



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGÍA

LAS TEMATICAS DE LAS TESIS DE LA MAESTRIA EN PEDAGOGÍA
DE LA GENERACIÓN 2002

TESINA

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

BALVANERA LUCIO MARICELA

ASESORA:

MTRA. DRA. MARIA CONCEPCIÓN BARRÓN TIRADO



MÉXICO, D.F.

2009



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

Esta tesina la quiero dedicar a todas aquellas personas que me impulsaron a lo largo de toda mi trayectoria escolar para poder llegar hasta donde estoy, todas representan la misma importancia en mi vida, cada uno con características específicas que los definen y las hacen ser especiales y muy valiosos para mí.

Gracias **MAMÀ** por todo tu apoyo y tu amor a lo largo de mi vida, que considero fue lo que más me impulsó para terminar mis estudios y por todo el esfuerzo que hiciste para que pudiera seguir adelante y concretara todas mis metas, te agradezco que hayas confiado plenamente en mí y en mi responsabilidad como persona, sé que tu me amas tanto como yo te amo a ti y estaré infinitamente agradecida con Dios por haberme escogido para ser la hija de la mejor Mamá del mundo.

Gracias **PAPÀ** por tu apoyo y por haber creído en mí para poder terminar mi carrera, te agradezco que siempre hayas tenido esa firmeza para poder educarme y gracias por todo lo que me has dado, sé que también me amas como yo te amo a ti.

Gracias a mi esposo **JOSUE** que desde que lo conocí ha representado una parte muy importante en mi vida, gracias por impulsarme tanto a terminar mis estudios y por toda la ayuda que me has brindado, por todos tus sabios consejos y por todo el amor que me has hecho sentir todo el tiempo. Has sido la persona que me alegra todos los días y me hace sentir que la vida, por más difícil que sea, tiene momentos hermosos que vale la pena vivir y disfrutar al máximo. Te amo

Gracias a mi hermana **SILVIA** que siempre me cuido y me apoyo en todas mis decisiones por más locas que éstas fueran y por ser tan buena hermana que inspiró en mí lograr terminar una carrera. Gracias por todo el amor que me brindas y por ser un ejemplo para mí. Te Quiero Mucho.

Gracias a mi hermana **YOLANDA** que siempre está conmigo, en las buenas y en las malas y por ser tan ocurrente y robarnos una carcajada. Te Quiero Mucho.

Gracias a mi hermano **RICARDO** que siempre me apoyó en todo momento cuando más dificultades tenía en la escuela, te agradezco que hayas trabajado duramente para poder darme dinero para irme a la escuela y que nunca me dejaste desertar y me impulsaste para que yo siguiera adelante, todo te será recompensado al triple. Te Quiero Mucho.

Gracias a mi hermano gemelo **OMAR** que siempre está conmigo, que aunque no me diga nada me hace sentir todo su apoyo, siempre has sido un buen hermano que me ha acompañado en todo momento y ha sido un gran apoyo moral el poder contar contigo. Gracias por ser tan especial y por todos tus sabios consejos. Te quiero Mucho.

Gracias a mi sobrino **DIEGO** que ha sido la luz y la chispa en cada momento de fragilidad, gracias por existir y por estar con nosotros, por tener esos ojos tan lindos que con tan solo mirarlos provocan una enorme ternura y describen lo maravilloso que eres. Te Quiero Mucho.

Gracias a mi cuñada **KARINA** que siempre me ha apoyado en todo momento. Te Quiero Mucho.

Gracias a la Dra. **MARIA CONCEPCIÓN BARRÓN TIRADO** que me hizo parte de su proyecto y por su sabio conocimiento que me guió hasta el final de este proyecto, gracias por todo su tiempo invertido en mí.

Gracias a la **UNAM** que me ha dejado un gran conocimiento y por dejarme ser parte de esta gran institución, gracias por ser mi segunda casa que me brindó conocimientos y herramientas necesarias para enfrentar la realidad educativa.

INDICE

Introducción.....	1
-------------------	---

CAPÍTULO 1

1. El posgrado en la UNAM.....	6
1.1 El sistema Universitario de Posgrado.....	7
1.1.1 La reforma de los estudios de posgrado de la UNAM.....	8
1.2 Historia de los estudios de Posgrado en la UNAM.....	9
1.2.1 Primera etapa.....	11
1.2.2 Segunda etapa.....	12
1.2.3 Tercera etapa.....	13
1.2.4 Cuarta etapa.....	15
1.3 El Posgrado en Humanidades de la UNAM.....	16
1.3.1 Perspectivas del posgrado en la UNAM.....	16
1.4 El Posgrado en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.....	17

CAPITULO 2

2. ¿Qué es una tesis?.....	23
2.1 La tesis de maestría.....	25
2.2 Campos de conocimiento de la Maestría en Pedagogía.....	25

2.2.1	Docencia universitaria.....	26
2.2.2	Gestión académica y políticas educativas.....	27
2.2.3	Educación y diversidad cultural.....	27
2.2.4	Construcción de saberes pedagógicos.....	27
2.3	La Maestría: requisitos de ingreso y permanencia.....	28
2.3.1	Objetivos.....	28
2.3.2	Requisitos de ingreso.....	29
2.3.3	Requisitos de permanencia.....	30
2.3.4	Requisitos para cambio de inscripción de doctorado a maestría.....	30
2.3.5	Requisitos para obtener el grado.....	31
2.3.6	Plan de estudios de la maestría en pedagogía.....	31

CAPITULO 3

3.	Metodología de la investigación.....	37
3.1	Tesis de Maestría.....	40
3.2	Tesis de Doctorado.....	40
3.3	Tesis de maestría por campo y línea.....	42
3.4	Tesis de doctorado por línea y campo.....	42

CAPITULO 4

4.	Análisis de resultados.....	44
4.1	Tesis de corte exploratorio.....	44
4.2	Tesis de corte histórico y documental.....	46
4.3	Tesis de corte analítico y reflexivo.....	49
4.4	Tesis de corte cualitativo.....	51
4.5	Tesis de corte evaluativo.....	54

CONCLUSIONES..... 56

FUENTES CONSULTADAS..... 60

INTRODUCCIÓN

Los estudios de posgrado son resultado del incremento progresivo de la ciencia, han sido un modo de transmitir y crear conocimientos en una forma organizada; después que se ha obtenido una licenciatura que conduce a una práctica profesional. En México con el título de licenciado y con la cédula profesional correspondiente, el estudioso ha logrado el reconocimiento o la validez de sus estudios, para poder ejercer en la sociedad una profesión o transmitirla a los demás a través de la docencia.

“Después de que la persona ha obtenido el título o grado académico de la licenciatura, vienen estudios complementarios, especificantes o creativos, los cuales llamamos *posgrado* que significa después del grado, o más allá del grado.”¹ También los estudios de posgrado son un complemento a los estudios de licenciatura ya que sirven para dar un toque más profundo a los conocimientos adquiridos a través de la licenciatura puesto que introducen al estudiante a realizar investigaciones profundas y más fundamentadas de los problemas reales que enfrenta la sociedad.

En esta tesina se hace un estudio acerca de los temas más tratados; temas que por supuesto son importantes para mejorar la calidad de la educación y que son tratados por los estudiantes de la maestría en Pedagogía de la generación 2002. A lo largo de la realización de este estudio se observaron varios puntos importantes, uno de ellos, que considero el más importante: el plan de estudios de la carrera de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, puesto que de éste depende la formación de los Pedagogos y al encontrar una relación entre todas las materias existentes favorecerá la calidad de estudiantes que salgan de la Facultad de Filosofía, especialmente de la carrera de Pedagogía.

¹ ANUIES. El desarrollo del posgrado en la Educación Superior. 2000

Se puede observar que la estructura del actual plan de estudios es por asignatura. Según datos recientemente publicados acerca de éstas, "32 son materias obligatorias y aproximadamente existen 65 optativas organizadas por Areas".² La mayoría de ellas se cursan con una duración de dos horas semanales, lo cual obliga al estudiante (quien tiene que acreditar aproximadamente 50 materias) a inscribirse en seis materias en cada semestre y si es posible hasta siete porque, también es importante que se llegue a los últimos semestres con muy pocas materias, si es posible con cuatro como máximo, ya que se tiene que empezar a realizar el servicio social y cumplir con el número de horas determinado, para ser exactos 480 horas.

La gran cantidad de materias optativas que ofrece el plan de estudios da una idea de flexibilidad; sin embargo, en realidad contribuyen a dispersar la formación del estudiante, sobre todo cuando un examen de las obligatorias permite mostrar la ausencia de ejes de formación que garanticen al estudiante una aproximación sólida a la explicación del fenómeno educativo. Precisamente las materias definidas como obligatorias en el plan de estudios son las que reflejan la visión formalista-idealista en la que se conformó el actual currículo.

El enfoque predominante de lo pedagógico en la década de los años cincuentas y sesentas fue fundamentalmente el de una pedagogía filosófica. De esta manera se explica que inicie con una materia como Antropología filosófica, con teoría pedagógica (pensada como el estudio del "deber ser" de la educación).

Asimismo, que en los últimos semestres se imparta filosofía de la educación (sobre las interpretaciones que los diversos sistemas filosóficos dan a lo educativo) y ética profesional del magisterio. La pedagogía como parte de la

² Aguirre-Sandoval, "El currículo formalizado y el currículo vivido en el Colegio de Pedagogía. 1986, p. 12.

filosofía (este aspecto es fácilmente constatable si se analiza la producción de libros de la época)³

Es muy importante el señalamiento que hace Díaz Barriga acerca del plan de Estudios puesto que, a pesar que realizó este estudio ya hace algunos años, dicho Plan sigue teniendo las mismas carencias, a pesar de que se ha trabajado mucho sobre el mismo para que no se vea tan fragmentado y pueda tener una coherencia lógica dentro del mismo. Sin embargo, todavía queda camino por recorrer para que en un futuro se pueda lograr tener un plan de estudio integral y mejorar la calidad de los estudiantes en cuanto a conocimientos más relacionados al campo de conocimiento y más coherentes, que no estén tan dispersos entre un conocimiento y otro, pero lo más importante es que dicho Plan de Estudios de cuenta de la realidad educativa que se vive en el país, pero sobre todo que permita la resolución de los problemas, claro está que, estos problemas dependen de la sociedad en la que se vive y sobre todo de los cambios que se efectúan dentro de ésta, es decir los cambios son relativos.

Ciertamente que a partir de 1972 se flexibilizó el currículo y se crearon paulatinamente un sinnúmero de materias optativas, pero no se realizó una transformación global de la visión de formación de este profesional. Más aún, se mantuvo del viejo idealismo curricular la desvinculación entre la propuesta de formación (efectuada a través del propio plan de estudios) frente a una realidad tremendamente cambiante.⁴

A pesar de la cantidad de alumnos egresados de la Carrera de Pedagogía, pocos son los que llegan a titularse, por todos los estereotipos formados sobre la realización de la tesis. Sin embargo hay muchos egresados que aceptan el reto de realizar una investigación adecuada para poder titularse y logran cerrar ese ciclo escolar obteniendo su título de Licenciados en Pedagogía. De estos estudiantes existe un porcentaje que deciden seguir adelante con sus estudios y decide realizar una Maestría, la cual da más formación intelectual a los estudiantes, es

³ Díaz Barriga Angel. "La formación del pedagogo. un acercamiento al tratamiento de los temas didácticos en el plan de estudios. 1986

⁴ Idem.

decir es una formación mas específica para investigar y tratar acerca de problemas reales dentro de la educación; y por consiguiente logran titularse como Maestros en Pedagogía, esta pequeña población de estudiantes de Maestría de la generación 2002 de la Facultad de Filosofía y Letras del Posgrado de Pedagogía, es la que he decidido tomar en cuenta para la realización de esta tesina.

A continuación describiré brevemente los capítulos que integran esta tesina, abordando las cuestiones más importantes dentro de ellos.

En el primer capítulo describo la historia de la formación de la Maestría en la UNAM dando pie a la historia de la Maestría en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras. Todo el proceso de establecimiento del sistema universitario del Posgrado, las reformas que el Reglamento ha sufrido, es una breve explicación de todos estos elementos que fueron importantes para el Posgrado en la UNAM.

En el segundo capítulo explico las dificultades y problemas que existen para la realización de una tesis, así mismo se da cuenta de los procedimientos de la misma, desde la elección del tema hasta el término de la misma.

En el tercer capítulo explico la metodología seguida dentro de esta investigación y del proyecto del cual formé parte y que al mismo tiempo dio pie para fundamentar esta tesina y profundizar mas en las investigaciones. También menciono los resultados obtenidos a lo largo de la investigación referente a las tesis de Maestría, dando lugar al cuarto capítulo.

En el cuarto capítulo se expone el análisis de los resultados obtenidos a lo largo de la investigación para tener una idea más clara de los que nos dicen las tesis de la Maestría en Pedagogía.

Por último se mencionan las conclusiones a las que se llegó al término de esta investigación, enfocada más al Plan de Estudios de Pedagogía y por supuesto a los resultados obtenidos.

CAPITULO I

I. EL POSGRADO EN LA UNAM.

Como es sabido el sistema educativo de la UNAM incluye el bachillerato, que se puede cursar en la Escuela Nacional Preparatoria perteneciente a la UNAM y en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH); incluye también el nivel Licenciatura, que puede ser cursado en las diferentes Facultades, posteriormente siguen los estudios de Posgrado que estos así mismo se dividen en dos, lo que es Maestría y Doctorado.

El posgrado representa el nivel más elevado del sistema educativo y constituye la estrategia principal para la formación de profesionistas, científicos y humanistas del más alto nivel. La UNAM, desde hace más de setenta años, posee la oferta de posgrado más diversa y amplia del país, e incluye actualmente 40 programas diferentes de posgrados (maestría y doctorado) y 35 programas de especialización, mismos que cubren todas las áreas de conocimiento. Todos los programas de posgrado de la universidad cuentan con reconocimiento nacional e internacional.

La UNAM ofrece a sus estudiantes de posgrado la más completa infraestructura instalada de Latinoamérica y cuenta con una planta de más de 5 000 profesores y tutores, la mayor y más calificada del país. A través de su planta académica, ofrece atención personalizada a cada uno de sus estudiantes, con el fin de garantizar los más altos niveles de exigencia académica.⁵

De esta manera es importante reconocer que la UNAM participa, con otras universidades nacionales y del extranjero, ya que cuenta con un alto grado de prestigio a través de programas de posgrado compartidos, refrendando su carácter nacional y su compromiso social; así mismo brinda todo lo necesario en infraestructura para que esto se lleve a cabo.

⁵ www.unam.com.mx

Haciendo hincapié en lo dicho anteriormente el Reglamento General de Estudios de Posgrado de la UNAM, en su artículo dos dice que:

Artículo 2º. Los estudios de posgrado estarán organizados en forma de programas de carácter disciplinario o interdisciplinario, ofrecidos conjuntamente por entidades académicas conforme a las disposiciones contenidas en este Reglamento y en los Lineamientos Generales para el Funcionamiento del Posgrado, que elabore y apruebe el Consejo de Estudios de Posgrado previa opinión de los consejos académicos de área.

Las facultades, escuelas, institutos, centros, programas universitarios y dependencias, así como las instituciones externas con las cuales se establezcan convenios al respecto, serán corresponsales de los programas de posgrado en los que participen, y para efectos de este Reglamento se denominarán entidades académicas.

La UNAM podrá participar con otras instituciones de reconocido prestigio en la organización de programas de posgrado compartidos, atendiendo a los espacios comunes de educación de posgrado en los cuales participe la institución, garantizando la calidad de los programas de estudios que se instrumenten.⁶

I.I EL SISTEMA UNIVERSITARIO DE POSGRADO

“Para la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, los estudios de posgrado representan la cúspide del proceso educativo, puesto que los estudios de posgrado contemplan los niveles de especialización, maestría y doctorado, en cuatro grandes áreas del conocimiento: ciencias físico matemáticas y de las ingenierías, ciencias biológicas y de la salud, ciencias sociales, y el área de las humanidades y las artes”.⁷

⁶ www.posgrado.unam.com.mx

⁷ Idem

En el posgrado se articulan y conjugan, en su máxima expresión, la enseñanza y la investigación; a él acuden quienes desean alcanzar grados superiores de cultura, de perfeccionamiento y profundización en sus conocimientos profesionales y, particularmente, quienes desean orientarse en el camino de la creación intelectual; sin embargo, lo más importante de los estudios de posgrado es, que se ocupan de problemas reales investigando la raíz, la causa de la necesidad de la sociedad educativa. Está claro también que no todas las investigaciones son de este tipo, también se analizan, reflexionan, etc. acontecimientos relevantes para la mejora de la educación de México y el mundo.

I.I.I La reforma de los estudios de posgrado de la UNAM

Para poder UNAM, cumplir con todos su objetivos, los retos y desafíos que se planteaban para el nuevo milenio, fue necesaria la reestructuración integral del sistema en el posgrado y se realizaron varias reformas al Reglamento General de Estudios de Posgrado, “dicho reglamento de posgrado promueve la implantación de proyectos docentes y de investigación con un enfoque multidisciplinario y una dimensión nacional e internacional, en un esquema de gran movilidad horizontal de los académicos y alumnos, independientemente de su disciplina y adscripción”.

8

“Los sustentos de la reforma de los estudios de posgrado son:

- La integración de las entidades universitarias y de su personal académico en programas conjuntos y compartidos de posgrado.
- La creación de órganos colegiados dando a la academia la capacidad de conducción de los programas.
- La flexibilidad en los programas y nuevos espacios de estudio.

⁸ UNAM. El posgrado en la UNAM. p. 12

- El fortalecimiento del sistema tutorial que asegure la formación integral de los alumnos en el posgrado”.⁹

1.2 HISTORIA DE LOS ESTUDIOS DE POSGRADO EN LA UNAM

Los estudios de posgrado son posteriores al término de la Licenciatura, y se puede acceder a ellos después de haber obtenido el título de la misma; de esta manera al estudiar un Posgrado se obtienen los grados de Maestro y Doctor posteriormente, en la Universidad Nacional Autónoma de México. En la Universidad colonial y en la Universidad moderna, hasta muy recientemente, los grados eran otorgados sin correspondencia alguna con los estudios realizados y los títulos que para el ejercicio profesional se expedían en México.

El tránsito entre licenciado y doctor no solía demorarse más que unos cuantos días. El grado de doctor sellaba el ingreso a la corporación universitaria. Como cualquier gremio la Universidad controlaba el perfil académico de sus miembros.

El doctorado era costoso y conllevaba un ceremonial opulento: paseos, caballos, músicos, misas y vestimentas: además el aspirante estaba obligado a dar una cuantiosa propina a los doctores asistentes. Poca gente logró el grado de doctor: era necesario pertenecer a una familia con dinero o contar con un buen padrino para costear la ceremonia; un cargo de poder también facilitaba dispensas en la pompa y en las propinas.

El grado de doctor era el más alto y traía consigo todos los privilegios de la corporación, por lo que podían participar en el gobierno de la institución y tener derecho a que la Universidad pagara sus honras fúnebres.¹⁰

Desde 1929 y, de manera más estricta, a partir de 1945, la UNAM ha transitado por un largo y sinuoso camino, donde hubo grandes aciertos y algunos problemas, sobre todo derivados de la masificación, el abatimiento de la calidad y la dispersión en los objetivos y el desarrollo de los posgrados.

⁹ www.posgrado.unam.com.mx

¹⁰ Tan Lejos, tan cerca. A 450 años de la Real Universidad de México. Museo Universitario de Ciencias y Artes, Ciudad Universitaria, UNAM, 2001.

En el marco del más de medio siglo que ha transcurrido desde entonces, se ofrecen algunas lecciones que deben de analizarse con instrumentos contemporáneos, tales como la experiencia de la Escuela de Graduados, cuya existencia durante la década de 1946-1956, nos ofrece riquísimos materiales para la reflexión.

En este trabajo se ofrece una periodización de los estudios de posgrado en la UNAM, con base en características tales como los objetivos generales, la misión académica, el desarrollo institucional y su ordenamiento a través de reglamentos y estatutos.

Se reflexiona sobre el presente y futuro de los estudios de posgrado en México, en el marco comparativo de los estudios de posgrado en otras universidades de algunas regiones del mundo.

A lo largo del siglo XX, en México se realizaron grandes esfuerzos en torno al desarrollo de la educación. La historia de la educación en nuestro país nos muestra enormes movilizaciones de maestros y recursos, así como el desarrollo de infraestructura en torno a la alfabetización y los niveles educativos primarios, secundarios y técnicos.

Sin embargo, la educación superior y, particularmente, los estudios de posgrado no recibieron impulso similar sino hasta finales de la década de los años treinta y principios de los años cuarenta. Es durante la presidencia de Manuel Ávila Camacho, cuando se establece la educación superior dentro de la agenda de las políticas educativas estatales.

La UNAM acusa la influencia de tales momentos, pero al mismo tiempo y de forma especial, los estudios de posgrado tienen características propias, debidas a factores internos del desarrollo educativo e institucional. Es así como el primero y muy importante impulso a los estudios de posgrado ocurre en el momento en que la Universidad adquiere su estatuto de autonomía, mientras que un gran aumento de la oferta educativa y la explosión de la matrícula ocurren a finales de la década de los sesenta y mediados de los setenta.

Para establecer claramente los diferentes momentos del desarrollo de los estudios de posgrado con base en los objetivos generales, su misión académica, su desarrollo institucional y su ordenamiento a través de reglamentos y estatutos, hemos resumido dicho proceso en cinco etapas.

1.2.1 Primera etapa

Del establecimiento de los estudios de posgrado a su equivalencia internacional

En la UNAM, las primeras disposiciones legales para el desarrollo formal de los estudios de posgrado se establecieron en 1929 y los grados de doctor y maestro, se comenzaron a otorgar de manera continua a partir de 1932, por lo que la labor de la Universidad es pionera en América Latina.

En aquellos momentos, es decir en los años señalados anteriormente; la Facultad de Filosofía y Letras definió un conjunto de lineamientos para otorgar los grados de maestro y doctor, aunque es importante señalar que el grado no era equivalente al título profesional. De manera tal que, contar con un “título de licenciatura, haber ejercido la docencia por más de cinco años, tener obra publicada y presentar una tesis”, eran los requisitos suficientes para obtener el grado de doctor, mientras que para obtener el de maestro, bastaban los requisitos anteriores y el título de bachillerato.¹¹

Unos años después, hacia 1945, la Facultad de Ciencias estableció por primera vez en la UNAM, dos ciclos de estudios, el profesional y el de graduados. A partir de ese momento, en las carreras de Biología, Física y Matemáticas, el otorgamiento del grado de maestro, requirió del otorgamiento del grado académico y el título de licenciatura, y el otorgamiento del grado de doctor requirió el grado y el título de maestro, estableciéndose con ello una amplia relación entre título y grado, tal como existe hoy en las universidades contemporáneas.¹²

¹¹ Estrada Ocampo, Humberto. Historia de los cursos de Posgrado en la UNAM. México, 1983

¹² Rojas Argüelles, Graciela y cols. El posgrado en la década de los ochenta: Graduados, planes de estudio, población. México, 1992,

Desde aquellos años, finales de los treinta y mediados de los cuarenta, las Facultades de Filosofía y Letras y la de Ciencias, se convirtieron en los pilares del posgrado.

1.2.2 Segunda etapa

De la Escuela de Graduados a las facultades como sedes del posgrado

En 1946 se estableció la Escuela de Graduados, integrada por diversos Institutos de la UNAM (Biología, Estudios Médico-Biológicos, Física, Geología, Geofísica, Matemáticas y Química), así como El Colegio de México, el Instituto Nacional de Antropología e Historia, la Escuela Nacional de Antropología e Historia, el Hospital General, el Hospital de la Nutrición, el Instituto de Salubridad y Enfermedades Tropicales, el Instituto Nacional de Cardiología, el Observatorio Nacional y el Observatorio Astrofísico de Tonanzintla, estas últimas cuatro como instituciones afiliadas.¹³

La Escuela de Graduados se funda con el propósito de unificar criterios, otorga los grados de Doctor en Ciencias y Doctor en Filosofía, y la Maestría en Ciencias y la Maestría en Artes, con el propósito de reunir en ella todos los estudios superiores de ciencias y humanidades y la necesidad de ofrecer estudios de posgrado en disciplinas distintas al ámbito de la Filosofía y las Ciencias, así como las Humanidades y las Médico-Biológicas.

Bajo el antecedente establecido por la Facultad de Ciencias, la Escuela de Graduados hizo extensivo el requisito del título y el grado de licenciatura, para todos aquellos aspirantes a los estudios de posgrado y, adicionalmente, el haber obtenido el grado con mención, lo que significó que la UNAM abrió los estudios de posgrado solamente a estudiantes distinguidos.

Sin embargo, para esa época, la Facultad de Filosofía y Letras no otorgaba licenciaturas, por lo que sus egresados no contaban con título profesional o licencia para ejercer una profesión, no pudiendo adaptarse a los requerimientos de

¹³ Op. Cit. 30

la Escuela de Graduados por lo que, subraya Estrada Ocampo, nunca perteneció a ella.

Uno de los objetivos principales de la Escuela de Graduados era el de unificar los criterios para otorgar los grados, no fue resuelto satisfactoriamente, ya que tampoco la Escuela Nacional de Jurisprudencia, hoy Facultad de Derecho, tuvo cabida en ella. En ese caso, se volvía al antiguo modelo de doctorado. El grado de Doctor en Derecho se obtenía contando con el título de licenciado expedido por la UNAM, no se presentaba tesis, ni se atendía algún programa de estudios. El único requisito, como en 1929, era el de ser o haber sido funcionario de alto nivel o profesor en determinadas categorías.

La Escuela de Graduados funcionó hasta el año de 1956, año en que se efectuaron amplias reformas al Estatuto General de la UNAM, mediante las cuales, entre otros asuntos, se incorporaron y las escuelas se convirtieron en facultades como los espacios donde los estudios de posgrado deberían tener lugar. Aquellos centros académicos que sólo eran escuelas, y que a partir de entonces ofrecen estudios posgrado, se convierten.

Con ello se busca dotar de una nueva figura institucional a los programas de posgrado, pero aún se carece de un marco estatutario preciso y capaz de dotar de una identidad institucional al posgrado, lo que ocasionó que cada facultad estableciera requisitos propios, lo que a su vez contribuyó a dispersar aún más los distintos programas.

Las reformas al Estatuto General de la UNAM, aprobadas en 1957, que hicieron posible que las escuelas se transformaran en facultades al momento de impartir el nivel de doctorado. Igualmente, propiciaron una nueva reglamentación de los estudios superiores en algunas facultades.

1.2.3 Tercera etapa

De la explosión de la oferta educativa a la unificación del posgrado

No es sino hasta 1967, en el inicio de lo que consideramos una tercera etapa, cuando se produce el primer Reglamento de Estudios Superiores con el que se dota de criterios únicos a todos los programas de posgrado y se sientan las bases

para el crecimiento de la oferta de estudios y de la matrícula. El nuevo Reglamento se centró en el desarrollo de planes y programas académicos, en el fortalecimiento de la planta docente, en el establecimiento de un Consejo de Estudios Superiores como la instancia superior de dirección, en donde estaban representados todos los sectores que convergían en el posgrado.

Algunos de los aspectos que se introdujeron en este periodo fueron los de que los estudiantes tuvieran la posibilidad de cursar estudios en facultades diferentes a la suya y se fijaron plazos para la conclusión de los estudios. Dichos criterios, con las adecuaciones necesarias, siguen vigentes hasta la fecha.

En los años setenta, la tendencia fue hacia la centralización administrativa, pero al mismo tiempo hacia la dispersión de los programas y de las entidades. Debido a las necesidades del crecimiento, se desbordaron los procesos de institucionalización, lo que llevó al extremo de establecer programas de estudio de la misma área de conocimiento en dos entidades diferentes, con dos criterios distintos y con grados diferentes. Los programas crecieron de 102 a 234, la matrícula de 4,444 alumnos a 8,266, lo que acarreó un desbordamiento de planes de estudio, planta docente e instituciones.

A mediados de los años ochenta se logró atemperar ese crecimiento a través del establecimiento de nuevos y mucho más rigurosos criterios para crear nuevos programas de estudio. Además, se promovió activamente la unificación de planes y programas dispersos, al mismo tiempo que se inició la institucionalización del sistema tutorial.

Sin embargo, al no vincular el proceso de unificación de los programas de estudio dispersos con una política de articulación entre las entidades participantes, no hubo el éxito esperado en la reforma, ya que se redujo el ritmo de crecimiento de los programas de especialización, maestría y doctorado, pero no se pudo avanzar en la articulación de los mismos y continuó el proceso de crecimiento. Para 1992, las especialidades, maestrías y doctorados llegaron a 320.

La reforma de 1986 se propuso poner fin a la dispersión de esfuerzos y recursos, pero sólo pudo hacerlo en pocos casos. Ello se debió, en gran parte a que los programas dependían de las entidades académicas, de sus políticas concretas y de sus dinámicas.

1.2.4 Cuarta etapa

De la unificación a la creación del Sistema Universitario de Posgrado

De 1996 a la fecha, se ha avanzado sobre el camino trazado por la Reforma al Reglamento General de Estudios de Posgrado. Se requería un cambio de estructura para dotar al posgrado de una unidad institucional y de una autonomía administrativa que incluyera a todas las entidades académicas, fueran institutos, centros, escuelas o facultades, y cuyo centro fueran los programas, más que las entidades.

Como resultado de esa propuesta, el posgrado es hoy el espacio donde se reúnen, colaboran y dialogan las distintas entidades académicas de la UNAM y éstas con las instituciones de enseñanza superior del país y fuera del mismo, en donde los estudiantes de posgrado llevan a cabo estancias de intercambio.

El espíritu de la nueva propuesta, mantiene varios de los aciertos y logros ya obtenidos en los programas de posgrado, como la articulación que propone la interacción entre las distintas entidades académicas en el desarrollo de los programas de posgrado, la flexibilidad para que los estudiantes tomen cursos en más de una entidad, dentro y fuera de la UNAM y de México, la figura de los Cuerpos Tutorales, la toma de decisiones académicas y académico-administrativas en Cuerpos Colegiados, como los Comités Académicos, además de apoyar e incentivar el desarrollo de los enfoques inter y multidisciplinarios, en consonancia con las potencialidades de la institución y acorde con las necesidades del país.

1.3 EL POSGRADO EN HUMANIDADES DE LA UNAM.

El caso de los posgrados de México pretende favorecer el encuentro entre teoría y práctica lo que se traduce concretamente en la relación de la investigación – docencia tanto en la producción como en el servicio. Estudiar un posgrado en la UNAM, no es, pues, una moda, sino una necesidad, en especial cuando el análisis se enfoca al estudio de las diferencias y particularidades de los programas más que a sus aspectos generales, y cuando el análisis se centra en su organización académica y en su funcionamiento propiamente didáctico.¹⁴

1.3.1 Perspectivas del posgrado en la UNAM.

En México la diversidad, variedad y heterogeneidad de sus grupos y culturas sociales es objeto de estudio para los programas de posgrado en Historia, Antropología, lingüística, Filosofía, Pedagogía, etc. pero eso no es todo, es frecuente escuchar que el mercado ocupacional de quienes se gradúan en humanidades es restringido, pues se reparte entre la docencia y la investigación, y en ese ámbito las oportunidades de trabajo son altamente competitivas. Los tiempos actuales son tiempos de cambio y de innovación, el asunto no es cambiar por cambiar, sino lo que importa es la orientación y la calidad del cambio, se espera que los cambios no sólo sean en los planes y programas de estudio, que conciernan a los objetivos, perfiles, programas de estudio, condiciones objetivas del trabajo, sino también cambios que involucren a los actores, es decir, el proceso mismo de enseñanza- aprendizaje, de modo que se pueda hablar de una didáctica de posgrado, que se consolide la participación activa y crítica de los estudiantes, que favorezca la práctica de las lecturas, de asesorías o consultorías, que fomente los avances sistemáticos en los trabajos de investigación y en la consolidación gradual y progresiva de una vida académica fuera del aula, seria y consistente, entre profesor y estudiante y entre estudiantes.¹⁵

¹⁴ Esquivel Juan E. (coord) “Hoy y mañana II. El posgrado latinoamericano”. en Ricardo Sánchez, et al. Problemática y perspectivas del posgrado en humanidades de la UNAM. México, UNAM, 2002, p. 259.

¹⁵ *Ibidem.* p. 270-271

I.4 EL POSGRADO EN LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNAM.

Un programa de posgrado es una realidad social, y como tal está constituido por una red de relaciones, con una vida intelectual y social institucionalizada. La División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras agrupa 15 subprogramas. Cada uno tiene peculiaridades propias, pero todos comparten una reglamentación que establece la red de relaciones y los objetivos institucionales que les son comunes.

En 1990 el posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras tenía una vida académica estable y tranquila, los planes de estudio vigentes habían sido aprobados, en su mayoría, en 1972 como respuesta al Reglamento General de Estudios de Posgrado de 1967. Dichos planes, tanto de maestría como de doctorado, estaban organizados por asignaturas, con una estructura rígida en cuanto a la modalidad y el número de créditos. El reglamento establecía el lapso para cursar las asignaturas y elaborar la tesis y aunque éste era muy amplio (de 4 a 6 años aproximadamente), la realidad mostraba un desapego a tal prescripción. No era el cumplimiento de un reglamento y las presiones externas las que regían la vida en el posgrado, sino la vocación, el amor por el saber y el paso propio.

En 1992, durante la administración de la Doctora Juliana González, directora de la Facultad de Filosofía y Letras, se impulsó y pusieron en marcha 10 planes de estudio de doctorado, aprobados en 1991; los nuevos planes de estudio representaron un giro total con respecto a los que habían existido en la Facultad. Los doctorados bajo el régimen tutorial están enfocados en el doctorando y en su proyecto de investigación que debe culminar en una tesis, la cual, al ser aprobada, le permite obtener el grado.

Otro factor que sin duda hizo posible el nuevo orden en la vida del Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras, fue el papel de guía de la Coordinación General de Estudios de Posgrado. Su unidad de registro ayudó a regularizar la situación académica de los estudiantes, a través de una atinada dirección y de un sistema computarizado se logró un mejor cumplimiento del reglamento y de los planes de estudio.

A partir de entonces, y en forma paulatina, se han venido estableciendo medidas y acciones que tienen como objetivo mejorar la eficiencia terminal, que buscan crear participantes que cumplan con las exigencias de los planes de estudio y su reglamentación, con el plazo de tiempo para la graduación sin menoscabo de la excelencia académica. “El padrón de Excelencia responde a las nuevas políticas públicas del posgrado, en dicho padrón se señalan una serie de requisitos, entre los cuales se encuentra el perfil de la planta docente: profesores de tiempo completo, con doctorado, que sean miembros del Sistema Nacional de Investigadores, con amplia trayectoria en investigación y con publicaciones”.¹⁶

Es importante mencionar que se ha incrementado el número de becas y apoyo que ofrece la División, por ejemplo: el número de las becas del Consejo Nacional de Ciencias y Tecnología, actualmente asciende a 114; el ingreso de becarios en los Programas de la dirección General de Asuntos del Personal Académico aumentó de 12 a 30, etc. La creación de una infraestructura adecuada para el posgrado ha sido también una preocupación permanente de la Facultad de Filosofía y Letras. Actualmente se cuenta con dos salas con equipo óptimo (una de ellas conectada a Red UNAM) a las que tienen acceso los estudiantes de posgrado.

La planta académica con la que se cuenta es de una excelencia indudable: está integrada por 186 doctores y 68 maestros en cuanto a profesores y 235 doctores y 26 maestros en cuanto a tutores, la mayoría forma parte del Sistema Nacional

¹⁶ Ibídem. p. 262.

de Investigadores y están adscritos más de 200 académicos a la Universidad y se encuentra enriquecida por académicos de otras instituciones de alto prestigio. En cuanto a los estudiantes el 50% proviene de la Facultad de Filosofía y Letras, aunque tenemos un número importante de otras entidades académicas, tanto de la UNAM (13%) como fuera de ella(25%) así como también de instituciones extranjeras (12%).¹⁷

Los programas de posgrado en Pedagogía que actualmente ofrece la Facultad de Filosofía y Letras a través de su División de Estudios de Posgrado, tienen su antecedente formal más remoto en la Maestría y el Doctorado en Ciencias de la Educación instaurados en esa misma dependencia en 1935, un año después que la Escuela Normal Superior dejara de formar parte de la UNAM y pasara al amparo de la Secretaría de Educación Pública.

Dicho doctorado desapareció en el año 1939 y su corta vida puede explicarse, en gran medida, porque su antecedente académico, la Maestría en Ciencias de la Educación-; funcionaba, de hecho, como un doctorado, ya que para inscribirse en ella era menester poseer el grado de maestro en otra especialidad. De la condición anterior no es difícil inferir que dicha maestría centraba sus esfuerzos fundamentalmente en la formación de docentes, específicamente de profesores en la enseñanza secundaria, preparatoria y normal en las diversas áreas del conocimiento que por aquella época se impartían en esta Facultad. La maestría referida tuvo también, desafortunadamente, un impacto muy pobre que se evidencia, entre otras cosas, en la baja inscripción registrada y en la aún más baja graduación alcanzada durante las casi dos décadas que estuvo vigente.

Hacia 1954, en gran medida debido al traslado de la Facultad de Mascarones a Ciudad Universitaria, nuestra dependencia vivió una reestructuración académica de importancia. En tal sentido, el hasta entonces Departamento de Ciencias de la Educación se convirtió en el de Pedagogía, bajo la influencia de la concepción

¹⁷ Emilia Rébora Togno. 1999

pedagógica alemana representada por el doctor Francisco Larroyo, neokantiano de la Escuela Marburgo; ese nuevo enfoque, visto hoy a distancia, no sólo rompió drásticamente con la concepción disciplinaria que lograra imponer, al interior de la Universidad y muchos años antes, don Ezequiel A. Chávez, sino y, sobre todo, dio paso al nacimiento, en nuestro medio universitario, de una disciplina ya en ese entonces mundialmente reconocida.

El entonces recién instaurado Departamento de Pedagogía comprendía los niveles de maestría y doctorado; los planes de estudio correspondientes fueron aprobados por Consejo Universitario el 25 de julio de 1956, aunque se pusieron en marcha experimentalmente desde 1955. Los nuevos estudios de maestría tenían como propósito fundamental formar a los especialistas encargados del estudio y análisis de la educación, entendida ésta en sentido lato. Se pretendió que los egresados de la maestría atendieran a un ámbito de acción profesional más allá del circunscrito al de la mera formación docente, buscando un equilibrio armónico entre la formación académica y la profesional. Tal propósito estaba respaldado filosófica, teórica e históricamente, aunque en la documentación de la época se advierte un predominio teórico-psicológico que hoy puede resultar, quizá, reduccionista.

En lo que se refiere al doctorado, el nuevo proyecto académico de 1956 se centró en la formación de investigadores especializados en el análisis de la educación. Se organizó para tal fin un plan de estudios flexible configurado por doce créditos-asignatura que debían cubrirse en dos años.

Posteriormente, en 1960 se recreó, en el seno de la Facultad de Filosofía y Letras, el nivel de licenciatura para todas y cada una de las disciplinas que por aquel entonces se impartían en ella. Esto condujo a una nueva reestructuración académica de toda la Facultad para ofrecer, desde entonces, los niveles de licenciatura, maestría y doctorado.

En lo que concierne a los estudios pedagógicos, el nuevo nivel de licenciatura retomó para sí, prácticamente en su totalidad, el plan de estudios de la maestría

de 1956 e hizo suyos los propósitos disciplinarios expresados en él; prioritariamente a la formación de docentes de nivel superior a través de un plan de estudios aprobado en abril de 1960; tal orientación habría de prevalecer por más de una década. En este mismo marco de reestructuración, los estudios de doctorado mantuvieron su orientación hacia la formación de investigadores.

En 1967 se aprobó el primer Reglamento General de Estudios Superiores de la UNAM y los estudios de grado demandaron una nueva reconfiguración; como consecuencia de ello, la Facultad de Filosofía y Letras instauró su División de Estudios correspondiente e inició la adecuación de los planes de estudio de todas sus maestrías y doctorados a los lineamientos establecidos en dicho Reglamento. El caso de pedagogía no fue la excepción y los nuevos ordenamientos académicos de nuestra maestría y doctorado fueron aprobados en sesión de Consejo Universitario el 12 de enero de 1972.

Para el caso de la maestría, los propósitos de los estudios entonces reconstituidos, se centraron en la formación de docentes, investigadores y profesionistas en el ámbito pedagógico; por lo que toca al doctorado, los estudios se mantuvieron centrados en la formación de investigadores especializados en el análisis del fenómeno educativo. Los planes de estudio del caso fueron estructurados en términos bastante restringidos, lo que auguraba, en breve tiempo, su obsolescencia. Sin embargo, en las Normas Complementarias de la Facultad de Filosofía y Letras a ese Reglamento General de Estudios Superiores de 1967, aprobadas el 11 de mayo de 1972, básicamente en sus artículos del 17 al 21, se previeron, con una visión prospectiva de avanzada, los mecanismos para evitar la rápida obsolescencia de los planes de estudio y con ello, los nuestros asumieron, por extensión, distintas posibilidades de acción que les imprimieron dinamismo y flexibilidad. Con los años, tales mecanismos fueron reiterados en las distintas Normas Complementarias elaboradas al interior de la Facultad y que se sucedieron como resultado de las variadas modificaciones al Reglamento General de Estudios Superiores; después de Posgrado; de la UNAM. Tal condición hizo

factible que los contenidos de las asignaturas se fueran actualizando en el curso normal de su ejercicio, con base en el paulatino desarrollo disciplinario y en el ser y quehacer del pedagogo, lo que posibilitó, asimismo, que la vigencia de esos planes de estudio aprobados en 1972 se haya prolongado, para el caso del doctorado, por diecinueve años y, para el de la maestría, por más de veintiséis.

La maestría en Enseñanza Superior comenzó a impartirse en la Facultad de Filosofía y Letras en 1974 (fue aprobada por el Consejo Universitario el 5 de septiembre de 1974), y ha sido su función prioritaria la formación de investigadores y docentes dedicados al estudio de la educación en el nivel terciario, particularmente en los aspectos relacionados con la enseñanza superior: "formar profesionistas aptos para el estudio y solución de los problemas de la educación superior en las diferentes profesiones universitarias, capacitándolos para la colaboración en planes interdisciplinarios de investigación pedagógica y para las actividades de divulgación".

Hacia 1991, el 18 de septiembre, en el marco del Reglamento General de Estudios de Posgrado aprobado en 1986, el Consejo Universitario conoció y aprobó la propuesta de la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras por medio de la cual se creaban los doctorados tutorales en las distintas disciplinas que a la sazón se impartían en ella. Ahí nació el Doctorado en Pedagogía bajo el sistema tutorial, el que recibió a la primera generación en abril de 1992. Nuestra maestría, por su lado, continúa al amparo del plan de estudios aprobado en 1972, con las transformaciones que -;como respuesta al incuestionable avance disciplinario; han permitido los mecanismos académico-administrativos antes mencionados.

CAPITULO II

II. ¿QUÉ ES UNA TESIS?

En este segundo capítulo analizaré los aspectos más importantes para la realización de una tesis, sus implicaciones, las metodologías que pueden seguirse y por supuesto las formulaciones iniciales que te llevan a seguir correctamente el proceso de realización de la investigación.

La tesis va mucho mas allá de un indicador de eficiencia terminal, tanto de la institución como de los alumnos, que no sólo es útil para la evaluación de instituciones y programas específicos de la educación superior, también considero que es un evaluador intelectual de los individuos, puesto que se ponen en práctica los conocimientos adquiridos y las habilidades para la investigación de un tema, que de cuenta de una realidad existente, dentro de las instituciones como fuera de ellas, es decir en la misma sociedad. Sin embargo, las tesis son productos complejos que se gestan en organizaciones culturales específicas.

“El proceso de construcción de una tesis implicará procesos tanto de manejo de contenido, desarrollo de formas de acceso a la formación, y además de manejo de condiciones y requerimientos institucionales. Este proceso triple, no siempre es reconocido o considerado por el tutor o por el estudiante cuando se desarrolla una tesis”.¹⁸ El manejo de contenido se refiere específicamente al conocimiento previo que se tiene acerca del tema que se desea desarrollar y por supuesto al proceso que se lleva a cabo a lo largo de la investigación. Otro punto importante que debe tener en cuenta el alumno y canalizar muy bien, como bien dice la Dra. Sara Gaspar, es el acceso a la información porque debe conocer las bibliotecas, instituciones, tecnologías que le puedan brindar ayuda para poder recabar toda la información que necesita para el avance de su investigación y por supuesto no debemos dejar de lado el conocimiento preciso para poder

¹⁸ Gaspar, Sara. “La tesis: un proceso pedagógico de construcción de conocimientos y significados culturales” 2001. p. 22

utilizar todas las herramientas que posee a su alrededor para su beneficio. Además también el manejo de todos los beneficios que le brinda la institución y los requerimientos de esta hacia el alumno para la elaboración del proyecto. Sin embargo, “los criterios de conocimiento y construcción intervienen como una parte central y a la vez generadora en el proceso de elaboración de una tesis, ya que ésta es considerada como una culminación formal e institucionalizada de una formación, la cual para objetivarse requiere que haya un aporte al campo o área, en la cual se centró el estudiante”.¹⁹

Dentro del proceso de construcción de la tesis también va implícito que “una tesis debe reflejar una gran gama de relaciones e interrelaciones, así como de acciones e interrelaciones en y entre contextos diversos. Al desarrollarla los involucrados conforman los contextos, pero a la vez, son conformados por estos.”²⁰ Es decir, todo proceso de tesis lleva consigo las relaciones entre los actores de la misma, asesor y asesorado, esta relación debe ser de suma confianza para ambos, puesto que pasarán un largo tiempo construyendo el trabajo de investigación, esta confianza debe ser de suma importancia puesto que es la que también dará pie a los posibles debates que se realicen sobre la investigación, considero yo que es la relación más importante dentro de todas las que deben existir en este tipo de procesos. Otro tipo de relaciones es con las personas cercanas al tema de la investigación, colegas, maestros, entre sus pares, pero también la reflexión que el mismo asesorado haga sobre los cuestionamientos, dudas y proceso de construcción. Y en general todas las relaciones que pueda el alumno tener a lo largo de toda su experiencia de investigación y con el medio que lo rodea. Por consiguiente podemos decir y afirmar que el proceso de construcción de una tesis no puede ser concebido, conceptualizado ni reducido a una producción netamente individual, ya que como lo mencionamos anteriormente trae consigo muchas relaciones e interrelaciones y podría sospecharse que el ambiente de aprendizaje en el que se construye la tesis favorece la construcción de conocimientos, sin embargo

¹⁹ *Ibíd.* p.55

²⁰ *Ibíd.* p.25

tampoco podemos asegurar que al ser de esta manera siempre se generen los conocimientos y aprendizajes por eso se dice acertadamente que el proceso de construcción del conocimiento es social.

“El contexto nos remite a la necesidad de ampliar el estudio de una variedad de niveles referidos tanto a la institución como desarrollo de tendencias dentro de los campos específicos y a otros actores concretos relacionados directa o indirectamente”.²¹

2.1 LA TESIS DE MAESTRÍA

Para la realización de una tesis de maestría es necesario tomar en cuenta todos los aspectos señalados anteriormente, por consiguiente también se deben de tener un protocolo de investigación el cual plantea la justificación del porqué investigar el tema elegido para poder realizar una buena tesis de grado, al mismo tiempo se debe tomar en cuenta que el Programa de Posgrado en la Maestría en Pedagogía de la UNAM tiene como objetivo:

- Profundizar los conocimientos y habilidades necesarias para un desempeño profesional y académico de alta calidad, y desarrollar las capacidades básicas para realizar investigación: en el campo educativo.

2.2 CAMPOS DE CONOCIMIENTO DE LA MAESTRIA EN PEDAGOGIA

Descripción de los Campos del Conocimiento que comprende el Programa

El plan de estudios de la maestría se organiza conforme a campos de conocimiento vinculados con ámbitos de actividades profesionales, que incluyen:

²¹ *Ibíd*em p.57

1. Docencia universitaria.
2. Gestión académica y políticas educativas.
3. Educación y diversidad cultural.
4. Construcción de saberes pedagógicos.

Estos campos de conocimiento tienen el propósito de ofrecer a los maestrandos una pluralidad de opciones que les permitan construir el programa de estudios que les resulte más sólido y pertinente de acuerdo con sus intereses y necesidades concretas; además implica poder ofrecer un curriculum suficientemente flexible, que logre una combinación equilibrada de líneas de investigación y de formación compartidas, así como la especialización requerida de acuerdo con la orientación elegida en el caso de la Maestría en Pedagogía.

2.2.1 Docencia universitaria.

Su objeto de estudio y ámbito de intervención es el constituido por los procesos que se llevan a cabo en el aula, es decir la docencia áulica o docencia cátedra, lo cual implica un conocimiento profundo de sus actores, en términos de sus prácticas socioculturales y de sus imágenes y representaciones sociales. Se indagan los procesos de transmisión y de apropiación del conocimiento que se ponen en juego en relación con la particularidad del espacio disciplinario del cual proceden los maestrandos. Esta orientación de la Maestría en Pedagogía pretende trasladar el énfasis que ha prevalecido; desde la década de los 70 aproximadamente; en la exclusiva renovación de los contenidos hasta la incidencia más profunda y directa en la recreación de las prácticas y discursos del maestro universitario, a través de la necesaria recuperación de la experiencia acumulada en los años de ejercicio docente en contacto con diversos grupos y campos disciplinarios. Para ello, se ofrece a los maestrandos los elementos teóricos y metodológicos que les permitan analizar y replantear su ejercicio docente y capitalizarlo en la perspectiva de su profesionalización. Asimismo, son objeto de análisis e inventiva otras soluciones para la formación de los estudiantes, tales como los sistemas educativos no presenciales, el recurso de

las tecnologías de punta y otras aportaciones de las ciencias de la comunicación y la informática.

2.2.2 Gestión académica y Políticas Educativas.

Su objeto de estudio y ámbito de intervención está constituido por el nivel institucional, a partir del reconocimiento de la cultura académica que se recrea en él, de las prácticas y discursos que se propician en el ejercicio cotidiano de la docencia, último destinatario. Esta orientación de la Maestría en Pedagogía se vincula directamente con el diseño de las políticas educativas, el problema del financiamiento, los procesos de planeación en general, la administración de los recursos, las diversas formas de intervención institucional que se concretan en los procesos de reforma y de recreación curricular, así como la cultura de la evaluación institucional y su especificidad en los diversos ámbitos y esferas educativas.

2.2.3 Educación y Diversidad Cultural.

Su objeto de estudio y ámbito de intervención es el constituido por los procesos formativos que se realizan tanto en el espacio de lo formal como de lo no formal, abordando las experiencias que tienen lugar en aquellos programas que ensayan diversas expresiones de docencias alternativas, es decir las que rebasan el exclusivo ejercicio de la docencia en el aula tal como ahora lo concebimos. Exploran maneras de abordar el problema formativo desde la lógica de distintos campos profesionales y su vinculación con los problemas sociales más amplios que vive la sociedad mexicana, por ejemplo, en el área de la salud para amplias poblaciones, en relación con la atención al rezago educativo en el caso de los adultos y desertores de diversos niveles educativos, educación de mujeres y de grupos étnicos, entre otros.

2.2.4 Construcción de saberes Pedagógicos.

Su objeto de estudio y ámbito de intervención profesional se relaciona directamente con la producción de conocimiento pedagógico, es decir la teorización de la experiencia educativa cotidiana desde la perspectiva de las diversas disciplinas de origen de los maestrandos, así como la generación de

conocimientos pedagógicos desde la perspectiva de la meta teoría tanto en sus dimensiones epistémicas, metodológicas, históricas, filosóficas y otras, que aporten nuevas lecturas de la realidad educativa mexicana en particular y de la latinoamericana en general.

La organización de las actividades académicas por campos de estudio confiere a la Maestría una gran flexibilidad, puesto que permite mantener campos de estudio y finalidades de aprendizaje que pueden cumplirse a través de seminarios cuya oferta y cuyos contenidos temáticos pueden actualizarse conforme al desarrollo de los conocimientos humanísticos, científicos y tecnológicos.²²

Estos cuatro campos de conocimiento se establecen como una de las posibilidades para los alumnos de maestría para la elaboración de su tesis de grado, cada uno cuenta con condiciones específicas de investigación puesto que al estar dentro de la Pedagogía, cada campo tiene características específicas para lograr el objetivo final. Cada alumno elige el rumbo o el campo de su interés para investigarlo y seguir adelante, para posteriormente cumplir la hipótesis inicial planteada, desarrollarla y aportar una solución al problema tratado o proporcionar alguna novedad acerca del tema.

2.3 LA MAESTRÍA: REQUISITOS DE INGRESO Y PERMANENCIA

2.3.1 Objetivos:

- Formación ampliada y sólida en los campos de estudio que comprende el programa.
- Alta capacidad para el ejercicio profesional y académico, en particular el ejercicio docente.
- Dotar al estudiante de los elementos necesarios para inducirlo al aprendizaje y ejercicio de la investigación científica en el área.

²² www.posgrado.unam.com.mx

2.3.2 Requisitos de ingreso:

Para ingresar a la maestría en pedagogía, el aspirante deberá cumplir con los siguientes requisitos:

- Tener un promedio mínimo de 8 en la licenciatura. En algunos casos, el Comité Académico podrá hacer excepciones en este requisito.
- Poseer título de Licenciado en Pedagogía, u otro título afín dentro del área (Ciencias de la Educación o alguno afín de las ciencias sociales).

Los aspirantes a la maestría que cuenten con un título diferente al de las licenciaturas citadas deberán demostrar un conocimiento básico del campo de la educación, de las siguientes maneras: a) Presentar 2 o 3 textos publicables.; b) Cubrir las actividades académicas previas al ingreso a la maestría que, en su caso, el Comité Académico considere pertinentes.

Idiomas

- Para estudiantes de habla hispana: comprensión de lectura de un idioma diferente al español (inglés, francés, alemán, italiano o portugués).
- Para estudiantes de habla distinta del español: demostrar un conocimiento suficiente del idioma español y comprensión de lectura de alguno de los idiomas del inciso anterior.

La constancia correspondiente deberá estar expedida por el DELEFYL, el CELE del campus CU o del campus Aragón cuando se trate de un idioma diferente al español, o del CEPE cuando se trate del español.

- Recibir dictamen aprobatorio de suficiencia académica, otorgado por Comité Académico después de sujetarse al procedimiento de selección establecido.

Todos los aspirantes deberán presentarse a un proceso de ingreso, en el cual demuestren que tienen los conocimientos necesarios para poder cursar los estudios de maestría. Este proceso, además de requerir la documentación formal solicitada, consta de la resolución de un temario escrito -referido a los principales problemas de la educación y cuyo contenido será fijado por el subcomité con la aprobación del Comité Académico, mediante el que se evaluarán el grado de conocimientos que muestra el aspirante y la información conceptual que posee.

Posteriormente, el aspirante se entrevistará con los académicos que el subcomité de admisión determine.

2.3.3 Requisitos de permanencia:

Llevar a cabo satisfactoriamente las actividades académicas del plan de estudios que le sean asignadas por su tutor principal en los plazos señalados; contar con la correspondiente evaluación semestral favorable por parte de su tutor.

El Comité Académico determinará bajo qué condiciones puede un alumno continuar en la maestría cuando reciba una evaluación semestral desfavorable de su tutor. Si el alumno obtiene una segunda evaluación desfavorable será dado de baja del programa. En este último caso, el alumno podrá solicitar al Comité Académico la revisión de su situación académica. La resolución del Comité será definitiva.

2.3.4 Requisitos para cambio de inscripción de doctorado a maestría:

Cuando el desempeño de un estudiante de doctorado no sea satisfactorio, pero el Comité Académico considere que tiene aptitudes para cursar la maestría,

siempre y cuando no posea el grado correspondiente, el alumno podrá optar por cambiar su inscripción al nivel señalado.

2.3.5 Requisitos para obtener el grado:

Haber cubierto los créditos que se fijan en el plan de estudios.

Elaborar una tesis y contar con la opinión favorable de por lo menos cuatro sinodales, de un total de cinco. La tesis debe reunir los requisitos para ser presentada y difundida en el examen correspondiente.

Sustentar y aprobar el examen de réplica de tesis ante un jurado.

En casos excepcionales, el alumno podrá solicitar al Comité Académico le permita realizar un examen general de conocimientos en lugar de tesis, mismo que será definido por este comité. Para optar por el examen general de conocimientos será imprescindible que el estudiante haya elaborado una tesis para obtener la licenciatura y tenga publicados al menos tres artículos en revistas de calidad reconocida.

2.3.6 Plan de estudios de la Maestría en Pedagogía

Estructura del plan:

Duración: cuatro semestres

Créditos: 80

Actividades académicas:

Créditos

<i>Primer semestre</i>	
Seminario básico del campo elegido	6
Seminario básico del campo elegido	6
Seminario especializado del campo elegido	6
Tutorías	2

<i>Segundo semestre</i>	
Seminario básico del campo elegido	6
Seminario especializado del campo elegido	6
Seminario optativo del conjunto del programa	6
Tutorías	2

<i>Tercer semestre</i>	
Seminario básico del campo elegido	6
Seminario especializado del campo elegido	6
Seminario optativo del conjunto del programa	6
Tutorías	2

<i>Cuarto semestre</i>	
Seminario básico del campo elegido	6
Seminario especializado del campo elegido	6
Seminario optativo del conjunto del programa	6
Tutorías	2

<i>Docencia universitaria</i>
<i>Seminarios básicos</i>
Cultura académica
Didáctica
Planes y programas de estudio
Metodología de la investigación educativa
Teorías del aprendizaje

<i>Seminarios especializados</i>
Enseñanza de las ciencias
Enseñanza de las humanidades y las ciencias sociales
Enseñanza de las artes
Evaluación y acreditación en educación
Nuevas tecnologías en el campo de la educación
Enfoques psicopedagógicos. La psicometría
Educación superior
Organismos internacionales y educación
Investigación sobre problemas del aula
Desarrollo de proyectos de investigación
Teorías pedagógicas
La formación humana desde diversas tradiciones
Textos clásicos
Nacionalismo y educación
Historia de la educación
Configuración del sistema educativo nacional
Procesos cognitivos
Educación y psicoanálisis

<i>Gestión académica y políticas educativas</i>
<i>Seminarios básicos</i>
Estado y educación
Organismos internacionales y educación
Educación superior
Metodología de la investigación educativa
Teorías sociales y educación

<i>Seminarios especializados</i>
Educación media
Globalización, neoliberalismo y exclusión.
Políticas y prácticas educativas en México
Educación y valores en el tercer milenio
Teorías organizacionales
Teorías institucionales
Desarrollo de proyectos de investigación
Configuración del sistema educativo nacional
Desarrollo humano y valores
Teorías del aprendizaje
ONG's y la atención a la diversidad
Actores sociales de la educación

<i>Educación y diversidad cultural</i>
<i>Seminarios básicos</i>
Diversidad cultural y educación
Planes y programas de estudio
Metodología de la investigación educativa
Desarrollo humano y valores
ONG's y la atención a la diversidad
<i>Seminarios especializados</i>
Las teorías de la comunicación en la educación
Globalización y política educativa mexicana
Desarrollo de proyectos de investigación
Educación y derechos humanos
Educación y liberación
Genealogía de prácticas y discursos educativos
Educación y trabajo
Educación para la salud
Educación y movimientos sociales
Educación comunitaria
Educación ambiental
Educación para la salud
Educación y género
La formación de sujetos en América Latina
Socioanálisis del mexicano

<i>Construcción de saberes pedagógicos</i>
<i>Seminarios básicos</i>
Epistemología de la educación
La construcción del campo de la pedagogía
Metodología de la investigación educativa
Teorías educativas
Textos clásicos
Genealogía de prácticas y discursos educativos
<i>Seminarios especializados</i>
Autobiografía y formación académica
La etnografía en la investigación educativa
Desarrollo de proyectos de investigación
Metodología cuantitativa: valoración de creencias, actitudes e intenciones
Enfoques teóricos y metodológicos en investigación educativa
La formación humana desde diversas tradiciones
Filosofía contemporánea y educación
Investigación pedagógica filosófica
Teorías pedagógicas
Educación y psicoanálisis

CAPITULO III

III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

Esta investigación surgió en el año 2008 de un proyecto llamado “La producción académica en el Posgrado de Pedagogía” que se gestó en el Posgrado de Pedagogía obviamente de la Facultad de Filosofía y Letras, coordinado por la Dra. María Concepción Barrón Tirado. A lo largo de mi estancia en ese proyecto realicé las siguientes actividades en la facultad así como en mi casa, como parte del proyecto:

Este proyecto surge de la necesidad de crear una base de datos que dé cuenta de las tesis de maestría y doctorado existentes, la cual contiene información general acerca de la tesis, contiene algunos datos como: autor, asesor, título de la tesis, un resumen general de lo que trata la tesis, idioma, en donde la puedes encontrar, etc.

El proyecto estaba conformado por 6 alumnas de la Licenciatura en Pedagogía que cursábamos el séptimo semestre: Balvanera Lucio Maricela, Gómez Mara Areli, Gutiérrez Matamoros Mónica, Guzmán Martínez Diana del Rosario, Loyola Olgún Ana Rosa, Ramírez Sanabria Norma Guadalupe, Orozco Arellano Elba y fuimos invitadas por la Dra. Concepción Barrón a formar parte el mismo.

En primer lugar, se definió que en el proyecto se trabajaría con Maestría y doctorado, posteriormente se define la generación que trabajará cada alumna y por consiguiente yo escogí la generación 2002, posteriormente busqué en la base de datos que existe en TESIUNAM como en los archivos de registro existentes en el Posgrado de todas las tesis de maestría y doctorado de la generación 2002 que se realizaron a lo largo de este año, esos datos de las tesis me sirvieron para conocer lo que necesitaba para irme familiarizando con las tesis y, sobre todo, para empezar la búsqueda de las mismas para seguir con la investigación y así dar el siguiente paso. Por ejemplo así se bajaron los datos de las tesis de la red UNAM en TESIUNAM y las fichas tienen los siguientes datos:

No. de sistema	000329486
Clasificación	001-01070-C1-2004
Autor personal	<u>Copado Ramírez, Anabell.</u>
Título	La formación profesional y pedagógica de los docentes de la DGETI ante las nuevas demandas de la educación tecnológica industrial
Datos de publicación.	México : El autor, 2004
Descripción. Física	181, III p.: il.
Nota General	Impresa en 2002
Nota de tesis	Tesis Maestría (Maestría en Pedagogía) -UNAM, Facultad de Filosofía y Letras
Sec. Personal	<u>Sánchez Puentes, Ricardo, asesor.</u>
Sec. Corporativo	Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras

Pero antes de poder seguir con el proyecto, cuando todas las participantes del mismo tuvimos toda la información necesaria nos pusimos a revisar si alguna de nosotras tenía alguna tesis repetida, porque nos dimos cuenta a la hora de revisar que existían varios problemas, por ejemplo que algunas tesis pertenecían a la generación 2003 en el sistema (en TESIUNAM), y las actas que estaban en la Coordinación del Posgrado de Pedagogía aparecían en el año 2002, entonces había que arreglar esos asuntos para poder seguir adelante en la investigación. Por supuesto para arreglarlos nos basamos principalmente en las actas existentes en la Coordinación.

Así, el paso siguiente era tener la información necesaria para sacar un breve resumen de lo que se trataba cada una de las tesis de la generación 2002, y en ese momento se empezó el rastreo en la red para ingresar a todas las tesis completas y poder hacer el resumen, al ya obtener todos los datos de las tesis de maestría y doctorado me puse a leer la introducción de cada una de ellas y algunos capítulos para poder sacar un buen resumen que diera cuenta del objetivo de cada tesis, así como de su metodología y por consiguiente el tema central de las mismas, este resumen me iba a servir para completar los datos

que se pedían en la base de datos final. Por ejemplo, los resúmenes quedaron de la siguiente manera:

“Esta tesis de maestría intenta presentar las diferentes posturas que entre, 1986 y 1990, se debaten, entre otros tópicos, las formas en que éstas se negocian y/o se contraponen en el Congreso Universitario, dando cuenta de un aspecto de la cambiante y a veces inasible, vida universitaria. Dando importancia a la reconstrucción de la historia institucional que constituye una vía para acercarnos a la comprensión de su problemática y resulta una herramienta valiosa para pensar en sus futuros posibles, asumiéndonos como actores de su devenir, se trata de integrar en la construcción de saberes educativos la dimensión histórica para comprender y explicarnos el presente vivo, a partir de sus múltiples arquitecturas temporales”.²³

Otros problemas que fueron surgiendo conforme se iba avanzando en la investigación, fueron por ejemplo, que debíamos poner la generación de cada persona que revisábamos en el año que nos tocaba y ese dato no lo encontraba en las actas existentes, entonces había que remitirnos a los archivos anteriores para poder sacar esa información, lo importante de esto es que en la Coordinación del Posgrado se contaba con esos archivos donde se encontraban las generaciones de esta manera me proporcionaban esos datos faltantes.

Lo que siguió después de esto fue contabilizar el total de las tesis tanto de maestría como de doctorado por cada campo, que se establece en el plan de estudios de la Maestría y estos son los datos que se obtuvieron en el año 2002. Esta clasificación la decidimos entre todas las integrantes del equipo con ayuda de la Dra. Concepción Barrón puesto que estos temas son los que se pueden tratar a la hora de escoger el tema para la realización de la tesis de Maestría, son los ejes centrales que dirigen las tesis.

²³Chehaibar Nader, Lourdes Margarita. “La Reforma Universitaria y el Congreso de 1990” 2002

3.1 TESIS DE MAESTRÍA

MAESTRIA (12 TESIS)		
CAMPO	TESIS	PORCENTAJE
Docencia Universitaria.	4	33.33%
Gestión Académica y Políticas Educativas.	1	8.33%
Educación y Diversidad Cultural.	3	25%
Construcción de saberes Pedagógicos.	4	33.33%

3.2 TESIS DE DOCTORADO

Los datos obtenidos de las tesis de doctorado son los siguientes:

DOCTORADO(8 TESIS)		
LÍNEA	TESIS	PORCENTAJE
Antropología cultural.	0	0
Teoría y desarrollo curricular, didáctica, evaluación, y comunicación.	1	12.5%
Política, economía y planeación educativas.	0	0
Epistemología y metodología de la investigación Pedagógica.	0	0
Filosofía de la Educación y teorías Pedagógicas.	3	37.5%
Historia de la Educación y de la Pedagogía.	0	0
Desarrollo Humano y Aprendizaje.	1	12.5%
Sistemas educativos formales y no formales.	1	12.5%
Sociología de la Educación.	2	25%
Temas emergentes.	0	0
Totales	8 Tesis	100%

Con estos datos pudimos darnos cuenta de la tendencia que siguen los alumnos de maestría y doctorado, principalmente la orientación que toman para la realización de sus tesis tanto de maestría y como de doctorado.

Posteriormente después de obtener toda la información de las tesis y la tendencia se clasificaron por campo y línea por parte de las tesis de maestría y línea y campo por parte de las tesis de doctorado, es decir aquí se hizo una clasificación y una relación entre la tendencia de las tesis de maestría que se manejan por campo y entre las tesis de doctorado que se manejan por línea, por supuesto revisado por la Coordinadora del proyecto; y como mencioné anteriormente, esto para lograr una clasificación y una relación entre maestría y doctorado, ya que el Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM de Maestría tiene como objeto profundizar los conocimientos y habilidades necesarias para un desempeño profesional y académico de alta calidad, así como desarrollar las capacidades básicas para realizar investigación en el campo educativo. Dicho programa cuenta con cuatro campos de conocimiento: Docencia Universitaria, Gestión Académica y Políticas Educativas, Educación y Diversidad Cultural y Construcción de Saberes Pedagógicos, por tal motivo se decidió que de esa manera se iban a clasificar las tesis. Y el programa de doctorado tiene como objetivo preparar al alumno para realizar investigación original y asegurar una formación disciplinaria sólida para el ejercicio académico del mas alto nivel en las siguientes líneas de investigación: Antropología cultural, Teoría y desarrollo curricular, didáctica, evaluación, y comunicación, Política, economía y planeación educativas, Epistemología y metodología de la investigación Pedagógica, Filosofía de la Educación y teorías Pedagógicas, Historia de la Educación y de la Pedagogía, Desarrollo Humano y Aprendizaje, Sistemas educativos formales y no formales, Sociología de la Educación, Temas emergentes. Esta fue la manera en la que se decidió que así se iban a clasificar para ver cuál es la tendencia que se sigue con relación a las líneas existentes y, posteriormente, siguió el proceso de verificar qué tema pertenecía a qué campo y a qué línea; de este proceso se obtuvieron los siguientes datos:

3.3 TESIS DE MAESTRÍA POR CAMPO Y LÍNEA

MAESTRIA (12 TESIS)		
CAMPO/LINEA	TESIS	PORCENTAJE
Docencia Universitaria/ Teoría y desarrollo curricular, didáctica, evaluación, y comunicación.	4	33.33%
Gestión Académica y Políticas Educativas/ Historia de la Educación y Pedagogía.	1	8.33%
Educación y Diversidad Cultural/ Teoría y desarrollo curricular, didáctica, evaluación, y comunicación.	2	16.66%
Educación y Diversidad Cultural/ Temas emergentes.	1	8.33%
Construcción de saberes Pedagógicos/ Teoría y desarrollo curricular, didáctica, evaluación, y comunicación.	2	16.66%
Construcción de saberes Pedagógicos/ Sociología de la Educación.	1	8.33%
Construcción de saberes Pedagógicos/ Filosofía de la Educación y teorías Pedagógicas.	1	8.33%

3.4 TESIS DE DOCTORADO POR LÍNEA Y CAMPO:

DOCTORADO(8 TESIS)		
LÍNEA/CAMPO	TESIS	PORCENTAJE
Teoría y desarrollo curricular, didáctica, evaluación, y comunicación/ Educación y Diversidad Cultural	1	12.5%
Filosofía de la Educación y teorías Pedagógicas/ Construcción de saberes Pedagógicos.	2	25%
Filosofía de la Educación y teorías Pedagógicas/ Gestión Académica y Políticas Educativas.	1	12.5%
Desarrollo Humano y Aprendizaje/ construcción de saberes Pedagógicos.	1	12.5%
Sistemas educativos formales y no formales/ Educación y Diversidad Cultural.	1	12.5%
Sociología de la Educación/ Educación y Diversidad Cultural.	2	25%

De esta manera se terminó de recabar la información y la clasificación de todos los datos necesarios para poder subirlos a la base de datos en la página del CRIM. La finalización de toda la información quedó clasificada de la siguiente manera, y registrada en un concentrado que tiene la siguiente información:

Por ejemplo:

Autor	Aguilar García Rosa Virginia. 1997		Asesor	Yuren Camarena, María Teresa	
Título	La Titulación en Licenciatura: Sistematización de una Experiencia, Análisis y Propuesta		Lugar de edición	México	
Institución o facultad	Facultad de Filosofía y Letras		Editor	UNAM	
Tema	Construcción de saberes Pedagógicos/ teoría, didáctica y desarrollo curricular.		Idioma	Español	
Resumen	El presente documento es una investigación que busca sistematizar una experiencia concreta de titulación en la licenciatura en Pedagogía en el marco de un programa de apoyo a la titulación en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Este es un estudio de tipo exploratorio, en la medida que busca identificar, describir y analizar diversos problemas afrontados tanto por los asesores como los asesorados en el proceso de titulación. Se hace una reconstrucción del dispositivo de formación empleado en el Programa Estratégico de Titulación (PET) que se desarrolló entre 1996 y el año 2000 en la UPN orientándose al análisis del proceso de asesoría, el cual está orientado a la formación profesional.				
Año	2002	Número de páginas	282	Grado académico	Maestría
Ubicación material	1 en Facultad de Filosofía y Letras		Formato material	Digital	

Así de esta manera se subieron los datos a la página ya que estaban corregidos y revisados y ahora pueden ser consultados ya en línea, sólo tecleando la dirección www.crim.unam.mx/tesis_posgrado y ahí se pueden consultar de esta manera, es decir ya la información está recabada y ya se puede saber de qué trata cada tesis verificando la información más precisa acerca de la misma, información precisa y concreta.

CAPITULO IV

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS.

En este capítulo analizaremos las tendencias de las tesis, para ello se realizó un concentrado por tesis: éstos cuadros que se presentan los he elaborado con las características necesarias que deben contener la tesis de Maestría como requisito, los cuales contienen los datos siguientes: el autor, nombre de la tesis, la metodología utilizada, los autores más importantes trabajados a lo largo de la tesis de maestría, el corte de la investigación y la orientación de la tesis; en estos concentrados establecí el criterio de dividirlos por el corte de la investigación, porque todos trabajan temas diferentes pero dentro de su metodología deben tener un corte de su investigación.

Para hacer el análisis principalmente me basaré en el corte de la investigación para hacer una clasificación de las mismas y posteriormente conforme vaya avanzando el análisis se irán tomando en cuenta los demás puntos señalados anteriormente.

4.1 TESIS DE CORTE EXPLORATORIO

AUTOR	Aguilar García Rosa Virginia
TESIS	La Titulación en Licenciatura: Sistematización de una Experiencia, Análisis y Propuesta
METODOLOGÍA	La metodología es de corte cualitativo, porque es sistematización de una experiencia. Es investigar el problema de la titulación y en especial se analiza la serie de elementos que están involucrados en un proceso de asesoría.
AUTORES TRABAJADOS	Bordieu, Contreras, Fierro, Fortul, Rosas, Hargreaves, Pérez, Schön, Pichón, Monereo y Solé.
CORTE DE LA INVESTIGACIÓN	Es un estudio de tipo exploratorio. Implica tres procesos básicos; descriptivo, analítico y propositivo.
ORIENTACIÓN	Teoría estructural constructivista. Teoría y datos empíricos.

AUTOR	Guemes García, Carmela Raquel.
TESIS	Las representaciones sociales en la construcción de los procesos identitativos del docente de educación normal: el caso de la Escuela Normal de Especialización.
METODOLOGÍA	Es la identificación de comportamientos repetidos y generalizados. A través de expresiones, comentarios, interpretaciones, indagaciones de carácter histórico, la historicidad del Gremio Magisterial. Es un análisis de carácter inductivo.
AUTORES TRABAJADOS	Pichardo, Huerta, Gordillo, Grize, Verges y Silem, Thompson.
CORTE DE LA INVESTIGACIÓN	Es corte subjetivo de la realidad docente, es un estudio de tipo exploratorio.
ORIENTACIÓN	El estudio de las representaciones sociales. Los procesos identitatorios se constituyen articulando construcciones significativas que producen, transmiten y reciben en contextos socio-históricos específicos.

En estas dos tesis podemos encontrar que las autoras dieron un corte a su investigación de tipo exploratorio puesto que se basan en lo cualitativo de la investigación, ya que buscan indagar sobre los procesos interpersonales como lo son los procesos entre los asesores y asesorados, en el primer caso y en el segundo caso, de las representaciones sociales de los profesores, es decir estos procesos sociales que se viven a diario dentro de las universidades son una forma más de educación, ya que los individuos también aprendemos cuando estamos socializando con las personas que nos rodean, al mismo tiempo estamos en un proceso de enseñanza puesto que todas las personas aprendemos de toda la gente que nos rodea, ya sean nuestro grupo de pares, la familia, la instituciones educativas, y nuestro medio social. Tal vez, cada uno de los procesos que vivimos con las diferentes personas con las que nos relacionamos sea significativo ya que al encontrar cierto sentido a los procesos

de socialización de manera inconsciente vamos creando nuestros contenidos de aprendizaje.

A pesar de que las autoras trabajan autores diferentes para dar referencia a su investigación van ligadas a este tipo de procesos cualitativos, analizando cada una de las características que definen la orientación de su investigación.

4.2 TESIS DE CORTE HISTORICO Y DOCUMENTAL

AUTOR	Fragoso Sandoval, Rafael
TESIS	Educación para la recepción entre la realidad y el discurso.
METODOLOGÍA	Es una análisis de corte documental puesto que analiza los siguientes puntos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Educar en y con la televisión. ▪ Ventajas de la educación audiovisual. ▪ Pensamiento creativo. ▪ Respeto a las diferencias culturales e igualdad de oportunidades entre hombre y mujer.
AUTORES TRABAJADOS	Peters R:S, Schofield, Harry, Lorenzo Luzuriaga, Henry Pratt, Fairchild. Leibniz, Paoli Antonio, Mercedes Charles, Guillermo Orozco.
CORTE DE LA INVESTIGACIÓN	Es de corte documental analizando la educación audiovisual y el análisis de los medios de comunicación.
ORIENTACIÓN	Es la publicidad como medio de penetración cultural de socialización, formación de conciencias, transmisión de ideologías y valores.

AUTOR	Hackett Briceño, Evelyn Elizabeth.
TESIS	Evaluación de la educación de adultos en Venezuela.
METODOLOGÍA	Estudia el proceso de la Educación de Adultos en Venezuela de 1936-1978, se recuperan las diferentes etapas de la Educación de Adultos en Venezuela, a través de planteamientos teóricos, contexto global y la definición de términos.
AUTORES TRABAJADOS	César Navarro Torres, Félix Adam, Guillermo Medina, representante de la UNESCO en CREFAL.
CORTE DE LA INVESTIGACIÓN	Es histórica, bibliográfica y documental.
ORIENTACIÓN	Estudio de la problemática educativa Venezolana.

AUTOR	Chehaibar Nader, Lourdes Margarita
TESIS	La Reforma Universitaria y el Congreso de 1990
METODOLOGÍA	Es una participación en el Congreso Universitario de 1990 y se sistematizan y analizan de diversas fuentes documentales principalmente del Congreso Universitario de 1990 y Memoria Universitaria.
AUTORES TRABAJADOS	Archivo histórico de la UNAM(AHUNAM), Gaceta UNAM, Noticias Universitarias, Agenda Estadística, Diarios de circulación Nacional, paginas Web, Documentos de circulación restringida de la actuario "Julieta Ceballos de Kramis"
CORTE DE LA INVESTIGACIÓN	Es de corte histórico y documental.
ORIENTACIÓN	Sistematización de documentos y experiencias,

Las tres tesis anteriores muestran un claro corte de su investigación puesto que se enfocan a lo documental, la primera de las tesis empieza a hacer un análisis acerca de los medios de comunicación especialmente de la televisión referida a los procesos educativos que ésta puede transmitir a las personas que están acostumbradas a ver demasiado tiempo este tipo de medio, puesto que es uno de los principales medios informativos que educan a la población; sin embargo también hay que tomar en cuenta en este tipo de investigaciones que existen

más instituciones educativas que se deberían encargar de los procesos educativos, pero con esto no quiero decir que toda la carga recae en una sola institución sino que es un trabajo en equipo para lograr un buen objetivo o el objetivo final, es decir una educación integral en la que el individuo pueda y sepa desarrollarse en la sociedad y en el medio que lo rodea de manera exitosa.

La segunda tesis también se basan en los problemas educativos, sólo que se pone más atención en la andragogía, es decir que implican los procesos de la educación de adultos. De esta manera tratan de documentar todo lo que ha ocurrido dentro de los procesos educativos a lo largo de la historia de Venezuela.

La tercera tesis se enfoca a los archivos históricos que pertenecen a la UNAM que dan cuenta, entre otros problemas de la lucha por la autonomía en dicha institución, haciendo una comparación de lo que ha sido y se ha hablado en el Congreso de 1990 y lo que se ha hecho a lo largo de la historia de la UNAM. Analiza claramente los problemas que se presentan en dicho Congreso y, al mismo tiempo, sistematiza la experiencia que tuvo la autora en el mismo Congreso de 1990.

A pesar que trabajan autores diferentes las tres tesis pretenden documentar a través de estos autores todos los procesos que se han seguido o han surgido a lo largo de la historia, bien dicen que para comprender el presente hay que primero comprender la historia.

También tengamos en cuenta la metodología de las tesis puesto que la metodología histórica y documental está vinculada al conocimiento de las distintas etapas de los objetos en su sucesión cronológica, para conocer la evolución y desarrollo del objeto o fenómeno de investigación se hace necesario revelar su historia, las etapas principales de su desenvolvimiento y las conexiones históricas fundamentales. Mediante el método histórico se analiza la trayectoria concreta de la teoría, su condicionamiento a los diferentes períodos de la historia. Los métodos lógicos se basan en el estudio histórico poniendo de

manifiesto la lógica interna de desarrollo, de su teoría y halla el conocimiento más profundo de ésta, de su esencia.

4.3 TESIS DE CORTE ANALÍTICO Y REFLEXIVO

AUTOR	Malagón Plata, Luis Alberto.
TESIS	Análisis de las ideas pedagógicas de Paulo Freire.
METODOLOGÍA	Se parte de una marco teórico o de referencia que se constituye en el “desde donde” vamos a hacer el análisis para luego extraer o exponer las ideas básicas del autor, objeto de investigación y después exponer los puntos de vista sobre las tesis, la lucha entre el marco teórico y de referencia.
AUTORES TRABAJADOS	Paulo Freire, Marx y Engels.
CORTE DE LA INVESTIGACIÓN	Investigación analítica y reflexiva.
ORIENTACIÓN	La educación como práctica da la libertad y pedagogía del oprimido. Análisis histórico y político. Análisis de la formación social.

AUTOR	Trangay Vázquez, Greta.
TESIS	Instrumentación de la modalidad de educación a distancia en la Licenciatura de derecho y ciencias sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
METODOLOGÍA	Se plantea un proyecto educativo centrado en uno de los medios electrónicos, cuya finalidad es retomar el empleo de dichas herramientas para resolver problemas particulares como el sobre cupo y la falta de recursos económicos que impiden a la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo ampliar su cobertura a poblaciones del interior.
AUTORES TRABAJADOS	Alatorre Elba, McLuhan, Benitez G. Ramón, Fainholc Beatriz.
CORTE DE LA INVESTIGACIÓN	Investigación analítica y reflexiva.
ORIENTACIÓN	La propuesta de un modelo de educación a distancia.

AUTOR	Copado Ramírez Anabell
TESIS	La formación Profesional y Pedagógica de los docentes de la DGETI ante las nuevas demandas de la educación tecnológica industrial.
METODOLOGÍA	Se empieza con reseña de los antecedentes históricos, posteriormente se centra en la Formación Docente, dando como resultado el análisis de la educación tecnológica industrial.
AUTORES TRABAJADOS	Abbagnano Nicolás, Bourdieu, Caballero, Campbell, César Coll, Angel Díaz Barriga, Ibarrola de Solís María.
CORTE DE LA INVESTIGACIÓN	. Estudio descriptivo, analítico y crítico
ORIENTACIÓN	Formación de Docentes

Estas tesis son de corte analítico y reflexivo, esto significa que a partir de una situación determinada o una hipótesis comienzan el análisis de las variables contenidas en dicha situación, es decir se distinguen los elementos de un fenómeno y se procede a revisar ordenadamente cada uno de ellos por separado.

La física, la química y la biología utilizan este método; a partir de la experimentación y el análisis de gran número de casos se establecen leyes universales. Consiste en la extracción de las partes de un todo, con el objeto de estudiarlas y examinarlas por separado, para ver, por ejemplo las relaciones entre las mismas. Estas operaciones no existen independientes una de la otra; el análisis de un objeto se realiza a partir de la relación que existe entre los elementos que conforman dicho objeto como un todo; y a su vez la síntesis se produce sobre la base de los resultados previos del análisis.

Aunque las dos tesis anteriores son de corte analítico, la primera se limita a solo hacer el análisis de las ideas de Paulo Freire dentro de las obras de su autoría, como lo es Pedagogía del Oprimido y La educación como practica de la libertad, mientras que la segunda tesis hace un análisis de la modalidad de educación a distancia, y al mismo tiempo hace una propuesta de un programa de dicho tema,

remarcando y analizando las necesidades de esta modalidad para así poder contribuir a la mejora de las mismas. Como lo es también la tesis que habla sobre la formación docente en la educación tecnológica industrial, que es también una propuesta de mejorar la calidad de conocimientos de los profesores para lograr el objetivo final con los alumnos, como lo es una educación integral y de calidad.

4.4 TESIS DE CORTE CUALITATIVO

AUTOR	Ocampo García, José Eleazar.
TESIS	La formación docente: El caso del Instituto de Enseñanza Superior Alfonso Cravioto (IESAC), de Tulancingo Hidalgo.
METODOLOGÍA	Se hace un recorrido histórico de los orígenes y desarrollo de los programas de formación de profesores universitarios en México, identificando las diferentes etapas y tendencias teórico metodológicas que han orientado las acciones de formación docente en la política educativa del estado a partir de la década de los sesenta.
AUTORES TRABAJADOS	Theodor Adorno, Alberto Arnaut Salgado, Cesar Coll, Angel Díaz Barriga.
CORTE DE LA INVESTIGACIÓN	Cualitativa por el análisis de una experiencia. Histórico. Teoría constructivista del aprendizaje.
ORIENTACIÓN	La creación de un diseño de un programa de formación de profesores y universitarios.

AUTOR	García Vázquez, María de Lourdes.
TESIS	La preocupación del maestro: indicador de su proceso de formación profesional. (historia de casos).
METODOLOGÍA	Participación en el proyecto de investigación – formación “Elaboración de propuestas Pedagógicas, un conocimiento para la formación profesional autónoma, vía la reflexión de la experiencia docente”. Se realizan categorías las cuales son acción, creencia, saber, conocimiento y preocupación docente. Se reconocen en un nivel mayor de concreción operacional, a partir de ella, en relación de la acción comunicativa, entre investigador- maestro, se persigue la recuperación de las creencias, conocimientos y saberes de cada docente y cada formador (sujetos de Investigación)
AUTORES TRABAJADOS	Pérez Gómez, Sacristán, Kemis, Heidegger, Jackson, Postic, Debesse, Mialaret, Mercado, Ezpeleta, Aguilar, Rockwell, Fierro, Rosas, Fortul, Conelly, Clandinnin, Pockewitz, Liston y Zeichner, Ferry Gilles.
CORTE DE LA INVESTIGACIÓN	Es de corte cualitativo y de observación etnográfica. Observación de la práctica docente. Historia de casos.
ORIENTACIÓN	La preocupación como indicador del proceso formativo del maestro de educación básica.

AUTOR	Sánchez Dromundo, Rosalba Angélica.
TESIS	El proceso de graduación en los posgrados de ciencias experimentales de la UNAM: el caso de maestría y doctorado en ciencias.
METODOLOGÍA	La metodología es la problematización, fundamentos epistémicos, construcción teórica y empírica así como el análisis e interpretación de los datos en el proceso de graduación y no graduación.
AUTORES TRABAJADOS	Alcantara Manchinelli, Allen David, Arredondo Galvan Martiniano, Bachelard Gastón, Bourdieu, Patricia Ducoing.
CORTE DE LA INVESTIGACIÓN	Es un estudio de caso único de corte cualitativo.
ORIENTACIÓN	Acercarse al estudio y comprensión de la graduación para conocer cuales son los factores que inciden en ella para favorecerla o retrasarla.

Estas tres tesis tienen un corte de investigación cualitativo puesto que en la primera se hace el análisis de una experiencia, es decir hace un recorrido histórico de los orígenes de formación de profesores universitarios, la propuesta consiste en el diseño de un programa académico de posgrado denominado “Maestría en Docencia Universitaria”, para esto se hace un recorrido histórico de los orígenes y desarrollo de los programas de formación de profesores universitarios en México”.²⁴

En la segunda tesis hace referencia a la participación en un proyecto de investigación vía la experiencia docente, es decir explica la presencia de la preocupación del maestro y su papel en el proceso formativo, para poder analizar la calidad de la educación, en especial la preocupación del proceso formativo del maestro de educación básica.

En la tercera tesis se aborda la metodología de corte cualitativo a través del análisis de la problematización de los procesos de graduación en los posgrados de ciencias experimentales, “así este estudio se dirige de forma paulatina a la graduación pues las repercusiones de la no- graduación se pueden observar en el ámbito institucional, social y económico, la no- graduación en el ámbito económico significa un gasto, o si se prefiere una inversión que no fructifica al no efectuarse la graduación, debido a que la eficiencia del funcionamiento de las instituciones es medido a través del número de egresados y graduados”.²⁵

Las tesis anteriores tienen un corte de investigación cualitativa, dicha investigación evita la cuantificación. Algunas características de los investigadores cualitativos es que hacen registros narrativos de los fenómenos que son estudiados mediante técnicas como la observación participante y las entrevistas no estructuradas, es decir vía la reflexión y análisis acerca de las

²⁴ Ocampo García, José. “La formación docente. Análisis de una experiencia. El caso del instituto de enseñanza superior Alfonso Cravioto (IESAC) de Tulancingo Hidalgo” año 2002, p. 2

²⁵ Sánchez Dromundo, Rosalba A. “El proceso de graduación en los posgrados de ciencias experimentales de la UNAM: el caso de maestría y doctorado en ciencias bioquímicas 1997” 2002 p. 3

diferentes situaciones que se presentan a lo largo de los procesos formativos, como en las tesis anteriores que se orientan mas a lo que es el estudio de casos. El propósito del estudio de casos consiste en indagar profundamente los fenómenos que constituyen el ciclo vital de una unidad, en vista a establecer generalizaciones acerca de la población a la cual ella pertenece o se pertenece. Según Van Dalen²⁶, los estudios de casos son similares a las encuestas, pero son más exhaustivos, restringiéndose a un número limitado de casos representativo, concediendo mayor importancia a los factores de orden cualitativo. Por otra parte, las encuestas estadísticas proveen una guía para la selección de los sujetos representativos; de esta manera ambos métodos se pueden complementar. Por lo tanto la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones y su estructura dinámica.

4.5 TESIS DE CORTE EVALUATIVO

AUTOR	Ortiz Ortiz, María Gloria.
TESIS	Programa de evaluación de la formación de equipos interdisciplinarios para la producción de materiales de apoyo al estudio independiente en la Universidad de Guadalajara.
METODOLOGÍA	Los planteamientos que se utilizaron como fundamento de la evaluación permitieron un planteamiento amplio y flexible al proyecto evaluado. Considerando que se tomaron las premisas fundamentales del iluminismo, ello dio lugar a una metodología expresada en diferentes instrumentos, los cuales se diseñaron paulatinamente con base en el reconocimiento del objeto a evaluar por parte de los involucrados en el proyecto del trabajo.
AUTORES TRABAJADOS	Cid Campos, Cohen Ernesto y Rolando Franco, Chan Nuñez.
CORTE DE LA INVESTIGACIÓN	Corte evaluativo.
ORIENTACIÓN	Evaluación de la participación de los asesores para fortalecer el trabajo en equipo.

²⁶ Van Dalen D.B. y W.J. Meyer “Manual de Técnicas de Investigación Educativa” Capítulo 10. Edit. Paidós Buenos. Aires 1971.

En esta tesis se aborda un corte de tipo evaluativo, el cual consiste en la evaluación de una experiencia realizada en la Universidad de Guadalajara en el contexto de la participación en un proyecto de formación de equipos interdisciplinarios. Todo esto con el fin de producir materiales educativos mediante el involucramiento de los profesores, dentro de este proceso de evaluación participaron los asesores del equipo central con el propósito de fortalecer el trabajo en equipo y extrapolarlo a los equipos de los centros universitarios.

Como podemos ver en este capítulo se muestra la diferencia de metodologías utilizadas por los estudiantes de Maestría para realizar su investigación, cada una de las tesis nos dice cual es la problemática tratada en cada una de ellas y por supuesto también existen propuestas para mejorar la calidad educativa, no solo referida a los estudiantes sino que también a los profesores, porque como mencioné anteriormente, es muy importante que los profesores tengan una actualización de los conocimientos para ir formando a los estudiantes conforme a las necesidades de la sociedad.

CONCLUSIONES

En esta tesina se hace evidente que la formación de los pedagogos está dirigida hacia la docencia, puesto que las tesis analizadas, tienen cierta tendencia hacia ello, expresan la preocupación por el docente para la transmisión de los conocimientos hacia los estudiantes, pero también preocupa mucho la relación que se tiene entre maestro- alumno, puesto que de esta relación también depende la adquisición de los conocimientos en el sentido que tu como maestro debes conocer a tus estudiantes y saber la forma o la estrategia mejor para lograr su aprendizaje, así de este modo se obtiene un aprendizaje mutuo.

Se observa que existe un gran problema en cuanto a los alumnos que terminan su licenciatura, es decir cubren el 100% de los créditos, porque pocos alumnos son los que realizan una tesis para poder titularse y todavía aún es menor el número de estudiantes que deciden estudiar una Maestría, por ejemplo uno de los resultados que obtuvimos es que sólo 12 personas en el año 2002 terminaron su Maestría y se titularon, en comparación con otras generaciones que estudiamos dentro del mismo proyecto que son mas de cuarenta personas que terminaron su Maestría y se titularon.

Esto habla de que los estudiantes al término de su Licenciatura pueden no buscar la titulación por algunos motivos, entre los cuales puede ser el buscar desarrollarse profesionalmente e inmediatamente conseguirse un trabajo, del mismo modo puede ser la situación económica por la que atraviesan y por la falta de dinero por parte de sus padres para seguir pagando sus estudios, entre otros tantos motivos.

Por otro lado, encontramos que existe una deficiente formación del pedagogo, en el sentido de que se tiene mucha dificultad para poder observar los problemas educativos fuera de la escuela, el poder identificar las necesidades de la sociedad es una tarea bastante complicada para el pedagogo, puesto que a lo

largo de su formación no ha tenido bien claro como llevar a cabo esta detección y, por consiguiente la elección del tema para la tesis, es decir que el actual currículo crea una experiencia dispersa de formación de los Pedagogos.

“La formación que promueve actualmente el currículo de pedagogía no propicia ni una formación básica en los diferentes modelos teóricos en los que se debate y explica lo educativo, ni una formación técnica adecuada a las exigencias del mercado de trabajo. Esta situación se debe a la falta de ejes de formación en la carrera, a la indefinición de contenidos sintéticos en las materias fundamentales, y al creciente número de materias optativas sobre una orientación anacrónica de las materias básicas del currículo. A través de las materias obligatorias se instala la visión idealista- formalista de la pedagogía”.²⁷ Es importante mencionar que esta cita va relacionada a la titulación de los estudiantes que egresan de la Licenciatura, entonces nos preguntaríamos, ¿Qué actores influyen en el alumno para decidir no titularse? , ¿En realidad es la formación que han tenido?, ¿Es el Plan de Estudios?

Otro punto importante que se puede mencionar es que las tesis analizadas cumplen con una metodología de la investigación de corte cualitativo, de corte exploratorio, de corte histórico y documental, analítico y reflexivo y de corte evaluativo, dando como resultado las diferentes formas de realización de las investigaciones y los diferentes métodos utilizados por los Maestros en Pedagogía.

Esta investigación fue muy enriquecedora por el alto contenido de conocimientos que pude adquirir al realizar una investigación profunda de las tesis realizadas en la generación 2002 y, sobre todo los problemas con los que se enfrentan los Pedagogos en la realidad educativa y en la posible solución de los problemas.

²⁷ Díaz Barriga Angel. “La formación del pedagogo. un acercamiento al tratamiento de los temas didácticos en el plan de estudios. 198

Sé que queda mucho camino por recorrer dentro de la Maestría para poder seguir teniendo investigaciones de alto nivel que, puedan mejorar el panorama educativo y puedan resolver más a fondo los problemas reales de la sociedad educativa; pero este trabajo no solo corresponde a los académicos ya formados y los cuales pertenecen a la UNAM, sino también corresponde este trabajo a las futuras generaciones de Pedagogos que egresan de dicha Licenciatura para poder mejorar el panorama educativo de las instituciones y porqué no pensar en lograr mejorar el sistema educativo de todo el país para que las personas puedan tener una calidad educativa muy alta y con grandes posibilidades de crecimiento personal, intelectual, económico y social.

Concluyendo también mi experiencia dentro del proyecto puedo decir que fue una experiencia muy enriquecedora, en cuestión de conocimientos puesto que al leer las tesis de maestría me fui dando cuenta del largo camino que queda por recorrer académicamente, debemos seguir adelante con nuestros estudios, el término de una Licenciatura no significa la finalización del aprendizaje y mucho menos del conocimiento, siempre hay que estar en constante aprendizaje y eso lo podemos lograr al seguir estudiando una maestría, pero al mismo tiempo también representó una responsabilidad infinita puesto que los estudiantes de maestría tienen una visión mucho más amplia acerca de lo educativo y en este sentido se realizan investigaciones más profundas y con un vocabulario mucho mas estructurado, entonces yo tuve que leer con mucho cuidado y precisión cada una de ellas para analizarlas correctamente, pero esto no significa que una estudiante de Licenciatura no pueda analizar una tesis de Maestría, al contrario considero que tiene las herramientas y el conocimiento necesario para poder realizar bien su interpretación.

Mi experiencia con el equipo de investigación fue muy buena ya que todas nos ayudábamos en lo que podíamos y nos orientábamos en cuanto a las tesis, dábamos nuestro punto de vista con respecto a algunos temas, siempre respetando la línea de investigación y las formas de pensar de cada una. Fuimos

construyendo el proyecto conforme lo fue necesitando, en las reuniones de trabajo siempre estuvimos dispuestas a poner lo mejor de nosotras para que todo marchara bien, y considero que lo logramos.

El proyecto de investigación se realizó conforme a lo pactado y la verdad estoy muy satisfecha con los resultados obtenidos de él y considero que fue un excelente trabajo.

FUENTES CONSULTADAS

LIBROS

Aguirre-Sandoval, "El currículo formalizado y el currículo vivido en el Colegio de Pedagogía", en Memoria del Foro de análisis del currículum de la licenciatura en pedagogía en la ENEP-Aragón. México. UNAM. ENEP-Aragón. UNAM. 1986, pp. 12-18

ANUIES. El desarrollo del posgrado en la Educación Superior.

Van D.B. Dalen y W.J. Meyer *Manual de Técnicas de Investigación Educativa*. Capítulo 10. Edit. Paidós Buenos Aires 1971.

Díaz Barriga Angel. "La formación del pedagogo. Un acercamiento al tratamiento de los temas didácticos en el plan de estudios. 1986

Estrada Ocampo, Humberto. Historia de los cursos de Posgrado en la UNAM. México, 1983

Esquivel Juan E. (coord) Hoy y mañana II. El posgrado latinoamericano; en Ricardo Sánchez, et al. *Problemática y perspectivas del posgrado en humanidades de la UNAM*. México. UNAM. 2002. 259pp.

Rojas Argüelles, Graciela y cols. El posgrado en la década de los ochenta: Graduados, planes de estudio, población. México, 1992

Tan Lejos, tan cerca. A 450 años de la Real Universidad de México. Museo Universitario de Ciencias y Artes, Ciudad Universitaria, UNAM, 2001

TESIS

Aguilar García, Rosa Virginia. *“La titulación en Licenciatura: sistematización de una experiencia, análisis y propuesta”* Tesis de Maestría en Pedagogía. México. UNAM. Facultad de Filosofía y Letras. 2002. 282pp.

Chehaibar Nader, Lourdes Margarita. *La Reforma Universitaria y el Congreso de 1990*. Tesis de Maestría en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. México. UNAM. 2002. 195pp.

Fragoso Sandoval, Rafael. *“Educación para la recepción entre la realidad y el discurso”* Tesis de Maestría en Pedagogía. México. UNAM. Facultad de Filosofía y Letras. 2002. 241pp.

García Vázquez, María de Lourdes. *La preocupación del maestro: indicador de su proceso de formación profesional (historia de casos)*. Tesis de Maestría en Pedagogía. México. UNAM. Facultad de Filosofía y Letras. 2002. 137pp.

Gaspar Hernández, Sara. *La tesis: un proceso pedagógico de construcción de conocimientos y significados culturales*. Tesis de Doctorado en Pedagogía. México. UNAM. Facultad de Filosofía y Letras. 2001. 222pp.

Guemes García, Carmela Raquel. *Las representaciones sociales en la construcción de los procesos identitarios del docente de educación normal: el caso de la Escuela Normal de Especialización*. Tesis de Maestría en Pedagogía. México. UNAM. Facultad de Filosofía y Letras. 2002. 127pp.

Hackett Briceño, Evelyn Elizabeth. *Evaluación de la Educación de adultos en Venezuela*. Tesis de Maestría en Pedagogía. México. UNAM. Facultad de Filosofía y Letras. 2002. 200pp.

Malagón Plata, Luis Alberto. *Análisis de las ideas Pedagógicas de Paulo Freire*. Tesis de Maestría en Pedagogía. México. UNAM. Facultad de Filosofía y Letras. 2002. 94pp.

Ocampo García, José Eleazar. *La formación docente: Análisis de una experiencia. El caso del Instituto de Enseñanza Superior Alfonso Cravioto (IESAC), de Tulancingo Hidalgo*. Tesis de Maestría en Pedagogía. México. UNAM. Facultad de Filosofía y Letras. 2002. 153pp.

Ortiz Ortiz, María Gloria. *Programa de evaluación de la formación de equipos interdisciplinarios para la producción de materiales de apoyo al estudio independiente en la Universidad de Guadalajara* Tesis de Maestría en Pedagogía. México. UNAM. Facultad de Filosofía y Letras. 2002. 215pp.

Sánchez Dromundo, Rosalba Angélica. *El proceso de graduación en los Posgrados de ciencias experimentales de la UNAM: El caso de Maestría y doctorado en ciencias bioquímicas 1997*. Tesis de Maestría en Pedagogía. México. UNAM. Facultad de Filosofía y Letras. 2002. 191pp.

Trangay Vázquez, Greta. *Instrumentación de la modalidad de educación a distancia en la licenciatura de derecho y ciencias sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*. Tesis de Maestría en Pedagogía. México. UNAM. Facultad de Filosofía y Letras. 2002. 122pp.

FUENTES ELECTRÒNICAS

www.unam.com.mx {consulta 07/10/2008. 7:47pm}

www.posgrado.unam.com.mx {consulta 20/10/2008. 5:07pm}