

# SEP

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

---

---

✓  
CRITERIOS DE EVALUACION DE PROYECTOS DE  
TESIS Y TESINA EN LA ACADEMIA DE  
PSICOLOGIA EDUCATIVA EN LA U.P.N.

**T E S I S**  
Q U E P R E S E N T A N :  
CLAUDIA LILIANA CASTILLO SANCHEZ  
ROSA MONICA GARCIA OROZCO  
PARA OBTENER EL TITULO DE:  
LICENCIADO EN PSICOLOGIA EDUCATIVA

BAJO LA DIRECCION DE LA  
LIC. LUCIA RIVERA FERREIRO

**UPN**  
UNIVERSIDAD  
PEDAGOGICA  
NACIONAL

MEXICO, D. F.

OCTUBRE 1995

MMB  
30-XI-95

Agradecemos especialmente a nuestra asesora, la Lic. Lucía Rivera Ferreiro, por su interés, trabajo y profesionalismo con los que siempre apoyó la realización de esta tesis, y sin los cuales no hubiera sido posible su culminación.

Al Lic. Cuauhtémoc Pérez L. le damos las gracias por sus comentarios y el apoyo que nos brindó durante el desarrollo de este trabajo.

# Índice

<b>RESUMEN</b>	<b>ii</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>iii</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	<b>1</b>
LOS PROCESOS DE TITULACIÓN EN LAS IES	2
<b>CAPÍTULO II</b>	<b>19</b>
LOS PROCESOS DE TITULACIÓN EN LA U.P.N.	20
<b>CAPÍTULO III</b>	<b>39</b>
<b>METODOLOGÍA</b>	<b>40</b>
<i>SUJETOS.</i>	40
<i>TÉCNICAS E INSTRUMENTOS.</i>	40
<i>PROCEDIMIENTO.</i>	42
<i>RESULTADOS</i>	44
<b>CAPÍTULO IV</b>	<b>46</b>
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	47
<b>ANEXOS</b>	<b>73</b>
ANEXO 1	74
ANEXO 2	76
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.</b>	<b>78</b>

# Resumen

El propósito de esta investigación es conocer cuáles son las diferencias y semejanzas entre los criterios que aplican los asesores y la Comisión de Titulación para evaluar , los proyectos de tesis o tesina en la Academia de Psicología Educativa de la U.P.N.

El estudio se realizó con los 5 profesores integrantes de la Comisión de Titulación y de la Comisión de Apoyo, y con 16 profesores que asesoran proyectos de tesis o tesina en la Academia de Psicología Educativa.

Las técnicas utilizadas para la recolección de datos fueron Grupos Focales y entrevistas no estructuradas, dirigidas a la Comisión de Titulación y asesores, además de un instrumento de registro para la revisión de minutas y dictámenes de proyectos de tesis y tesina emitidos por la Comisión de Titulación de la Academia.

Los principales hallazgos reportan que cuantitativamente no hay diferencias entre asesores y Comisión de Titulación, respecto a los criterios empleados para evaluar un proyecto de tesis o tesina; mas bien las diferencias encontradas son en el sentido cualitativo.

Así se concluye que es necesario promover el trabajo colegiado para la explicitación y socialización de los criterios de evaluación de los proyectos de tesis y tesina al interior de la Academia, principalmente de aquellos en donde se encuentran mayores divergencias, para resolver uno de los tantos problemas involucrados en los procesos de titulación, pero de ninguna manera esta acción asegura la elevación total de los índices de titulación al interior de la misma.

# Introducción

La profesión que una persona estudia en la Universidad puede constituir la actividad principal de su vida, sin embargo, la culminación de su preparación profesional solo se concreta con la obtención de un título. La titulación si la entendemos como un proceso académico, refleja la calidad de una Institución de Educación Superior (IES) y sus índices deberían ser considerados para determinar la eficiencia terminal de la misma.

No obstante, en México no sucede de esta manera pues los índices de titulación que se alcanzan a nivel nacional, regional e institucional son preocupantes, y aunque algunas áreas y carreras profesionales tienen altos porcentajes de egresados que se titulan, en general, los índices que se reportan son muy bajos, por lo que no se toman como indicadores de la eficiencia terminal.

Para nadie es desconocido que en nuestro país ser profesionista sin título no representa grandes problemas. Existen un gran número de profesiones que se ejercen sin cédula profesional y éste no es un acto ilegal.

Esta situación constituye una verdadera problemática para las IES, de tal manera que los procesos de titulación difícilmente reflejan la calidad de la enseñanza y el aprendizaje a nivel superior.

Diversos autores han abordado la problemática de la Titulación tratando de explicar los factores que intervienen para que sus índices sean bajos. Se ha pensado que la baja eficiencia terminal es producto, principalmente de razones extrauniversitarias, como la condición personal de los egresados.

Sin embargo, la titulación de los egresados es una función propia de las Universidades, y al interior de ellas tienen lugar un sin número de procesos que se relacionan estrechamente con la titulación.

Por tanto, es necesario poner atención a los factores institucionales que influyen positiva o negativamente en la titulación, y no solo tener preocupación por incrementar los índices por el incremento mismo.

A las Instituciones de Educación Superior debe otorgárseles total responsabilidad en la dirección del proceso de titulación, y no a factores externos en donde las IES no tienen ninguna repercusión.

Al interior de las Universidades persisten obstáculos que afectan al proceso de titulación como la obsolescencia reglamentaria, la deficiente organización académica y administrativa, la ausencia de trabajo colegiado que lo apoye, la existencia mínima de programas de superación académica, y limitantes del impacto de los currícula en la elaboración de trabajos recepcionales, entre otros.

La titulación constituye un verdadero proceso de enseñanza-aprendizaje, en el cual, además se ven reflejados todos los elementos de una propuesta curricular, por tanto es necesario volver los ojos hacia ella y tener un mayor conocimiento de todos los aspectos que intervienen en su óptimo desarrollo.

En este sentido, y ante el reto que enfrenta en los últimos años el país, de elevar la calidad de la Educación en todos sus niveles, así como de producir profesionales que puedan competir en el mercado ocupacional, resulta relevante el estudio de los procesos de titulación y la optimización de estrategias institucionales que permitan su mejor desarrollo.

→ Para esto, es indispensable reconceptualizar la titulación como un proceso formativo y ejercicio académico y no únicamente como un trámite administrativo.

En este contexto, una línea que no ha sido lo suficientemente investigada es la que se refiere a la normatividad y organización académica del proceso de titulación, en específico lo referente al aspecto de los criterios académicos que rigen el trabajo de los grupos colegiados que intervienen en la titulación. Existe poco conocimiento de cómo es que se evalúan los trabajos terminales de las Universidades, los exámenes de conocimientos generales, de idiomas y profesionales. Tampoco existe conocimiento de los criterios utilizados para elegir a los integrantes del sínodo de un examen, y tampoco se sabe por qué son diferentes para cada tipo de examen que el titulante sustenta. Todo lo anterior tiene que ver por un lado con procesos administrativos, pero también con criterios académicos que es lo que verdaderamente importa cuando se estudian los procesos de titulación.

Dada la problemática que representa la titulación a nivel nacional, es necesario buscar la oportunidad de emprender en las IES, investigaciones

Proceso  
enseñanza-  
aprendizaje

optimización  
de  
estrategias

no se  
sabe

que aporten información acerca de los procesos que la originan de los cuales los más importantes, porque de alguna manera los determinan, tienen lugar al interior de las Instituciones Educativas. El contar con este conocimiento propiciará la posibilidad de emprender acciones concretas que contribuyan a mejorar los aspectos académicos de los procesos de titulación, lo que llevaría a esperar un incremento en sus índices, como indicador importante de la eficiencia terminal de las IES y de su calidad académica.

En el caso particular de la Universidad Pedagógica Nacional (U.P.N.), en la Academia de Psicología Educativa, cuando los proyectos llegan para ser revisados por la Comisión de Titulación, en muchas ocasiones presentan dificultades, por lo que tienen que ser modificados en algunas de sus partes o de manera sustancial. Este hecho puede constituir un primer obstáculo para que los egresados prosigan con su proceso de titulación, aspecto que llama en forma especial nuestra atención como profesionales de la educación, bajo la concepción de que somos quienes debemos crear condiciones Institucionales para hacer que los procesos educativos, sean más eficaces y eficientes.

Que un proyecto de titulación sea aprobado tiene que ver, por un lado, con los criterios con los que los proyectos son revisados por la Comisión de Titulación; pero por otra parte, con los criterios con los que se elaboran dichos proyectos, lo cual nos refiere directamente a los asesores, cuando apoyan al alumno en la elaboración de los mismos.

El presente trabajo tiene como objetivo establecer el grado de congruencia que existe entre los criterios de evaluación de los proyectos de tesis y tesina que emplean tanto, los asesores como la Comisión de Titulación de la Academia de Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, para su aprobación.

El investigar cuáles son los criterios que rigen el trabajo de la Comisión de Titulación y de los Asesores, puede aportar información para explicar los factores institucionales y académicos que intervienen en los procesos de titulación, sobretodo en su fase inicial, en la cual se presenta el proyecto de tesis/tesina, y que puede resultar decisivo para continuar y concluir el proceso.

Por ello, en esta investigación se confrontan los criterios que utilizan la Comisión de Titulación y asesores de la Academia de Psicología Educativa en la evaluación de proyectos de tesis y tesina como únicas

*aprobado*

*obj. de tesis*

opciones de titulación, para así poder establecer el grado de congruencia entre ellos.

En el capítulo 1, se analiza la información cuantitativa y cualitativa de los índices de titulación, y las problemáticas que influyen al proceso de titulación de las Universidades más importantes a nivel nacional, así como las principales perspectivas de estudio desde las que se puede abordar esta problemática.

En el segundo, se presentan los índices de titulación de las licenciaturas impartidas en la Universidad Pedagógica Nacional, se analiza el proceso de titulación institucional y se discuten las problemáticas, que en específico, afectan el proceso de titulación en la Academia de Psicología Educativa.

El Tercer capítulo se refiere al aspecto metodológico, donde se describen las características y número de sujetos, los instrumentos y las técnicas utilizados, el procedimiento seguido para su aplicación y el análisis de resultados de esta investigación.

En el capítulo denominado Discusión y Conclusiones se presentan los principales hallazgos del estudio. Los resultados reportan que cuantitativamente no hay diferencias entre asesores y Comisión de Titulación, respecto a los criterios empleados para evaluar un proyecto de tesis o tesina; más bien las diferencias encontradas son en el sentido cualitativo.

De esta manera, el análisis se dirige a discutir las posibles repercusiones de las diferencias de criterios en la aprobación de tesis y tesina. Así en este apartado, se presentan las conclusiones a las que permitió llegar esta investigación y las posibles implicaciones para fortalecer el trabajo colegiado en apoyo al proceso de titulación dentro de la Academia de Psicología Educativa.

El interés por desarrollar la presente investigación surge del trabajo desempeñado durante la prestación del Servicio Social con la Comisión de Titulación de la Academia de Psicología Educativa, y a pesar de no tener sustento en alguna teoría psicológica, es importante resaltar que es un intento por abordar problemáticas educativas a nivel superior, así como, por hacer uso de las habilidades y conocimientos adquiridos en la licenciatura de Psicología Educativa, pero principalmente pretende ser una aportación a la Academia y a la Universidad en retribución a la formación recibida.

*abordar el tema  
(exploración del tema)*

# Capítulo I

## LOS PROCESOS DE TITULACIÓN EN LAS IES

En México, la Educación Superior se certifica a través del otorgamiento de un título profesional, mismo que encierra un proceso educativo mediado por la acreditación de las asignaturas del Plan de estudios respectivo, el cumplimiento obligatorio del Servicio Social Constitucional, la elaboración de un trabajo recepcional y la réplica del mismo mediante un examen profesional. Estos dos últimos requisitos forman parte del proceso de titulación.

Diversos estudios realizados en torno a esta cuestión han logrado obtener datos sobre los índices de titulación de las Instituciones Públicas del país. Sin embargo cabe aclarar que estos datos cambian en todo momento, por lo que obtener información exacta resulta difícil, siendo necesario hacer cortes al final de un año o ciclo escolar.

Para el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (U.N.A.M.), en un estudio que consideró al conjunto de alumnos que ingresaron a 11 facultades de 1955 a 1975, se señala que el porcentaje de alumnos que logró titularse hasta el año de 1981, fue tan solo del 40% (Garza, 1986), mientras que Alvarado (1990) señala que en el período comprendido entre 1958 y 1983 de 547,861 alumnos que ingresaron, sólo el 48.3% egresó; titulándose, el 27.6%.

En un estudio que abarca a los egresados de 1970-1971 se cuentan 26,000 egresados en las escuelas profesionales de México, y aproximadamente hubo 14,000 titulados en ese año (De los Santos, 1993). A partir de estos datos se podría pensar que el índice de titulación nacional se encontraba en la década de los años 60's entre el 50 y 60%, sin embargo hay otros estudios que señalan datos distintos.

Rosario (1993) apunta que el promedio de titulación Nacional con respecto a los alumnos que ingresan, oscila entre el 25 y 35%, y el promedio con respecto a los que egresan, se ubica entre el 35 y 45%. Estos datos no varían en mucho a lo anteriormente citado. Hay investigaciones y encuestas que llegan a calcular como promedio de titulación de las Universidades Públicas del país, un índice de entre el 6 y el 8%, en los últimos 20 años (Comisión Interacadémica de Apoyo a la Titulación de la Universidad Pedagógica Nacional (C.I.A.T.-U.P.N.), 1992).

Por otra parte, la Universidad Autónoma de Baja California reporta que en los últimos 25 años egresaron un total de 27,804 estudiantes de los cuales, el 45% ha logrado obtener el título; mientras que la Universidad de Colima indica que en la década de los ochenta el índice de titulación ascendía a un 42% (De los Santos, 1993).

Si se hace un análisis de los datos de 1990 en las IES, diferenciando entre el sector público y el sector privado, se encuentra que en el primero egresaron en ese año 97,169 alumnos, titulándose 45,235; mientras que en el sector privado egresaron 21,288 alumnos, alcanzando el título 10,136. Estos datos representan un índice de titulación de 46.5% en el sector público y un 47.6% para el sector privado, que al compararlos, prácticamente no hay diferencia (De los Santos, 1993).

Otros estudios revisados (De los Santos, 1993; C.I.A.T - U.P.N., 1992; Dirección de Planeación Universitaria, U.A.N.L., 1982) muestran que los índices de titulación varían de región a región, de Institución a Institución e incluso entre áreas de conocimiento y disciplinas.

Datos de 1990 señalan que 45,235 egresados obtuvieron en ese año su título, lo cual representó el 46.5%, a nivel nacional en Instituciones Públicas. Del total de profesionales que obtuvieron su título, el 65% se ubica en tan solo 5 entidades de la República; D.F., Jalisco, Edo. de México, Puebla y Nuevo León (De los Santos, 1993). En contraste, hay estados de la República como Quintana Roo, que tiene el índice de titulación más bajo con solo 12 personas que accedieron al título profesional, mientras que hay otros Estados como Veracruz, Tamaulipas, Sinaloa, Chiapas y Querétaro, de los cuales se desconoce los niveles alcanzados con respecto a la titulación.

Analizando los datos por áreas de estudio, se observa que el área de ciencias sociales y administrativas concentra el 51% de titulados en 1990 (tabla 1). Sin embargo, no es el área profesional que mayor índice de titulación alcanza. En el área de Ciencias de la Salud se alcanza el mayor índice de titulación, a pesar de que el número de sus egresados es menor en comparación con el del área de Sociales y Administrativas, así como la de Ingeniería y Tecnológicas.

Así en las áreas de Ciencias Agropecuarias y la de Humanidades y Educación, se registran índices de titulación muy bajos.

Tabla 1  
Índices de Titulación por Áreas de Estudio

Área de Estudio	Egresados	Titulados	Índice de Titulación (%)
Sociales y Administrativas	61,643	28,301	45.9
Ingeniería y Tecnológicas	30,484	14,193	46.5
Ciencias de la Salud	13,014	7,758	59.6
Ciencias Agropecuarias	6,727	2,568	33.6
Humanidades y Educación	3,636	1,240	34.1
Ciencias Naturales y Exactas	2,295	1,311	44.3

(Fuente: De los Santos, 1993, pág. 302)

Ahora, si revisamos los datos de titulación en relación a cada una de las Instituciones, nos podemos dar cuenta que tan solo 5 de ellas conjuntan el 61% del total de titulados en 1990. La U.N.A.M. logra en ese año un índice de 55.9%; el Instituto Politécnico Nacional (I.P.N.) alcanza un 76%, con un 63.1% de titulados, se ubica la Universidad Autónoma de Nuevo León (U.A.N.L.), mientras que la Universidad Autónoma Metropolitana (U.A.M.) tiene un nivel de 84.2% de titulados y, finalmente, la Universidad de Guadalajara (U. de G.) un 38.6% como índice de titulación. De esta manera se observa que la U.N.A.M., el I.P.N. y la U.A.M., son Instituciones de nivel Superior que se ubican en el Distrito Federal y que en su conjunto logran el 45% de los titulados a nivel Nacional, lo cual refleja una gran concentración con respecto a otros Estados e Instituciones (De los Santos, 1993).

Es oportuno señalar, que Instituciones como la U.A.M., el I.P.N. y la U.N.A.M. guardan entre sí diferencias en cuanto al año de su fundación, la matrícula que atienden, y las formas y opciones que cada una ha creado para licenciar a sus egresados. Por ejemplo, en el I.P.N. llega a haber hasta 11 opciones de titulación.

En el mismo sentido, existe disparidad en los índices de titulación por carrera profesional. Garza (1986) reporta que en la U.N.A.M., hasta 1981, el más alto índice de titulación lo obtenía la Facultad de Odontología con un 85%, en segundo lugar estaba la facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia con 60% de titulados, siguiéndoles la facultad de Derecho con 40% de titulados. La situación no varía mucho al revisar los datos por carrera a nivel nacional; en 1990, hubo disciplinas que obtuvieron índices muy altos y algunas otras con índices muy bajos. Entre las primeras se encuentran carreras como Contaduría con 52%, Odontología con 73.9%,

Medicina con 52.1%. Las carreras con los índices más bajos, Computación y Psicología con 39.4% y 43.1% respectivamente (De los Santos, 1993).

De igual manera, al analizar el tiempo que tardan los alumnos para titularse, definiendo a éste como el transcurrido desde que egresan los alumnos hasta la presentación de su examen profesional; se ha observado que la gran mayoría termina su trabajo de tesis en el primero o en el segundo año después de su graduación (De los Santos, 1993). Por otra parte, las carreras de Odontología y Veterinaria reportan tiempos medios de titulación más bajos, además de tener los más altos índices de titulación (Garza, 1986). Esta correlación no se presenta en otras carreras.

Los diversos estudios efectuados en las Instituciones para conocer sus índices de titulación, muestran que éstos son muy bajos y dispares entre sí. Sin duda, esta realidad constituye una verdadera problemática para las Instituciones de Educación Superior.

Por esta razón, los índices de titulación que alcanza cada Institución de Educación Superior, no han sido utilizados como indicador de su eficiencia terminal, dando lugar a la utilización del término "egresados" para referirse a este aspecto, entendiendo como tales a aquellos que cubrieron la totalidad de créditos del plan de estudios respectivo.

De igual manera, este último término se ha venido manejando con mayor frecuencia debido a que se pensaba que la baja eficiencia de las Instituciones era producto de razones esencialmente extrauniversitarias, como las condiciones socioeconómicas personales de los egresados, el ingreso al mercado de trabajo, falta de tiempo para dedicar al estudio, etc. Este hecho dio un resultado opuesto llevando a los investigadores a descuidar el análisis de los factores universitarios, que influyen positiva o negativamente en la titulación (Garza, 1988).

Ante la dificultad que ha representado para las instituciones incrementar sus índices de titulación, hay quienes han decidido incorporar procedimientos de titulación a lo largo de la formación profesional de sus estudiantes. De este modo, a la conclusión del plan de estudios, puede omitirse el requisito de presentar un trabajo recepcional para obtener el grado de licenciatura (Garza, 1988), tal es el caso de la U.A.M., en donde se han incorporado materias en el currículum para desarrollar un proyecto terminal, el cual es presentado para obtener los créditos de esas materias, sin necesidad de sustentar examen profesional.

La situación antes descrita lleva a suponer que, los procesos de titulación no necesariamente reflejan la calidad de la enseñanza y del aprendizaje de la Educación Superior. La titulación se ha convertido en una preocupación institucional por incrementar los índices, por el incremento mismo, olvidando la importancia académica que reviste.

Los bajos índices de titulación se refuerzan cuando en el mercado laboral hay un gran número de pasantes que ejercen sin título. La pasantía para algunas profesiones es socialmente aceptada, y hay muchos exalumnos que se aprovechan de este hecho. Por esto mismo la calidad de la titulación es cuestionada cuando hay titulados que en el campo laboral no se desempeñan con calidad profesional, mientras que hay pasantes que siendo capaces, no han logrado obtener un título por diversas cuestiones. *¿cómo?*

Ante esta situación diversos autores, como Mungaray (1990) y Alvarado (1990), cuestionan el proceso de titulación. Ellos manifiestan que es función de las universidades, por un lado, formar profesionales y, por el otro, certificar esta formación al otorgar títulos de licenciatura. Este hecho resulta incongruente ya que si durante aproximadamente cinco años, las instituciones han venido validando los estudios de cada uno de sus alumnos al acreditarles cada uno de sus cursos, el proceso de titulación resultaría innecesario. *¿d?*

A primera vista pareciera ser que la propuesta de ambos autores es eliminar los procesos de titulación. Sin embargo, ambos concluyen que lo necesario es reconceptualizar el carácter que cada Institución le confiere, otorgándole el debido peso que debe tener como ejercicio académico y destinarle la atención institucional que merece, implementando estrategias que eleven los índices de titulación para que puedan ser útiles como buenos indicadores de la eficiencia terminal y recuperados en los trabajos de evaluación institucional. Todo esto en la medida en que reflejen con mayor fidelidad la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje.

En este contexto resulta necesario conceptualizar el proceso de titulación; legalmente, "...es el mecanismo mediante el cual una Institución de Nivel Superior con reconocimiento oficial de estudios certifica, con el otorgamiento del título profesional, que una persona ha concluido satisfactoriamente sus estudios de conformidad con los requisitos establecidos en el respectivo Plan de Estudios" (C.I.A.T.-U.P.N., 1992, pág. 21).

definición  
+ funcional

Pérez (1993), señala que tradicionalmente la titulación ha sido concebida como la posibilidad de integración al mercado laboral, pero que actualmente ha de ser entendida como la antesala a estudios de especialización y posgrado. Esta concepción deja ver a la titulación como un proceso que reditúa en lo inmediato al individuo, pero no a la institución que lo ha formado o al Sistema Educativo.

La titulación también se concibe como el último tramo de la trayectoria marcada por un Plan de estudios y que debe ser necesariamente cubierto para el reconocimiento oficial de la terminación en una carrera profesional (Muñoz, 1993). En esta concepción se reconoce a la titulación no solo desde sus valor funcional, sino desde su valor académico, es decir, en relación al Plan de estudios de una Institución.

Por otro lado, Tovar (1986, pág. 123) define a la titulación como la posibilidad de elaborar un trabajo que le permite al estudiante "entrelazar los conocimientos teóricos y prácticos, que en la mayoría de los casos se encuentran desarticulados y, lo más importante, que es la etapa formativa en que el estudiante comprende realmente lo que significa el proceso de investigación en su área".

En esta definición se reconoce en la titulación un valor formativo, ya que se le mira como una forma de integrar los conocimientos del alumno y nutrirlos con nuevas adquisiciones, como pudiera ser el caso de una investigación propiamente dicha.

Por lo tanto la titulación es un proceso que tiene correspondencia con el currículo y con los objetivos educativos. El trabajo que se elabore en este proceso debe tener relación con el perfil profesional marcado por el Plan de Estudios. Sin embargo, y como lo señala la Comisión Interacadémica de Apoyo a la Titulación de la U.P.N. (1992), la formación de nivel licenciatura no tiene como función prioritaria la formación teórico-metodológica de la investigación. Esta Comisión concibe a la titulación como un "ejercicio académico de integración de los elementos proporcionados por el currículum, acerca de un problema, tema o asunto concerniente a la disciplina en la que el estudiante se ha formado" (C.I.A.T.-U.P.N., 1992, pág. 22) y por tanto no debe equipararse necesariamente con un proceso de investigación a pesar de utilizar los procedimientos, técnicos e instrumentos de esta actividad.

Como este proceso se circunscribe al ámbito académico, las Instituciones han constituido una concepción de la titulación en este sentido. Así, académicamente, el proceso de titulación ha sido ubicado en el campo educativo como la culminación de la formación profesional, siendo esto motivo de que se le ubique en el campo educativo de la eficiencia terminal, donde adquiere importancia en la medida que para las Instituciones Universitarias representa un indicador tanto en sentido cuantitativo como cualitativo. Para el primero, este proceso expresa una relación ingreso-egreso-titulación, para el segundo expresa la calidad del proceso de formación académica que una institución ofrece a sus estudiantes (Rosario, 1993).

De este modo, la titulación debe ser concebida como un proceso más de formación profesional, en el cual está la posibilidad de operativizar los aprendizajes adquiridos durante la licenciatura y no pensarlo únicamente como un trámite administrativo y burocrático que deba cumplir el alumno para iniciar su ejercicio profesional. Solo bajo esta concepción la titulación recobrará la importancia académica que deben conferirle las IES.

Los procesos de titulación y sus índices han constituido una preocupación por estudiarlos, ya sea tratando de obtener datos sobre ellos o tratando de ahondar en los factores que causan que éstos sean bajos. A continuación se hará mención de diversos estudios que presentan características diferentes, pero que tienen en común el haber abordado este tema, para tratar de establecer las variables que se han asociado a esta problemática.

Como parte del Programa de Seguimiento de Egresados de la Dirección de Planeación Universitaria, en 1980-81, la U.A.N.L. realizó un estudio que tenía como objetivo aportar datos para saber si en realidad la formación que se les estaba dando a los estudiantes correspondía a los objetivos institucionales, a las necesidades de la comunidad y de los propios educandos. Para esto se captaron a todos los pasantes que tramitaron su título en este periodo, a los cuales se les aplicó un cuestionario sobre su proceso de titulación, a través de la Dirección de Planeación, donde eran enviados y recibían una constancia sin la cual no podían continuar su trámite.

Así, se estudiaron variables como la edad, el sexo, migración de los estudiantes antes y después de la universidad. En aspectos socioeconómicos se estudiaron: la ocupación del padre, la escolaridad del padre. En aspectos académicos se abordaron las variables: carrera,

facultad, área académica, duración de los estudios, suspensión de estudios, causas de suspensión. En aspectos vocacionales, el nivel educativo en que se decidió la carrera, y la influencia decisiva para elegir carrera.

También se evaluó cuántos titulados estudiaban posgrado, la especialidad seleccionada, y la institución en donde la estudiaban. Se preguntó sobre el tiempo de haber egresado, éste fue en promedio 6.5 semestres; el procedimiento utilizado para titularse, el cual por medio de cursos de posgrado, fue el más utilizado en un 30% de los casos, contra 19.6% que obtuvo la elaboración de tesis. Finalmente, se tomaron algunas variables como el costo monetario de la titulación y el tiempo requerido para el trámite del título que en promedio fue de 6.3 meses (Dirección de Planeación Universitaria de la U.A.N.L. , 1982).

Al final de este estudio de corte meramente cuantitativo, sólo se llega a concluir que es necesario continuar haciendo estudios de seguimiento de egresados como forma de retroalimentación para la U.A.N.L. y que este estudio es un primer intento para tener una fuente de información disponible que sea utilizada en investigaciones de corte más cualitativo. Este estudio comete el error de utilizar a los titulados para una evaluación institucional únicamente por ser los egresados con los que la institución mantiene contacto, y aunque aporta datos importantes al respecto del proceso de titulación, no estudia a este proceso en sí mismo, ni ahonda en las dificultades que presenta. Más bien es un pretexto para hacer un estudio de seguimiento de egresados, pero no analiza cualitativamente el proceso de titulación.

Otro estudio en la misma línea, realizado por Garza, (1986), abarca las generaciones de 1955-1975 describiendo la evolución de la titulación en la U.N.A.M. desde 1960 hasta 1981. Se obtuvieron datos sobre los graduados tales como carrera, sexo, edad, nacionalidad, fecha de inicio y terminación de licenciatura, promedio general, así como fecha y resultado del examen profesional; todo esto de los libros de actas de exámenes profesionales. Lo interesante de este estudio es que a pesar de ser sólo una recopilación de los datos anteriores, los muestra y obtiene los índices de titulación a partir de un principio que pocos estudios toman en cuenta a la hora de calcularlos. Esto es, no maneja un número absoluto de titulados cada año, ni compara el número de titulados con los alumnos de primer ingreso de cuatro o cinco años atrás, ya que para la autora éstas no son buenas estimaciones de la eficiencia terminal. Ella señala que el número de titulados en un cierto año está compuesto de alumnos que provienen de diferentes generaciones y no sólo de la cohorte egresada en ese año.

Así en este estudio se puede saber gracias a la presentación de los datos, el número absoluto y el porcentaje de titulados de una especialidad, de determinado sexo que ingresaron a la facultad en un cierto año y se recibieron dentro de un lapso específico cualquiera hasta 1981, todo esto consultando una sola tabla.

Los resultados de este estudio indican variaciones en las tasas de titulación de generaciones consecutivas en cada una de las facultades. La autora señala que este hecho sorprende, ya que, la planta de profesores, el presupuesto y las condiciones generales de la facultad, que para ella son algunos factores que afectan la titulación de los alumnos; son prácticamente los mismos, por lo que la explicación radica en otros factores o situaciones atípicas.

En este estudio también se encuentra que el porcentaje de titulación por generación, presenta variaciones que pueden ser atribuidas a factores asociados a cada generación que influyen en la titulación.

Con estas conclusiones, la autora resta responsabilidad a las Instituciones de Educación Superior en la dirección del proceso de titulación, y se le otorga a factores externos en los que las Instituciones Educativas no tienen ninguna repercusión.

El anterior estudio sirvió de base para otro realizado por la misma autora (Garza, 1988) en donde habla de la evolución de la titulación en la U.N.A.M. e identifica algunos factores que la afectan; estableciendo relaciones entre el índice de titulación y algunas variables.

La autora encuentra que hay variaciones de los índices de titulación entre generaciones consecutivas de una misma facultad a pesar de que las condiciones generales de ésta sean prácticamente las mismas para generaciones cercanas, habiendo facultades en las que la evolución es bastante uniforme (Economía), mientras que en otras facultades las variaciones son más bruscas (Química).

Con respecto al presupuesto de cada facultad, no se encontró relación directa, es decir, no se encontró evidencia para decir que a mayor presupuesto recibido por facultad, el índice de titulación de ésta se eleve. Así, por ejemplo, la facultad de Química donde el nivel de titulación es alto, y donde el costo que se destina a cada alumno, se encontró que fue el más bajo en esos años. Así mismo, tampoco se encontró una relación significativa cuando se estudió la relación entre la variable alumnos por profesor e índice de titulación. Retomando el caso de la facultad de Química,

es la que tiene menor número de profesores por alumno y mantiene su alto nivel de titulación. En oposición, cuando se contaron los profesores de carrera por cada facultad y se correlacionó con el número de titulados, la relación no fue significativa ya que esto no implica que los profesores estén involucrados en trabajos de asesoría. Por otra parte, al relacionar la calidad académica de ingreso y el nivel de titulación las correlaciones fueron distintas para cada facultad, pero significativas a pesar de que la titulación tuviera un bajo índice. Finalmente, al estudiar la variable sexo en relación a la titulación, para tres facultades, por quince años el número de titulados para mujeres fue ligera, pero sistemáticamente superior a la de los hombres.

Este estudio es un ejemplo que establece relaciones entre variables, pero que es poco explicativo al respecto, y tiende a lo cuantitativo olvidándose de estudiar la calidad y la suficiencia académica de los titulados y de los procesos por los que éstos atraviesan.

En la Universidad Autónoma de Tamaulipas (U.A.T.) se llevó a cabo un estudio con el objeto de aproximarse al conocimiento de la eficiencia alcanzada por la Universidad e identificar las condiciones de operación de los procesos de titulación, tanto en lo académico como en lo administrativo (Muñoz, 1993).

Los datos cuantitativos de egreso y titulación fueron proporcionados por cada una de las facultades de la U.A.T. En cuanto a los procedimientos y opciones de titulación se recurrió a los reglamentos correspondientes, así como para indagar sobre apoyos curriculares se revisaron los Planes de Estudio.

La información adicional relacionada con información, sistematización, costos, etc. de titulación, se obtuvo con la utilización de cuestionarios que se aplicaron a una muestra de alumnos de los últimos semestres. Otra fuente fue un conjunto de entrevistas con los responsables de titulación en cada una de las facultades.

Se encontró que en la U.A.T. existen fallas en el sistema organizado tanto administrativo como académico para la atención de la titulación, lo cual constituye un problema para el incremento de los índices.

Se observó que las alternativas de titulación que sumaban 20, se han formulado y aplicado sin tomar en cuenta los lineamientos legales marcados por la propia U.A.T. Además las opciones de titulación están teóricamente poco fundamentadas, resultando poco precisas y ambiguas.

Por otro lado, el autor señala que al revisar los planes de Estudio, se encontró que solo un 27% de las carreras ofrecen seminarios de tesis y de investigación generalmente en los 2 últimos semestres de la licenciatura.

Así mismo los estudiantes, se encuentran poco informados acerca de las opciones de titulación, solo un 40% conoce las opciones solo de nombre ignorando procedimientos, contenidos, costos, etc.

Las entrevistas con los responsables de titulación permitieron saber que la formación de los alumnos en las opciones y procedimientos de titulación es solo de un 60%, y además se detectó la ausencia de programas de atención al respecto.

Un dato interesante es que a mayor número de opciones, menor índice de titulación; cuando se pensaría que la relación debiera ser directamente proporcional, ya que la estrategia de incluir más de una opción ha sido precisamente con el fin de incrementar los índices. En conclusión, se puede pensar que la organización administrativa no está funcionando como debiera, por no verse reflejado en el incremento de los índices de titulación.

Muñoz (1993) concluye que reestructurar el reglamento no asegura que los índices subirán, lo necesario, dice él, es dotar a los alumnos de "mejores herramientas teórico-metodológicas" para arribar al título y al mercado laboral.

Este trabajo es una muestra de estudios cualitativos que a pesar de hacer uso de datos cuantitativos, ofrece una explicación distinta a los bajos índices de titulación, que se basan en aspectos de organización académica y administrativa que influyen y dificultan los procesos de titulación.

En la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán (E.N.E.P.-A), se realizó un estudio (Covo, 1993) cuyo objetivo es presentar datos sistematizados sobre el egreso y la titulación, y explorar, a través de entrevistas las opiniones de sus egresados acerca de su vida académica y universitaria.

El autor señala que de los 45,250 estudiantes que ingresaron a la E.N.E.P. Acatlán entre 1975 y 1986, únicamente 4,679, es decir, el 10% de los alumnos había presentado su examen profesional. A partir de 1983, los índices de titulación decrecieron hasta el 1% en 1985 y así año con año, de tal manera que de la generación de 1983, sólo el 10% se había titulado antes de diciembre de 1990.

De igual manera, al realizar 78 entrevistas con egresados y titulados de todas las carreras, Covo(1993) encontró que el mercado laboral puede ser un factor clave que motiva a los egresados a terminar la licenciatura y titularse, si este espacio se los exige. Algunos de los entrevistados señalaron que no pensaban titularse por no considerarlo necesario, mientras que los titulados consideran que el título no les ha ayudado a obtener un buen empleo.

Así, señala Covo, este hecho puede ser una explicación a la difícil problemática que enfrenta esta Institución en el renglón de titulación.

La titulación representa diferentes problemáticas para las instituciones de nivel superior, entre ellas se puede contar el rezago de los egresados, la obsolescencia reglamentaria de los procesos, la deficiente organización académica y administrativa, la ausencia de trabajo colegiado que apoye los procesos, pocos o nulos programas de superación académica, desconocimiento del impacto de los currícula y en general, desconocimiento de la eficiencia y la eficacia de la Educación Superior.

→ El estudio de los procesos de titulación puede problematizar aspectos diversos, entre ellos, *el mercado ocupacional, la práctica profesional, el currículum, el servicio social, la práctica educativa, y la normatividad*, siendo según Rosario (1993), los más recurridos.

→ El *mercado ocupacional*, señala Covo(1993), es en sí un factor clave para la titulación habrá mayor o menor motivación para iniciar y terminar el proceso, en función siempre de lo que exigen los diversos espacios que lo componen.

→ Por otro lado, también se reconoce que en casos específicos, la obtención del título coloca al egresado en una posición ventajosa respecto a aquel que no se ha titulado, en relación a la inserción laboral (Aguirre y Sandoval, 1988).

→ Sin embargo, parece ser que el hecho de ser titulado no significa para el egresado su colocación en el mercado laboral (Rosario, 1993.), así como tampoco un medio de movilidad social, ya que al parecer lo que determina esto es la experiencia profesional y la calidad de la formación recibida. Es así que la titulación más que ligada a las oportunidades ocupacionales, debe mirarse como el proceso donde se ve reflejada la eficacia del sistema educativo en busca de calidad para el mundo de la producción.

Las instituciones educativas deben buscar las estrategias para que la titulación no sólo sea un proceso de acreditación sin sentido, sino un medio de aporte profesional recuperando su valoración académica y social (Rosario, 1993).

Con respecto al ámbito de *la práctica profesional*, existen estudiantes que al egresar o aún antes se incorporan al mercado de trabajo y por lo mismo se les dificulta integrarse al proceso de titulación. La práctica profesional es un espacio donde algunas veces se recuperan los elementos proporcionados por el plan de estudios, para resolver problemáticas específicas y reales. Esto la hace susceptible de ser problematizada, recuperada y sistematizada como un objeto de estudio que pueda concretarse en un trabajo que lleve al egresado a la titulación. (Rosario, 1993).

De esta manera, este proceso dejaría de dar como resultado trabajos estériles y reiterativos, sin ningún valor en cuanto a sus aportaciones para la resolución de problemas y/o posteriores estudios, cuando podrían convertirse en productos valiosos para la consulta académica y aportación real que la Universidad rinde a la sociedad a través de sus egresados.

Desde *la perspectiva curricular*, el proceso de titulación constituye parte fundamental de la formación profesional la cual sólo concluye en el momento de presentar el examen profesional y que tiene su origen en el currículo mismo. Sin embargo, la elaboración del trabajo recepcional generalmente se inicia cuando se han acreditado las materias que componen el Plan de estudios, existiendo en la práctica un divorcio entre currículo y titulación (Rosario, 1993).

Por otra parte, este proceso no siempre recupera los conocimientos que el alumno ha adquirido en el plan de estudios a pesar de que este proceso requiere del estudiante capacidades para identificar problemas y analizarlos; y elaborar y comunicar por escrito estrategias de planeación, operación y evaluación para intervenir en dichas problemáticas (C.I.A.T.-U.P.N., 1992). O por el contrario, el currículo no siempre aporta elementos como los antes mencionados para que el alumno enfrente con éxito la elaboración del trabajo recepcional (Alvarado, 1990).

De los Santos (1993), menciona que los planes y programas de estudio, tanto en su organización secuencial como en sus contenidos, influyen de manera importante en la titulación, así como el personal docente y los profesores, tanto en su actividad de enseñanza como en la dirección de trabajos de titulación, influyen como factores concurrentes.

En este sentido se puede estudiar la titulación desde la perspectiva curricular, ya que en los trabajos recepcionales se pueden ver reflejados en qué medida tienen correspondencia con los perfiles profesionales, cuáles son los elementos del currículo que se ponen en marcha o no a la hora de elaborar una tesis, tesina, u otras modalidades, y cuáles no se adquirieron en el proceso de enseñanza aprendizaje y son requeridos para este fin, pudiendo ser la causa de la forma en que se llevó a cabo el desarrollo curricular.

Por el lado del *servicio social*, se considera que en la etapa final de formación, los estudiantes cuentan ya con un cúmulo de conocimientos que les permiten tener un primer acercamiento a la práctica profesional con la prestación de este servicio. Sin embargo, en muy contadas ocasiones esta prestación es acorde con el currículo que ha cursado el alumno, lo cual reduce las posibilidades de recuperar esta práctica de corte académico que pudiera significar la obtención de un título para el estudiante.

Los procesos de titulación deberían de implicar como procesos de formación, la oportunidad no sólo de recuperar el currículo, sino también la práctica profesional del servicio social que lleva a su vez una integración de los conocimientos adquiridos a través del currículo. De otra manera no hay forma de ligar estos tres aspectos de la formación que culminan con el examen profesional (Alba, 1993).

En el ámbito de *la práctica educativa*, la titulación constituye un verdadero proceso de enseñanza-aprendizaje entre el asesor y el titulado, que no es el mismo que tiene lugar en las aulas (C.I.A.T.-U.P.N., 1992). Por un lado implica mayor interacción crítica, reflexiva y constructiva, una producción compartida y una evaluación continua del trabajo de los productos de ambos participantes. Pero por otra parte hay factores que hacen discontinuo el proceso, como el continuo papeleo y trámites administrativos.

En este proceso existen tipificaciones para el docente y para el alumno. El docente pasa a ser asesor, director para el alumno; y el alumno pasa a ser egresado, pasante, sustentante, asesorado y titulado para el docente; pero estos términos no les retribuyen para el mejor desempeño de sus nuevos roles. Las condiciones en que los asumen son poco favorables, por ejemplo, en los reglamentos se establecen tiempos, actividades y objetos que marcan el desarrollo de la titulación pero que le confieren un tratamiento administrativo y nunca formativo (Granja, 1993).

Los reglamentos no respetan los tiempos naturales que a los estudiantes les toma realizar este trabajo, ni tampoco se les apoya con un espacio en donde el asesor y titulante puedan establecer sus relaciones académicas. El egresado deja de ser formalmente estudiante lo cual le limita en las facilidades que pueda tener; al acceso a biblioteca, préstamo de libros, centro de cómputo, horarios y lugares de trabajo, etc., en lo cual el reglamento no brinda apoyo (C.I.A.T.-U.P.N., 1992).

En cuanto a *la normatividad* y organización académica, los procesos de titulación se ven en muchas ocasiones obstaculizados y burocratizados, esto lleva a pensar que los instrumentos jurídicos que los reglamentan no son un apoyo para agilizar y fomentar el aspecto administrativo de la titulación (Rosario, 1993).

Los reglamentos de titulación de las instituciones superiores presentan problemas, por ejemplo, hay instituciones en las cuales sólo se permite obtener el título a través de la elaboración de tesis y no se prevén otras opciones. Cuando se conviene en admitir más de una opción, se encuentran reglamentadas de tal manera, que generan confusión en la concepción y condiciones establecidas para cada una de ellas, provocando ambigüedad en el estudiante respecto a lo que se le está pidiendo (C.I.A.T. - U.P.N., 1992).

Por otro lado, hay también una incisión entre los tipos de exámenes requeridos para titularse; el de la tesis, el de conocimientos generales, y el de idiomas, no se logran entrelazar de ninguna manera. Incluso los jurados para cada examen, llegan a ser distintos así como los criterios con los que se evalúan los mismos y a los sustentantes (Rosario, 1993).

Existe también una carencia de cuerpos colegiados que se encarguen de fomentar y seguir el proceso de titulación, y cuando existen, su función se reduce a lo administrativo y no a funciones estratégicas para elevar los índices de titulación y su calidad, restándole importancia académica y formativa al proceso (Rosario, 1993).

De esta manera, los egresados en proceso de titulación deben enfrentar un sinnúmero de trámites administrativos que tienen lugar en diferentes tiempos y espacios (comprobación de haber cubierto 100% de créditos, cumplimiento y comprobación del servicio social, constancia(s) del manejo de idioma(s), etc.) además de la elaboración del trabajo recepcional, su revisión y aprobación (Granja, 1993).

Las asesorías o dirección de estos trabajos, no están suficientemente normados, excepto porque los reglamentos mencionan que los docentes quienes asesoren trabajos recepcionales deben tener por lo menos el mismo grado del aspirante a titularse, pero la función de los mismos se rige por el libre albedrío y la buena disposición de quien acepta dirigir estos trabajos. En los reglamentos no se consideran las características formativas de quien se involucra en este proceso como asesor y ni siquiera se considera la asesoría como una actividad remunerable, hecho que podría estimular estos procesos (Granja , 1993).

Por último, un aspecto muy importante para las autoras del presente trabajo, es que las IES, carecen de instrumentos de evaluación para dictaminar los proyectos y trabajos recepcionales, y para su defensa ante el jurado (Rosario, 1993). Esta situación lleva a suponer que existe una total falta de criterios que le aclaren a asesores, alumnos y cuerpos colegiados, cuáles son los fundamentos para elaborar los proyectos y trabajos de tesis o tesina; dando lugar a la formación de concepciones diversas que rigen la elaboración y evaluación de los trabajos recepcionales.

Este capítulo ha discutido en torno a los procesos de titulación como problemática educativa tanto en el plano de la eficacia como de la eficiencia terminal. El gran rezago educativo reflejado en los bajos índices de titulación da cuenta de ello.

En el contexto actual de cambios políticos como el Tratado de Libre Comercio de Norteamérica y la constitución de bloques económicos regionales tendientes a la búsqueda de mayor eficiencia y calidad en la producción; para México representa un reto el lograr un nivel de calidad en su Sistema Educativo Nacional que recaiga en la formación de excelencia de profesionales capaces de insertarse a un nuevo mercado productivo con mayor eficacia y eficiencia; de tal manera que puedan competir con profesionales de otros países y acceder a mejores campos ocupacionales; llevando al país al fortalecimiento económico y social frente a países de primer mundo.

La titulación cobra especial relevancia al interior de las IES no solo por el incremento de sus índices, sino porque al país le puede representar ir en busca de la calidad académica de los docentes, los currícula, los alumnos, y los egresados de nivel superior.

El estudio de esta problemática debe partir de una reconceptualización del proceso como un ejercicio académico y no únicamente administrativo, rescatando de la realidad educativa de las Universidades aquellos datos que den cuenta de las dificultades presentes en él. Estudios que hagan un análisis cualitativo de las dificultades pueden ayudar a resolver la problemática que representa este proceso en las IES.

El caso de la Universidad Pedagógica Nacional (U.P.N.), no es la excepción, en esta Institución los índices de titulación resultan también ser muy bajos y se han identificado una diversidad de dificultades en relación a ello. Este es el tópico del siguiente capítulo, en donde se mostrará cual es la situación general de esta problemática en la U.P.N., en seguida se hablará de la situación particular de la Academia de Psicología Educativa y, finalmente, se explicará cuál papel suponemos, juegan los criterios que rigen la evaluación de los trabajos al inicio del proceso de titulación y cómo repercuten en sus índices.

## **Capítulo II**

## LOS PROCESOS DE TITULACIÓN EN LA U.P.N.

En la Universidad Pedagógica Nacional, para iniciar el proceso de titulación se requiere cumplir con la totalidad de créditos que marca el Plan de Estudios, la acreditación del Servicio Social, la presentación de un trabajo recepcional y la aprobación del examen profesional (Universidad Pedagógica Nacional, Secretaría Académica, 1989).

Estos procesos resultan ser para la U.P.N. una problemática de índole académico, que no es exclusiva de esta Institución, como se revisó en el capítulo anterior, sino un hecho compartido por las IES a nivel Nacional.

En el proceso de evaluación institucional de diciembre de 1989, la Subcomisión de Seguimiento de Egresados y Prospectivas del Sistema Educativo, señalaba que el índice de titulación al semestre 88-2 era de 5.3%, pues se contaban con 1,157 egresados de los cuales 60 eran titulados, en las 4 licenciaturas escolarizadas existentes (Administración Educativa, Sociología de la Educación, Psicología Educativa y Pedagogía) (C.I.A.T.-U.P.N., 1992).

Tabla 2  
Índices de Titulación en la U.P.N. al semestre 88-2

Licenciatura	Egresados	Titulados	Índice de titulación
Administración Educativa	172	18	10.4%
Sociología de la Educación	125	8	6.4%
Psicología Educativa	476	22	4.8%
Pedagogía	384	12	3.1%
Total	1,157	60	5.3%

(Fuente: C.I.A.T.-U.P.N., 1992, pág. 2)

Posteriormente la C.I.A.T.-U.P.N. (1992), en un estudio diagnóstico de los procesos de titulación, encontró que desde 1983 hasta el mes de julio de 1990 (semestre 90-1), de 1,475 egresados, sólo 99 de ellos habían logrado obtener el título profesional. El índice de titulación de las licenciaturas antes

mencionadas más la de Educación Indígena, corresponde, por tanto, al 6.7%.

Tabla 3

Índices de titulación en la U.P.N. al semestre 90-1

Licenciatura	Egresados	Titulados	Índice de titulación
Administración Educativa	280	22	7.8%
Educación Indígena	93	1	0.93%
Sociología de la Educación	455	18	6.4%
Psicología Educativa	516	47	4.8%
Pedagogía	131	11	3.1%
Total	1.475	99	6.7%

(Fuente: C.I.A.T.-U.P.N., 1992, pág. 4)

De esta manera, para el periodo de 1983 hasta el mes de marzo de 1995, de 3,233 egresados, solo 343 han logrado titularse, por lo que hasta el momento en el que fue laborado este trabajo, el índice de titulación de la U.P.N. corresponde a 10.61% (Fuente: Dirección de Docencia, Lourdes Niño, Datos de marzo 9, de 1995).

Como puede verse, los índices de titulación de esta Universidad han presentado una tendencia a incrementarse con el tiempo, sin embargo, el número de alumnos titulados aún es reducido con respecto al total de egresados de esta institución año con año.

Ahora, si se compara el índice de titulación de la U.P.N.-Ajusco (10.61%), en relación al índice de titulación nacional alcanzado en 1990, que era de 46.6% (De los Santos, 1993), se puede observar que éste es 4 veces mayor que el de la U.P.N., lo cual resulta ser preocupante, ya que indica que está muy por debajo del nivel nacional.

En relación al índice alcanzado por la U.N.A.M., en el mismo año, que fue de 55.9%, la Unidad Ajusco tiene un índice 5 veces menor en sus licenciaturas escolarizadas que el de esta institución. Cabe aclarar que la U.N.A.M. es una institución más antigua, imparte mayor número y diversidad

de licenciaturas, y por tanto, cuenta con una población superior a la de la U.P.N.

De forma más particular también se puede decir que el índice de titulación de la U.P.N., hasta marzo de 1995, es 3 veces menor, en comparación al alcanzado en el área de Humanidades y Educación a nivel nacional, en 1990, que es de 34.1% (De los Santos, 1993); índice con el cual se podría suponer, sería muy semejante ya que, la U.P.N. imparte carreras afines a esta área.

Ante esta situación, al interior de la U.P.N. se han realizado diversos estudios para analizar las dificultades por las que atraviesan los procesos de titulación.

La C.I.A.T.-U.P.N. (1992) calculó que obtener el título de licenciatura ha implicado a los egresados de la U.P.N., invertir un promedio de 18 meses para elaborar su trabajo de tesis o tesina y, alrededor de 5 meses para someter su producto a revisión, efectuar trámites administrativos y presentar el examen profesional, sin contar el tiempo del diseño del proyecto y las modificaciones al mismo.

Este tiempo que en promedio tardan los alumnos en elaborar su trabajo recepcional, es superior al establecido por el Reglamento de Titulación de la Universidad, el cual corresponde a 1 año natural, por lo que se puede considerar como un indicador de la diversidad de obstáculos que se le presentan al alumno durante el proceso, y que debe superar para obtener el título profesional.

Si bien es cierto que las experiencias en el rubro de titulación son distintas para cada una de las licenciaturas, también es cierto que de forma general, la Universidad y las Academias que la integran, viven un conjunto de problemáticas que intervienen en el desarrollo de los procesos de titulación.

A este respecto, la C.I.A.T.-U.P.N.(1992) ha identificado una serie de problemas relacionados con la formación teórico-metodológica de los alumnos que conlleva a la dificultad para plantear objetos de estudio, utilizar recursos de investigación y comunicar resultados. De igual manera, la incongruencia entre la formación curricular y las exigencias de las Comisiones de Titulación, le impide al alumno cumplir con los mínimos académicos para un trabajo de titulación, así como vincular el servicio social, la formación académica y la elaboración del trabajo de titulación.

Otro aspecto identificado por esta Comisión como obstáculo en los procesos de titulación, es la condición personal de los egresados, ya que como tales, no tienen la posibilidad de asistir regularmente a asesorías y tampoco cuentan con las mismas condiciones y recursos de estudio favorables de los cuales disponían cuando aún eran alumnos con derecho a hacer uso pleno de los apoyos institucionales.

Por otra parte, el currículo también representa dificultades en especial respecto al Plan 79, donde existe una desvinculación entre su organización y los temas abordados o propuestos en los trabajos de titulación, las áreas referentes a la formación metodológica y de elaboración de tesis, así como la desvinculación de estos espacios con los procesos de titulación (C.I.A.T.-U.P.N., 1992).

Además, institucionalmente se enfrenta el problema de que la titulación se ha concebido como un proceso diferente al de la formación profesional, por lo que solo se le ha atendido al interior de las Academias y no de manera institucional, lo que se refleja en la carencia de apoyos materiales y académicos a dicho proceso.

De forma más particular existen dificultades de tipo académico como la insuficiencia de asesores para atender la demanda de los egresados, existe también una falta de criterios que rijan sus funciones y de mecanismos que permitan valorar el trabajo de los asesores. Por otro lado, tampoco existen alternativas de solución por parte de las Comisiones de Titulación, cuando los proyectos son rechazados, ni una definición clara de las características que deben tener los trabajos (C.I.A.T.-U.P.N., 1992).

Ante esta gama de dificultades, la C.I.A.T.-U.P.N. (1992), planteó como posibles vías de solución, la creación de Seminarios de Titulación al interior y en la parte final de los Planes de Estudio, la elaboración de instructivos que guíen a los alumnos y académicos en el proceso y, la creación de seminarios extracurriculares de titulación organizados bajo líneas de investigación y temáticas específicas y dirigidos únicamente a egresados.

A pesar de ser estas acciones muy concretas, se planteó también la necesidad de reconceptualizar el proceso de titulación al interior de la U.P.N. Ello llevó a entenderlo como un "ejercicio académico de integración de los elementos proporcionados por el currículum, acerca de un problema, tema o asunto concerniente a la disciplina en la que el estudiante se ha formado" (C.I.A.T.-U.P.N., 1992, pág. 22) lo cual implica mantener el

requisito de presentar un producto escrito para la obtención del título profesional.

Hasta el momento, únicamente existen dos modalidades de titulación en el sistema escolarizado: Tesis y Tesina, por esto hubo necesidad de distinguir entre las características de cada uno, así la C.I.A.T. se interesó en formular propuestas para incluir nuevas opciones de titulación.

Para ello, en noviembre de 1993, la C.I.A.T.-U.P.N., da a conocer 3 nuevas modalidades de titulación que fueron definidas en trabajo interacadémico en la U.P.N. Estas son los seminarios de titulación en donde los egresados a través del análisis y la reflexión elaboran un proyecto de tesis y avances del trabajo recepcional, bajo la asesoría del encargado del seminario u otro asesor. La opción de adscripción a investigaciones institucionales consiste en que el egresado participe en una experiencia real de investigación que le permita una formación teórica y metodológica para elaborar un trabajo recepcional bajo la asesoría del responsable de la investigación en la que participe. La última opción es la de sistematización y reporte de la experiencia profesional donde el pasante tendrá que reflexionar sobre su formación en la Universidad y su experiencia laboral de manera crítica y documentada (C.I.A.T., 1993).

Estas modalidades aún no se desarrollan en la Universidad como tales, ya que todavía es necesario reglamentarlas y conocer la capacidad institucional para cubrir las necesidades académicas que genere su formalización y uso por los egresados.

A partir del trabajo de la C.I.A.T.-U.P.N., al interior de cada academia se han emprendido estrategias diversas para incrementar los índices de titulación, esto a través de las comisiones de titulación de cada una de ellas. Estas están integradas por un Presidente, que es el Coordinador de la Academia, por un Secretario y un Vocal, que son designados según su currículum por el Director del área de Docencia, a propuesta del Coordinador de la Academia.

Entre las funciones de la Comisión de Titulación están las de planificar y organizar estrategias para promover la titulación, la de evaluar acciones involucradas en el proceso de titulación y los criterios que garanticen óptimos niveles académicos.

En el actual reglamento de Titulación se establece que el presidente tiene la obligación de convocar y presidir las reuniones de la Comisión de titulación. El secretario es responsable de llevar el registro de los proyectos

y asesores, turnar asuntos a la Comisión de Titulación y comunicar soluciones a los interesados. El Vocal debe participar en todas las reuniones que tenga la Comisión. Los integrantes de la Comisión de Titulación permanecen en el cargo durante 2 años aproximadamente (U.P.N. Secretaría Académica, 1989).

El trabajo de las diferentes Comisiones de las licenciaturas de la U.P.N. puede ser determinante de los procesos de titulación de cada una de ellas, tanto en sus procedimientos como en sus resultados, esto se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 4  
Índices de titulación en la U.P.N. al semestre 95-1

Licenciatura	Egresados	Titulados	Índices de Titulación
Administración Educativa	442	46	10.41%
Educación Indígena	184	17	9.24%
Pedagogía	1,158	58	5.00%
Psicología Educativa	1,249	193	15.45%
Sociología	200	24	12.00%
Totales	3233	343	10.61%

(Fuente: Dirección de Docencia: Lourdes Niño, Datos de marzo 9 de 1995)

Como se observa, hay diferencias entre las licenciaturas, por ejemplo, las que tienen un mayor número de egresados que son Pedagogía y Psicología Educativa, difieren notablemente en sus índices de titulación, mientras que la primera tiene el menor índice de titulación de la Universidad, la segunda tiene el más alto. Por otra parte, las otras licenciaturas (Administración, Sociología y Educación Indígena) difieren en gran cantidad en su número de egresados, con respecto a Psicología y Pedagogía, pero sus índices de titulación son mucho mayores que el de ésta última.

Lo anterior conduce a suponer que las estrategias emprendidas para incrementar los índices de titulación, son distintas en cada una de las academias, así como los criterios que se utilizan para evaluar los proyectos y trabajos recepcionales. Tal y como lo señala la C.I.A.T. - U.P.N. (1992), las experiencias de las academias ayudan a explicar lo anterior, por ejemplo en Administración Educativa desde 1984 se han organizado encuentros para

explorar los campos de la disciplina y ofrecer puntos de interés a los egresados que ayuden en la definición de sus trabajos de titulación.

En Psicología Educativa el trabajo colegiado se ha centrado en definir áreas curriculares que ofrezcan líneas de investigación atractivas para los alumnos y apoyadas por medio de asesorías de profesores involucrados e interesados en el tema. También se han organizado seminarios de titulación para egresados del plan 79 durante los años 1988, 1989, 1993 y 1994 (Aramburu, Juárez, Miguez, Pérez y Rivera, 1994; C.I.A.T. - U.P.N., 1992). Mientras que en la Academia de Pedagogía las asesorías se realizan de manera individual.

Al parecer la organización de trabajo colectivo y el apoyo teórico metodológico por áreas curriculares, temáticas o líneas de investigación han tenido más eficacia al impulsar el proceso de titulación en la Universidad frente a aquellas donde se realiza trabajo individualizado.

Así, el ritmo de titulación en la U.P.N. se ha desarrollado como se muestra en la tabla.

Tabla 5  
Distribución de titulados por año y Academia en la U.P.N.

AÑO	Administración Educativa	Sociología de la Educación	Psicología Educativa	Pedagogía	Educación Indígena	Total	Acumulativo
84	--	--	01	--	--	01	01
85	04	02	02	01	--	09	10
86	01	01	01	03	--	06	16
87	07	03	01	02	--	13	29
88	05	01	07	01	01	15	44
89	01	04	10	05	--	20	64
90	04	--	25	06	--	35	99

(Fuente: C.I.A.T.-U.P.N., 1992, pág. 8)

Es así que en la U.P.N. en promedio se han titulado 14 egresados anualmente hasta 1990, pero el proceso ha sido distinto para cada una de las academias, en el caso de Psicología Educativa, la tendencia a incrementar el número de titulados por año, se mantiene presente.

En el año de 1992 la Comisión de Titulación de la Academia de Psicología realizó un diagnóstico del proceso de titulación del periodo 90 -

92. En él se reporta que durante este lapso se titularon 56 estudiantes en 34 exámenes profesionales.

También se encontraban registrados 137 proyectos de los cuales 116 tenían dictamen aprobatorio, concluyéndose sólo 17 antes de mayo de 1992 (González, Juárez y Rivera, 1992b).

En el periodo de abril a diciembre de 1993 la Comisión de Titulación (González, Juárez y Rivera, 1993) reportaba haber revisado 36 proyectos de los cuales 16 se aprobaron, y de los 20 no aprobados, solo 6 se volvieron a presentar resultando con dictamen aprobatorio.

Así, de abril de 1993 a junio de 1994, se revisaron 84 proyectos de los cuales se aprobaron, 7 hasta la 2da. o 3ra. revisión y 36 fueron únicamente aprobados como tema (Aramburu y cols., 1994).

Como se observa, el número de proyectos presentados a la Comisión de Titulación se ha ido incrementando con el tiempo, y el porcentaje de proyectos aprobados ha ido disminuyendo; mientras que en 1992 existía un 84.67% de proyectos aprobados, en 1994 se aprobó solo un 57.14% de los proyectos.

Sin embargo, ha existido una falta de conocimiento sobre el nivel de desarrollo de todos los proyectos aprobados. En 1992, de 99 proyectos aprobados, 48 se encontraban vigentes, 45 sin prórroga y 6 con prórroga vencida (González y cols., 1992b). En 1995, de 144 proyectos registrados, solo 42 están vigentes, mientras que los 102 restantes están vencidos (Base de Datos de la Academia de Psicología, 1995).

Por la cantidad de proyectos vencidos, con más de 20 meses desde su registro, se puede observar que los asesores y/o los alumnos no informan sobre los avances en su trabajo, lo que dificulta tener una panorámica clara de los procesos de titulación dentro de la Academia. Por otro lado, los índices de titulación dan otra perspectiva de cómo se desarrolla el proceso, la cual difiere de la perspectiva que da la cantidad de proyectos registrados y aprobados.

A la fecha, se ha visto incrementado el número de titulados de la licenciatura en Psicología Educativa, con respecto al número alcanzado en años anteriores; hasta el momento, la Academia reporta 193 titulados con respecto al total de sus egresados que asciende a 1,249, lo cual representa, hasta marzo de 1995, un índice de 15.45% de titulación (Base de Datos de la Academia de Psicología, 1995).

La siguiente tabla permite observar como se ha ido incrementando el número de titulados, año por año. Es durante 1991 cuando el número de titulados rebasa los 25, para posteriormente alcanzar en 1993 el mayor número, 41. Sin embargo, éste bajó para 1994, cuando solo 34 egresados lograron titularse y para marzo de 1995, solo se reportan 9 titulados, pudiéndose incrementar el número al finalizar el año.

Tabla 6  
Distribución de Titulados y trabajos en la Academia de Psicología Educativa

Año	Titulados	Trabajos Concluidos
85	1	1
86	1	1
87	1	1
88	8	5
89	12	9
90	23	14
91	26	18
92	35	23
93	41	23
94	34	19
95	9	6
Totales	190	120

(Fuente: Base de datos de la Academia de Psicología Educativa, 1995)

A partir de todos los datos anteriores, en la Academia de Psicología Educativa se han identificado una serie de problemáticas que inciden en los bajos índices de titulación, una de ellas se refiere a los alumnos, especialmente a los del Plan 79. Existe en ellos una falta de conocimiento y formación con respecto a la metodología y al proceso de investigación en general, lo cual les impide presentar un trabajo recepcional con los mínimos académicos requeridos. Los seminarios de titulación correspondientes a este Plan, no son lo suficientemente eficaces para ayudar a los alumnos a resolver los problemas que surgen en este trabajo (González y cols. 1992b).

Por otra parte, los alumnos no tienen orientación en la elección de temáticas o problemas a abordar ya sea por parte de los asesores o de la academia en su trabajo colegiado.

Respecto a este punto, González y cols. (1992b) señalan que en el periodo 90 - 92 sólo el 15% de las tesis concluidas y el 34% de los proyectos en desarrollo, abordaban una problemática vinculada al ámbito escolar. Los trabajos restantes trataban sobre temas más vinculados a otros campos de la psicología dando como resultado derivaciones artificiales a la Educación. También existía una tendencia a elegir temas con una orientación clínica o terapéutica de las problemáticas escolares, lo cual era incongruente con la formación recibida.

Sin embargo para 1993, la Comisión de Titulación (González y cols., 1993) reportaba que la inclinación de las temáticas había cambiado, ya que se abordaban más temas de Psicología Educativa como rendimiento escolar, procesos de aprendizaje en distintas áreas, evaluación curricular, orientación educativa, etc.

Así para 1994 la mayoría de los proyectos revisados por la Comisión de Titulación abordaban temas pertenecientes al campo psicológico, como lo señalan Aramburu y cols. (1994), siendo el 45% referentes a aprendizajes escolares, 15% a desarrollo del niño y 10% a el proceso de adquisición de la lecto-escritura, además de un 30% de trabajos relacionados con psicodiagnóstico, currículum y orientación educativa.

Otro problema de las temáticas de los trabajos de titulación es que existe una tendencia a elegir temas frecuentemente estudiados, lo cual indica que la revisión literaria no se apoya en lo ya investigado, y se elaboran trabajos reiterativos que no resultan ser una aportación nueva y original al campo educativo y al trabajo realizado en la Academia, que justifique su desarrollo (González y cols. 1992b).

De aquí la preocupación de la Comisión de Titulación de 1992-94 de promover un trabajo colegiado en donde se definieran líneas de investigación que propusieran alternativas para la elaboración de trabajos de titulación, esto se ha promovido por las áreas curriculares (González y cols. 1993). Este tipo de acciones involucra directamente a los profesores de la Academia de Psicología y al trabajo de asesoría.

Las asesorías representan otro aspecto problemático; en el periodo 90-92 su distribución muestra un severo desequilibrio, había tres profesores

de la academia de veinte que asesoraban en ese momento, con el 40% de trabajo de asesoría, es decir, tenían a su cargo hasta 10 proyectos cada uno, mientras 18 docentes no apoyaban el trabajo de asesorías, como lo apuntan González y cols. (1992b).

En ese momento se consideraba que esta problemática se derivaba del hecho de que el número de profesores de base era insuficiente para atender la demanda de asesoría, además de su variación constante por licencias, comisiones, interinatos, etc. Por otro lado, un amplio número de profesores de la academia tenían un nombramiento interino lo que significaba que a la terminación de su relación laboral, los maestros no tenían la obligación de continuar las asesorías que hubieran iniciado; así como por las muy particulares dinámicas internas de la Academia. En este sentido, resultaba necesario establecer procedimientos efectivos para un mejor aprovechamiento de la planta académica.

Hacia 1993 la distribución del trabajo de asesorías había variado ligeramente, ya que 22 de 38 profesores asesoraba por lo menos una tesis, sin embargo aún había profesores que no asesoraban ningún trabajo, subsistiendo por tanto la problemática de la asesoría y su mala distribución, que a pesar de todo, ya no era tan marcada.

Para julio de 1994 Aramburu y cols., reportan que con respecto a un número de profesores de la academia que se involucraron en el asesoramiento de trabajos terminales, pudo observarse un fuerte incremento, ya que entre 1992 y 1993, 25 profesores de la academia asesoraban, en comparación a antes de 1992, cuando sólo lo hacían 9. Así mismo los asesores externos aumentaron de 6 a 9.

Esto refleja que la distribución del trabajo de asesoría se ha realizado de mejor manera en últimas fechas, sin embargo siguen existiendo desequilibrios que es necesario atender.

Sin embargo, el problema de las asesorías, no radica únicamente en su distribución o en que los asesores no cuenten con el tiempo y la disposición para atender a los alumnos, también tiene que ver con las dificultades del propio asesor derivadas de su formación, la cual no ha sido desarrollada en el área de investigación, dando como resultado que los profesores carezcan de herramientas teórico-metodológicas para guiar al alumno en la elaboración de un trabajo de investigación (González y cols., 1992b).

Siguiendo con este mismo autor, también hay muchos profesores que desconocen las problemáticas del campo educativo por falta de una experiencia en este ámbito, lo cual es una limitante a la hora de plantear y proponer objetos de estudio a los alumnos.

En este sentido, la Comisión de Titulación de la Academia de Psicología Educativa se ocupó de elaborar un documento, donde se plantean las características generales del trabajo de asesoría y las fases por las que atraviesa esta actividad, como una forma de sensibilizar al cuerpo docente al reconceptualizar el trabajo de asesoría y su papel dentro de él (Aramburu, González, Juárez, Pérez y Rivera, 1992).

Las reflexiones que hace la Comisión acerca de la asesoría es que ésta no debe limitarse a dar indicaciones sobre aspectos formales y de trámite, sino que debe concebirse como un muy particular proceso de enseñanza-aprendizaje entre asesor y asesorados, donde el profesor a partir de su formación tiene que guiar al alumno desde el planteamiento del problema hasta el logro de los objetivos, construyendo así un trabajo con posibilidad de generar nuevas proposiciones al campo educativo (Aramburu y cols., 1992)

A partir de esta concepción la Comisión considera que el asesor debe conocer la temática del trabajo, para así ayudar a que el mismo tome forma lógica respecto al campo de la Psicología Educativa.

Todo esto implica que la asesoría debe consistir en un proceso de discusión del trabajo con un sentido crítico encontrando las limitaciones y los alcances del proyecto.

Así una de las primeras fases de la asesoría consiste en la elaboración del proyecto de investigación mismo que debe ser dictaminado por la Comisión de Titulación para posteriormente ir concretando el proyecto en el trabajo final de titulación (Aramburu y cols, 1992).

En la Academia de Psicología el procedimiento que ha seguido la Comisión de Titulación para dictaminar los proyectos, consiste en registrar el proyecto, leerlo, discutir sus puntos clave, dictaminarlo y por último, formalizar el dictamen otorgado. La implementación de esta forma de trabajo ha permitido agilizar esta labor, aspecto que las distintas comisiones de la Academia han procurado atender (Aramburu y cols. , 1994).

Antes de 1992, las modalidades de dictaminación que manejaba las Comisiones de Titulación de la Academia, eran *aprobado* y *no aprobado*.

Posteriormente, durante el período 92-94, la Comisión en turno, se encargó de ampliar las modalidades de dictaminación siendo estas, *aprobado*, *aprobado con observaciones*, sin solicitud de ajustes, *aprobado con hoja de riesgos*, aplicada generalmente a los proyectos presentados en una 3ra. revisión y que aún presentan limitaciones teórico-metodológicas de fondo, aclarando que éstas serían tomadas en cuenta al momento de la revisión final de la tesis o tesina por parte del jurado; también existe la modalidad *aprobado como tema*, sugiriendo volver a presentar el proyecto después de la realización de las correcciones y ajustes solicitados, y por último, *desaprobado* (Aramburu y cols., 1994).

En el caso de las tres primeras modalidades se entregaba el dictamen por escrito mientras que en las dos restantes se indicaba consultar la minuta correspondiente, la cual se elaboraba en cada sesión y se exhibía en un lugar público (Aramburu y cols., 1994), para consulta de los interesados.

La Comisión que inicia su gestión en 1994, ha considerado pertinente hacer una reestructuración sobre las modalidades anteriormente citadas, esta ha consistido en eliminar la modalidad de proyecto aprobado como tema, ya que éste implica reformular totalmente el proyecto por lo que se consideró conveniente incluirlo dentro de la modalidad desaprobado (C. G. Pérez, comunicación personal, marzo, 1995).

Así mismo, se decidió integrar la modalidad de *aprobado con observaciones* a la categoría de *aprobado* puesto que la Comisión procura hacer en la mayoría de los casos observaciones a los proyectos aprobados para que estos sean desarrollados de la mejor manera.

Por tanto, las modalidades que actualmente utiliza la Comisión para la dictaminación de proyectos son, *aprobado*, *aprobado con hoja de riesgos*, *desaprobado* (C. G. Pérez, comunicación personal, marzo 1995).

Las diferencias en las categorías de dictámenes que han existido, pueden ser un indicador de que los criterios de evaluación de los proyectos, que emplea la Comisión de Titulación se han ido modificando.

Respecto a esto, en el diagnóstico sobre los procesos de titulación realizado en 1992 por González y cols. (1992b), se señalaba que existía una ausencia de criterios académicos claros y estables para valorar proyectos, hecho que se identificaba como un obstáculo para el desarrollo de los procesos de titulación.

Lo anterior llevó a la Comisión de titulación 92-94 a emprender acciones para la definición de criterios. Por ejemplo, se efectuaron reuniones con los profesores de Seminarios III y IV de Plan 79 con el fin de establecer de forma común los criterios académicos para la elaboración de proyectos, ya que era un reclamo tanto de profesores como, de alumnos, la desarticulación existente entre los seminarios y la misma Comisión a la hora de evaluar los proyectos producto de esos espacios curriculares (González y cols., 1993).

Otras actividades realizadas fueron las reuniones con alumnos de séptimo y octavo semestre en 1993 para ofrecerles información sobre los criterios académicos a seguir para la elaboración de proyectos de tesis o tesina. También se elaboró un documento sobre este mismo tema (González y cols., 1993).

En este documento (González, Juárez y Rivera, 1992 a) se planteaban los lineamientos generales básicos para la elaboración de proyectos, lo cual se considera es un elemento importante para elevar la calidad de los trabajos. Uno de los criterios principales es la conceptualización de los proyectos de tesis y tesina de manera diferenciada y particular. También se establecen criterios para cada uno de los elementos que debe contener un proyecto, definiendo sus propósitos en el trabajo y características teórico-metodológicas. Entre los elementos que conforman un proyecto se distinguen el planteamiento del problema, objetivos, marco teórico, proceso metodológico, sin olvidar las características de forma como una parte importante en el trabajo recepcional.

Finalmente, la Comisión de titulación concluye en este documento que la calidad de un trabajo de investigación no radica en grandes recursos teóricos y materiales, sino en una adecuada elección del objeto a investigar, la metodología y la asesoría brindada al trabajo.

Sin embargo, y aunque este fue un primer paso en la definición de criterios, al final de su gestión la Comisión de titulación de 92-94, planteaba que los criterios empleados para la dictaminación requieren de una revisión y ajustes que precisen las características que deben cumplir los proyectos. Así, se sugirió a la Comisión de Titulación que inició su gestión en 94, reelaborara los criterios para la revisión de proyectos de tesis o tesina y con base a ellos diseñar un formato de evaluación de proyectos (Aramburu y cols., 1994).

El cumplir con estos propósitos podría aclarar a los asesores y alumnos los elementos a considerar en torno a la construcción de proyectos, de tal manera que cumplan con los requerimientos mínimos para ser aprobados por la Comisión de Titulación (Aramburu y cols., 1994). Esta estrategia ha sido parte del conjunto de acciones encaminadas a elevar los índices de titulación.

En el proceso de titulación están implicadas diferentes problemáticas, que tienen origen tanto en factores internos como externos a las Instituciones de Educación Superior. Los factores internos que afectan este proceso, resultan ser relevantes si se parte de la concepción de la titulación como un proceso y ejercicio académico.

En este contexto, las IES se han dado a la tarea de organizar en su interior cuerpos colegiados que se encarguen de promover y dar seguimiento a los procesos de titulación, la U.P.N. no es la excepción. Sin embargo, en la práctica educativa, es común encontrar que su función se ha reducido a la atención de aspectos administrativos, en detrimento de los aspectos académicos. Es decir, se atiende el registro y revisión del trabajo de titulación, se solicitan y se elaboran documentos necesarios para la tramitación del título, se asignan integrantes del sínodo para el examen profesional, etc., pero pocas veces, estos organismos integran en sus funciones tareas como implementar estrategias para aumentar los índices de titulación, o para coordinar el trabajo de los asesores, así como evaluar el impacto de los currícula en el trabajo recepcional.

Cabe suponer que, los docentes participantes en la dirección de los trabajos recepcionales, trabajan de manera aislada y con parámetros diversos que guían su labor de asesoría; se involucran en estos procesos con concepciones personales acerca de la tarea que desempeñan, las características que deben poseer los productos elaborados por los titulantes y de los lineamientos generales que utilizan las Comisiones de Titulación, si existen, para la aprobación de los proyectos y los trabajos terminales, este supuesto es especialmente válido para la problemática en la U.P.N.

Finalmente, ante el énfasis administrativo de los Cuerpos colegiados encargados del proceso de titulación, también se puede suponer que éstos carecen de instrumentos y/o criterios de evaluación suficientemente claros y precisos, para dictaminar los proyectos y los trabajos recepcionales.

Es por esto que nos interesa conocer cuáles son las diferencias y semejanzas que existen entre los criterios de evaluación que aplican los asesores y la Comisión de titulación para aprobar o desaprobar, los proyectos de tesis/tesina en la Academia de Psicología Educativa de la U.P.N. Para lo cual el presente se propone:

- Identificar y comparar los criterios de evaluación de los proyectos de tesis/tesina que emplean tanto asesores como la Comisión de Titulación de la Academia de Psicología Educativa para su aprobación; con el fin de establecer el grado de congruencia que existe entre ellos.

## **Capítulo III**

## **METODOLOGÍA**

### **SUJETOS.**

Este estudio se realizó con dos diferentes grupos de sujetos:

a. Profesores integrantes de la Comisión de Titulación y de la Comisión de Apoyo de la Academia de Psicología Educativa.

b. Asesores de la Academia de Psicología Educativa, se conformó una muestra que incluyó a 16 profesores (40% de la planta docente de la Academia de Psicología), 14 de la Academia de Psicología, 1 del área de Investigación y 1 del área de posgrado; con todo tipo de experiencias, en cuanto a la asesoría de elaboración de proyectos de tesis y tesina, se refiere.

### **TÉCNICAS E INSTRUMENTOS.**

Para realizar esta investigación se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos:

a. Grupos Focales. Esta técnica, según Stewart y Shamdasani (1990), consiste en reunir a un grupo de personas para que discutan sobre un tema en particular bajo la dirección de un moderador, que a partir de una guía de entrevista, promueve la interacción y asegura que la discusión no se aleje del tema de interés. El grupo formado puede estar integrado de 8 a 12 miembros, de tal manera que permita una verdadera discusión entre sus participantes, y la dirección de los mismos.

Los grupos focales tienen la ventaja de producir un rico cuerpo de datos expresados en las palabras y el contexto de los miembros, y si la estructura del guión lo permite, reflejan de forma fiel la idiosincrasia de los sujetos, es decir, los resultados tienen validez ecológica, proporcionando datos cercanos al sentido emico de la investigación social (Stewart y Shamdasani, 1990).

Para esta investigación se elaboraron 2 guías de grupo focal, uno para ser utilizado con la Comisión de Titulación y Comisión de Apoyo, y otro para la discusión con los grupos de asesores.

La guía de entrevista para la Comisión de Titulación y Comisión de Apoyo incluyó preguntas que se desarrollaron a partir de 3 bloques de discusión (Anexo 1):

- Criterios Generales de Dictaminación.
- Criterios para cada uno de los elementos del contenido de un proyecto de Tesis y Tesina.
- Criterios para decidir la categoría de dictaminación de un proyecto de Tesis y Tesina.

La guía de entrevista para los asesores, se elaboró con preguntas pertenecientes a 3 ejes temáticos (Anexo 2):

- Criterios generales que rigen la elaboración de un proyecto de tesis o tesina.
- Criterios específicos para elaborar cada uno de los elementos que componen el contenido de un proyecto de Tesis y Tesina.
- Criterios generales para decidir presentar un proyecto de tesis y tesina ante la Comisión Titulación para su dictaminación.

b. Entrevista dirigida a los asesores. Se recurrió a entrevistas no estructuradas, realizadas de forma individual, con un formato de respuesta abierto para recabar la más amplia información posible. La estructura de las entrevistas fue tan flexible como para permitir intercalar en ella nuevas preguntas que se formularon en el desarrollo de las entrevistas. La guía de preguntas utilizada fue la misma que se elaboró para los grupos focales de asesores (anexo 2).

c. Formato de registro para el análisis de documentos. En este instrumento se registró la información que se recabó de la revisión de los dictámenes de proyectos de tesis/tesina, emitidos por la Comisión de Titulación. Se registraron las generalidades acerca de las sugerencias, observaciones o modificaciones que se le hacen a los proyectos de tesis/tesina, quedando plasmados en los dictámenes. Las categorías de registro fueron: dictamen emitido, modalidad del proyecto, planteamiento del problema, objetivos, revisión literaria, metodología, análisis de resultados, aspectos de forma, viabilidad, y congruencia.

## PROCEDIMIENTO.

Trabajo de campo. Las fases en las que se realizó esta investigación fueron:

a. Análisis de documentos. Se recurrió al archivo de la Academia de Psicología, para revisar los dictámenes de los proyectos de titulación, o en su caso las minutas que se redactan cada vez que sesiona la Comisión de Titulación. Se revisaron los dictámenes aprobatorios, con hoja de riesgos, con modificaciones y los no aprobatorios; así, se obtuvieron datos acerca de algunos criterios de evaluación utilizados en la revisión de los proyectos de la Academia, de este modo, en algunas ocasiones se recurrió a la triangulación de fuentes para complementar la información indagada en los Grupos Focales y en las entrevistas.

b. Grupos Focales. Para el desarrollo de esta investigación se formaron 3 grupos focales, el número 1 integrado por la Comisión de Titulación, la Comisión de Apoyo y 2 profesores que en algún momento formaron parte de la Comisión, incluidos para ajustar el tamaño del grupo, que quedó conformado por 7 profesores. El número 2 y 3 estuvieron integrados uno por 6 y el otro por 7 profesores de la Academia de Psicología, con todo tipo de experiencias, en cuanto a la asesoría de elaboración de proyectos de tesis/tesina, se refiere.

Cada uno de los grupos focales, fueron moderados por las investigadoras que realizaron esta investigación, previo entrenamiento en algunos aspectos de la dinámica de grupos y en la conducción de grupos focales, de tal manera que este hecho fuera un factor de apoyo para que la utilización de esta técnica produjera una rica y amplia recolección de datos. Asimismo, se encargaron de los aspectos técnicos en las sesiones.

A cada uno de los académicos de la Lic. de Psicología Educativa, que fueron seleccionados para integrar la muestra, se les invitó a participar en esta técnica informándoles de forma breve, cuál era el procedimiento y el tema a tratar, el lugar, hora y fecha de reunión.

A cada uno de los grupos focales formados, se les entrevistó en sesiones con una duración de 1 1/2 a 2 horas, tratando de cubrir los puntos ya previstos por las investigadoras, y algunos otros de interés de los miembros del grupo focal, que surgieron en el desarrollo de la sesión.

Las reuniones de los grupos focales se llevaron a cabo en la cámara de Gessell de la Academia de Psicología Educativa y fueron grabadas en

audio para la posterior transcripción de los protocolos y el análisis e interpretación de los datos obtenidos.

En el desarrollo de esta investigación se enfrentó la dificultad de no poder integrar los grupos focales con un mínimo de 8 personas, debido a que algunos profesores invitados, desempeñan diversas actividades que les impidieron acudir a las reuniones, mientras que otros no estuvieron interesados en participar. Estas mismas razones impidieron realizar un tercer grupo focal de asesores como se tenía previsto en un principio.

Ante esta situación, se decidió realizar entrevistas a los profesores que tenían disposición de colaborar en la investigación pero no pudieron acudir a los grupos focales.

Sin embargo, no se logró que la muestra incluyera al 50% de docentes de la Academia de Psicología Educativa, como se tenía proyectado, ya que varios profesores no fueron localizados; algunos otros se negaron a participar, argumentando no estar de acuerdo con la técnica de entrevista, y tampoco con el hecho de que éstas fueran grabadas o escritas para su posterior análisis; mencionando que preferían responder a un cuestionario, instrumento que no estaba previsto para la realización de esta investigación.

c. Entrevistas no estructuradas. Se realizaron entrevistas no estructuradas, dirigidas a los asesores que no participaron en los grupos focales. Las entrevistas se hicieron de forma individual y abarcando los aspectos discutidos en los grupos focales.

## RESULTADOS

Dadas las características del estudio, y a la luz de los resultados obtenidos, el análisis realizado fue de tipo cualitativo, centrado en las categorías previstas y algunas otras que se generaron en el desarrollo del trabajo, mismas que se mencionan a continuación:

- Conceptualización de un trabajo de tesis y tesina
- Elementos que debe contener un proyecto de tesis y tesina
- Concepto de problema de investigación en relación a su naturaleza y amplitud
- Aspectos del contenido teórico que debe cubrir un proyecto de tesis y tesina
- Aspectos de contenido metodológico que debe cubrir un proyecto de tesis y tesina
- Aspectos que considera la Comisión de Titulación para decidir la categoría de dictamen de un proyecto
- Aspectos que consideran los Asesores para decidir presentar un proyecto a la Comisión de Titulación

En base a éstas, se identificaron los criterios de evaluación para un proyecto de tesis y tesina explicitados por la Comisión de Titulación y asesores, encontrando las semejanzas, las diferencias y contradicciones existentes entre los dos grupos, para establecer el grado de congruencia entre ellos.

De este modo se decidió dejar el análisis cualitativo por la discusión, mencionando únicamente en este apartado algunos datos cuantitativos de manera general

Al revisar los datos obtenidos se encontró que solo el 18.75% de los asesores entrevistados conoce los criterios de evaluación que emplea la Comisión de Titulación, el resto los desconoce por completo o considera como criterios de evaluación, los lineamientos generales de elaboración de un proyecto de tesis y tesina que se han explicitado en los documentos de la Academia de Psicología Educativa.

De igual forma, el mismo porcentaje de profesores no conoce el dictamen denominado "Aprobado con hoja de riesgos" que otorga la Comisión de Titulación a algunos proyectos, así como tampoco conocen sus implicaciones académicas al desarrollar el trabajo. Solo tienen conocimiento de la dicotomía "Aprobado/No aprobado" y hacen referencia a un dictamen "Aprobado condicionado a modificaciones" que ya no es utilizado por la actual Comisión.

## **Capítulo IV**

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este trabajo no pretende llegar a generalizar los resultados obtenidos, ya que desde su inicio se consideraba la posibilidad de encontrar más diversidad que homogeneidad en ellos. De esta manera, a continuación se exponen los resultados más relevantes del estudio, sus implicaciones en la práctica educativa, así como algunas interrogantes surgidas que dan paso a la posibilidad de continuar la investigación en este campo. Sin embargo, no se puede dejar de mencionar las limitantes que enfrentó la investigación, a pesar de los cuales los resultados son valiosos.

El presente es un esfuerzo por abordar la problemática de la Titulación en la U.P.N. y al mismo tiempo otorgar a quienes participan en este proceso, conocimiento que les permita desarrollar estrategias que contribuyan a elevar los índices de titulación, como podría ser tener acuerdos académicos acerca de los criterios de evaluación para los proyectos de tesis y tesina, en particular en la Academia de Psicología Educativa.

En este sentido, se encontró que en la Academia de Psicología Educativa en la U.P.N., no existe una explicitación acerca de los criterios que rigen el proceso de dictaminación de proyectos de tesis y tesina, realizada por la actual Comisión de Titulación (C.T.), es decir no existe aun un documento o un instrumento que contenga estos criterios, más bien los profesores que integran la Comisión y la Comisión de Apoyo, utilizan criterios que han acordado de manera implícita al desarrollar su trabajo.

Este hecho corrobora lo expresado por Rosario(1993) cuando señala, que las IES carecen de instrumentos de evaluación para dictaminar proyectos y trabajos recepcionales.

Lo anterior, se puede considerar como una de las razones por las que los asesores no conocen los criterios con los que se evalúan los proyectos y por tanto, al guiar la elaboración de un proyecto, utilizan criterios propios en lugar de recurrir a un acuerdo académico como lo serían los empleados y explicitados por la C.T.

Esto se hizo evidente al preguntar a la C.T. y Asesores la concepción de Tesis y Tesina, los requerimientos académicos de un proyecto, los elementos que lo componen, y las características que deben presentar éstos

(Problema de Investigación, Revisión Bibliográfica y Planteamiento Metodológico).

Con respecto a la concepción de un proyecto de tesis, tanto C.T. como el grupo de asesores que participaron en este estudio, coincidieron en señalar que un trabajo de Tesis consiste en un proceso de investigación de carácter empírico, que responde a una pregunta de investigación derivada de un argumento o razonamiento, lo cual lleva al titulado a tomar una posición teórica y metodológica.

También coinciden en que la diferencia de este trabajo con el de Tesina radica en que la Tesis es un estudio de mayor profundidad, en la reflexión teórica y en el análisis de datos, y por ende, un trabajo mucho más estructurado y elaborado.

Por otra parte, mientras que una minoría del grupo de asesores mencionó que una tesis podría ser un trabajo meramente teórico, la C.T. no hizo referencia a este aspecto, sin embargo, los asesores que lo mencionaron, aclararon que una tesis de esta naturaleza, es difícil que se desarrolle a nivel licenciatura, debido al nivel de discusión y elaboración teórica que requiere.

En cuanto a la concepción de la tesina, tanto para la C.T. como para los asesores este trabajo consiste en un ejercicio de reflexión y recopilación documental de aspectos de la teoría o del estado del arte que se hace acerca de un área o tema de conocimiento.

Asimismo, ambos grupos consideran la tesina un trabajo de menor profundidad y más sencillo que la tesis, en el sentido de que puede quedarse en un nivel descriptivo o exploratorio acerca de una temática, y no tener que responder a una pregunta o probar una hipótesis.

Una diferencia importante entre asesores y C.T. es que ésta última, también concibe a la tesina como un trabajo en donde se puede hacer una recuperación, una descripción de la experiencia profesional o del Servicio Social, en el sentido de poder aportar datos de lo que es el quehacer del Psicólogo Educativo en la realidad. Mientras que los asesores no contemplan esta posibilidad dentro de esta opción de titulación, lo cual limita el desarrollo de trabajos de esta naturaleza por parte de los alumnos.

Por otra parte, al analizar el conjunto de los datos, sobresale el hecho de que tanto la C.T. como los asesores, al explicitar los criterios de evaluación de un proyecto, lo hacían en relación a la tesis, sin hacer

referencia a los criterios con respecto a un trabajo de tesina. Esto lleva a pensar que tanto asesores como C.T., tienen poca claridad acerca de cómo elaborar un proyecto de tesina y de las características que deben presentar sus elementos. Esto es relevante en el sentido de que este hecho puede ser un indicador de por qué en la Academia de Psicología se desarrollan pocos trabajos de tesina y se promueve más la elaboración de un trabajo de tesis, si esta hipótesis es cierta, en la práctica se está dejando la oportunidad de ofrecer a los alumnos la tarea de realizar un trabajo sencillo, pero igualmente útil, para agilizar su proceso de titulación.

Es así que con respecto a este rubro, se encuentra de algún modo, congruencia entre las concepciones que maneja la C.T. y las de los asesores, acerca de lo que es una tesis y una tesina, por lo cual se puede decir que éste no es un aspecto a considerar como obstáculo para la aprobación de los proyectos en la Academia.

Sin embargo, es necesario que la C.T. defina y socialice la idea de la tesina como un reporte de la experiencia profesional, ya que es una extensión a esta opción que se propone para la titulación y es contradictorio que los profesores que hacen trabajo de asesoría, no lo conozcan, pues no pueden proponerlo a sus alumnos como una opción para agilizar el proceso de titulación y aportar conocimiento nuevo sobre lo que es el quehacer profesional de los egresados.

En relación a los elementos que debe contener un proyecto de tesis y tesina, el criterio de la C.T. es que para ellos no hay tanto problema en qué elementos se integren a un proyecto dado que hay diversas formas de presentación del mismo. Es así que no fueron explícitos a este respecto, pero al explicitar otros criterios, se pudo inferir que los elementos que espera la C.T. que contenga un proyecto son: un problema, un marco teórico, o histórico, o referencial, o revisión bibliográfica, una metodología y referencias bibliográficas.

Los asesores, mencionaron como elementos de un proyecto, básicamente los mismos que la C. T. : problema de investigación, contenido teórico, contenido metodológico, y referencias bibliográficas; sin embargo, a diferencia de la C.T., los asesores fueron más específicos al mencionar elementos como una introducción, una justificación, objetivos o hipótesis si el trabajo lo requiere, y al interior de la metodología, mencionaron sujetos, instrumentos o materiales o tareas, procedimiento y análisis de resultados; hubo incluso quien mencionó el título como un elemento del proyecto.

Como se puede ver para la C.T. es suficiente si un proyecto dedica un espacio para plantear qué se quiere estudiar, desde qué perspectiva, cómo se va a estudiar y qué se espera obtener; mientras que los asesores ponen más atención en la elaboración de elementos que pueden no ser indispensables para la C.T. Es así que podría ser recomendable que la C.T. hiciera explícito qué elementos espera en un proyecto, a pesar de saber que según el estudio pueden ser muy variados, como lo señalaron; sin embargo, sería útil para que el trabajo de asesores y asesorados se centrara en aquellos elementos que dan claridad a un proyecto de investigación, y no se entretuvieran en la elaboración de elementos de forma y presentación, que pueden dispersar la atención de aquellos elementos que requieren de mayor trabajo y elaboración, como es el planteamiento del problema, el marco teórico y la metodología.

Es así que entre la C.T. y asesores, se encontró que hay semejanza en los elementos que componen un proyecto, aunque como ya se mencionó, no hicieron referencia a sí estos elementos son los mismos que comprendería un proyecto de tesina.

Un aspecto importante a conocer para este trabajo, fueron los criterios generales para evaluar los proyectos de tesis y tesina, tanto C.T. como asesores, comparten el criterio de que el principal requerimiento académico que debe cumplir un proyecto, es que presente una congruencia interna entre el problema, los objetivos, el marco teórico y la metodología, de tal manera que quede claro qué se quiere investigar, hasta dónde y cómo se quiere investigar.

Ambos grupos consideran que la congruencia interna de un proyecto radica en una lógica y una continuidad en el desarrollo del trabajo, de tal forma que se establezcan relaciones adecuadas entre los elementos que lo componen.

Asimismo, C.T. y asesores coinciden en que las problemáticas de estudio que aborden los trabajos deben tener un carácter educativo, y puedan ser estudiados a partir de la Psicología Educativa, además los asesores mencionaron que estas problemáticas deben retomarse de la realidad educativa nacional. Este último aspecto no fue mencionado por la C.T.

Resulta ser muy significativo que C.T. y asesores consideren importante el carácter educativo de los trabajos, pues en años anteriores era una preocupación de la C.T. que los trabajos recepcionales no abordaban problemas dentro de este ámbito (González y cols., 1992b), sin embargo

ahora existe un interés por estudiar este campo que tiene relación con la formación que han recibido los alumnos, no solo por parte de la C.T., sino también por parte de los asesores.

Otro criterio que es importante para la C.T. es el número de personas que suscriben un proyecto. Esto en el sentido de la cantidad de trabajo que va a implicar desarrollarlo, es decir, para la C.T. es importante que si el grupo de autores de un proyecto es numeroso, se justifique a través de la cantidad de esfuerzo que será necesario para alcanzar la calidad que requiere un trabajo de tesis.

La C.T. mencionó, no como un criterio pero sí como un requisito, que cuando un proyecto sea presentado para su dictaminación venga acompañado del visto bueno del asesor y su firma, como una forma de promover y asegurar un trabajo de asesoría previo, así como un mínimo de revisión y elaboración teórico-metodológica por parte del alumno, de tal manera que los proyectos no lleguen a la Comisión con deficiencias que pudieran ser señaladas por un asesor.

Los últimos dos aspectos señalados no fueron mencionados por ninguno de los asesores, y aunque parecen ser criterios administrativos, creemos que en realidad revisten razones académicas para lograr que los trabajos recepcionales alcancen la calidad que un trabajo de esta naturaleza requiere, y refleje la formación que se da a los alumnos en la Universidad.

Otro dato encontrado con la C.T., es que es indispensable que los proyectos dejen ver con claridad cuál es la importancia de realizar un estudio y para qué van a servir sus resultados, es decir, la Comisión pone especial atención en la relevancia que pueda tener un trabajo, mientras que solo una minoría de los asesores hizo referencia a este criterio.

Lo anterior resulta importante si consideramos que los trabajos de tesis y tesina deberían ser una oportunidad de que los egresados hagan aportes reales a la institución o a la sociedad al realizarlos, y no queden en trabajos infructuosos que no reflejen la formación que brinda la universidad, tal y como señala Rosario(1993).

Por otro lado, el grupo de asesores, a diferencia de la C.T., maneja como criterio general, que un proyecto cuente con todos los elementos que lo integran y que son necesarios para su construcción. Esto indica que como los asesores están inmersos en este proceso de titulación, se preocupan por estos aspectos cuantitativos, mientras que la Comisión al evaluar un proyecto pone mayor énfasis en aspectos cualitativos y principalmente, a la

congruencia entre sus elementos. Esto no quiere decir que a los asesores no les interese que tan buenos son los elementos del proyecto que han construido, sino que los proyectos al final cuenten con todos los elementos.

Los resultados aquí descritos, señalan que tanto la C.T. como asesores no tienen grandes diferencias entre los criterios generales que manejan para evaluar un proyecto de tesis o tesina. Éstos tienen que ver con el requerimiento de que un trabajo presente un mínimo de calidad académica, y en forma especial el criterio de que los proyectos presenten congruencia interna. Las diferencias encontradas no son en términos de concepciones respecto a la investigación o líneas teóricas, sino que para la C.T. tiene primordial importancia encontrar congruencia entre los elementos de un proyecto, mientras que los asesores ponen especial atención en que un proyecto se encuentre completo en todos sus elementos.

Ahora se procede a discutir los criterios encontrados que utilizan la C.T. y los asesores para evaluar cada uno de los principales elementos que componen un proyecto.

A) Problema de Investigación. Tanto para la C.T. como para los asesores el problema de investigación es uno de los elementos más importantes y difíciles de plantear. El punto central es que una parte de los asesores tiene una concepción distinta respecto a la Comisión de lo qué es y cómo se plantea el objeto de estudio.

Para la C.T. el problema de investigación es una derivación lógica de la revisión teórica de un tema o área de conocimiento, de tal manera, que una problemática surge de planteamientos generales y siguiendo una línea de argumentación, se pueden llegar a planteamientos más particulares, factibles de concretar en un problema.

Así mismo, se encontró que una parte de los asesores coincide con esta concepción, señalan que un problema se plantea únicamente después de haber leído suficiente sobre un tema, ya que solo así se puede tener la visión global de un tema y elaborar una línea de razonamiento que derive en un problema.

Sin embargo, una pequeña parte de los asesores no fueron tan claros a este respecto, pues para ellos es factible plantear un problema de investigación sin antes realizar una revisión bibliográfica acerca del tema, ya que se puede partir de la experiencia profesional de los alumnos para la concreción del problema.

Este hecho puede acarrear diversos problemas para la definición de un trabajo de tesis o tesina. El primero es que el alumno aborde problemas de investigación que ya conoce y por ende, desarrolle un trabajo con un problema reiterativo y "trillado". Por otro lado, puede ser que el problema tenga un fundamento basado en el sentido común y no en un fundamento científico o más objetivo y sistematizado. También puede ser que el titulado carezca de experiencia profesional y por tanto, del conocimiento de problemáticas de la realidad educativa, factibles de problematizarse en un trabajo de investigación.

Finalmente, el mayor riesgo que se corre al definir primero el problema y luego hacer la revisión de literatura, es que al construir el Marco Teórico, el alumno no cuente con las fuentes suficientes para dar sustento a su problema de investigación, o por el contrario, que se encuentre con tal diversidad y cantidad de información, que le resulte difícil discernir entre cuál le será de utilidad. Al final el Marco Teórico podría quedar conformado con planteamientos y aspectos teóricos insuficientes o innecesarios o no concernientes al problema de investigación.

Por otra parte, la C.T. señaló que un problema de investigación no necesariamente es una problemática que aqueje a la sociedad o a una parte de ella, mientras que algunos asesores conciben al problema de investigación en este sentido. Un claro ejemplo es lo expresado por una de las Profesoras:

*"El planteamiento del problema y el planteamiento de hipótesis, yo creo que no habría mucho conflicto (con la Comisión), como que hay problemas nacionales, regionales que ahí están, problemas como la deserción, el fracaso, problemas de aprendizaje, etc. Y que solamente, quizás, podrían variar por el enfoque que uno les de pero cuando se trata de problemas, el problema ya está ahí"(sic)*

Estas diferencias en las concepciones acerca del problema de investigación, deben tomarse en cuenta y discutirse al interior de la Academia; pues si el problema de estudio es la parte medular de un proyecto, es pertinente que se puedan llegar a acuerdos que rijan el trabajo de asesoría y de la C.T. A este respecto parece pertinente el comentario hecho por un Profesor, quien señaló:

*"En la investigación solo se comete un error: definir mal el problema, los demás son solo consecuencia " (sic).*

Con respecto a las semejanzas encontradas entre C.T. y asesores, ambos coinciden en señalar que un problema de investigación no es necesariamente una pregunta, sino más bien, es una reflexión, un argumento, un razonamiento que se puede concretar y plasmar en un enunciado corto que deje claro qué, con quién, y dónde se va a investigar.

Es decir, un enunciado o una pregunta que se señale en un proyecto como el problema, debe permitir identificar, las variables del estudio, la relación entre ambas, los sujetos y el escenario con el que se va a trabajar. Si estos elementos son claros en el problema, éste está bien delimitado, según señalaron asesores y C.T.

La C.T. y asesores también señalaron que un problema de investigación claro y delimitado es aquel que permite formular objetivos y/o hipótesis de trabajo. Así, que el problema sea claro, preciso y congruente, son criterios en los que coinciden asesores y C.T.

Otra similitud de los criterios de la C.T. y asesores, respecto a los objetivos, es que estos deben ser claros, viables y al alcance del titulado, es decir, que no se planteen objetivos difíciles de lograr por las condiciones reales en las que se desarrolle el estudio, y por los elementos de formación con los que cuentan a nivel de licenciatura. Además la C.T., señaló que es importante que éstos se planteen como propósitos del estudio y de acuerdo a la modalidad del proyecto: si es una tesis que los objetivos pretendan explicar una relación entre variables, si es una tesina que se planteen en términos de la recuperación de información teórica o de la experiencia profesional.

A partir de estos datos, se puede pensar que el planteamiento del problema de investigación es uno de los principales obstáculos para el buen desarrollo y elaboración de los proyectos de tesis y tesina, ya que las concepciones que tienen asesores y C.T. discrepan en aspectos importantes. Si esto es cierto, es necesario poner especial atención para tratar de unificar criterios entre ambos grupos, pues a partir del planteamiento del problema es como se derivan y elaboran otros elementos del proyecto, de ahí la importancia de contar con ideas claras y uniformes que se puedan utilizar para elaborar los proyectos y, por tanto, éstos sean en su mayoría aprobados por la C.T.

B) Aspectos de Contenido Teórico. En relación a este aspecto los datos muestran un mayor número de diferencias, entre los criterios de la C.T. y asesores.

Para ambos grupos, este elemento de un proyecto de tesis o tesina, es el que da sustento, fundamento y justificación teórica a un problema de investigación. Sin embargo, se encontraron diferentes formas de entender lo anterior entre los asesores.

Por un lado, la Comisión señaló que este apartado en el proyecto no debe ser el Marco Teórico que se desarrollará para el trabajo final de tesis o tesina, más bien, se espera que sea una exposición sintética y breve, de las diferentes teorías, conceptos y hallazgos con respecto a un tema que ha sido revisado bibliográficamente.

Señaló, también, que al hacer esta revisión de autores que han escrito e investigado sobre el tema se ha de construir un argumento que vaya de ideas generales a ideas particulares que hayan sido seleccionadas de manera lógica y jerárquica, para dar contextualización al problema de investigación.

Algunos asesores coinciden en esta idea con la C.T., al hablar también de hacer discutir a los autores, estableciendo relaciones lógicas y reflexiones con respecto a las afirmaciones e ideas encontradas en la literatura, partiendo de aspectos globales a específicos.

Sin embargo, otros asesores manifestaron un criterio diferente, para ellos en este apartado del proyecto, no debe desarrollarse esta argumentación teórica, ni desarrollarse los temas que se van a abordar. Para estos profesores, el criterio fue que en este apartado es suficiente con qué se señale un especie de marco teórico tentativo, en donde únicamente se describan las teorías, conceptos o autores que se van a revisar. Por ejemplo, una de las Profesoras mencionó:

*“Lo que les pido (a los alumnos) no es que desarrollen los temas, lo que les pido son capítulos descriptivos: capítulo 1, se va a llamar así y va a tratar de esto, capítulo 2, se va a llamar así y se va a tratar de esto, capítulo 3, se va a llamar así y va a tratar de esto, y así hasta el 6 o los necesarios.”(sic)*

Los profesores que manejan este criterio, también señalaron que se realiza un marco teórico tentativo porque en el transcurso de la investigación se puede encontrar mayor y mejor bibliografía, y en este sentido, cambiar los capítulos, o bien que para analizar los datos obtenidos se puede requerir de otras teorías y desechar las que se habían previsto.

Como se puede observar esta diferencia de criterios es importante porque para la C.T. es indispensable un mínimo de desarrollo de lo que será el marco teórico y un mínimo de revisión bibliográfica, y si algunos asesores no comparten este criterio, al ser dictaminados sus proyectos la C. T. lo puede considerar como falta de un requisito académico el hecho de que falte un marco teórico más o menos desarrollado.

Por otra parte, si como la C.T. señala que un problema de investigación debe derivarse de una revisión y argumentación teórica, cuando algunos asesores no presentan esta parte en el proyecto, la C.T. puede enfrentar la dificultad de poder tener una comprensión clara de qué es lo que se quiere investigar y desde qué perspectiva se va a abordar el tema; si esto es así puede ser un factor que influya en el momento de dictaminar el proyecto.

Otros criterios que mencionó la C.T. es que un marco teórico no es una lista acumulativa de definiciones y tampoco es una exposición de intenciones de investigación teórica o argumentación que parta del sentido común. En este sentido la C.T. señaló que es necesario que se haga referencia a autores que hayan escrito sobre el tema. Tanto asesores como C.T. señalaron que los autores revisados deben ser básicos, actuales, adecuados y pertinentes al tema.

Sin embargo, para la C.T. no es necesario, incluso es deseable, que no se aborde una temática recurriendo a los planteamientos teóricos iniciales que se desarrollaron en torno a la temática, sino más bien que se recuperen los últimos aportes, modificaciones, y aspectos, en los que se ha superado una teoría acerca de un tema. En contraste una minoría de asesores señaló que para abordar un tema, para ellos es importante el recorrido histórico de los aportes al respecto, y en este sentido consideran que hay teorías planteadas hace tiempo, incluso a principios de siglo, y no por ello dejan de ser actuales y válidas para dar explicación a un problema.

No todos los asesores expresaron este criterio, pero es una diferencia con respecto a lo que considera la Comisión, pues ésta señaló que la vigencia del referente teórico es importante en el sentido de que hay nuevas y mejores explicaciones al problema de investigación. Un profesor de la C.T. señalaba:

*“Con el Plan 90, no hemos recibido muchos proyectos, pero ya se manejan diferentes marcos teóricos. El problema del Plan 79 era ese, conocían a Piaget y a Freud, parece ser*

*que Piaget podía resolver todas las preguntas; entonces creo que no siempre va por ahí.”(sic)*

Esta diferencia de criterios de los asesores con la Comisión, resulta ser significativa, aunque no se hayan presentado de manera general entre los asesores, ya que para la C.T. es importante el manejo de autores y teorías actuales, sobre todo a partir de la nueva propuesta curricular de la Academia. Si bien es cierto que los alumnos de Plan 79 recibieron una formación distinta al Plan 90, los trabajos recepcionales que éstos desarrollen, no deben ser rechazados por este criterio. Asesores y C.T. podrían llegar a acordar criterios diferentes para la revisión de proyectos de plan 79 y Plan 90, lo cual no sería la mejor opción, porque si se considera el trabajo de asesoría como un proceso más de formación, éste sería un buen espacio que se podría aprovechar para actualizar a los egresados.

Ahora que si este criterio tiene que ver con diferentes concepciones de investigación, también sería pertinente que C.T. y asesores trataran de acordar criterios para la elaboración y evaluación de el marco teórico de un proyecto de tesis o tesina, en relación a qué tan actual tendría que ser la revisión de literatura y qué tan importante es el aspecto histórico de la temática.

Lo anterior podría tener relación con el otro criterio manejado por la C.T., que tiene que ver con la revisión de trabajos empíricos para la construcción del marco teórico. La mitad de los asesores coinciden con este criterio, ellos manifestaron que no solo es importante hacer revisión de trabajos teóricos, sino de trabajos de investigación donde se haga uso de metodología y se obtengan datos empíricos, porque eso da a un proyecto claridad de cómo se ha investigado un tema, y cuáles son los más recientes hallazgos con respecto a él.

La otra mitad de los asesores no hizo mención a este respecto, pero esto no indica que no lo consideren, pero en caso de que fuera lo contrario, podría ser un indicador de porqué se considera importante hacer revisión de los inicios de una teoría, y por otro lado, podría ser un aspecto que dificulte el proceso de diseñar el planteamiento metodológico para un problema.

Este criterio, es necesario se homogeneice entre los asesores, pues no solo contribuiría a que los proyectos cumplan un requerimiento académico de la C.T., sino que también ayudaría a la mejor definición de un elemento muy importante del proyecto y la investigación, como lo es la metodología.

C) Aspectos de contenido Metodológico. Dentro de este rubro, no hay discrepancia entre los criterios mencionados por la C.T. y el grupo de asesores. Ambos concordaron en que el planteamiento metodológico de un proyecto de tesis o tesina, puede variar mucho dependiendo del enfoque teórico, el tipo de estudio y nivel de profundidad con que se vaya a desarrollar.

Sin embargo, tanto Comisión como asesores convinieron en que hay criterios mínimos de rigor metodológico, tanto cuantitativos como cualitativos.

Entre los cuantitativos señalaron que el apartado de la metodología debe contemplar elementos como sujetos, instrumentos, técnicas o materiales, según lo requiera el estudio, procedimiento y análisis de datos.

Lo anterior en el sentido de que quede claro, en especial para la C.T., cómo se va a realizar el estudio, con qué y qué se espera obtener. Además los asesores señalaron como un criterio importante, justificar por qué se usará ese método y no otro para realizar una investigación particular.

Cualitativamente hablando, tanto asesores como C. T. señalaron que en cuanto a sujetos se debe especificar sus características y la forma de selección de los mismos, de tal manera que se aclare con quién se va a realizar el estudio. En cuanto a instrumentos, materiales y técnicas concordaron en que es necesario especificar cuáles se van a usar y cómo, cuando sea el caso, se construirán. También coincidieron en que en un proyecto no es necesario incluir los instrumentos que se van a utilizar, mencionaron que si a caso y de manera general, se debe explicitar las áreas o categorías que va a abarcar el instrumento. Si éste ya existe, será conveniente entonces, incluirlo en el proyecto; pero si se va a elaborar como trabajo de tesis, únicamente será necesario describirlo.

En cuanto al procedimiento, Comisión y asesores señalaron que debe describir de forma ordenada y clara los pasos que se van a seguir para captar y recopilar los datos necesarios para la investigación. A este respecto la Comisión señaló que el procedimiento, y en general la metodología, no es una descripción de actividades o de intenciones de investigación. Señaló que una investigación empírica debe abarcar los elementos antes mencionados, pero sí la investigación es de tipo documental es necesario señalar qué enfoque teórico y ejes de análisis se usarán de forma particular para esa investigación.

Por el contrario, los asesores solo hicieron referencia al aspecto metodológico de un trabajo empírico, solo uno de los asesores mencionó de manera general, las características de la metodología de un trabajo teórico, coincidiendo con lo que señaló la Comisión.

En lo referente al análisis de datos, C.T. y asesores apuntaron que la metodología debe dejar claro qué proceso se va a aplicar a los datos obtenidos en una investigación, en el sentido de poder prever qué datos se van a obtener. La C.T. señaló que este aspecto es importante para que los alumnos expresen qué tanta claridad tienen de los datos que esperan y cómo los van a organizar; pero también señalaron que éste es uno de los puntos más débiles de los proyectos. Por tanto sus criterios para evaluarlos no llegan al extremo de exigir incluso, la presentación de tablas donde se ordenarán los datos obtenidos; y tampoco son tan exigentes como para que si un proyecto tiene dificultades en este punto, sea suficiente como para no aprobarlo.

Para los asesores el análisis de datos es un aspecto que les causa muchas dificultades. Señalaron que este punto no puede ser desarrollado en un proyecto con tanta especificidad porque en el desarrollo de la investigación, los datos pueden variar tanto que se requiera usar otro proceso diferente al que se había previsto. Así cuando lo mencionaron, casi siempre lo hicieron en función de hacer uso de métodos estadísticos, a diferencia de la C.T., para quienes no es requisito indispensable, ya que conciben como posibles otros tipos de análisis.

También algunos asesores expresaron enfrentar dificultades en el uso de la estadística, por parte de los alumnos y de ellos mismos. Otros asesores señalaron que si la aplicación de estos procesos es necesaria, el asesor tiene el deber de dotar a los alumnos de los materiales que les faciliten la tarea.

Como se ha observado la C.T. y asesores comparten criterios en cuanto a los diseños metodológicos, sin embargo, en el punto de análisis de los resultados es necesario que ambos grupos fijen su atención. Si bien es cierto, que la Comisión tiene criterios flexibles, esta no es razón para que los proyectos sigan siendo débiles en este aspecto. Tal vez no todos los profesores que hacen trabajos de asesoría, cuenten con elementos para guiar a los alumnos en la formulación de la propuesta de análisis de datos. Si esto es cierto, sería interesante conocer cuáles son los puntos concretos en donde los asesores enfrentan carencias de formación. Conociendo esto, la C.T. podría diseñar estrategias que permitan superar estos obstáculos a

través no solo de la mejor formación metodológica de los alumnos, sino también, del trabajo colegiado, en donde los asesores que lo requieran pueden adquirir ciertas habilidades o la asesoría necesaria para diseñar adecuadamente el análisis de datos.

Por otra parte, la C.T. y asesores marcaron otros criterios generales que debe cumplir un proyecto en su apartado metodológico. Coincidieron en señalar que éste debe ser completo, descriptivo y viable en relación al problema. Es decir, debe estar en estrecha relación con el problema, de tal manera, que se puedan lograr los objetivos planteados.

Hubo afinidad entre C.T. y asesores en decir que el criterio más importante, es que la metodología sea congruente y coherente con el problema de investigación, los objetivos, y principalmente, con el modelo teórico que lo sustenta. En este sentido, la C.T. señaló que es necesario que se recuperen ideas de la revisión de trabajos empíricos, para saber, como otros autores han estudiado el tema, o alguno parecido. También señalaron que es necesario que se revise literatura sobre diseño de instrumentos y aplicación de los mismos.

Los datos al no mostrar grandes discrepancias entre los criterios de la Comisión y los asesores, podrían hacer pensar que los aspectos metodológicos de un proyecto, son más fáciles de plantear o en los que menos problemas se presentan, sin embargo, lo que señala la C.T. es que:

*"El gran problema es la incongruencia teórico-metodológica de los proyectos" (sic)*

la cual puede tener origen en varios factores.

Uno de ellos, es la falta de conocimiento con respecto a la metodología y al proceso de investigación en general, de los alumnos, tal y como lo señala González y cols., (1992b).

Otro es la falta de formación y experiencia en cuanto al diseño metodológico y estadístico de los profesores, como mencionaron algunos de los asesores que participaron en el estudio, por ejemplo, una profesora mencionó:

*"... es una de las grandes deficiencias que tenemos como asesores, porque en el terreno de lo metodológico, a veces nos atoramos mucho, podemos a lo mejor, conocer o manejar contenidos (teóricos) que a los alumnos interesa, pero*

*en lo metodológico nos atoramos, porque ahí ya no sabes si es etnográfico, si es ecológico, si es positivismo, y bueno nos hacemos una de líos..."(sic)*

Es importante buscar cómo a través del trabajo colegiado se puedan ir planteando soluciones a este problema, tanto para alumnos como para asesores. Una podría ser planear seminarios donde los profesores puedan intercambiar sus conocimientos, y experiencias respecto a las diferentes metodologías usadas en psicología educativa, apoyándose incluso, en bibliografía especializada. Otra, podría ser que la C.T. concediera tiempo para señalar de forma verbal a los alumnos, qué deficiencias tienen sus proyectos en este aspecto y guiarlos en las correcciones necesarias, si es que el asesor conviene con esta ayuda y con las modificaciones.

Es recomendable tener en consideración lo antes señalado, porque de poco sirve que un proyecto tenga un buen planteamiento del problema, el adecuado enfoque teórico y objetivos bien definidos, si al llegar al aspecto metodológico se cuenta con pocos elementos que permitan concretar y operativizar estos aspectos.

Así es que el problema, parece no radicar en la disparidad de criterios sino en lo que podría ser la falta de conocimientos y formación metodológica de algunos asesores. Es posible suponer que algunos profesores de la Academia cuenten con poca o nula experiencia en el campo de la investigación, lo que podría tener como consecuencia que no hayan desarrollado un dominio de habilidades metodológicas.

En este sentido, se puede pensar que si se tiene poca experiencia y formación en cuanto a investigación se refiere, probablemente resultará más difícil guiar al alumno en la realización de un trabajo recepcional que implica poner en juego todas estas habilidades, por ser un proceso de investigación.

Al respecto la C.T. mencionó que la reestructuración del plan de estudios de la licenciatura ha significado fortalecer con la actividad docente la vida de la Academia, pero lo que aún hace falta es que los docentes se adentren en la vertiente de la investigación. La C.T. es de la opinión de que la actividad docente "... debe pasar de una visión muy académica de la Psicología a una visión de investigación, y profundización sobre ciertos tópicos de una cierta línea de desarrollo profesional..."(sic).

En este sentido, la titulación puede ser una posibilidad de práctica profesional para los docentes, al guiar a los alumnos en la elaboración de

un trabajo recepcional; así como un punto de arranque para que los profesores inicien sus propias investigaciones y estén en la posibilidad de definir líneas de trabajo que puedan proponer a sus alumnos, desarrollando junto con ellos un trabajo que los adentre y los forme en el proceso de investigación.

Por otra parte, tanto asesores como C.T. hacen uso, no solo de criterios específicos para evaluar cada uno de los elementos de un proyecto; sino que también la C.T. señaló en particular, criterios que emplea para decidir el dictamen que se otorga a un proyecto de tesis o tesina, y los asesores mencionaron otros criterios para decidir presentar un proyecto de tesis y tesina a la C.T. para su dictaminación.

La C.T. señaló que utiliza diferentes criterios para otorgar cada una de las categorías de dictamen.

Para otorgar un dictamen *aprobado con hoja de riesgos* a un proyecto de tesis o tesina, se emplean principalmente dos tipos de criterio. El primero, es que el proyecto sea presentado por segunda o tercera ocasión para su revisión y no se hayan superado las deficiencias señaladas en las revisiones anteriores. En este caso, la C.T. asume que ha cumplido con su función de emitir un dictamen y que ahora toca al asesor la responsabilidad de procurar la calidad académica del trabajo final en su desarrollo.

El segundo criterio, para otorgar una hoja de riesgos, es que el proyecto presente serías dificultades en algún elemento que lo compone. Por ejemplo:

- *El problema de investigación es demasiado amplio, se toca más de un aspecto a investigar.*
- *El proyecto tiene un marco teórico desarticulado, no hay relación entre los aspectos a estudiar.*
- *El marco teórico carece de una reflexión teórica, empírica y epistémica.*
- *El proyecto presenta el uso de instrumentos que no son justificados conceptualmente.*
- *El proyecto define variables que son incorrectas o innecesarias.*

(Notas de expedientes del archivo general de proyectos de Titulación)

Finalmente, la C.T. expresó que las observaciones señaladas en una *hoja de riesgos* no son sugerencias que se les hacen a los autores y asesores de los proyectos, sino que son una advertencia de que esos cambios son necesarios, pues el objetivo según señaló la C.T., es evitar el desarrollo de trabajos de baja calidad académica.

Los criterios que utiliza la C.T. para *no aprobar* un proyecto de tesis o tesina es fundamentalmente, la falta de congruencia entre los elementos principales del proyecto por ejemplo, entre el problema y el objetivo, entre el problema y metodología, entre enfoque teórico y metodología, o entre el marco teórico y el problema.

Otro criterio, es la indefinición de alguno o todas las partes del proyecto, como lo es la no definición del problema, falta de revisión teórica, una existencia de afirmaciones cargadas de juicio de valor o que parten del sentido común, y falta de planteamiento metodológico.

De este modo, un dictamen *no aprobado* implica la total reestructuración del trabajo. Por otra parte, los datos obtenidos permiten observar que otra sugerencia hecha a los proyectos no aprobados, es que la C.T. no encuentra en los proyectos una relación con la psicología educativa o no presenta nuevas aportaciones, siendo un trabajo reiterativo e irrelevante. A partir de esto, surge la interrogante de si este criterio es utilizado, para que por sí mismo, no se otorgue la aprobación a un proyecto que no lo cumpla.

Así, para que un proyecto de tesis y tesina se le conceda la *aprobación* para su desarrollo, la C.T. señaló que debe cumplir con los criterios de claridad y congruencia.

Cuando un proyecto se aprueba, es que éste presenta claridad en el planteamiento del problema y la metodología, y además existe una coherencia entre las partes que lo componen, en un sentido lógico y teórico.

La C.T. además señaló que un proyecto no debe ser perfecto para ser *aprobado*, siempre habrá observaciones que hacerle en pos de su óptima realización académica. Así, las *observaciones* que acompañan a este dictamen tienen que ver con pequeños ajustes de la metodología, o aspectos del marco teórico que no sean claros, pero no incorrectos para la C.T.

Estos resultados permiten concluir, que la *aprobación* de un proyecto de tesis o tesina depende, como ya se mencionó, de la claridad y

congruencia del trabajo, más que de la corriente teórica que retome, y del enfoque metodológico con que se pretenda dar respuesta al problema. Tampoco tiene que ver con la extensión del proyecto o que éste represente un alto porcentaje del trabajo final. Este hecho resulta ser muy importante en el sentido de que el proceso de dictaminación involucra una gran cantidad de criterios académicos como los que la C.T. explicitó en el desarrollo de esta investigación, y no solo se limita a un cumplimiento de requerimientos administrativos. Esto podría implicar que los procesos de titulación al interior de la C.T. son concebidos como el ejercicio académico que debe representar para las IES, y por tanto, desde su parte inicial, es decir, cuando se presentan los proyectos de tesis y tesina, se procura contribuir a reforzar su calidad académica.

Ahora, por la parte de los asesores, los datos mostraron que en cuanto a criterios académicos para decidir presentar un proyecto de tesis o tesina para su dictaminación a la Comisión, son tanto cuantitativos como cualitativos.

Entre los primeros, todos los asesores coincidieron en señalar que esperan que un proyecto esté completo, lo que significa que cuente con los elementos de problema de investigación, justificación, marco teórico, objetivos, propuesta metodológica con sujetos, instrumentos y procedimiento, análisis de resultados y bibliografía. En contraste, el criterio de que el proyecto cuente con todos sus elementos, no fue mencionado por la C.T., y tampoco mencionó cómo lo emplea para decidir otorgar una categoría de dictaminación.

Dentro de los criterios cualitativos, los asesores explicaron que es muy difícil explicitar cómo saben que un proyecto está listo para ser dictaminado, pero que el principal criterio es que, al leerlo la lectura deje claro cuál es el problema de investigación y qué se va a hacer a nivel teórico y metodológico. Además también esperan que haya una estructura lógica y coherente entre las partes del proyecto.

Algunos otros asesores, mencionaron que aplican el criterio de que el alumno haya hecho una mínima revisión teórica, completa y reciente para decidir presentar el proyecto a la C.T.

Si comparamos los criterios finales de los asesores con los criterios de dictaminación de la C.T. vemos que ambos grupos aprueban un proyecto ya sea, para presentarlo a dictaminación o para dictaminarlo, si este proyecto es claro, lógico y congruente en todos sus elementos, además de aplicar los criterios específicos para cada una de sus partes, y es aquí

donde seguramente se presentan las dificultades cuando un trabajo que es claro y congruente para un asesor no lo es para la C.T.

Es así, que surge la pregunta de cómo los asesores consideran los criterios de la C.T. para evaluar los proyectos que han asesorado. Como ya se mencionó en su mayoría, los asesores no conocen los criterios de la Comisión, sin embargo, algunos de los asesores mencionaron que si los conocieran, los retomarían tratando de cubrir todos sus criterios o elevándolos al evaluar el proyecto que fueran a presentar.

Es relevante que los profesores que tienen conocimiento de los criterios de evaluación y tipos de dictamen que utiliza la Comisión de Titulación, son profesores que integran ésta y la Comisión de Apoyo, es así que se puede pensar que el resto de los asesores no están informados de los lineamientos que rigen el trabajo de la Comisión de Titulación o si la tienen, no ha sido interpretada al igual que la Comisión de Titulación lo hace.

Otro grupo de asesores mencionó que solo conoce algunos de ellos, pero a pesar de ello, no los consideran al evaluar un proyecto, sino que se basan en los criterios que han asumido al desarrollar su trabajo de asesoría y los conocimientos que tienen de su formación académica, que no necesariamente corresponden con una formación en investigación.

Por otra parte, los asesores señalaron que las categorías de dictamen que conocen no las consideran a la hora de decidir entregar un proyecto a la C.T. para su dictaminación. Algunos asesores mencionaron que cuando presentan un proyecto es porque desean conocer la opinión de la C.T., y por eso lo presentan no porque estén esperando un dictamen basado en una categoría.

Otro aspecto identificado fueron las sugerencias y comentarios que tuvieron los asesores con respecto al trabajo de la Comisión de Titulación. Hubo profesores que señalaron como correctos y adecuados tanto los criterios y dictámenes que utiliza la Comisión de Titulación, hay quienes incluso expresaron que les parece muy conveniente que un dictamen siempre se acompañe de observaciones acerca de los puntos débiles del proyecto, porque esto refleja una revisión por parte de la Comisión de Titulación y no solo un trámite administrativo.

Sin embargo y aunque fue una minoría, hubo 5 asesores que señalaron no estar de acuerdo con algunos o todos los comentarios y sugerencias que hace la Comisión de Titulación, por lo que sugieren que

ésta sea más clara y precisa, e incluso más flexible, así como hay quien incluso calificó a los criterios como absurdos y de total ignorancia, con respecto a lo que es y se hace en investigación sobre la Psicología Educativa.

Entre los criterios de la Comisión de Titulación que les parecieron más adecuados a los asesores, está el hecho de requerir que el estudio que se desea realizar, aborde una problemática de carácter educativo, el de que tenga una relación con la Psicología Educativa, y el de que de alguna manera, el trabajo sea un aporte, aunque sea modesto, para la sociedad o para la Institución.

Los desacuerdos que tienen los asesores con respecto a los criterios de la Comisión de Titulación, consisten en las diferentes concepciones teóricas acerca de lo que es hacer investigación y el hecho de tener que explicitar para qué sirve realizar un estudio en particular.

Los últimos resultados aquí mostrados permiten concluir que cuantitativamente hablando, existen gran número de semejanzas entre la C.T. y los asesores que participaron en este estudio, en los criterios empleados para evaluar un proyecto de tesis y tesina, sin embargo, en el aspecto cualitativo, las diferencias encontradas corresponden a aspectos medulares en la elaboración de un proyecto de tesis o tesina.

Según la Base de Datos de la Academia de Psicología Educativa, la actual C.T. no ha aprobado alrededor del 65% de los proyectos que ha revisado en el periodo 94-95. Por otra parte, también se encontró que la C.T. ha desaprobado 25 proyectos en un año, mientras que la C.T. del periodo 90-92, desaprobó en ese tiempo, solo 4 proyectos y la Comisión del periodo 92-94, desaprobó 33 proyectos en ese lapso (Archivo General de proyectos de Titulación, marzo de 1995).

Aunque las Comisiones anteriores a la actual Comisión pudieron no aprobar un mayor número de proyectos, y en posteriores revisiones aprobarlos, de tal manera que no se cuentan en esta cifras; esto da un indicador del aumento del porcentaje de proyectos no aprobados que ha tenido lugar con la pasada y actual Comisiones de Titulación, mismas que se han dado a la tarea de la definición de los criterios de evaluación para los proyectos de tesis y tesina.

Es así que sigue presente la interrogante de por qué si existe tanta similitud y congruencia entre los criterios de la C.T. y los asesores, como

muestran los resultados de este estudio, entonces hay un gran número de proyectos de tesis y tesina que no han sido aprobados para su desarrollo.

Esto quizá pueda deberse a que tanto la C.T. y asesores a pesar de explicitar criterios semejantes, a la hora de guiar la elaboración de un proyecto, los asesores ponen en juego habilidades y conocimientos que se traducen en el proceso de manera distinta a como lo conceptualiza la Comisión. Por tanto, los productos resultados del trabajo de los alumnos presentan características que aunque evaluadas bajo criterios similares, no representan lo mismo para quienes los evalúan, es decir, para la C.T. y asesores.

Por otra parte, las semejanzas encontradas en este estudio también pueden deberse a la forma en que se conformó la muestra de asesores para este estudio. Como ya se ha mencionado hubo algunos profesores que no pudieron o se negaron a participar, lo cual probablemente ocasionó un sesgo en la muestra. Cabe señalar que los profesores que no participaron en el estudio, son aquellos que por el momento no se encuentran asesorando la elaboración de proyectos de tesis o tesina, o que sus proyectos no han recibido dictámenes favorables por la actual Comisión; pero que en otros momentos asesoraban un gran número de trabajos que obtenían dictamen aprobatorio, y que incluso culminaban en examen profesional (Base de Datos de Titulación de la Academia de Psicología Educativa, marzo de 1995; González y col., (1992b)).

De este modo, se podría suponer que los profesores que no participaron en la muestra manejan criterios diferentes a los de la actual Comisión, mientras que los profesores cuyos criterios se han descrito en este trabajo, pueden ser los que tengan mayores acuerdos con los criterios de la Comisión. De ser cierta esta hipótesis seguiría siendo interesante conocer cuales son los criterios de los profesores que no participaron en el presente.

De igual manera, los resultados permiten afirmar que los criterios que emplean la Comisión y los asesores son producto de la formación y experiencia profesional. No importa qué tantas semejanzas o diferencias existan entre asesores y Comisión de Titulación, tal vez lo más importante a resaltar es que éstos se han formado como concepciones propias de los profesores y no a través de un trabajo académico conjunto al interior de la Academia de Psicología Educativa.

A la luz de estos resultados, a continuación se sugiere que al interior de la Academia se considere la posibilidad de emprender las siguientes

acciones que proponemos, pero que seguramente podrán ser enriquecidas por todos los profesores que la integran. Primero, se considera necesario que la C.T. haga explícitos los criterios de evaluación para un proyecto de Tesis y de Tesina, de manera diferenciada a través de un documento producto de su trabajo colegiado.

En segundo término, lo conveniente sería que este documento se pusiera a disposición de los asesores, con la finalidad de socializar los criterios entre ellos y ponerlos a su consideración.

Finalmente, y una vez difundidos los criterios de la Comisión, organizar sesiones de trabajo en donde se lleguen a acuerdos entre asesores y C.T. con respecto a los criterios de evaluación de un proyecto de Tesis o Tesina.

Los procesos de titulación no son asunto solo de la C.T., también son responsabilidad académica de los profesores que intervienen directamente en ellos, a través del trabajo de asesoría que realizan y también, por qué no decirlo, de aquellos profesores que de manera menos directa, tienen a su cargo la formación de estudiantes por medio de su labor docente en los espacios curriculares de la Licenciatura de Psicología Educativa.

Si bien es cierto que no todos los profesores tienen interés o la posibilidad de participar en el trabajo de asesoría también es cierto que en los procesos de titulación como proceso de formación, se ven involucrados todos y debería ser una responsabilidad compartida.

Es necesario tomar en cuenta que lograr estos objetivos no será tarea fácil por las características particulares de los profesores de la Academia, por tanto, se tendrían que buscar estrategias para acercar a los profesores a la C.T. y animarlos a expresar sus opiniones. Esta es una función que podría asumir la C.T..

Dadas las características de este estudio, los resultados obtenidos más que dar respuesta a las preguntas que lo generaron, originaron una serie de interrogantes que podrían ser tema de posteriores trabajos. En primer término, surge la inquietud por saber si los asesores de la Academia de Psicología Educativa considerarían y en qué forma, los criterios de la C.T. para evaluar de forma personal los proyectos de Tesis y Tesina, si los conocieran. Esto es en el sentido de que de nada serviría que la C.T. explicitara y socializara sus criterios, si al cabo, los asesores siguieran haciendo su trabajo al margen de éstos, sin tener un intercambio con la C.T.. Creemos que al fin, el trabajo colegiado debería servir para unir a los

profesores universitarios en una vida académica con valores y normas compartidas.

Por otra parte, otro tema de interés es la opinión que los egresados tienen respecto a las observaciones y sugerencias que se les hacen a los proyectos que presentan a la C.T., ya que si por parte de los alumnos existiera un desacuerdo o una falta de comprensión acerca de lo que la Comisión señala a sus trabajos, los alumnos tendrán poca posibilidad de hacer las correcciones indicadas, siendo éste un obstáculo para desarrollar trabajos cada vez de mejor calidad.

También sería interesante evaluar la pertinencia de los criterios de evaluación que emplea la C.T. a la luz del desarrollo curricular de la propuesta de la Licenciatura de Psicología Educativa, preguntándose en qué medida las exigencias académicas corresponden con los conocimientos, habilidades y actitudes proporcionados por el curriculum, tanto por el Plan 79, como por el del Plan 90.

Asimismo, la necesidad de construir instrumentos que puedan ser utilizados sistemáticamente para la dictaminación de tesis y tesina y que pueda ser modificado cada vez que lo requiera, es otro tema de investigación que no puede ignorarse, y es factible de ser realizado tomando como base los resultados de esta investigación.

De igual manera, sería interesante conocer las semejanzas y diferencias que existen entre los criterios que usan las Comisiones de Titulación de cada una de la Academias de la U.P.N., para evaluar los proyectos de tesis o tesina, para saber si este aspecto es el que marca las diferencias entre los índices de titulación de las diferentes Academias.

Finalmente, es necesario reconocer que el presente trabajo tiene una serie de limitantes que impiden generalizar los resultados de este estudio, mismas que es necesario tomar en cuenta para la realización de estudios posteriores, entre ellos:

- a) Las condiciones en las cuales se les pidió a los profesores y Comisión de Titulación explicitaran sus criterios. Los Grupos Focales y las Entrevistas, tal vez no fueron las mejores técnicas para que los profesores expresaran sus opiniones acerca de su trabajo de asesoría y del trabajo de la C.T.. Posiblemente el hecho de que una persona les preguntara de manera directa o el hecho de estar frente a otros compañeros de trabajo, en el caso de los Grupos Focales, no les permitió sentirse cómodos para opinar.

A este respecto sería conveniente la construcción y aplicación de un cuestionario para explorar los criterios de evaluación de un proyecto de tesis o tesina, para tener información más precisa y de todos los asesores que por diversas razones, que ya fueron mencionadas, no participaron en este estudio, pero que igualmente es valiosa la información que ellos puedan proporcionar.

- b) El período en el cual se desarrolló el estudio (el mes de julio, finales del semestre 95-1), quizá fue uno de los mayores obstáculos para contar con la participación de más profesores que trabajan en la asesoría de tesis o tesina, y para obtener mayor información de los profesores que si fueron incluidos en la muestra, ya que los profesores, en general, se encontraban realizando otra serie de trabajos para la Academia y no contaban con mayor tiempo que pudieran utilizar para conceder las entrevistas.

➤ También es posible suponer, que algunos profesores no se encuentran muy interesados en la problemática de titulación de la Academia y que consideren que el trabajo de explicitación de criterios corresponde únicamente a la C.T., así como el trabajo de asesorías concierne, de manera independiente, a los profesores que intervienen en él.

A pesar de las limitantes señaladas, es necesario resaltar que este trabajo representa un intento por abordar el estudio de los procesos de titulación a partir de aquellas líneas que tradicionalmente no han sido estudiadas y sobre las que se requiere seguir investigando para tener un mayor conocimiento de ellas.

Para finalizar se considera relevante discutir el papel que juegan los criterios de evaluación de trabajos de recepcionales en la problemática general del proceso titulación, en específico en la Academia de Psicología Educativa de la U.P.N. Creemos que la cuestión de la no explicitación de los criterios de evaluación para un trabajo de titulación, es solo uno de los factores importantes que influyen en los bajos índices de titulación, pero de ninguna manera, pensamos que sea el único.

Como se ha señalado en este trabajo, los procesos de titulación tienen relación con una serie de aspectos internos y externos a las IES, que influyen de manera positiva o negativa en ellos. En este sentido, cuestiones como la organización curricular de la formación de los alumnos, las

características de la práctica educativa y docente, las condiciones de la prestación del Servicio Social, y la falta de materiales y la infraestructura que apoyan los procesos, tienen una repercusión importante en los alcances de los índices de titulación de una institución.

Es así que consideramos importante concebir a la Titulación como una problemática de índole multicausal, y por tanto, la explicación y posible solución a ésta no puede radicar en un solo aspecto, como podría ser modificar la normatividad y organización académica de los procesos de titulación, en donde están involucrado, de forma particular el asunto de los criterios de evaluación de trabajos recepcionales. De esta manera, es necesario resaltar que la sola explicitación de criterios de evaluación para un proyecto de tesis o tesina, en la Academia de Psicología Educativa de la U.P.N., no sería suficiente para que los índices de titulación se incrementaran de acuerdo al nivel de sus egresados; y la misma consideración vale para el hecho de que se lograra una congruencia de criterios entre Comisión de Titulación y asesores.

Así, el hecho de explicitar y lograr acuerdos académicos con respecto a los criterios de evaluación de proyectos de tesis o tesina, no garantiza el incremento de los índices de titulación, sin embargo, resulta importante poner atención a este punto; si se concibe que el proceso de titulación es un ejercicio académico que tiene correspondencia con la formación recibida y la disciplina en que uno se ha formado, ello es razón suficiente para que al interior de las IES, y en particular al interior de la Academia de Psicología Educativa, se considere importante el contar con criterios académicos que en este sentido guíen la elaboración y revisión de los productos del trabajo recepcional de los alumnos. Este hecho contribuiría al mismo tiempo, a reforzar la idea de la titulación como un proceso académico que debe ser respaldado por el trabajo colegiado de quienes intervienen en él, no solo en lo referente al aspecto de definición de criterios académicos, sino en el conjunto de factores institucionales que se ven inmersos en el desarrollo de los procesos de titulación.

Así, pensamos que la problemática de la titulación no tiene solución al atender un solo aspecto del proceso, sino en la resolución del conjunto de problemáticas institucionales que las universidades enfrentan y deben resolver, responsabilizándose de ellas y por tanto, confiriéndole el carácter académico que revisten los procesos de titulación.

---

## **Anexos**

## ANEXO 1

### Guía para el Grupo Focal con la Comisión de Titulación

#### A. Criterios generales de dictaminación

1. ¿Qué aspectos toma en cuenta la Comisión de Titulación para dictaminar un proyecto?
2. ¿Cuáles son los criterios empleados para dictaminar un proyecto de tesis y un proyecto de tesina?
3. Existen diferentes tipos de dictaminación: aprobado, aprobado con hoja de riesgos, no aprobado. ¿Cuáles son los criterios en que se basaron para crear estos tipos de dictaminación?
4. ¿Cuáles son las implicaciones que conlleva para los asesores y los asesorados cada uno de estos tipos de dictamen?

#### B. Criterios para cada uno de los elementos del contenido de un proyecto de tesis y tesina

1. ¿Cuáles son los elementos que componen un proyecto de tesis y tesina?
2. ¿Cómo debe estar planteado un problema de investigación de una tesis y una tesina?
3. ¿Qué características deben tener los objetivos de investigación de una tesis y una tesina?
4. ¿Qué elementos debe contener el marco teórico de un proyecto de una tesis y una tesina?
5. ¿Cómo debe plantearse la estrategia metodológica de un proyecto de una tesis y una tesina?
6. ¿Qué características debe tener el apartado de análisis de resultados de un proyecto de tesis o tesina?

C. Criterios para decidir la categoría de dictaminación de un proyecto de tesis y tesina

7. ¿En qué criterios se basa la Comisión de Titulación para decidir que un proyecto se aprueba?
8. ¿Qué criterios se toman en cuenta para aprobar un proyecto con hoja de riesgos?
9. ¿En qué se basa la Comisión para decidir la no aprobación de un proyecto?

## ANEXO 2

### Guía para el Grupo Focal de Asesores

- A. Criterios generales que rigen la elaboración de un proyecto de tesis o tesina
1. ¿Cuáles son las diferencias entre un trabajo de tesis y un trabajo de tesina?
  2. Para ustedes, ¿En qué consiste el trabajo de asesoría para elaborar un proyecto de tesis y tesina?
  3. ¿Cuál es el proceso que siguen en la elaboración de un proyecto de tesis y tesina?
  4. ¿Cuáles son los requerimientos académicos que debe cumplir un proyecto de tesis y tesina?
- B. Criterios específicos para elaborar cada uno de los elementos que componen el contenido de un proyecto de tesis y tesina
1. ¿Cuáles son los elementos que debe contener un proyecto de tesis y tesina?
  2. ¿Cómo se plantea un problema de investigación en un proyecto de tesis y tesina?
  3. ¿A partir de cuáles elementos se construye un marco teórico de un proyecto de tesis y tesina?
  4. ¿Cómo se define el desarrollo metodológico de un proyecto de tesis y tesina?
  5. ¿Cómo se plantea la propuesta para el análisis de datos de un proyecto de tesis y tesina?

C. Criterios generales para decidir presentar un proyecto de tesis y tesina ante la Comisión de Titulación para su dictaminación

6. ¿En qué se basan para decidir que un proyecto de tesis y tesina está listo para ser dictaminado por la Comisión de Titulación?
7. ¿Conocen los criterios que emplea la Comisión de Titulación para dictaminar proyectos de tesis y tesina?, ¿Cuáles?, ¿Cuál es su opinión sobre ellos?
8. ¿Cómo toma en cuenta los criterios de dictaminación de la Comisión de Titulación en la construcción del proyecto y en la decisión de presentarlo a dictaminación?
9. ¿Conocen los diferentes tipos de dictamen que otorga la Comisión de Titulación?, ¿Cuáles?, ¿Qué implica para ustedes que un proyecto
  - se apruebe con hoja de riesgos?
  - se apruebe con observaciones?
  - no se apruebe?
10. ¿Cómo influyen estas categorías en su decisión de presentar un proyecto a la Comisión de Titulación?

## Referencias Bibliográficas.

AGUIRRE, M. Y SANDOVAL, R. (1988). Programa de Apoyo a la Titulación. *Cuadernos del CESU*, (9), 41-48.

ALBA, E. (1993). El servicio social, una buena alternativa de titulación. En V. M. Rosario (Coord.), *Eficiencia terminal y calidad académica en las Instituciones de Educación Superior*. (pp. 176 - 181), Guadalajara, Jalisco, México: Universidad de Guadalajara.

ALVARADO, M. (1990). Algunas reflexiones en torno a la titulación. *Perfiles Educativos*, (47 - 48), 71 - 74.

ARAMBURU, C., JUÁREZ, J., MIGUÉZ, P., PÉREZ, C. y RIVERA, L. (1992). *Algunas reflexiones acerca del papel de la asesoría para la titulación*. Manuscrito inédito, Universidad Pedagógica Nacional - Ajusco, Academia de Psicología Educativa, México.

ARAMBURU, C., JUÁREZ, J., MIGUÉZ, P., PÉREZ, C. y RIVERA, L. (1994). *Informe Anual de la Comisión de Titulación*. Manuscrito inédito, Universidad Pedagógica Nacional - Ajusco, Academia de Psicología Educativa, México.

COMISIÓN DE APOYO A LA TITULACIÓN. (1993). *Nuevas opciones de titulación*. Manuscrito inédito, Universidad Pedagógica Nacional - Ajusco, México.

COMISIÓN INTERACADÉMICA DE APOYO A LA TITULACIÓN. (1992). *El proceso de titulación en la Universidad Pedagógica Nacional (licenciaturas escolarizadas)*. Manuscrito inédito, Universidad Pedagógica Nacional - Ajusco, Academia de Psicología Educativa, México.

DE LOS SANTOS, J. (1993). Los procesos de titulación en México. *Avance y Perspectiva*, 12, 299 - 306.

GARZA, G. (1986). La titulación en la U.N.A.M. *Cuadernos del CESU*, (3), 9 - 210.

GARZA, G. (1988). La eficiencia terminal en algunas facultades de la U.N.A.M. *Ciencia y desarrollo*, (58), 84 - 85.

GRANJA, C. (1993). Determinaciones Institucionales en el proceso de titulación. En V. M. Rosario (Coord.), *Eficiencia terminal y calidad académica en las Instituciones de Educación Superior*. (pp. 183 - 193), Guadalajara, Jalisco, México: Universidad de Guadalajara.

GONZÁLEZ, R., JUÁREZ, J. y RIVERA, L. (1992). *Criterios para la revisión de proyectos de tesis o tesina*. Manuscrito inédito, Universidad Pedagógica Nacional - Ajusco, Academia de Psicología Educativa, México.(a)

GONZÁLEZ, R., JUÁREZ, J. y RIVERA, L. (1992). *Diagnóstico del proceso de Titulación*. Manuscrito inédito, Universidad Pedagógica Nacional - Ajusco, Academia de Psicología Educativa, México.(b)

GONZÁLEZ, R., JUÁREZ, J. y RIVERA, L. (1993). *Informe Anual de la Comisión de Titulación*. Manuscrito inédito, Universidad Pedagógica Nacional - Ajusco, Academia de Psicología Educativa, México..

MUNGARAY, A. (1990). La tesis de licenciatura. Cómo superar un mito. *Travesía*, (19), 57 - 60.

MUÑOZ, M. (1993). Estudios sobre la titulación en las licenciaturas. En V. M. Rosario (Coord.), *Eficiencia terminal y calidad académica en las Instituciones de Educación Superior*. (pp. 194 - 201), Guadalajara, Jalisco, México: Universidad de Guadalajara.

PÉREZ, R. (1993). El proceso de reforma en la Universidad Veracruzana, programa de titulación. En V. M. Rosario (Coord.), *Eficiencia terminal y calidad académica en las Instituciones de Educación Superior*. (pp. 202 - 210), Guadalajara, Jalisco, México: Universidad de Guadalajara.

ROSARIO, M. (1993). La titulación en las IES: problemática y perspectiva, el caso de la Universidad de Guadalajara. En V. M. Rosario (Coord.), ***Eficiencia terminal y calidad académica en las Instituciones de Educación Superior***. (pp. 149 - 157), Guadalajara, Jalisco, México: Universidad de Guadalajara.

STEWART, D. y SHAMDASANI, P. (1990). ***Focus Groups: Theory and practice*** Unites States of America. Ed: Kimberley A Clark.

TOVAR, A. (1986). Las tesis de licenciatura en la FCPyS: 1951-1984. ***Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales***, 32, (125), 123 - 157.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN, DIRECCIÓN DE PLANEACIÓN UNIVERSITARIA (1982). ***Estudio sobre el egresado al titularse en la Universidad Autónoma de Nuevo León, 1980/81***, Monterrey: Nuevo León.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, SECRETARÍA ACADÉMICA. (1989). ***Reglamento para la obtención del título de Licenciado en la Universidad Pedagógica Nacional***. Manuscrito inédito, México.