

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

**LA VIDA ACADÉMICA Y SU RELACIÓN CON LA EFICIENCIA
TERMINAL EN LOS PROGRAMAS DE POSGRADO DE
SOCIOLOGÍA Y CIENCIA POLÍTICA DE LA FACULTAD DE
CIENCIAS POLÍTICAS DE LA UNAM**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN PEDAGOGÍA**

P R E S E N T A:

ADRIANA FLORES GÓMEZ

DIRECTORA DE TESIS:

MTRA. MA. DE LA PAZ SANTA MARÍA MARTÍNEZ

Este trabajo fue realizado gracias al apoyo de la DGAPA

México, D.F. 2008



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

A Dios:

Agradezco su presencia en el caminar de mi existencia, cuando no se asomaba la luz en mi presente. Agradezco sus huellas en mi playa atormentada. Agradezco la luz en mi amanecer y por la felicidad serena. Agradezco su presencia a través de todos los amigos que me acompañaron en el nicho de la investigación del CESU y en el actual ISSUE. Agradezco a todos los ángeles que me hiciste conocer, respetar y amar, que me enseñaron a confiar en la vida, a confiar en tu voluntad en mi proceso de ser persona.

A Lourdes Gómez Magaña y José Conde Flores Rodríguez (Mis padres maravillosos)

Agradezco su amor infinito, su paciencia amorosa, sus cuidados con ternura, su apoyo incondicional en mis proyectos, sueños y metas. Por estar presentes en sangre a través del tiempo.

A Pepe, Malena, Edgar, Valeria y José Arturo. Les agradezco las alegrías, sueños e ilusiones compartidas.

A la UNAM:

Agradezco la pasión por el conocimiento y la sabiduría permanente que se respira en su recinto sagrado. Por las maravillosas enseñanzas a través de los docentes, investigadores, administrativos y funcionarios que me hicieron crecer académica y socialmente. Agradezco el apoyo institucional para ayudarme a contribuir con un granito de arena en el proceso de la investigación educativa.

A Ricardo Sánchez Puentes:

Agradezco al tutor excepcional, al **artesano** de la investigación. Por su cariño, comprensión y su gran capacidad de amar. Un ser muy especial, de quien admiré su trabajo, su obra y su fuerza moral. Agradezco la compañía, desde la morada eterna, durante los años de elaboración de tesis.

A Víctor Martiniano Arredondo Galván:

Agradezco la asesoría cotidiana, el acompañamiento metodológico, las enseñanzas a través de la escritura permanente y profunda sobre el posgrado. Agradezco la oportunidad para integrarme a los procesos de investigación que son el camino en el tránsito de una educación de calidad en México.

A María de la Paz Santa María Martínez

Agradezco el acompañamiento teórico y metodológico, rico y profundo, en el proceso de graduación y la paciencia amorosa de tu amistad en calma.

A Patricia Mar Velazco

Agradezco el cariño permanente, la calidez humana y el acercamiento a la interpretación de datos a través de la interrogación.

A Elvira Pérez Cadena:

Agradezco la motivación desde la selva tabasqueña, entre moscos e inundaciones (personales y geográficas) a no abandonar el **proyecto de graduación**

ÍNDICE

Pág.

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I

EL CONTEXTO POSGRADO EN MÉXICO

PRESENTACIÓN	1
1.1. Antecedentes históricos de la educación superior: el posgrado	3
1.2. Las políticas de modernización de la educación superior	6
1.2.1. Políticas de reforma 1970-1976.	8
1.2.2. Políticas de planeación operativa 1976-1982.	11
1.2.3. Políticas de calidad 1982-1988.	12
1.2.4. Políticas de orientación a la excelencia 1989-1994.	18
1.2.5. Tendencias de las políticas 1994-2000.	23
1.3. La graduación de los posgrados de maestría y doctorado de la UNAM en la década de los ochenta	27
1.3.1. Maestría	27
1.3.2. Doctorado	28
1.4. Antecedentes históricos de la posgrado en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (1965-1995)	29
1.5. Los programas de posgrado de Sociología y Ciencia Política de la Facultad de Ciencias Políticas de la UNAM	37
1.5.1. Los Profesores	37
1.5.2. La tutoría	40
1.5.3. Los estudiantes	43
1.5.4. Currículum de los programas de posgrado de Sociología y Ciencia Política	47
1.5.4.1. Estructura curricular del Plan de estudios de 1994	48
1.5.4.2. Estructura curricular del Plan de Estudios de 1999	50

CAPITULO II.

REFERENTES TEÓRICOS DE LA EFICIENCIA TERMINAL Y DE LA VIDA ACADÉMICA

PRESENTACIÓN	56
2.1. Sobre los conceptos de eficiencia en la instituciones de educación	57
2.2. La eficiencia Terminal	59
2.3. Las metodologías para estudiar la eficiencia terminal	64
2.4. Vincent Tinto y la teoría de vida académica	70

CAPÍTULO III

REFERENTES METODOLÓGICOS

PRESENTACIÓN	76
3.1. Planteamiento del problema	77
3.2. Abordaje epistemológico	81
3.3. Objetivos de la investigación,	84
3.4. Unidades de análisis.	85
3.5. Supuestos de investigación	85
3.6. Acopio de información	86
3.6.1. Cuestionario	86
3.6.2. Entrevista	87
3.6.3. Bibliotecas	87
3.6.4. Archivos	87
3.6.5. Entrevista a un informante especializado en el tema	87
3.7. Tratamiento de la información	88
3.8. Sistematización	89

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

PRESENTACIÓN	90
4.1. Los estudiantes del posgrado	91
4.1.1. Características de los estudiantes	91
4.1.2. El compromiso de los estudiantes	100
4.2. Interacciones entre los estudiantes de posgrado	104
4.2.1. Tipo de interacción entre los estudiantes de posgrado	104
4.2.2. Formación de grupos	109
4.2.3. Permanencia	115
4.2.4. Abandono por factores externos a la institución	116
4.3. El curriculum de los programas de posgrado de Sociología y Ciencia Política	119
4.3.1. Propedéutico	120
4.3.2. El tronco común	124
4.3.3. Los seminarios y cursos	126
4.3.4. Líneas de investigación	127
4.3.5. Opciones de graduación para el nivel maestría	129
4.3.6. Originalidad en la investigación de doctorado	133
4.3.7. Tutorías	135
4.4. Condiciones institucionales de los estudios de posgrado de la	141

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	
4.4.1. Organización académico-administrativa	143
4.4.1.1. Los mecanismos de orientación	143
4.4.1.2. Información sobre la normatividad	146
4.4.1.3. Becas	148
4.4.1.4. Problemas académicos y/o administrativos	150
4.4.2. Condiciones de infraestructura	151
CONCLUSIÓN	155
BIBLIOGRAFÍA	163
ANEXO I	
ANEXO II	

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene la intención de dar cuenta de cómo la vida académica se engarza con la eficiencia terminal en los programas de posgrado de maestría y doctorado en Sociología y en Ciencia Política de la UNAM. Interesa destacar el devenir de la eficiencia terminal, las formas en que ha sido fundamentada y por ende los usos que se le han asignado en los distintos espacios y niveles educativos.

La eficiencia terminal y la vida académica se convierten en los ejes medulares de este documento. La eficiencia terminal es vista como el detonante y pretexto para acceder al estudio de la vida académica de los diferentes actores de los dos programas estudiados.

Dar cuenta de la vida académica implica entonces captar las relaciones e intercambios cara a cara de los alumnos entre sí y la dinámica entre éstos y los demás actores de los programas de posgrado. Interacciones que de acuerdo con Vincent Tinto permitan que los alumnos durante el tránsito en el programa tengan condiciones de generar mecanismos para perseverar y desarrollar un sentido de pertenencia con los compañeros del programa y con la comunidad académica, dando lugar al establecimiento de vínculos más fuertes entre ellos y a una vida académica integrada.

Resulta claro que este objeto de estudio sólo puede ser interpretado a partir de la comprensión de las múltiples relaciones, procesos y prácticas que día a día ponen en práctica los actores del posgrado.

El objetivo de la tesis es conocer la vida académica de los estudiantes de maestría y doctorado de los programas en Sociología y en Ciencia Política, a través de la diversidad y multiplicidad de interacciones de los estudiantes con los diferentes actores (profesores, tutores, funcionarios), el currículum (propedéutico, líneas de

investigación, opciones de graduación y tutorías) y las condiciones institucionales, (mecanismos de información problemas, normatividad, becas, orientación e infraestructura).

Es importante señalar que los procesos y prácticas de los estudios de posgrado que se estudiaron en el ciclo escolar 1996-1 cambiaron por el devenir histórico y como consecuencia del proceso de la Reforma de los Estudios de Posgrado iniciado en 1999, donde se llevaron a cabo análisis de autoridades, especialistas, docentes-tutores y alumnos para debatir los programas de posgrado.

En el marco de este proceso de Reforma de los Estudios de Posgrado, un equipo de especialistas, coordinado por Ricardo Sánchez Puentes (+) y Víctor Martiniano Arredondo Galván investigadores del Centro de Estudios sobre la Universidad, problematizaron la eficiencia terminal y las estrategias para incrementarla en los posgrados de la Facultad de Filosofía y Letras (Filosofía, Historia y Pedagogía) y de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (Sociología y Ciencia Política).¹ La modalidad de esta investigación era apoyar en la toma de decisiones y ayudar en la planeación, programación y evaluación de los programas estudiados.² Esta tesis es producto de dicha investigación como becaria de maestría del proyecto financiado por la Dirección General de Apoyo al Personal Académico a través del Proyecto PAPIIT-DGAPA (IN301395) desde 1996-1999.

El desarrollo del posgrado en la UNAM, en el periodo de 1989 a 2003, la matrícula total creció el 63%, al pasar de 11,300 alumnos a 18,530 alumnos; la especialidad aumentó el 35%; la de maestría 60% y la de doctorado 500%. En 1989, el 75% de la población escolar de posgrado se ubicaba en las áreas de físico-matemáticas, ingenierías, biológicas y de la salud. Para 2003, la participación de estas áreas disminuyó un 64% del total, aumentando la correspondiente a las áreas de

¹ Sánchez Puentes Ricardo. (2002). "Introducción", en Sánchez Puentes Ricardo y Arredondo Galván Martiniano, *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*, p. 10.

² Sánchez Puentes Ricardo. (2000). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación científica en Ciencias Sociales y Humanas*, México. CESU-UNAM/ANUIES, p. 115-116.

ciencias sociales, humanidades y artes. La composición de la matrícula de posgrado registró cambios significativos: la matrícula de maestría mantuvo su participación de 37% del total, la de especialización se redujo de 58% a 47% y la de doctorado se incrementó de 5% a 16% del total. En dicho lapso, la participación de la mujer, se incrementó de 33% a 44% de la población escolar.³

La población por áreas de conocimiento cambió en estos catorce años, aumentó el ingreso de los estudiantes a los posgrados de ciencias sociales, humanidades y artes y disminuyó la población en las áreas de físico-matemáticas, ingenierías, biológicas y de la salud. La composición de matrícula tomó un sesgo interesante al incrementarse de una forma acelerada los estudios de doctorado. La participación por género tuvo un incremento un once por ciento.

La evolución del posgrado está vinculada con las políticas de la educación superior y en particular con las políticas educativas de la UNAM. Este crecimiento requiere de la definición de líneas y estrategias de acción para la organización académica de los estudios de posgrado, desde el curriculum, el perfil de los estudiantes, el perfil de los profesores y tutores, los campos de conocimientos, y las condiciones institucionales.

El primer capítulo conforma un marco histórico-contextual sobre los estudios de educación superior donde se ubica el posgrado en México, que es una antesala de los antecedentes históricos de los programas de maestría y doctorado en Sociología y Ciencia Política de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales en la Universidad Nacional Autónoma de México. En primer lugar se abordan las políticas de modernización de la educación superior en el periodo de treinta años de 1970 hasta el 2000. En segundo lugar, se describe la matrícula y la graduación de los posgrados en la UNAM en la década de los ochenta, En tercer lugar, se describen los antecedentes históricos de la Facultad de Ciencias Políticas y

³ UNAM. (2004). *Población Escolar de la UNAM: estadística 1980-2003*. México, UNAM, p. 217

Sociales. Para cerrar el capítulo se caracterizan los programas de posgrado en maestría y doctorado en Sociología y Ciencia Política.

En el segundo capítulo se plantean los referentes teóricos de la eficiencia terminal y de la vida académica, donde se aborda el término de la eficiencia terminal y las metodologías para estudiarla y se analiza el concepto de vida académica de Vincent Tinto que abre una nueva perspectiva para estudiar la eficiencia terminal en el posgrado.

En el tercer capítulo se encuentran los referentes metodológicos donde se describe y analiza cómo se construyó nuestro objeto de estudio. Se abordan los factores explicativos de la eficiencia terminal, los factores de las causas de abandono, grado de concreción, el abordaje epistemológico, el planteamiento del problema, los objetivos de la investigación, las unidades de análisis, los supuestos de investigación, el acopio de información, el tratamiento de la información y la sistematización.

En el cuarto capítulo se desarrollan los resultados del estudio. En primer lugar se caracterizan los estudiantes del posgrado, las interacciones entre los estudiantes del posgrado de acuerdo al tipo, formación de grupos, permanencia y abandono por factores externos. En segundo lugar, se analiza el curriculum de los programas de posgrado considerando el propedéutico, el tronco común, los seminarios y cursos, las líneas de investigación; las opciones de graduación para el nivel maestría; la originalidad en la investigación de doctorado y las tutorías. Por último se abordan las condiciones institucionales donde se analiza la información sobre la normatividad, las becas, los problemas académico y/o administrativos y la infraestructura física e instalaciones.

CAPITULO I

EL CONTEXTO DEL POSGRADO EN MÉXICO

PRESENTACIÓN

El objetivo de este capítulo es analizar el contexto del posgrado en México. Se entiende aquí por contexto un conjunto articulado de elementos de diversa índole — históricos, políticos, económicos y sociales —, que sirven no sólo como escenario de aparición a los estudios de posgrado, sino también condicionan dicho nivel. Con ello se intenta señalar que se asume el término contexto en una doble acepción: una, receptiva en la que prevalece la idea de espacio de aparición, y otra, más bien activa en la que el contexto “hacer ser” en gran medida al posgrado.

El capítulo está estructurado en cuatro apartados: 1) antecedentes del posgrado donde se describen los orígenes de este nivel de estudios, la fundación de la Real Universidad de México, y las diversas instancias educativas que posibilitaron el desarrollo del posgrado en México; 2) las políticas de modernización, aquí interesa resaltar los factores políticos y sociales de la educación superior desde hace tres décadas, que han incidido en la configuración de los estudios de posgrado; 3) la matrícula del posgrado en la UNAM de 1986 a 1996, 4) Se describen los antecedentes históricos, los profesores, la tutoría, los estudiantes y el currículum del posgrado en Sociología y Ciencia Política de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

Uno de los factores centrales del contexto del posgrado es sin duda el Estado Mexicano, y más en concreto, las relaciones entre el Estado y las Instituciones de Educación Superior (IES), que se han expresado a través de una serie de políticas específicas. Es difícil captar la función de la Educación Superior y del posgrado al

margen de las políticas públicas de modernización que han diseñado líneas de acción, mecanismos y programas a las instituciones educativas. Actualmente, por dar un ejemplo, no es fácil separar la eficiencia terminal de las instituciones y sus programas de la evaluación institucional o externa; por ser esa relación la que favorece las oportunidades para obtener financiamiento.

“El posgrado es un instrumento central para fortalecer y transformar la educación superior y por medio de éste, se pretende tener un impacto sobre la calidad de la educación y del resto del sistema educativo. En efecto, el posgrado se significa por contribuir al proceso de reproducción del saber y constituye el hilo conductor de los procesos de indagación, investigación y de pesquisa que se realizan en México en el ámbito académico”.¹

El posgrado es sin duda alguna el espacio de creación y recreación del saber donde el intercambio de los actores posibilita el desarrollo de las áreas científicas y tecnológicas del país. En los estudios de posgrado se forman hombres y mujeres que constituyen el baluarte para implementar estrategias con el fin de mejorar el proceso de calidad desde el nivel preescolar hasta el nivel superior.

Entre las funciones del posgrado destacan principalmente: formar profesores e investigadores y especialistas expertos en las diferentes disciplinas para el ejercicio profesional. En sus tres niveles especialización, maestría y doctorado, el posgrado debe fundamentarse en la investigación ya sea para apoyar los contenidos básicos de la enseñanza, como el quehacer de la investigación.²

Sin lugar a dudas el posgrado ha sido un componente esencial en el fortalecimiento del sistema educativo en el nivel básico, medio superior y superior,

¹ Arredondo Galván Víctor Martiniano y Ricardo Sánchez Puentes. (1989). "Educación, desarrollo, democracia y fin de siglo", *Pertinencia social y académica del posgrado en México*, México, Siglo XXI, p. 230.

² Arredondo Galván, Víctor Martiniano. (2000). "Presentación", en *Posgrado de Ciencias Sociales y Humanidades. Vida académica y eficiencia terminal*, Ricardo Sánchez Puentes y Martiniano Arredondo (coordinadores), México, CESU-Plaza y Valdés, pág. 10

lo que ha posibilitado el mejoramiento de la calidad en la formación de sujetos en todo el país.

1.1. Antecedentes históricos de la educación superior: el posgrado

En el periodo de 1557 a 1567, la Real Universidad de México formó los primeros graduados por cursos, cuyo interés radicaba en gran medida, en un deseo de acceder a cargos universitarios, hecho que trajo una mayor presión para estabilizar los cargos existentes y dotarlos de salario.³ Dos siglos después, en el siglo XVIII, los grados de doctor siguieron buscándose por los beneficios materiales, tanto por el afán de prestigio como para obtener un alto puesto en la Iglesia o en la burocracia real. Las facultades que otorgaron grado de doctor en el siglo XVIII fueron: teología (495), cánones (256); artes (92); medicina (56) y leyes (37). En total en este siglo fueron otorgados 936 grados de doctor.⁴

Con la creación de la Dirección General de Instrucción Pública y la supresión de la Universidad en 1833, se formaron seis centros de estudios superiores: Estudios Preparatorios, Estudios Ideológicos y de Humanidades; Ciencias Físicas y Matemáticas; Ciencias Médicas; Jurisprudencia y Estudios Eclesiásticos. En 1833 con la República Restaurada se crea la Escuela Nacional Preparatoria y se fundan nuevas escuelas de tipo profesional, como las de Jurisprudencia, Medicina, Cirugía y Farmacia, Agricultura y Veterinaria, Ingeniería, Bellas Artes, Comercio y Administración.⁵

En 1910 la Universidad Nacional de México fue inaugurada paralelamente a la Escuela Nacional de Altos Estudios, que fue la primera institución en México

³ Pavón Armando y Clara I. Ramírez. (1989). "La carrera universitaria en el siglo XVI. El acceso de los estudiantes a las cátedras," en Lorenzo Luna *et. al*, *Los Estudiantes. Trabajos de historia y sociología*, México, CESU-UNAM, p. 56.

⁴ Aguirre Rodolfo. (2000). "Universidad y sociedad. Los graduados de la Nueva España en el Siglo XVIII," tesis de doctorado en Historia, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

⁵ Arredondo Víctor Martiniano y Santoyo Rafael. (1988). "Desarrollo y perspectivas del posgrado en México", *Seis estudios sobre educación superior*, Cuadernos del CESU, núm. 4, (1a.reimpresión), México, CESU/UNAM, p.81.

dedicada a cultivar la ciencia y a promover la investigación en todas sus ramas. En el discurso de inauguración de ésta última, Ezequiel A. Chávez ratificó el papel que habría que desempeñar:

“Hacer por lo mismo la coordinación de los institutos de investigación ya existentes y agruparlos en torno de un organismo nuevo en el que estudios especiales permitan subir a un nivel más alto las enseñanzas de las escuelas preparatorias y profesionales; formar los profesores futuros de esas escuelas, y abrir siempre más vasto campo a los trabajos de investigación científica.”⁶

La Escuela Nacional de Altos Estudios constituyó un pilar para los estudios de posgrado a principios de siglo, dado que en sus orígenes estuvo planteada como espacio de formación de docentes e investigadores en las áreas de las Humanidades, las Ciencias Exactas, Físicas y Naturales; las Ciencias Sociales, Políticas y Jurídicas. La existencia de la Escuela se prolonga hasta el año de 1925, en que desaparece como tal, y es sustituida por la Facultad de Filosofía y Letras, la Normal Superior y la Escuela de Estudios Superiores o Escuela de Graduados.

La Escuela de Graduados desempeñó un papel importante en los estudios de posgrado en el periodo de 1946 a 1958, ya que tuvo el derecho exclusivo de otorgar el grado de doctor en todas las ramas del saber. Graduaba doctores a quienes “mostraban excepcionales cualidades para la investigación y la enseñanza.”⁷ En 1958 la Escuela es substituida por el Consejo de Doctorado, el cual “se crea con la mira, primero, de dar unidad flexible a los grados académicos de la Universidad y, segundo, restituir el derecho a escuelas profesionales de los estudios de doctorado y de otorgar el grado correspondiente.”⁸

⁶ Ducoing, Patricia. (1990). *La pedagogía en la Universidad de México*, México, CESU-UNAM, p. 98

⁷ Larroyo, Francisco.(1973). *Historia comparada de la Educación en México*, México, Porrúa, p. 531.

⁸ *Ibid.*, p. 552

Hasta el año de 1930 en la Facultad de Filosofía y Letras se impartió la enseñanza humanística y científica. En este periodo se abrió la sección de Ciencias que en 1939 se transformó en Facultad de Ciencias, otorgando ese mismo año grados de maestría y doctorado. En 1935 Lázaro Cárdenas creó el Consejo Nacional de la Educación Superior (CONESIC). En el régimen cardenista se crearon en la UNAM los institutos de Física, de Matemáticas, de Biología y la Facultad de Ciencias. Asimismo, el Instituto Agropecuario y el de Salud y Enfermedades Tropicales; en el área de las Ciencias Sociales, el Instituto de Antropología y la Casa de España.⁹

En 1937, como un organismo dependiente de la Secretaría de Educación Pública, se funda el Instituto Politécnico Nacional que desde sus inicios lleva a cabo estudios de posgrado. En 1946, se facultó a la Escuela de Ciencias Biológicas para otorgar los grados de maestro y doctor en Ciencias. En la línea de formación científica, fue de gran relevancia la formación del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional, abocado a conjugar los estudios de posgrado en las distintas áreas y disciplinas.¹⁰

En 1950 se formalizó la Asamblea Nacional de Rectores de la Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior (ANUIES), que funcionó como órgano planeador y coordinador a nivel institucional, estatal, regional y nacional. Su cometido fue determinante ante la ausencia de un órgano especializado en la educación superior en la administración pública. En el lapso de 1958-1970, se crearon los primeros centros de investigación aplicada y se inició la descentralización de la actividad científica de la UNAM (1967).¹¹

Se puede señalar que el interés por acceder a estudios de la enseñanza y la investigación tiene mucho tiempo, es añejo. Durante cuatro siglos se ha visto interés por acceder a grados universitarios para obtener mejores salarios y

⁹ Arredondo Galván, Martiniano. (1999). "La Educación Superior III: el Posgrado", en Pablo Latapí, *et. al, La educación en México*, México, Biblioteca Mexicana del S.XX/CONACULTA, p. 25

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ Arredondo Galván Martiniano. (1995). *Papel y perspectivas de la universidad*, Temas de hoy, México, ANUIES, p. 42

prestigio. En este sentido la UNAM, ha jugado un papel determinante en la formación de docentes e investigadores.

A continuación se abordarán las políticas de modernización, que si bien, no se pretende abundar en ellas, se intenta sin embargo, señalar líneas y estrategias políticas que posibilitaron el desarrollo del posgrado.

1.2. Las políticas de modernización de la educación superior.

Los antecedentes históricos de la educación superior y en particular del posgrado, se estudiarán a la luz de las políticas públicas de educación superior, que han sido promovidas e instrumentadas por las instancias u organismos abocados a esos efectos, principalmente ubicados en la administración pública.

A finales de la década de los sesenta, el desarrollo de políticas de modernización universitaria fueron las respuestas del Estado ante la crisis que vivía el país. Para el Estado había un desfase entre su proyecto de desarrollo económico y social y la expansión de la universidad.¹²

Diversos elementos históricos influyeron en la expansión del sistema educativo. En la década de los cuarenta, el proceso de industrialización llevaba al país a una expansión económica donde se empezaba a demandar cada vez más grados elevados de capacitación de los recursos humanos; aunado a lo anterior se apoyó un crecimiento expansivo de todos los niveles del sistema educativo. Por otra parte, las oportunidades educativas habían jugado un rol en el discurso legitimador del sistema político posrevolucionario.¹³

En 1959, en el sexenio de López Mateos se impulsó la educación en todos los niveles y se fomentó la escolaridad en el nivel básico para los diversos sectores de

¹² Mendoza, Rojas Javier. "El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias (1965-1980)", en *Perfiles Educativos*, núm. 12, abril-junio, México, CISE-UNAM, 1981, p. 6

¹³ *Ibidem*

la población mexicana con el proyecto del Plan de Once Años.¹⁴ Este plan implicó que se construyeran aulas, se formaran profesores y se mejorara la enseñanza. Los efectos del Plan se sintieron en la década de 1960-1970 periodo en que la población de primaria pasó de 4 885 000 a 8 873 000 de alumnos, repercutiendo con ello en un crecimiento en la educación superior.¹⁵

En el gobierno de Díaz Ordaz se vivió una profunda relación conflictiva entre el Estado y la Universidad. En esos años la universidad desarrolló una gran dinámica tanto intelectual como política, de manera que desembocó en la irrupción de los sectores medios y particularmente de los universitarios quienes participaron en el escenario político nacional y en la defensa de la Revolución Cubana, asimismo apoyaron el movimiento de Liberación Nacional encabezado por Cárdenas, y más adelante el movimiento médico.¹⁶

Los elementos presentes en la Universidad habían provocado sentimientos de hostilidad particularmente en los grupos más conservadores. El presidente Díaz Ordaz, más que abocarse a la búsqueda de concertación y de soluciones negociadas en los conflictos actuó como juez, esto es: dictó sanciones y aplicó castigos. Durante esta administración, la UNAM sufrió dos embates: el primero tuvo como desenlace la renuncia del Dr. Ignacio Chávez. El segundo, el asalto y allanamiento de los recintos universitarios por el ejército, la brutal represión al movimiento estudiantil en 1968, así como la campaña de desprestigio de la universidad.¹⁷ El movimiento estudiantil-popular había condensado la crisis económica, política y social que vivía el país y provocado una escisión en el modelo estabilizador seguido desde los cuarenta; modelo que había descuidado la

¹⁴ *Loc.cit.*

¹⁵ Rangel Guerra, Alfonso. (1979). *La educación superior en México*, México, Jornadas 86, Colegio de México, p. 20

¹⁶ Colmenero, Sergio. (1991). *Historia, presencia y conciencia, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales 1951-1991*, México, FCPS-UNAM, p. 103.

¹⁷ *Op. cit.*, p. 107

distribución del ingreso, la pobreza, la marginación social, la acumulación de la riqueza, en un escenario de autoritarismo político del partido oficial.¹⁸

A continuación se abordarán los elementos de las políticas educativas. Este apartado, está ubicado en cinco sexenios: 1) políticas de reforma 1970-1976; 2) políticas de planeación operativa 1976-1982; 3) políticas de calidad 1982-1988; 4) políticas de la excelencia 1988-1994; 5) tendencias políticas de 1994-2000.

1.2.1. Políticas de reforma 1970-1976

En el gobierno de Echeverría se dio un viraje en la forma de resolver los problemas de la universidad. Mientras que para Díaz Ordaz la planeación era instrumento político, Echeverría enfatizó la reforma universitaria. Diversas situaciones provocaron estas modificaciones, entre las cuales se puede ubicar la postura del Estado después de la represión en 1968 que quería recuperar la legitimidad política y la reconquista de las universidades.¹⁹ En este sentido, “se destinaron fuertes partidas, si en 1970 los subsidios federales representaban un 23.5% de sus ingresos, en 1976 éstos llegaron a constituir el 52.4%.”²⁰

En el marco de la reforma el Estado estableció en la Secretaría de Educación Pública, la Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa. En la educación superior se analizaron los problemas de orden financiero y académico, que preveían que las reformas cuantitativas tenían que ser acompañadas de políticas cualitativas, pues ya se presentaba la incongruencia entre el acelerado crecimiento del número de alumnos y la eficiencia de la enseñanza.²¹ Sin embargo, como la prioridad era ganarse a los universitarios, las políticas se centraron en atender las demandas y presiones y, en buscar el consenso

¹⁸ Mendoza, Rojas Javier. “El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias (1965-1980)” *op.cit.*, p. 11

¹⁹ Della Rocca y Ordorika Sacristán Martínez. (1993). *La UNAM: espejo del mejor México posible. La universidad en el contexto nacional*, México, Era, (colección problemas de México), p. 27

²⁰ *Ibidem*

²¹ Rangel Guerra, Alfonso, *La educación superior en México*, *op.cit.*, p. 61.

ideológico, descuidando así las condiciones donde se llevara a cabo el crecimiento en la educación superior.

El crecimiento acelerado del sistema educativo, la incorporación en gran escala de sus egresados como docentes en las nuevas instituciones, así como en la capacitación del personal académico, influyeron en la necesidad de mayor actualización de contenidos, y se demandaron cada vez más estudios de actualización. En el marco de las medidas institucionales, la expansión del sistema universitario, y con la influencia de ciertas corrientes pedagógicas, la investigación se fue conformando cada vez más en una tarea relevante a desarrollar por parte de profesores y estudiantes. Así, los estudios de posgrado aparecieron como una respuesta a la demanda de formación docente y de investigación.²² Además, el crecimiento del sistema educativo había conformado un mercado académico que demandaba cada vez más estudios de posgrado para la realización de una carrera académica.²³

En 1971, se llevó a cabo una asamblea de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, en la ciudad de Villahermosa, de gran relevancia para los estudios de posgrado. Sugirieron aportaciones para impulsar los estudios de posgrado “tanto los que conducen a la obtención de grados académicos, como los de perfeccionamiento o actualización para fines determinados, con miras a la formación de investigadores docentes y especialistas de alto nivel para la dirección y administración de la propia educación superior y de la industria, la ciencia y la tecnología”.²⁴

Los estudios de posgrado en la década de los setenta crecieron significativamente. Si en 1970, México contaba con 226 programas de posgrado (especialización, maestría y doctorado) en 1980 aumentó a 1,232. La mayoría de

²² West Teresa y Jiménez Pilar. (1990). *El posgrado en México*, Cuadernos del CESU. Núm. 17, México, CESU-UNAM, p. 10.

²³ *Ibid.*, p.11

²⁴ ANUIES. (1991). Acuerdos y declaraciones de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, *Revista de Educación Superior*, núm. 77, México, p.112.

programas fueron de maestría, representando dos terceras partes del total de programas al final del decenio; en el doctorado crecieron en una proporción bastante menor.²⁵

Los estudios de posgrado recibieron un apoyo significativo para la formación de docentes e investigadores. Se aportaron grandes sumas económicas al apoyo de becas, tanto nacionales como extranjeras para estudiantes de este nivel.²⁶

En el desarrollo del posgrado, un papel decisivo desempeñó el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) creado en 1971 con las finalidades de fijar, instrumentar, ejecutar y evaluar la Política Nacional de Ciencia y Tecnología. Entre las atribuciones del CONACYT destacan:

- a) Fomentar, promover y fortalecer la investigación básica y aplicada necesaria, b) promover la concertación de acciones que requieran las instituciones de los sectores académico y público, los centros de investigación y los usuarios c) planificar la política científica y tecnológica nacional acorde con la planificación del desarrollo nacional.²⁷

En la etapa en que se crea el CONACYT, los estudios de posgrado eran muy limitados y se enfrentaban a problemas tales como: a) la falta de planeación, b) la concentración geográfica e institucional y c) la escasez de recursos humanos para la docencia. Sin embargo, el CONACYT en la primera década de su creación, otorgó un considerable apoyo a la investigación en el país, “el número de becas para estudios de posgrado que otorgó (...) pasó de 816 en 1972 a 4 618 en 1980, es decir, se tuvo un incremento de 465%”.²⁸ En el mismo sentido de fomento al posgrado, en 1972 destacó el Programa Nacional de Formación de Profesores, que brindó becas nacionales y extranjeras y apoyos puntuales a los propios programas de posgrado. Este programa posibilitó, en cierta forma, la consolidación

²⁵ Muñoz Humberto y Suárez Herlinda. (1987). “El posgrado en la UNAM: una visión global”, en *OMNIA*, México, CGEP-UNAM, año 3, núm. 9, p. 70.

²⁶ Rangel Guerra, Alfonso, *La educación superior en México*, *op.cit.*, p. 61.

²⁷ Secretaría de Educación Pública. (1989). *Evaluación de la Investigación científica. Modernización Educativa 1989-1990*. México, SEP. p. 30

²⁸ Martínez Della Rocca y Sacristán Ordorika. *La UNAM: espejo del mejor México posible. La universidad en el contexto nacional*, *op.cit.* p. 27

de programas en distintas instituciones de educación superior. El sistema de becas para profesores se fue diluyendo a fines de la década de los ochenta.²⁹

1.2.2. Políticas de planeación operativa 1976-1982

La planeación de López Portillo antepuso una política restriccionista en todos los niveles desde el económico hasta el social y el educativo que redefinieron las relaciones entre las clases sociales y el Estado.

La crisis económica heredada fue el elemento empleado por esta administración para desprestigiar las políticas del gobierno echeverrista. Se argumentaba que el expansionismo político fue el causante de la inflación y de la crisis, y por ello se tendría que modificar el rumbo del país. La estrategia para abatir la inflación era una política reduccionista, propuesta por el Fondo Monetario Internacional (FMI). Así pues, los mecanismos para la recuperación económica fueron el congelamiento de salarios de los trabajadores y la liberación de precios. Con ello fueron favorecidos los empresarios privados y el modelo económico monopolizador a costa de los trabajadores.³⁰

En 1978 se aprobó el Plan Nacional de Educación Superior, que en términos generales pretendió vincular de una manera más efectiva a la universidad con el aparato productivo. El plan conllevó un proyecto modernizador eficientista, y la estrategia propuesta para el logro de los objetivos de modernizar la educación superior, giraba en torno de la vinculación del mercado productivo, elevar su calidad, eficiencia y eficacia, racionalizar el crecimiento y optimizar el uso de los recursos.³¹ En este sentido, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior trabajó conjuntamente con la Secretaría de Educación Pública para establecer el Sistema Nacional de Planeación

²⁹ Arredondo Galván, Martiniano. "La Educación Superior III: el Posgrado", *op.cit.*, p. 4

³⁰ Mendoza, Rojas Javier. (1981). "El proyecto ideológico modernizador de las políticas públicas (1965-1980), en *Perfiles Educativos*, abril, junio, núm. 12, México, CISE-UNAM, p. 16

³¹ *Ibid.*, p. 44.

Permanente de la Educación Superior (SINAPPES)³² y se estableció la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES).³³

Las universidades que se ocuparon en desarrollar posgrados tuvieron resultados diversos, en algunos casos se alcanzaron productos serios al instalar programas rigurosos; pero en otros se diluyeron los programas al convertirse en una extensión de la licenciatura, en parte por carecer de políticas para desarrollar una planta académica de alto nivel.³⁴

Al término de esta administración persistieron algunos problemas, tales como la insuficiencia de recursos económicos para las instituciones; la ausencia de criterios claros y compartidos para su distribución; la falta de integración del conjunto de instituciones que no lograron conformar un sistema y la escasa vinculación de la educación superior y el desarrollo social.³⁵

1.2.3. Políticas de orientación a la calidad 1982-1988

En diciembre de 1982 y ante la explosión abierta de la crisis económica, Miguel de la Madrid Hurtado presentó su proyecto de política económica restrictiva y antipopular.³⁶

En este sexenio, el Estado dirigió sus esfuerzos en el mejoramiento de la calidad educativa: la racionalización de los recursos y la vinculación de enseñanza-investigación. A mediados de la década de los ochenta, con la finalidad de definir una política concertada para alentar un crecimiento racional de la educación superior que permitiera restablecer y consolidar la calidad educativa, se impulsó:

³² *Loc.cit.*

³³ Arredondo Galván Víctor Martiniano. (1988). "La Educación Superior III: Posgrado", *op. cit.* p.5

³⁴ Arredondo Galván Víctor Martiniano y Rafael Santoyo. "Desarrollo y perspectivas del posgrado en México", *op.cit.* p. 84.

³⁵ Villaseñor, Guillermo. (1994). *La Universidad pública alternativa*, México, UAM-X/Centro de Estudios Educativos, p. 25

³⁶ Martínez Della Rocca y Ordorika Sacristán, *La UNAM: espejo del mejor México posible. La universidad en el contexto nacional*, *op.cit.* p. 11

El Programa Nacional de Educación Superior (PRONAES) tenía objetivos, políticas, metas y acciones con la intención de desarrollar la educación superior a la altura de las necesidades del país. Si bien no existió ausencia de políticas de planeación, este programa enfrentó problemas al ser llevados a la práctica³⁷.

Se alejaron los proyectos nacionales de la vida cotidiana de las universidades. La planeación de la educación estimuló un carácter débil causado en parte por la insuficiencia de las instancias de mediación, planeación y concertación representadas en el Sistema Nacional de Planeación Permanente de Educación Superior (SINAPPES). El paulatino abandono del Estado fue deteriorando los diversos elementos de las universidades públicas, a este periodo los especialistas le llamaron década perdida, pues se desencadenó la más profunda crisis de educación superior.³⁸

Los datos del derrumbe del financiamiento son bastante conocidos: la proporción del producto interno bruto destinada al gasto educativo bajó de 5.5% en 1982 a 3.6% estimado para 1989 y el gasto real por alumno se redujo al 40%. Esta tendencia afectó las distintas fuentes de financiamiento y consecuentemente a la composición del gasto educativo, de manera que en el periodo al que nos referimos, la aportación del gobierno federal descendió del 80.5% al 78.5% del total, la del gobierno estatal y municipal cayó del 14.4% al 12% y la de las particulares se elevó del 5.1% al 9.5%.³⁹

En particular el posgrado tuvo repercusiones de suma gravedad: la tendencia de la matrícula empezó a disminuir a partir de 1983, de tal forma que en el periodo de 1986 a 1988, la tasa de crecimiento anual promedio bajó hasta un 2.26%. El presupuesto del CONACYT, en pesos de 1978, se redujo en un 56.01% y su

³⁷ Mendoza Rojas, Javier. (1992). "El proyecto de modernización universitaria: continuaciones e innovaciones", en *Revista de la Educación Superior*, vol. XXI, núm. 4, México, ANUIES, p.12

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ Prawdua, Juan. (1989). *Logros, inequidades y retos del futuro del sistema educativo mexicano*, Grijalbo, México, citado por Molinar Fuentes, Olac, en "El nuevo Estado Mexicano", *IV Estado y sociedad*, México, Nueva imagen, 1992, p.76 y 77.

presupuesto para becas de posgrado se contrajo en un 72%. Como resultado, de 1980 a 1988 el número de becas de posgrado se redujo en un 53.85%.⁴⁰

En varios sentidos se dirigieron las políticas de retracción: recortes financieros, escasas iniciativas gubernamentales, caída drástica de los salarios reales de trabajadores académicos y administrativos e incluso reducción de la matrícula, fenómeno incongruente en un país con una población joven que no había satisfecho sus necesidades de cobertura educativa.⁴¹

Los niveles educativos que sufrieron mayor deterioro en la disminución del presupuesto fueron los niveles básico y superior. La contracción financiera se dirigió hacia dos rubros principalmente: la infraestructura física y el pago de salarios. En el primero, descendió su presupuesto hasta estabilizarse en 1986 en un tercio de lo que se gastaba en 1982. El efecto el recorte financiero se sintió más en el deterioro progresivo de las condiciones físicas de trabajo y la carencia de recursos para la enseñanza más elemental, situación que se fue convirtiendo en una realidad cotidiana de las miles de escuelas. Asimismo, menguó el salario y el pago del personal representó cerca del 85% del gasto. Para 1988, los ingresos de los maestros de todos los niveles sufrieron una reducción que oscilaba entre el 40% y el 50%, superior incluso a los salarios mínimos, lo que en caso extremo significaba el equivalente de 1.5% al mínimo legal.

En estos años se acentuó la segmentación del sistema de educación superior, mientras que los espacios donde se impartía docencia de licenciatura eran cada vez más inadecuados para desarrollar procesos educativos significativos, se consolidaron programas de posgrado y núcleos académico de alta calidad pero

⁴⁰ Martínez Della Rocca y Ordorika Sacristán, *op. cit.* p. 27.

⁴¹ Petito Varela, Gonzalo. (1997). "La política de la educación superior en la década de los 90: grandes esperanzas e ilusiones perdidas," en Mungaray y Valenti (coordinadores), *Políticas públicas y educación superior*, México, ANUIES, p. 255

reducidos y centrados en la investigación y en ciencias.⁴² Por ejemplo, la creación en 1984 del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) fue una demanda de la Academia de Investigación Científica a partir de las impresionantes fugas de cerebros, del área de las ciencias exactas y naturales, a países industrializados provocadas por la caída de los salarios de los académicos.

Por medio del Sistema Nacional de Investigadores, los investigadores que eran evaluados positivamente por los pares académicos aseguraban un significativo aumento salarial.⁴³ Sin embargo las acciones encaminadas a proteger el financiamiento de los académicos más calificados, han sido insuficientes para responder a toda la población en general. La gran mayoría de académicos que permanecieron en sus puestos buscaron mayores cargas de trabajo mediante doble plaza (en la educación básica), o más horas de clase (en la educación superior), encontraron soluciones limitadas por el estancamiento del sistema, o bien complementaron sus ingresos en todo tipo de ocupaciones formales e informales.

Las condiciones históricas de trabajo y de producción de los maestros estaban más allá de la devaluación laboral y de las respuestas gremiales más o menos automáticas. En el sentido de la extensión de un clima de desmoralización y autodevaluación de la profesión académica. Un síntoma del rechazo del oficio, consistió en la migración de investigadores o la incorporación a la empresa pública o privada.

A finales de la década de los ochenta existían diferentes problemáticas de los estudios de posgrado, tales como la ambigüedad a nivel maestría. Muchos de los programas de maestría tenían tres objetivos, a saber: a) la preparación de personal docente de alto nivel; b) la formación en los métodos de investigación; c)

⁴² Mendoza Rojas, Javier. (1996). "La educación superior en los planes nacionales de desarrollo: de los propósitos a los resultados", en *Pensamiento Universitario*, (tercera época), México, CESU-UNAM, p. 56

⁴³ Petito Varela, Gonzalo, *op.cit.*, p. 257

desarrollo en el profesionista una alta capacidad innovativa técnica o metodológica. Los tres objetivos provocaban una confusión en los aspirantes en el sentido de la falta de claridad de los métodos de enseñanza y de la organización curricular.⁴⁴

En algunos casos coexistían las mismas instalaciones para los niveles de licenciatura y de posgrado, con la correspondiente utilización de recursos materiales y humanos. ⁴⁵ Funcionaba un mismo programa de estudios para la heterogeneidad de estudiantes. Estos elementos aún persisten en algunos programas de posgrado a nivel nacional.

1.2.4. Políticas de orientación a la excelencia 1989-1994

En la administración de Carlos Salinas de Gortari, en el marco de una tendencia de crecimiento económico para el gobierno federal se llevaron a cabo una serie de cambios en materia de política educativa. Se introdujeron temas como evaluación, financiamiento de proyectos, deshomologación salarial, se fomentó la vinculación con el sector productivo.

Las acciones emprendidas por el Poder Ejecutivo Federal a partir del *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994* repercutieron en los ritmos de la productividad académica como en el prestigio y en las percepciones económicas de los académicos, en las formas y fuentes del financiamiento institucional, en las tendencias de líneas de investigación, en los currículas de las licenciaturas y de los posgrados, entre otros.⁴⁶

Las políticas de la educación superior, se elaboraron en torno a dos ejes, por un lado la calidad y, por otro lado, la pertinencia. La calidad en torno a la educación e

⁴⁴ Arredondo Martiniano y Rafael Santoyo, "Desarrollo y perspectivas del posgrado en México", *op.cit*, p. 85

⁴⁵ *Ibidem*.

⁴⁶ Villaseñor, Guillermo. (1994). *La universidad pública alternativa*, México, Universidad Autónoma Metropolitana- Xochimilco/Centro de Estudios Educativos, p. 16.

investigación de la excelencia, en este eje se desplegaron la evaluación de las funciones, los servicios y los resultados de las instituciones de educación superior. En cambio la pertinencia se consideró como el ajuste y congruencia institucional de acuerdo a las necesidades y satisfacciones de la sociedad, con la intención de fomentar a aquellas acciones que permanecieran y coadyuvaran a transformar las condiciones de vida de la población.⁴⁷ Estos ejes constituyeron las líneas de acción para evaluar el grado de congruencia de los estudios de posgrado en relación con los fines que el Estado pretendía en un marco de libre mercado.

Las estrategias fueron elaboradas como elementos para modificar las formas tradicionales de otorgar subsidios a los estudios de posgrado. Entre las acciones principales de las políticas para este nivel destacaban:

a) Consolidar los estudios de posgrado existentes y paralelamente desconcentrar y descentralizar dichos estudios, b) integrar una Comisión Nacional de Posgrado en el seno de la CONPES, c) promover la participación de los sectores público, privado y social, d) impulsar el desarrollo y consolidación de centros de excelencia; e) concertar acciones de cooperación entre instituciones universitarias, tecnológicas y centros de investigación; f) concertar la vinculación de los estudios de posgrado con los sectores sociales y productivos; g) fortalecer los vínculos de la educación de posgrado y la investigación; h) estimular la contribución en materia editorial con temas educativos de apoyo al posgrado; i) promover la incorporación a la docencia de posgrado de un mayor número de investigadores.⁴⁸

Las acciones anteriores modificaron las relaciones entre el Estado y las universidades. Aparecieron nuevos actores y se reafirmaron las escuelas privadas frente a las públicas.⁴⁹ Los cambios que expresaba el modelo salinista, giraron en torno a la línea de “la modernización burocrática como aspiración a la organización institucional, de orden y de racionalidad.”⁵⁰ Como lo han señalado diversos

⁴⁷ *Ibid.*, p. 175

⁴⁸ Poder Ejecutivo Federal. (1989). *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*, p.159.

⁴⁹ Villaseñor, 1994, Ibarra Colado, 1997.

⁵⁰ Ibarra Colado. (1997). “Las rutas de la excelencia. Impacto de la modernización en las universidades mexicanas”, en Guillermo Villaseñor (comp.), *La identidad en la Educación Superior en México*, México, CESU/UAM-X/UA, p. 53

especialistas, en este sexenio se dio un desplazamiento en el discurso de la planeación a la evaluación. Con ésta última, la actitud del Estado abandona “la vigilancia a distancia de épocas anteriores para instrumentar (...) un conjunto de dispositivos que aseguran la conducción directa del sistema educativo y su diferenciación.”⁵¹ La evaluación de las instituciones tuvo fuerza como mecanismo de control al estar articulados con mecanismos de financiamiento.

Mientras que en la década de los setenta el Estado mexicano promocionó a las instituciones de educación superior en cuanto a la matrícula estudiantil, a la apertura de numerosas instituciones de educación superior y la creación plazas académicas; en la fase de modernización salinista se redujo la expansión pública y se mantuvo un crecimiento en la educación privada. En la década de los noventa, la modernización educativa reactivó la inversión de la educación privada como un instrumento clave y se redujo la intervención del Estado en la vida social del país.⁵² Es decir, antes los juegos de lenguajes eran la igualdad de oportunidades unidas a la expansión del sistema educativo superior, y en su lugar cedieron los discursos de la exaltación individual acompañados de la racionalidad administrativa, marcándose así las rutas de la excelencia.⁵³

La evaluación, como instrumento de cambio en las universidades, se constituyó en ésta administración como una estrategia de control del contenido y organización del trabajo universitario, pero además fue una intención para definir el Sistema Nacional de Educación Superior. De esta manera, la evaluación al desempeño se constituyó como una amplia estrategia de la Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA) donde un grupo de expertos, analizaron los sistemas, instituciones y sujetos, produciendo nuevas realidades bajo el escenario de la excelencia.⁵⁴

⁵¹ *Ibid.*, p. 65.

⁵² Casillas Miguel, Angel. (1995). “Lo público y lo privado en el futuro de la educación superior en México”, en Juan Eduardo Esquivel (comp.), *La Universidad*, México, CESU/ANUIES, p. 171.

⁵³ Ibarra Colado, “Las rutas de la excelencia. Impacto de la modernización en las universidades mexicanas”, *op.cit.*, p. 53

⁵⁴ *Ibid.*, p. 64.

La evaluación se dirigió hacia dos líneas de acción: al desempeño académico y al nivel institucional.

La evaluación al desempeño académico.- Al inicio del sexenio, la administración salinista se enfrentó ante el dilema de los bajos salarios de los académicos, que había tocado fondo desde hacía tiempo. Como era difícil desaparecer los toques salariales por contar con una política económica escrupulosa, la deshomologación salarial se presentó como la panacea que ofrecería ingresos extraordinarios a través de concursos, en función del rendimiento y la productividad individual y de la disponibilidad de recursos. Así, la estrategia de diferenciación salarial permitió una vigilancia más cercana a los académicos.⁵⁵

Diversos mecanismos fueron empleados para la deshomologación salarial. Uno de ellos fue la creación del Programa de Becas al Desempeño Académico en febrero de 1990 y otro fue el Programa de Carrera Docente del Personal Académico de las Instituciones de Educación Superior en junio de 1992. Estos programas se encuentran bajo la administración de cada institución, y se presentan modalidades distintas según su proyecto institucional. Su finalidad es apoyar la recuperación salarial del académico en función de su actuación individual. Estos mecanismos han tenido como antecedente, la creación en 1984 del Sistema Nacional de Investigadores,⁵⁶ que en el salinismo vio aumentar las bolsas para recompensar a sus destacados miembros. Los programas institucionales de estímulos se dirigen a premiar la productividad, apoyar la diferenciación y fomentar la competencia intra e interinstitucional.⁵⁷

La modalidad del reconocimiento al desempeño representó dificultades de diverso orden entre los que destacaron la temporalidad corta (anual o bianual), los

⁵⁵ Cfr. Ibarra Colado, *op.cit.*, (1997), p. 71. Casillas, Miguel Angel. (1995), *op. cit.* p. 176

⁵⁶ Cfr. Mendoza Javier, "La educación superior en los planes nacionales de desarrollo: de los propósitos a los resultados", en *Pensamiento Universitario*, tercera época 84, México, CESU/UNAM, (1996), p.87 y en Ibarra Colado, *op.cit.*,(1997), p. 71.

⁵⁷ Ibarra Colado, "Las rutas de la excelencia. Impacto de la modernización en las universidades mexicana", *op.cit.*, p. 72.

criterios con que se realizaban las evaluaciones; la simulación de trabajo; la construcción de escenarios institucionales ficticios; las dispersiones de tareas del personal académico en múltiples actividades; las segmentaciones y las estratificaciones superimpuestas a los esquemas ya existentes de redistribución a los esfuerzos y a la formación del personal.⁵⁸

La deshomologación de salarios también atentó contra las experiencias de evaluaciones eminentemente cualitativas realizadas por comisiones dictaminadoras y consejos técnicos y castigó con salarios indignos a académicos con trayectorias brillantes, que se habían distinguido en su formación de recursos humanos. Llevándose al extremo de que un académico con más de diez años de actividad profesional, estudios de posgrado y publicaciones tuviese un salario de tan sólo 3,900 nuevos pesos.⁵⁹

La evaluación en el nivel institucional La segunda modalidad, a nivel institucional, se desarrolló a través de varias acciones: la acreditación pública de las universidades e instituciones, los diplomas que tenían un respaldo de un proceso formativo de calidad adecuado a las exigencias del mercado laboral; el Padrón de Excelencia de los Programas de Posgrado, las propuestas de exámenes de calidad para los egresados del bachillerato; los exámenes de ingreso a las licenciaturas y los exámenes de calidad profesional.⁶⁰ El planteamiento de la evaluación implicaba que cada institución pudiera establecer prioridades y formular proyectos o medidas de carácter emergente para resolverlos o atenderlas contando con recursos especiales.

- 1) La SEP otorgó recursos extraordinarios a través del Fondo de Modernización de la Educación Superior (FOMES). El papel del FOMES fue importante para los estudios de posgrado, en la medida que otorgó

⁵⁸ Cfr. Padua, Jorge. (1995), p. 148, Ibarra Colado (1997), p. 53, Díaz Barriga, *et. al.* (1997), p. 134; Mendoza, Javier (1995), p. 87; Arredondo Galván (1995), p. 59

⁵⁹ Díaz Barriga, *et.al.* (1997). "Efectos de la política de modernización educativa", en Guillermo Villaseñor (comp.), *La identidad de la educación superior*, CESU/UAM-X/UAQ, p. 134.

⁶⁰ Casillas, Miguel Angel. "Lo público y lo privado en el futuro de la educación superior en México", *op.cit.*, p. 176

financiamiento a las instituciones de educación superior en el país. La ANUIES definió las líneas prioritarias para obtener financiamiento a través del FOMES, en el documento de "Prioridades y compromisos de la educación superior en México (1991-1994)," ⁶¹ que fueron:

- 2) La actualización curricular y mejoramiento de la calidad en la formación de profesionales, 2) formación de profesores; 3) formación de investigadores; 4) revisión y adecuación de la oferta educativa; 5) definición de una identidad institucional en materia de investigación y posgrado; 6) actualización de la infraestructura académica; 7) reorientación de la administración y de la normatividad; 8) sistema institucional de información; 9) diversificación de las fuentes de financiamiento; 10) impulso a la participación de los sectores social y productivo en las áreas de educación superior. ⁶²

En la evaluación del posgrado, el CONACYT fue el órgano principal para llevar a la práctica diversos cambios. Desde la década de los ochenta había iniciado las bases para evaluar este nivel de estudios todo el país, pero es hasta el periodo de 1988-1992 cuando se cristaliza la propuesta a través del Padrón de Programas de Excelencia. En este periodo se delinearon las líneas de acción para integrar la formación de cuadros para la ciencia y la tecnología, con el objetivo de otorgar becas a los estudiantes. Los objetivos del padrón eran:

- Orientar a los estudiantes sobre las mejores opciones para realizar estudios de posgrado.
- Otorgar becas en forma sistemática a los estudiantes asociados a los posgrados de excelencia.
- Identificar los programas de posgrado que deben ser fortalecidos para su mejor desarrollo.
- Asegurar que los estudiantes que se forman, tanto en México como en el extranjero, lo hagan en programas de la más alta calidad. ⁶³

Los nuevos actores en el CONACYT que legitimaron los posgrados de excelencia fueron grupos de expertos, quienes en la primera evaluación tomaron los criterios siguientes:

⁶¹ Arredondo Galván, Víctor Martiniano. (1995). *Papel y perspectivas de la universidad*, Temas de hoy, ANUIES, México, p. 56.

⁶² *Ibidem*

⁶³ CONACYT. (1996). "Evaluación de los programas de posgrado de excelencia para ciencia y tecnología: propósitos y resultados", *suplemento de La Jornada*, México, 21 de octubre, p.25.

- a) La planta académica debe contar nivel de doctorado con dedicación de tiempo completo a dicha actividad.
- b) Los miembros del posgrado deben ser investigadores en activo. Como elemento de juicio tienen que estar en el Sistema Nacional de Investigadores.
- c) Los profesores asociados al posgrado tienen que tener una amplia trayectoria en investigación. Para medir ello solicitaron información sobre las publicaciones científicas con carácter internacional.
- d) Es requisito que el posgrado tenga logros en cuanto a la graduación de los estudiantes. Asimismo se solicitó información sobre la infraestructura, bibliotecas y apoyos en general al estudiante.
- e) En el caso de los posgrados de carácter tecnológico se solicita que existan vínculos con la industria y logro a nivel de aplicaciones tecnológicas en las empresas.⁶⁴

Los criterios para evaluar los posgrados de excelencia se fueron definiendo cada vez más para otorgar financiamiento al considerar nivel de estudios de los docentes, dedicación a la investigación, publicaciones, las condiciones institucionales y la eficiencia terminal. Al tomar en cuenta la trayectoria en la investigación, se posibilitaba que los docentes con experiencia en el oficio, pudieran funcionar como tutores en los proyectos de investigación de los estudiantes y así incrementar la graduación.

En 1991, el porcentaje con mayor financiamiento por área de conocimiento de los Posgrados Nacionales de Excelencia, fueron de mayor a menor, las ingenierías (32%), ciencias naturales y exactas (23%), las ciencias sociales y administrativas (16%), las ciencias agropecuarias con 41 (14%).⁶⁵

El CONACYT apoyó económicamente a los estudiantes tradicionalmente poco atendidos para cursar maestrías y doctorados y redujo el financiamiento a las opciones de los programas generalmente demandados. Los programas de

⁶⁴ *Ibidem*.

⁶⁵ Ibarra Colado, Eduardo, (1993) "El nuevo CONACYT y la evaluación. Rasgos de la política de ciencia y tecnología (1988-1992)", *La universidad ante el espejo de la excelencia, enjueros organizacionales*, México, UAM-I, p.358-359.

posgrado de las ingenierías recibieron dos veces más de financiamiento que las ciencias sociales.⁶⁶

El financiamiento en el salinismo implicó diferentes modificaciones en las orientaciones de la política educativa. Se llevaron a cabo congelaciones a los montos consolidados, se impulsaron proyectos particulares y se desarrollaron estrategias de financiamiento selectivo y condicionado. El nivel de intervención de las políticas públicas de educación superior se destacó por su efecto variable en el sentido que sólo tuvo efecto en aquellas instituciones que dependían del financiamiento público.⁶⁷

1.2.5. Tendencias de las políticas de 1994-2000

En las políticas de educación superior en la administración de Ernesto Zedillo, la calidad, la pertinencia y la equidad y cobertura fueron los ejes del discurso para mejorar el sistema educativo. Las estrategias y acciones de las políticas generales de educación planteaban los siguientes objetivos:

Cobertura. Atender la creciente demanda de educación media superior y superior ampliando la capacidad del sistema con nuevas y mejores oportunidades formativas, acordes con las aptitudes y expectativas de quienes demandan educación y con las necesidades del país.

Calidad. Mejorar la calidad de los elementos y agentes del proceso educativo: personal académico, planes y programas de estudio, estudiantes, infraestructura y equipamiento, organización y administración.

Desarrollo del personal académico. Asegurar que el sistema de educación media superior y superior cuente con el número suficiente de profesores e investigadores de alto nivel, para llevar a cabo las tareas académicas y las transformaciones que requiere la expansión de los servicios y el rápido proceso de avance en el conocimiento científico y tecnológico.

Pertinencia. Lograr una mayor correspondencia de los resultados del quehacer académico con las necesidades y expectativas con la sociedad.

⁶⁶ Ibidem.⁶⁶

⁶⁷ Villaseñor, Guillermo, *La Universidad pública alternativa, op. cit.* p. 178.

Organización y coordinación. Fortalecer el sistema de educación media superior y superior del país, procurando una mejor articulación de las instituciones, organismos y subsistemas que lo conforman, en torno a criterios comunes, estándares compartidos, estrategias de integración al desarrollo regional y mecanismos eficaces de comunicación y colaboración interinstitucional.⁶⁸

En el Programa de Desarrollo Educativo (PDE) el posgrado no fue considerado como un nivel de atención especial en la educación superior, sin embargo la meta de crecimiento fue duplicar la matrícula.

El Programa de Mejora del Profesorado de las Instituciones de Educación Superior (PROMEP), inscrito en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, era un mecanismo importante para los estudios de posgrado. El objetivo del PROMEP era “mejorar sustancialmente la formación, la dedicación y el desempeño de las Instituciones de Educación Superior como un medio para elevar la calidad”.⁶⁹ El financiamiento, como otros mecanismos se daba a partir de procedimientos selectivos y competitivos. Entre las metas del PROMEP para el año 2000 destacaban:⁷⁰

- La matrícula de posgrado de buena calidad sería de 120, 000
- El sistema de educación superior podría graduar 2000 doctores por año
- Habría un total de 20,000 doctores en el país⁷¹

En el Programa de Ciencia y Tecnología se dio mayor atención al posgrado en el apartado de formación de profesionistas de alto nivel donde: “es necesario mejorar la calidad de la enseñanza impartida en las licenciaturas, o grados equivalentes, y en los posgrados nacionales; es importante aumentar las oportunidades de formación de posgrado dentro y fuera del país mediante la aplicación de becas

⁶⁸ Poder Ejecutivo Federal. (1996). *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, México, p.147-157.

⁶⁹ Coordinación Nacional para la Planeación de Educación Superior. (1996). *Programa de Mejora del Profesorado de las Instituciones de Educación Superior*, México, SEP/ANUIES, (Documento interno). p. 39

⁷⁰ *Ibidem*

⁷¹ *Loc.cit.*

crédito y que debe mejorarse la recuperación de estos créditos y la administración de los programas correspondientes.”⁷²

Los objetivos de la política científica y tecnológica, a saber:

a) Aumentar durante el sexenio el número de becas crédito. Afinar los mecanismos de selección y seguimiento de becarios, b) apoyar los programas de formación de profesores en las licenciaturas; c) fomentar el aumento de la oferta de licenciaturas de excelencia; d) Impulsar la calidad de los posgrados nacionales; e) promover el mejoramiento de la formación profesional en ciencias y en las diversas ingenierías.⁷³

En el Plan Nacional de Desarrollo (PND) se anunciaba la continuación de programas que consideraban exitosos, la evaluación por miembros de la comunidad (que en sentido estricto y desde su operación en CONACYT, no puede considerarse un programa, sino en todo caso un mecanismo para el acceso a apoyos); la modernización de la infraestructura; la formación de recursos humanos; el Sistema Nacional de Investigadores y el Programa de Apoyo a la Ciencia en México (PACIME).⁷⁴

En el marco de las líneas de acción del PND era importante, como una cuestión de principio, llevar a cabo un proceso de revisión de políticas y de los mecanismos establecidos. Además de continuar los esfuerzos y programas a través de las administraciones sexenales, era preciso evaluar los mecanismos y criterios de fomento y desarrollo científico, una evaluación que reconociera aciertos, pero también desviaciones e ineficacias, con el objetivo de ratificar políticas vigentes o para rectificarlas. En este sentido, la evaluación también tendría que contemplar la evaluación de las estructuras de la administración pública, y no sólo al medio académico y de investigación.⁷⁵

⁷² Poder Ejecutivo Federal. (1996). *Programa de Ciencia y Tecnología 1995-2000*, México, p.12.

⁷³ *Ibidem*.

⁷⁴ Arredondo Galván, Víctor Martiniano. (1996). "Bosquejo de las políticas públicas para el desarrollo de la estructura científica en México", *Pensamiento Universitario*, México, CESU-UNAM, p. 20

⁷⁵ *Ibid.*, p.23.

Javier Mendoza Rojas establece elementos comunes entre los planes de Miguel de la Madrid, Salinas y Ernesto Zedillo. En el sexenio de De la Madrid, existía el espejismo de la abundancia financiera, y su planeación; destacaban las estrategias de superación de la emergencia económica como condición para realizar cambios estructurales. En el gobierno de Salinas, las políticas se enfocaron a administrar la crisis, pero la modernización volvió a sumergir al país en una crisis económica de mayor magnitud. En la administración de Zedillo, se consideraba también que sólo superando la crisis se podrían lograr los objetivos propuestos.⁷⁶

Los propósitos y los resultados han tenido una brecha profunda. En las políticas de educación superior, existen distancias reales entre los buenos planes, la buena enunciación de políticas de educación superior y lo que acontece cotidianamente en el mundo de la educación, es una disociación entre la generación de políticas universitarias y el desarrollo de las funciones académicas y sus actores.⁷⁷

La tensión interna que se puede destacar en los planes nacionales, es la apuesta a las estrategias basadas en un modelo económico que ha favorecido a los sectores más privilegiados. Se han planteado objetivos de equidad social para el mejoramiento de toda la población con una estrategia fallida que sólo ha dado respuestas a una minoría. Por ello sería prioritario reconocer que para encontrar respuestas y soluciones a los problemas educativos habría que ir más allá del corto plazo y de la planeaciones sexenal, es decir configurar políticas sostenidas a mediano y largo plazo.⁷⁸ A continuación se plantea la graduación de los posgrados de la UNAM en la década de los ochenta.

⁷⁶ Mendoza Rojas. "La educación superior en los planes nacionales de desarrollo: de los propósitos a los resultados", *op. cit.* p. 67

⁷⁷ Arredondo Galván, Víctor Martiniano. (1995). *Papel y perspectivas de la universidad*, temas de hoy en la educación, núm. 4, ANUIES, México, p. 67.

⁷⁸ Mendoza Rojas, Javier. "La educación superior en los planes nacionales de desarrollo: de los propósitos a los resultados", *op. cit. op.cit.* p. 68

1.3. La graduación de los posgrados de maestría y doctorado de la UNAM en la década de los ochenta.

En el contexto del posgrado, es importante referirse a la eficiencia terminal en la maestría y doctorado de la UNAM para hacer un comparativo con los posgrados de Sociología y Ciencia Política, es por ello que se recurre a la estadística de la graduación por áreas de conocimiento, a saber: la de ciencias sociales, la de físico matemáticas e ingeniería, la de químico biológica y de la salud y la de humanidades y artes del documento elaborado por Graciela Rojas Argüelles, Amador Ruvalcaba *et. al*⁷⁹

1.3.1. Maestría

De 3426 graduados durante el periodo comprendido entre 1984 y 1991, el 56.6% lo hicieron conforme al plazo señalado en el reglamento de posgrado y el 43.4%, solicitaron ampliación del plazo. Las distintas áreas tuvieron el siguiente comportamiento:

- a) La químico-biológica y de la salud, de 1393 estudiantes, el 65.7% se graduaron conforme al reglamento y el 34.3% acudieron a la ampliación del plazo.
- b) De los 561 graduados del área de ciencias sociales, el 40.3% lo hicieron en el lapso establecido en el reglamento y el 59.7% solicitaron ampliación del plazo
- c) El tiempo promedio máximo desde el ingreso hasta la graduación fue de 5.93 años para la media de la UNAM. Para el área de químico-biológica fue de 5.67 años; para el área de físico-matemáticas e ingenierías fue de 5.26 años y 6.97 años para las ciencias sociales.

⁷⁹ Rojas Argüelles y Amador Ruvalcaba *et. al.* (1992). *El posgrado en la década de los ochenta. Graduados, planes de estudio y población*, UNAM, Secretaría General, Coordinación General de Estudios de Posgrado, México, p. 48-50

d) El tiempo promedio de ingreso graduación era de 7.90 años para ciencia política y 7.92 años para sociología.⁸⁰

Es importante destacar que la media de la eficiencia terminal de las maestrías de la UNAM era de casi seis años. Comparando el área de físico-matemáticas e ingenierías es de poco más de cinco años, mientras que en Sociología y en Ciencia Política tardan casi ocho años. El tiempo de graduación en la maestría de Sociología y Ciencia Política era demasiado amplio en comparación con las otras áreas, por este motivo se estudiaron los procesos y prácticas de la vida académica.

1.3.2. Doctorado

En el nivel de doctorado, el tiempo promedio que tenía la UNAM para el ingreso-graduación de doctorado era de 8.65 años como cifra máxima y 7.72 como cifra mínima. Para el área de ciencias sociales la máxima era de 10.82 años y la mínima de 7.83 años, la de químico-biológica y de la salud de 7.13 años máxima y 6.35 años mínima.

La diferencia de los intervalos de tiempo ingreso-graduación en el doctorado era significativa entre las áreas, donde resaltaba que las áreas de Ciencias Químico-Biológicas y de la Salud, junto con las de Físico-Matemáticas e Ingenierías los estudiantes egresaban en el menor lapso de tiempo, en comparación con las Ciencias Sociales y las Humanidades. Pero esta situación era aún más clara si observamos las diferencias de los mismos intervalos según los planes de estudio. Las respuestas del tiempo prolongado para titularse, sólo pueden analizarse a luz de las múltiples relaciones de factores que se desarrollan en la vida académica de los programas de posgrado.

⁸⁰ Piña Osorio Juan Manuel. (1995). La eficiencia terminal de los programas de Sociología y Ciencia Política, en Sánchez Puentes Ricardo. *El posgrado en Ciencias Sociales y Humanidades*, CESU-UNAM, México, p. 94

1.4. Antecedentes históricos del Posgrado en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (1965-1995).

En la década de los cuarenta los diferentes cambios en la sociedad mexicana generaron necesidades de formación de profesionales en las ramas de las ciencias sociales. Es en 1949 cuando se desarrolló uno de los más importantes proyectos académicos dentro de la UNAM, crear una institución dedicada a la enseñanza de las ciencias sociales. En ese entonces, era rector el Dr. Luis Garrido quien encargó al Lic. Emilio Rabasa que formulara un anteproyecto de dicha institución. Paralelamente, el Dr. Lucio Mendieta y Núñez presentó a la rectoría un plan de estudios donde se tomaban en cuenta diversas universidades europeas.⁸¹

Cuando se hicieron los ajustes necesarios al proyecto, el Consejo Universitario, el 3 de mayo de 1951, aprobó la creación de la Escuela Nacional en Ciencias Políticas y Sociales. Sin embargo, existían debates en el Consejo Universitario, pues no había una idea clara del núcleo de las disciplinas a incluir en el plan de estudios. Esta situación había provocado grupos con ideas discrepantes por lo que se necesitaba un director que no ahondara en las divisiones y agravara el ambiente. Por esta razón invitaron al Lic. Ernesto Enríquez Coyro (1951-1953) para ser el primer director en la Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales.⁸²

En la administración de Enrique González Pedrero (1965-1970) se llevaron a cabo reformas académicas que posibilitaron la creación de la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza y del Centro de Didáctica. En esta época ya existían especialistas que se habían posgraduado en otros países, sin embargo, se necesitaban especialistas de alto nivel, es decir, investigadores en ciencias

⁸¹ Colmenero Sergio y Aurora Tovar. (1984). "Ernesto Enríquez Coyro 1951-1953", en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, México, FCPyS/UNAM, Año XXX, Nueva Época, enero-junio, Núm.115-116, p. 16

⁸² *Ibidem*

sociales que el país requería. Por este motivo, en 1968 se creó la División de Estudios de Posgrado (DEP) para impartir maestría y doctorado en Ciencia Política, Sociología, Administración Pública y Relaciones Internacionales. La Escuela Nacional de Ciencias Políticas pasó a ser Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.⁸³

También en esta administración se crearon cuatro centros de estudio: El Centro de Estudios Latinoamericanos (CELA), el Centro de Estudios del Desarrollo (CED), el Centro de Estudios Estadísticos (CEE) y el Centro de Documentación (CD). Es importante destacar que la creación de estos centros vino a enriquecer la vida académica de la Facultad, y en este caso, el posgrado. Por este motivo, no es ocioso, anotar el impacto de la cafetería de Ciencias Políticas “como un complemento indispensable en la formación académica...pues este espacio brindaba la oportunidad de continuar las discusiones iniciadas en los salones de clase, ya fuera entre los estudiantes o los profesores.”⁸⁴

Para enriquecer el crecimiento de la Facultad de Ciencias Políticas y de los Estudios de Posgrado, en la dirección de Víctor Flores Olea (1970-1975) se crearon centros de estudios donde se concentraron profesores de carrera que realizaban investigaciones relacionadas con los temas en ciencias sociales. En 1970 se crearon el Centro de Investigación en Administración Pública (CIAP) con el fin de analizar los diversos enfoques de la administración pública, así como desarrollar y difundir conocimientos en ésta área para lograr mayor eficacia en el sector público. Otro espacio que crea en este periodo es el Centro de Relaciones Internacionales (CRI) con el objeto de promover y coordinar las investigaciones relacionadas con los diversos aspectos de las relaciones internacionales. El año siguiente, en 1971, se funda el Centro de Estudios Políticos (CEP). La creación de estos centros de estudios significó un gran apoyo para la docencia y la difusión de los estudios de posgrado.

⁸³ Colmenero, Sergio. (1991). *Historia, presencia y conciencia (Facultad de Ciencias Políticas y Sociales 1951-1991)*, México, FCPYS-UNAM, p. 110.

⁸⁴ *Ibid.*, 113

Durante la dirección de Julio del Río Reynaga (1975-1979), en la División de Estudios de Posgrado se creó la maestría en Ciencias de la Comunicación como parte de reforma académica que se tradujo en un aumento en el número de graduados. Los Centros de Estudios consolidaron sus tareas de investigación y se crearon nuevos puestos y unidades, tales como la Secretaría de Personal Académico, para resolver los problemas de regularización, promoción e incorporación de profesores.⁸⁵

En esta época se reubicó la División de Estudios de Posgrado con la adquisición de otro edificio más. Hubo la preocupación porque esta División cumpliera mejor con sus “objetivos como formadora de profesores e investigadores para resolver el problema de la escasez de personal dedicado a estas tareas. Es oportuno mencionar que durante esta gestión 17 personas obtuvieron el grado de maestro y 9 de doctor, cifra que es importante mencionar ya que antes sólo se habían graduado 4 doctores.”⁸⁶

El personal docente de la Facultad y en consecuencia del Posgrado, contó con una regularización mediante concursos de oposición. Se otorgaron 336 plazas, distribuidas de la siguiente manera: 68 de ingreso de profesores de carrera, 60 de ingreso de ayudantes de investigación, 6 técnicos académicos, 55 promociones de carrera, 43 promociones de ayudantes de investigación y 84 de definitivos de asignatura. Por otra parte, se impulsó el Programa de Formación de Personal Académico.

Durante el periodo de 1975-1978, “fueron otorgadas y renovadas cerca de 50 becas para estudios de maestría y doctorado en la propia División de Estudios de Posgrado, se becaron 44 para estudiar en el extranjero, se asimilaron como 12

⁸⁵ Colmenero, Sergio, *op.cit.* p.149

⁸⁶ Márquez Fuentes Manuel. (1984). “Julio del Río Reynaga”, en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, México, FCPYS-UNAM, año XXX, nueva época, enero-junio, núm. 115-116, p. 41.

profesores de carrera. Las ayundantías de investigación se concibieron como un medio también para formar profesores-investigadores. Se otorgaron facilidades para que ayudantes de investigación lo fueran también en docencia y prosiguieran estudios de posgrado⁸⁷. En la administración de Antonio Delhumeau (1979-1981), se desarrolló un programa de formación de profesores, se ampliaron el número de becas y se mantuvo una vinculación estrecha con la UNAM. En la extensión académica se puso al día la Revista de la Facultad y se actualizaron las revistas de los centros; se organizaron actividades culturales por semana: conferencias, mesas redondas, seminarios, cursos especiales. Se lograron participaciones de docentes nacionales e internacionales con congresos, coloquios y cursos temporales.¹⁰⁸

Se desarrolló un plan de formación básica donde se agrupaban la teoría, la Metodología y la Historia con otras materias interdisciplinarias. Varios profesores solicitaron un área teórico-metodológica, lo que motivó la creación del Centro de Estudios Básicos en Teoría y Metodología Social. En los Centros de Estudios se lograron avances importantes. En el Centro de Estudios Políticos, en el Centro de Estudios de Relaciones Internacionales y en el Centro de Estudios de Sociología se dieron múltiples eventos académicos y de extensión universitaria.

Uno de los objetivos de su proyecto académico fue vincular los planes de estudio de licenciatura y el posgrado con la investigación y extensión académica. En este periodo también se creó la Coordinación de Investigación que realizaba en la Facultad, mediante la discusión de los programas que presentan los Centros de Estudio, el Consejo Académico y la División de Estudios de Posgrado. Esta Coordinación tenía entre sus funciones: diseñar las políticas generales de investigación, proponer los reglamentos que normaran la participación de los estudiantes en ella, conocer los avances de sus programas, evaluar sus resultados y diseñar las políticas de publicación y difusión, así como la política de formación de investigadores.

⁸⁷ Márquez Fuentes Manuel, *op.cit.*, p. 37

¹⁰⁸ *Ibid.* p.51

El 27 de agosto de 1981, Antonio Delhumeau designó al doctor Enrique Canudas Sandoval como jefe de la División de Estudios de Posgrado (DEP), en sustitución del doctor Octavio Rodríguez Araujo, como una nueva etapa de reformas académico-administrativas. En la prensa apareció una carta abierta dirigida al director, suscrita por profesores de la DEP, en la que rechazan la destitución del doctor Rodríguez Araujo por no existir argumentos académicos que justificasen la medida. El 2 de septiembre el licenciado Antonio Delhumeau, en una carta abierta expuso algunos cambios académicos y administrativos que pensaba llevar a cabo en la DEP, así como la ratificación de todos los funcionarios académicos y administrativos y su apoyo a la creación de un consejo interno paritario.⁸⁸

El Director Antonio Delhumeau renunció en septiembre de 1981, en parte porque existían diferencias entre sus cambios académicos-administrativos que proyectaba llevar a efecto y los procesos democráticos que la comunidad académica pensaba consolidar.

Durante el periodo de Raúl Cardiel Reyes (1981-1983) se restituyó al Dr. Octavio Rodríguez Araujo en la Jefatura de la DEP ya que según las disposiciones reglamentarias sólo podía ser designado o removido por el Rector.⁸⁹

El interés del maestro Cardiel Reyes estaba puesto en la dispersión de la Facultad, pues la División de Estudios de Posgrado y el Sistema de Universidad Abierta se ubicaban en el antiguo edificio de la Facultad de Ciencias y otros centros situados en las calles de López Cotilla y en unas instalaciones cercanas a la Facultad de Arquitectura.

En el marco del contexto nacional, Miguel de la Madrid Hurtado recuperó los grupos económicos afectados por la nacionalización de la banca. Por ello, los

⁸⁸ Colmenero, Sergio. (1991). *Historia, presencia y conciencia (Facultad de Ciencias Políticas y Sociales 1951-1991) op.,cit*, p. 210

⁸⁹ *Ibid.*, p. 221

primeros pasos fueron el PIRE (Programa de Inmediata Recuperación Económica). Esta estrategia estaba sustentada en la producción y en la oferta, dejando de lado el gasto público, el empleo y la demanda. Estas políticas produjeron importantes movimientos de levantamiento a huelga en SUTIN, URAMEZ, Refrescos Pascual, Ruta 100, Envases y Hojalata y en las universidades de todo el país.

Durante los meses siguientes la Facultad continuó sus funciones en medio de tensiones. A fines de octubre se suscitaron discusiones entre el Consejo Técnico y los estudiantes, éstos últimos solicitaron dialogar con el director en forma poco respetuosa. El 7 de noviembre de 1983, el maestro Cardiel Reyes presentó su renuncia como director de la Facultad. Posteriormente, al año siguiente, el 8 de noviembre de 1984, se inauguraron las nuevas instalaciones de la Facultad de Ciencias Políticas.⁹⁰

Después de la renuncia del maestro Cardiel Reyes, asume la dirección el Doctor Carlos Sirvent Gutiérrez (1984-1988). Para 1988 la División de Estudios Posgrado tenía 19 años de existencia; una población estabilizada de 500 estudiantes y 230 titulados. Por méritos propios, la DEP se convirtió “en un espacio de referencia obligada para las ciencias sociales no sólo a nivel nacional sino internacional.”⁹¹

En el periodo de Carlos Sirvent se llevó una importante reforma en la DEP, se realizó una depuración del proceso de selección de aspirantes, que incluyó un examen de admisión; la presentación de un proyecto de investigación; una evaluación curricular y una entrevista del aspirante con la comisión de admisión. También se trabajó en la estructuración de un programa de materias que dejara atrás la falta de ordenación lógica de los cursos y la acumulación de créditos

⁹⁰ Colmenero, Sergio. (1991). *Historia, presencia y conciencia (Facultad de Ciencias Políticas y Sociales 1951-1991)* op.cit., p.239

⁹¹ *Ibid.*, p.257

excedentes. Esto se llevó a cabo a través de áreas específicas que respetaran los contenidos de los cursos ofrecidos, tomando en cuenta el impacto en los programas y en los alumnos.

En el plan de estudios de maestría se aumentaron dos seminarios obligatorios básicos, para un total de cuatro, con carácter seriado y a cursarse en los dos primeros semestres. Otro cambio consistió en suprimir los cursos monográficos y aumentar a tres las materias optativas. Además se ordenaron en el currículum los cursos optativos de acuerdo a áreas y campos específicos. A la par se establecieron dos seminarios de investigación monográficos que debían cubrirse con el tutor o asesor de la tesis y acreditarse con los avances de investigación.

El desarrollo de cada programa sería supervisado regularmente por un comité de la especialidad formado por el tutor, un profesor de la especialidad y el coordinador de la especialidad respectiva. Para el doctorado, la innovación principal fue darle una orientación mayor hacia la investigación, bajo la asesoría de un tutor encargado de proponer, semestralmente ante las autoridades de la DEP, el plan de trabajo académico de cada estudiante. El 30 de julio de 1987, el Consejo Técnico había aprobado las *Normas Complementarias del Posgrado*⁹².

En la administración del Dr. Ricardo Méndez Silva (1988-1992), se llevó a cabo una “propuesta curricular transitoria” de la carrera de sociología, dicha propuesta partía de “una estrategia académica (...) para definir criterios y contenidos con base a los cuales se diseñaría el nuevo Plan de estudios de la licenciatura en

⁹² *Gaceta informativa de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales*, (1984). México, FCPyS Año 4, nueva época, núm. 57, 31 de enero de p. 3 y 4.

Sociología”.⁹³ Al cumplir con cuarenta años de actividades de la Facultad, existían en el posgrado, existían 46 profesores de carrera y 70 de asignatura.⁹⁴

El Dr. Juan Felipe López Leal y Fernández (1990-1995) elaboró reformas que tuvieron gran impacto en 1993 para los planes de estudio y el fortalecimiento de la vida académica en el posgrado. Se generó un proceso de participación plural y razonado para elevar la calidad de enseñanza.⁹⁵

Cabe mencionar el esfuerzo realizado por la División de Estudios de Posgrado por renovar la plantilla de profesores. En ese periodo la plantilla académica estaba integrada por 44 profesores con grado de maestría y 53 de doctorado. La misma División había invitado a investigadores nacionales destacados para impartir seminarios y tutorías; en 1992 diez de ellos formaron parte de su profesorado y en 1993 fueron 25.⁹⁶

La población registrada de la DEP fue de 353 alumnos en el semestre 93-II; de éstos, 199 correspondía a maestría y 100 a doctorado. Para atender a la inscripción se programaron 49 cursos. En el semestre 94-I, se atendieron 392 solicitudes de inscripción con la programación de cursos, de los cuales fueron aceptados 390 alumnos de maestría y 74 de doctorado.⁹⁷

Con relación a la recepción profesional de egresados, en 1993 se registraron 136 proyectos de tesis de grado: 62 de maestría y 74 de doctorado. Se realizaron 32 exámenes de grado, 25 correspondieron a la maestría y 7 al doctorado.

⁹³ Colmenero, Sergio. (2003). *Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. 1995-2001. México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales*. UNAM, p.345

⁹⁴ *Op.cit.*, p. 349

⁹⁵ Leal y Fernández, Juan Felipe. (1993). *Memoria de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, México, FCPS, UNAM*, p. 413.

⁹⁶ *Op. cit.*, p. 414

⁹⁷ *Loc. cit.* , p. 418

Una de las medidas académicas que coadyuvó a elevar la eficiencia terminal en los estudios de posgrado fue la asignación de tutorías. Durante 1993 se asignó tutor a 112 alumnos de maestría y 75 de doctorado, con lo cual se superó el 60% la proporción de estudiantes de posgrado con tutor académico. En lo relativo a la formación de recursos humanos para la docencia y al investigación que se desarrolló en la DEP, los procedimientos de asignación de tutorías a los estudiantes, posibilitaron que investigadores distinguidos de trece dependencias de la UNAM y seis de otras instituciones académicas, colaboraran en el quehacer del desarrollo de investigaciones académicas, en especial las colectivas.⁹⁸

Es significativo que la mayoría de los profesores de posgrado, tanto de carrera como asignatura, llevaban a cabo proyectos personales de investigación. En este periodo las maestrías y doctorados que ofreció la Facultad fueron incorporados al conocido Padrón de Posgrados de Excelencia del Consejo de Ciencia y Tecnología.

1.5. Los programas de posgrado de Sociología y Ciencia Política de la Facultad de Ciencias Políticas de la UNAM

Para estudiar la vida académica y su relación con la eficiencia terminal en los estudios de posgrado de maestría y doctorado de Sociología y Ciencia Política de la UNAM, se abordaron los ejes de 1) profesores, 2) tutoría, 3) estudiantes, 4) matrícula, 5) graduación y 6) estructura curricular, a saber:

1.5.1. Profesores

La planta académica de una institución es uno de los ejes fundamentales en el proceso de enseñanza. Los profesores son los artesanos que posibilitan que los estudiantes desarrollen sus capacidades profesionales y de investigación en el

⁹⁸ Leal y Fernández, Juan Felipe. (1993). *Op. cit.*, p.420

ejercicio de su formación. Los profesores son eje fundamental en la calidad educativa del posgrado.

La actividad académica de cada uno de los docentes sostiene la vida académica del posgrado en las aulas, laboratorios, cubículos, bibliotecas y en cada uno de los ámbitos extracurriculares. Las relaciones que existen entre docente-docente y docente alumno en cada uno de los espacios académicos posibilitan mayor integración a los estudiantes a su proyecto de vida para continuar con sus estudios de posgrado y por tanto son un elemento clave para incrementar la eficiencia terminal.

En 1995, los profesores de los programas de posgrado de Ciencia Política, 12 de un total de 23 estaban adscritos al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y 11 no lo estaban. En el caso de Sociología: 18 de un total de 29 estaban adscritos al SNI y 11 no. De estos profesores, 16 eran hombres en el caso de Ciencia Política y 7 eran mujeres. Con relación al tiempo de dedicación a los programas de posgrados estudiados, en Ciencia Política se tenía un profesor de tiempo completo, 11 de medio tiempo y 11 de asignatura. Por su parte, en el programa de Sociología, 13 eran de tiempo completo, 8 de medio tiempo y 8 de asignatura.⁹⁹

Los perfiles más definidos de docentes en el posgrado de Sociología y Ciencia Política eran: alta escolaridad, productividad académica, publicaciones, experiencia en investigación; adscripción a centros e institutos de investigación. En algunos casos habían sido objeto de becas, estancias posdoctorales; premios tanto nacional como internacionalmente.¹⁰⁰

Los profesores de ambos programas de posgrado estaban capacitados para cubrir las diversas vertientes de las disciplinas de Sociología y Ciencia Política,

⁹⁹ Jiménez González Isabel. (1995). "Los actores del posgrado. El posgrado UNAM" en Sánchez Puentes (Compilador), *El posgrado en Ciencias Sociales y Humanidades*, México, CESU-UNAM, p. 34

¹⁰⁰ Sánchez Puentes, Ricardo. (1995). "Los actores del posgrado. El caso de la Facultad de Filosofía y Letras", en Sánchez Puentes (compilador), *op. cit.*, p. 58

permitiendo un alto grado de actualización en las tareas de docencia e investigación.

La labor docente recaía principalmente bajo la responsabilidad de los profesores de carrera, de preferencia de tiempo completo. El personal académico de tiempo completo estaba dedicado a la docencia, investigación y tutorías. A su vez, los docentes de asignatura apoyaban estas actividades. La característica principal del personal académico de carrera era que estaba adscrito a otras instituciones o a toda la Facultad y no precisamente al posgrado.¹⁰¹

La Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGPA) ha apoyado la carrera académica desde [hace tres décadas, a través de sus programas institucionales de actualización, superación, formación, desarrollo, estímulo y reconocimiento.](#)¹⁰²

Actualmente se puede revisar datos académicos de los docentes, la adscripción a los centros e institutos. Sin duda alguna la DGAPA ha impulsado acciones encaminadas a fomentar la vida académica a partir del apoyo a la investigación y a la docencia.

¹⁰¹ Romero Alfredo Castilla. (1995). "Los actores en la División de Posgrado en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales" en Sánchez Puentes, Ricardo, *op.cit.* p.22

¹⁰² Ver Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE), Programa de Apoyo a la incorporación del Personal Académico de Carrera de Tiempo Completo (PAIPA), Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura (PEPASIG), Extraído el 11 de junio de 2008 del sitio web de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales UNAM, <http://www.politicas.posgrado.unam.mx>

1.5.2. La Tutoría

A finales de 1995, el reglamento de los Estudios de Posgrado aprobado por el Consejo Universitario establece un sistema estructurado y permanente de la tutoría (tutor principal y comité tutorial) que apoye y conduzca al estudiante durante su proceso de formación hasta la graduación. Este sistema de tutoría constituye una innovación importante en la conducción de los estudios de posgrado.

El actual reglamento de Estudios de Posgrado aprobado el 29 de septiembre de 2006, en el capítulo quinto, detalla el sistema de tutoría a partir de cinco artículos, en el artículo 34 señala que el tutor o tutores son los responsables de dirigir las actividades académicas del alumno y que el comité tutor “es el cuerpo colegiado encargado de la supervisión del desarrollo del plan de trabajo del alumno”.¹⁰³

En el caso del nivel maestría, las funciones del tutor son dar seguimiento al plan individual del estudiante que debe corresponder al plan de estudios, dirigir la tesis y supervisar la preparación de examen. En el caso del doctorado, existe la figura de comité tutor que está integrado de tres tutores y un tutor principal, que tiene la función de aprobar, asesorar y evaluar el plan de trabajo del alumno y proponer si un candidato de maestría puede cambiar de maestría a doctorado, determinar si está listo para el grado y proponer la integración del jurado para el examen del grado de doctor.¹⁰⁴

La tutoría se sitúa en dos ámbitos: a) en la creación gradual y progresiva de las condiciones institucionales y b) en el estímulo a las prácticas vinculadas con el cumplimiento de la reglamentación establecida, así como en la determinación de los procedimientos más adecuados para su realización y para acercar los programas de posgrado con los centros y unidades de investigación y de esa

¹⁰³ <http://www.posgrado.unam.mx/sistmema/rgep.pdf>, p. 9

¹⁰⁴ *Ibidem*

manera, ir fomentando y consolidando actividades relacionadas con las prácticas profesionales.¹⁰⁵

El sistema tutorial es una de las mayores riquezas del posgrado de la UNAM. La calidad de los programas de posgrado se fundamenta en el capital cultural de cada uno de los docentes. Los tutores son la fortaleza en la formación del posgrado, porque garantizan la atención personalizada del estudiante en función de intereses académicos diversos.

El modelo tutorial es un sistema multidisciplinario que posibilita la formación de estudiantes en la diversidad de campos temáticos y metodológicos. El tutor o el comité tutorial orientan los proyectos de investigación y todos los demás aspectos concomitantes a la formación de los estudiantes. Las experiencias que tienen los alumnos en la vida académica de la tutoría brindan conocimientos profundos en áreas específicas de las ciencias sociales.

Los estudiantes pueden producir el conocimiento en campos temáticos y metodológicos de acuerdo a sus áreas de interés y tener mayores herramientas para la elaborar la tesis de grado.

“El binomio tutor-estudiante da vida y dinamismo al sistema tutorial y a la tutoría en sí misma. Las relaciones e interacciones en el proceso enseñanza aprendizaje son muy importantes, pues el tutor involucra cada vez más al estudiante en su campo teórico y en su marco técnico, lo va guiando en su quehacer, en tanto el alumno se encarga de buscar las posibles estrategias de solución. El éxito de la tutoría depende de la frecuencia y consistencia de la misma.”¹⁰⁶

¹⁰⁵ *Loc.cit.*

¹⁰⁶ Santa María Martínez, María de la Paz. (2001). El laboratorio como un espacio social de procesos y prácticas de formación en algunos programas de posgrado en Ciencias Experimentales de la UNAM: Ciencias Biomédicas, Ciencias Bioquímicas y Ciencias (Neurobiología), Tesis de Maestría en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras/UNAM.

El tutor realiza una actividad de apoyo intelectual y moral que le permite al estudiante tomar sus propias decisiones en el proceso de investigación. El tutor está pendiente en una forma sistemática de los avances del estudiante, en ningún momento lo deja solo. Cuando el estudiante tiene dudas, preguntas que el solo no se puede responder, entonces el tutor de forma amable y paciente analiza el obstáculo teórico o metodológico, esta relación permite al alumno a dar los saltos cualitativos en la investigación.

Los tutores adiestran, dan oportunidades al estudiante de practicar saberes prácticos y saberes teóricos. En este sentido, la tutoría es el desarrollo de gustos, intereses y conocimientos de las ciencias sociales que son decisivos en el proceso de elaboración de la tesis. El alumno necesita consejos y correcciones del tutor para escribir, leer y discutir bien su proyecto de investigación.¹⁰⁷

La eficiencia terminal se ve reforzada cuando se da de manera estrecha el binomio de estudiante-tutor. El tutor se da cuenta de las dificultades del alumno y lo apoya, lo corrige para que el alumno continúe en el proceso de titulación. La vida académica intensa posibilita que los estudiantes no se sientan incongruentes con la meta planeada: la obtención del grado de maestro o de doctor. Podemos afirmar, en este sentido, que la eficiencia terminal está íntimamente relacionada con la vida académica entre el estudiante y el tutor.

Los tutores de los programas de Sociología y Ciencia Política estaban adscritos tanto en la Facultad como en otras instituciones. Esta situación posibilitaba que los estudiantes tuviesen un abanico de posibilidades para elegir su plan de trabajo académico en relación al cuerpo de tutores existen en el programa de posgrado.

¹⁰⁷ Passmore, Jhon. (1983). *Filosofía de la enseñanza*, México. Fondo de Cultura Económica, p.63.

1.5.3. Los estudiantes

Los estudiantes tienen un papel decisivo en la educación, son la pieza fundamental por la cual se establece la estructura del posgrado. La población que se estudió durante la investigación, fue del semestre 96-1 que representaba el 24% del total de la población del posgrado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. La maestría de Ciencia Política concentraba el 62% de la población y el doctorado en Sociología concentraba el 71%. La distribución por género era la siguiente: había una proporción de 1.3 hombres por cada mujer. La nacionalidad de los hombres era 96% mexicana. Los estudiantes que gozaban beca representaban un 31%.¹⁰⁸

En relación al género y al nivel de maestría existían más hombres en la maestría en Ciencia Política que en Sociología (33.3% y 66.6% respectivamente). En Sociología existían más mujeres que en Ciencia Política (56.8% y 43.1%). En el nivel doctorado existían más mujeres en Sociología que en Ciencia Política (60% y 39.4%). Esta situación cambia totalmente en el doctorado en Ciencia Política pues habían más hombres que mujeres (93.3% y 6.6%).¹⁰⁹

¹⁰⁸ Fortes Besprosvani, Mauricio. (2002). "Los estudiantes como actores del posgrado: eficiencia terminal, en Sánchez Puentes Ricardo y Arredondo Galván Martiniano, *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*, México, Plaza y Valdés Editores, p. 15-18.

¹⁰⁹ *Ibidem*

Población semestre 96-1 por género

	<i>Mujeres</i>	<i>Hombres</i>
Maestría en Ciencias Políticas	24	48
Maestría en Sociología	25	19
Total de maestrías	49	67
Doctorado en Ciencia Política	1	14
Doctorado en Sociología	23	15
Total doctorados	24	29
Total maestrías y doctorados	73	96

Fuente: Fortes Besprosvani, Mauricio. (2002). "Los estudiantes como actores del posgrado: eficiencia terminal", p.17.

En relación a la categoría de edad y nivel, se encuentra que la maestría en ciencia política en su mayoría son jóvenes en rango de edad de 25 a 29 años (37.5%), en cambio en la maestría en Sociología la mayoría son mujeres entre 40 años o más (44%). En el nivel doctorado en Ciencia Política las edades de los estudiantes fluctúan entre los 35-39 (46.6%) o 40 más años (40%). En el doctorado en Sociología la edad de la mayoría es de 40 años o más (68.4%). Ver cuadro.

Población semestral 96-1 por edad

	20-24	25-29	30-34	35-39	40 o más
Maestría en Ciencia Política	3	27	14	16	12
Maestría en Sociología		8	9	8	19
Doctorado en Ciencia Política		1	1	7	6
Doctorado en Sociología		1	2	9	26
Total	3	37	26	40	63

Fuente: Fortes Besprosvani, Mauricio (2002). "Los estudiantes como actores del posgrado: eficiencia terminal", p.18.

En relación al tiempos promedio en que un estudiante tarda entre su ingreso a un plan de estudios y su graduación, se tiene que en la generación de 1991, la maestría en Sociología tardó mas que la maestría en Ciencia Política con 10.34 y 8.10 años respectivamente. En relación al doctorado, el tiempo de ingreso y graduación es de 10.76 en Ciencia Política y de 11.03 en Sociología.¹¹⁰ Ver cuadro

¹¹⁰ Fortes Besprosvani, Mauricio. "Los estudiantes como actores del posgrado: eficiencia terminal, *Ibid.*, p.19

Eficiencia terminal generación 1991

		<i>Ingreso-91</i>	<i>Graduados</i>	<i>%</i>	<i>Promedio Ingreso- graduación en años</i>
Maestría	en	37	0		8.10
Ciencia Política					
Maestría	en	26	2	7.7	10.34
Sociología					
Doctorado	en	11	2	18.2	10.76
Ciencia Política					
Doctorado	en	9	1	11.1	11.03
Sociología					
Total		83	5	6.0	

Fuente: Fortes Besprosvani, Mauricio. (2002). "Los estudiantes como actores del posgrado: eficiencia terminal", p.19.

Los tiempos de egreso tanto en maestría como en doctorado son prolongados, tanto en maestría como doctorado de Sociología manifiestan periodos más largos para la graduación.

Es importante destacar se diferencia el género en relación a los posgrados estudiados, en el caso de nivel maestría y doctorado en Sociología prevalecen las mujeres mientras que en Ciencia Política los hombres. En relación a la edad, las mujeres en su mayoría estaban en edad madura, mientras que los hombres eran más jóvenes.

La graduación de los estudiantes en estos programas estaba alrededor de los ocho u once años, tiempos muy prolongados entre el ingreso y el egreso. ¿Cuáles son las condiciones de posgrado que posibilitan que existan periodo tan largos desde el ingreso y la graduación?, ¿cómo influyen las condiciones para que los estudiantes deserten, se rezaguen o abandonen los estudios de posgrado?, ¿cuál es la vida académica de los programas en Sociología y Ciencia Política?

Estudiar la eficiencia terminal desde la perspectiva cuantitativa, significa quedarnos en un nivel superficial, implica soslayar todo lo ocurre en los posgrados que determinan que los estudiantes no se gradúen en los tiempos reglamentarios.

La eficiencia terminal no puede ser explicada solo a partir de indicadores, es preciso preguntarse cuáles son las relaciones en el proceso educativo que posibilitan que los estudiantes se hagan abandonantes del proceso de la graduación de la maestría o el doctorado de Sociología o Ciencia Política.

1.5.4. Currículum de los programas de posgrado de Sociología y Ciencia Política

Analizar el currículum, es remitirse a los procesos existentes que se construyen alrededor de los planes y programas de estudios en los programas de posgrado. Si bien no se pretende abundar en esta tesis en el debate del currículum, se entiende como la elaboración teórica que puede ser abordada desde distinta profundidad y consistencia.

El currículum puede abordarse desde diversos objetos o facetas de la vida escolar y echar mano de diversas metodologías para ello. Se refiere a prácticas concretas donde los sujetos se forman en un espacio físico donde tienen la finalidad de

apropiarse de saberes de diferente valía. Entre los rasgos del currículum destacan el “control de tareas en relación a sus tiempos y sus resultados; un todo estructurado y secuenciado en unidades más pequeñas; un recorrido, un itinerario, una trayectoria por seguir y llevar a término, una intención de comunicar y facilitar el recorrido.”¹¹¹

En este sentido, el currículum se entiende como un espacio donde se realizan diversos procesos y prácticas donde los estudiantes, los profesores, tutores, autoridades académicas y personal de apoyo se reúnen con un propósito de un plan de estudios con tiempos definidos, es referirse a la estructura curricular, las líneas de investigación, las tutorías, el tronco común, el propedéutico, entre otros.

1.5.4.1. Estructura curricular del Plan de estudios de 1994

En la estructura curricular de la maestría y doctorado de Sociología, existían en total 7 materias, cuatro obligatorias y tres optativas, un curso de didáctica general y cubrir el requisito de práctica docente. En el doctorado no se consideraban ni el curso de didáctica ni el requisito de la práctica docente.¹¹²

Las líneas temáticas del posgrado en Sociología eran tres: *Teórico-metodológica*, *Problemas o líneas de investigación* y *Seminario de tesis*, dentro de las cuales se diseñaban diecinueve materias, a saber: *Teórico-metodológica* (Metodología Avanzada de las Ciencias Sociales I, Metodología Avanzada de las Ciencias Sociales II, Filosofía de las Ciencias Sociales, Análisis de Datos, Sociología Matemática y Modelos de Simulación); *Problemas o líneas de investigación* (Teorías sociológicas Contemporáneas I, Teorías sociológicas Contemporáneas II,

¹¹¹ Aguirre, María Esther. (1997). “De una propuesta curricular llamada “Didáctica Magna”, en De Alba Alicia. *El currículum universitario. De cara al nuevo milenio*, México, CESU-UNAM, p.70

¹¹² Manual de Procedimientos de la División de Estudios de Posgrados, FCPyS, citado por Rosales Ortega, Rocío. (1995). “Análisis curricular de la maestría y el doctorado en sociología.” en Sánchez Puentes, Ricardo (coord), *El posgrado en Ciencias Sociales y Humanidades*. CESU-UNAM. *op. cit* p. 148.

Desarrollo y cambio social, Métodos y Técnicas de Análisis Histórico, Sociología de las organizaciones, Sociología del Arte y del Conocimiento, Planeación Social, El pensamiento Social en México, Problemas de Integración de los grupos indígenas al Desarrollo de México, Estratificación y Clases Sociales en México, Desarrollo Económico, Político y Social de América Latina, Relaciones entre Educación y el Desarrollo en México), *Seminario de tesis* (2 Seminario de Investigación Monográfica) y un curso de Didáctica General.¹¹³

El plan de estudios de la maestría y doctorado en Ciencias Políticas modificado en agosto de 1994, tenía siete materias en total, cuatro obligatorias y tres optativas, con un total de 80 créditos. El doctorado estaba organizado con base al sistema tutorial con una duración de seis semestres. El estudiante estaba obligado a las sesiones de tutoría y a la participación de los coloquios anuales de doctorandos donde se presentaban los informes de los avances de investigación.¹¹⁴ El conjunto de materias eran las mismas para ambos programas.

Las líneas temáticas en el posgrado de Ciencia Política de ambos programas (maestría y doctorado) eran cinco, al interior de las cuales se definían catorce materias que englobaban las temáticas de trabajo de los profesores participantes en estos programas: *Teoría Política* (Estado y Sociedad, Teoría de la Democracia); *Política comparada* (Instituciones políticas; procesos políticos; comportamientos políticos); *Políticas Públicas* (Reforma del Estado y modernización política; Empresarios y políticas públicas); *Sistema político mexicano* (Organizaciones y movimiento sociales), *Sociedad, política y cultura* (Modernidad y modernización, procesos de asociación voluntaria, movilización social y acción política y cultura política). El proyecto contemplaba la flexibilidad

¹¹³ Rosales Ortega, Rocío. "Análisis curricular de la maestría y el doctorado en sociología." *op. cit* p. 149

¹¹⁴ Muñoz Patraca, Víctor Manuel. (1995). "El currículum en el posgrado en Ciencia Política." En Sánchez Puentes (coordinador). *El posgrado en Ciencias Sociales y Humanidades op., cit.* p. 142

para profundizar en las actividades teórico-metodológicas en la combinación de los seminarios obligatorios y optativos.¹¹⁵

En el tiempo que se realizó la investigación del posgrado en Ciencias Sociales, el plan de estudios que estaba vigente era de 1994, por tanto en el análisis de los resultados del capítulo cuarto, se retoman los procesos curriculares presentes en esa época. Sin embargo, se decidió abordar el plan de estudios vigente, con la nueva estructura curricular y los campos de conocimiento, los cuales fueron analizados y debatidos en 1999 a través de un proceso amplio para reformarlos en el contexto de la reforma del posgrado de la UNAM.

1.5.4.2. Estructura curricular del Plan de estudios de 1999

En 1999 fue aprobado el nuevo programa de Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales. El cual es ofertado en forma conjunta por la FCPS, el Instituto de Investigaciones Sociales y el Centro de Investigaciones sobre América del Norte.¹¹⁶

Para formular el nuevo programa de posgrado de Ciencias Políticas y Sociales fue necesario desarrollar un diagnóstico amplio que contempló las siguientes dimensiones: el estudio de las transformaciones y las tendencias de las ciencias sociales, la evolución del desempeño académico de los programas a través de los índices de ingreso, egreso y titulación; el análisis de los docentes, investigadores y comunidades académicas para delinear y articular los campos y líneas de investigación, el estudio del perfil de los estudiantes, sus expectativas académicas y laborales y “el examen de las características institucionales a la luz de la conformación de una renovada vida académica de posgrado.”¹¹⁷

¹¹⁵ *Plan de estudios de Maestría y Doctorado en Ciencias Política* (propuesta del nuevo plan) (1994), Coordinación de Ciencia Política de la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, México, p. 22-23.

¹¹⁶ UNAM. (2003). *Programas de posgrado. Área de las Ciencias Sociales*. México, Dirección General de Estudios de Posgrado, UNAM, p. 50

¹¹⁷ *Op.cit.*, p. 132

El diseño curricular busca una nueva organización académica que vincule esfuerzos institucionales y disciplinarios para el aprovechamiento de los recursos institucionales y materiales de la UNAM. El Programa de posgrado responde a la atención de forma conjunta y específica a los diversos perfiles académicos y profesionales a través de un nuevo programa de posgrado diferenciado, convergente y amplio que contenga estrategias teóricas, metodológicas didácticas.¹¹⁸ En este programa se busca la convergencia de cruzar fronteras, posibilitar el encuentro de conocimientos disciplinarios y especializados, transitar a la convivencia de las disciplinas y las comunidades académicas.¹¹⁹

El nombre del programa de posgrado cambia de maestría en Sociología o maestría en Ciencia Política, a maestría en Estudios Políticos y Sociales con orientación en Sociología o en Ciencia Política. El doctorado cambia de doctorado en Sociología o en Ciencia Política a doctorado en Ciencias Políticas con orientación en Sociología o en Ciencia Política.

La maestría en Estudios Políticos y Sociales tiene cinco orientaciones: Ciencia Política, Sociología, Administración Pública, Ciencias de la Comunicación y Relaciones Internacionales. La duración del programa es de cuatro semestres y un total de 88 créditos. Tres cursos básicos de enseñanza teórica del área teórico-metodológica (24 créditos en total), cuatro cursos de temas selectos de los campos de conocimiento (32 créditos en total); tres seminarios de investigación de enseñanza teórico-práctica (24 créditos en total) y dos laboratorios de enseñanza práctica con carácter técnico-instrumental (8 créditos).¹²⁰

La estructura curricular para la maestría en Estudios Políticos y Sociales es la misma para todas las orientaciones, el número de créditos aumenta de 80 del anterior programa a 88 del actual.

¹¹⁸ Bóxer Judit. (2000). "De convergencias disciplinarias en interacciones institucionales: programa de posgrado en Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM", *El posgrado en el siglo XXI, XIX Congreso Nacional de Posgrado*, México, Rev. OMNIA. Núm. 40. Año 16, p.131

¹¹⁹ *Ibidem*

¹²⁰ UNAM. *Programas de posgrado. Área de las Ciencias Sociales, op.cit*, p. 48

El doctorado Ciencias Políticas y Sociales tiene cinco orientaciones disciplinarias: Ciencia Política, Sociología, Administración Pública, Ciencias de la Comunicación y Relaciones Internacionales.

El doctorado en Ciencias Políticas y Sociales tiene la siguiente estructura curricular: tres cursos básicos de enseñanza teórica del área teórico-metodológica (24 créditos en total), cuatro cursos de temas selectos de los campos de conocimiento (32 créditos en total), tres seminarios de investigación de enseñanza teórico-práctica (24 créditos en total). Cada semestre deberá tener sesiones de tutoría y participar en el coloquio de doctorados.¹²¹

Actualmente existen quince campos de conocimiento tanto para la maestría en Estudios Políticos y Sociales, con orientación en Ciencia Política o en Sociología, como en el Doctorado en Ciencias Políticas y Sociales con orientación en Ciencia Política o en Sociología.

Los campos de conocimiento tienen el objetivo de flexibilizar el análisis, consolidar las líneas presentes y diversificar los enfoques teórico-metodológicos, desarrollar la investigación teórico y de investigación; usar instrumentos para reforzar perfiles académicos, profesionales y “crear las condiciones para elevar la eficiencia terminal en el posgrado, al introducir al estudiante desde el inicio en el quehacer de la investigación y la creación de conocimiento.”¹²²

Existen 15 Campos de conocimiento con 27 líneas de investigación, a saber:

1) Estado, Instituciones y Procesos Políticos Sistemas y Procesos Políticos, Instituciones y Cambio Institucional, Actores Políticos, Modelos de Cambio -Globalización, Reforma Económica y del Estado, Construcción Política de la Ciudadanía, Filosofía Política, Estado, Instituciones y procesos Políticos, Historia Política y Social y Estados Nación y Nacionalismos.

¹²¹ *Ibid.*, p. 55

¹²² Campos de conocimiento. WWW.politicas.posgrado.unam.mx/planes/promtria.PDF; p.1-11

2) Actores, Movimientos y Procesos Sociales (Actores, Identidades y Culturas Sociales, Minorías y Multiculturalismo, Organizaciones e Instituciones Sociales
Procesos Sociales de Carácter Macro y Micro Social, Marginación, Pobreza y Desigualdad Social, Movimientos Organización Social y Política, Género y Sociedad, Dinámica Demográfica y Procesos Sociales, Migración, Empleo Urbano y Rural, Ambiente, Sustentabilidad y Desarrollo, Desarrollo Regional y Dinámica Socio-territorial, Procesos, instituciones, actores, sentido y significado de la educación.

3) Cultura, Sociedad y Política (Debates Contemporáneos sobre el concepto de cultura, Procesos de Cambio Socio-cultural, Dimensiones Socio-políticas de la Religión, Dimensiones Socio-políticas del Arte, Dimensiones Socio-políticas de la Educación, Dimensiones Socio-políticas de la Ciencia y el Cambio Tecnológico, Estudios Culturales, Estudios de lo Imaginario.

4) Instituciones, Órdenes de Gobierno y Procesos Políticos Reforma del Estado, Federalismo y Relaciones Intergubernamentales, Democracia, Instituciones y Procesos Políticos

5) Administración y Gestión de lo Público. Ciencias Administrativas
Gobernabilidad y Gestión Pública, Mercados y Política Pública, Economía Pública
Gestión Social, Pobreza y Política Social, Recursos Naturales, Medio Ambiente y Políticas Públicas, Ciencia, Tecnología y Desarrollo

6) Políticas Públicas Participación Social y Políticas Públicas, Estudio Comparado de Políticas Públicas, Políticas Públicas en el Ámbito Local, Políticas Públicas y Política Social y Análisis de Políticas Públicas

7) Comunicación e Innovaciones Tecnológicas Innovaciones Tecnológicas y Sociedad, Innovaciones Tecnológicas y Educación, Innovaciones Tecnológicas y Opinión Pública y Cultura Digital

8) Comunicación Política y Opinión Pública
Comunicación, Opinión pública y Cultura Política, Economía Política de la Industria de la Comunicación, Comunicación, Política y Propaganda y Comunicación y Democracia

9) Comunicación y Cultura Comunicación y Procesos Educativos, Estudios de Audiencia, Recepción e Interpretación, Estudios de Género y Comunicación, Comunicación, Arte, Lenguaje y Sociedad, Comunicación y Divulgación de la Ciencia y la Técnica, Estudios sobre Publicidad, Estudios sobre Periodismo
Teoría de la Comunicación

10) Sociedad Internacional, Actores y Estructuras. Sujetos y actores de las relaciones internacionales (Estados, Organizaciones e instituciones internacionales, Empresas transnacionales y multinacionales, Organizaciones No Gubernamentales (ONG), Sociedad Civil Internacional, Movimientos Internacionales); Poder y Justicia (Narcotráfico, Crimen Organizado, Tráfico de Personas); Derechos Humanos (Desarrollo Durable, Desarrollo Social, Pobreza, Marginación y exclusión); Problemáticas Políticas Comparadas; Investigación para la Paz, Democracia y Seguridad Internacional; Control de Armas y Desarme, Solución Pacífica de Controversias, Seguridad Alimentaria y Seguridad Biológica.

11) Regiones, Instituciones y Diversidad Geopolítica, Geoeconomía, Geocultura: Sociedades y Culturas, Instituciones, Regionalismo, mundialización y globalización, Pobreza y Migración, Protección del entorno y la biodiversidad (El Medio Ambiente, Los Recursos Naturales, El Genoma Humano, Los Organismos Vivos Modificados (OVM)) y Pobreza y Migración (Desarrollo Durable, Desarrollo Social, Pobreza, Marginación y Exclusión, Movimientos Migratorios).

12) México, Política Exterior y Contexto Internacional La Agenda Actual de la Política Exterior, Diversificación de la política exterior, Organismos y Regímenes Internacionales, Relaciones Regionales, Bilaterales y multilaterales, México: Procesos y Problemas Mundiales y La Política Exterior de México: inserción económica y política.

13) Relación Bilateral México-Estados Unidos Ámbito jurídico, Ámbito fronterizo
Ámbito sociocultural, Ámbito político

14) Estudios sobre Estados Unidos Relaciones de poder

15) Procesos de Integración Económica en la Región de Norteamérica Implicaciones económicas, Implicaciones jurídicas, Implicaciones políticas

Es importante destacar que actualmente, los programas de posgrado de maestría en Estudios Políticos y Sociales y el doctorado en Ciencias Políticas y Sociales, se encuentran nutridos por la riqueza de los investigadores, con trayectorias de maestrías y doctorados en la UNAM o en el extranjero. Un elemento sustantivo, sin duda alguna, es la vinculación del posgrado de la FCPyS con los centros e institutos, esta relación juega un papel relevante en la formación de estudiantes mediante procesos de tutorías más definidos. La definición de campos de conocimiento flexibiliza el análisis y consolida las líneas presentes y diversifica las áreas teórico-metodológicas para reforzar las trayectorias escolares de los estudiantes desde sus inicios en la enseñanza de la investigación de acuerdo a los intereses de los estudiantes de posgrado. Estas condiciones son determinantes para establecer el vínculo tutor-estudiante, para fortalecer las relaciones intelectuales y sociales dentro de los espacios de investigación.

El capítulo muestra en términos generales, los antecedentes del posgrado en la UNAM y en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Se abordaron las políticas de modernización de la educación superior en el lapso de veinte años, para

describir las líneas y estrategias que el gobierno federal ha definido para apoyar la formación de recursos humanos del nivel de posgrado.

CAPÍTULO II

REFERENTES TEÓRICOS DE LA EFICIENCIA TERMINAL Y DE LA VIDA ACADÉMICA

PRESENTACIÓN

El capítulo recupera en primer lugar, la polémica conceptual de la eficiencia terminal, se enuncian los procesos de cómo las discusiones del concepto de eficiencia han penetrado en ámbitos educativos. En segundo lugar, se plantean las diversas posturas y metodologías que se han escrito sobre la eficiencia terminal. En tercer lugar, se aborda la teoría de Vincent Tinto de vida intelectual y social, aquí se realiza un acercamiento teórico para estudiar la eficiencia terminal desde la perspectiva de vida académica.

La eficiencia terminal es el detonante para estudiar la vida académica de los programas de posgrado. Es un objeto de estudio que sólo puedes ser analizado a partir las múltiples relaciones y procesos diferentes. Es por ello que interesa conocer los procesos y prácticas para descubrir el entramado de los intercambios e interacciones de la vida académica de los estudios de posgrado.

La vida académica se vive cotidianamente en la institución de posgrado a través de la experiencia estrecha de los actores que intervienen en las interacciones intelectuales y sociales. Al existir intensa vida académica en los programas de sociología y ciencia política, los estudiantes pueden establecer vínculos fuertes entre sí y los profesores.

Esta vida académica significa mayor riqueza de conocimientos teóricos y prácticos para los estudiantes que les permiten mejorar su proceso de aprendizaje durante

su estancia en la División de Estudios de Posgrado (DEP) de la FCPYS de la UNAM.

2.1. Sobre los conceptos de eficiencia en las instituciones de educación

La eficiencia proviene del latín “*efficientia*: acción, fuerza virtud de producir”.¹ En la economía, la eficiencia es considerada como “la capacidad de producir el máximo de resultados con el mínimo de esfuerzo, en una relación entre el valor de la producción y el coste de la misma.”² Este supuesto está basado en una perspectiva economista donde se valora la condición de la producción, de la cantidad para obtener mejores resultados con mínimos recursos. Es una visión de industria, donde se valora la cantidad de productos elaborados.

Los términos de eficiencia y la eficacia han sido abordados en forma conjunta para la toma de decisiones del financiamiento de las instituciones de educación superior.³ La eficacia “*es el grado con que se logran los objetivos y la eficiencia es la cantidad de recursos para obtener una unidad de producto.*”⁴ En este sentido, la eficacia es el grado de apreciación del modo en que se obtuvieron las graduaciones o la titulación y la eficiencia es número de egresados o de titulados en una institución educativa.

En sentido metafórico, la eficiencia puede considerarse como la caja negra de ingeniería eléctrica, donde entran insumos (*imput*) y salen productos (*output*). La eficiencia es la relación del consumo de insumos y la cantidad de productos

¹ Diccionario Sander. (1984). México, Sander, p. 350

² Diccionario de las Ciencias de la Educación (1985), Barcelona-México, Santillana, p. 513

³ Rosado, Carlos. (1985). “Eficiencia, eficacia y contradicciones de Educación Superior”, en *Revista de la Educación Superior*, vol.XIV, No.4 (56), octubre-diciembre, México, p. 23-43

⁴ “La eficacia es un término econométrico que se refiere al conocimiento de las acciones que producen un determinado efecto, puede definirse como una razón de objetivos y acciones pertinentes, forma parte del vocabulario de la evaluación. Diccionario de Ciencias de la Educación”, *op. cit.* p. 515

generados por la caja negra.⁵ Si analizamos la eficiencia en el posgrado desde la perspectiva de la caja negra, queda la duda de que sucede, cuáles son las condiciones institucionales para que ingresen cien estudiantes y egresen cincuenta en una cohorte generacional.

La primera vez que se analizó la actividad educativa desde el punto de vista de la eficiencia fue en 1909, cuando Ayres comparó a una institución escolar con una fábrica.⁶ La eficiencia significa la relación entre los alumnos que ingresan y que egresan comparándolos con la materia prima (alumnos) y los productos que egresan (egresados) de un proceso industrial. Los egresados son comparados con porcentajes, como productos de un centro educativo.

Este autor calificó la correspondencia de edades con los grados escolares, la cantidad de alumnos por edad/grado, el número de años que estuvieron en la escuela y la repetición de cursos. Este argumento está basado en que la eficiencia es el logro máximo total de beneficios de los recursos empleados. Aunque este concepto de medir la eficiencia en un centro escolar, es muy valioso pues es la primera vez que se usa el término para valorar el egreso en una institución educativa, dice muy poco de cuáles son las condiciones para que los alumnos repitan, deserten o abandonen.

Analizar los problemas educativos desde el punto de vista de la economía es útil para la toma de decisiones, sin embargo es inconsistente dado que no muestra cuales son las prácticas y los procesos de los actores de un sistema educativo. En este sentido se reducen los problemas educativos a una forma pragmática o

⁵ Piña Osorio, Juan Manuel y Pontón Ramos Claudia. (1997) "La eficiencia terminal y su relación con la vida académica. El posgrado en sociología y ciencia política de la UNAM". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Enero-junio. Vol. 2. Núm.3. p. 89.

⁶ Citado por Álvarez Tostado. (1993). "Viejo discurso un new loock: la calidad educativa", en Rosario Muñoz, *Eficiencia terminal, calidad educativa de la Instituciones de Educación Superior*, México, Universidad de Guadalajara, 1993, p. 9; Cuellar Oscar Saavedra y Bolívar Espinoza Augusto G. (2006). "¿Cómo estimar la eficiencia terminal en la educación superior? Notas sobre su estatuto teórico", *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXV(3), No. 139, julio-septiembre, p. 15

reduccionista ya que se deja lado toda la riqueza de las relaciones de los actores que hacen posible que un sistema sea eficiente.

A continuación se analizará el estado del arte de la eficiencia terminal, señalando los diversos planteamientos y abordajes metodológicos.

2.2. La eficiencia terminal.

Para Graciela Ruiz Esparza, la eficiencia terminal es el coeficiente del ingreso de una generación y el número de titulados en un periodo determinado. Es la relación entre la matrícula de primer ingreso y el número de titulados cinco años más tarde.

⁷

Una forma diferente son las definiciones de Felipe Martínez Rizo y de José Blanco *et al*,⁸ para el primero, la eficiencia terminal es “el cociente resultante de dividir el número de alumnos perteneciente a una cohorte dada que egresa de dicho programa en cierto momento, entre los alumnos que entraron a ese programa en un momento anterior”.⁹ Y para el segundo, busca medir la eficiencia de egreso comparando el número de egresados de un año o de un semestre dado, con el número de alumnos de primer ingreso del mismo año o semestre, con la fórmula siguiente:

$$IET= e/i$$

Donde:

e= Número de egresados de un año (o semestre) dado;

⁷ Garza-Ruiz Esparza, Graciela. (1984). “La eficiencia terminal en algunas facultades de la UNAM”, En *Revista de Ciencia y Desarrollo*, septiembre-octubre, No.52, año X, México, p. 45

⁸ Blanco, José y Rangel José. (2000). “La eficiencia de egreso en la instituciones de educación superior. Propuesta de análisis alternativo al índice de eficiencia terminal.” *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, Vol. XXIX (2), No. 114, abril-junio., p 8.

⁹ Martínez Rizo Felipe. (2001). “Estudio de la eficiencia en cohortes aparentes”. *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, México, p. 27.

i= Número de ingresantes del mismo año.¹⁰

En estas definiciones se puede distinguir entre eficiencia de egreso y eficiencia de titulación, la primera exige sólo la conclusión de los créditos correspondientes a las actividades académicas previstos en el plan de estudios y la segunda, es la presentación de una tesis o de otras opciones de graduación y aprobar el examen.¹¹ El término de egresado es aquel alumno que cubre la totalidad de los créditos del plan de estudio y titulado quien ha cumplido con todos los requisitos para obtener el título.¹²

La eficiencia terminal es un indicador cuantitativo para medir el sistema escolar de todos los niveles educativos, evalúa la gestión académica, la productividad, el funcionamiento y el rendimiento institucional. Es la herramienta para conocer la capacidad institucional y para instrumentar políticas educativas.¹³ Este instrumento es útil para la gestión académica de una institución y para definir las políticas educativas. Pero para un entendimiento más amplio de cómo lograr que los estudiantes no abandonen, ni deserten, ni queden rezados es preciso ir más allá del planteamiento economista y de costo beneficio de la eficiencia terminal.

¹⁰ Martínez Rizo Felipe, *op cit.*, p. 8

¹¹ Cuellar Oscar Saavedra y Bolívar Espinosa Augusto G. *op.cit* p. 12, Martínez Rizo Felipe, (2001) *op.cit.* p. 31

¹² Rangel, José. (2004). "Curvas de proyección de trayectoria escolar y mapas de probabilidades de egreso" en *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXIII (1), No. 129, enero-marzo, p. 15, Romo Alejandra. (2003) "Eficiencia terminal en educación (segunda parte y última)" *Innovación educativa*. México. IPN. Vol. 3. Núm. 15. Julio-agosto. p. 19

¹³ Camarena, Rosa María Chávez G. Ana María y Gómez Villanueva, José. (1985). "Reflexiones en torno al rendimiento escolar y a la eficiencia terminal", en *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, No.53, enero-marzo, México, p.49. Cuellar Oscar y Espinoza Augusto, *op.cit.* p. 13-15; Rangel, José, *op. cit.* p. 12; Romo López Alejandra, *op. cit.* P.6. Gómez Tagle Rosa María *et. al.* (2006) "Análisis de las trayectorias escolares en la UNAM: Un método de análisis", en *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio*. ANUIES .p. 65. De Allende y Gómez Villanueva José. *Bibliografía comentada sobre la trayectoria escolar*, ANUIES, México, 1989, p. 77. Chaín Ragueb y Jácome Nancy y Martínez Manuel. (2001). "Alumnos y trayectorias. Procesos de análisis de información para diagnóstico y predicción", en *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES*, pp. 197-209

Quedarse con la concepción económica para medir una institución, es limitar el análisis cuantitativo que indica el barómetro de la institución, pero se adolece de información de los procesos educativos.

En esta década, en el debate de la eficiencia terminal se encuentran los estudios desde la mirada normativa, de la Teoría de la Reproducción y movilidad social y de la teoría de abandono de Vincent Tinto.

El análisis de los factores normativos que obstaculizan el egreso y la titulación, es el que realiza Yolanda Legorreta¹⁴ quien señala los múltiples factores reglamentarios en una institución educativa. Las disposiciones normativas las agrupa en tres grandes grupos: a) proceso de selección, b) materias seriadas dentro de un plan de estudios, número de oportunidades para cursar una misma materia y de reprobaciones permitidas sobre un número determinado de materias y de el número de ocasiones que se puede presentar un examen y los distintos tipos de éstos; el trabajo terminal y c) la extensión de plazos máximos para concluir los estudios, las bajas reglamentarias, las opciones de titulación sin créditos y los idiomas requeridos a la conclusión de la titularidad de los créditos. Concluye que dentro de las legislaciones universitarias existen disposiciones asociadas con el rezago y la deserción, por lo que la institución debe propiciar las mejores condiciones durante la trayectoria escolares de los estudiantes y conducirlos de manera fluida al egreso y a la titulación.

El análisis de factores socioeconómicos que inciden en el rezago y la deserción escolar lo realiza Lilia Pérez.¹⁵ Esta autora señala que la educación tiene un papel de selección y de reproducción en función de la clase social. Si bien la escolaridad

¹⁴ Legorreta Carranza, Yolanda. (2001). "Factores normativos que obstaculizan el egreso y la titulación," en *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES*, México, ANUIES, p. 113- 122.

¹⁵ Pérez Franco Lilia. (2001). "Los factores socioeconómicos que inciden en el rezago y la deserción escolar", en *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES*, México, ANUIES, p. 98-110.

no se traduce mecánicamente en una movilidad social, sí permite una movilidad escolar. En este sentido, la escolaridad es un bien social y un derecho fundamental para aumentar las oportunidades para participar en la vida social, política y económica. Considera que es importante identificar los grupos con mayor riesgo, para ello se deben identificar las dimensiones socioeconómicas como características del grupo familiar (migrantes/no migrantes, escolaridad de los padres, tipo de empleo de los padres, tipo de familia, ingresos familiares) y cualidades individuales (sexo, edad, trayectoria escolar previa, tránsito al nivel superior, calificación del examen de selección, trayectoria del primer año, hábitos de estudio, consumo cultural universitario). Propone hacer este tipo de estudios para conocer las condiciones socioeconómicas de los estudiantes con el fin de revisar las trayectorias y diseñar estrategias de integración de índole académica y social. Con estas medidas se puede mejorar la capacidad de retención, y de éxito escolar.

Alejandra Romo y Magdalena Fresán Orozco,¹⁶ realizan un análisis sobre los factores curriculares y académicos relacionados con el abandono y el rezago desde la teoría de Vincent Tinto. Aborda las causas del abandono, la transición de los estudiantes, el proceso de selección, la integración, el transcurso en la educación superior y el perfil del alumno. Considera que los estudios de las trayectorias escolares permiten el planteamiento de programas complejos y amplios atender a los alumnos en ambientes académicos y sociales de las instituciones y su acompañamiento a lo largo del plan de estudios por tutores capacitados, hasta las alternativas curriculares en el sistema de créditos.

El planteamiento para estudiar la eficiencia terminal es multifactorial. Se ha analizado a través de la normatividad, los factores socioeconómicos y desde la mirada de la transición e integración a la vida académica de la institución. Como

¹⁶ Romo López Alejandra y Fresán Orozco Magdalena. (2001). "Los factores curriculares y académicos relacionados con el abandono y el rezago" en *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES*, México, ANUIES, p. 166-168.

señala María del Pilar Jiménez,¹⁷ la “eficiencia terminal atañe, principalmente, al recorrido por un proceso complejo de múltiples atravesamientos y que, como producto, no es más un síntoma que habla del proceso y su conflictiva”.

La eficiencia terminal tiene elementos y dimensiones que entran en interjuego que condicionan y definen el origen y los resultados. La eficiencia terminal puede verse de dos dimensiones. La primera es revisar los aspectos de procesos y prácticas y los sujetos-actores de estas mismas. Y por otra parte, los productos logrados por estos sujetos. La eficiencia terminal es un fenómeno o síntoma que debe verse a través de la multiplicidad de causas que la definen y la condicionan.¹⁸

Estas dos dimensiones para entender la eficiencia terminal, dan cuenta de una concepción global para estudiar la eficiencia terminal, pues es importante estudiarla desde los productos, pero también ir más allá para conocer la multiplicidad de causas que permiten dar cuenta de la vida académica de los actores.

En este sentido, para nosotros, la eficiencia terminal es la llegada, el punto de partida para estudiar los programas de posgrado a partir de los fenómenos y procesos que se dan en la vida académica.¹⁹ Es un indicador que debe servir para ver más allá, para una mirada más profunda y una referencia que de pie a la construcción de objetos de estudio. Es la posibilidad de buscar el conjunto de factores explicativos que den cuenta de la red compleja de las relaciones institucionales que dan cuenta de la vida intelectual y social del posgrado.

¹⁷ Jiménez Silva, María del Pilar. (2002). Eficiencia terminal: resultado de múltiples atravesamientos, en Sánchez Puentes Ricardo y Arredondo Galván. *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*, México, UNAM. p. 83

¹⁸ *Idem*

¹⁹ Sánchez Puentes, Ricardo, Mireles Vargas Olivia y Jazzo Méndez Elizabeth. (2002). en Sánchez Puentes Ricardo y Arredondo Galván, Martiniano, *op. cit.*, 57

Estoy de acuerdo con el planteamiento de Martiniano Arredondo cuando se refiere a que la eficiencia terminal depende de la “vitalidad académica de los procesos y las prácticas de formación formales e informales que se establecen en un programa de posgrado”²⁰ porque en la medida que las interacciones sociales y académicas sean intensas en el posgrado, los estudiantes se integrarán a la comunidad académica y tendrán mayores recursos para continuar con la meta personal de concluir sus estudios de posgrado.

2.3. Las metodologías para estudiar la eficiencia terminal.

Las metodologías para estudiar la eficiencia terminal se han desarrollado a en el país a través de las décadas para analizar la eficiencia del sistema educativo. En la década de los setenta destaca la investigación realizada en el nivel básico por Pablo Latapí y Muñoz Izquierdo²¹ donde evalúan el aprovechamiento de los recursos escolares del sistema educativo del nivel básico.

En la década de los ochenta, destacan los estudios de trayectorias escolares, de tipo generacionales con métodos de flujos gruesos o finos. En primer lugar, Josefina Granja realiza estudio de trayectorias escolares de cuatro instituciones de educación superior, con dos estrategias metodológicas: en primer lugar analiza el crecimiento de la matrícula global, y segundo lugar, estudia el crecimiento efectivo de la matrícula.²² En su análisis distingue las oportunidades de ingreso, permanencia y egreso.

²⁰ *Ibid.* p. 12

²¹ Muñoz Izquierdo y Latapí Pablo. (1980). *Diagnóstico Educativo Nacional*, México, Centro de Estudios Educativos, pp. 1-150

²² Granja Josefina. (1983). "Análisis sobre las posibilidades de permanencia y egreso en cuatro instituciones de educación superior, 1960-1978", en *Revista de Educación Superior*, México. ANUIES, Vol.12, No. 3(47), julio-septiembre, p. 55.

En segundo lugar, se encuentra el estudio de Graciela Ruiz Esparza²³ quien analiza el seguimiento generacional de flujos escolares con métodos de cálculos gruesos y finos. Identifica los factores que afectan la eficiencia terminal a través de estudios generacionales comparativos analizando el proceso de titulación a la largo de un periodo determinado. Se delimita la población en 21 generaciones, la metodología fue a partir de consulta libros de actas de exámenes profesionales para obtener datos de carrera, sexo, edad, nacionalidad, fecha de inicio y de determinación de estudios, promedio general, fecha y resultado del examen profesional.

Los estudios de esta década son estudios de trayectorias escolares que si bien se desarrollaron para facilitar la toma de decisiones de la gestión académica, dejaron de lado el conocimiento de los procesos escolares dentro de la institución.²⁴

En la década de los noventa Liliana Morales²⁵ realizó estudios de trayectorias escolares con métodos de seguimientos estudiantiles a partir de los antecedentes escolares. Las técnicas usadas fueron: antecedentes estudiantiles, antecedentes escolares inmediatos y trayectorias escolares.

En la presente década, se encuentra la investigación de José Blanco y José Rangel²⁶ quienes proponen el término de índice de eficiencia de egreso (IEE) para dejar atrás índice de eficiencia terminal (IET). La dificultad que se presenta en el índice de eficiencia terminal es que se usa para medir la eficiencia de egreso de los distintos ciclos escolares. Se relacionan quienes ingresaron un año dado con

²³ Garza-Ruiz Esparza, Graciela. (1984). "La eficiencia terminal en algunas facultades de la UNAM", *op. cit.* p.55

²⁴ De Allende y Gómez Villanueva José. (1989). *Bibliografía comentada sobre la trayectoria escolar*, México, ANUIES, p. 147.

²⁵ Morales, Liliana. (1993). "Las trayectorias escolares", *Perfiles Educativos*, México, CISE/UNAM, p. 11

²⁶ Blanco, José y Rangel José. (2000). "La eficiencia de egreso en la instituciones de educación superior. Propuesta de análisis alternativo al índice de eficiencia terminal." *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXIX (2). No. 114, abril-junio, México, ANUIES. p 7-10.

quienes egresaron cinco años después, por tanto se desconoce el rezago de la generación cuya eficiencia se quiere medir. Esto sucede porque las distintas generaciones se adicionan, se mezclan comportamientos diferentes y se no se pueden observar cambios. Para evitar los problemas de IET es importante incorporar el tiempo como variable explícita del índice, evitando incluir las generaciones que no le pertenezcan.²⁷ Estos autores proponen integrar un sistema de análisis de trayectoria escolar con cuatro variables: egresados, titulados e inactivos, a lo largo de cada ciclo escolar que se distinga por filtrar la contaminación del rezago y las variaciones de la matrícula.

En el 2001, destacan estudios de eficiencia terminal de trayectorias escolares de Felipe Martínez Rizo y de Ragueb Chaín *et al.* El primer estudio es de cohortes aparentes de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, Martínez Rizo, analiza la deserción por año escolar, semestre y carrera, retención-deserción generacional, deserción acumulada por carreras (ingreso, egreso y titulación). Considera que los estudios de cohortes aparentes son más sencillos que los de cohortes reales y pueden ser realizados por cualquier institución. Los estudios de cohortes aparentes no son distintos a los de cohortes reales, pueden ser equivalentes por dos condiciones: primera, el número de alumnos de nuevo ingreso se mantenga igual en un lapso considerable de tiempo, segundo, que el patrón de rezago y deserción se mantenga también en niveles comparables.²⁸

Este autor hace distinciones relativas a los niveles de agregación en el sentido de considerar la eficiencia terminal a nivel institucional o de programa de estudios o carrera; distinguir entre la eficiencia terminal de una generación, de la acumulación de generaciones de egresados en un lapso dado y promediando

²⁷ *Ibid.*, p. 9-12

²⁸ Martínez Rizo Felipe. (Coordinador). (2001). "Estudio de la eficiencia en cohortes aparentes". *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio*, México, ANUIES, p. 27-29.

varias generaciones y diferenciar entre deserción a través de cohortes aparentes por generación y anual, pudiendo desagregar por carrera y ciclo escolar.²⁹

El segundo estudio es la Universidad Veracruzana de Ragueb Chaín *et al.*³⁰ es de trayectorias escolares. Las técnicas de investigación usadas son pruebas de selección, información demográfica-sociológica, registros escolares, examen de ingreso y una encuesta de 38 preguntas. Es un estudio de trayectorias académicas de una cohorte real de 1998 a partir del plan de estudios (tiempos, créditos, asignaturas aprobadas y reprobadas). Aquí se analizan las trayectorias de alumnos de bajo rendimiento (promedio, reprobación y rezago) y se da atención a los estudiantes a través de tutorías para apoyar en planificación escolar, problemas administrativos, selección de materias, consultas en relación a contenidos y temas.

En el 2004, se encuentra el estudio de la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey de Rubén Edel Navarro,³¹ quien desarrolló un estudio egresados de la Maestría en Educación con Especialidades del *campus* Toluca de la generación 1999-2002. Considera que la eficiencia terminal fue exitosa debido al diseño curricular del programa (asignaturas; las estrategias didácticas de trabajo colaborativo; la flexibilidad del horario, la calidad de los profesores titulares, asistencias, asesores y personal de apoyo; delimitación del proceso de titulación), al perfil del usuario (la capacidad del alumno de adaptación al modelo innovador de enseñanza aprendizaje) y a la filosofía institucional (visión y misión del programa).

²⁹ *Ibid.* p. 31 y 32

³⁰ Chaín Ragueb y Jácome Nancy y Martínez Manuel. (2001). Alumnos y trayectorias. Procesos de análisis de información para diagnóstico y predicción, en Martínez Rizo Felipe (coordinador) *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES*. Propuesta metodológica para su estudio, *op.cit.* p.197-213

³¹ Edel Navarro Rubén, (2004). "Educación a distancia y eficiencia terminal exitosa: El caso de la sede Tejupilco en la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey", vol. 3. Núm.12, diciembre. México. *RED, Revista de Educación a Distancia*, http://www.132.248.192.241/iisue/www/seccion/bd_iresie. Pdf, pp. 20-24.

En educación básica, en el 2005, Carlos Muñoz analiza el sistema educativo de la década de los noventa. El estudio se refiere al impacto en la repetición de cursos y la eficiencia terminal del periodo de de 1991 hasta 1999 de los programas “compensatorios” *PARE* (Programa para abatir el rezago educativo) y *Oportunidades* para mejorar el aprovechamiento escolar. Concluye que en este periodo se mejoró el nivel de aprovechamiento en el nivel básico del sistema educativo.³²

En el 2006, destacan los estudios de Rosa María Gómez-Tagle *et. al*³³ y de José Rangel y Jorge Alberto Pérez. El primero propone un análisis por cohortes reales de 8 generaciones de la UNAM. Aquí se definió una base de datos (número de cuenta, causa y año de ingreso, fecha de nacimiento, género, plan de estudios - número de créditos, ciclos escolares. Las ventajas que se obtienen en las trayectorias escolares por cohortes reales son: conocer el progreso escolar de los estudiantes, b) generar información institucional sobre el egreso y la titulación, c) identificar tipos de rezago- alumnos con diferentes grados y ritmos de avance del currículo-, e) determinar tipos de suspensión de los estudios- en qué momento y cuántos ciclos escolares dejan de inscribirse.

El segundo, es un estudio para medir trayectorias escolares de generaciones, es el realiza José Rangel, con técnicas estadísticas de curvas de proyección de trayectoria escolar y mapas de probabilidades de egreso. La primera, muestra que existe “la posibilidad de correlacionar información temprana del avance de la trayectoria con el avance alcanzado al final del tiempo establecido curricularmente

³² Muñoz, Izquierdo Carlos. (2005). “Una apreciación global de los efectos atribuibles a los programas compensatorios”. Vol. 3, No.2, *Rev. Electrónica Iberoamericana sobre Calidad y Eficacia y cambio en la educación*. http://132.248.192.241/issue/www/seccion/bd_iresie. p. 16-18

³³ Valle Gómez-Tagle Rosa María, Rojas Arguelles Graciela y Villa Lozano Ariadna. (2001). “Análisis de las trayectorias escolares en la UNAM: Un método de análisis”, en Martínez Rizo Felipe (coordinador) *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio, op.cit.* p. 60-72.

par concluir los estudios”.³⁴ La segunda, se usa para conocer qué alumnos egresan y cuando lo hacen y para determinar cuáles alumnos de cuarto semestre aseguran, con alto grado de certeza, abandonar los estudios antes de concluirlos. Concluye que las trayectorias escolares permiten saber que alumnos no egresarán, quienes lo harán en el tiempo curricular, cuáles lo harán más tarde y qué probabilidades tiene cada uno de ellos.³⁵

El tercero es un estudio de la carrera de ingeniería civil de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí en el periodo de 1990 al 2000, elaborado por Jorge Alberto Pérez³⁶ quien analiza los flujos académicos de los alumnos para analizar los indicadores de rezago, deserción y eficiencia terminal. La metodología que usa son seguimientos de desempeño individual de una cohorte generacional, tomando en cuenta la matrícula de primer ingreso, los egresados y los titulados de esa misma cohorte. Considera que los indicadores mencionados son aristas de una misma problemática, pues el rezago es la causa de la deserción y por consecuencia baja eficiencia terminal. Las acciones de mejora para atender las trayectorias escolares es a través de acciones de tutoría individualizada, aprendizaje colaborativo y atención integral de los alumnos desde el ingreso, permanencia y egreso, además gestionar redes de institucionales de apoyo.

En este apartado, se ha analizado el estado del arte de los estudios sobre eficiencia terminal, las diversas metodologías que comprenden trayectorias escolares de cohortes reales o aparentes, estudios generacionales con diversas técnicas estadísticas para calcular la eficiencia terminal o la eficiencia de egreso, pero ninguna metodología estudia los procesos y prácticas de la vida académica

³⁴ Rangel, José. (2004). “Curvas de proyección de trayectoria escolar y mapas de probabilidades de egreso” en *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, vol. XXXIII(1), No. 129, enero-marzo, p.13

³⁵ *Ibid.*, p. 29

³⁶ Pérez Jorge Alberto. (2006). “La eficiencia terminal en programas de licenciatura y su relación con la calidad educativa”. *Reice. Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. Vol. 4, No. 1, pp. 137-199. PDF. http://www.132.248.192.241/iisue/www/seccion/bd_iresie

de una institución. En los diversos estudios la eficiencia terminal es un indicador del funcionamiento escolar, pero esta apreciación es limitada porque reenvía a un sistema de control, dejando de lado la riqueza de lo social de las comunidades humanas. En este sentido se acudió a una referencia teórica más amplia y más significativa: la noción de vida intelectual y social de la vida académica.

2.2. Vincent Tinto y la teoría de vida académica

El recorrido sobre las diferentes formas de estudiar la eficiencia terminal, nos remite a considerar los procesos de la vida académica. Por ello se recuperó la categoría de vida intelectual y social trabajada por Vincent Tinto,³⁷ sociólogo norteamericano, que estudió el abandono masivo de los estudiantes de instituciones de nivel superior. La categoría de vida académica está inmersa en las interacciones sociales e intelectuales de los actores en los posgrados estudiados.

Tinto considera que los abandonos han sido ampliamente estudiados, pero se desconoce el tipo de abandonos. Uno de ellos es el abandono institucional, que son los que desertan de las universidades y el otro tipo de abandono, es el abandono del sistema, donde interrumpen para siempre la educación superior.³⁸

Existen problemáticas inherentes a los abandonos en dos sentidos. Primero es de orden individual, pues quien decide abandonar deja de obtener un grado universitario y se priva de gozar beneficios en cuanto a la ocupación. Por otro lado, a las instituciones les preocupa el éxodo de los estudiantes, pues se trata del descenso de la población estudiantil.

³⁷ Tinto, Vincent. (1993). *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*, México, ANUIES/UNAM.

³⁸ *Ibid.*, p. 127

Tinto analizó las diferentes formas de abandono desde la perspectiva longitudinal. No se interesó en estudios transversales que identificaran las características comunes de los estudiantes que perseveran y los que abandonan a la educación superior. A este autor le preocuparon los procesos, los estudios longitudinales. Le interesaba conocer los factores que incidían en el abandono institucional. Al centrarse en los procesos analiza las relaciones de los estudiantes desde el ingreso hasta la graduación. Lo que importa en estudios longitudinales es descifrar todas aquellas relaciones académicas de los estudiantes a lo largo de la trayectoria escolar.³⁹

El abandono como la eficiencia terminal es un problema que no puede estudiarse desde una perspectiva única, se requiere analizar las relaciones y procesos diferentes, propios de cada institución. En la institución influyen diversos factores y experiencias que conducen a los estudiantes a través del tiempo a diferentes formas de abandono.

Tinto señala dos tipos de abandono: los personales y los institucionales. Los primeros son la intención y el compromiso, los segundos el ajuste, la incongruencia y el aislamiento. Estos tipos de abandono se gestan en el recinto institucional, donde interactúan los estudiantes en sus trayectorias escolares.⁴⁰

Para Tinto existen tres procesos por los que los estudiantes abandonan la vida académica. En primer lugar, en el proceso de ajuste los estudiantes abandonan los estudios porque enfrentan problemas y dificultades en el periodo de transición en su mundo académico. En segundo lugar, la incongruencia se da en los estudiantes que abandonan por sentirse incongruentes con sus expectativas personales y no tienen deseos de compartir sentimientos de pertenencia a los grupos o al *ethos* cultural de la institución. Las interacciones vinculadas con el

³⁹ Tinto, Vincent. (1993). *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*, op.cit. p. 119-122.

⁴⁰ *Ibid.* p.41-45.

ambiente predominante en la institución, constituyen el elemento básico de la vida académica y la fuente principal de las percepciones estudiantiles. En tercer lugar, el aislamiento se da en forma transitoria para la gran parte de los estudiantes debido a que no establecen relaciones de amistad después de ingresar.⁴¹

La congruencia intelectual se cimienta cuando son afines las orientaciones, los objetivos, los intereses y los fines de los estudiantes con el curriculum, las condiciones de infraestructura y académico-administrativas, las interacciones intelectuales y sociales en los programas de posgrado. La congruencia se refleja en los procesos y prácticas cotidianos. Cuando los estudiantes se sienten congruentes con su meta personal de formación y de la obtención de un grado, eligen sus grupos, se integran a las comunidades académicas, comparten el *ethos* institucional de los programas de posgrado. Por otra parte, la incongruencia intelectual se puede originar por vacíos teóricos, conceptuales, carencia de habilidades y capacidades de abstracción y síntesis que los estudiantes poseen.

La incongruencia intelectual y social puede ocasionar que los estudiantes se conviertan en abandonantes. Sin embargo, existen casos en que los estudiantes no se incorporan a los grupos académicos pero tienen un sólido compromiso con la meta personal de formación y de obtención del grado de maestría y doctorado que les hace perseverar hasta la graduación.

Para Tinto las causas institucionales que terminarían con la exclusión del estudiante son ciertos tipos de interacciones que se dan al interior de la institución y que no favorecen la integración del estudiante a la vida social e intelectual de la institución sino que obstaculizan más bien su incorporación.

Tinto marca los límites de la institución acerca de la influencia que tienen sobre los estudiantes para que no abandonen la escuela, como las exigencias mayores y

⁴¹ Tinto, Vincent, *op.cit.*, p.112-115.

requerimientos de tipo intelectual y social, en un espacio de encuentros y desencuentros estudiantiles.

En esta investigación interesa analizar las condiciones institucionales pues son el ámbito de las políticas institucionales, donde las autoridades académicas del posgrado pueden tomar las decisiones y acciones institucionales, ya que son los espacios donde se generan las propuestas y sugerencias para incrementar la eficiencia terminal.

La vida académica en el programa de posgrado de Sociología y Ciencia Política puede ser estimulante para algunos estudiantes que se encuentran en grupos de trabajos donde se comparten y analizan lecturas, bibliografías, metodologías, apoyos técnicos, etc. estos intercambios refuerzan los lazos de amistad y compañerismo los cuales son muy importantes para perseverar hasta la graduación. En cambio, los alumnos que están aislados se pueden sentir incongruentes con la vida intelectual y social al no participar en los valores de las comunidades académicas. El estudiante no abandona repentinamente el posgrado, se hace poco a poco abandonante a lo largo de su trayectoria escolar.

Los intercambios entre los alumnos en Sociología y en Ciencia Política, la integración a las comunidades académicas no garantizan la congruencia pero sí fortalecen el compromiso de los mismos con la institución, a mayor contacto entre los estudiantes mayor probabilidad de establecer afiliaciones sociales e intelectuales y mayor permanencia en la escuela.

Las relaciones satisfactorias y agradables entre profesores, académicos, gestores administrativos y alumnos inciden profundamente en el desarrollo intelectual de los últimos y se elevan los niveles de rendimiento académico. Lo contrario, la ausencia de interacciones o relaciones desagradables pueden llevar a bajos rendimientos escolares hasta la tardía graduación de los estudiantes o el abandono definitivo del sistema de posgrado.

Las experiencias personales, formales e informales de los individuos pueden influir en el proceso educativo y en la decisión de abandonar los estudios. Los intercambios formales son los intelectuales y los informales son los sociales. Los aspectos de la vida social se refieren a las necesidades personales de los distintos miembros en espacios fuera de los dominios formales. Las actividades sociales de los estudiantes de posgrado se desarrollan en pasillos, cafeterías, jardinerías entre otros. Las actividades intelectuales se desarrollan en aulas, bibliotecas, espacios de investigación de los profesores y tutores, coloquios, congresos, simposios. Ambas actividades se vinculan tanto que permiten la formación de grupos en las comunidades académicas del posgrado.

La vida intelectual y social del posgrado en Sociología y en Ciencia Política, su ambiente académico y de trabajo se concentra en una serie de procesos concretos de formación que constituyen un imán para los estudiantes y favorece su permanencia y eleva la eficiencia terminal.

Las interacciones sociales e intelectuales influyen a través del tiempo en las expectativas del estudiante, en sus metas, motivaciones y compromisos. Los actores crean las condiciones de un ambiente cultural y académico saludable para los estudiantes. El clima intelectual influye en cierta forma en la afiliación competente de los grupos. La atmósfera cultural define en la vida académica las afiliaciones. El clima cultural establece a quienes pueden afiliarse a la vida académica.⁴²

El ambiente del posgrado permite que los estudiantes se integren a la vida académica, lo cual influye en que los estudiantes se sientan satisfechos y decidan continuar con la meta personal de obtener un grado académico. La eficiencia

⁴² Tinto, Vincent, *op.cit.* p.128

terminal en los programas de posgrado en Sociología y Ciencia Política es el barómetro de la vida académica del División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

Se puede afirmar que la vida académica se relaciona con la eficiencia terminal de los programas de maestría y doctorado en Sociología y Ciencia Política, en la medida en que los intercambios sociales e intelectuales posibilitan que los estudiantes culminen su meta de graduación del programa de posgrado elegido. La graduación es un requisito académico que se puede alcanzar cuando existen lazos fuertes entre los estudiantes, los profesores y los funcionarios. Por lo tanto, se considera que la eficiencia terminal está íntimamente relacionada con la vida académica de los estudios de posgrado en Sociología y Ciencia Política.

En este capítulo se analizaron los referentes teórico-conceptuales que nos permitirán realizar aproximaciones a nuestro objeto de estudio, a la vida académica y su relación con la eficiencia terminal. En el siguiente capítulo se abordarán los referentes metodológicos.

CAPÍTULO III

REFERENTES METODOLÓGICOS

PRESENTACIÓN

El propósito del presente capítulo es plantear los referentes metodológicos sobre el problema de investigación “la vida académica y su relación con la eficiencia terminal”. Para esta tarea se desarrollan los siguientes aspectos: Factores explicativos de la eficiencia terminal, Factores de abandono, Grado de concreción, Planteamiento del problema, Abordaje epistemológico, Objetivos de la investigación, Unidades de análisis. Supuestos de investigación, Acopio de información, Tratamiento de la información y Sistematización

Factores explicativos de la eficiencia terminal: la falta de integración por parte del estudiante a la vida intelectual y social de los programas de posgrado de Sociología y Ciencia Política afecta la eficiencia terminal.

Factores de abandono: falta de compromiso, falta de pertenencia, aislamiento, incongruencia, falta de interacciones sociales e intelectuales.

Grado de concreción: Institucional. Se refiere al estudio de las interacciones intelectuales y sociales de la vida académica de los programas de posgrado en maestría y doctorado en Sociología y en Ciencia Política de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM en el ciclo escolar de 1996-1.

3.1. Planteamiento del problema.

En una investigación es fundamental saber plantear las categorías que orientan el desarrollo de la investigación, el problema de investigación en ese momento se identifica como el norte y la guía. Plantear el problema es el detonador para iniciar las diferentes tareas que demanda el trabajo de investigación, entre otras las siguientes: la búsqueda bibliográfica sobre el contexto, las categorías teóricas a trabajar, el trabajo de construcción para explicar los factores que desencadenan el fenómeno.¹

Para Bourdieu son las relaciones conceptuales entre los problemas² donde se puede construir un objeto, en este sentido se buscó delimitar el objeto de estudio. Esta delimitación apunta a recuperar la trama y urdimbre entre la vida académica y la eficiencia terminal, atendiendo los rasgos propios de cada concepto.

El problema de investigación era la baja eficiencia terminal en los estudios de posgrado de la maestría y doctorado en Sociología y Ciencia Política. En el nivel maestría el tiempo promedio de ingreso graduación era de 7.21 años para Ciencia Política y 9.65 años para Sociología. En el nivel de doctorado, el tiempo promedio que tenía para el ingreso-graduación de doctorado era 10.75 para Ciencia Política y 9.97 para Sociología.³

La eficiencia terminal fue el detonador para estudiar la vida académica de los programas de posgrado. La eficiencia terminal fue el síntoma, la manifestación de un problema de baja graduación o abandono de los estudios de posgrado. Es un problema para la institución de posgrado en la medida que se hacen inversiones

¹ Sánchez Puentes, Ricardo. (2000). Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación científica en Ciencias Sociales y Humanas, México, CESU-UNAM, p.131.

² *Ibid.*, p. 51.

³ Coordinación General de Estudios de Posgrado, *Población y graduación de maestrías y doctorados 1989-1994, agrupación preliminar por programas y Consejo Académico de Área, México, UNAM*, febrero 1996, Citado por Arredondo Galván Martiniano y Flores Adriana, "el proceso de graduación", en Sánchez Puentes Ricardo y Arredondo Galván, *El posgrado en Ciencias Sociales y Humanidades, op. cit.*

en el pago de docentes, administrativos, apoyos escolares, infraestructura (bibliotecas, cubículos, cafeterías, aulas) etc. En el sentido, que es importante reconocer “el nivel de productividad alcanzado, por cuanto más productividad significa más eficiencia de la actividad que se realiza, mejor aprovechamiento de los recursos empleados, menor desperdicio”.⁴ De igual manera, para el estudiante, carecer de un grado de maestría o doctorado, es una dificultad porque la obtención de grado de maestría o doctorado se convierte cada vez más en “un pasaporte laboral en mercados reducidos y competitivos de la administración pública y de la academia.”⁵

En el nivel maestría, en el área de ciencias experimentales y en la ingenierías los estudiantes tardaban en titularse cinco años, en las ciencias sociales tardaban ocho años, en el nivel doctorado, en química-biológica tardaban seis años, en ciencias sociales tardaban hasta diez años en titularse.⁶

El problema de la eficiencia terminal es el tiempo prolongado para terminar los estudios de posgrado en Sociología y en Ciencia Política. El problema de la baja eficiencia terminal no puede analizarse sólo por estudios de corte estadístico, desde una concepción marcadamente organizacional, pues se reduce el problema a una forma pragmática, reduccionista y se desconocen los procesos ricos y fecundos que entrañan la vida académica.

Para estudiar la eficiencia terminal, es preciso remitirse a los procesos y las prácticas de los programas de posgrado. Por este motivo se gira a la vida académica como un espacio decisivo para la formación de los estudiantes, pero

⁴ Blanco, José y Rangel José. (2000). “La eficiencia de egreso en las instituciones de educación superior. Propuesta de análisis alternativo al índice de eficiencia terminal”, *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXIX (2). No. 114. Abril-junio. México. ANUIES, p. 8

⁵ Arditi, Benjamín. (2004). “El posgrado y la excelencia como vocación: dos decálogos”, *Revista OMNIA, XVII Congreso Nacional de Posgrado. Estrategia para su instrumentación*. México, Dirección General de Estudios de Posgrado-UNAM, 86-87.

⁶ Rojas Argüelles y Amador Ruvalcaba *et. al.* (1992). *El posgrado en la década de los ochenta. Graduados, planes de estudio y población*, *op. cit.* p.48-50

además contribuye a crear las condiciones para que los estudiantes no se hagan abandonantes. Un estudiante no abandona sus estudios de posgrado de forma repentina, se hace abandonante durante su trayectoria académica. El alumno decide poco a poco abandonar un programa de posgrado.

Al estudiar el fenómeno de la eficiencia terminal en el posgrado se toma en cuenta que es una investigación cimentada en un proceso constructivo. Se parte de que la eficiencia terminal es la *caja negra* y el enunciarla no dice nada, porque *los hechos no hablan*.⁷ Por ese motivo se procede a la indagación de lo que pasa en *la caja negra* del hecho de lo desconocido: la eficiencia terminal.

En primer momento surgen las preguntas ¿Cómo se piensa la vida académica y su relación con la eficiencia terminal?, ¿Cómo se puede apropiarse el objeto de estudio?. En ese momento se decidió que no se pensaría en problemas aislados, es decir la eficiencia terminal por un lado y por el otro la vida académica. La vida académica y su relación con la eficiencia terminal es un sistema de relaciones que se encuentra desentrañando el perfil de los actores, los procesos y las prácticas, el currículum y las condiciones institucionales.

En segundo momento, surgieron las interrogantes para aproximarse a la explicación de la vida académica, ¿Qué tipo de intercambios existen entre los estudiantes y los diferentes actores de los programas de posgrado?, ¿Cómo influye la vida académica en la integración de los estudiantes?, ¿Cómo influyen las condiciones institucionales para que los estudiantes abandonen los programas de posgrado?, ¿Cómo influye el currículum en la eficiencia terminal?

Este cuestionamiento posibilitó pensar en las múltiples relaciones entre la vida académica y la eficiencia terminal. Que no se puede explicar la eficiencia terminal reduciéndose a las cantidades de egresados en un posgrado, más bien es pensar en las relaciones de los diferentes factores para explicar las causas que

⁷ Bourdieu, Chamboredom y Passeron. (1993). *El oficio del sociólogo*, México, Siglo XXI, p. 54

intervienen para que los estudiantes abandonen su proceso de formación en el programa de posgrado de Sociología y Ciencia Política.

La vida académica está unida a conceptos tales como la vida social e intelectual. La vida social es la interacción en ambientes culturales entre estudiantes, profesores, tutores y administrativos. A partir de las interacciones cotidianas de los actores entre sí en los espacios sociales se realiza la afiliación, se comparte el *ethos* de la comunidad académica y se posibilita la incorporación e integración a los grupos.

La vida intelectual son las interacciones de los actores con relación a los conocimientos teóricos, metodológicos, epistemológicos y técnicos de la disciplina de estudio. Es donde se manifiestan por un lado, los valores como: el respeto, el compromiso, el trabajo en grupo, la lealtad y los aspectos normativos como la legislación universitaria, el reglamento de estudios de posgrado, la reglamentación interna de los programas, entre otros.

Para Tinto el abandono es producto del devenir ser estudiante desintegrado, aislado, solo ante las culturas, ante el *ethos* institucional. El estudiante que deserta es porque no tiene lazos con sus compañeros y se encuentra abandonado con sus vacíos teóricos y la soledad social frente a sus compañeros, profesores y tutores.⁸

La ausencia de integración a la vida intelectual está muy relacionada con el abandono y con la baja eficiencia terminal, que origina incongruencia y desajuste entre los estudiantes. Al no existir integración intelectual, los estudiantes se aíslan y no comparten con sus compañeros sus vacíos de conocimientos, se sienten apáticos, indiferentes a los saberes teóricos y prácticos y finalmente los alumnos abandonan los estudios de posgrado en Sociología o en Ciencia Política.

⁸ Tinto, Vincent. (1993). *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. México, ANUIES/UNAM, pp. 120-121

3.2. Abordaje epistemológico.

El conocimiento como construcción.

De acuerdo con Bachelard, el hecho científico se conquista, construye y comprueba. Los caminos para construir un objeto, apuntan al enfrentamiento de obstáculos, de rupturas, de estancamientos, retrocesos, angustias, renacimientos y construcciones.⁹

“Para poder construir un objeto y al mismo tiempo saber construirlo, hay que ser consciente de que todo objeto científico se construye deliberada y metódicamente y es preciso saber todo ello para preguntarse sobre las técnicas de construcción de los problemas planteados al objeto”.¹⁰

La construcción del objeto de investigación implica una construcción metódica, que se realiza poco a poco, y la recuperación de información corresponde siempre, explícitamente o no, a las preguntas que se le hacen a la realidad¹¹

La rigurosidad para estudiar a la vida académica y su relación con la eficiencia terminal se funda en una reflexión profunda de cual es el objeto, para qué estudiarlo y cómo vislumbrar caminos para comprenderlo. La eficiencia terminal es una caja negra y era preciso redescubrir toda la trama que la encerraba.

Indagar en la eficiencia terminal es construir el tejido de todos los procesos de la vida académica. El tejido vincula todas las relaciones y los procesos. Se puede descifrar el problema a través de todos los factores como son los actores, el curriculum, los procesos y las prácticas, y las condiciones institucionales.

⁹ Citado por Bourdieu, Chamboredom y Paseron (1991) *El oficio del sociólogo*. México. Siglo XXI, p.72

¹⁰ *Ibidem*

¹¹ Santa María Martínez María de la Paz. (2001) *El laboratorio como un espacio de procesos y prácticas de formación en algunos programas de posgrado en Ciencias Experimentales de la UNAM. Biomédicas, Bioquímicas y Neurobiología*. Tesis de maestría.

El abordaje que aquí se enuncia va en dos sentidos, a saber:

Por un lado, “la eficiencia terminal, término compuesto, traslado de teorías de administración de empresas, es un constructo que discrimina y desconoce los enlaces, las relaciones que existen, omite las relaciones de gran trascendencia que permiten explicarla y comprenderla”.

Por otro lado, “se construye el concepto de la vida académica que permite explicar e interpretar la eficiencia terminal en los programas de maestría y doctorado de Sociología y Ciencia Política”.¹²

El hecho de construir la relación de la vida académica y la eficiencia terminal, se forma la urdimbre nueva, un bordado fino, que da pautas para analizar el problema de la eficiencia terminal. Cuando se aproxima a la eficiencia terminal a partir de la relación con la vida académica, se adquiere un sentido nuevo, ya que se “construyen nuevos objetos al establecer nuevas relaciones.”¹³ Es por este motivo, que ésta investigación crea un nuevo objeto, una nueva relación que antes no había sido analizado por los especialistas de la eficiencia terminal.

Interesa estudiar la vida académica y su relación con la eficiencia terminal a partir de los procesos, de la trama y urdimbre,¹⁴ es decir comprenderla a través del crisol del análisis de los factores que intervienen en dicha relación. Cuando se indaga lo desconocido, en este caso la vida académica de los programas de posgrado en Sociología y Ciencia Política, se busca construir el objeto de estudio. Esta investigación es un hecho que se construye, ya que a partir de armar el entramado teórico-conceptual es posible analizar las relaciones existentes y tomar una decisión epistemológica.

¹² Sánchez Puentes Ricardo. (2000). “Referentes teórico metodológicos”, en Sánchez Puentes Ricardo y Arredondo Galván Martiniano (Coordinadores). *El posgrado de Ciencias Sociales y Humanidades*. México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés, p.21.

¹³ Bourdieu, Chamboredom y Paseron. *El oficio del sociólogo*, op.cit.p. 52

¹⁴ Para analizar con mas detalle el concepto de trama y urdimbre revisar “La trama y urdimbre del oficio del investigador”, en Sánchez Puentes, Ricardo. (2000). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación científica en Ciencias Sociales y Humanas*. México, CESU-UNAM, p. 57

Se parte de que el conocimiento es relacional

El principio de la delimitación del campo científico son las relaciones conceptuales entre problemas.¹⁵ La construcción de relaciones se da a partir de aproximaciones sucesivas y de mediaciones de las redes académicas, a las diversas formas de seleccionar, ensayar y vivir del posgrado.

“El estudio cuidadoso de las relaciones entre los problemas da como resultado la aparición de secuencias y cadenas, así como una visión más articulada y organizada de la situación problemática que deja al descubierto redes y tramas entre fenómenos y procesos sociales que son de gran interés para el investigador el momento de decidir el problema de su investigación”.¹⁶

Si se parte que el conocimiento es relacional, se considera que es un trabajo cuidado, con avances y retrasos, es una búsqueda permanente de los rasgos característicos que conforman el objeto de estudio. Lo que interesa estudiar es cómo se relaciona la eficiencia terminal y la vida académica, pues lo más importante es conocer los procesos y prácticas donde se enlazan los actores que posibilita que los estudiantes se integren o abandonen los estudios de posgrado.

Se busca un acercamiento a la cultura escolar-institucional a través de los actores del posgrado maestría y doctorado en Sociología y Ciencia política. La eficiencia terminal se considera como la manifestación sintomática de una problemática profunda, la cual está vinculada con la vida académica de los actores. Al abordar la eficiencia terminal desde la perspectiva de la vida académica de la institución de posgrado, el objeto de estudio se construye de una forma distinta. No se estudia a partir de estudios de trayectorias escolares y generacionales. Se ha dejado atrás todo el pensamiento de la eficiencia terminal estudiado a través de la óptica de la

¹⁵ “No son —dice Marx Weber— las relaciones reales entre las “cosas” lo que constituye el principio de la delimitación de los diferentes campos científicos, sino las relaciones conceptuales entre problemas, citado por Pierre Bourdieu *et. al. El oficio del sociólogo*, 1991, p. 25

¹⁶ Sánchez Puentes Ricardo, *Enseñar a investigar*, *op. cit.* p. 134.

empresa. Se toma un rumbo nuevo, una nueva carretera que permite construirla y deconstruirla. Es decir, se abre un nuevo parteaguas y se deja de lado el recubrimiento que tiene el problema de la eficiencia terminal.

3.3. Objetivos de la investigación.

Objetivo general

Conocer la vida académica de los estudiantes de maestría y doctorado de los programas en Sociología y en Ciencia Política, a través de las interacciones de los estudiantes con los diferentes actores (profesores, tutores, funcionarios), el currículum (propedéutico, líneas de investigación, opciones de graduación y tutorías) y las condiciones institucionales, (mecanismos de información problemas, normatividad, becas, orientación e infraestructura).

Objetivos particulares

Caracterizar los estudiantes que participan en las interacciones intelectuales y sociales de la vida académica de los posgrados en Sociología y en Ciencia Política.

Explicar la relación de la vida académica y la eficiencia terminal considerando las características de los estudiantes, la interacción entre los actores, el currículum y las condiciones institucionales.

3.4. Unidades de análisis.

- Características del perfil de estudiantes
- Motivos y expectativas para ingresar al posgrado
- Interacciones de los estudiantes entre sí, con los tutores, administrativos y personal de apoyo.
- Formación de grupos
- Permanencia
- Factores externos que influyen en el abandono
- El curriculum (propedéutico, estructura curricular, líneas de investigación, opciones de graduación, tutorías)
- Las Condiciones institucionales

3.5. Supuestos de investigación

- a) El abandono del estudiante responde a un proceso de desintegración, no deserta de golpe, sino que su decisión responde al resultado de un lento y progresivo aislamiento social e intelectual.
- b) Las causas de la baja eficiencia terminal hay que buscarlas en el ambiente institucional de los programas de posgrado que no incorpora lo suficiente al estudiante.
- c) Al existir escasa vida intelectual y social los estudiantes tienen menos posibilidades de integrarse a las comunidades académicas de los programas de posgrado de Sociología y Ciencia Política.

3.6. Acopio de información

Se realizó el acopio de datos a partir de los siguientes instrumentos o técnicas:

- Cuestionario
- Entrevista
- Biblioteca
- Archivos
- Entrevista a informantes especializados en el tema
- Dos seminarios académicos en torno a la Problemática de la Eficiencia Terminal y estrategias para incrementarla.

3.6.1. Cuestionario

El cuestionario fue llenado por estudiantes interrogados sin que interviniera el encuestador. Se le informó al encuestado que la información vertida estaba destinada a una investigación educativa del Centro de Estudios Sobre la Universidad; se incluyeron instrucciones para el llenado del cuestionario. El tipo de preguntas fue tipo estructurada o cerrada. Se formularon 50 preguntas relacionadas con los ejes temáticos: los actores, los planes de estudio; las condiciones institucionales y los procesos y prácticas de la vida académica.

Se aplicaron 32 cuestionarios a estudiantes, que representó un 20% de los estudiantes de maestría y doctorado en Sociología y en Ciencia Política en el ciclo escolar de 1996-1. En la maestría de Sociología se aplicaron 8 y 13 en Ciencia Política. En doctorado se aplicaron 4 en Sociología y 7 en Ciencia Política.

3.6.2. Entrevista

Se diseñaron guiones de entrevista para estudiantes, profesores y funcionarios que tienen una duración variable de entre 45 y 90 minutos. Los rubros de los guiones de entrevistas fueron: actores, condiciones institucionales, curriculum y procesos y prácticas. Se aplicaron 8 entrevistas a informantes calificados para conocer sus opiniones y puntos de vista sobre los ejes señalados.

La selección de los entrevistados fue: el Jefe de Posgrado, la Secretaria Académica, los Coordinadores de los programas en Sociología y en Ciencia Política, un Profesor-Investigador, un Profesor-Tutor, un egresado y un titulado.

3.6.3. Bibliotecas

Se buscó exhaustivamente en las bibliotecas especializadas en el campo educativo como el Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU), Centro de Estudios Educativos (CEE), en la Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y las bibliotecas de la Facultad de Filosofía y Letras y de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

3.6.4. Archivos

Para la búsqueda de archivos se acudió a los anuarios de la matrícula de los posgrados elegidos y a los archivos de la Facultad para obtener datos sobre las graduaciones en los últimos diez años.

3.6.5. Entrevista un informante especializado en el tema

Se entrevistó a José Gómez Villanueva informante calificado que ha escrito sobre el tema de eficiencia terminal.

3.7. Tratamiento de la información.

Las entrevistas aplicadas fueron guardadas en cintas, posteriormente se realizó su transcripción mecanográfica literal.

Las entrevistas realizadas para esta investigación ofrecieron información valiosa sobre los temas que elegimos para nuestro estudio, a saber: actores, curriculum, procesos y prácticas, condiciones institucionales. Estos ejes temáticos están estrechamente relacionados con los factores que inciden en la relación de la vida académica y la eficiencia terminal.

En el eje de actores: está presente el perfil de los estudiantes en Sociología y en Ciencia Política. Las características generales de los estudiantes y el compromiso de los mismos, que son elementos decisivos en los procesos y prácticas de la vida académica y la relación con la eficiencia terminal.

En el eje del curriculum se vislumbraron diferentes factores como el propedéutico, el tronco común, los seminarios y cursos de investigación, las líneas de investigación, la titulación, las opciones de graduación a nivel maestría; y la originalidad de investigación del doctorado.

En el eje de los procesos y las prácticas se consideraron las interacciones entre estudiantes; formación de grupos; la permanencia y los abandonos por factores externos.

En el eje de las condiciones institucionales se analizó la graduación, la organización académico-administrativa; la información sobre la normatividad; las becas; los problemas académico-administrativos y la infraestructura física e instalaciones.

3.8. Sistematización

Se sistematizó la información de la encuesta, utilizando el programa Excel, en una base de datos donde se concentraron las respuestas. Los cálculos estadísticos se orientaron a obtener porcentajes, la media aritmética, la mediana (la medida que divide en dos secciones iguales la lista de datos). Para el análisis de la información se acudió a cuadros.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

PRESENTACIÓN

Para estudiar la vida académica y la eficiencia terminal se partió de un trabajo meticulado con el fin de identificar las problemáticas que se entretajan en el universo de los actores. Los ejes abordados en este capítulo buscan explicar el objeto de estudio de esta tesis: la vida académica y su relación con la eficiencia terminal. Debido a las múltiples perspectivas para observar y analizar se delimitaron los temas y el capítulo se dividió en cuatro partes. La primera se refiere a los estudiantes: características y el compromiso de los mismos. La segunda parte, se ordena explicando varios rubros: interacción entre los actores, la Formación de grupos y los Abandonos estudiantiles. En la tercera parte, se aborda el curriculum: Propedéutico, Tronco común, los Seminarios y los Cursos Monográficos; las Líneas de Investigación; Opciones de Graduación a nivel maestría; Originalidad en la tesis de doctorado y Tutorías. Por último, la cuarta parte estudia las Condiciones Institucionales: Organización académico-administrativa, Información sobre la normatividad, Becas; Problemas académico-administrativos, Infraestructura física e instalaciones.

El primer apartado se realizó el análisis a partir de la información de los cuestionarios y en el segundo, tercero y cuarto se añadió la información de las entrevistas.

4.1. Los estudiantes del posgrado.

Las características de los estudiantes están vinculadas con la integración social e intelectual de los mismos. Los rasgos de sexo, edad, estado civil y actividad laboral son las particularidades que generan la disponibilidad de los estudiantes y la integración en los programas de sociología y ciencia política.

Las características de los estudiantes condicionan la integración en grupos. Los estudiantes que están integrados pueden tener mayor persistencia en los estudios de posgrado, y estar inmersos en un importante proceso de desarrollo personal y profesional. Los alumnos que se integran en las comunidades se sienten congruentes con sus expectativas personales y comparten sentimientos de pertenencia a los grupos o con el ethos de la institución, en este caso con la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

Los intercambios e interacciones de una persona con amplia disponibilidad posibilitan la creación de vínculos fuertes para la permanencia en los estudios del programa, y favorecen una alta eficiencia terminal. Un estudiante joven, menor de treinta años, soltero y con beca tiene más disponibilidad para las actividades académicas y sociales que una estudiante casada, académica, y con hijos, que distribuye su tiempo en múltiples actividades al día.

4.1.1. Características de los estudiantes

Las características de los estudiantes nos reflejan interesantes rasgos y particularidades para explicar la vida académica del posgrado y el comportamiento de la eficiencia terminal.

En primer lugar, los hombres dominan numéricamente (56%) con relación a las mujeres (34%). En relación con el nivel, más de la mitad de estudiantes está en la maestría (66%) mientras que un poco más de una tercera parte está en el nivel doctorado (34%).

Destaca la actividad profesional de los estudiantes: el 44% labora en educación; el 19% en administración pública (gobierno); el 3% en iniciativa privada; el 6% en otras instituciones y un 28% no contestaron.

En términos generales existe una población donde predomina el sexo masculino y los estudios de maestría; frente a una población femenina y pocos estudiantes en el doctorado. De acuerdo a la actividad laboral sobresalen los estudiantes que laboran en las instituciones de educación, frente a quienes laboran en el sector gubernamental, en pequeña proporción hay alumnos de la iniciativa privada. Aquellos que no respondieron probablemente son desempleados o tienen alguna beca de estudios. Aunque la presencia masculina es mayor que de las mujeres, se encuentran elementos distintivos en la relación actividad laboral/ sexo/nivel. Posteriormente se hablará con más detalle las diferentes características.

En segundo lugar, la edad promedio es de 35.81 años; la moda 28 años (edad que más se repite) y la edad máxima es de 59 años mientras que la mínima es de 25 años. Si observamos la relación edad-actividad laboral, se encuentran resultados interesantes. La edad promedio de los académicos es de 39.3 años, mientras que la de los profesionistas es de 29.8 años. Si buscamos la relación edad-nivel, la edad promedio en el doctorado es 40.4 años mientras que en la maestría es de 33.8 años. Si continuamos buscando la edad según el sexo, las mujeres tienen una edad promedio mayor (39.9 años) que la de los hombres (32.6 años). La población femenina estudia el posgrado de una edad que oscila entre 31 y 59 años; mientras que la masculina lo hace en el lapso de 25 y 53 años.

La edad es una característica que señala la heterogeneidad de los estudiantes. Académicas, y doctorandas tienen una edad mayor que los hombres que en su mayoría son profesionistas, y estudian la maestría. Los rangos de edad muestran una diferencia de más de veinte años, que supone diferencias en expectativas, intereses, inclinaciones y valores de formación en los estudiantes de posgrado.

Para Tinto, la situación de los estudiantes de mayor edad genera distintos comportamientos, pues existen obvias diferencias en valores e inclinaciones que limitan la integración en la vida universitaria.¹⁷ El aislamiento y la incongruencia pueden ser más importantes que la falta de compromiso en sus decisiones vinculadas con la persistencia. La misma decisión de reanudar los estudios, indica la existencia de un compromiso con la educación que implica afrontar dificultades, que están relacionadas con las exigencias de la vida universitaria y las que demanda el ambiente externo como la familia y el trabajo.

La ausencia de mujeres jóvenes en el posgrado, puede estar relacionada con el compromiso matrimonial y el periodo de fertilidad reproductiva. El rol femenino en nuestra sociedad está relacionado con “la reproducción, el cuidado y la educación de los hijos, que justifica que la mujer se confine a la esfera doméstica, negándose y limitándose al mismo tiempo su integración al mundo académico.”¹⁸ De esta forma, acceden al posgrado después de varios años de haber terminado sus estudios de licenciatura. Más adelante, al cruzar este indicador con el estado civil de los estudiantes varones del posgrado, se podrá afinar un poco más los perfiles que se intentan definir.

En tercer lugar, destaca que casi la mitad de los estudiantes son solteros (47%), la otra mitad son casados, divorciados o viven en unión libre (53%). De acuerdo con el estado civil-nivel, existe una cantidad ligeramente parecida de casados en el nivel de doctorado y en la maestría (33% y 36% respectivamente). En cambio existen más solteros en la maestría (52%) que en el doctorado (36%).

En cuanto al estado civil, los datos son los siguientes, tenemos que del total de la población femenina, la mayor parte de mujeres (64%) de la muestra están casadas y/o divorciadas, esta situación contrasta con el total de la población

¹⁷ Tinto, Vincent. (1993). *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*, México, ANUIES/UNAM, p. 78

¹⁸ Blazquez Norma y Lorena Parada. (1993). “Feminismo y academia”, *Ciencia y Desarrollo*, vol. XIX, núm. 111, (nueva época), México, CONACYT, p. 15

masculina, donde sólo están casados y/o divorciados el 39%. Por otra parte, si buscamos qué población soltera predomina entre los sexos, destaca que de la totalidad de mujeres sólo una pequeña población es soltera (29%) a diferencia de los hombres solteros (61%). En cuanto a la población divorciada superan las mujeres (21%) a los hombres (11%).

En los datos anteriores se encuentran datos interesantes. Por ejemplo, la mayoría de los estudiantes son casados, pero si vamos a las particularidades de sexo, nivel y actividad laboral encontramos más solteros que casados en la maestría, mientras que en el doctorado hay un número similar de casados y solteros. Lo que señala la heterogeneidad de los estudiantes en relación a los intereses y expectativas personales para estudiar estudios de posgrado. Por una parte, son mujeres en los albores de los cuarenta años, casadas y asumiendo roles de atención y cuidado familiar, y por otra parte, son hombres solteros, sin compromisos familiares, alrededor de los treinta años.

Las características de la mayoría de las mujeres están relacionadas con los problemas para encontrar y dedicar tiempo a las actividades académicas del posgrado.¹⁹ El tiempo y el esfuerzo que le dedican a la vida académica es aquel que “sobra después de llevar a cabo labores cotidianas del hogar, la atención de los hijos, al compañero, y en algunas ocasiones, a otros trabajos que complementan el gasto familiar.”²⁰ En esas circunstancias los resultados son escasos y poco significativos para consolidar el desarrollo social e intelectual de las estudiantes de posgrado.

Las mujeres tienden a asumir principalmente intereses particulares que las benefician a sí mismas y a sus hijos.²¹ Al situarse las mujeres en el ámbito de lo

¹⁹ Tinto, Vincent, *op. cit.* p. 73

²⁰ González, Consuelo. (1990). “Más allá de las diferencias”, en *OMNIA*, Revista de la Coordinación General de Estudios de Posgrado, año 6, núm. 20, septiembre, México, Coordinación General de Estudios de Posgrado-UNAM, p. 22.

²¹ Other Sherry y H. Whitehead. (1996) “Indagaciones acerca de los significados sexuales”, en *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, Martha Lamas (compiladora), UNAM/Porrúa, p. 32

doméstico dan prioridad a la atención familiar y dejan para más tarde la formación académica. Para las mujeres casadas es un lujo estudiar el posgrado, pues el tiempo que le dedican coincide con las responsabilidades familiares que exigen mayor dedicación. Si tienen hijos realizan dobles y triples jornadas de trabajo, de tal manera que es necesario suspender estudios, o bien, reducir el ritmo y la concentración de los mismos.²² Las dificultades para cursar el posgrado, son la búsqueda de espacios para estudiar dos o tres horas diarias, disciplinarse para sostener un ritmo académico en la esfera de las obligaciones cotidianas, la confrontación de un compañero y la ausencia frente a los hijos.²³

Si buscamos el sexo en la totalidad del nivel doctorado encontramos que hay más mujeres (64%) que hombres (36%). Sin embargo, en la totalidad del nivel maestría se observa una tendencia que favorece al género masculino (67%) frente al femenino (33%).

Los perfiles de los estudiantes de doctorado y de maestría son distintos en la UNAM. El perfil del doctorado en la UNAM gira en torno a la formación de investigadores ya sea que se dediquen al ejercicio de la docencia o una actividad académica o profesional, pero sobre todo un desarrollo de las habilidades para el desarrollo de investigaciones, esto es, se enfoca más a una formación académica que profesionalizante.²⁴

La participación de mujeres en el doctorado puede estar vinculada con los espacios académicos que han ido adquiriendo de manera reciente las mujeres. En el doctorado las mujeres son académicas, con perfil de investigadoras, técnicas académicas o docentes que estudian el posgrado posiblemente presionadas por

²² González, Consuelo, *op. cit.* p.23

²³ Hernández, Ángela. (1996). "Mujeres apasionadas por conocimientos", *Revista FEMPRESS*, núm. 54, p.13, República Dominicana.

²⁴ Cfr. Art. 20 del Reglamento de Estudios de Posgrado. (1995). Secretaría General Académica. Coordinación general de estudios de posgrado.

recibir estímulos a la productividad en su institución laboral.²⁵ En la UNAM se han implementado programas de estímulos, que establecen indicadores similares para la evaluación de docentes e investigadores. Por este motivo, es importante para las mujeres doctorandas poseer estudios de posgrado pues se participa en el programa de estímulos y por tanto se puede percibir mejor salario.

En la maestría se observa mayor participación masculina, con una edad alrededor de los treinta años; solteros y con una actividad laboral de profesionistas. La pregunta que resalta es la siguiente: ¿son los futuros políticos los que se están formando en el nivel maestría del posgrado?. Para los hombres es más importante un posgrado de maestría que le brinde herramientas para su actividad laboral en el mercado gubernamental, donde el doctorado no tiene la misma importancia que en el mercado académico. Más adelante, se abundará más el perfil de los hombres al relacionar los indicadores de actividad laboral/sexo.

De total de la muestra, se encontró que para estudiar el posgrado se recibe apoyo institucional: un pequeño número recibe apoyo para cursar el posgrado (18.7%), mientras que a la mitad no les proporcionan apoyo (50%) y el 31.2% no contestaron.

En los resultados se tiene que las instituciones educativas dan escaso apoyo a sus académicos, a pesar que entre sus líneas de evaluación exigen cada vez más la especialización y la apropiación de habilidades para realizar las actividades académicas con calidad. La falta de apoyo y la exigencia institucional provoca que las académicas tengan aún más problemas para realizar sus actividades escolares, a la par de las jornadas cotidianas. El escaso apoyo a las mujeres de un programa de apoyo para estudiar el posgrado, las sitúa en un ambiente

²⁵ “El programa de estímulos no sólo desconoce las particularidades del trabajo docente sino además establece que los docentes realicen actividades (...)como la publicación en revistas internacionales, la presentación de productos de investigación y la obtención de un grado académico de posgrado”, cfr. Catalina Inclan. (1997). “Estudio del impacto de los programas de estímulos en el trabajo docente. El caso de la UNAM”, en *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, Díaz Barriga, Angel y Teresa Pacheco (compiladores) México, CESU, p. 54 y 57.

académico poco propicio para desarrollar investigación y docencia de alta calidad.²⁶

En cuarto lugar, destaca la relación de actividad laboral/sexo, donde se encontró que de la totalidad de académicos casi tres cuartas partes son mujeres (64%), mientras que los hombres son poco más que una tercera parte (36%). Esta situación cambia si se quiere conocer cuántos hombres son profesionistas, en la totalidad de profesionistas el 67% son hombres y el 33% son mujeres.

Sobresalen dos tipos de mercados laborales, por un lado está el mercado académico y por otro lado el mercado gubernamental o instituciones privadas. El mercado laboral de un gran número de mujeres es el académico, relacionado con los trabajos de las mujeres. Históricamente el trabajo de las mujeres como grupo, está en desventaja tanto en sueldo como en condiciones laborales. Mientras que las mujeres están en empleos con estatus más bajo o peor pagados, los hombres están representados en empleos de alta calificación y de gestión empresarial.²⁷

Michael Apple realiza un estudio comparado de la feminización de la educación básica en Estados Unidos e Inglaterra, que pueden permitir un análisis de los elementos comunes del posgrado en México.

En *Maestros y textos*, Appel relaciona el tipo de trabajo que realizan las mujeres en los empleos académicos con la división de trabajo en el seno familiar. “El trabajo de servicios, *las profesiones de atención o el cuidado*, el servicio doméstico, la costura, las necesidades humanas, forma parte de esta relación entre el trabajo en el hogar y fuera del hogar.”²⁸

La feminización de la educación en esos países estuvo relacionada, por un lado, con las ideologías de domesticidad, que la definían como el lugar propio de la

²⁶ González, Consuelo. “Más allá de las diferencias”, *op. cit.*, p. 23

²⁷ Apple, Michael, *Maestros y textos*, España, Paidós, 1989, p. 41

²⁸ Barret, Michael *et. al.*, *Women's oppression today*, citado por Apple, *op.cit.*, p. 63

mujer, donde la enseñanza se define como una extensión del trabajo productivo que las mujeres realizan en el hogar.

Por otro lado, los hombres abandonaron la enseñanza cuando se convirtió en un costo demasiado elevado para permanecer. Los hombres que enseñaban trabajaban de tiempo parcial o como una antesala a empleos más lucrativos y prestigiosos. Muchos de los hombres que asistían a las escuelas universitarias de formación, tenían el objetivo de entrar en el servicio civil y no en la enseñanza. Con la formalización de las escuelas se exigieron credenciales y certificados de la enseñanza, por lo que los hombres empezaron a mirar a otro lado; situación que enfrentó a que las administraciones se volvieran a las mujeres.²⁹

Actualmente en México la participación de la mujer en el mercado académico es muy importante. Desde hace más de una década la participación femenina frente a la masculina en el sector académico se ha venido transformando.

En 1984 la brecha entre los sexos era significativa en las instituciones de investigación en Ciencias Sociales y Humanidades, situación que ha cambiado hacia 1993 cuando la relación de hombre es casi de uno a uno (1.2 hombres por cada mujer). Predomina la participación femenina en los centros educativos, a saber: 79 mujeres por cada 100 hombres, mientras que en los centros de administración, ciencia política, derecho y economía domina el sexo masculino.³⁰

²⁹ “Las ocupaciones académicas que se definieron como femeninas, se expandieron en una época donde las habilidades requeridas eran interpretadas como *de fácil aprendizaje*. La feminización de la enseñanza se advierte claramente en los datos de Inglaterra. En la educación elemental, en 1870, la proporción de hombres empleados superaban ligeramente a las mujeres (100 hombres por 99 mujeres); esta situación cambió hacia 1910 cuando las mujeres superaron a los hombres por más del triple”, cfr. Apple, *op. cit.* p. 64- 70.

³⁰ En la distribución del personal por sexo en las entidades federativas del país, la relación entre hombres y mujeres es de 54% y 46% respectivamente, cfr. Béjar, Raul y Hernández Bringas, *La investigación en ciencias sociales y humanidades en México*, UNAM/CRIM/Porrúa, México, 1996, p. 80 y 81,

En la UNAM, en el subsistema de Humanidades, el personal académico está constituido prácticamente por la mitad de hombres y la mitad de mujeres, con un ligero predominio de éstas últimas.³¹

El mercado gubernamental ha sido considerado por varias décadas en el medio privilegiado para el rubro social. Las actividades que han realizado los sociólogos en el sector gubernamental, son de asesoría de proyectos; encuestadores y analistas temporales, gestores, informadores al público; seguidores de proyectos y jefes de equipos, entre otros.

Lo anterior muestra el abanico de características estudiantiles de los programas de posgrado, predomina la población masculina, con edad promedio de 32.6 años, solteros, carecen de becas, profesionistas y en el nivel maestría; en comparación a la población femenina, casada, con promedio de edad 39.9 años, académicas y en el doctorado.

El envejecimiento de la población académica frente a la profesional es evidente y corrobora lo señalado por diversos estudiosos de la población universitaria. Hay que tomar en cuenta los polos, pues los rangos de edad del total oscilan entre 28 y 59 años y, la heterogeneidad en las carreras demuestra que estamos refiriéndonos a una población con expectativas variadas (jóvenes recién egresados de una carrera con personas maduras, casadas, presionadas laboralmente para la obtención de un grado).

La heterogeneidad estudiantil se expresa en los intercambios del posgrado que se generan dentro de la vida académica de cada programa y además en la escasa formación de grupos académicos. Los débiles lazos de los grupos en el tiempo

³¹ La distribución del personal académico por género, en Institutos y Centros del Subsistema de Humanidades, presenta las siguientes cifras: el 51.8% son investigadoras y el 54.8% son técnicas académicas, cfr *El Subsistema de Humanidades, Diagnóstico General*. (1996). México, Coordinación de Humanidades-UNAM, p. 16.

pueden comprenderse a través de las relaciones de género, edad, estado civil y actividad profesional.

4.1.2. El compromiso de los estudiantes

Las características de los estudiantes tienen que verse a la luz de los motivos para ingresar a estudiar el posgrado. Los motivos son elementos para identificar hacia dónde se mueven las intenciones, las razones, los fines y las expectativas de los estudiantes, para ingresar a un programa determinado. El por qué deciden estudiar está muy relacionado con las circunstancias sociohistóricas que influyen en la decisión de un proceso de formación.

Los compromisos individuales como motivación, impulso o esfuerzo, están vinculados con la eficiencia terminal en los programas de sociología y ciencia política. Los compromisos adoptan dos modalidades, con la meta y con la institución. El primero se refiere con los objetivos formativos y ocupacionales que el estudiante se ha fijado. El segundo, está relacionado con el compromiso del estudiante con la institución que ofrece los estudios de posgrado.

La incorporación a los grupos de la vida académica del posgrado está mediada en forma significativa con las interacciones entre los estudiantes. “La incorporación depende del ajuste y articulación entre las necesidades, los intereses y las preferencias de los actores del posgrado y los de la institución”.³² Cuando los estudiantes comparten intereses y necesidades con el posgrado, se pueden comprometer con a las prácticas y procesos académicos.

En los resultados de la muestra en cuanto a los motivos, casi la totalidad de los encuestados eligieron estudiar el posgrado por compromiso con la formación (29

³² Pontón Ramos Claudia y Elizabeth Jazzo. (2000). “El proceso de incorporación de los estudiantes en las instancias de posgrado de ciencias sociales y humanidades de la UNAM”, en Sánchez Puentes Ricardo y Arredondo Martiniano, El posgrado de ciencias sociales y humanidades, p. 56

de 32 estudiantes), que puede entenderse como un interés con los objetivos personales deseados. El 35.5% respondió que son las razones de tipo laboral (optación de un grado, mayores posibilidades de empleo, opciones mejor remuneradas, exigencia y ascenso). En cambio, el 21% respondió que por motivos de prestigio (de la institución, de los profesores y del programa).

Si se abordan las respuestas por hombres y mujeres, se tiene que la mayor parte de la muestra femenina (12 de 14 estudiantes) coincide que seleccionó el programa por motivos de compromiso y formación personal. El 47.7% señaló por causas laborales y el 16.6% por prestigio institucional. En cuanto a la muestra masculina (17 de 18 estudiantes) señalaron que estaban comprometidos con la formación personal; pero también mencionaron que lo hicieron por razones del prestigio institucional (26.4%), y por razones vinculadas a cuestiones laborales (17.6%).

La mayor parte de la muestra tanto de mujeres como de hombres señaló que seleccionaron el posgrado por estar comprometidos con la formación. Sin embargo, es interesante señalar que se encuentran diferencias en la segunda razón para elegir el posgrado, para las mujeres es prioritario seleccionar un posgrado por razones de tipo laboral que por motivos de prestigio, en cambio para los hombres es más importante este último motivo que por razones laborales.

Estos resultados pueden relacionarse con las estructuras del prestigio de una sociedad, los cuales son elementos donde pueden destacarse las diferencias entre los géneros: "la organización social del prestigio es el aspecto que afecta más directamente a las nociones culturales de género y sexualidad,"³³ las estructuras del prestigio forman parte de las relaciones políticas, económicas y sociales.

³³ Ortner Sherry y H. Whitehead. (1996). "Indagaciones acerca de los significados sexuales", en *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, Martha Lamas (compiladora), México, UNAM/Porrúa, p. 32.

Algunos estudios feministas señalan que el sistema de prestigio orienta y articula las distintas formas en que se configura el género. Un sistema de género es, "primero que nada un sistema de prestigio, y que si se parte de este punto, ciertos aspectos transculturales de las ideologías de género cobran sentido."³⁴ Lo anterior puede analizarse a la luz de la participación laboral del género masculino que se encuentra en la esfera de lo público, mientras que la del género femenino se desarrolla en lo privado, en las tareas académicas.

Esta situación ha tenido consecuencias en las dinámicas laborales de los académicos, para las mujeres que se desarrollan en este ámbito el grado es un móvil importante para ingresar a estudiar un posgrado, pues se garantiza la permanencia en la institución laboral. En cambio para los hombres, que en su mayoría ejercen como profesionistas, el prestigio de la institución es un valor que puede incidir para la promoción en el empleo, el cual se encuentra en el espacio público, donde las estructuras de prestigio de la sociedad enmarcan las relaciones políticas, económicas y sociales.

El reconocimiento de las labores académicas en nuestra sociedad, es menor que el prestigio del sector productivo. En nuestro país, la feminización de la planta académica se ha desarrollado en forma similar. Los hombres han abandonado a las instituciones de educación al convertirse en mercados laborales poco lucrativos y prestigiosos, y las mujeres han ocupado éstos espacios.

Las expectativas y los valores de formación de las mujeres académicas son diferentes a las de los hombres profesionistas; mientras que para las primeras es importante especializarse en su práctica académica o para legitimar su formación con un certificado, para los segundos, interesan los estudios generales para su aplicación en el sector productivo. Las diferencias de los estudiantes de posgrado, en cuanto a género y actividad laboral, son elementos importantes para reflexionar sobre la vida académica y su relación con la eficiencia terminal.

³⁴ *Idem.*, p. 122.

El compromiso con la meta personal de las académicas, las hace perseverar en los estudios de posgrado, a pesar de la triple jornada laboral: madre, esposa y profesional. Este compromiso implica afrontar las exigencias de la vida académica. “¿Qué implica para la mujer hacer estudios de posgrado? En primer lugar, la construcción de un espacio propio, un espacio vital, existencial, profesional, creativo, intuitivo que generalmente desconocemos, justo allí donde se pueden generar nuevos enfoques, nuevas propuestas, nuevos conocimientos”.³⁵

Los compromisos, lo mismo que los propósitos, están modificados a través de características de las interacciones en la institución. Si bien los propósitos individuales influyen en la trayectoria escolar, dependen del tipo de interacciones de los estudiantes con otros miembros del posgrado y el grado de satisfacción a sus necesidades e intereses. Las diferencias de ingreso y graduación de las mujeres en relación con los hombres se puede convertir en las distintas características que adopta el abandono. Mientras que los factores de la deserción de las mujeres son más por presiones sociales que académicas a diferencia de los hombres, y por tanto, están influidas por las características de la integración social antes que por las académicas.³⁶

La relación entre los compromisos de las académicas y los profesionistas varones están vinculadas con el grado de satisfacción en las interacciones institucionales. Las mujeres tienen pocos contactos sociales con los demás actores en relación con los hombres, y ésta situación puede influir en mayores posibilidades para el abandono y en una baja eficiencia terminal de las mismas, en tanto los hombres tienen más posibilidades de graduarse que las mujeres.³⁷

Los estudiantes tienen un compromiso fuerte con su meta de formación, pero las condiciones laborales y matrimoniales afectan la dedicación en los estudios de

³⁵ González, Consuelo. (1990). “Más allá de las diferencias,” en *OMNIA, Revista de la Coordinación General de Estudios de Posgrado*, año 6, núm. 20, septiembre, México, CGEP-UNAM, p. 23.

³⁶ Tinto, Vincent. *El abandono de estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas de abandono*, *op.cit.* p. 70

³⁷ Cfr. Tinto, *Op.cit.* p. 79

posgrado. Esto no significa que el perfil que se permita al ingreso del programa corresponda a la población soltera y jóvenes recién egresados de la licenciatura, sino la necesidad de programas que tengan en cuenta la heterogeneidad de la población. La población de casados y maduros tendría que considerarse para un tratamiento diferente en el sentido de mayor apoyo institucional como un sistema de becas familiares y con programas de estudio que respondan a sus expectativas personales.

Muy relacionado a lo anterior es la identificación de los intereses diferentes de los académicos y de los profesionistas. Los primeros dirigen sus intereses al mejoramiento de su práctica académica, sea la investigación o la docencia, en cambio los profesionistas sus intereses se dirigen a desarrollarse para una práctica en el mercado gubernamental o de la iniciativa privada.

4.2. Interacciones entre los estudiantes de posgrado

Los resultados expuestos en este apartado se refieren a los procesos en la vida académica en los programas. El espacio que se aborda más que enunciar el carácter cuantitativo de las interacciones, busca estudiar la realidad en continuo movimiento de esos intercambios.

4.2.1. Tipo de interacción entre los estudiantes de posgrado

En este apartado se explica la participación entre los estudiantes en el desarrollo de la vida académica, es decir, en los ambientes formales e informales de los estudios de posgrado. Ésta interacción contribuye a que los estudiantes establezcan relaciones de empatía y amistad con los diversos actores que conforman la comunidad.

En los resultados de la muestra, se encontró que la mayor parte de los estudiantes participan plenamente (91%) en las actividades académicas formales, en cambio en la vida social permanecen al margen (56%).

En relación con el intercambio de hombres y mujeres, hay mayor participación de las mujeres en la vida académica (93%) que de los hombres (89%). En cambio, en la vida social participan plenamente en mayor proporción los hombres que las mujeres (50% y 36% respectivamente).

En general, son escasos los intercambios sociales entre los estudiantes en relación con la vida académica. La escasa interacción social de las mujeres en la vida social está relacionada con escaso tiempo dedicado al posgrado. Las académicas muchas veces realizan sus actividades intelectuales a la par de la triple jornada laboral

Los intercambios en las actividades no escolarizadas posibilitan la incorporación de los estudiantes en grupos académicos. En los eventos extracurriculares se presentan resultados de investigación y se abren discusiones disciplinarias. En los resultados del estudio, la mayoría de los estudiantes asistieron a coloquios, congresos y foros (91%). Aunque en los resultados de la muestra, la mayoría manifiesta una amplia disponibilidad a las actividades extracurriculares, esta situación contrasta con la opinión de informantes calificados quienes manifiestan la escasa vida académica curricular y extracurricular, un funcionario y un estudiante son claros sobre el particular:

La realización de eventos académicos extracurriculares: foros, seminarios, coloquios, congresos, son muy escasos; coloquios de doctorandos es una vez al año, pero no hay vida académica. Percibo la vida académica inexistente. Hay cosas aisladas que no forman *corpus* ni una vida académica institucional.³⁸

³⁸ Entrevista a informante calificado "A". Funcionario del posgrado.

En mi experiencia en el posgrado no había clima académico. Había un programa de formación, clases, pero no existía un ambiente académico, en el sentido de un sistema de reuniones, encuentros y espacios de discusión extraclase. Estoy hablando del posgrado escolarizado en el que a pesar de que realizaban conferencias y coloquios todo era “libre y voluntario” y no formaban parte del programa. Las relaciones con mis compañeros siempre fueron buenas, sin embargo, la falta de clima académico no permitía estructurar grupos. En mi experiencia la relación que mantenía con mis compañeros era a la hora de la clase. En realidad no dialogábamos mucho, no convivíamos, nos hacíamos amigos unos pocos pero hasta ahí.³⁹

La débil integración de líneas de investigación y grupos en la vida académica puede notarse en las actividades curriculares y extracurriculares aisladas. Pocos estudiantes llegan a establecer afiliaciones sociales e intelectuales; como la mayoría no convive, ni discute fuera del aula, difícilmente se establecen empatías con grupos académicos; situación que provoca en algunos alumnos, sentimientos de no encajar y deseos de abandonar el posgrado.

Otro tipo de intercambio decisivo es entre profesores y estudiantes. Esas relaciones trascienden desde los límites formales del aula hasta los espacios informales de la vida académica. Las relaciones cordiales y gratificantes están estrechamente unidas a la permanencia en la institución.⁴⁰

A partir de estos encuentros se establecen diálogos, discusiones y reflexiones sobre diversos puntos del estado del arte de la disciplina de estudio que posibilitan las afiliaciones académicas. El acercamiento intelectual beneficia tanto a los estudiantes que tienen como a los que no tienen definido el objeto de investigación.

Aunque un gran número de estudiantes de la muestra manifestó disposición a la discusión académica (asesorías formales e intercambios sobre el campo de estudio (62.7%) y recibir un trato cordial de los profesores, los resultados del estudio muestran que sólo una cuarta parte de los estudiantes tiene interacción

³⁹ Entrevista a informante calificado “D”. Estudiante graduado del posgrado en Sociología.

⁴⁰ Tinto, *Op.cit.* p.70

social entre estudiantes (25.5%). Muy relacionado a lo anterior, es que casi la mayoría de los profesores proporcionaron orientación con actitudes cordiales (81.2%).

La dedicación de los docentes es un elemento que influye de una manera significativa en el clima académico del posgrado. Existen tres tipos de formas de adscripción de los profesores, a saber: tiempo completo, medio tiempo y por horas. El tiempo que dedican los profesores al posgrado propicia intercambios con los alumnos, pues discuten epistemologías, metodologías, técnicas de investigación y avances de tesis, que contribuyen a fortalecer competencias básicas. La falta de tiempo de los docentes en el posgrado, disminuye éste tipo de intercambios formativos. Al respecto algunos informantes calificados señalaron:

Los profesores son adscritos a la facultad (y no al posgrado) en su conjunto. Esto crea una falta de identidad, en el nivel de quiénes son los que pertenecen aquí⁴¹.

No hay adscripciones de profesorado de tiempo completo al posgrado lo que determina que lo vean como una actividad secundaria.⁴²

Hay un problema de carácter organizacional en el posgrado de la Facultad. Es la adscripción de los profesores. Todos los profesores que están en los Centros, están comprometidos con la investigación, por lo que no hay vida académica del posgrado, no hay investigadores del posgrado.⁴³

El escaso tiempo de los profesores dedicado al posgrado genera débiles interacciones con los estudiantes. Al respecto algunos estudiantes opinaron que eran escasas las interacciones con los docentes, que había un ambiente de escaso compromiso intelectual:

Muchos profesores tenían una relación con la facultad muy irregular, la mayoría eran por horas de asignaturas. Esto tampoco genera compromiso

⁴¹ Entrevista a informante calificado "F". Funcionaria del posgrado.

⁴² Entrevista a informante calificado "B". Profesor investigador.

⁴³ Entrevista a informante calificado "C". Profesor-tutor.

y disponibilidad para que la gente y los profesores intercambien y revisen conjuntamente ideas. No se crea de lado de los docentes un clima institucional de enseñanza. Muchos profesores tienen su tiempo tan corto que incluso te acortan el seminario, y se van rapidísimo; entonces a veces una clase es muy interesante pero ya no la puedes prolongar, ni siquiera llegar al tiempo límite, porque el maestro se tiene que ir. Ahí hay un problema grave de tiempo.⁴⁴

No había tiempo. Ellos (los docentes) daban su clase y salían casi corriendo para cumplir con otras funciones que tenían. Si llegábamos a platicar sobre algún tema era a lo sumo 10 minutos y en el aula o tal vez en los pasillos. No existe un lugar o sitios propicios que favorezcan el diálogo y la interacción. Creo que la relación entre profesores y alumnos fuera del aula, es muy pobre; ambas partes generalmente acuden a clase y se van.⁴⁵

El intercambio entre los docentes y alumnos, se reflejó también en la interacción en la vida académica no formal del posgrado. En relación con la asistencia a eventos académicos existían escasas interacciones entre docentes y alumnos (23.8%), la frecuencia de intercambio entre estos últimos era muy similar a la que se daba entre los estudiantes y las personas que en los eventos conocían (23.8%), lo que hace pensar en un trato distante entre los docentes con los estudiantes.

Aunque los intercambios en el aula crean el ambiente para una interacción posterior, el intercambio fuera del salón de clases puede influir en las decisiones vinculadas con el abandono y en los tiempos tardíos para la graduación.

Para Tinto “no es sorprendente descubrir que instituciones con bajas tasas de retención estudiantil son aquéllas cuyos estudiantes comúnmente informan que tienen reducidos índices de contactos entre profesores y alumnos”.⁴⁶

La falta de intercambios entre profesores y estudiantes, genera en los últimos sentimientos de incongruencia entre sus necesidades intelectuales y lo que ofrece

⁴⁴ Entrevista a informante calificado “D”. Estudiante titulado del posgrado en sociología.

⁴⁵ Entrevista a informante calificado “H”. Estudiante del posgrado en ciencia política.

⁴⁶ Tinto, Vincent. *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas de abandono*, op.cit., p. 72

la institución. La escasez de tiempo para las discusiones sobre problemáticas, teorías o metodologías de estudio, va en detrimento de un clima institucional para la formación de los estudiantes. La incongruencia entre las metas individuales de los estudiantes y las condiciones institucionales genera desajustes en la orientación que persigan ambos.

4.2.2. Formación de grupos

Cuanto mayor sea la variedad de comunidades disponibles, será más grande la probabilidad de que los diversos y numerosos individuos sean capaces de llegar a integrarse y establecer afiliaciones sociales e intelectuales en la institución. Las interacciones constituyen el elemento básico de la vida académica de la comunidad y la fuente principal de las percepciones estudiantiles.⁴⁷

La congruencia puede ocurrir con cualquiera de los grupos. En el tránsito de incorporación, los estudiantes llegan a adquirir conocimientos y habilidades para desempeñar su rol en el nuevo grupo. El ethos de la institución se manifiesta en las comunidades del posgrado. En el “*ethos* hay una moral que pone acento en la templanza de la vestimenta, del discurso, de los ademanes, en la refinada sensibilidad a los pequeños cambios producidos en los estados emocionales de uno mismo y de los demás, y en el hecho de poder predecir de manera estable y regular la propia conducta”.⁴⁸

En los grupos se suscitan sentimientos de simpatía y solidaridad, se comparten códigos e identidades que influyen en las conductas de sus integrantes. Son como un “nicho apropiado dentro de la institución” y se convierten en un requisito vinculado con la persistencia estudiantil.⁴⁹ El comportamiento de uno o más grupos llega a definir criterios valorativos para todos los miembros de una institución.

⁴⁷ Tinto, Vincent, *op. cit.*, p. 130

⁴⁸ Geertz Clifford, *La interpretación de las Culturas*, México, Gedisa (1a edic. 1973), reimpresión 1996, p. 126

⁴⁹ Tinto, Vincent, *op.cit.* p. 130

Cuando los grupos tienen menor vida es que no están fuertemente integrados. Los grupos son resistentes cuanto más continuo es el intercambio entre sus miembros, pueden incidir en la permanencia en la institución y fomentar sentimientos de solidaridad para perseverar con el propósito de la graduación en el posgrado.

Existen instituciones que no tienen un grupo dominante. Se caracterizan por tener una variedad de grupos cada una con su particular estilo de vida social e intelectual. En esta situación, los grupos pueden tener escaso efecto de sentirse parte de la institución. La ausencia de un centro o cultura dominante puede producir instituciones con pobres articulaciones internas y carentes de energía para fijar a los individuos en ellas.⁵⁰ Esto puede generar bajos índices de la eficiencia terminal.

Roiz Céliz considera que los grupos tienen las siguientes características: a) los individuos que participan cotidianamente en los mismos grupos mantienen semejantes representaciones, usan idénticos lenguajes y entienden los mismos códigos sociales y culturales; b) la percepción y valoración para cada participante en la interacción de los acontecimientos que se suceden, se realiza mediante modelos culturales comunes que organizan el universo físico y social de los conceptos, categorías y sistemas fijos de representaciones y se aprenden, transmiten y se transforman colectivamente; c) dentro de los grupos, los actores distinguen y complementan sus roles o papeles significativos que intercambian. El tamaño de los grupos controla la imagen de los propósitos y fines en la interacción de los actores y, permite una retroalimentación directa inmediata y circular de las acciones y reacciones que se intercambian.⁵¹

El grupo proporciona identificación con los otros y una pertenencia o identidad. Pertener a un grupo académico significa asimilar una tradición. La vida

⁵⁰ *Loc.cit.*

⁵¹ Roiz Céliz Miguel. (1994). "Modelos psicosociológicos y antropológicos de la comunicación de pequeños grupos", en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, num. 33, enero-marzo, Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid, 1986, pp. 121-141, citado por Teresa Pacheco. *La organización de la actividad científica en la UNAM*, México, CESU/PORRUA, p. 47

académica activa requiere de la existencia de grupos conformados sólo por estudiantes, o bien por éstos y profesores. Una línea de investigación, un enfoque teórico, la figura del profesor y de algún autor, son algunos de los motivos que permiten la constitución o la integración en un grupo.⁵²

Los grupos están inmersos en actividades de reflexión constantes. El intercambio posibilita la creación de nuevas significaciones, que están influidas por las experiencias en relación a las investigaciones realizadas, las tareas, los proyectos, las recomendaciones de lecturas, apoyos, tips, bibliografías, documentos, críticas y evaluaciones sobre una temática dada.

Aunque la configuración de grupos es muy importante para la formación y la permanencia de los estudiantes en la institución, en los resultados del estudio los informantes calificados manifestaron la debilidad de los grupos en el posgrado, a saber:

En su mayoría los grupos eran transitorios en parte porque se tenían que elegir las materias optativas y cada quien elegía la que más se apegara a sus intereses académicos.⁵³

Generalmente hay falta de tiempo para poder entablar una relación con los compañeros. Tuve compañeros que tenían que irse volando al trabajo o tenían que regresar porque venían de otros lugares. También tuve compañeras casadas, y por tanto tenían otras obligaciones.⁵⁴

Hasta ahora hay muy pocas posibilidades de que se formen escuelas o tradiciones en los estudiantes con el maestro, no se han generado proyectos institucionales, ese es otro problema de la división, sino que son proyectos individuales.⁵⁵

La dificultad de formar grupos está relacionada con diversos elementos. El escaso tiempo de los estudiantes por actividades laborales o matrimoniales, la indefinición

⁵² Piña Juan Manuel y Olivia Mireles. (2000). "El proceso de socialidad y de vida académica", Ricardo Sánchez Puentes y Martiniano Arredondo. *Posgrado de ciencias sociales y humanidades. Vida académica y eficiencia terminal, op.cit.* p.82

⁵³ Entrevista a informante calificado D. Estudiante titulado del posgrado en sociología.

⁵⁴ Entrevista a informante calificado H. Egresado del posgrado en ciencia política.

⁵⁵ Entrevista a informante calificado. Autoridad del posgrado.

de proyectos o de líneas de investigación y las diversas expectativas de formación. La visión de los informantes calificados puede compararse con los resultados del estudio, que señalan las formas de integrar equipos o grupos en el posgrado.

Para conocer cómo los estudiantes *seleccionan los seminarios del posgrado*, se encontró que sólo un 3.8% lo hizo con la intención de incorporarse colectivamente a un grupo de trabajo. En relación con el sexo, para seleccionar un seminario en el posgrado, el criterio de incorporación colectiva con un equipo de trabajo es de poca relevancia tanto para los hombres (2.2%) como para las mujeres (5.8%). Estos suponen la debilidad de formación de grupos en los programas de posgrado.

En general, los estudiantes *seleccionan sus compañeros para formar equipos de trabajo* por criterios de afinidad académica (55%); simpatía (17.7%) y la coincidencia de horarios (26.6%). En relación con el sexo, los hombres (70.8%) dan mayor importancia a la afinidad académica; en relación con las mujeres (38%). Mientras que la coincidencia de horarios, es un indicador más señalado por las mujeres (42%) que por los hombres (12.5%).

Aunque en casi la mitad de la muestra, el principal indicador para formar equipos es la afinidad académica, encontramos diferencias entre las mujeres, pues manifiestan carecer de tiempo por lo que prefieren tener afinidad de horarios para integrarse en un equipo. Esta situación está relacionada con las condiciones de vida de las mujeres. Las mujeres que están o estuvieron casadas, posiblemente tienen responsabilidades familiares que les demandan dimensiones de tiempo diferentes a los hombres que en gran número son jóvenes, solteros y con actividades profesionales. Si las mujeres permanecen en el posgrado sólo el tiempo de los seminarios, tienen menos posibilidades de encontrar afinidades sociales e intelectuales.

Las relaciones que se dan entre los actores posibilitan que se compartan representaciones sobre el medio y la manera en que las viven, a partir de las mismas es a propósito que los estudios de posgrado tienen significación. En la vida académica del posgrado, se encontró que los estudiantes priorizan las relaciones de comunicación y discusión sobre el campo de estudio (54%) que las relaciones de amistad (13.5%).

Del total de la muestra se encontró que el 79.5% hace uso de las instalaciones físicas (aulas, cafetería, sala de estudiantes y biblioteca) de la institución para realizar tareas grupales. Los hombres (14.2%) usan más la cafetería para realizar tareas grupales que las mujeres (4.7%). Si bien la mayor parte de los estudiantes utilizan las instalaciones físicas para las actividades intelectuales y sociales, se diferencia el uso de la cafetería entre hombres y mujeres; esta situación puede estar relacionada con el perfil de las mujeres. Este perfil distingue la disponibilidad de las mujeres para hacer vida social con sus compañeros al terminar los seminarios de posgrado.

Se encontró que los grupos eran constantes por la compatibilidad de intereses académicos en un poco menos de la tercera parte de la población (31%), mientras que casi tres cuartas partes percibían que los grupos eran transitorios porque las necesidades de la mayoría eran distintas (69%). Muy relacionado a lo anterior, se tiene que *los grupos que permanecen por más de un semestre*, se encuentran vinculados por diversos motivos como: el interés común por las temáticas abordadas (57%); el carisma y la capacidad del profesor (21.4%) y que los temas son innovadores (11.9%).

La formación de grupos está relacionada con las expectativas y metas de los estudiantes. Un estudiante académico tiene expectativas de formación diferentes a un profesional. Mientras que al primero le interesa una formación especializada en la docencia o en la investigación, el segundo aspira a mejorar su práctica profesional.

La formación de grupos, se puede observar en los tipos de permanencia a grupos en los hombres y en las mujeres. Si observamos la disposición para la permanencia de grupos por más de un semestre dependiendo del sexo, se encuentra que tanto las mujeres (66.6%) como los hombres (70.8%) tomaron como primera opción al interés común por el abordaje de temáticas innovadoras y el interés común en las mismas; sin embargo, se encuentra una ligera diferencia en la frecuencia de respuestas sobre el peso que le dan al carisma y a la capacidad del docente en el manejo del contenido entre las mujeres (27.7%) en relación a los hombres (16.6%). A las mujeres les interesa más el dominio del conocimiento que a los hombres, es posible que la preferencia esté relacionada con el hecho de que la mayor parte de las mujeres son académicas, y que están interesadas en mejorar su práctica docente o de investigación; en cambio a los hombres, entre los que un gran número son profesionistas, les interesa más un conocimiento práctico que profundizar en ciertos contenidos

Una información que corrobora lo anterior, se encuentra en la pregunta sobre la inexistencia de grupos en un seminario determinado, donde en forma amplia respondieron que lo atribuían a la falta de interacción de profesores y alumnos dentro y fuera del aula (45%), así como a la falta de delimitación de líneas de investigación (30%). Estas respuestas aunadas a las anteriores, confirman que los móviles para la formación de grupos están íntimamente relacionados con el hecho de contar con afinidades académicas, donde se establezcan redes de intercambio para permanecer en un grupo. El peso que ocupan estos intercambios son constitutivos para los grupos. Sin duda alguna el aspecto formativo es un elemento decisivo para querer compartir afectos, intereses, deseos en un grupo determinado.

Las percepciones sobre la inexistencia de grupos difieren en la relación al sexo. Mientras que los hombres (47.6%) le dan mayor peso a la falta de interacción de profesores que las mujeres (26.3%); para las mujeres (36.8%) es más importante

la falta de delimitación de líneas de investigación que para los hombres (23.8%). Los hombres atribuyen la carencia de grupos a la falta de contactos en la vida académica, mientras que para las mujeres es más importante la carencia de líneas de investigación como elemento significativo para la inexistencia de grupos. Para las mujeres es más importante especializarse en una línea de investigación porque desean mejorar su trabajo académico, mientras que los hombres consideran el contacto personal y las relaciones entre profesionales porque pueden ser de mayor utilidad en el mercado productivo.

4.2.3. Permanencia

La formación, en lugar de la permanencia, debe ser la meta de los programas de posgrado. No obstante, la permanencia es un elemento importante a considerar de parte de la institución en la medida que brinde políticas de fomento a la formación de los estudiantes. El compromiso de ésta última es con los estudiantes, por tal motivo es importante el establecimiento de líneas de atención a ellos para que no abandonen su proceso formativo.

La eficiencia terminal está muy vinculada con el escenario de congruencia de las expectativas de los estudiantes de posgrado, con el agrado que significa permanecer en la institución. En relación a lo anterior, se les preguntó a los estudiantes, si percibían congruencias entre sus expectativas personales y los objetivos que persigue el programa, ante esta pregunta destacó, en la muestra total, que para la mayoría sí existe congruencia (84 %), en comparación con aquéllos que consideran que no lo es o quienes no respondieron (15%).

Estrechamente relacionada con la anterior pregunta, casi la totalidad de los encuestados de la muestra, manifestó su agrado por lo que significa la actividad intelectual del programa de posgrado. Esto es, el 91% de los estudiantes manifestaron que las tareas y el esfuerzo que requiere el programa, les representa una experiencia gratificante.

Es interesante señalar que para la mayor parte de la muestra (78%) permanecen en el programa de posgrado por un sentido de compromiso, autoexigencia y superación personal, lo cual significa la responsabilidad de los estudiantes frente a su desarrollo intelectual. El segundo motivo para permanecer son las cuestiones vinculadas con el mercado laboral, ya sea académico o profesional. En último lugar de interés para permanecer, lo ocupa la pertinencia del programa (14.2%).

En relación con la permanencia entre mujeres y hombres, se encuentra que ambos lo hacen por compromiso y superación personal (75.8% y 81.4% respectivamente); pero se observa una diferencia en relación a la frecuencia de respuestas de las presiones laborales de las mujeres (10.3%) frente a los hombres (3.7%). La diferencia de respuestas sobre las exigencias del mercado es interesante. Para los hombres, la mayor parte son profesionistas, que laboran en el sector productivo los estudios de posgrado no son un requisito necesario para la permanencia, en cambio para las mujeres que en gran medida laboran en el sector académico cada vez más el grado es un factor para la permanencia.

4.2.4. Abandono por factores externos a la institución

A lo largo del apartado anterior se trataron los diversos factores internos del abandono, relacionados con las interacciones sociales e intelectuales de la vida académica. Ahora se procederá a abordar los factores externos que influyen en el aislamiento y posible abandono de los estudiantes en el posgrado.

Si bien Tinto subraya las interacciones en la vida académica como elemento detonador del abandono, no desconoce la función de los factores externos. Las escasas relaciones de los estudiantes que dificultan la integración a la vida académica, pueden estar influidas por elementos ajenos a la institución que limitan el tiempo y las energías a un proyecto formativo. Cuando las estructuras académicas y sociales de la institución son débiles, los factores externos pueden

socavar seriamente la capacidad de los estudiantes para perseverar y lograr la graduación.⁵⁶

Los factores externos en el posgrado son actividades laborales, familia, amigos y compañeros de trabajo que tienen estructuras, normas sociales, y patrones de intercambio que guían a la integración. Las responsabilidades como el trabajo académico o profesional de los estudiantes pueden afectar las relaciones con docentes y compañeros y por tanto estar menos involucrados en la vida social e intelectual. Los problemas para estudiar el posgrado y el abandono son dos variables que arrojan diversos comportamientos entre hombres y mujeres, a saber:

Entre los principales problemas para estudiar el posgrado, destaca en orden de importancia: los factores económicos, la distancia en el traslado, los permisos en el lugar de trabajo, los familiares (38.6%, 29.5%, 18.8% y 4.5%)

En relación a los principales *problemas* que han afrontado las mujeres para estudiar el posgrado son la distancia en el traslado y los permisos en su trabajo (55%), mientras que para los hombres son los de índole económica (46.1%).

En la muestra total, los casos de abandono que se conocen, han sido provocados principalmente por dos tipos de causas: las personales y las institucionales. En primer lugar destacan las causas de índole personal (79.6%) (Falta de apoyo familiar, las causas económicas, la indisponibilidad de tiempo y la escasez de condiciones para estudiar), y en segundo lugar, las razones institucionales (18.7%) (El bajo nivel, el desinterés hacia programa, y las exigencias académicas del mismo).

Para las mujeres los abandonos se dan más por indisponibilidad de tiempo (31.2%) que por razones económicas (21.8%), en cambio para los hombres es más importante el dinero (40.6) que el tiempo (28.11).

⁵⁶ Tinto, Vincent.(1993). *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono*, op.cit. p. 72

Los problemas externos que más influyeron en los hombres fueron las presiones económicas, mientras que para las mujeres fueron distancia y permisos en el trabajo. Muy vinculado a lo anterior, los abandonos de mujeres se generaron más por indisponibilidad de tiempo que por problemas económicos. De acuerdo con Vincent Tinto, los cambios inesperados en los ingresos personales y, la pérdida de un empleo pueden reducir en forma importante los recursos que los estudiantes disponen para asistir a clase. En este caso, quienes son más afectados por problemas de índole económica son los hombres a diferencia de las mujeres que tienen preocupaciones de permisos laborales y de traslado.

Las mujeres tienen más probabilidades que los hombres a enfrentar presiones externas de indisponibilidad de tiempo que limitan la actividad educativa, una de ellas es el matrimonio que les reduce la perspectiva de graduación por toda la carga de trabajo que genera la organización del hogar y el cuidado de los hijos. Por el contrario los hombres tienen más posibilidades de estudiar por no tener ese rol en el hogar. La deserción de las mujeres, en comparación a los hombres, es decidida en forma voluntaria e influenciada por la presión de factores sociales que por motivos académicos.⁵⁷ El abandono de las mujeres difiere de la mayoría de los varones por ciertas características que se proyectan más allá de los límites institucionales. Probablemente, las presiones laborales o económicas se sienten con más intensidad entre los varones que en las mujeres; que parece reflejar la actividad de poderosos factores sociales que mantienen el patrón de expectativas que la gente asigna a los papeles que el hombre y la mujer deben desempeñar en la sociedad.

El abandono de las mujeres tiene otros movimientos. La mayoría de las mujeres trabajan en el mercado académico, donde sólo algunas instituciones de educación otorgan condiciones para realizar los estudios posgrado. Un problema que enfrentan son los permisos pues si los piden para dedicarse de tiempo completo, tienen menos posibilidades de obtener estímulos institucionales en ese periodo, de

⁵⁷ Tinto, Vincent.. *op.cit.* 79

tal manera que prefieren dar clases o investigar al mismo tiempo que realizan estudios de posgrado.

4.3. El currículum de los programas de posgrado en Sociología y Ciencia Política.

Como se señaló en el capítulo primero, en el tiempo que se realizó la investigación de esta tesis, el plan de estudios que estaba vigente era de 1994, por tanto en el análisis de los resultados, se retoman los procesos curriculares presentes en esa época. En este sentido el análisis realizado en este apartado puede ser rebasado por las condiciones curriculares presentes que tienen que ver con el proceso amplio de la reforma del posgrado de la UNAM.

La definición curricular de los posgrados de sociología y ciencia política de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS) no ha sido ajena a la indefinición de los perfiles de formación que se espera tener, lo cual es muy complejo de esclarecer porque los campos profesionales no son claros, debido a su desarrollo histórico en nuestro país.⁵⁸

En el curriculum en Sociología y en Ciencia Política intervienen elementos de orden político de las diversas instancias del posgrado. La comunidad académica (autoridades, profesores y alumnos) plantea concepciones divergentes y antagónicas con relación a los avances recientes en el campo disciplinario como los contenidos temáticos (temas, autores, mapa curricular) y al perfil del egresado del programa de posgrado.

El curriculum es una dimensión que requiere ser analizada para descubrir las redes que se articulan en las prácticas de la vida académica del posgrado. A partir de las prácticas es como los actores las significan, las incorporan y las producen.

⁵⁸ Loyo, Aurora. (1995). "Las reformas en los programas de posgrado: reflexiones en torno a los actores y sus prácticas", en Ricardo Sánchez Puentes y Arredondo Martianiano, *El posgrado en ciencias sociales y humanidades en la UNAM*, México, Coordinación de Humanidades/CESU, UNAM, p.152

La forma en que las prácticas curriculares son vividas, permite acercarse a descubrir cuáles son los factores que intervienen en el proceso de formación de cada estudiante y cuáles actividades realiza para permanecer y, en su caso, qué elementos intervienen para que lo abandone.

Para estudiar la vida académica y su relación con la eficiencia terminal, es preciso remontarse al curriculum de los programas de Sociología y en Ciencia Política. Se considera conveniente concentrarlos en cinco rubros, a saber: propedéutico, tronco común en estudios de posgrado; líneas de investigación; opciones de graduación; originalidad en la investigación de doctorado y tutorías, que a continuación se explicitan con más detalle:

4.3.1. Propedéutico.

Para Tinto la institución que brinda apoyo intelectual para superar las deficiencias teóricas de los estudiantes tiene más posibilidades de lograr con éxito la formación y, de reducir el abandono del recinto académico.⁵⁹

Los cursos propedéuticos se podrían ubicar como las acciones de intervención institucional que buscan asegurarse de que los estudiantes de diferentes disciplinas que cursan un plan de estudios determinado de posgrado, *aprehendan* habilidades y conocimientos necesarios para afrontar con pertinencia las exigencias académicas.

Ante la diversidad de las disciplinas de los estudiantes, la normatividad del posgrado implementó los cursos propedéuticos desde el primer reglamento de posgrado. En los Reglamentos Generales de Estudios de Posgrado de 1969 (art. 14), de 1979 (art. 23), de 1987 (art. 43) se consideraba que los estudiantes de disciplinas distintas al plan de estudios, ingresan a los estudios de posgrado después de tomar cursos propedéuticos en la licenciatura sin valor a créditos.

⁵⁹ Tinto, *Op. cit.*, p. 146

Pero es en el reglamento de 1995 (art. 9) donde los cursos de licenciatura adquieren un valor en créditos de maestría, sin poder rebasar el 20% de los créditos del plan de estudios.⁶⁰

Como lo enuncia la normatividad de los estudios de posgrado, con la aprobación de las autoridades de la División, los cursos propedéuticos son una modalidad para atender a los estudiantes provenientes de carreras diferentes al programa. En la FCPS, en particular sociología y ciencia política, los cursos propedéuticos son especiales para los estudios de posgrado y se conforman por tres cursos o seminarios básicos.

En los resultados del estudio, se encontró que los estudiantes provenían de diferentes áreas⁶¹ y disciplinas, a saber:

Ciencias sociales: sociología, ciencia política, administración pública, antropología social; ciencias de la comunicación; derecho; economía; relaciones internacionales. *Humanidades:* literatura; *Químico- biológica y de la salud:* psicología. *Físico-matemáticas:* actuaría.

Las once disciplinas de los estudiantes de posgrado remiten a una atención específica a la heterogeneidad de saberes. La atención a los contenidos básicos en los estudios de posgrado es un elemento decisivo para la formación de los alumnos. En caso contrario, ausencias y vacíos de la disciplina sociológica o de ciencias políticas en los estudiantes provocarían que éstos tuvieran dificultades académicas en su trayectoria escolar y, tardaran más en elaborar su tesis.

Con relación a la heterogeneidad de formación, algunos informantes calificados consideraron que el propedéutico respondía parcialmente, señalando:

El propedéutico resulta a mi juicio poco favorable a la formación, cursarlo no garantiza que los estudiantes provenientes de otras carreras adquieran el mínimo de conocimientos en ciencias sociales. Lo que nosotros tenemos que hacer es traducir esos elementos en nuestro perfil de ingreso, porque lo

⁶⁰ Cfr. Consejo Universitario. *Reglamentos de Estudios de Posgrado* 1986 y 1995.

⁶¹ El agrupamiento por áreas y de disciplinas está relacionada con las divisiones que hace la UNAM, Secretaría General, Programas de posgrado, febrero de 1996.

mínimo que nosotros podemos exigir es que los estudiantes dominen el lenguaje sociológico.⁶²

En relación con los apoyos institucionales para los estudiantes de disciplinas y de áreas distintas, los informantes calificados consideraron que ellos en ocasiones realizaban esfuerzos individuales en forma aislada, para subsanar las deficiencias teóricas. Así, un profesor señaló:

Creo que afecta mucho la heterogeneidad y de manera directa a la graduación de dos maneras: a) un estudiante que proviene de un área muy distante de las disciplinas que impartimos aquí en el posgrado tiene que recorrer esa trayectoria bajo un esfuerzo individual, esto se traduce en que tarde más y pueda no concluir; b) en lo relativo a los docentes en cuanto a impartir cursos con una población heterogénea. En el marco institucional creo que hay pocos mecanismos institucionales de los que se puede echar mano para contrarrestar esa heterogeneidad.⁶³

La problemática que enuncia el docente apunta a la heterogeneidad en varios sentidos. La primera es la diversidad de estudiantes provenientes de disciplinas diferentes al posgrado, que supone desconocimiento de las tradiciones y dificulta la ubicación de los problemas sociológicos o políticos que se han venido formulando y resolviendo. La segunda, es la dificultad para los docentes de transmitir a estudiantes con saberes heterogéneos, la enseñanza de la disciplina y alcanzar un nivel conceptual relacionado con este nivel de estudios.

Otro problema unido estrechamente a los vacíos teóricos de la disciplina, es la dificultad de plantear problemas; conviene reflexionar sobre los señalamientos de dos autoridades del posgrado:

Estoy convencida de que la debilidad ante la presencia en proyectos a nivel CONACYT es porque nuestra gente no sabe cómo elaborar el proyecto ante esas instituciones. No es una cuestión de recurso o de retórica, es que no saben organizar conocimiento teórico, con método, con recursos institucionales, con programación, eso lo tenemos que atender también en el propedéutico.⁶⁴

⁶² Entrevista a informante calificado C. Profesor-tutor del posgrado en sociología.

⁶³ Entrevista a informante calificado B. Profesor- investigador del posgrado sociología.

⁶⁴ Entrevista a informante calificado G. Funcionario del posgrado.

Creo que el problema en los estudiantes más que la redacción es cómo armar la información. De hecho digamos esto es parte del trabajo del asesor.⁶⁵

Los cursos propedéuticos, no eliminan la *heterogeneidad de la formación*, porque hay expectativas y motivaciones, así como conceptos, habilidades y estructuras de pensamiento específicas para el trabajo académico.⁶⁶

Entre los tipos de saberes que el propedéutico podría desarrollar se pueden caracterizar los siguientes:

- a) Conocimiento de las tradiciones clásicas o contemporáneas constitutivas del campo del programa de posgrado. Esto es, el estudio de los autores que han abordado teóricamente los diversos problemas sociales, quienes se han cuestionado los modos de estudiar los objetos de conocimiento a través del crisol de una teoría. El estudio de las tradiciones de parte de los alumnos de disciplinas distintas, les habilitaría para dominar el lenguaje conceptual constitutivo del campo, y además les daría la posibilidad de elegir qué teorías le son de utilidad para estudiar una problemática dada.⁶⁷
- b) Conocimientos epistemológicos y metodológicos para estudiar un problema social. La formación en este sentido, daría las herramientas para que los estudiantes establecieran las relaciones entre los conceptos.
- c) Desarrollo de habilidades técnicas como la utilización de programas de base de datos para los análisis estadísticos y de redes para acceder a la información con los desafíos que presentan los sistemas internacionales de comunicación de vanguardia.

Acciones encaminadas a fomentar hábitos de estudio en los estudiantes de disciplinas distintas y, en general a todos los estudiantes, contribuyen a que los

⁶⁵ Entrevista informante calificado A. Funcionario del posgrado.

⁶⁶ Piña Osorio Juan Manuel y Claudia Pontón Ramos. (1997). "La eficiencia y su relación con la vida académica de dos programas de posgrado", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, COMIE, vol. II, núm.3, México, p. 55

⁶⁷ Para Bourdieu "el rendimiento escolar está estrechamente emparentado con la aptitud real o aparente, para manejar el lenguaje conceptual propio de la enseñanza", en Bourdieu Pierre. (1967). *Los estudiantes y la cultura*, Labor, p. 40

estudiantes no se sientan aislados ni solitarios al incorporarse a los estudios de posgrado. Este tipo de medidas posibilitarían que los estudiantes se comprometiesen con la institución y permanecieran en los estudios de posgrado.

Los cursos propedéuticos podrían contemplarse como una alternativa institucional para llevar a los alumnos “a concebir el proceso de conocimiento como delimitación de ámbitos de pertinencia, confrontación de concepciones dispares y detección de *vacíos* en el plano de la información o de bloqueos en la formulación conceptual”.⁶⁸ De esta manera la heterogeneidad sería enfrentada a partir de líneas de acción con apoyos académicos que acompañarían a los estudiantes potenciales como aquellos en posibilidad de serlo.

4.3.2. El tronco común

Para algunos programas de posgrado, es una práctica escolar que los estudiantes de maestría y doctorado⁶⁹ compartan seminarios o materias que se les llama tronco común. La cuestión distintiva del tronco común, es que se encuentra en la indefinición frente a los niveles de maestría y doctorado. Se pueden tomar cursos indistintamente del nivel, es decir se puede saltar en los seminarios y cursos de maestría a doctorado sin claridad al respecto.⁷⁰

Una de las aristas de la carencia de la definición de seminarios específicos para maestría o doctorado, es cuando el nivel de análisis de las discusiones en un seminario toma como criterio a la heterogeneidad del grupo. A esta situación se refiere un estudiante de doctorado:

⁶⁸ Perus, Françoise. (1995). “Posgrados en la Facultad de Filosofía y Letras”, en Ricardo Sánchez Puentes y Arredondo, Víctor Martiniano (coordinadores), *El posgrado en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*, *op.cit.*, p.55.

⁶⁹ En el periodo en que se realizó la investigación (1996) el doctorado en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales era escolarizado.

⁷⁰ Castañeda, Fernando. (1995). “El posgrado en ciencias políticas y sociales”, en Ricardo Sánchez Puentes y Arredondo, Víctor Martiniano (coordinadores), *El Posgrado en Ciencias Sociales y Humanidades en la UNAM*, *op.cit.*, p.27

Los cursos de ambos niveles (maestría y doctorado) se adaptan al alumno más malo, es decir al alumno que viene de contaduría o veterinaria por lo que difícilmente se superan los cursos de licenciatura.⁷¹

Una de las deficiencias más graves es que existe un tronco común para maestría y doctorado, no son dos modalidades de una carrera para que tengan un tronco común. Se supone que las discusiones metodológicas, teóricas, en el doctorado deben ser más elaboradas que en la maestría. No puede ser que tengan materias comunes.⁷²

Las lagunas de conocimientos en los estudiantes afectan toda la empresa pedagógica, sobre todo en modos de pensar o de saber-hacer fundamentales, que al considerarse enseñados por todo el mundo acaban por no ser enseñados por nadie.⁷³

En los estudios de posgrado, el tronco común es un problema complejo. Pues existen estudiantes de maestría de diferentes disciplinas al programa, que todavía tienen lagunas de conocimiento que el propedéutico no logró superar; estos vacíos afectan los objetivos de aprendizaje o los niveles de abstracción específicos para el nivel de maestría o doctorado. Al no dominar los contenidos básicos para apropiarse del conocimiento más avanzado, los estudiantes tienen más dificultades para su permanencia en la vida académica de la institución.

El tránsito en forma solitaria de los alumnos sobre el terreno de sus deficiencias, es un factor que puede afectar en los tiempos de graduación y, por ende, en una baja eficiencia terminal del posgrado.

⁷¹ Entrevista a informante calificado "C" Profesor-tutor del posgrado en sociología.

⁷² Entrevista a informante calificado D. Estudiante titulado del programa de maestría en sociología.

⁷³ Bourdieu, Pierre. (1997). "Principios para una reflexión para enseñantes", en *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, SXXI, p.132.

4.3.3. Los seminarios y cursos

La formación de los sociólogos o politólogos tendría que contemplar la especificidad y articulación de las líneas temáticas con los seminarios de investigación y de tesis, en un marco interactivo de un cuerpo de tutores que oriente efectivamente a los estudiantes. En una vinculación entre los diferentes actores de los programas que conviven en la División de Estudios de Posgrado.

La dinámica de los seminarios varía de acuerdo a las áreas de conocimiento. En los estudios de posgrado de las ingenierías en la UNAM por ejemplo, los seminarios de investigación son un espacio académico donde los estudiantes y tutores pueden trabajar en forma privada. El tutor o tutores trabajan con los avances, las limitaciones, y los nuevos enfoques temáticos de las investigaciones de los estudiantes. Los seminarios son una práctica cotidiana donde no sólo existe intercambio académico entre los estudiantes e investigadores del posgrado, sino además se dan interacciones con otros investigadores de unidades de investigación nacional o extranjera.⁷⁴

En los posgrados de ciencias sociales y de humanidades, la enseñanza predominante son los seminarios. En estos seminarios se marcan actividades como búsquedas bibliográficas y exposiciones de las mismas, y también se presentan los avances de investigación de los estudiantes, que sirven como detonador para abrir discusiones entre el profesor y los alumnos.⁷⁵

El funcionamiento de los seminarios está estrechamente relacionado con la claridad de las líneas de investigación en el posgrado. En los programas de sociología, los seminarios proporcionan orientación y discusión sobre la investigación; pero no se da una inserción de los estudiantes a una línea de

⁷⁴ Flores Jorge. (1982). "La investigación y posgrado", en *El desarrollo del posgrado en la Educación Superior*, SEP-ANUIES, pp. 115-118.

⁷⁵ Díaz Barriga, Ángel. "Planes de estudio y programas de posgrado. Ricardo Sánchez Puentes y Víctor Martiniano Arredondo, *op.cit.* 2000, p. 96

investigación ni a los procesos de construcción del conocimiento. Para entender el tipo de elección de los seminarios, es preciso abordar la estructuración de las líneas de investigación en el posgrado, que a continuación se hablará con más detalle.

4.3.4. Líneas de investigación

Las líneas de investigación en el posgrado son decisivas para la conducción de un programa de formación. Constituyen el eje central de áreas clásicas o contemporáneas para estructurar los seminarios y los cursos monográficos.

La articulación y congruencia entre las líneas está estrechamente relacionada con el consenso de los actores de los estudios de posgrado. En el posgrado de sociología, la carencia de la claridad de las líneas ocasiona que los alumnos elijan las materias y cursos monográficos en forma casuística y coyuntural por lo que la selección se realiza con esfuerzos personales.⁷⁶

En los resultados del estudio, se señaló que la falta de claridad y consenso de las líneas de investigación provocaba ciertas confusiones en los estudiantes, un profesor y un estudiante lo perciben de la siguiente manera:

Por falta de articulación, las líneas de investigación no incorporan a estudiantes del posgrado, ni satisfacen un proceso de avance en la secuencia del posgrado. Cada profesor del posgrado tiene su línea de investigación, pero debido a la falta de comunicación de sus líneas e intereses académicos entre los mismos, las imparten a los estudiantes quienes se encuentran con un menú que pueden o no elegir, y que los confunde mucho.⁷⁷

Se supone que sí existen líneas de investigación, pero no había un clima institucional ni académico para estructurarlas bien, de alguna manera tenías

⁷⁶ Rosales Ortega, "Análisis curricular de la maestría y doctorado en sociología" en Ricardo Sánchez Puentes y Víctor Martiniano Arredondo (coordinadores), *op.cit.* 1995, p. 149.

⁷⁷ Entrevista a informante calificado, B. Profesor-investigador

que entrar con un proyecto o con una idea, pero no había ninguna estructura académica de acompañamiento de discusión.⁷⁸

La falta de lazos de comunicación entre los actores es una de las problemáticas señaladas anteriormente en la historia de la evaluación curricular en México. Los posgrados de sociología y ciencia política no se escapan de las pugnas entre los grupos de poder y también de las indiferencias y desconocimientos de la estructura del plan de estudios de algunos docentes y estudiantes, esta situación afecta tanto la evaluación como la difusión curricular. La debilidad de redes de comunicación de parte de la institución para configurar un ambiente académico saludable puede generar confusiones en los estudiantes, quienes al desconocer las líneas curriculares toman seminarios desarticulados entre sí y sin secuencia. Esta situación, puede leerse a la luz de las opiniones de los informantes calificados, a saber:

No hay una orientación propositiva, entonces tenemos a un alumno que entra y puede cursar en todos los semestres lo que él considera adecuado, basándose de alguna manera en la asesoría de otros alumnos. Los estudiantes navegan por la estructura curricular totalmente desorientados.⁷⁹

Esto se traduce en carencia de una vida institucional. Los alumnos no conocen cuáles son las líneas de investigación de los maestros, más que por los cursos que ellos toman con los mismos. Hace falta que haya información de lo que imparten los maestros, qué están trabajando, qué les dan a los alumnos, cuáles son los proyectos que trabajan; que los alumnos tengan información al respecto. Creo que lo que se les ofrece a los estudiantes es muy pobre: coloquio de doctorandos anual, no se les ofrece mucho más, no se les ofrece vida académica, no se les ofrece vida institucional, no se les ofrece incorporación.⁸⁰

La falta de acciones institucionales que orienten las elecciones curriculares, puede influir a que algunos estudiantes perciban incongruencia entre sus expectativas de formación y las condiciones institucionales, y en consecuencia se hagan abandonantes de su formación escolarizada en la institución. Mientras que

⁷⁸ Entrevista informante calificado D. Estudiante titulado del posgrado en Sociología

⁷⁹ Entrevista informante calificado G. Funcionario del posgrado.

⁸⁰ Entrevista informante calificado A. Funcionario del posgrado.

aquellos que permanecen, pueden deambular en el mar de seminarios y de cursos sin definir una línea de investigación en particular.

4.3.5. Opciones de graduación para el nivel maestría

El acercamiento a la definición del tipo de tesis de acuerdo a la actividad laboral es un punto que destaca en el reglamento de 1995 en comparación con los anteriores (1969, 1979, 1987). En el Reglamento General de Estudios de Posgrado de 1995, hay un giro en las formas de graduación para los estudios de maestría, pues se contempla la población de estudiantes con actividades docentes o profesionales: “La tesis de maestría deberá corresponder a un proyecto de investigación de aplicación docente o interés profesional”.⁸¹ Es importante destacar que es la primera vez en la historia normativa de los estudios de posgrado, que se intenta articular el tipo de investigaciones de tesis con las actividades profesionales de los estudiantes de posgrado.⁸²

En relación al perfil de los estudiantes y los objetivos de las maestrías de posgrado, José Blanco plantea varios tipos de maestría con objetivos diversos, a saber:

- a) Maestrías remediales, tienen la finalidad de rellenar agujeros de las licenciaturas provocados por la historia de la misma, este tipo de maestrías no es lo mejor pero es algo útil que puede contribuir en la formación del personal académico que tenga necesidades de reforzar áreas débiles en la licenciatura;
- b) Maestrías profesionalizantes, son aquellas que amplían las destrezas y los conocimientos de los profesionales usuarios de la disciplina;

⁸¹ Ver art. 14 del *Reglamento General de Estudios de Posgrado*, Secretaría Académica. Coordinación General de Estudios de Posgrado, 1995.

⁸² Ver Arredondo Galván Víctor Martiniano y Adriana Flores, en Ricardo Sánchez Puentes y Víctor M. Arredondo, *Op.cit.* pp.149-152

c) Maestrías para investigación que tienen como objetivo la formación para la investigación, cuya trayectoria final es el doctorado.⁸³

Al intentar definir los objetivos del programa de maestría (investigación, docente o profesionalizante), se puede especificar los productos particulares que se requieren para la graduación. Es decir, lo pertinente es establecer una congruencia entre la estructura del plan de estudios, el perfil académico o profesional de los estudiantes, y el producto final que se requiere para titularse.

Las opiniones de los entrevistados señalaron que es importante considerar diversas opciones de graduación para obtener el grado de maestro, un entrevistado lo manifiesta de la siguiente forma:

Se tiene que diferenciar claramente entre maestría y doctorado; aquí se maneja como un bloque. La tesis -de maestría- debe consistir en una prueba escrita u oral que demuestre capacidad de resolución de problemas profesionales que surgen en el mercado de trabajo, las formas de presentación de las tesis tienen que ser correspondientes al perfil. Se tiene que abrir e involucrar a profesores que impartan clases aquí o lleven tutorías que provienen del ejercicio profesional o sea un vínculo mucho más estrecho con las instituciones de carácter no académico.⁸⁴

Es importante delimitar los productos de graduación de maestría, por ejemplo, podría pensarse en trabajos que lleven a adiestrar o ejercitar las labores docentes o profesionales de los estudiantes.

El nivel de maestría puede contemplar varias opciones de titulación. La maestría sirve para poner a la gente en la frontera del conocimiento y que a partir de allí se pueda generar investigaciones. Eso tiene sentido con dos condiciones: a) cuando se va a hacer un doctorado, b) para hacer profesión de alto nivel, esto en el caso de las profesiones. Hacer la tesis de maestría es un desperdicio porque lleva al alumno a perder tiempo.⁸⁵

⁸³ Cfr. Blanco, José. "Discusión del panel de prácticas y procesos", Sánchez Puentes Ricardo y Víctor Martiniano Arredondo Galván, *op.cit.* 2000, p.22, y Jorge Flores, "Investigación y posgrado", en el *Desarrollo del posgrado en Educación Superior*, ANUIES, México, 1982, p. 115.

⁸⁴ Entrevista a informante calificado "F". Funcionario del posgrado.

⁸⁵ Entrevista a informante calificado "C". Profesor-tutor del posgrado en sociología

Existen investigaciones que han sido descuidadas, una de ellas es la que está dedicada a la formación de textos para la docencia, que implica una exhaustiva búsqueda bibliográfica, de síntesis y su permanente actualización.⁸⁶ En este sentido, para algunos informantes calificados, las propuestas para la graduación de maestría podrían contemplar una pluralidad de productos que fueran pertinentes a una práctica específica, esto es:

Podemos conservar la dimensión de investigación original como son las antologías, las reelaboraciones conceptuales, la búsqueda del estado del arte. Esto lo consideraría como investigación original, si se tiene claro que los objetivos son producir materiales que enriquecen la docencia.⁸⁷

Es conveniente pensar en otras alternativas de titulación para la maestría, por ejemplo quizás en una tesina y un examen general de conocimientos, un examen global, las dos cosas porque pedirles una tesis muy rigurosa no tiene mucho sentido. Hay trabajos de intervención en la práctica laboral de los estudiantes que se han frenado por un criterio academicista.⁸⁸

Los elementos externos como la dedicación de la población del posgrado inciden en la eficiencia terminal. Un gran número de estudiantes tienen distribuido su tiempo en uno o más compromisos laborales y las actividades del programa de posgrado, esta situación ocasiona que los estudiantes se concentren solamente en la acreditación de las materias, descuidando la elaboración de tesis, de esta forma lo menciona una estudiante:

La mayoría de los que venimos aquí trabajamos, tenemos que sostenernos por lo menos a nosotros mismos o a la familia. En ocasiones vamos cumpliendo con el programa de estudios pero nos olvidamos del proyecto de investigación y de lo que es la titulación.⁸⁹

Algunos estudiantes priorizan la acreditación de seminarios y dejan al final la elaboración de la tesis. Esto es, no trabajan una investigación a la par de cursar

⁸⁶ Zenteno Benítez. (1981). "Descentralización de las Ciencias Sociales y su integración regional, en *Desarrollo del posgrado en la educación superior*, México, ANUIES/SEP, p. 174.

⁸⁷ Entrevista a informante calificado B. Profesor-investigador del posgrado sociología

⁸⁸ Entrevista a informante calificado A. Funcionario del posgrado.

⁸⁹ Entrevista a informante calificado "H". Estudiante egresado del programa de maestría en ciencia política.

seminarios del posgrado y difícilmente eligen seminarios relacionados con su interés de tesis. La elaboración de tesis es un trabajo aislado del programa de posgrado.

La posición de la institución ante este problema es decisiva, ya que en la medida que ofrezca orientación y apoyos personalizados a los estudiantes tendrán más posibilidades de elaborar una tesis, que favorecería el incremento de la graduación.

En los resultados de la muestra total en relación a la difusión del reglamento general de posgrado de 1995, un poco más de la mitad de los estudiantes señalaron que el programa no se los había dado a conocer (56%), mientras que otros manifestaron ignorancia al respecto (41%). Desconocían que el reglamento favorece a la graduación (81%). Muy relacionado con la pregunta anterior, los estudiantes manifestaron desconocimiento sobre la posibilidad de apoyo de los programas para la impresión de tesis (78 %).

La mayoría de los estudiantes de posgrado desconocen la normatividad del posgrado y las posibilidades de graduación de dicho reglamento. Éstos resultados nos llevan a pensar, por un lado, que es compromiso de la institución la difusión de la normatividad, pues se dan a conocer las opciones de titulación relacionadas con dos actividades laborales: la docencia y la profesional. Por otro lado, supone indiferencia de parte de los estudiantes por conocerla, esta situación podría relacionarse con la tradición oral de la transmisión de la normatividad del posgrado. Es importante reflexionar sobre las modalidades para llevar a la práctica los cambios en el Reglamento General de Estudios de Posgrado de 1995. A continuación se abordará la tradición de hacer un trabajo original de investigación.

4.3.6. Originalidad en la investigación de doctorado.

Desde los reglamentos anteriores (1969, 1979, 1986)⁹⁰ la originalidad es un criterio para la formación de investigadores en el nivel de doctorado. Este planteamiento se sigue retomando en el nuevo Reglamento de Estudios de Posgrado: “el objetivo de los estudios de doctorado es preparar al alumno para la realización de una investigación original, así como proporcionarle una sólida formación disciplinaria, ya sea para el ejercicio académico o el profesional del más alto nivel.”⁹¹

El criterio de la originalidad refiere a un valor que podría afectar en la graduación de los estudiantes de doctorado⁹². En la UNAM, según José Blanco, un egresado de la licenciatura invierte entre 15 o 20 años para realizar una investigación de doctorado, por el contrario en el extranjero este proceso tiene una duración de 4 o 5 años.⁹³ Esta situación nos lleva a pensar: ¿Las prácticas del doctorado que se privilegian en México, en particular el posgrado en sociología y ciencia política de la UNAM, favorecen la creación de investigación original? ¿Qué representaciones tienen los actores ante este concepto de originalidad?

El criterio de originalidad es una tradición intelectual relacionada con la corta tradición en investigación.⁹⁴ Un supuesto ante las diferencias de graduación de doctorado podría ser el planteamiento de problemas de investigación, pues en ciertas áreas como las sociales, se abordan objetos de estudio muy extensos, que pueden durar toda la vida productiva del estudiante. Este tipo de abordaje conceptual, exige condiciones de vida que no todos los estudiantes poseen:

⁹⁰ Ver Reglamentos Generales de Estudios de Posgrado de la UNAM.

⁹¹ Art. 20, Reglamento General de Estudios de Posgrado, Secretaría General, UNAM. 1995

⁹² En el nivel de doctorado aún estaban vigentes los programas escolarizados, con contenidos y seminarios.

⁹³ Blanco, José. "Eficiencia terminal: prácticas y procesos de graduación" en Ricardo Sánchez Puentes y Víctor Martiniano Arredondo. (2002). *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en ciencias sociales y humanicas, op. cit.*, p. 114.

⁹⁴ *Ibidem*.

dominio de la disciplina, experiencia en la investigación y dedicación exclusiva al posgrado.

En relación a la idea de originalidad, algunos informantes calificados consideran que es un mito por las condiciones reales de los estudiantes, a saber:

La mayoría de nosotros no estamos en condiciones para hacer trabajo teórico original, nos vamos a dedicar a extender y a aplicar las teorías hechas por otros. A las tesis de doctorado se les pide demasiadas aportaciones originales. La originalidad teórica en las tesis de doctorado es un mito; casi nadie es original teóricamente, es una pretensión difícil de alcanzar.⁹⁵

Otros actores consideran que la originalidad es importante entenderla de otra forma, como la elaboración de una investigación rigurosa, donde se contribuya al enriquecimiento del objeto de estudio y de nuestra realidad. Un docente investigador señala los elementos que pudieran contemplar un trabajo de investigación:

Que la investigación se haga, con absoluta competencia, con un conocimiento suficiente de la literatura que trata el tema, con una aplicación rigurosa, con metodologías y con un manejo necesario de la información. Metodología basada en entrevistas, observación participante, etcétera, esa es la idea de originalidad no vamos a inventar nada nuevo. Originalidad no como invención sino como reinterpretación, incluso llenar vacíos, puede ser tan importante como la innovación.⁹⁶

Si se considera que los objetivos del doctorado son la formación de investigadores para la academia o para el nivel productivo, y no la formación de eruditos que realizaran la gran obra, entonces se podría avanzar en el terreno de formar intelectuales que no sólo sean capaces de pensar en la disciplina de estudio, sino que además aporten investigaciones pertinentes con su realidad social.

⁹⁵ Entrevista a funcionario "F". Funcionario del posgrado.

⁹⁶ Entrevista a informante calificado "C". Profesor-tutor del posgrado en Sociología

Otro punto que es importante destacar, es sin duda alguna, la colaboración interinstitucional de los centros e institutos de investigaciones de los programas de posgrado, que tienen una capacidad instalada que es aprovechada, pero insuficientemente. Los programas de posgrado han resuelto ahí en mayor medida, según el caso, la planta de profesores, pues ésta se integra con los profesores de tiempo completo de la propia facultad y con los investigadores de dentro y fuera de la UNAM.

Favorecer el acercamiento entre las facultades y los centros e institutos, tendría la finalidad de integrar a los estudiantes con los grupos de investigadores que poseen las habilidades propias de este oficio con condiciones y recursos materiales adecuados. Dicha colaboración abriría el camino para acortar el tiempo de la realización de investigaciones de los estudiantes de doctorado, sin disminuir la calidad de los contenidos.⁹⁷

4.3.7 Tutorías

Para Tinto, las instituciones que tienen mejores resultados para la retención son aquellas que cuentan con profesores que se desempeñan como tutores para los estudiantes.⁹⁸ La presencia de un tutor es acompañando de lejos, sin separarse de su aprendiz, dándole instrucciones precisas, prácticas, concretas; mostrándole estrategias y trucos, vigilando y supervisando constantemente; el alumno aprende viendo, repitiendo, sobre todo, haciendo e imitando a su maestro que tiene más experiencia. Las tutorías son una orientación al asesorado de manera artesanal.⁹⁹

El tutor enseña cómo se efectúa el trabajo de investigación. Es una figura que ha experimentado titubeos y atolladeros en la investigación. El tutor orienta para que el estudiante se haga preguntas elementales y cada vez más vaya adentrándose a

⁹⁷ Esta vinculación ha sido definida en el nuevo Reglamento General de Estudios de Posgrado de 1995 y por las políticas del plan del rector Barnés de la UNAM, 1996.

⁹⁸ Tinto, *op. cit.* p. 15

⁹⁹ Sánchez Puentes Ricardo, *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación científica en ciencias sociales*, CESU/ANUIES, México, 1995, p. 29

la investigación. Un docente que no realiza investigación no es el mejor candidato para ejercer tutorías, tampoco lo es un investigador que tiene mucho trabajo, pues ambos tienen escasas posibilidades de guiar tesis, al primero le falta experiencia y al segundo le falta tiempo.¹⁰⁰

Para Bourdieu, el investigador comunica sus *modus operandi*, los modos de percepción, los principios de visión y división, mientras que el estudiante observa el funcionamiento y además aprende a tomar decisiones prácticas. En el aprendizaje de la investigación se adquieren principios fundamentándose en una práctica, con apoyo de un guía o entrenador que acompaña y tranquiliza, que da ejemplos y corrige, enunciando en la situación, preceptos directamente aplicables.¹⁰¹

Aprender a investigar en la práctica, es hacer múltiples ejercicios de reflexión con los cuestionarios, las lecturas de cuadros estadísticos, las interpretaciones de documentos, etc.¹⁰² Significa ejercitar el pensamiento al hacer muchas aproximaciones al problema, se asemeja a la práctica del pintor o escultor que hace cientos de dibujos y bocetos antes de encontrar lo que él quiere expresar. Enseñar a investigar a través de la tutoría es entrenar al estudiante en un oficio.

Es importante diferenciar las funciones del profesor y del tutor en el posgrado. Mientras que el profesor transmite de manera crítica y creadora las tradiciones y corrientes de pensamiento o sitúa al estudiante en el conocimiento de frontera, a la vanguardia en los diversos ámbitos disciplinarios y profesionales; el tutor enseña formas probadas de problematizar, de construir y comprobar apoyándose en el testimonio de la realización directa y efectiva de la investigación.¹⁰³

¹⁰⁰ Bourdieu y Wacquant. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo, p.163.

¹⁰¹ *Ibidem*

¹⁰² *Loc.cit.*

¹⁰³ Sánchez Ricardo y Santa María María de la Paz. (2000) "El proceso y las prácticas de tutoría", en Ricardo Sánchez Puentes y Víctor Martiniano Arredondo (coordinadores). *El posgrado en ciencias sociales y humanidades*, op. cit. p. 117.

El tutor es una figura relativamente nueva en la normatividad del posgrado, aparece en el Reglamento General de Estudios de Posgrado de 1986. Al respecto en el nuevo reglamento de 1995 dice que “a todos los alumnos inscritos en programas de maestría y doctorado se les asignará un tutor principal y a los de doctorado, además, un comité tutorial. En los casos de maestría, el comité académico podrá asignar comités tutorales si es necesario”.¹⁰⁴

En los resultados del estudio se encontró que un poco menos de la mitad de la muestra (42.6%) recibe asesorías en la institución. Un espacio socorrido para realizar las tutorías son los cubículos de los profesores (17%). No hay información disponible para precisar el lugar donde se encuentran los cubículos de los tutores, si en la Facultad o en los centros e institutos de investigación de la UNAM o en otras partes.

Es prioridad para analizar la eficiencia terminal analizar el desarrollo de las tutorías que se desarrollan en los espacios institucionales. Las tutorías que se desarrollan con frecuencia promueven la vida académica ideal para el crecimiento personal y social de los alumnos.¹⁰⁵

Tanto los espacios institucionales como los espacios personales posibilitan que se fomenten intercambios sociales e intelectuales entre los actores, lo cual es decisivo en la integración de las comunidades académicas. A mayor vida académica de los actores, existen más posibilidades de que los estudiantes perseveren en la elaboración de tesis, lo que redundará en una elevada graduación.

La disponibilidad de tutores se puede apreciar en la relación de las cifras del número de tutores y el número de alumnos por tutor. En el ciclo 1997-1, la matrícula total del nivel maestría en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales fue de 423 alumnos, mientras que el número total de tutores era de 131 (73

¹⁰⁴ Ver Reglamento General de Estudios de Posgrado. (1995). art. 25, UNAM, México, p.11.

¹⁰⁵ Sánchez Ricardo y Santa María María de la Paz. “El proceso de tutoría” op.cit. 126

doctores y 58 maestros).¹⁰⁶ Aunque la proporción debería ser 3.23 alumnos por tutor, el 33.3% de la muestra de los estudiantes encuestados no señalaron recibir tutorías.

Cada tutor podría asesorar aproximadamente a tres estudiantes, sin embargo, para algunos informantes calificados un gran número de estudiantes no tienen tutorías a lo largo de su trayectoria escolar, al respecto un estudiante y un funcionario del posgrado opinan de esta situación:

Durante toda la maestría no sirvió la tutoría, hasta al final de la misma, hasta que busqué otro tutor que satisficiera mis expectativas. El primer tutor que tuve no sirvió a mis expectativas porque no existía compromiso de parte él, no tenía tiempo para involucrarse en el proceso de mi investigación. Al final lo encontré pero fue cuando ya tenía los datos empíricos de mi estudio y llegaba el momento de redactar.¹⁰⁷

Es un altísimo porcentaje de los tesisistas se han hecho de un modo autogestionario porque los recursos institucionales y las condiciones son tales que nosotros no le damos ninguna compensación a un tutor para que dirija la nuestra.¹⁰⁸

La vinculación del avance de tesis y la frecuencia de tutorías posibilitan que se incrementen los índices de graduación y, en consecuencia, el aumento de eficiencia terminal. En las tutorías los estudiantes pueden consultar sus dudas, confusiones en relación al planteamiento del problema, la elección de referentes teóricos, la elaboración de instrumentos y la lectura de estadísticas. Sin embargo, en el posgrado las tutorías eran muy poco frecuentes, donde a veces el tutor sólo era consultado semestralmente por trámites administrativos, dos informantes lo señalan:

En el posgrado en sociología la tutoría no es constante, más bien se desarrolla ocasionalmente o en su caso sólo se busca al tutor una vez al semestre para la firma de autorización de las materias. Esto no propicia un ambiente académico donde la relación tutor-turando sea muy estrecha

¹⁰⁶ *Op.cit.* 127.

¹⁰⁷ Entrevista a informante calificado "D". Estudiante titulado del posgrado en Sociología

¹⁰⁸ Entrevista a informante calificado "G". Funcionario del posgrado

para que exista un seguimiento del alumno de parte del tutor en su formación en el posgrado.¹⁰⁹

Es cierto que había un tutor que tenía que firmar una carta de adscripción para asignar las materias que tomaras, pero nada más lo podías ver una vez al semestre. No existe un ambiente académico que pudiera orientar y fortalecer los procesos de formación. Nada más llegaba a tu clase y sólo veías a tu tutor periódicamente.¹¹⁰

La falta de interacción entre estudiantes y tutores afecta la formación de los estudiantes en la elaboración de la tesis. Esta situación podría provocar sentimientos de aislamiento e incongruencia de las expectativas de formación de los estudiantes con las condiciones institucionales.

Para otros informantes, la escasez de tutorías estaría relacionada con otros factores como la delimitación de las líneas de investigación, y sobre todo, de la adscripción y dedicación de los docentes al programa. Conviene reflexionar sobre los señalamientos de dos informantes calificados, que son un profesor y una autoridad:

Creo que todos los estudiantes tienen un tutor pero no todos los tutores funcionan como tales, creo que sólo una mínima parte y debe ser muy reducida. El sistema tutorial funciona parcialmente en la división, no hay articulación con centros de investigación, esto es, al no existir adscripción directa al posgrado, la relación que podemos tener con Centros es muy precaria, y esto dificulta en mucho la función del tutor. De esto se traduce que el tutorado, muchas veces sea formal, cubres un requisito administrativo.¹¹¹

Las tutorías son inexistentes. Es un punto clave que mientras no exista una delimitación de claras líneas de investigación, este tránsito no se puede lograr. Es inexistente porque el asesor de tesis en pocos casos funge como tal, además de que no hay planta de profesores adscritos al posgrado de tiempo completo.¹¹²

¹⁰⁹Entrevista a informante calificado "C". Profesor-tutor del posgrado en Sociología

¹¹⁰Entrevista a informante calificado "D". Ex alumno titulado del posgrado en Sociología

¹¹¹Entrevista a informante calificado B. Profesor tutor del posgrado en sociología.

¹¹²Entrevista a informante calificado A. Funcionario del posgrado

La disponibilidad de los tutores está vinculada con las prácticas de evaluación institucional en su lugar de adscripción. Como se había señalado anteriormente, los programas de evaluación constituyen una respuesta a la búsqueda de procesos de deshomologación en las instituciones de educación superior, en el contexto del deterioro salarial generado por la crisis económica de los ochenta. La ejecución de estos programas a nivel educativo llevó a las instituciones a definir criterios y elaborar lineamientos para regular su funcionamiento.¹¹³

Los elementos para evaluar el trabajo académico a partir de productos propiciaron que los mecanismos de evaluación de los investigadores que se habían adoptado para el Sistema Nacional de Investigadores fuesen un referente en la conformación de los criterios para valorar el trabajo de los universitarios. Esto ha tenido como resultado dos fenómenos en la vida académica a) la presentación de resultados de las tareas de investigación, docencia y difusión; b) se da mayor valor a los libros, artículos y ponencias que a las actividades específicas de la docencia.¹¹⁴

De esta manera, los docentes-investigadores se introducen en dinámicas para obtener reconocimientos traducibles en estímulos para la valoración salarial. Como las tutorías no tienen un puntaje para los estímulos, algunos docentes prefieren realizar investigación como tarea fundamental o, en su caso, dedicarse a la docencia que comprometerse en una relación de tutoría, que implica dedicar un tiempo adicional al posgrado, al respecto dos autoridades del posgrado señalan:

Con el programa de estímulos que es una camisa de fuerza terrible, presiona a que supuestamente un asesor dirija diez tesis, lo que es imposible. Es que los estímulos son verdaderamente terribles.¹¹⁵

¹¹³ Díaz Barriga, Angel, "Los programas de evaluación (estímulos) a la comunidad de investigadores. Un estudio en la UNAM", en *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, serie Pensamiento Universitario. CESU-UNAM, México, 1997, p.38 y 39.

¹¹⁴ *Ibidem*

¹¹⁵ Entrevista a informante calificado A. Funcionario del posgrado

El problema es que todo el mundo quiere dar clase para entrar a los estímulos de desempeño académico y nadie quiere ser tutor. La academia empieza antes y después del salón de clases, necesitamos asesores y tutores.¹¹⁶

Creo que esta guía es muy pobre de hecho no hay un gran número de tutores, porque con los programas de estímulos muchos profesores quieren dar clase porque eso se traducen en puntos.¹¹⁷

Las tutorías son el esfuerzo de dos elementos, por un lado, es el compromiso de la institución y, por otro, lado del compromiso de los estudiantes. Es una conjunción voluntaria y consciente entre los diversos actores del posgrado, con el propósito de la formación efectiva en investigación.

La institucionalización de las tutorías como prácticas académicas, tendría que llevarse a la mesa de discusión, a fin de rescatar las particularidades y condiciones reales de los tutores, pues por una parte se demanda disponibilidad y disposición de tutores, mientras que por otra no se atienden los excesos de trabajo de su práctica académica. Como se había mencionado anteriormente, las tutorías podrían modificarse en forma enriquecida al contemplarse la vinculación entre las diversas unidades de investigación en la UNAM.

La congruencia entre las prácticas de tutorías y la normatividad incide en la vida académica del posgrado, y en la eficiencia terminal en la medida en que ésta es el barómetro de la otra.

4.4. Condiciones institucionales de los estudios de maestría y doctorado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

Se entienden las condiciones institucionales en sentido amplio, por un lado la organización académico/administrativa—gestión, servicios y apoyos que ofrecen a los estudiantes— y por el otro, la infraestructura.

¹¹⁶ Entrevista a informante calificado G. Funcionario del posgrado

¹¹⁷ Entrevista a informante calificado B. Profesor investigador del posgrado en sociología

Las condiciones institucionales juegan un papel decisivo en la vida académica y su relación con la eficiencia terminal en el sentido organizacional y espacio físico, mencionado anteriormente. Existen factores donde las condiciones institucionales intervienen en la baja o alta eficiencia terminal en los estudios de posgrado. En la medida en que se cuente con los medios necesarios para fortalecer la vida académica en la organización académico-administrativa, y en contar con espacios favorables que coadyuven a crear atmósferas culturales adecuadas de pertenencia a los estudios de posgrado, los estudiantes se sentirán integrados a grupos específicos o al *ethos* institucional.

Con el supuesto que el abandono no es producto de una decisión repentina, y que el estudiante se hace abandonante en su trayectoria escolar, la información tendría que contemplarse a lo largo de las etapas que viven los alumnos al interior de la institución. Es decir, es necesario fortalecer los vínculos informativos entre la institución y el alumno desde el momento que ingresa hasta el momento que se gradúa. Para mejorar la retención del estudiante, y por ende la eficiencia terminal, la fórmula se encuentra en la magnitud de los recursos institucionales existentes y en el compromiso institucional de sus profesores y funcionarios con la educación de sus estudiantes.¹¹⁸

La eficiencia terminal indica la proporción de estudiantes que termina con la graduación en los tiempos establecidos formalmente, estos tiempos son regulados por la normatividad institucional de un programa determinado.

Los resultados de las condiciones institucionales se analizaron en dos ejes: la organización académico-administrativa y la infraestructura. En el primer eje se abordó los mecanismos de orientación, la información sobre la normatividad, las becas y los problemas académicos y/o administrativos en el posgrado, en el segundo, las condiciones físicas de infraestructura.

¹¹⁸ Tinto, *op. cit.*, p. 150 y 151.

4.4.1. Organización académico-administrativa.

4.4.1.1. Los mecanismos de orientación

La orientación es un elemento primario para la integración de los estudiantes.¹¹⁹ La orientación más que factores administrativos y académicos aislados entre sí, hay que entenderla como una serie de mecanismos articulados en un cuerpo sistemático de acciones institucionales.

Para Vincent Tinto, la orientación que brinda la institución a los estudiantes en forma periódica permite recordar la vigencia de las comunidades sociales e intelectuales. Los programas que brindan información a partir de reuniones con carácter de ceremonias o de rituales benefician a los estudiantes a partir de señalar las trayectorias escolares individuales y las incorporaciones a la comunidad académica.¹²⁰

La información precisa y verídica sobre las características de la vida institucional es decisiva para la permanencia de los estudiantes. Al brindar información a los alumnos, se contribuye a clarificar los distintos estilos de vida académica en la institución y, la forma en que esos estilos se relacionan con sus intereses sociales e intelectuales.

En la División de Estudios de Posgrado, la información podría darse a través de materiales que describieran en forma precisa y objetiva líneas de investigación; planes de estudio, normatividad institucional, entre otros. Los alumnos de maestría y doctorado informados ampliamente, tendrían mayores elementos de juicio para el ingreso y permanencia en la institución. Toda la información proporcionada en la trayectoria escolar sería un eficaz instrumento para reducir el abandono de los estudios de posgrado y aumentar la eficiencia terminal.

¹¹⁹Tinto, *op. cit.* p. 162.

¹²⁰ Tinto, *op. cit.* p. 185

En este contexto, las políticas de orientación estarían insertas en la esfera de redes de comunicación desde funcionarios, administrativos y profesores hasta el personal de apoyo. La orientación, vista como una red articulada de funciones de gestión, sería una condición que tendría consecuencias favorables a la eficiencia terminal.

En los posgrados de sociología y ciencia política, se señalaron algunas deficiencias en canales de comunicación y de interacciones entre los estudiantes y el personal académico y administrativo, al respecto el sector de los estudiantes opina:

La información es pobre. Si como alumna no me acerco al coordinador o a su ayudante o a las secretarías, entonces no conozco. Falta comunicación, diálogo e interés. Sé que en gran medida puede ser responsabilidad del alumno, pero los administrativos pueden hacer un esfuerzo un poco más allá de lo que es su trabajo, para interactuar con los alumnos y apoyarlos¹²¹.

El personal de la facultad siempre fue muy respetuoso, nunca tuve problemas con ellos. Los problemas que enfrenté no eran problemas de personas, eran problemas de un sistema.¹²²

La debilidad de redes de orientación del personal autorizado es una acción que tendría que analizarse en la organización académico-administrativa de los programas de posgrado. Las políticas de orientación y atención existentes tienen el riesgo de provocar en los estudiantes percepciones de falta de compromiso del programa de posgrado y sensaciones de aislamiento que a la larga podrían provocar futuros abandonantes.

Relacionado con lo anterior, se encontró en los resultados de la muestra, que la mayoría de los estudiantes de sociología y de ciencia política no tienen una información completa del currículum y de la organización administrativa. Casi la mitad de la muestra tiene información de los planes de estudio y de los contenidos

¹²¹ Entrevista a informante calificado. H.

¹²² Entrevista al informante calificado. D. Estudiante graduado.

de los cursos y seminarios (45.2%); aproximadamente tres estudiantes de cada 10 conocen los trámites administrativos (28.3%); una pequeña minoría sabe de los servicios que cuenta el programa (9.4%) y de los horarios de atención de los coordinadores de los programas (5.6%).

En relación con los medios que informaban a los estudiantes acerca los trámites administrativos, se encontró que el primer lugar lo ocupaba la comunicación oral de la institución (el 45.7% se enteró por funcionarios y administrativos), en segundo lugar la escrita (el 34.2% se enteró por medios impresos) y en tercer lugar el intercambio con los compañeros del posgrado (20%).

De los resultados encontrados, destaca que existen políticas de orientación e información de la institución pero que son insuficientes. En efecto, casi la mitad de la muestra recibe información sobre los planes y contenidos y tiene interacciones con administrativos y funcionarios, pero la otra mitad si acaso se informa a través de la comunicación escrita o de las interacciones con sus compañeros. Éste último grupo podría tener dificultades en su trayectoria académica que le obligasen a abandonar sus estudios de posgrado, circunstancia que estaría muy relacionada con la insuficiencia de contactos entre la institución y la comunidad académica. En ese sentido, la División de Estudios de Posgrado, tendría que modificar las estrategias de acción para informar y orientar a todos sus estudiantes que acepta y no dejar aislados de información casi a la mitad.

La disponibilidad de los funcionarios y administrativos es un elemento importante a considerar en la organización académico-administrativa. El personal tendría que proporcionar amplia información académica y administrativa en forma cordial a los estudiantes. De lo contrario brindar escasa orientación, con indiferencia o en forma intimidante, tiene el riesgo de provocar aislamiento y paulatino abandono de los estudios de posgrado.

En relación con el tipo de atención recibida de parte de funcionarios y administrativos, en la muestra de estudiantes se encuentran una serie de dificultades en los estudios de posgrado, a saber:

De la muestra total, los estudiantes manifestaron haber recibido atención de los *funcionarios* en forma cordial (57.1%) y poca información, falta de cortesía y remisión a otras instancias (42.8%). En relación al trato con los *administrativos*, un poco más de la mitad de la muestra ha recibido poca información y remisión a otras instancias (51.3%) frente a una atención cordial (48.6%). En relación con la pregunta anterior, casi la mayoría de los estudiantes manifestaron que los *administrativos* tenían un canal de información en forma insuficiente y fuera de tiempo (78%) mientras que un pequeño grupo lo consideró suficiente y oportuno (19%).

Los problemas de carácter organizativo como información insuficiente y fuera de tiempo, remisión a otros lugares podrían dificultar en forma seria la permanencia de algunos estudiantes. En efecto, estas condiciones habría que revisarlas para fortalecer los mecanismos que existen en la División de Estudios de Posgrado, en el marco de esfuerzos compartidos por los diferentes actores. Los compromisos de funcionarios y administrativos, ayudantes, profesores podría generar en los estudiantes de posgrado compromisos con la institución.

4.4.1.2. Información sobre la normatividad

Los esfuerzos de la División de Estudios de Posgrado para difundir la normatividad, contribuyen a que los estudiantes perciban el compromiso con su formación. Si el estudiante conoce en forma completa la normatividad que lo rige en la institución, tiene los elementos para saber qué problemas puede enfrentar si no cumple con las normas durante su trayectoria escolar.

Es importante que al ingresar a un programa, los estudiantes conozcan el Reglamento de Estudios de Posgrado, pues la información hace la diferencia entre perseverar o abandonar.

En los resultados del estudio se encontró que los canales de comunicación adolecen de ciertas condiciones favorables en la vida académica, como la ausencia de políticas que informen la normatividad y de intercambios entre los diferentes actores, dos informantes se refieren a este problema:

El desconocimiento de la normatividad institucional obedece a la ausencia de una política de información, expedida y efectiva por la División de Estudios de Posgrado. ¿Qué efectos tiene el desconocimiento de la normatividad?, un elemento que perturba muchas veces, es que se generan obstáculos al acreditar materias duplicadas en términos de las claves, acreditan más optativas que cursos monográficos. Otro efecto se refleja en no saber acerca de los tiempos reglamentarios para presentar el examen de tesis, esos dos aspectos creo que son los que más afectarían.¹²³

La estructura académica sustantiva y analíticamente se está cayendo y el marco institucional se ha roto. Hay anomia y una pérdida de referencia. Al respecto, no sólo los estudiantes la desconocen, los profesores también desconocen el reglamento; porque rota la concepción y visión de que este es un espacio comunitario, de comunidad académica, entonces la gente no pasa mucho tiempo digamos, o no todo el tiempo que debe ser, no tiene tiempo para comunicarse, se carece de este conocimiento porque está roto el flujo de comunicación, derivado de este flujo de ausencia comunitaria. Los efectos que tiene son anómicos y contraproducente: no se presentan a tiempo a las propuestas de proyectos¹²⁴.

La permanencia del estudiante en el programa puede verse afectada por los vacíos de información normativa. Los problemas pueden ser desde desconocer las opciones de titulación hasta el desconocimiento del derecho a un tutor guía durante su trayectoria académica, problemas de tipo curricular y administrativo que pueden acortar su estancia en la vida académica.

¹²³ Entrevista a informante calificado "B", profesor- tutor del posgrado.

¹²⁴ Entrevista a informante calificado "G", funcionario del posgrado

La insuficiencia de mecanismos de orientación puede verse en los resultados de la muestra: casi un setenta por ciento (68.4%) conocía la información de derechos y obligaciones por las interacciones con los compañeros; mientras que sólo un pequeño grupo la conocía por vía institucional (23.6%) —orientación del coordinador del programa, el manejo del reglamento de estudios de posgrado; la información suficiente y clara en ventanillas.

Las preguntas que nos haríamos ante tales resultados son: ¿Qué pasa con todos los estudiantes que no conocen la normatividad por vía institucional?, ¿hasta dónde logra comprometerse el programa de posgrado al carecer de vías de orientación e información para todos los estudiantes de posgrado?

4.4.1.3. Becas

Para Tinto, los factores económicos pueden influir en las decisiones de permanencia de los estudiantes cuando los beneficios de la graduación se perciban distantes e inciertos.¹²⁵ En el caso de los alumnos de sociología y de ciencia política, el sistema de becas es una alternativa para permanecer tiempo completo en los estudios de posgrado. En relación con la información sobre las becas, autoridades del posgrado manifestaron su preocupación por la ausencia de mecanismos de difusión en este rubro:

“No tenemos un sistema de información entre alumnos. Se está haciendo una especie de manual o de folleto para los estudiantes acerca de las becas”.¹²⁶

La percepción de la carencia de mecanismos de orientación, se confrontó con la información de becas, de intercambios, y de proyectos del programa que recibieron los estudiantes de la muestra: la mayoría respondió haberla obtenido incompleta o escasa (72%), dos de cada diez la consideraron nula (19%), y sólo una minoría la considera suficiente (9%).

¹²⁵ Tinto, *op.cit.*, p. 171.

¹²⁶ Entrevista al informante calificado. F. Autoridad del posgrado.

Los programas de posgrado proporcionan información a los estudiantes sobre becas y otros apoyos, pero sólo un pequeño grupo se beneficia. Esto apunta a que habría que revisar las prácticas implementadas para la difusión de un sistema de becas.

En los resultados del estudio, se encontró que un pequeño grupo de alumnos tiene beca (28%); en cambio la gran mayoría no cuenta con ella (72%). Si se observa qué instituciones son las que proporcionan becas, se encuentra que: el 78% la otorga el CONACYT, el 11% la DGAPA y el 11% la ANUIES.

El financiamiento que recibe el grupo de becados está muy relacionado con la proporción de estudiantes de la muestra que recibió información suficiente de becas, probablemente esté vinculado con la iniciativa personal de los estudiantes en buscar dicha información en las instituciones que otorgan financiamiento. De la minoría de estudiantes beneficiados con beca, una gran proporción fueron becados por instituciones externas y sólo un pequeño porcentaje por la UNAM.

En relación con el nivel donde se recibían más becas se notó una diferencia en la balanza, pues la mayoría de becas estaban en la maestría (78%) a diferencia del doctorado (22%). De los estudiantes que como actividad laboral reportan la profesional, tienen el 100% de becas de maestría, mientras que en el doctorado ningún profesionalista tienen beca. En cambio en el ramo de los académicos se nota más apoyo al nivel doctorado (71%), frente al nivel maestría (29%).

El perfil de los estudiantes que recibieron beca fueron hombres jóvenes, en el nivel de maestría y con un perfil profesional, laborando en el ámbito gubernamental o privado. En tanto quienes están ausentes de la distribución de becas, es el grupo de mujeres, estudiantes de doctorado y en una edad madura que laboran en el mercado académico. Estos resultados nos plantean ciertas interrogantes: ¿Existen

prioridades para becar maestros en lugar de doctores?, ¿qué mercados se intentan beneficiar con el financiamiento de becas?

4.4.1.4. Problemas académicos y/o administrativos

Como se hizo referencia anteriormente, los canales de información tendrían que ser cada vez más eficaces para orientar a los estudiantes en las diferentes dificultades académicas y administrativas en su trayectoria escolar, pues de lo contrario la institución puede influir en la deserción temprana de sus estudiantes. Los intercambios sociales e intelectuales entre los estudiantes y entre éstos y los funcionarios y administrativos juegan un papel muy importante para la información de los distintos problemas de las trayectorias escolares. Al respecto, se encontró en los resultados del estudio, que los alumnos se enteran de los problemas académicos y administrativos a partir de las interacciones con los compañeros (36.1%) y por vía institucional (44.4%) —servicios escolares, listados, coordinadores de los programas—.

Un informante calificado señaló las debilidades de la organización de información en las condiciones institucionales del posgrado, a saber:

No hay información disponible, no hay la información de los puntos que el estudiante debe seguir para el registro de su tesis. Le voy a contar mi experiencia a la hora de conocer los pasos a seguir: acudí a servicios escolares donde un amigo me dio la información en un tríptico. No existe información institucionalizada sobre los pasos a seguir. Es un problema de organización. La información, en general, disponible es bastante escasa. No existe folleto informativo sobre los cursos y los créditos¹²⁷.

La eficiencia terminal está relacionada con los medios de información que dan a conocer los problemas académicos a los estudiantes. El desconocimiento de bajas del programa, la carencia de documentos probatorios; falta de acreditación de seminarios o materias, son elementos que influyen en la deserción.

¹²⁷ Entrevista a informante calificado "A". Autoridad del posgrado.

4.4.2. Condiciones de infraestructura

Para Tinto, uno de los principios de la intervención institucional, es que las interacciones no sólo se den en el aula, sino que se extiendan a contactos en ambientes informales como bibliotecas, cafeterías, salas de estudiantes, entre otros.¹²⁸ Por lo tanto, la infraestructura física de la institución es un rubro que cobra relevancia porque es la que acoge, conforma y da forma a la vida académica de los estudiantes. Los espacios en el posgrado posibilitan que los estudiantes se desempeñen académicamente, pero también son lugares de encuentro entre los estudiantes y los profesores y los demás actores del posgrado.

La infraestructura está compuesta por salas de lectura de los estudiantes, bibliotecas, cubículos para estudiantes, cafeterías, departamento de computo, entre otros. Las bibliotecas son espacios de investigación, de búsqueda bibliográfica e informática, de encuentro con autores clásicos y contemporáneos; que en la medida en que estén bien equipadas, los estudiantes pueden navegar por la información necesaria para su formación y, al final de sus estudios de posgrado terminen tesis de grado.

Las salas de cómputo son equipos cada vez más indispensables en la formación de estudiantes de posgrado, pues constituyen espacios cibernéticos donde la información tiene otras vías de comunicación. El tiempo y el espacio tienen otra dimensión, que brinda posibilidades de intercambio de ideas y de estancias académicas entre estudiantes e investigadores de otras latitudes. Las salas de estudiantes y las cafeterías también ocupan un papel importante, en la medida que son lugares para leer o escribir, pero además son espacios de socialización con sus contemporáneos y los demás actores.

¹²⁸ Tinto, *op. cit.* p. 187

En los resultados del estudio, en relación al lugar donde los estudiantes hacen tareas individuales, se encontró que el 61% hace uso de la infraestructura física (el 12.8% usa las salas de lectura; el 43.5% la biblioteca; el 5.1% las salas de cómputo), nadie contestó que utiliza los cubículos para estudiantes y el 38.4% restante no contestó o no utiliza las condiciones institucionales para hacer tareas individuales. El uso de las instalaciones del posgrado, de más de la mitad de la muestra, demuestra la asistencia y demanda de los espacios institucionales para desarrollar actividades académicas.

En relación a las condiciones materiales, el sector de los tutores no sólo enuncia las carencias de espacios, sino considera también que la División de Estudios de Posgrado comparte la infraestructura física con la licenciatura, a saber:

Sólo hay salones de clase para los estudiantes con características variadas. Hay en general salones prácticos y cómodos. No hay sistemas informativos, biblioteca o redes de acceso propios para el posgrado, sino que son más bien los del marco de la licenciatura. La División de Estudios de posgrado no está equipada para dar a los estudiantes condiciones óptimas para el desempeño de los alumnos del posgrado. Se reduce en última instancia a otorgar un salón de clase al estudiante y al profesor el programa de estudios. No se les proveen recursos de apoyo¹²⁹.

Cuando un alumno del posgrado quiere ir a ver a un profesor, tiene que ir al ambiente de la licenciatura y, generalmente, el profesor comparte un cubículo con dos o tres profesores más, por tanto no va a tener oportunidad de hablar con él, ni de interrumpirlo¹³⁰.

La demanda de la infraestructura de parte de los actores, es de preocupación para el sector de los funcionarios que asume la insuficiencia de la misma tanto para los profesores como para los estudiantes:

Inexistente centro de cómputo y redes de información. Ahora nos van a poner en el posgrado centro de cómputo y redes de información, ni siquiera se tiene la fibra óptica de internet para el personal que trabaja aquí; existe

¹²⁹ Entrevista a informante calificado "B", profesor investigador del posgrado en sociología

¹³⁰ Entrevista a informante calificado C, profesor-tutor del posgrado en sociología

un centro de cómputo donde algunos maestros tienen acceso; pero no existe un programa de actualización de maestros para el manejo de estos aparatos, si no lo tenemos los maestros mucho menos los estudiantes. La biblioteca de la facultad está poco actualizada, y tiene pocos ejemplares de libros.¹³¹

En nuestra División la formación de un propio ambiente académico atractivo tanto para los estudiantes, como para los docentes es inexistente. Aquí no hay un lugar, donde pueda venir alguien, pueda tomar un café, platicar diez minutos de sus planes; ni de estudiantes ni de profesores. La comunicación con INTERNET no existe. El hecho de que no existan lugares en donde los propios docentes puedan intercambiar opiniones se debe a que nosotros no tenemos profesores adscritos a la división¹³².

La carencia de equipo de cómputo, insuficiencia de libros y revistas en las bibliotecas, inexistencia de salas de estudiantes y de profesores son condiciones desfavorables para los estudiantes de posgrado. Esta situación provoca que el estudiante se dirija a otros espacios para hacer tareas académicas, lo que disminuye el intercambio social e intelectual, y por ende se encuentre aislado de las comunidades académicas de la institución. La ausencia de un ambiente saludable en la institución afecta a la formación de los estudiantes, y también en que los estudiantes se vayan haciendo abandonantes.

En general se concluye que existen condiciones institucionales relativamente favorables para la vida académica de los programas de sociología y ciencia política. Pero también se encontraron una serie de problemas relacionados entre sí. Por un lado, en la organización académica-administrativa se encontraron problemas de organización de los mecanismos de orientación en relación a información insuficiente de planes de estudio, de becas, de normatividad y de problemas administrativos. Por otro lado, existen carencias de infraestructura, en

¹³¹ Entrevista a informante calificado A, funcionario de los programas de posgrado.

¹³² Entrevista a informante calificado F, funcionario de los programas de posgrado.

relación a los cubículos para estudiantes, escasez de bibliografía actualizada; no existen salas de computo para estudiantes ni para profesores.

CONCLUSIONES

Es importante destacar que las conclusiones que se abordan, se refieren a procesos y prácticas de la vida académica de los programas de Sociología y Ciencia Política de la generación 96-I, que fueron reestructurados a partir de la Reforma Estudios de Posgrado de la UNAM.

El posgrado constituye un eje nodal para el desarrollo y la transformación de la educación superior, y una estrategia para impactar en la calidad de educación del sistema educativo en general. Es un instrumento que constituye “el hilo conductor de los de los procesos de indagación y pesquisa que se realizan en México”. Es un espacio generador del saberes de las áreas científicas y tecnológicas a partir de los procesos y prácticas de la vida académica de los actores.

La tesis tiene alcances y limitaciones, que es preciso tener en cuenta, sólo considera el análisis de dos programas del universo de las ciencias sociales, es un estudio de caso y en dimensiones y tiempo determinadas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

La actual vida académica de los programas estudiados, ha sido permeada por la Reforma de Estudios de Posgrado (1993-200) a partir de “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 comités tutorales; la toma de decisiones académicas y académico-administrativas en cuerpos colegiados como los comités académicos; y el apoyo e impulso al desarrollo de los enfoques ínter y multidisciplinarios en consonancia con las potencialidades de la institución y acorde a las necesidades del país.”¹

¹ Martínez González, Laguna Calderón y Palacio José Luis.(2004). Reforma a los Estudios de Posgrado de la UNAM. México, UNAM, p. 25

Este devenir histórico de la Reforma de los Estudios de Posgrado, ha modificado los procesos de la vida académica del posgrado de maestría y doctorado en Sociología y en Ciencia Política estudiados en 1996. Sin embargo, se plantean ciertas conclusiones y reflexiones con la intención de dar cuenta del momento histórico cuando se desarrolló el trabajo de campo.

La tesis tiene su origen en la propuesta que realizan Ricardo Sánchez Puentes (+) y Víctor Martiniano Arredondo Galván, coordinadores de un equipo de especialistas, en el periodo de 1996 a 1998, que realizaron diagnósticos y estudiaron las características, de los posgrado en Ciencias Sociales y Humanidades y en Ciencias Experimentales de la UNAM, con la finalidad de generar movimientos y dinámicas a nivel organizacional y académico de las políticas de los posgrados estudiados.

En el primer capítulo se elaboró una construcción histórica de los estudios de posgrado. Se destacaron las políticas de modernización en el lapso de treinta años que influyeron en el desarrollo de los programas de posgrado en la UNAM. El contexto histórico, político, económico y social, es el escenario donde se desarrolla y se condiciona el posgrado; sin duda alguna, el contexto del posgrado remite a la relación Estado e Institución de Educación Superior.

El desarrollo del posgrado remite a las políticas públicas, donde se establecen las líneas de acción en materia de financiamiento para el crecimiento del mismo. La lectura de las políticas de modernización educativa posibilitó el análisis de las líneas y estrategias de acción promovidas e instrumentadas por las instancias u organismos de la administración pública.

Un aspecto importante en el primer capítulo son los antecedentes históricos de del posgrado en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, que dan cuenta de las políticas de acción para desarrollar el posgrado. Se describen los proyectos de

gestión de los directivos para desarrollar una institución dedicada a las ciencias sociales.

La última parte del capítulo, aborda los programas de posgrado en Sociología y Ciencia Política donde se señalan los siguientes ejes: los profesores, la tutoría, los estudiantes y el curriculum, con la finalidad de dar cuenta de la riqueza de los recursos humanos, el tiempo de graduación de los estudiantes y el comparativo de los planes y programas de estudio de 1994 y de 1999.

En el segundo capítulo, relativo a los referentes teóricos de la eficiencia terminal y de la vida académica. Se recuperan los planteamientos de Vincent Tinto sobre la vida intelectual y social. La propuesta de Vincent Tinto posibilitó la comprensión y la explicación de la vida académica y su relación con la eficiencia terminal de los estudios de posgrado en Sociología y en Ciencia Política.

La eficiencia terminal es el detonante que condujo a la pregunta de la vida académica de los programas de posgrado. La eficiencia terminal fue el síntoma, la manifestación del problema de la baja graduación o el abandono de los estudiantes de posgrado. La pregunta de los procesos y prácticas de la vida académica significó desentrañar las relaciones e intercambios de los alumnos entre sí y la dinámica entre éstos y los demás actores de los programas de posgrado.

La vida académica está unida a conceptos tales como la vida social e intelectual. La vida intelectual y social del posgrado en Sociología y en Ciencia Política se concentra en una serie de procesos concretos de formación que constituyen un imán para que los estudiantes permanezcan en el programa, desarrollen el sentido de pertenencia y concluyan con el proceso de graduación.

La vida intelectual son los intercambios de los actores con relación a los conocimientos teóricos, metodológicos, epistemológicos y técnicos de la disciplina

de estudio. Es donde se manifiestan por un lado, los valores como: el respeto, el compromiso, el trabajo en grupo, la lealtad y los aspectos normativos como la legislación universitaria, el reglamento de estudios de posgrado, la reglamentación interna de los programas, entre otros.

La vida social es la interacción en ambientes culturales entre estudiantes, profesores, tutores y administrativos. A partir de la diversidad y multiplicidad de interacciones cotidianas de los actores entre sí en los espacios sociales se realiza la afiliación, se comparte el *ethos* de la comunidad académica y se posibilita la incorporación e integración a los grupos.

El tercer capítulo, aborda los referentes metodológicos donde se plantean las decisiones epistemológicas para abordar la vida académica y su relación con la eficiencia terminal. La tesis está basada en una investigación es de corte cualitativo con enfoque constructivista. Es una investigación teórica con referente empírico, el cual fue cuidadosamente elaborado a partir de la construcción del objeto, los referentes teóricos y el análisis e interpretación de los ejes de análisis. Se trabajó con dos directrices, en primer lugar se buscaron aproximaciones entre los elementos explicativos (vida académica: intelectual y social) y los factores empíricos (características de los estudiantes, motivos y expectativas para ingresar al posgrado, diversidad de interacciones e intercambios entre los estudiantes cara a cara y con los tutores, funcionarios, administrativos y personal de apoyo). Las fuentes seleccionadas fueron: documentales, los cuestionarios y las entrevistas. Esta tesis relaciona de manera rigurosa y sistemática los referentes teóricos conceptuales con la información empírica.

En lo que respecta al capítulo de los resultados se plantearon los procesos de la vida académica y su relación con la eficiencia terminal. En primer lugar, se aborda la caracterización de los estudiantes y el compromiso de los mismos. En segundo lugar los procesos y prácticas del posgrado donde se plantea la diversidad y multiplicidad de interacciones e intercambios entre los actores, en cuanto a la

formación de grupos, la permanencia y los abandonos estudiantiles. En tercer lugar, se aborda el curriculum: propedéutico, tronco común, los seminarios y los cursos monográficos; las líneas de investigación; opciones de graduación a nivel maestría; originalidad en la tesis de doctorado y tutorías. Por último, se estudian las condiciones institucionales: organización académico-administrativa, información sobre la normatividad, becas; problemas académico-administrativos, infraestructura física e instalaciones.

En cuanto a los actores, el perfil de los estudiantes de esta generación (1996-I), destacan las características generales de una población de mujeres, en nivel doctorado académicas, alrededor de cuarenta años, casadas, con roles de atención y cuidado familiar. Los hombres en el nivel maestría, profesionistas, en albores de los treinta años, solteros y sin compromisos familiares. Las expectativas y los valores para la formación eran distintos en cuanto al género, para las mujeres era importante especializarse en su práctica académica, sea la investigación o la docencia mientras que para los hombres se interesaban por programas de posgrado que fueran aplicados en el sector laboral. (Gobierno o iniciativa privada).

La composición diversificada de la matrícula “hace recomendable, una planeación mucho más funcional de los planes de estudios, en el sentido que se considere la heterogeneidad (...) con perfiles de ingreso más diversificados; estructura blanda del plan de estudios que deje a los estudiantes programar sus actividades académicas mas acorde con sus intereses y condiciones; mecanismos y alternativas más diversificados de graduación.”²

Esta propuesta, sin duda, ha sido retomada en la reestructuración de planes y programas de estudio de 1999, como se señala más adelante. El binomio

² Sánchez Puentes Ricardo *et. al.* (2002). “Los actores del posgrado de ciencias sociales y humanidades”, en Sánchez Puentes Ricardo y Arredondo Martiano (coordinadores) *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*. México, Plaza y Valdés Editores,

estudiante-tutor es un eje nodal para el proceso de graduación, en la medida que el proceso de tutoría guía al alumno, durante el programa de posgrado, en relación a los intereses de conocimiento que los formen para el ámbitos laboral, ya sea académico (docencia o investigación) o sector gubernamental.

En relación a las prácticas y los procesos, existían reducidos intercambios académicos y sociales entre profesores y estudiantes. Esto significa que los alumnos tenían sentimientos de incongruencia entre sus necesidades intelectuales y el clima institucional para su formación; pues no se existían relaciones de tutorías permanentes, asistencia personalizada y guía académica en las teorías o metodologías de la disciplinas de sociología o de ciencias políticas fuera del aula. Esta situación de aislamiento podía conducir al estudiante a un tránsito de forma solitaria durante los estudios de posgrado, a una elección de seminarios y cursos del posgrado sin direccionalidad de un proyecto de investigación. Destaca la sugerencia de “ampliar la planta de profesores del posgrado; de incorporar a los programas a los profesores visitantes nacionales y extranjeros, así como darles una mejor remuneración por las actividades que realizan (clases, tutorías) para que puedan tener mayor dedicación al posgrado”³

Las mujeres tenían pocos contactos sociales con los demás actores en comparación con los hombres, situación que podía generar aislamiento, incongruencia y falta de pertenencia, lo que podía significar abandonos del posgrado de mujeres que de hombres. La sugerencia que pueden señalarse es brindar becas familiares a las mujeres con perfil de académicas con la intención de estar dedicadas de tiempo completo y así tener mas tiempo para los intercambios intelectuales y sociales, con ello generar las condiciones de un clima cultural propicio para concluir con el proceso de graduación.

En lo relativo al curriculum, sobresale la problemática de la escasa articulación y claridad de definición de las líneas de investigación clásicas o contemporáneas de

³ Arredondo Víctor Martiniano y Santa María Martínez Ma. de la Paz. (2002), en Sánchez Puentes Ricardo y Arredondo Martiano (coordinadores). *Op. cit.* , p.218

los programas de Sociología y Ciencia Política, esta situación ha sido ampliamente cambiada en la Reforma del Posgrado de la UNAM, donde se flexibilizaron los planes de estudios, al cursar seminarios en la diversidad de entidades vinculadas a los programas de posgrado de la FCPS, se modificaron las estructuras curriculares, se definieron las orientaciones disciplinarias y los campos de conocimiento de la maestría en Estudios Políticos y del Doctorado en Ciencia Políticas y Sociales.

La problemática de la falta de tutores, en gran medida, se ha resuelto con la ampliación de un cuerpo de tutores que laboran en la diversidad de entidades académicas vinculadas al posgrado. En el caso del doctorado, la figura del comité tutorial, posibilita la toma de decisiones académico-administrativas y un acompañamiento a los estudiantes desde el ingreso al programa de posgrado. La vinculación con los centros e institutos de la UNAM y fuera de México, posibilita una mayor flexibilidad para estudiar el posgrado. Significa apoyarse de la gran riqueza humana que son los investigadores y la magna generación de conocimiento científico de ciencias sociales de la UNAM.

En cuanto a las condiciones institucionales, destacan las sugerencias de proporcionar “mayor información académica y administrativa, la necesidad de ofrecer más becas, contar con espacios de encuentro y discusión de espacios para la investigación, la de mejorar, actualizar y ampliar los servicios de (biblioteca, fotocopiado, computación e infraestructura en general”⁴ Esta problemática es solucionada en gran parte con la digitalización de la información a través de las redes. Con la implementación de la página de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, es posible brindar información sobre, planes y programas de estudios, planta de docentes, la normatividad, registro de tesis, calificaciones, historiales académicos y seguimiento de egresados.

⁴ *Ibidem*

La preocupación en este trabajo, ha sido estudiar la relación que existe en la vida académica y la eficiencia terminal, estudiar las redes, los vínculos, *la trama y urdimbre*⁵ donde se conectan los procesos y prácticas del posgrado. La eficiencia terminal no puede ser estudiada en forma aislada, es preciso remitirse a la vida académica de una institución para estudiar cuidadosamente cuáles son las condiciones institucionales que generan que los estudiantes se hagan abandonantes y deserten.

En este sentido, es importante seguir generando este tipo de estudios (como el desarrollado por los especialistas mencionados) que apoyan a la toma de decisiones para mejorar los procesos y prácticas de la vida académica de las instituciones, en este caso, la Reforma de los Estudios de Posgrado de la UNAM.

Este trabajo sólo ofrece un breve acercamiento a los procesos y prácticas de la vida académica de los estudios de posgrado de Sociología y Ciencia Política, a los factores que inciden en la eficiencia terminal. Quedan abiertas las posibilidades de continuar con este tipo de estudios en los distintos niveles de educación, desde el nivel básico hasta el nivel superior, en la diversidad y multiplicidad de programas educativos; con la intención de proponer políticas educativas que contribuyan a mejorar la calidad educativa en México.

⁵ Sánchez Puentes, Ricardo. (1995). *Enseñar a investigar, op.cit.*, p.134-135.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre Rodolfo. (2000). "Universidad y sociedad. Los graduados de la Nueva España en el Siglo XVIII," México, tesis de doctorado en historia, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, p. 56-65.
- Aguirre, María Esther. (1997). "De una propuesta curricular llamada "Didáctica Magna", en De Alba Alicia. *El currículum universitario. De cara al nuevo milenio*, México, CESU-UNAM, p.70
- Álvarez Tostado. (1993). "Un viejo discurso: un new look: la calidad educativa, en Rosario Muñoz, *Eficiencia terminal, calidad educativa de la Instituciones de Educación Superior*, México, Universidad de Guadalajara, p. 23- 43.
- Arditi, Benjamín. (2004). "El posgrado y la excelencia como vocación: dos decálogos", *Revista OMNIA, XVII Congreso Nacional de Posgrado. Estrategia para su instrumentación*. México, Dirección General de Estudios de Posgrado-UNAM, 86-87.
- ANUIES. (1996). *Anuario estadístico de posgrado 1995*, México, ANUIES.
- ANUIES. (1991). "Acuerdos y declaraciones de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior", *Revista de la Educación Superior*, núm. 77, México, 112.
- Apple, Michael. (1989). *Maestros y textos*, España, Paidós, p. 41-50.
- Arredondo, Víctor Martiniano y Rafael Santoyo. (1988). "Desarrollo y perspectivas del posgrado en México", en *Seis estudios sobre educación superior*, México, Cuadernos del CESU No. 4, (1a. reimpresión), p. 85.
- Arredondo Galván, Víctor Martiniano. (1995). *Papel y perspectivas de la universidad*, Temas de hoy, ANUIES, México, p. 56.
- _____ (1999). "La Educación Superior III: el Posgrado", en Pablo Latapí, *La educación en México*, México, Biblioteca Mexicana del Siglo XXI/CONACULTA, p.25.
- _____ (1993). *La educación superior y su relación con el sector productivo*, SECOFI-ANUIES.
- _____ (1995). *Papel y perspectivas de la universidad*, Temas de hoy. México, ANUIES, p. 42.

- _____ (1996) "Bosquejo de las políticas públicas para el desarrollo de la estructura científica en México", *Pensamiento Universitario*. México. CESU-UNAM, p. 20.
- Arredondo Galván y Adriana Flores. (2000). "El Proceso de graduación", *El posgrado de Ciencias Sociales y Humanidades, Vida académica y eficiencia Terminal*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés, p. 139
- _____ (1997). "El Proceso de graduación en programas de posgrado de ciencias sociales y humanidades", en *Memorias del Cuarto Congreso de Investigación Educativa 1996-1997*, México, COMIE.
- Béjar, Raul y Hernández Bringas. (1996). *La investigación en ciencias sociales y humanidades en México*, UNAM/CRIM/Porrúa, México.
- Benitez Zenteno Raúl. (1981). *La descentralización de las ciencias sociales y su integración regional. El desarrollo del posgrado en la educación superior*, ANUIES/SEP.
- Blanco, José. (2002). "Eficiencia terminal: prácticas y procesos del posgrado", *Pensar el posgrado, la eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés Editores, p. 109-117.
- Blanco, José y Rangel José. (2000). "La eficiencia de egreso en la instituciones de educación superior. Propuesta de análisis alternativo al índice de eficiencia terminal." *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, Vol. XXIX (2), No. 114, abril-junio, p 7-10.
- Blazquez Norma y Lorena Parada. (1993). "Feminismo y academia", *Ciencia y Desarrollo*, vol. XIX, núm. 111, (nueva época), México, CONACYT, p.15.
- Bourdieu, Pierre, "Principios para una reflexión para enseñantes", en *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Siglo XXI, (1997), p.132.
- _____ (1967). *Los estudiantes y la cultura*, Barcelona, Laboral, p.40.
- _____ (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, siglo XXI, p. 132.
- Bourdieu, Chamboredom y Passeron. (1993). *El oficio del sociólogo*, México, Siglo XXI.
- Bourdieu y Wacquant. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo.
- Bóxer, Judith. (2000). "De convergencias disciplinarias e interacciones institucionales: programa de posgrado en Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM", *El posgrado en el siglo XXI, XIX Congreso Nacional de Estudios de Posgrado*, México, Rev. OMNIA. Núm. 40. Año 16, p. 131-138.

- Camarena, Rosa María Chávez G. Ana María y Gómez Villanueva, José. (1985) "Reflexiones en torno al rendimiento escolar y a la eficiencia terminal", en *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, No.53, enero-marzo, México, p.49.
- Carmen García Guadilla. (1996). *Conocimiento, educación superior y sociedad en América Latina*, Venezuela, Centro de Estudios del Desarrollo (CENDES), Editorial Nueva Sociedad.
- Casillas Miguel Ángel. (1995). "Lo público y lo privado en el futuro de la educación superior en México", en Juan Eduardo Esquivel (compilador), *La Universidad*, México, CESU/ANUIES, p. 171- 176.
- Castañeda, Fernando. (1995). "El posgrado en ciencias políticas y sociales", en Ricardo Sánchez Puentes (coordinador), *El posgrado en ciencias sociales y humanidades*, México, CCH-CESU-UNAM, p.27
- Casillas Alvarado, Miguel Ángel. (1995). "Lo público y lo privado en el futuro de la Educación Superior en México" en *Universidad Hoy y Mañana. Perspectivas Latinoamericanas*, México, CESU-UNAM/ANUIES.
- Catalina Inclan. (1997). "Estudio del impacto de los programas de estímulos en el trabajo docente. El caso de la UNAM", en *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, Ángel Díaz y Teresa Pacheco (compiladores), México, CESU.
- Chaín Ragueb y Jácome Nancy y Martínez Manuel. (2001). "Alumnos y trayectorias. Procesos de análisis de información para diagnóstico y predicción." En *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES*, México, ANUIES, p.197-213.
- Coordinación Nacional para la Planeación de Educación Superior. (1996). "Programa de Mejora del Profesorado de las Instituciones de Educación Superior," México, SEP/ANUIES, septiembre (Documento interno).
- Coordinación de Humanidades. (1996). *El Subsistema de Humanidades, Diagnóstico General*, México, UNAM.
- Coordinación general de estudios de posgrado, Reglamentos de Estudios de Posgrado 1967, 1979, 1986, 1995, 1999. Secretaría General, México, UNAM.
- Colmenero Sergio. (1991). *Historia, presencia y conciencia (Facultad de Ciencias Políticas y Sociales 1951-1991)*, México, FCPyS-UNAM, p. 16-239.
- Colmenero Sergio y Aurora Tovar. (1984). "Ernesto Enríquez Coyró 1951-1953", en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, Año XXX, enero-junio, núms. 115-116, México, FCPyS-UNAM, p. 16-20.

- Colmenero, Sergio. (2003). *Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. 1995-2001. México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales*. UNAM, p.345
- CONACYT. (1996). *Evaluación de los programas de posgrado de excelencia para ciencia y tecnología: propósitos y resultados*, México, suplemento de la Jornada 21 de octubre,
- Covo Brook, Milena. (1988). "Apuntes para el análisis de la trayectoria de una generación universitaria", en *Educación y realidad socioeconómica*, México, CEE, A.C.
- Cuellar Oscar Saavedra y Bolívar Espinoza Augusto G. (2006). "¿Cómo estimar la eficiencia terminal en la educación superior? Notas sobre su estatuto teórico", *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXV(3), No. 139, julio-septiembre, p. 15.
- Della Rocca y Ordorika Sacristán Martínez. (1993). *La UNAM: espejo del mejor México posible. La universidad en el contexto nacional*, México, Era, (colección problemas de México), p. 27
- Díaz Barriga, Angel. (1983). "Investigación, formación y currículo. Notas para una discusión", en *El Concepto de formación en la educación universitaria*, Teresa Pacheco y Ángel Díaz Barriga, Cuadernos del CESU, núm. 31, México, CESU-UNAM.
- _____ (1997). "Los programas de evaluación (estímulos) a la comunidad de investigadores. Un estudio en la UNAM", en *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, serie Pensamiento Universitario, México, CESU-UNAM.
- _____ (2002). "Planes de estudio y programas de posgrado. Las maestrías." *Pensar el posgrado. Aportaciones a la problemática de la eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*, México, CESU-UNAM.
- Díaz Barriga, et.al. (1997). "Efectos de la política de modernización educativa", en Guillermo Villaseñor (compilador), *La identidad de la educación superior*, México, CESU/UAM-X/UAQ, p. 134.
- De Allende y Villanueva. (1989). "Bibliografía comentada sobre la trayectoria escolar", en *Trayectoria escolar en la educación superior*, ANUIES-SEP, México, p. 50-77.
- Diccionario SANDER, México, 1984.
- Diccionario de las Ciencias de la Educación. (1983). Barcelona-México, Santillana, 1987, p. 23-43.
- Ducoing, Patricia. (1990). *La pedagogía en la Universidad de México*, México, CESU-UNAM, p. 98.

- Evía Rosado, Carlos. (1985). Eficiencia, eficacia y contradicciones de Educación Superior”, en *Revista de la Educación Superior*, vol.XIV, No.4 (56), octubre-diciembre.
- Edel Navarro Rubén. (2004). “Educación a distancia y eficiencia terminal exitosa: El caso de la sede Tejupilco en la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey”, vol. 3. Núm.12, diciembre. México. *RED, Revista de Educación a Distancia*, http://www.132.248.192.241/iisue/www/seccion/bd_iresie. Pdf, pp. 20-24.
- Fortes Besprosvani, Mauricio. (2002). “Los estudiantes como actores del posgrado: eficiencia terminal, en Sánchez Puentes Ricardo y Arredondo Galván Martiniano, *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*, México, Plaza y Valdés, p. 15-18.
- Flores, Jorge. (1982). “Investigación y posgrado”, en el *Desarrollo del posgrado en Educación Superior*, México, ANUIES.
- García Guadilla, Carmen. (1996). Conocimiento, educación superior y sociedad en América Latina, Venezuela, Centro de Estudios del Desarrollo (CENDES), Editorial Nueva Sociedad.
- Garza- Ruiz Esparza, Graciela. (1984). “La eficiencia terminal en algunas facultades de la UNAM”, *En Revista de Ciencia y Desarrollo*, septiembre-octubre, No.52, año X, México, CONACYT.
- González Consuelo. (1990). “Más allá de las diferencias”, en OMNIA, Revista de la Coordinación General de Estudios de Posgrado, año 6, núm. 20, septiembre de México, CGEP-UNAM.
- Geertz Clifford. (1996). *La interpretación de las Culturas*, Gedisa (1a edic. 1973), reimpresión, México.
- Granja Josefina, et.al . (1983).”Análisis sobre las posibilidades de permanencia y egreso en cuatro instituciones de educación superior, 1960-1978”, en *Revista de Educación Superior*, Vol.12, No. 3(47), julio-septiembre, México, ANUIES, p. 55.
- González, Consuelo. (1992). “Más allá de las diferencias,” en *OMNIA, Revista de la Coordinación General de Estudios de Posgrado*, vol.6, núm. 18, México, CGEP-México.
- Hernández Ángela. (1996).“Mujeres apasionadas por conocimientos”, *Revista FEMPRESS*, núm. 54, República Dominicana, p.13 Internet.
- Huerta José Ibarra y Carlos María de Allende. (1989).“Aportación metodológica a la definición de las clases de alumnos”, *Trayectoria escolar en la educación superior, panorámica de la investigación y acercamientos metodológicos*. (pp.295-298) México, ANUIES.

- Ibarra Colado, Eduardo (coordinador). (1993). *La universidad ante el espejo de la excelencia, enjuegos organizacionales*, México, UAM-Iztapalapa, p. 53-359.
- Ibarra Colado, Eduardo. (1997). "Las rutas de la excelencia. Impacto de la modernización en las universidades mexicanas", en Guillermo Villaseñor (compilador), *La identidad en la Educación Superior en México*, México, CESU-UAM-X/UA.
- Jiménez González, Isabel. (1995). Los actores del posgrado. El posgrado UNAM en Sánchez Puentes Ricardo (Compilador) *El Posgrado en Ciencias Sociales y Humanidades*. CESU-UNAM, México, p. 58
- Jiménez Silva, María del Pilar. (2002). Eficiencia terminal: resultado de múltiples atravesamientos, en Sánchez Puentes Ricardo y Arredondo Galván. *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*, México, UNAM. p. 83
- Larroyo, Francisco. (1973). *Historia comparada de la Educación en México*, México, Porrúa, p. 552.
- Legorreta Carranza, Yolanda. (2001). "Factores normativos que obstaculizan el egreso y la titulación," en *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES ANUIES*, p. 113- 122.
- Leal y Fernández, Juan Felipe. (1993). *Memoria de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM*, México, FCPS, UNAM, p. 413.
- Loyo, Aurora. (1995). "Las reformas en los programas de posgrado: reflexiones en torno a los actores y sus prácticas", en Ricardo Sánchez Puentes (coordinador). *El posgrado en ciencias sociales y humanidades en la UNAM*, CESU, UNAM.
- Martha Lamas. (1996). "La antropología feminista y la categoría de género", en Martha Lamas (compiladora), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, México, UNAM/Porrúa.
- Márquez Fuentes, Manuel. (1984). "Julio del Río Reynaga", en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, año XXX, nueva época, enero-junio, núm. 115-116, México, FCPyS-UNAM, p. 37-40.
- Martínez Della Rocca y Ordorika Sacristán. (1993). "*La UNAM: Espejo del mejor México posible. La universidad en el contexto nacional*, México, Era, (colección problemas de México).
- Mendoza, Rojas Javier. (1981). "El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias (1965-1980)", en *Perfiles Educativos*, abril-junio, núm. 12, México, CISE-UNAM, p. 6-11.

- Mendoza Rojas, Javier. (1996). "La educación superior en los planes nacionales de desarrollo: de los propósitos a los resultados", en *Pensamiento Universitario*, tercera época 84, México, CESU-UNAM, p. 57-71.
- Morales, Liliana. (1993). "Las trayectorias escolares", *Perfiles Educativos*, México, CISE-UNAM, p. 11.
- Martínez Rizo Felipe. (2001). "Estudio de la eficiencia en cohortes aparentes". *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio*. México. ANUIES, p. 27-29.
- Muñoz Izquierdo y Latapí Pablo. (1980). *Diagnóstico Educativo Nacional*, México, Centro de Estudios Educativos, pp. 1-150.
- Muñoz Patraca, Víctor Manuel. (1995). "El currículum en el posgrado en Ciencia Política," en Sánchez Puentes (coordinador). *El posgrado en Ciencias Sociales y Humanidades*, México, CESU-UNAM p. 142.
- Muñoz Humberto y María Herlinda Suárez. (1996). *Perfil educativo de la población mexicana*. México, Instituto Nacional de Estadística, Geografía e informática.
- Muñoz Humberto y Suárez Herlinda. (1987). "El posgrado en la UNAM: una visión global", en *OMNIA*, México., CGEP-UNAM, año 3, núm. 9, p. 70.
- Muñoz, Izquierdo Carlos. (2005). "Una apreciación global de los efectos atribuibles a los programas compensatorios". Vol. 3, No.2, *Rev. Electrónica Iberoamericana sobre Calidad y Eficacia y cambio en la educación*. http://132.248.192.241/issue/www/seccion/bd_iresie. p. 16-18
- Other Sherry y H. Whitehead. (1996). "Indagaciones acerca de los significados sexuales", *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, Martha Lamas (compiladora), México, UNAM/Porrúa.
- Pacheco Méndez, Teresa. (1994). *La organización de la actividad científica en la UNAM*, CESU/PORRUA.
- Pacheco Méndez, Teresa y Ángel Díaz (coordinadores). (1997). *La profesión: su condición social e institucional*, México, CESU-UNAM/Porrúa, p.67.
- Pardo Semo, Annie. (1990). "La ciencia y formación de investigadores. Fantasmas y realidades", *OMNIA*, vol.7, núm. Especial, México, CGEP-UNAM,
- Passmore, Jhon. (1983). *Filosofía de la enseñanza*, México. Fondo de Cultura Económica, p.63.

- Pavón Armando y Clara I. Ramírez. (1989). "La carrera universitaria en el siglo XVI. El acceso de los estudiantes a las cátedras," en Lorenzo Luna *et. al*, *Los Estudiantes. Trabajos de historia y sociología*, México, México, CESU-UNAM.
- Perus, Françoise. (1995). "Posgrados en la Facultad de Filosofía y Letras" en Ricardo Sánchez Puentes (coord.), *El posgrado en ciencias sociales y humanidades en la UNAM*, México, CESU-UNAM, México.
- Pérez Jorge Alberto. (2006). "La eficiencia terminal en programas de licenciatura y su relación con la calidad educativa". *Reice. Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. Vol. 4, No. 1, pp. 137-199. PDF. http://www.132.248.192.241/iisue/www/seccion/bd_iresie
- Petito Varela, Gonzalo. (1997). "La política de la educación superior en la década de los 90: grandes esperanzas e ilusiones perdidas," en Mungaray y Valenti (coordinadores), *Políticas públicas y educación superior*, México, ANUIES, p. 255
- Pérez Franco Lilia. (2001). Los factores socioeconómicos que inciden en el rezago y la deserción escolar, en *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES ANUIES*, p. 98-110.
- Piña Osorio, Juan Manuel. (1995). "La eficiencia terminal de los programas de Sociología y Ciencia Política", en Sánchez Puentes Ricardo. *El posgrado en Ciencias Sociales y Humanidades*, UNAM, México, p. 94.
- Piña Osorio, Juan Manuel y Pontón Ramos Claudia. (1997) "La eficiencia terminal y su relación con la vida académica. El posgrado en sociología y ciencia política de la UNAM". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Enero-junio. Vol. 2. Núm.3. p. 89.
- Piña Juan Manuel y Olivia Mireles. (2000). "El proceso de socialidad y de vida académica", *El posgrado de Ciencias Sociales y Humanidades, vida académica y eficiencia terminal*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés Editores.
- Poder Ejecutivo Federal. (1996). *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México, 157.
- Rangel Guerra, Alfonso. (1979). *La educación superior en México*, Jornadas 86, México, Colegio de México.
- Rangel, José. (2004). "Curvas de proyección de trayectoria escolar y mapas de probabilidades de egreso" en *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, vol. XXXIII(1), No. 129, enero-marzo, p.13
- Rojas Graciela y Amador Ruvalcaba, *et. al*. (1992). *El posgrado en la década de los ochenta. Graduados, planes de estudio, población*, México, Coordinación General de Estudios de Posgrado-UNAM, p.48-50.

- Romo Alejandra. (2003). "Eficiencia terminal en educación (segunda parte y última)" *Innovación educativa*, México, Instituto Politécnico Nacional, Vol. 3. Núm. 15. Julio-agosto. p. 19
- Romo López Alejandra y Fresán Orozco Magdalena. (2001). "Los factores curriculares y académicos relacionados con el abandono y el rezago" en *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES ANUIES*, p. 166-168.
- Rosado, Carlos. (1985). "Eficiencia, eficacia y contradicciones de Educación Superior", en *Revista de la Educación Superior*, vol.XIV, No.4 (56), octubre-diciembre, México, p. 23-43.
- Romero Alfredo Castilla. (1995). "Los actores en la División de Posgrado en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales" en Sánchez Puentes, Ricardo. *El posgrado en Ciencias Sociales y Humanidades*, México, CESU-UNAM, p.22
- Rosales Ortega, Rocío. (1995). "Análisis curricular de la maestría y el doctorado en sociología." en Sánchez Puentes, Ricardo (coordinador), *El posgrado en Ciencias Sociales y Humanidades*. CESU-UNAM, México, CESU-UNAM, p. 148.
- Roiz Célix Miguel. (1994). "Modelos psicosociológicos y antropológicos de la comunicación de pequeños grupos", en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, num. 33, enero-marzo, Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid, 1986, pp. 121-141.
- Romero Castilla, Alfredo. (1995). "Los actores en la División de Posgrado en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales" en Ricardo Sánchez Puentes (Compilador) *El Posgrado en Ciencias Sociales y Humanidades*, México, CESU-UNAM.
- Sánchez Puentes, Ricardo. (1995). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación científica en ciencias sociales*, México, CESU/ANUIES.
- Sánchez Puentes, Ricardo (compilador). (1995). *El Posgrado en Ciencias Sociales y Humanidades en la UNAM*, México, CESU-UNAM.
- Sánchez Puentes, Ricardo. (1995). Los actores del posgrado. El caso de la Facultad de Filosofía y Letras. El posgrado UNAM en Sánchez Puentes (Compilador) *El Posgrado en Ciencias Sociales y Humanidades*. CESU-UNAM, México.
- Sánchez Puentes Ricardo y Arredondo Galván Martiniano. (1997). "Educación, desarrollo, democracia y fin de siglo", ponencia presentada en el panel de pertinencia social y académica del posgrado, panorama y perspectivas del posgrado en México, en la *XLI Reunión Anual de la Comparative and International Education Society*, México, del 19 al 23 de marzo de 1997, (Documento interno)

- Sánchez Puentes y Martiniano Arredondo (coordinadores). (2000). *El posgrado de Ciencias Sociales y Humanidades. Vida académica y eficiencia terminal*, México, CESU-UNAM/PLAZA Y VALDES.
- Sánchez Puentes, Ricardo y Víctor Martiniano Arredondo (coordinadores). (2002). *Pensar el posgrado. Aportaciones a la problemática de la eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*, México, CESU-UNAM.
- Sánchez Ricardo y María de la Paz Santa María. (2000). "El proceso de tutoría", *El posgrado de Ciencias Sociales y Humanidades*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés Editores.
- Santa María Martínez, María de la Paz. (2001). *El laboratorio como un espacio social de procesos y prácticas de formación en algunos programas de posgrado en Ciencias Experimentales de la UNAM: Ciencias Biomédicas, Ciencias Bioquímicas y Ciencias (Neurobiología)*, Tesis de Maestría en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.
- Tinto, Vincent. (1993). *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*, México, ANUIES/UNAM.
- UNESCO. (1995). *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación*.
- UNAM. (2004). *Población Escolar de la UNAM: estadística 1980-2003*. México, UNAM, p. 217.
- UNAM. (1984). *Gaceta informativa*. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, año 4, nueva época, núm. 57, México, FCPyS-UNAM.
- UNAM. (2003). *Programas de posgrado. Área de las Ciencias Sociales*. México, Dirección General de Estudios de Posgrado, UNAM, p. 50
- Valle Gómez-Tagle Rosa María, Rojas Arguelles Graciela y Villa Lozano Ariadna. (2001) "Análisis de las trayectorias escolares en la UNAM: Un método de análisis", *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio*, pp. 60-72.
- Villaseñor, Guillermo. (1994). *La universidad pública alternativa*, México, UAM-X/CEE, p.25.
- Zenteno Benítez. (1981). "Descentralización de las Ciencias Sociales y su integración regional", *Desarrollo del posgrado en la educación superior*, México, ANUIES/SEP

ANEXO I

CUESTIONARIO A INFORMANTES CALIFICADOS

1.-La eficiencia Terminal de un posgrado responde a diversas causas, entre las que se encuentran: currículum, condiciones institucionales, actores, titulación. *¿A cual de éstos elementos le adjudicará mayor peso en el caso de su posgrado?*

2.-Las condiciones institucionales (cubículos para los estudiantes, centro de cómputo, redes de información y biblioteca) y la realización de eventos académicos extracurriculares (foros, seminarios, coloquios, congreso) son indispensables para incrementar la vida académica del posgrado. Para este efecto, *¿que condiciones proporciona la División de Estudios de Posgrado y el programa en particular? ¿Cómo percibe usted la vida académica?*

Pregunta sólo para estudiantes y egresados:

3.- La infraestructura y los espacios institucionales (cubículos, centro de cómputo, etc.) para la realización de los trabajos colectivos e individuales que le demanda el posgrado, *¿son suficientes? ¿Favorecen una vida académica más intensa?*

Pregunta sólo para estudiantes y egresados:

4.- Las relaciones sociales e intelectuales entre los estudiantes favorecen la persistencia en el posgrado: *¿Cómo percibes las relaciones que se establecen entre los estudiantes? ¿Crees que estas relaciones propicien mayor desarrollo intelectual y social? ¿Consideras que este tipo de relaciones que se dan en el programa contribuyen al abandono y a la no graduación de algunos estudiantes de posgrado? ¿Tendrías alguna sugerencia a la institución para atender esto?*

Pregunta solo para académicos y funcionarios:

5.-Generalmente los estudiantes de los programas manifiestan desconocimiento de la normatividad institucional. *¿A que obedece esto? ¿Qué efectos tiene? ¿Cómo podría solucionarse?*

Pregunta sólo para estudiantes y egresados:

6.- *¿Cuál ha sido su experiencia para la elaboración de su proyecto de tesis, y que opina sobre la posibilidad de graduación por medio de actividades académicas distintas a la elaboración de una tesis de investigación? ¿A que atribuye las dificultades que existen para la graduación?*

7.-Pregunta sólo para académicos y funcionarios:

Los estudiantes que se incorporan a un posgrado particularmente en maestría, presentan heterogeneidad en cuanto a su historia académica, a su trayectoria profesional y a sus expectativas de formación, que se expresan en una asimilación variada de los contenidos programáticos y en un desempeño académico diverso. Considerando esto: *¿Qué medios se han instrumentado en los programas de esta Facultad, a fin de atender a esta*

heterogeneidad y, ser el caso, para que los estudiantes adquirieran las habilidades indispensables con el fin de cumplir con las exigencias académicas que demanda el posgrado? ¿De que manera afecta esto a la graduación y la eficiencia Terminal?

Pregunta sólo para estudiantes y egresados:

8.- *¿Cuánta congruencia hay, o ha habido, entre sus expectativas e intereses personales con el currículum, el funcionamiento y la organización, la formación y la vida académica que proporciona el programa de posgrado?*

Pregunta sólo para académicos y funcionarios:

9.- Se dice que en el área de las ciencias básicas y experimentales, un doctorando obtiene el grado mediante un proyecto de investigación, donde se debe demostrar el dominio de las habilidades y las operaciones indispensables de la investigación, de manera que, en el futuro, este doctorando pueda realizar una investigación original. Esta situación contrasta con la que parece dominar en el área de ciencias sociales y humanidades donde el énfasis en la tesis de doctorando se pone en la investigación original. La realización de una investigación con estas características implica una inversión de tiempo considerable y requiere de condiciones de mayor madurez académica y experiencia intelectual de los doctorandos, situación posible de alcanzar después de varios años de haber egresado de la facultad, lo que se refleja en un bajo índice de graduación. *¿Cuál sería su opinión al respecto? ¿Considera que en el programa que usted interviene se debería discutir esto?*

10.-El artículo 9 del Reglamento General de Estudios de Posgrado de 1986, establece que: “[...] quien curse estudios de maestría o doctorado se le asignará un tutor individual que lo oriente en su formación, investigación, señalamiento de lecturas y demás actividades académicas, y lo dirija en la elaboración de su tesis, o en su caso, proponga un director de tesis. *¿Cómo funciona el sistema tutorial en ambos niveles? ¿Qué problemas o dificultades hay? ¿Qué sugiere usted para su mejor funcionamiento?*

Pregunta sólo para estudiantes y egresados:

11.- De acuerdo con su experiencia, *¿qué tipo de relación ha mantenido con su tutor? ¿que tipos de asesoría ha realizado?*

ANEXO II

CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES DE POSGRADO

Instrucciones.- Subraye la opción seleccionada. No invada los cuadros sombreados. En las respuestas de las preguntas abiertas de ser necesario utilice hoja anexa.

1.- Nivel en el que esta inscrito:

- 1) Maestría 2) Doctorado

2.- Programa de posgrado en el que esta inscrito _____

3.- Estado Civil

- 1) Soltero 4) Unión libre
2) Casado 5) Viudo
3) Divorciado

4.- Sexo

- 1) Masculino 2) Femenino

5.- Edad: _____ años

6.- ¿Tiene beca?

- Si No

7.- Si posee beca seleccione que institución se la proporciona:

- (a) CONACYT
(b) DGAPA
(c) ANUIES

8.- ¿Cuáles fueron los motivos más importantes para ingresar al posgrado?

- (a) Exigencia laboral
(b) Ascenso laboral
(c) Mayores posibilidades de empleo
(d) Opciones de trabajo mejor remunerado
(e) Obtención de un grado
(f) Adscripción al programa CONACYT
(g) Compromiso y formación personal
(h) Prestigio de la Institución
(i) Prestigio del Programa
(k) Recomendaciones

9.- ¿Las tareas académicas individuales las hacen en:

- (a) Salas de lectura
(b) Biblioteca
(c) Sala de cómputo
(d) Cubículos para estudiantes
(e) Ninguna de las anteriores

10.- ¿Las tareas grupales las hace en:

- (a) Aulas
- (b) Cafetería
- (c) Sala de estudiantes
- (d) Biblioteca
- (e) Ninguna de las anteriores

11.- ¿Además de los cursos y actividades escolares, usted asiste a:

- (a) Congreso
- (b) Foros
- (c) Coloquios
- (d) Ninguna de las anteriores

12.- ¿Las tareas universitarias y el esfuerzo que requiere el plan de estudios la representa?

- (a) Una experiencia gratificante
- (b) Una experiencia no gratificante
- (c) Ninguna de las anteriores

13.- ¿Su permanencia en el posgrado se debe a?

- (a) Pertinencia del programa
- (b) Requerimientos laborales
- (c) Superación personal
- (d) Compromiso y autoexigencia

14.- ¿Para seleccionar una materia en el posgrado, usted considera principalmente?

- (a) La vinculación de esta con su proyecto de tesis
- (b) Su interés profesional y personal por los contenidos del seminario
- (c) El horario disponible
- (d) Prestigio del docente
- (e) La incorporación colectiva con un equipo de trabajo
- (f) Facilidad de acreditación de la materia

15.- ¿En la vida académica del programa (aula, trabajo en equipo, etc.), usted?

- (a) Participa plenamente
- (b) Permanece al margen

16.- ¿En la vida social del programa (pasillos, cafetería, etc.), usted?

- (a) Participa plenamente
- (b) Permanece al margen

17.- ¿En su estancia en el posgrado, usted ha mantenido con sus compañeros?

- (a) Una relación de comunicación y discusión sobre el campo de estudio
- (b) Una relación de amistad
- (c) Ninguna de estas

18.- ¿En su estancia en el posgrado, usted ha mantenido a sus profesores?

- (a) Una relación de comunicación y discusión sobre el campo de estudio
- (b) Una relación de asesoría formal
- (c) Una relación de amistad
- (d) Ninguna de las anteriores

19.- ¿Cuándo asiste con su asesor, el trato recibido es?

- (a) De atención y trato cordial
- (b) Arbitrario y autoritario
- (c) De indiferencia
- (d) No cuenta con asesor todavía

20.- ¿El lugar donde usted recibe asesoría es?

- (a) Aulas de posgrado
- (b) Sala de profesores
- (c) Pasillos
- (d) Cafetería
- (e) Cubículo del profesor
- (f) Casa del profesor

21.- ¿La relación intereses, necesidades y preferencias con respecto a los objetivos del programa es?

- (a) Congruente
- (b) Incongruente
- (c) No saben

22.- ¿Según usted, el abandono se debe a?

- (a) Falta de apoyo familiar
- (b) Razones económicas
- (c) Disponibilidad de tiempo
- (d) Falta de condiciones para estudiar
- (e) Desinterés en el programa
- (f) Bajo nivel del programa
- (g) Exigencias académicas

23.- ¿La existencia y posterior permanencia en grupos académicamente compatibles se debe a?

- (a) El carisma y capacidad del docente en el manejo del contenido
- (b) Interés común de los alumnos por las temáticas abordadas
- (c) Que las temáticas son innovadoras
- (d) Otros motivos

24.- ¿La inexistencia en el posgrado de estudiantes a quienes interese permanecer juntos es por?

- (a) Que las líneas de investigación no son claramente delimitadas
- (b) Falta de interacción docentes-alumnos dentro y fuera del aula
- (c) Relaciones académicas poco gratificante en el aula
- (d) Otras

25.- ¿Cuándo usted, realiza tramites académicos, ha recibido de los funcionarios?

- (a) Atención y trato cordial
- (b) Poca información, falta de cortesía
- (c) Remisión a otras instancias

26.- ¿Cuándo usted, realiza tramites administrativos, ha recibido del personal correspondiente?

- (a) Atención y trato cordial
- (b) Poca información
- (c) Remisión a otras instancias

27.- ¿Cuándo usted ha solicitado orientación a algún profesor del posgrado, la respuesta ha sido de?

- (a) Atención y trato cordial
- (b) Poca información
- (c) Remisión a otras instancias

28.- ¿En los eventos académicos a los que ha asistido, usted se ha relacionado con?

- (a) Sus profesores del posgrado
- (b) Sus compañeros del posgrado
- (c) Personas que ahí conoce

29.- ¿Para seleccionar a los compañeros de un equipo de trabajo, los criterios empleados son?

- (a) Simpatía
- (b) Afinidad académica
- (c) Coincidencia de horarios

30.- ¿Cuáles han sido los principales problemas que ha tenido para estudiar el posgrado?

- (a) Económicos
- (b) Familiares
- (c) Distancia en traslado
- (d) Permiso en lugar de trabajo
- (e) Otros

31.- ¿Cuáles son los canales de difusión sobre problemas académico-administrativos?

- (a) Listados
- (b) Servicios escolares
- (c) Asesor del programa
- (d) Compañeros
- (e) Otros medios

32.- El conocimiento de las becas, intercambios, proyectos y otros apoyos es:

- (a) Suficiente
- (b) Incompleto
- (c) Poco
- (d) Nulo

33.- ¿Cuáles son las fuentes de información sobre derechos y obligaciones?

- a) El manejo del reglamento de estudios de posgrado
- (b) Información suficiente y clara en ventanillas
- (c) Conversación con compañeros
- (d) Asesor del programa
- (e) Otros medios

34.- ¿Cómo es el funcionamiento de los canales de comunicación entre personal administrativo y estudiantes?

- (a) Suficiente y oportuno
- (b) Insuficiente y fuera de tiempo
- (c) No contestaron

35.- ¿Qué tipo de información ha recibido por parte de la institución?

- (a) Planes de estudio y contenido de cursos y seminarios
- (b) Trámites administrativos
- (c) Servicios que cuenta el programa
- (e) Horarios de atención de los coordinadores del posgrado

36.- ¿Por qué medios se informa sobre los trámites administrativos?

- a) Funcionarios y administrativos
- (b) Medios impresos
- (c) Intercambio de los compañeros del posgrado

37.- Conoce sus derechos y obligaciones como estudiante a través de:

- (a) Interacciones con los compañeros
- (b) Coordinador del programa
- (c) Manejo del reglamento de estudios de posgrado
- (d) Información suficiente y clara en ventanillas

38.- ¿Cómo se enteró de problemas académicos o administrativos?

- (a) Interacciones con los compañeros
- (b) Vía institucional
- (c) Servicios escolares
- (d) Listados
- (e) Coordinador del programa