención al magisterio, porque se propone formar profesionales de la educación, que con base en un proceso de elaboración teórica sobre la realidad educativa y el contexto socio histórico que la determina, fueran capaces de planear, diseñar, instrumentar y evaluar diversos proyectos, programas y acciones que atiendan la problemática del Sistema Educativo Nacional (Proyecto Académico de la UPN, 1985: 4 y 5).

Por otra parte, la institución se plantea promover la formación, actualización y superación profesional de los maestros en servicio de preescolar, primaria y secundaria, con la finalidad de lograr su arraigo e intervención pedagógica en sus centros de trabajo (Proyecto Académico de la UPN 1993: 33). Las primeras generaciones de estudiantes que ingresaron a la UPN (Ajusco) provenían de Escuelas Normales: en 1979 ascendían a 42% alcanzando un máximo de 65% en 1983 (Lozano y Rodríguez, 2000: 12).

Sin embargo, con los años se verifica un cambio en el perfil de ingreso que se caracteriza por el paso del estudiantado normalista a la incorporación de bachilleres, lo cual se explica por diferentes alternativas de la política nacional y del contexto social (Lozano y Rodríguez: 2000).

Entre los factores externos destaca el reconocimiento, en 1984, del nivel licenciatura para los estudios normales, razón por la cual la demanda magisterial descendió; otro aspecto es el crecimiento de la matrícula en nivel medio superior que aspira a los servicios de educación superior como consecuencia de la política de expansión del sistema educativo. También se toma en cuenta el carácter contradictorio que frente a la política revisten las medidas propuestas para la

educación superior, las cuales persiguen entre otras cosas una importante restricción de la matrícula en las universidades públicas y la elevación de costos de los estudios para los alumnos matriculados. No obstante, esta composición de los estudiantes fue cambiando, así que en 1994 la UPN recibió en sus licenciaturas estudiantes que procedían de distintos planes de educación media superior como indica Lozano y Rodríguez (2005: 32) cuando mencionan las instituciones de procedencia como son la Escuela Nacional Preparatoria, el Colegio de Bachilleres y los bachilleratos tecnológicos.

Hoy en día, de acuerdo con nuestra investigación, la mayoría de los estudiantes provienen del Colegio de Bachilleres (28.9%).

Los cuales cumplieron con dos requisitos indispensables, tener promedio mínimo de siete y aprobar el examen de admisión que aplica la universidad, llenar una solicitud de inscripción y entregar la siguiente documentación: Certificado de Estudios de Nivel Medio Superior o Educación Normal (original y dos copias), Acta de Nacimiento (original y dos copias), CURP (original y copia), Certificado de Buena Salud, Ficha de Aspirante original y el comprobante del pago de la cuota de inscripción.

Asimismo, debe poseer conocimientos en el campo de las Ciencias Sociales refiriéndose a la problemática educativa nacional, conocimiento de las ciencias exactas, principalmente las matemáticas, inclinación por la lectura, tanto de textos como de revistas y periódicos, sensibilidad por los problemas individuales, sociales y educativos, así como disposición para el análisis de la realidad social y educativa de México.

Para profundizar en esta dirección se les preguntó a los encuestados acerca de su percepción en cuanto al nivel de conocimiento básicos, específicamente en Matemáticas, Español, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales con las cuales ingresaron a la UPN (Ajusco), dando tres opciones de respuesta: alto, medio y bajo, a lo que la mayoría de los alumnos respondió que su nivel de conocimientos era medio (73.2%), en menor proporción el conocimiento era alto (14.1%) y bajo (12.7%). Cabe mencionar que en la materia de matemáticas (25%) es donde se maneja un porcentaje menor en comparación con las ciencias sociales (48%). Al

relacionar esta percepción por género, las mujeres perciben que cuentan con un mayor porcentaje de conocimiento medio, en comparación con los hombres que se conciben con un menor nivel educativo (74.9% y 68.1% respectivamente).

Siguiendo con los requisitos del perfil de ingreso para indagar sobre las competencias de lectura y escritura desarrolladas en el nivel medio superior, se les solicitó a los alumnos que señalaran tres competencias básicas con las que ingresaron a la UPN otorgándoles las siguientes opciones de respuesta:

- 1.-Hábito de lectura,
- 2.-Habilidad para ubicar las ideas principales de un texto o escrito,
- 3.-Habilidad en el manejo adecuado de los signos de puntuación,
- 4.-Habilidad en el manejo de computadora
- 5.-Habilidad en la redacción para elaborar ensayos resúmenes y paráfrasis
- 6.-Habilidad para realizar cuadros sinópticos, cuadros comparativos, mapas conceptuales, reportes de lectura

Con respecto los resultados, más de la mitad manifestó contar con el hábito de lectura (61.3%), en segunda opción habilidad en el manejo de la computadora (40.1%), y como tercera opción habilidad para realizar cuadros sinópticos, cuadros comparativos, mapas conceptuales y reportes de lectura (36.6%). Cuando se realizó el cruce de las habilidades anteriores por género, se encontró que las mujeres se reconocen con más habilidad para la lectura (56.2% varones y 62.8% mujeres respectivamente) y producción de textos (26.1% varones y 40.0% mujeres respectivamente). Asimismo, tanto varones como mujeres se perciben con habilidades en el manejo de las TIC en un porcentaje semejante (40.6% varones y 40.0% mujeres respectivamente).

Comentario

En relación al perfil de ingreso que se maneja en cada una de las licenciaturas impartidas en la UPN (Ajusco), el alumno requiere de una serie de conocimientos básicos generales que serán necesarios a lo largo de su trayectoria académica dentro de su proceso de enseñanza aprendizaje. Los resultados proporcionados por ellos mismos manifiestan que se perciben con un nivel de conocimientos

medio en relación con las áreas de Matemáticas, Español, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. De acuerdo con la información obtenida, la lectura y la escritura son competencias determinantes en la calidad del proceso de formación hasta el punto de que muchos de los problemas que encuentran los estudiantes en su proceso académico tienen que ver con la falta de estas competencias para poder realizar sus trabajos de investigación.

Visto en este contexto, el ingreso del estudiante a la universidad supone una adaptación a nuevas formas de comprender, interpretar y organizar el conocimiento. Al igual que un inmigrante que llega por primera vez a un país desconocido, la entrada del estudiante a la universidad significa una iniciación a los lenguajes propios de las disciplinas, constituidas no sólo de conceptos y modelos metodológicos, sino también por un repertorio de prácticas discursivas, históricamente construidas, que se traducen en diferentes modos de hablar, leer y escribir, y sin las cuales un estudiante quedaría desarmado para entrar a formar parte de una formación académica. Según Wells (2001), la lectura y escritura en la universidad constituye una poderosa herramienta intelectual, cuya función va mucho más allá de comunicar y evaluar el conocimiento aprendido. En relación con lo anterior las competencias con las que ingresaron, varones y mujeres reconocen fortalezas en la habilidad para la lectura, aunque las mujeres aventajan a los varones por 10 puntos porcentuales (56.2% varones y 62.8% mujeres respectivamente); en cambio, las diferencias resultan notorias en la producción de textos, donde las mujeres aventajan a los varones en más de 15 puntos porcentuales (26.1% varones y 40.0% mujeres respectivamente). Cabe resaltar que la debilidad que evidencian los varones en la producción de textos pone en evidencia un núcleo problemático porque en ese nivel académico deben contar con estas competencias teniendo en cuenta que son básicas para las materias que se imparten dentro de la institución. Por último, varones y mujeres evidencian habilidades similares en el manejo de las TIC.

Dimensión 3: Percepción de competencias de formación académica

Esta dimensión nos permite conocer la percepción de las y los estudiantes en relación con las herramientas de trabajo intelectual y académico con las que cuentan o han desarrollado como resultado del proceso formativo que están a punto de culminar y en el cual requieren de ciertas competencias para poder realizar un trabajo de investigación que les permita obtener el título de licenciatura.

Para ello se les solicitó a los alumnos que señalaran todas las competencias básicas con las que contaban en ese momento, otorgándoles 21 opciones de respuestas:

- 1.-Capacidad de estudiar
- 2.-Capacidad de aplicar conocimientos en la práctica
- 3.-Capacidad de análisis y síntesis
- 4.-Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones
- 5.-Capacidad para generar nuevas ideas
- 6.-Capacidad para expresarse de manera oral y escrita
- 7.-Capacidad para tomar decisiones relacionadas con mis metas
- 8.-Habilidad para encontrar las ideas principales de un texto
- 9.-Hábito de consultar bibliografía especializada
- 10.-Hábito para leer no solo los textos que me indican
- 11.-Compromiso de entregar los trabajos a tiempo
- 12.-Capacidad para plantear mis ideas y defender mis puntos de vista
- 13.-Capacidad para aceptar las críticas a mis ideas
- 14.-Capacidad para reconocer cuando estoy equivocada (o)
- 15.-Habilidad para reorganizar las ideas de distintos autores
- 16.-Habilidad básica de manejo de computadora
- 17.-Capacidad de trabajo en equipo interdisciplinario
- 18.-Conocimientos básicos sobre tú campo de estudio
- 19.-Conocimientos básicos de las materia o profesión
- 20.-Habilidad de investigación
- 21.-Habilidad para hablar en público

Con base en la respuesta de los estudiantes de séptimo semestre de las licenciaturas impartidas en la UPN sobre las competencias básicas con las que cuentan, se pudo concluir que las y los estudiantes perciben que han logrado desarrollar las 21 competencias como logros derivados del proceso de formación universitaria, en porcentajes que superan los 50 puntos.

Así, 79.9%, es decir, la tercera parte de los estudiantes reconoce que acepta la crítica a sus ideas, 74% posee la capacidad de trabajo en equipo interdisciplinario, 74.3% desarrolló habilidad para encontrar las ideas principales de un texto, 73.9% la competencia en el manejo de la computadora, 73.2% tiene la competencia para estudiar, 71.5% posee conocimientos básicos de la materia o profesión, 70.1% de los entrevistados percibe que posee competencias para adaptarse a nuevas situaciones, 70.1% ha desarrollado el compromiso de entregar los trabajos que solicitan en el tiempo establecido, 68.7% la competencia de análisis y síntesis, 68.7% la competencia tener conocimientos básicos sobre su campo de estudio, 68.7% la capacidad para reconocer cuando está equivocada/o, 65.1% percibe que ha desarrollado competencias para tomar decisiones relacionadas con metas y proyectos, 64.8% la competencia de aplicar conocimientos en la práctica, 62% la competencia para generar nuevas ideas, 60.6% la competencia en investigación, 58.8% percibe que ha desarrollado hábitos de consultar bibliografía especializada, 56.7% la competencia para reorganizar las ideas de distintos autores en un texto propio, 56.3% de los estudiantes tienen la competencia para hablar en público, 58.8% hábito de consultar bibliografía especializada, 56% capacidad para plantear mis ideas y defender los puntos de vista, 55.3% hábito para leer no solo los textos que me indican.

Dimensión 4: Percepción de competencias de investigación

En relación al proceso de investigación se les solicitó a los estudiantes que señalaran todas las competencias básicas que dominaban otorgándoles las siguientes opciones de respuestas:

- 1.-Elaboración de marco teórico

- 2.-Habilidad para aplicar algunas técnicas de investigación (entrevista, encuesta, grupo focal)
- 3.-Capacidad de resolver problemas específicos de algún tema de investigación
- 4.-Creatividad y curiosidad
- 5.-Trabajo en equipo
- 6.-Habilidad para diseñar una encuesta y elaboración de preguntas
- 7.-Habilidad para plantear problemas y preguntas de investigación
- 8.-Habilidad para plantear una hipótesis
- 9.-Habilidad para plantear los antecedentes y ubicar el problema de investigación en su contexto histórico, político, social y económico
- 10.-Habilidad para realizar una encuesta y analizar los resultados
- 11.-Habilidad para plantear una justificación al tema de investigación
- 12.-Habilidad para seleccionar la bibliografía adecuada para el tema de investigación
- 13.-Habilidad para la interpretación y evaluación de información
- 14.-Capacidad de comunicación
- 15.-Habilidad en la lectura
- 16.-Habilidad en la redacción
- 17.-Uso adecuado de los signos de puntuación
- 18.-Conocimiento de fichas bibliográfica, hemerográfica
- 19.-Conocimiento de fichas de trabajo como son de síntesis ,resumen y paráfrasis
- 20.-Manejo de párrafo de introducción. desarrollo ,transición y conclusión
- 21.-Habilidad para realizar entrevistas individuales
- 22.-Habilidad para realizar entrevistas grupales

De acuerdo con las respuestas de los estudiantes , ellos perciben que 76.1% domina la competencia de trabajar en equipo, 65.5% ha desarrollado competencias de lectura, 60.2% posee competencia para realizar entrevistas individuales, 68% se percibe con competencias orientadas a la creatividad y curiosidad, 59.9% competencia en comunicación, 59.5% competencia para aplicar

algunas técnicas de investigación, 59.5% la capacidad para diseñar una encuesta y elaboración de preguntas, 57% la competencia para realizar una encuesta y analizar los resultados, 55.3% la capacidad para plantear preguntas y problemas de investigación, 54.6% la capacidad de resolver problemas específicos de algún tema de investigación, 53.5% la competencia en redacción, 52.8% la competencia realizar fichas de trabajo, 52.1% la capacidad para la interpretación y evaluación de información, 51.8% la capacidad para plantear la justificación de un tema de investigación, 50.7% la habilidad de seleccionar la bibliografía adecuada al tema de investigación, 49.6% la competencia para diseñar entrevistas grupales, 49.3% tiene la capacidad del uso adecuado de los signos de puntuación, 49.3% la competencia en la realización de fichas bibliográficas y hemerográficas, 44% la competencia en el manejo de párrafos, 40.1% la capacidad para plantear una hipótesis, el 39.1% tienen la competencia de elaborar un marco teórico , 38.4% la competencia para plantear antecedentes y ubicar el problema de investigación.

Comentario

Ser competente permite realizar una actividad con un nivel de dominio considerable, correspondiente a un criterio establecido .El nivel de dominio que un individuo puede alcanzar en una tarea depende de los recursos con los que cuenta, involucra sus conocimientos, creencias, habilidades en diversos campos, destrezas, actitudes, valores, etcétera.

Educar con un enfoque de competencias significa diseñar experiencias de aprendizaje para que los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan movilizar, de forma integral, los recursos que se consideran indispensables para realizar satisfactoriamente las actividades demandadas .Cabe señalar que los estudiantes encuestados se perciben con un desarrollo alto de competencias intelectuales y académicas que les permitirían activar eficazmente distintas formas de aprendizaje dentro de cada campo de estudio.

Sin embargo para la realización del proyecto de investigación no se perciben con un gran dominio ya que se requiere de ciertas competencias para poder realizarlo y en las respuestas proporcionadas se observa que los porcentajes más

altos están ubicados en el diseño de instrumentos y aplicación de métodos en el trabajo de campo, pero no en el diseño y ejecución de proyectos, donde las competencias que se requieren tiene que ver con la capacidad para plantear una hipótesis, la competencia lógica, de razonamiento inductivo y deductivo, y sobre todo, la competencia para rastrear los antecedentes y ubicar el problema de investigación. Esta última competencia es de gran importancia para diseñar un proyecto de investigación, el cual requiere que las y los estudiantes hayan desarrollado una cierta lógica para pensar y estructurar el trabajo; sin embargo, esta competencia recibe el más bajo porcentaje. Asimismo, cabe mencionar que de acuerdo con la percepción tan favorable de los estudiantes, en relación con las propias competencias desarrolladas, sería esperable un alto porcentaje de alumnos titulados en el año siguiente a la finalización de la carrera; pero, como hemos visto, éste no es el caso, al menos, para las cohortes previas a la que se estudia. Y, de seguir la tendencia observada en la Tabla 2:71, cabe esperar un incremento en el porcentaje de titulación aunque, bastante inferior al que podría esperarse de acuerdo con la percepción que poseen los estudiantes, en relación con las competencias académicas que han desarrollado durante el proceso de formación en las Licenciaturas. Esta disonancia resulta muy llamativa para orientar futuras indagaciones aunque por el momento carecemos de más información para tratar de explicarla.

Dimensión 5: Percepción del proceso de titulación

Esta dimensión permite observar si los alumnos están informados del tiempo en el cual se debe realizar el proyecto de titulación, si el Seminario de Titulación cumple con el objetivo de informar y asesorar para el proyecto de investigación, también, propone identificar los tres factores más importantes que favorecen el proceso de titulación desde la perspectiva de los estudiantes, y los tipos de apoyos económicos que se otorgan para la investigación de campo.

En relación con la elaboración del proyecto para el proceso de titulación, 85.6% de los estudiantes mencionaron que se desarrolla antes de egresar y 14.4% después de egresar. Asimismo, 60.2% manifestó que el Seminario de

Titulación sí cumple con el objetivo de orientar e informar sobre el proyecto de investigación, aunque 39.8% dijo que no cumple con tal objetivo. También, se les solicitó que indicaran 3 competencias que favorecen el proceso de titulación, de las siguientes que aquí se enlistan. Por tratarse de una pregunta abierta, surgieron diversos tipos de respuesta que, posteriormente, durante el análisis de los datos, se agruparon en las siguientes categorías:

- Competencias de investigación
- Competencias intelectuales y teóricas
- Competencias para la expresión oral y escrita
- Competencias tecnológicas
- Competencia para el trabajo colaborativo

En cuanto a sus respuestas, las tres competencias que favorecen más el proceso de titulación son; competencias tecnológicas (34.2%), competencias de investigación (24.8%) y competencia para la expresión oral y escrita (14.4%). También 53.9% de los alumnos mencionó, que a lo largo de la carrera sí hubo orientación para identificar problemas actuales de su campo de estudio mientras que 46.1% se manifestó por la negativa. Para identificar a las personas que los orientaron en el proceso de titulación se plantearon las siguientes opciones de respuesta:

- Maestros
- Autoridades
- Maestros de la comisión de titulación
- Administrativos
- Compañeros de clase
- Amigos
- Medios electrónicos
- No recibí orientación

Cabe señalar que 84.9% de alumnos percibe que los maestros son los actores más importante para proporcionar información referente al proyecto de investigación, 48.6% asocia este asesoramiento con los compañeros de clase, 34.9% con amigos, 25.4% obtuvo dicha información a través de los medios electrónicos ,16.9 % recibió asesoramiento de maestros de la comisión de titulación, 3.5% de las autoridades y 1.1% de los administrativos.

En relación con los apoyos disponibles para promover el proceso de titulación, se plantearon las siguientes opciones de respuesta:

- Seminario de titulación
- Asesorías grupales
- Folletos
- Pláticas-conferencias
- Talleres de titulación
- Becas para la titulación
- No hubo ningún apoyo

Los resultados obtenidos muestran que 84.9% de los estudiantes contestó que el seminario de titulación era de primordial importancia, 30.6% respondió que las asesorías grupales, 7.7% obtuvo el apoyo a través de folletos, 15.1% a través de pláticas y conferencias, 13.4% recibió becas de titulación y 11.3% recibió apoyo de los talleres de titulación. Con respecto al apoyo económico para realizar el trabajo de campo relacionado con el proyecto de titulación, 50% de los estudiantes contestó que sí existe, 49.3% respondió de forma negativa y .7% no sabe. Por último, al preguntarles si conocían las opciones de titulación 65.1% respondió afirmativamente mientras que 34.9% manifestó que las desconocen.

Comentarios

De las respuestas obtenidas, nos percatamos que más de la tercera parte de los alumnos (85.6%) tiene conocimiento pleno de que el proyecto de investigación se debe realizar antes de egresar de la licenciatura, sin embargo, en la práctica esto no se concreta en todos os casos. .Asimismo más de la mitad (53.9%) especificó que sí existió una orientación sobre el proyecto de titulación y más de la tercera

parte (84.9%) señaló que los maestros sí orientaban sobre los proyectos de titulación, también mencionaron que el Seminario de Titulación era de primordial importancia. Con estas respuestas se podría asegurar que cuando los estudiantes terminan la licenciatura su proyecto ya está avanzado o incluso terminado. Sin embargo, el índice de eficiencia terminal en las licenciaturas, según el programa de mediano plazo 2007-2012, muestra que las cifras de los alumnos titulados durante el primer año posterior al egreso no son muy altas, analizando los datos del periodo 2001-2005, el índice de eficiencia terminal fue de 41%, del 2002-2006 de 43% ,2003-2007 de 43%, 2004-2008 de 44%,2005-2009 de 42%.

Dimensión 6: Modalidades de titulación

En cuanto a las opciones de titulación, se les solicitó a los estudiantes que eligieran tres de las diversas modalidades que se pueden llevar a cabo con mayor éxito en la institución. En las respuestas, 84.5% de los encuestados mencionó que la tesis, 69.4% la tesina y 37.3% el examen de conocimientos.

Para indagar si los estudiantes poseen claridad acerca de las diferencias entre las distintas modalidades de titulación, se les pidió que relacionaran dos columnas: una, ubicada a la izquierda de la hoja, que describe en qué consiste la modalidad de titulación; otra, ubicada a la derecha de la anterior, que contiene el nombre de cada una de las opciones de titulación. A continuación se reproduce la tabla propuesta:

- | | |
|--|------------|
| 1.-Se trata de realizar una reconstrucción histórico-contextual en primera persona, identificando las fuentes de la que den validez a los sucesos que se describen. | () Tesina |
| 2.-Es 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. | () Tesis |

3.-El sustentante deberá elegir una preocupación en relación con una dimensión particular de su práctica docente y convertirla en un problema que articule su reflexión y da sentido al planteamiento de una estrategia de acción.

() Proyecto de desarrollo educativo

4.-Es una propuesta de intervención que busca resolver un problema detectado en el proceso educativo, especificando las acciones innovadoras.

() Monografía

5.-Comprende la narración contextualizada de su experiencia, así como el análisis, síntesis y explicitación de sustentos teóricos y metodológicos de su práctica profesional.

() Historia de vida

6.-Es un trabajo que implica un proceso de investigación en torno a un problema teórico o empírico en el campo de la educación.

() Recuperación de experiencia profesional

7.-Un trabajo en el que se plasma un cuestionario de quehacer docente propio e implica la construcción de una perspectiva crítica desde la cual es posibles el desarrollo de la práctica docente nueva y creativa

() Propuesta pedagógica

8.-Es un estudio específico y exhaustivo sobre un problema educativo con trascendencia en la acumulación de datos.

() Examen de conocimientos

9.-Es la evaluación oral o escrita a través de la cual el egresado muestra su capacidad de manejo de los contenidos curriculares del plan de estudios y su aplicación en diversas problemáticas educativas.

() Proyecto de innovación docente

De las respuestas obtenidas, llama la atención que no todos los estudiantes lograron identificar correctamente la modalidad de titulación con el tipo de trabajo académico que implica, ya que sólo 2.8% tiene claridad sobre lo que es un proyecto de innovación docente, 15.5% puede identificar claramente un proyecto de desarrollo educativo, 17.3% reconoce en qué consiste una propuesta pedagógica, 22.5% una tesis, 30.6% una monografía, 34.5% una tesina, 46.5% una historia de vida, 46.5% la recuperación de experiencia profesional y 78.6% examen de conocimiento.

Comentario

Los alumnos señalaron que la tesis era la modalidad que se podía llevar a cabo con mayor éxito sin embargo cuando relacionaron el concepto con la modalidad no tuvieron dominio sobre tal y se reflejó que en su mayoría si conocen que es un examen de conocimientos. Podemos decir entonces que la realización de la tesis no es un trámite formal solamente, sino un proceso complejo que implica que los alumnos produzcan su conocimiento manejando temas, conceptos y problemas. Apropiándose de los significados y plasmándolos mediante el despliegue de recursos de escritura.

Dado el alto porcentaje de respuestas que reconocen el trabajo académico que implica un examen de conocimiento (78.6%), cabe plantear que la mayor experiencia educativa que han realizado en sus respectivas trayectorias escolares se vincula con esta modalidad de evaluación que es una de las más tradicionales dentro del sistema educativo en todos sus niveles.

Dimensión 7: Motivos por los cuales los estudiantes no se titulan

Para indagar por los motivos que dificultan la titulación, se construyó una escala con 19 factores y cuatro opciones de respuesta como a continuación se presenta:

1. Totalmente de acuerdo
2. Parcialmente de acuerdo
3. Parcialmente en desacuerdo
4. Totalmente en desacuerdo
5. Ninguno

Se les propuso que emplearan esta escala para clasificar los siguientes motivos de 1 a 4:

MOTIVOS					
1.- Porque los alumnos pierden contacto y vinculo con la institución.					
2.- Porque ya no hay tiempo.					
3.- Porque se pierde el interés.					
4.- Por la inserción al campo laboral.					
5.- Porque no se cuenta con computadora propia.					
6.- Porque se casan y tienen hijos.					
7.- Porque los asesores los confunden o no respeten lo que ellos quieren investigar.					
8.- Por la falta de apoyo del asesor.					
9.- Porque los profesores no tienen tiempo.					
10.- Porque el profesor pierde interés en los alumnos.					
11.- Porque los tramites son muy complicados.					
12.- Porque los tramites son muy costosos.					
13.- Porque la consulta del material bibliográfico se vuelve complicada por el trámite que se debe realizar.					
14.- Porque la institución restringe el acceso a la información.					
15.-Porque no se sabe elaborar el protocolo de investigación.					
16.- Porque no tienen los conocimiento necesarios para elaborar el marco teórico.					
18.- Porque no saben cómo hacer el trabajo de campo.					
19.- Porque no saben cómo interpretar los datos obtenidos en el campo.					

A los efectos de presentar los resultados obtenidos, se procedió a agrupar los motivos por ejes problemáticos. De este modo, es posible identificar los siguientes ejes:

1) Motivos personales: donde se incluyen los cambios de estado civil y la formalización de relaciones conyugales y familiares que implican tener hijos.

2) Motivos ubicados en la relación pedagógica: se vinculan con el acompañamiento de los maestros para la realización de la investigación.

3) Motivos administrativos: relacionados con los trámites que se realizan para la titulación

4) Motivos académicos: referidos a las competencias intelectuales, socio-afectivas y metodológicas para poder realizar el protocolo de investigación.

El análisis de las respuestas obtenidas arrojó la siguiente información:

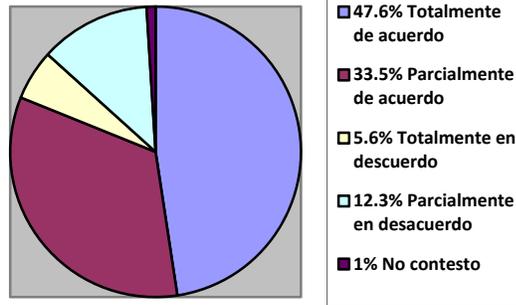
1.- Motivos personales

En este eje de análisis se agruparon diversos factores que podrían dificultar el proceso de titulación en su aspecto familiar, donde se incluye la formalización de relaciones conyugales y laborales que limitan el tiempo dedicado a estudiar e investigar.

De acuerdo con las opciones de respuesta estos son los resultados obtenidos:

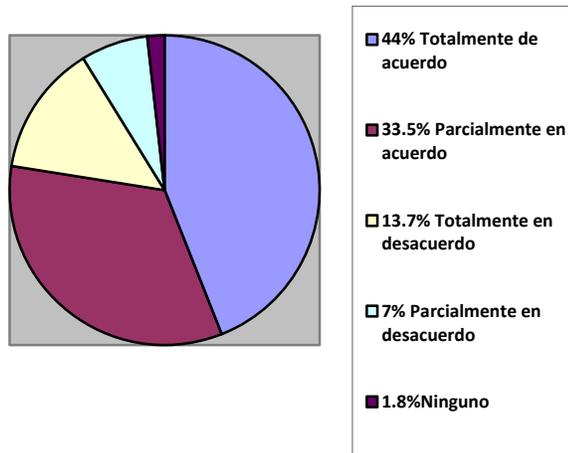
a) Se casan y tiene hijos

47.6% de los estudiantes estuvo totalmente de acuerdo en reconocer que uno de los motivos por los cuales no se titulan es porque se casan y tiene hijos, el 33.5% estuvo parcialmente de acuerdo, el 12.3% parcialmente en desacuerdo, el 5.6% totalmente en desacuerdo y el 1% no contestó.



b) Falta de tiempo

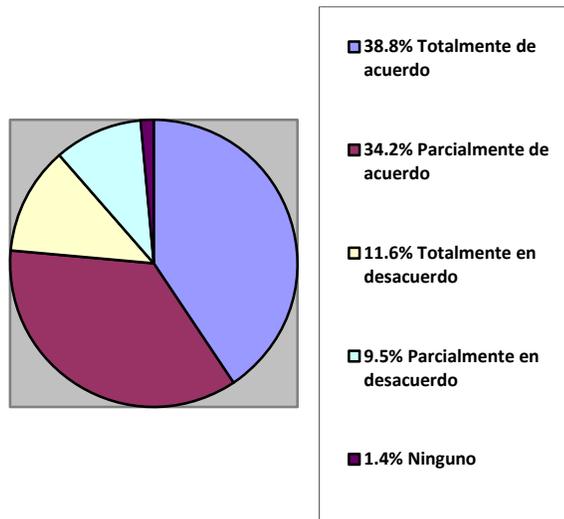
Los estudiantes reconocen que no se titulan porque al terminar la licenciatura ya no tienen tiempo para realizar el trabajo recepcional. Así, 44% de los estudiantes estuvo totalmente de acuerdo con esta afirmación, 33.5% estuvo parcialmente de acuerdo, 13.7% parcialmente en desacuerdo, 7.0% totalmente en desacuerdo y 1.8% no contestó.



c) Pierden vínculos con la institución

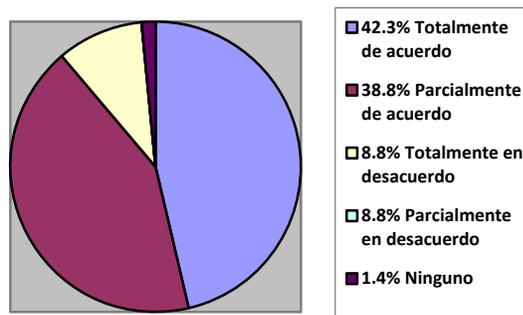
Otra de las razones por las cuales no se titulan luego de finalizar la carrera es porque pierden contacto y vínculo con la institución. Al respecto, 38.8% de los estudiantes estuvo totalmente de acuerdo, 34.2% estuvo parcialmente de acuerdo,

11.6% parcialmente en desacuerdo, 9.5% totalmente en desacuerdo y 1.4% no contestó.



d) Ingresan al campo laboral

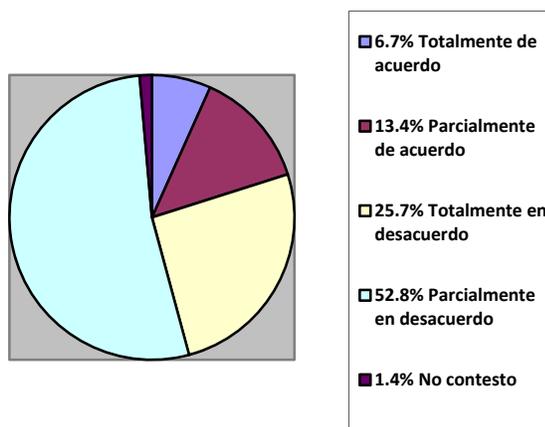
La inserción al campo laboral es otro de los motivos por los cuales los estudiantes no se titulan. Así, 42.3% estuvo totalmente de acuerdo, 38.8% estuvo parcialmente de acuerdo, 8.8% parcialmente en desacuerdo, 8.8% totalmente en desacuerdo y 1.4% no contestó.



e) Condiciones materiales

Por último, se indagó entre las y los estudiantes sobre las condiciones materiales que pueden dificultar la realización del trabajo recepcional. Así, se les preguntó si

la falta de una computadora propia podía ser obstáculo para elaborar el trabajo recepcional. A este respecto, 6.7% de los estudiantes estuvo totalmente de acuerdo, 13.4% estuvo parcialmente de acuerdo, 25.7% parcialmente en desacuerdo, 52.8% totalmente en desacuerdo, 1.4% no contestó.



Comentario

Tomando como referencia las opciones “Totalmente de acuerdo” y “Parcialmente de acuerdo”, podemos decir que los principales motivos personales que los estudiantes reconocen como obstáculos para la titulación, tienen estrecha relación con la inserción al campo laboral y con el cambio de estado civil y la formación de una familia. En este sentido, 8 de cada 10 estudiantes (81.1%) coinciden en estos motivos. Asimismo, aproximadamente 7 de cada 10 estudiantes perciben que la falta de tiempo es un factor primordial para alejarse del proceso formativo de titulación. Por el contrario, para la mayoría de las personas encuestadas, la carencia de computadora no es un factor primordial que afecte la realización de la tesis.

2.- Motivos relacionados con los profesores

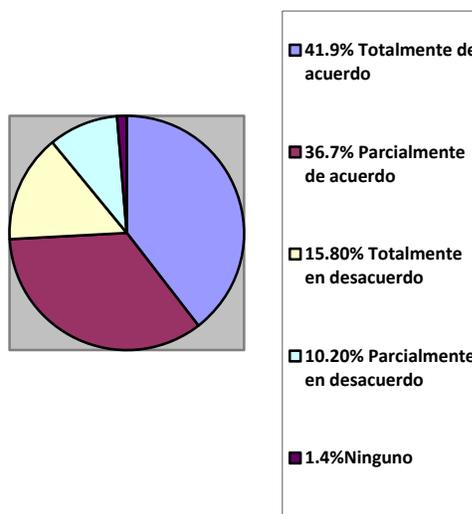
Estos motivos se centran en la relación pedagógica que se establece entre asesorados y asesores. En este sentido, las proposiciones que se sometieron a consideración de las y los encuestados se referían a los siguientes aspectos de la relación:

- a) El apoyo por parte de los docentes

- b) El reconocimiento de los intereses y temas de investigación de los estudiantes.
- c) El interés del profesor por el trabajo del estudiante
- d) La frecuencia y continuidad de las asesorías

a) El apoyo por parte del docente

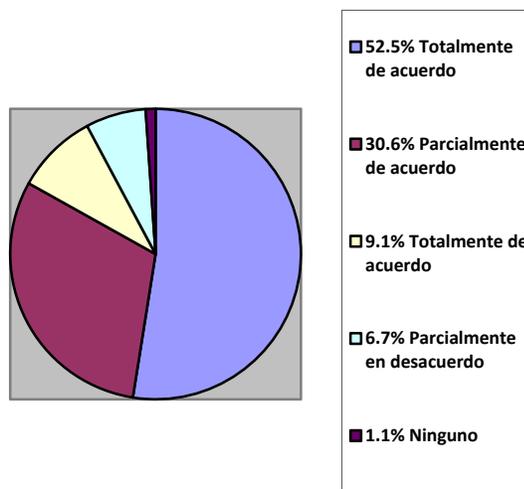
El apoyo de los profesores resulta un factor primordial que afecta el proceso de titulación. Así, 41.9% de los estudiantes estuvo totalmente de acuerdo en que la falta de apoyo del asesor impide la titulación, 30.7% estuvo de parcialmente de acuerdo, 15.8% parcialmente en desacuerdo, 10.2% totalmente en desacuerdo y 1.4% no contestó.



b) El reconocimiento de los intereses y temas de investigación de los estudiantes.

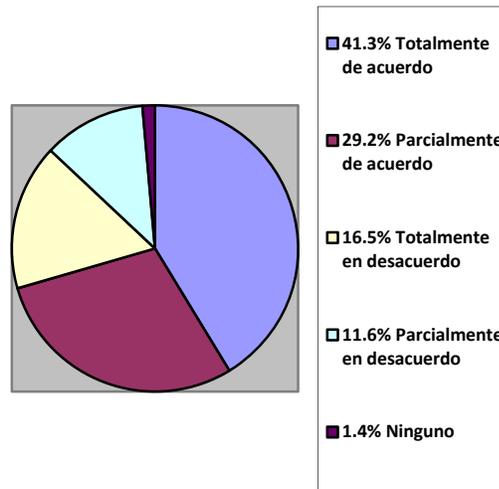
Para indagar sobre la relación pedagógica que se entabla entre estudiantes y asesores, se indagó por el reconocimiento que estos últimos reciben en relación con los temas de investigación que desean abordar, bajo el supuesto de que la ausencia de entendimiento entre asesores y estudiantes en este aspecto, podía resultar en un obstáculo para la realización del trabajo recepcional. Las respuestas obtenidas muestran que 52.5% de los estudiantes estuvo totalmente de acuerdo

en que los profesores los confunden y no respetan el tema que quieren para su investigación, 30.6% estuvo parcialmente de acuerdo, 9.1% parcialmente en desacuerdo, 6.7% totalmente de desacuerdo y 1.1% no contestó.



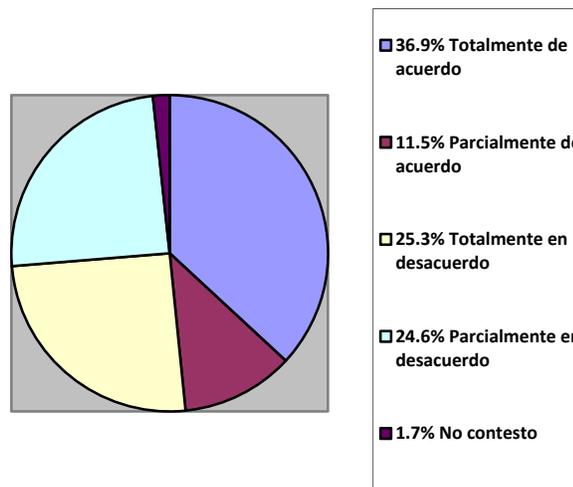
c) El interés del profesor por el trabajo del estudiante

Un aspecto relevante de la relación pedagógica que se entabla entre asesores y asesorados se vincula con el interés de los profesores por el trabajo de las y los estudiantes. Así, al plantearlo en la escala, 41.3% de los estudiantes estuvo totalmente de acuerdo en que la pérdida de interés por parte del profesor hace que los estudiantes no se titulen, 29.2% estuvo parcialmente de acuerdo, 16.5% se manifestó parcialmente en desacuerdo, 11.6% totalmente en desacuerdo y 1.4% no contestó.



d) Frecuencia y continuidad de las asesorías

Al indagar por la frecuencia y continuidad de las asesorías, 36.9% de los estudiantes estuvo totalmente de acuerdo que los profesores no tiene tiempo para realizarlas, señalándolo como uno de los obstáculos para titularse, 11.5% estuvo parcialmente de acuerdo, 25.3% se manifestó parcialmente en desacuerdo, 24.6% totalmente en desacuerdo y 1.7% no contestó.



Comentario

Los profesores son actores primordiales en la titulación ya que acompañan a los alumnos en todo su proceso formativo, contribuyen al desarrollo de un cúmulo de

conocimientos y proponen experiencias que los ayudan a desarrollar competencias académicas que luego pondrán en acción para resolver los problemas que plantean las investigaciones, sin embargo, 83% de los alumnos percibe que durante el proceso de elaboración del trabajo recepcional, los confunden y no respetan el tema de investigación. Asimismo, podemos apreciar que perciben la falta de apoyo (72.6%) y la pérdida de interés en el alumno (70.5%) como dos factores relevantes que obstaculizan este proceso. En contraste, los resultados están divididos en cuanto a la percepción de la falta de tiempo para brindar asesorías como un factor decisivo de la ausencia de titulación.

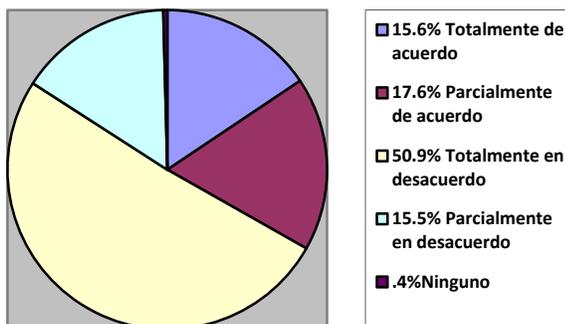
3.- Motivos administrativos

En este eje de análisis se agruparon diversos factores que podrían dificultar el proceso de titulación en su aspecto administrativo. Así, se indagó por los siguientes aspectos:

- a) Complejidad de los trámites
- b) Dificultad para acceder a la biblioteca al perder la condición de alumno regular
- c) Costo de los trámites
- d) Dificultad para acceder a todo tipo de información institucional

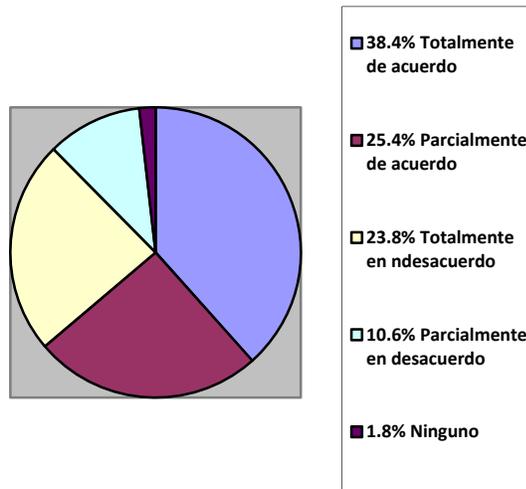
a) Complejidad de los trámites

Con relación a las respuestas de los estudiantes sobre lo complicado de los trámites para titularse, 15.6% estuvo totalmente de acuerdo, 17.6% parcialmente de acuerdo, 50.9% estuvo parcialmente en desacuerdo, 15.5% totalmente en desacuerdo, y 4% no contestó.



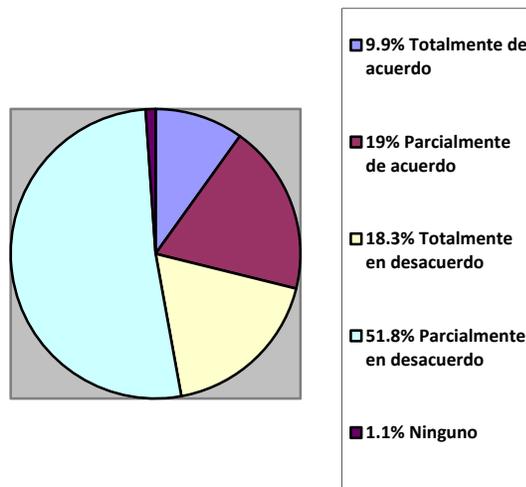
b) Acceso a la biblioteca

En relación con el acceso a este servicio, cabe señalar que después de 6 meses de cubrir los créditos y hasta tanto se registre el proyecto de titulación, las y los estudiantes pierden la condición de alumno regular y, por ende, el derecho a los beneficios de los alumnos regulares; entre ellos, el derecho al préstamo a domicilio, uso de computadoras, comedor escolar, servicio de fotocopias, etcétera. Al indagar sobre la restricción que implica en el manejo de material bibliográfico para las investigaciones, 38.4% de los estudiantes estuvo totalmente de acuerdo en que representa un factor que impide la titulación, 25.4% se manifestó parcialmente de acuerdo, 23.8 % parcialmente en desacuerdo, 10.6% totalmente en desacuerdo y 1.8% no contestó.



c) Costo de los trámites

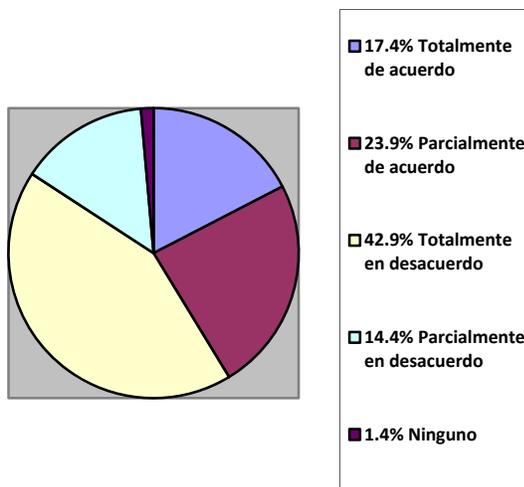
Con base en las respuestas obtenidas surge que 9.9% de los estudiantes estuvo totalmente de acuerdo en que los trámites son muy costosos, por tal motivo no se titulan, 19% se manifestó parcialmente de acuerdo, 18.3% parcialmente en desacuerdo, 51.8% totalmente en desacuerdo y 1.1% no contestó.



d) Acceso a información institucional

Las respuestas a esta opción muestran que 17.4% de los estudiantes estuvo totalmente de acuerdo en que las restricciones institucionales a la información es uno de los motivos que impide la titulación, 23.9% se manifestó parcialmente de

acuerdo, 42.9% parcialmente en desacuerdo, 14.4% totalmente en desacuerdo y 1.4% no contesto.



Comentario

Los alumnos perciben que lo complicado y costoso de los tramites no es un obstáculo primordial para que ellos se titulen, el factor que consideran más importante, una vez que terminan su formación profesional, es la dificultad para consultar el material bibliográfico, porque una vez que egresan sólo disponen de 6 meses más para poder acceder a todos los beneficios que proporciona la biblioteca y después pierden todos los derechos como estudiantes dentro de la propia institución de la que egresaron.

4.- Motivos académicos

Bajo este eje de análisis se agruparon aspectos relacionados con las competencias desarrolladas para afrontar el proceso de investigación desde el diseño de la propuesta, según la modalidad escogida, hasta su culminación con la versión definitiva.

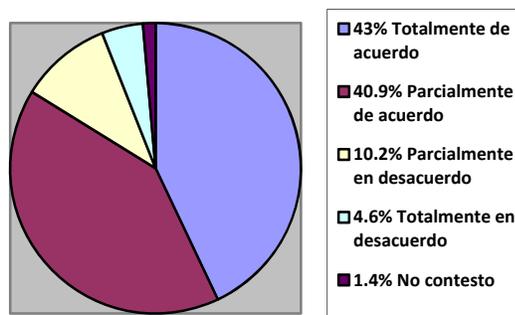
A este respecto se indagó por lo siguiente:

- a) Habilidades para elaborar el protocolo o anteproyecto
- b) Manejo de marcos teóricos
- c) Trabajo de campo
- d) Análisis de los materiales obtenidos en el campo

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

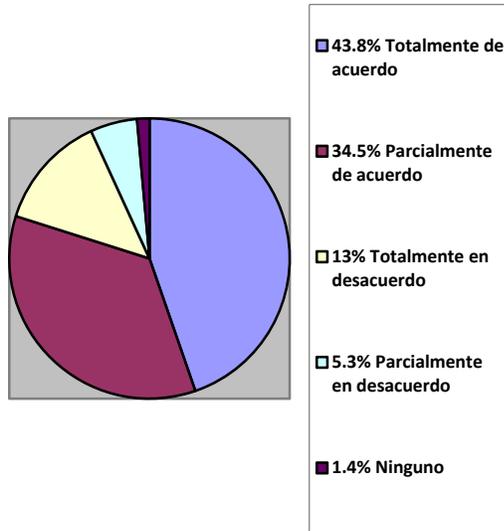
a) Protocolo

En relación con las habilidades requeridas para diseñar una propuesta o anteproyecto para titularse, 43% de los estudiantes estuvo totalmente de acuerdo en que no saben cómo realizar el protocolo o anteproyecto y por tal motivo no se titulan, 40.9% estuvo parcialmente de acuerdo, 10.2% se manifestó parcialmente en desacuerdo, el 4.6% totalmente en desacuerdo y el 1.4% no contestó.



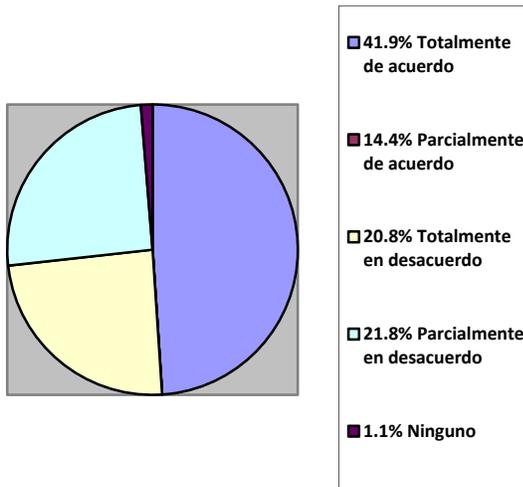
b) Marco teórico

En relación con el manejo de teorías vinculadas con los temas de investigación, 43.8% de los estudiantes estuvo totalmente de acuerdo en que carecen de los conocimientos necesarios para elaborar el marco teórico, por tal motivo no se titulan, 34.5% estuvo parcialmente de acuerdo, 13% parcialmente en desacuerdo, el 5.3% totalmente en desacuerdo y 1.4% no contestó.



c) Trabajo de campo

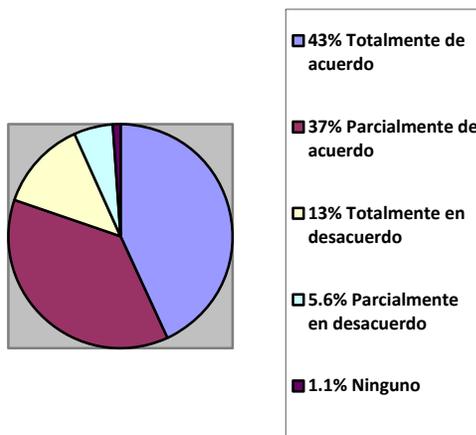
Al indagar por estas habilidades, 41.9% de los estudiantes estuvo totalmente de acuerdo en que no saben hacer trabajo de campo, 14.4%% estuvo parcialmente de acuerdo, 20.8%% se manifestó parcialmente en desacuerdo, 21.8% totalmente en desacuerdo y 1.1% no contestó.



d) Análisis e interpretación de datos

Las respuestas obtenidas muestran que 43% de los estudiantes estuvo totalmente de acuerdo en que no saben interpretar el trabajo de campo, 37.1% estuvo

parcialmente de acuerdo con esta afirmación, 13% parcialmente en desacuerdo, 5.6% totalmente de acuerdo y 1.1% no contestó.



Comentario

Entre los motivos académicos por los cuales los estudiantes no se titulan, la mayoría percibe que la ausencia de habilidades para realizar un proyecto de investigación, así como la ausencia de competencias para la investigación de campo y para el análisis e interpretación de datos, constituyen los principales obstáculos para la titulación. Aquí llama la atención el hecho de que los encuestados se encontraban próximos a finalizar el proceso formativo de la licenciatura y percibían que no contaban con la habilidades necesarias para culminar con un trabajo recepcional, el cual es de primordial importancia para la obtención del título en cualquiera de las licenciaturas impartidas en la UPN.

Conclusiones

Esta investigación inició a partir de la reflexión sobre mi propia trayectoria universitaria como estudiante de la Licenciatura en Sociología de la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, y la de mis compañeros de la promoción 1995-1999. Al respecto, me interrogaba por qué los estudiantes presentan rezagos y demoras en la titulación, e incluso, nunca se titulan, cuando han desarrollado 8 semestres de la carrera que debieron prepararlos para afrontar y concluir en un tiempo prudencial el proceso de titulación.

Una de las actividades que implicó esta investigación fue la de transformar este problema individual y grupal en un objeto de investigación. Para ello, revisé bibliografía especializada sobre los procesos de formación académica en las Instituciones de Educación Superior, recabé datos sobre la eficiencia terminal en las IES, consulté otras investigaciones de académicos que abordaban esta problemática, tanto en la Universidad Pedagógica Nacional como en otras Universidades.

Finalmente, los antecedentes reunidos en torno de los procesos de titulación y problemas de baja eficiencia terminal pusieron en evidencia que, por un lado, se trata de un problema que afrontan otras Instituciones de Educación Superior del país y, por otro lado, que existe muy poca información acerca de las percepciones de los propios estudiantes de Educación Superior en relación con las dificultades que deben afrontar para la obtención del título, mientras se encuentran en la carrera.

A partir de estas reflexiones surgió una pregunta que orientó la presente investigación:

¿De qué manera la percepción que poseen los estudiantes de las distintas licenciaturas que se imparten en la Universidad Pedagógica Nacional (Unidad Ajusco), acerca de sus propias competencias académicas, impacta favorablemente en los procesos de formación universitaria y en los procesos de titulación?

Responder a esta interrogante implicó poner el énfasis en la percepción que poseen las y los estudiantes acerca de sus propias competencias,

desarrolladas durante la Educación Básica y Media Superior, como un factor que permitiría explicar el impacto favorable en la formación y en los procesos de titulación. Además, se consideró el papel relevante de los docentes, especialmente de los asesores de tesis y de los Seminarios de Titulación, para acompañar el proceso de titulación.

Para poner a prueba estas hipótesis, se diseñó y aplicó un cuestionario a las y los estudiantes de las Licenciatura en Sociología de la Educación, Pedagogía, Psicología Educativa, Administración Educativa, Educación Indígena, Educación de Adultos del turno matutino y vespertino de la UPN (Ajusco), quienes al momento de la encuesta cursaban el séptimo semestre de la carrera. Posteriormente, se analizó la información obtenida, la cual, en líneas generales arrojó los siguientes resultados que son relevantes desde el punto de vista de la investigación.

En relación con la percepción de sus propias habilidades y competencias académicas, las fortalezas para afrontar el proceso de la titulación se ubican en el trabajo de equipo y hábito lectura teniendo en cuenta que 6 de cada 10 alumnos se perciben con tales fortalezas. Los estudiantes percibieron que cuando ingresaron a la Licenciatura, tenían un conocimiento medio (50%) en áreas como Matemáticas, Español, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales.

Durante el proceso formativo los estudiantes percibieron que habían logrado desarrollar las 21 competencias, que se otorgaron como respuesta a esta afirmación con porcentajes altos. En cuanto a la dimensión de competencias de investigación, los estudiantes perciben que el trabajo en equipo favorece esta práctica, asimismo identificamos que los porcentajes más altos están ubicados en el diseño de instrumentos y aplicación de métodos en el trabajo de campo, pero no en el diseño y ejecución de proyectos donde las competencias que se requieren tiene que ver con la capacidad para plantear un objetivo, una hipótesis, un marco teórico Aunado a lo anterior el plantear antecedentes y ubicar el problema de investigación. Es un elemento de primordial importancia y recibe el porcentaje más bajo.

En cuanto a la dimensión del proceso de titulación más de la tercera parte de los estudiantes tiene conocimiento que se debe realizar antes de egresar de la institución, También más de la mitad percibe que la materia de Seminario de Titulación sí cumple con el objetivo de orientar e informar sobre el proyecto de investigación sin embargo solo el 39.8% dijo contar con un avance de su proyecto de investigación. Por último, las tres competencias que las y los estudiantes perciben como más favorables para concretar el proceso de titulación son las competencias tecnológicas, y de expresión oral y escrita.

En relación con el papel que puede jugar el asesor o asesora para potenciar las habilidades, favorecer el desarrollo de competencias y acompañar el proceso de titulación de las y los estudiantes, la mayoría de los entrevistados señala que se trata de un acompañamiento, donde es muy importante la relación pedagógica que se establece y que el estudiante pueda investigar los temas que le interesan.

La información obtenida, también permite identificar algunos aspectos que, desde la perspectiva de los estudiantes, resultan importantes para satisfacer las exigencias de los procesos de titulación. Entre ellos, destacan que los conocimientos adquiridos en las diversas Licenciaturas son imprescindibles, pues como estudiantes pueden utilizar los contenidos significativos para desarrollar los argumentos de cualquier tema de investigación. El uso de lecturas y reflexionar sobre ellas junto con el asesor, sirve para apropiarse de conceptos que posteriormente servirán de análisis. También, es muy valioso que el trabajo de elaboración, aplicación e interpretación de instrumentos de investigación de campo cuente con el apoyo del asesor o asesora.

A partir del trabajo realizado, y en relación con la pregunta de investigación puedo concluir que existe una especie de disonancia entre la percepción de los estudiantes sobre las competencias que desarrollaron, tanto en los niveles previos a la educación superior como en el proceso de formación universitaria, y las limitaciones o dificultades que ellos mismos perciben para concretar los procesos de titulación que puedan culminar con un trabajo recepcional, en cualquiera de las modalidades que están previstas en la UPN.

El cuestionario aplicado, sólo nos permite señalar que existe esa disonancia, la cual evidencia poca claridad, por parte de los encuestados, para identificar las fortalezas y debilidades de la formación escolar previa, a fin de afrontar las demandas académicas de la universidad.

A partir del trabajo realizado, también surgen algunas reflexiones que deseo compartir en estas páginas finales de la investigación.

Los estudiantes requieren contar con herramientas que les permitan discernir, deliberar y elegir libremente de tal forma que pueda comprometerse con la construcción de sus propias competencias y que les ayuden a crecer en su proyecto de vida dentro de la misma sociedad.

Conviene también insistir en la idea de que para construir un sistema de educación superior en el que las instituciones constituyan verdaderas comunidades para el aprendizaje, con los recursos necesarios para que los estudiantes se transformen en sujetos activos de su propio proceso de formación y adquieran la capacidad de aprender durante toda su vida, son necesarias estructuras curriculares más flexibles, métodos educativos orientados al aprendizaje y la innovación. Y además contar con mecanismos institucionales para evaluar y asegurar la calidad, disponer de las estrategias orientadas a propiciar la integración de los estudiantes al medio académico y social de las instituciones. Así como el proceso de evaluación del aprendizaje transparente y efectivos y de sistemas de información y seguimiento de trayectorias escolares que permitan el diseño y la aplicación de estrategias adecuadas para abatir los bajos índices de titulación.

Con los datos obtenidos en la aplicación del instrumento de campo se sostiene que la elaboración del proyecto de investigación es de gran importancia y que los estudiante deben construir sus propios conocimientos y en este sentido la tarea académica es propiciar en el estudiante el interés por elaborar un trabajo de investigación en cualquiera de sus modalidades para no constituirlo como un problema que prolonga u obstaculiza la terminación de los estudios superiores , por el hecho de no contar con la herramientas necesarias para su elaboración ,aunque los estudiantes se perciben con un alto número de competencias,

En este sentido mi sugerencia se en camina a que el proyecto de investigación debe formar parte de los planes de estudio de las diferentes licenciaturas, también constituirse como una obligación para seleccionar alguna modalidad de titulación antes de egresar aplicando la exigencia del trabajo terminal. Así pues, es importante ubicar el problema de la titulación como parte de la estructura curricular, en la cual debe existir una coherencia entre los objetivos formativos, la manera de alcanzarlos y las formas de evaluarlos, según la carrera profesional de que se trate.

Bibliografía

- Armando Alcántara, Política Educativas y Neoliberalismo en México 2000)
- ANUIES (2001). Deserción, Rezago y Eficiencia Terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio. Colección Biblioteca de la Educación Superior Serie Investigaciones. México: ANUIES.
- Bayot Mestre, A., del Rincón Igea del, B. Hernández Pina, F (2002). Orientación y atención a la diversidad: descripción de programas y acciones en algunos grupos emergentes. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 8, 1
- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la RFA. Revista CEDEFOP, 1, 8-10.
- Buendía Eisman, L. (1990). Evaluación y atención a la diversidad. En Salmerón Pérez, H.(coord.): Evaluación educativa. Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Casanova, M^a. A. (1997). Tratamiento de la diversidad en el sistema educativo actual. En Alcantud Marín, F. (coord.). Universidad y Discapacidad. Valencia: Lliso.
- Cataño, A., Avolio, S. Sladogna, M. (2004). Competencia laboral, diseño curricular basado en normas de competencia laboral. Argentina: Banco Interamericano de Desarrollo (BID).
- Chase, Aquilano (1995) Dirección y Administración de la Producción y de las Operaciones. Editorial Irwin, sexta edición
- Clark, Burton R., 1991, El sistema de educación superior, Nueva Imagen, México.
- De la Garza Toledo, Enrique (coord.),(1992), Crisis y sujetos sociales en México, (2 vols.), Porrúa, México.
- Espinoza, O., González L.E., Poblete A., Ramírez, S., Silva, M., Zúñiga, M. (1994)"Manual de Autoevaluación de Instituciones de Educación Superior: Pautas y Procedimientos". Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA).

- Gonczi, A. Athanasou, J. (1996). Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectiva de la teoría y la práctica. Australia: Limusa.
- Granja, J. (1983). Análisis sobre las posibilidades de permanencia y egreso en cuatro Instituciones de Educación Superior del Distrito Federal, 1960 – 1978.
- Granja, J., Juárez, R. y De Ibarrola, M. (1983)"Análisis sobre las posibilidades de permanencia y egreso en cuatro instituciones de educación superior del Distrito Federal, 1960-1978", en: Revista de la Educación Superior. Vol. XII, N° 47, ANUIES, México, julio-septiembre , pp. 5-35.
- INEGI (2002).Indicadores sobre educación.
- Jiménez Nájera, Yuri,(2003), Democracia académico- sindical y reestructuración educativa en la UPN, Plaza y Valdés-UAM-IET-AFL-CIO, México.
- Leboyer, L. (1997). Competencias laborales. Recuperado en octubre de 2009, de <http://www.gestiopolis.com/recursos/documentos/fulldocs/rrhh/sobrecomp.htm>, sin paginación.
- Lozano,A y Rodríguez M.(2000).Perfil de ingreso a la licenciatura escolarizada de la Unidad Ajusco (1995).Colección Educación Núm. 13 ,México:UPN. México: Revista de la educación Superior. Vol. XII No. 4 (47). Mes Julio septiembre. Año 1983
- Muñoz, Carlos. (1973)"Evaluación del desarrollo educativo en México (1958-1970) y factores que lo han determinado", en: Revista del Centro de Estudios Educativos. Vol. III, N° 3, CEE, A.C., México, pp. 11-46.
- OIT, (1999), Introducción al estudio del trabajo, Limusa-OIT, México.
- Pescador Osuna, José Ángel. (1980) "La Universidad Pedagógica Nacional: Síntesis de un proyecto académico", en Revista Ciencia y Desarrollo, CONACYT, No. 30, enero-febrero, pp. 32-39.
- Rangel Guerra Alfonso, (1983) La Educación Superior en México, El Colegio de México, México, pp. 180.

Skililar Carlos, Téllez Magaldy, (2008) "Conmover la educación: Ensayos para una pedagogía de la diferencia", Noveduc. Buenos Aires-México, oct. pp.107- 121.

Schmelkes, Corina.(2001) Manual para anteproyectos de informes de investigación, Oxford University Press, México,201pp.

Valarino, E. (1994). Todo menos investigación

El presente instrumento tiene como objetivo recabar datos sobre aspectos que influyen en el proceso de titulación de los estudiantes de séptimo semestre de las licenciaturas de Psicología Educativa, Pedagogía, Administración Educativa, Sociología de la Educación, Educación Indígena y Educación de Adultos con la finalidad de conocer los aciertos y limitaciones de la eficiencia terminal en la UPN. Aclarando que estos resultados serán de uso confidencial sin ninguna repercusión.

1.-Edad _____ años

2.-Sexo

1.-Masculino () 2.-Femenino ()

3.-Estado civil

1.-Casado () 2.-Soltero () 3.- Otro ()

4.-Marca con una X la Licenciatura a la que perteneces

1	Pedagogía	
2	Psicología	
3	Administración Educativa	
4	Sociología de la Educación	
5	Educación Indígena	
6	Educación de Adultos	

5.- ¿Cuál fue la institución dónde realizó su bachillerato?-----

6.-Económicamente de quién depende -----

7.-Trabaja actualmente

1.-No () 2.-Si ()

8.-Le gustaría hacer estudios de posgrado, mencione la especialidad

1.-No () 2.-Si ()

9.-Al ingresar a la UPN se sintió con un nivel de conocimiento:

	Alto 100%	Medio 50%	Bajo 25%
Matemáticas			
Español			
C.N			
C.S			

10.- ¿Adeudas materias de otros semestres?

1.-No () 2.-Si ()

11.- ¿En los semestres ya cursados los contenidos tenían una secuencia lógica?

1.-NO () 2.SI ()

12.-Señala 3 competencia básicas con las que ingresaste a la UPN

1	Hábito en la lectura	
2	Habilidad para ubicar las ideas principales y secundarias en un texto escrito	
3	Habilidad en el manejo adecuado de los signos de puntuación	
4	Manejo de computadora	
5	Habilidad en la redacción para elaborar ensayos, resúmenes, paráfrasis	
6	Habilidad para realizar cuadros sinópticos, cuadros comparativos, mapas conceptuales, reportes de lectura	

13.-Señala con una X las competencias básicas con las que cuentas en este momento

1	Capacidad de estudiar	
2	Capacidad de aplicar conocimientos en la práctica	
3	Capacidad de análisis y síntesis	
4	Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones	
5	Capacidad para generar nuevas ideas	
6	Capacidad para expresarse de manera oral y escrita	
7	Capacidad para tomar decisiones relacionadas con mis metas y proyectos de estudio	
8	Habilidad para encontrar las ideas principales de un texto	
9	Hábito de consultar bibliografía especializada	
10	Hábito para leer no solo los textos que me indican	
11	Compromiso de entregar los trabajos que solicitan en el tiempo establecido	
12	Capacidad para platear mis ideas y defender mis puntos de vista sobre distintos temas	
13	Capacidad para aceptar las criticas a mis ideas	
14	Capacidad para reconocer cuando estoy equivocada (o)	
15	Habilidad para reorganizar las ideas de distintos autores en un texto propio	
16	Habilidad básica de manejo de computadora	
17	Capacidad de trabajo en equipo interdisciplinario	
18	Conocimientos básicos sobre tú campo de estudio	
19	Conocimientos básicos de las materia o profesión	
20	Habilidad de investigación	
21	Habilidad para hablar en público	

14.-En cuánto a la investigación que herramientas básicas se te facilitan

1	Lógica ,razonamiento inductivo, deductivo	
2	Habilidad para aplicar algunas técnicas de investigación (entrevista, encuesta, grupo focal	
3	Capacidad de resolver problemas	
4	Creatividad y curiosidad	
5	Trabajo en equipo	
6	Habilidad para diseñar una encuesta y elaboración de preguntas	
7	Habilidad para plantear problemas y preguntas de investigación	
8	Habilidad para plantear una hipótesis	
9	Habilidad para plantear los antecedentes y ubicar el problema de investigación en su contexto histórico ,político, social y económico	
10	Habilidad para realizar una encuesta y analizar los resultados	

11	Habilidad para plantear una justificación al tema de investigación	
12	Habilidad para seleccionar la bibliografía adecuada para el tema de investigación	
13	Habilidad para la interpretación y evaluación de información	
14	Capacidad de comunicación	
15	Habilidad en la lectura	
16	Habilidad en la redacción	
17	Uso adecuado de los signos de puntuación	
18	Conocimiento de fichas bibliográfica, hemerográfica	
19	Conocimiento de fichas de trabajo como son de síntesis ,resumen y paráfrasis	
20	Manejo de párrafo de introducción. desarrollo ,transición y conclusión	
21	Habilidad para realizar entrevistas individuales	
22	Habilidad para realizar entrevistas grupales	

15.-De acuerdo con tu experiencia el proyecto de investigación se desarrolla

1.- Antes de egresar () 2.- Después de egresar ()

16.-Las materia de seminario de titulación cumplen con el objetivo de orientar y asesorar para el proyecto de investigación

1.-No () 2.-Si ()

17.¿Cuentas con algún avance en tu proyecto de investigación?

18.-Indica 3 competencias que favorecen el proceso de titulación?

19.-A lo largo de tu carrera recibiste orientación para identificar los problemas actuales de tu campo de estudio

1. -SI () 2.-NO ()

20.- ¿Quién te orientó sobre el proceso de titulación? Marca con una X las opciones correspondientes

1	Maestros	
2	Autoridades	
3	Maestros de la comisión de titulación	
4	Administrativos	
5	Compañeros de clase	
6	Amigos	
7	Medios electrónicos	
8	No recibí orientación	

21.-Marca con una X los apoyos que se realizan para promover el proceso de titulación

1	Seminario de titulación	
2	Asesorías grupales	
3	Folletos	
4	Pláticas-conferencias	
5	Talleres de titulación	

6	Becas para la titulación	
7	No hubo ningún apoyo	

21.-Existen apoyos económicos en la UPN para realizar el trabajo de campo relacionado con el proyecto de titulación.

1.-Si () 2.-No ()

22.-Conoces las opciones de titulación en tu licenciatura

1.-Si () 2.-No ()

23.-Marca con una X las tres opciones de titulación que se pueda llevar acabo con mayor éxito

1	tesis	
2	tesina	
3	Monografía	
4	proyecto de desarrollo educativo	
5	recuperación de experiencia profesional	
6	historia de vida	
7	proyecto de innovación docente	
8	propuesta pedagógica	
9	Examen de conocimientos	

24.- Relacione las columnas

1) Se trata de realizar una reconstrucción histórico-contextual en primera persona ,identificando las fuentes de la que den validez a los sucesos que se describen.	() Tesina
2) Es 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.	() Tesis
3) El sustentante deberá elegir una preocupación en relación con una dimensión particular de su práctica docente y convertirla en un problema que articule su reflexión y da sentido al planteamiento de una estrategia de acción.	() Proyecto de desarrollo educativo
4) Es una propuesta de intervención que busca resolver un problema detectado en el proceso educativo, especificando las acciones innovadoras.	() Monografía
5) Comprende la narración contextualizada de su experiencia, así como el análisis, síntesis y explicitación de sustentos teóricos y metodológicos de su práctica profesional.	() Historia de vida
6) Es un trabajo que implica un proceso de investigación en torno a un problema teórico o empírico en el campo de la educación.	() Recuperación de experiencia profesional
7) Un trabajo en el que se plasma un cuestionario de quehacer docente propio e implica la construcción de una perspectiva crítica desde la cual es posibles el desarrollo de la práctica docente nueva y creativa	() Propuesta pedagógica
8) Es un estudio específico y exhaustivo sobre un problema educativo con trascendencia en la acumulación de datos.	() Examen de conocimientos
9) Es la evaluación oral o escrita a través de la cual el egresado muestra su capacidad de manejo de los contenidos curriculares del plan de estudios y su aplicación en diversas problemáticas educativas.	() Proyecto de innovación docentes

25.-Lea las siguientes oraciones y marque con una X la opción que se acerca más a lo que usted considera, de acuerdo con la siguiente escala:

1. Totalmente de acuerdo
2. Parcialmente de acuerdo
3. Totalmente en desacuerdo
4. Parcialmente en desacuerdo
5. Ninguno

Los motivos por los cuales los alumno no se titulan son

MOTIVOS	1	2	3	4	5
1.- Porque los alumnos pierden contacto y vinculo con la institución					
2.-Porque ya no hay tiempo					
3.-Porque se pierde el interés					
4.-Por la inserción al campo laboral					
5.-Porque no se cuenta con computadora propia					
6.-Porque se casan y tienen hijos					
7.- Porque los asesores los confunden o no respeten lo que ellos					

quieren investigar					
8.- Por la falta de apoyo del asesor					
9.- Porque los profesores no tienen tiempo					
10.- Porque el profesor pierde interés en los alumnos					
11.-Porque los trámites se vuelven complicados					
12.-Porquelos trámites son muy costosos					
13.-Porque la consulta del material bibliográfico de vuelve complicada					
14.- Porque las instituciones restringen el acceso a la información					
15.- Porque no saben cómo elaborar el protocolo de investigación					
16.- Porque no tienen los conocimiento necesarios para elaborar el marco teórico					
18.- Porque no saben cómo hacer el trabajo de campo					
19.- Porque no saben cómo interpretar los datos obtenidos en el campo					

26.- ¿Qué sugerencias harías para mejorar el proceso de titulación?

Gracias por colaborar