

La eficiencia terminal y su relación con la vida académica

El posgrado en sociología y ciencia política de la UNAM

Juan Manuel Piña Osorio* y Claudia Beatriz Pontón Ramos**

Resumen:

En este trabajo se analiza la eficiencia terminal de los programas de posgrado en ciencia política y sociología, de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, como parte de una investigación más amplia que se realiza dentro del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU). La investigación tuvo cuatro momentos secuenciados: revisión bibliográfica, reformulación de las hipótesis, diseño y aplicación de los instrumentos para el trabajo de campo y sistematización e interpretación del material empírico. Los ejes de análisis fueron los actores, las prácticas y procesos, el plan de estudio y las condiciones institucionales.

Abstract:

This paper analyzes the ultimate efficiency of the programs for postgrade courses in political science and sociology at the Faculty of Political and Social Sciences of the National University of Mexico. It is part of an extensive research carried on at the Center of Studies on the University (CESU). The research had four sequential moments: bibliographic review; reformulation of hypothesis; design and use of the instruments for field work and systematization and interpretation of the empirical material. The axis of the analysis were the actors, the processes and practices, the academic curriculum, and the institutional conditions.

El trabajo inicia con la descripción de la metodología y continúa con la exposición de algunos datos sobre la eficiencia terminal en algunas áreas y programas de la UNAM. En este apartado se integran los supuestos teóricos que guían a la investigación; posteriormente se apuntan algunos resultados de la misma, de acuerdo con los cuatro ejes de análisis: actores, prácticas y procesos, planes de estudio y condiciones institucionales; por último, se hacen algunas apreciaciones generales, como cierre.

Metodología

Esta investigación se realizó en cuatro momentos secuenciados, a saber: la revisión bibliográfica, la reformulación de los supuestos, el diseño y aplicación de los instrumentos de recolección de información de campo y la sistematización e interpretación del material empírico.

Con respecto al primer momento, la revisión bibliográfica, se buscaron materiales relacionados con el tema de la eficiencia terminal. Se leyeron trabajos de distintas temáticas y niveles de análisis, que van desde la administración científica (Taylor, 1982), pasando por la problemática de la evaluación y la calidad de los posgrados en México (Ayala, 1993; Bazúa, 1993 y Castro, 1993), hasta terminar con los autores que realizan una crítica al uso de la administración científica del trabajo para el análisis de la eficiencia terminal (Díaz Barriga, 1985; Covo, 1979 y Tinto, 1992).

El siguiente momento de la investigación consistió en el diseño de instrumentos para la obtención de información mediante el trabajo de campo. Para realizar esta tarea, se diseñó un cuestionario de 50 preguntas cerradas relacionadas con la vida académica. Posteriormente se aplicaron 32 cuestionarios, correspondientes al 20% de la población total de los dos programas, como se aprecia en el cuadro 1.

* Investigador Asociado "C", tiempo completo, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Correo electrónico jmpo@servidor.unam.mx

** Investigadora Asociada "B", tiempo completo, del Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM.

Cuadro 1
Población (1995-1), tamaño de la muestra y número de cuestionarios aplicados.
Programas de sociología y ciencia política

Programa	Maestría	Muestra 20%	Aplicados	Doctorado	Muestra20%	Aplicados
Ciencia Política	54	10	13	19	4	4
Sociología	43	9	8	35	7	7
Total	97	19	21	54	11	11

Fuente: López (1995): 81.

El otro instrumento fue una guía de entrevista. Las preguntas específicas buscaron detectar la percepción que tienen los actores de la problemática académica de su programa, tales como el papel de las condiciones institucionales, del plan de estudios y de las prácticas y procesos. La entrevista se realizó a ocho actores de cada programa (funcionarios, profesores y estudiantes).

El cuarto momento de la investigación correspondió a la sistematización e interpretación de la información, de acuerdo con los ejes de análisis. En este trabajo se presenta sólo una parte de los resultados y su interpretación.

La eficiencia terminal en algunos posgrados de la UNAM

1. La eficiencia terminal (ET) es un indicador de la trayectoria escolar de una generación de estudiantes (Bazúa, Villaseñor, *et al.*, 1995: 114). Se entiende como el porcentaje de estudiantes *graduados* con relación al número de los que ingresaron (Rébora, 1995: 10). La graduación, en el caso de los programas de sociología y ciencia política, se obtiene después de elaborar un trabajo de tesis inédito de alguna temática de la disciplina, obtener los votos aprobatorios (cinco para maestría y siete para doctorado) y hacer la defensa frente al jurado. A estos requisitos se suman otros que responden a las tradiciones, esto es, a las prácticas específicas de la disciplina y de los grupos académicos que participan dentro de cada programa, que establecen los criterios sobre la extensión, el tipo de problemas que se analizan, la metodología y teoría que orienta la investigación, entre otros (Piña, 1996). Estos últimos no son, de ninguna manera, similares en todos los programas de posgrado, porque las características específicas para la elaboración y evaluación de una tesis cambian de acuerdo con la disciplina y con las posturas teórico metodológicas específicas que dominan en cada programa.

2. La Coordinación General de Estudios de Posgrado de la UNAM clasifica a los programas de posgrado en cuatro áreas de conocimiento: ciencias sociales, físico-matemáticas e ingeniería, químico-biológica y de la salud y humanidades y artes. Durante el periodo comprendido entre 1984 y 1991, de los mil 393 estudiantes graduados en el área químico-biológica y de la salud, el 65.7% obtuvo el grado en el tiempo establecido en el reglamento y 34.3% solicitó ampliación (Rojas, Ruvalcaba, *et al.*, 1992). En el área de ciencias sociales el porcentaje se invirtió. De los 561 graduados, 40.3% lo hizo en el periodo reglamentado y 59.7% solicitó ampliación. En la UNAM, el tiempo promedio máximo del ingreso-graduación para el nivel de maestría fue de 5.93 años. Las distintas áreas tuvieron el siguiente comportamiento: 5.67 años en químico biológica y de la salud, 5.26 años en físico-matemáticas e ingeniería y 6.97 años en ciencias sociales. En doctorado, el tiempo promedio ingreso-graduación fue de 8.65 años como cifra máxima y de 7.72 como cifra mínima. En ciencias sociales la máxima fue de 10.82 y la mínima de 7.83 años, mientras que en químico biológica y de la salud registró 7.13 años como máxima y 6.35 años la mínima.

3. De 1984 a 1991, el porcentaje de graduación que registraron distintas facultades fue el siguiente: 13.71% ciencias, 13.16% química, 15.92% Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de Posgrado (UACPYP) y 9.11% ciencias políticas y sociales. Durante ese mismo periodo, el porcentaje de graduación del posgrado en sociología (maestría y doctorado) fue de 12.20% y 9.68%, en ciencia política. Sin embargo, cuando se analiza cada programa se encuentra una variación importante, porque los doctorados en sociología y ciencia política registraron un porcentaje de 16.03% y 15.64, sobre 11.20% y 8.01% de las respectivas maestrías.

Entre 1992 y 1994 la tasa de graduación promedio para el programa de maestría en ciencia política fue de 7%. El de sociología, por su parte, registró una tasa de 14%, porcentaje por encima de ciencia política, pero por debajo de los programas de bioquímica y física que obtuvieron 19% y 20%, respectivamente (Coordinación General de Estudios de Posgrado, 1996). Los programas de doctorado en sociología y ciencia

política tuvieron 14% para el primero, porcentaje similar al de maestría, y 15% para el segundo, cifras mayores, aunque el doctorado en física registró 19 por ciento.

El tiempo promedio ingreso-graduación para los programas de maestría, durante el mismo periodo, fue de 6.5 años para física, 5.6 para bioquímica, 7.21 para ciencia política y 9.65 para sociología. Otro indicador importante para tomar en cuenta es el tiempo egreso-graduación, que fue de 3.8 años para física, 2.4 para bioquímica, 3.47 para ciencia política y 4.7 años para sociología. En doctorado se presentó algo similar: 7.91 años para física, como lapso de ingreso-graduación; 10.25 años para ciencia política y 9.97 años para sociología. No obstante, en el tiempo egreso-graduación se tiene un acercamiento: 4.23 años para física; 4.68 para sociología y 4.67 para ciencia política.

4. Los anteriores datos ilustran el ritmo de la ET de algunas áreas y programas de posgrado de la UNAM. Los posgrados de sociología y ciencia política registran un proceso de graduación más lento comparado con el que domina en las áreas experimentales y, especialmente, en algunos programas. Algo importante es que la política educativa de la última década ha tomado como paradigma de evaluación a las prácticas y procesos que imperan en las ciencias experimentales. Actualmente se demanda este mismo ritmo para otras áreas, incluyendo a las ciencias sociales, sin antes analizar la singularidad del trabajo académico, del tiempo requerido para la maduración intelectual y de la incorporación de las habilidades metodológicas necesarias para la investigación y el trabajo profesional en cada disciplina.

Las características específicas de la maduración académica disciplinaria y de la incorporación de una tradición específica, son peculiaridades fundamentales para entender el ritmo académico en estos programas y, por lo tanto, el de graduación en el posgrado. Sin embargo, es necesario también indagar en la dinámica interna de cada programa para conocer las causas que provocan una graduación más lenta y, podría pensarse, menor que en otras áreas. Un camino para acercarse a la reflexión de esta problemática es con el respaldo del enfoque organizacional, encabezado por Taylor.

Desde esta perspectiva, se determinan las reglas fundamentales para la "organización científica (racional) del trabajo" y la construcción de modelos formales con la finalidad de lograr una eficiencia óptima (Coriat, 1976). A las organizaciones sociales les adjudican una dimensión administrativa y estandarizada, porque suponen que el "factor humano", plantea el problema de la participación, del poder y de los roles, como factores de desequilibrio para el conjunto de la organización. Taylor trató de combatir la *flojera sistemática* de los trabajadores, que se reproduce debido a los esquemas convencionales de administración (Braverman, 1987: 121).

El concepto moderno de eficiencia descansa en la metáfora de la *caja negra* (Esquivel, 1995: 118). Basada en la ingeniería eléctrica, la figura indica una caja con entrada de insumos (*input*) y salida de productos (*output*). La eficiencia es la relación que se mantiene entre la cantidad de insumo consumido por la caja negra y la cantidad de productos que proporciona (no es casual el término eficiencia terminal). La aplicación de la caja negra se ha extendido a distintos ámbitos, de manera que sirve actualmente para evaluar instituciones de todo tipo, incluyendo a las escolares y a sus procesos educativos. La propuesta específica ha consistido en la aplicación de un modelo de análisis matemático a los ambientes sociales, tratando de relacionar las estructuras psicosociales con la lógica del análisis matemático.

La extrapolación del modelo de evaluación de la eficiencia desde el sector empresarial hacia el educativo, establece indicadores específicos para la evaluación institucional; entre los más comunes se encuentran: alumnos inscritos, egresados y titulados; costo por alumno; permanencia; deserción; rezago y fracaso escolar. La ET, en términos generales, actúa como un criterio de prioridad para la organización, el funcionamiento, la evaluación y el rendimiento institucionales.

5. Este marco económico-administrativo fue insuficiente para interpretar la problemática específica de la ET en los programas de posgrado. Las prácticas y procesos de formación no pueden medirse como los de producción fabriles, sino que requieren un tratamiento distinto. Se hizo necesaria la búsqueda de otras fuentes bibliográficas para apoyarse en otros supuestos: la deserción, junto con los estereotipos que se le adjudican a la persona que no concluye los estudios respectivos, no dan cuenta de la problemática de la ET. El abandono no significa fracaso escolar, porque son distintos los motivos que lo posibilitan (Tinto, 1992). De igual manera, quien no se gradúa, en el caso del posgrado, no significa que sea un abandonante, mucho menos un *desertor*.

El anterior planteamiento desliza el énfasis de los costos y el rendimiento escolar hacia la problemática del actor en el escenario institucional. La ET, en consecuencia, no es sólo un indicador que interroga sobre los procesos internos de las instituciones, en cuanto a problemas de abandono, rezago, deserciones temporales o

definitivas, ausentismo, reprobaciones, etcétera.

Por el contrario, el abandono escolar y la ET son síntomas del resultado de la interacción de los actores del posgrado, de las prácticas escolares, de los procesos de formación, del plan de estudios, de las condiciones institucionales y del compromiso que los actores tienen con su institución, con su formación o con una meta. Con base en esto, el análisis de la ET implicaría la correspondencia entre los objetivos institucionales y los personales de los estudiantes. En otras palabras, para entender el abandono escolar y la ET es necesario estudiar la *vida académica*.

Esta perspectiva implica reconocer que el incremento de la ET es posible si se diseña una estrategia que tome en cuenta la vida académica de los programas. La caja negra tiene que ser translúcida para poder interpretar su movimiento interior y así diseñar las estrategias que permitan incrementar la ET en estos programas de ciencias sociales.

La vida académica se construye por el conjunto de relaciones que a diario realizan los actores del posgrado en las instalaciones universitarias (aulas, corredores, bibliotecas). Las interacciones se plasman en numerosas prácticas y procesos, tales como discusiones en seminarios, consultas a profesores o tutores, conformación (o incorporación) de (en) equipos de trabajo o de investigación, organización y participación en eventos académicos (seminarios, foros), trabajo en biblioteca o hemeroteca, elaboración de ensayos, realización de trámites escolares, entre otras actividades. En otras palabras, las *prácticas y procesos* académicos implicaron el estudio de *los actores* (estudiantes) y el marco donde se mueven, constituido por *planes de estudio y condiciones institucionales* (instalaciones, infraestructura, normatividad y recursos financieros) que propician determinadas prácticas y procesos.

Resultados

Actores

En este trabajo se expondrá exclusivamente la problemática de los estudiantes, sin desconocer que los actores del posgrado son también los profesores, las autoridades y el personal de apoyo.

De acuerdo con los datos de la muestra, el grupo de hombres registró 56% de la población y el de mujeres 44%. En cada programa la situación es diferente, por ejemplo, en ciencia política predomina la población masculina con 76% y en sociología la femenina con 67%. La edad promedio para la facultad fue de 35.8 años, con un rango de edad de 34 años (la edad mínima fue de 25 y la máxima de 59), lo que expresa heterogeneidad en las edades. En sociología, por su parte, la edad promedio fue de 34.3 años y en ciencia política de 37.4 años. La edad promedio de los hombres registró 32.6 años y de las mujeres 39.9 años, 7 años de diferencia. El grupo masculino, en su mayoría, cursa el nivel de maestría (67% sobre el 33% de las mujeres), mientras que en doctorado, contrariamente, predominan las mujeres (64% sobre el 36% de los hombres).

El 47% de estudiantes son solteros; continúan, por orden de importancia, los casados con 37% y, por último, los divorciados con 16%. Si se relaciona el estado civil con el género, entonces 34% de hombres y 13% de mujeres son solteros (as); 16% de hombres y 22% de mujeres son casados (as) y 6% de hombres y 9% de mujeres son divorciados (as). De acuerdo con lo anterior, la edad promedio del grupo femenino es mayor que la del masculino y un porcentaje mayor de mujeres es casada. De lo anterior surgen interrogantes para responder en posteriores investigaciones: ¿por qué, un porcentaje importante de mujeres estudian un posgrado cuando tienen una edad mayor de los 35 años?; ¿por qué un porcentaje importante de hombres puede incorporarse a estos estudios antes de los 35 años? Hablar de esto implica comprender una red de articulaciones que caracterizan las relaciones intersubjetivas, toda una formación social que implica formas de comportamiento y apropiación particulares (Heller, 1977: 29).

La heterogeneidad social de los estudiantes se expresa además en otros indicadores: el número de becarios es reducido: 28%; la ocupación laboral: 22%, un porcentaje relativamente alto, no contestó, 44% son académicos, 19% trabaja en actividades profesionales y 13% manifiesta estar desempleado; de quienes trabajan, 44% lo hace en instituciones educativas, 19% en la administración pública y sólo 9% en otras instancias, incluyendo a la iniciativa privada.

Los estudiantes proceden de alguna carrera de ciencias sociales o humanidades: administración pública, antropología social, ciencia política, ciencias de la comunicación, derecho, economía, literatura, psicología, sociología, relaciones internacionales, enseñanza superior y, sólo un estudiante, de actuaría. Esta situación

podría carecer de importancia para la formación en el posgrado, argumentando que si se proviene de una carrera de ciencias sociales y se estudia otro en lo mismo, entonces hay una correspondencia entre uno y otro niveles. Sin embargo, un análisis más detenido, preguntaría sobre la posible relación formativa que pueden tener un administrador público con un psicólogo, o un economista con un antropólogo, todos estudiando en un programa de ciencia política.

Los contenidos y todo tipo de saberes asimilados en la formación de origen, no son eliminados fácilmente por el actor dado que están incorporados. De acuerdo con la opinión tanto de los entrevistados, como de autores que han escrito sobre este tema, la diversidad en la formación de origen de los estudiantes es una dificultad porque no se tiene familiaridad con el cuerpo de conocimientos de la disciplina que se estudia y se desconocen, además, las tradiciones específicas que en ella se construyen (Perus, 1995: 55).

Las características, en términos de edad, estado civil, carrera de procedencia, expectativas, motivos y ocupación proporcionan elementos para entender la heterogeneidad social, académica y laboral de los estudiantes. Brindan también un panorama para comprender la disponibilidad de tiempo que tienen para efectuar las actividades académicas que demanda cada programa, como también para intercambiar ideas y experiencias en sus distintos espacios.

La vida académica es resultado de los procesos de interacción de los actores del posgrado. La participación de cada estudiante en este proceso es específica porque depende de su condición particular: antecedentes académicos y condiciones particulares de vida (trabajo, edad, sexo y estado civil). Este proceso de *particularidad* no es estrictamente individual sino, por el contrario, es social, en un doble sentido. En primer lugar, porque cada estudiante construye sus motivos y expectativas de acuerdo con situaciones históricas específicas (no es lo mismo ser un estudiante soltero, recién egresado de la licenciatura, con beca, que uno casado y con dependientes económicos). La circunstancia histórica personal marca la diferencia y las condiciones particulares para el estudio. En segundo lugar, la actuación específica que despliega el estudiante dentro del programa de posgrado, depende de las interacciones y posiciones específicas que guarda en relación con sus compañeros y sus profesores. En los escenarios particulares de los programas de posgrado se presentan estudiantes que, de múltiples formas, son clasificados por sus compañeros y por sus profesores. Por eso, la asimilación de contenidos, la realización de ciertas prácticas académicas, donde se incluye lo formal y lo informal, tiene como base las circunstancias sociales específicas.

Como puede verse, estas características diferenciadas propician demandas y expectativas distintas. La paradoja es la diversidad de estudiantes que se incorporan en un mismo programa y ésta podría superarse si se instrumentaran criterios para la distinción de los programas (maestría y doctorado), como dentro de cada uno de ellos, por ejemplo, líneas de investigación específicas y opciones de formación particulares, dependiendo de las demandas y expectativas de los estudiantes.

Prácticas y procesos

Las prácticas y procesos demuestran la vida académica que se genera en cada programa; son resultado de las interacciones que los actores —estudiantes, profesores, tutores y funcionarios— establecen en los espacios particulares de la institución.

La vida académica se conforma de prácticas y procesos que se despliegan en los espacios formales (curriculares) y no formales (no curriculares) y se realizan en los distintos escenarios institucionales: aulas, bibliotecas, salas de cómputo, auditorios, pasillos, cafetería o librerías. Algunas de sus expresiones son:

- el vínculo entre estudiantes y profesores, dentro y fuera del aula;
- la estrategia didáctica, los mecanismos de acreditación, la validación de ciertos enfoques teóricos, de autores y hasta de conceptos que dominan en cada programa;
- la realización de actividades extra clase: preparar una exposición, obtener el material para la sesión siguiente, o para todo el curso, la lectura y la elaboración de fichas, de reportes, de ensayos o del proyecto de investigación;
- la frecuencia de las asesorías con el tutor y el vínculo específico que con él se establece; y
- las interacciones no curriculares caracterizadas por los vínculos de amistad y pertenencia a equipos de trabajo.

Las prácticas y procesos se sintetizan en la vida académica que se genera en una institución y ésta depende de las condiciones que posibilitan la realización de los encuentros diarios, así como de la disposición personal que tengan los actores. Con base en lo anterior se puede sostener el siguiente supuesto: una vida académica activa es derivada de las formas de socialidad donde la cohesión grupal, la pertenencia a un equipo de trabajo o de investigación, propician menor abandono, mayor egreso y, posiblemente, mayor graduación.

Con base en los datos que arrojó el cuestionario, la mayoría de los estudiantes señaló que la institución ofrece como apoyos para la formación de posgrado eventos académicos, cursos extracurriculares y programas de superación académica. Estos programas y eventos, particularmente cuando están relacionados con problemas sociales, políticos y económicos, son un complemento importante para la formación que el estudiante de ciencias sociales requiere para enfrentar las demandas de la sociedad actual.

En lo que se refiere a los motivos para incorporarse a un programa de posgrado, las respuestas indicaron, por orden de importancia, el compromiso y la formación personal, la obtención de un grado, el prestigio de la institución, las mayores posibilidades de empleo y las opciones para un trabajo mejor remunerado. La mayoría agregó que las tareas universitarias y el esfuerzo que requiere el plan de estudios les representa una experiencia gratificante; indicaron que permanecen en el posgrado por compromiso y autoexigencia, por superación personal y por pertinencia del programa. La mayoría manifestó que en la vida académica que se desarrolla en el aula y en el trabajo en equipo, lo mismo que en las actividades extra-curriculares que se promueven en la facultad, participan plenamente. En cuanto a las relaciones que establecen con los profesores y compañeros, la mayoría de las respuestas apuntaron que en ambos programas se genera una fuerte vida intelectual porque, usualmente, discuten sobre el campo de estudio. Por otro lado, las relaciones de amistad, quedan en segundo lugar.

Por el contrario, con respecto a las interacciones informales, que denominaremos vida social, la participación de los estudiantes es menor. En la vida social del programa, un porcentaje alto (59%) indicó que permanece al margen. El 67% de los estudiantes señaló que durante su trayectoria académica dentro del posgrado, los grupos de los que ha formado parte han sido transitorios, porque las necesidades de la mayoría son distintas. Consideran que la ausencia de grupos que perduren después de concluido un seminario, se debe a la poca interacción que establecen profesores y alumnos dentro y fuera del aula.

El compromiso con la formación se asume personalmente, sin embargo, éste no existe aislado, sino inmerso en circunstancias sociales específicas, como son la posibilidad de obtener un empleo, una mayor remuneración o un ascenso laboral, entre otras cosas. Una situación, imposible de soslayarse, es que las condiciones de vida de los estudiantes no son las de una población dedicada exclusivamente a los estudios, sino de personas que realizan diversas actividades. El compromiso con la formación es sólo uno de los múltiples que cumplen diariamente: económicos, laborales y familiares. No es casual que ante la pregunta ¿cuál es su percepción sobre el programa de posgrado en que está inscrito?, los estudiantes expresaron que son la distancia en el traslado diario, los problemas económicos, los permisos en el trabajo, en ocasiones incompatibles con los horarios de clase, específicamente con las materias que son de interés y, por último, los problemas familiares. Consideraron, además, que los casos de abandono escolar que ellos conocen han sido provocados por causas de in-disponibilidad de tiempo y razones económicas, por carencia de condiciones para estudiar, por desinterés en el programa y por exigencias académicas. Es necesario remarcar que, de acuerdo con las apreciaciones, la *exigencia académica* es sólo uno de los múltiples factores que influyen en el abandono escolar y no el determinante. Lo que cuenta son las múltiples circunstancias sociales que rodean su vida particular, distintas a las de una población dedicada exclusivamente al estudio, como es el caso de la mayoría de los estudiantes de los posgrados en ciencias exactas y experimentales.¹

Planes de estudio

El plan de estudio se refiere a la lista de cursos y seminarios, los contenidos específicos, las líneas de investigación, el número de créditos, los requisitos de ingreso y los objetivos de egreso. De acuerdo con lo anterior, algunos problemas que se presentan en el posgrado de ciencia política y sociología son los siguientes:

- El propedéutico no elimina la *heterogeneidad de la formación*, porque hay expectativas y motivaciones, así como conceptos, habilidades y estructuras de pensamiento específicas para el trabajo académico que demanda cada disciplina, difíciles de adquirir para el estudiante que proviene de áreas diferentes. Varios entrevistados apuntaron sobre el obstáculo que presenta la formación de origen de los estudiantes para la discusión y socialización del conocimiento en el salón de clases, así como para el trabajo extraclase: interpretación de las lecturas, elaboración de reportes, de ensayos y, primordialmente, del proyecto e investigación de tesis.

- Hay ausencia de una didáctica específica para el posgrado en general y para cada nivel del mismo. Muchas veces llega a existir continuidad con las prácticas docentes de la licenciatura, aunado a que comparten un mismo curso los estudiantes de doctorado, muchos de ellos ya maduros con experiencia en la investigación y la docencia, con los de maestría recién egresados de la licenciatura y hasta con algunos provenientes de otras disciplinas y con otra trayectoria académica.
- La carencia, o el reducido número, de una planta de profesores adscrita al posgrado propicia que las relaciones entre éstos y los estudiantes se limiten a lo formal (programa) y casi exclusivamente al salón de clases; que las tutorías no funcionen como está programado en el reglamento de 1986, menos aún con el de 1995; que no se cuente con líneas de investigación institucionales para cada programa de posgrado y que las investigaciones sean sólo iniciativas personales o de grupos de profesores, con poca continuidad curricular y con dificultades administrativas, financieras y académicas para que integren en esos proyectos a los estudiantes del programa.
- No se han presentado reestructuraciones curriculares formales en los últimos veinte años. Sin embargo, los contenidos y la estrategia didáctica para cada curso o seminario están en cambio constante, porque la iniciativa personal de los profesores lo posibilita. Es fácil encontrar que los seminarios con el mismo nombre tengan contenidos y estrategias didácticas distintas, dependiendo de la especialidad académica del profesor.
- El perfil de egreso privilegiado en el plan de estudios de maestría es el de investigador, debido a que la tesis, resultado de un trabajo de investigación, es el requisito indispensable para la graduación. Sin embargo, ésta es una actividad que poco se trabaja, porque el plan de estudios le destina un mínimo espacio a la práctica de la investigación. Por otro lado, los cursos y seminarios de metodología se dedican principalmente al estudio de la problemática de las ciencias sociales (su constitución como campo, su cientificidad y rigor conceptual) y no a la construcción de objetos de conocimiento.
- El plan de estudios y las prácticas educativas olvidan la formación en otros perfiles, como son el profesional y el docente. Esto responde a que no hay un profesorado formado en los diversos perfiles que demanda el nivel de maestría (profesional, investigación y docencia); de igual forma, su posible fortalecimiento en cuanto investigadores se desvanece porque se mantienen pocos vínculos académicos e institucionales con los institutos y centros de investigación.
- La elaboración de una tesis, resultado de una investigación como única opción para la graduación en maestría y de otra para el doctorado, son metas académicas difíciles de alcanzar para la mayoría de los estudiantes. Para maestría, la investigación es una actividad que poco se ejercita (espacios del plan de estudios, perfil de profesores y estudiantes, contenidos de materias, cursos y seminarios). Para doctorado, no se sabe con certeza el significado y las características de una *tesis original*. Por ejemplo, para algunas de las personas entrevistadas, lo *original* "tiene como base la especificidad de las ciencias sociales"; "se relaciona con la innovación metodológica (búsqueda de temáticas poco abordadas)"; "guarda relación con el rigor del trabajo en cuanto a sus referentes teóricos y el tratamiento específico del objeto"; "tiene relación con el uso adecuado del aparato crítico".

La formación en la investigación, para el caso de las maestrías, no se logra con tres o cuatro seminarios sino que requiere de un trabajo prolongado. Lo mismo cabe para reforzar otros perfiles, especialmente maestría, como son el de docente y el profesional.

La aprobación del nuevo reglamento de estudios de posgrado de la UNAM, a fines de 1995, está movilizando numerosas iniciativas para instrumentar la propuesta de los programas tutorales para doctorado, con el desempeño eficaz de los comités y en la investigación como eje de formación. Se debe agregar que el sistema tutorial es una modalidad empleada en la mayoría de los programas de ciencias experimentales, mientras que en las sociales, su instrumentación apenas comienza. Esto responde, en gran medida, a que las tradiciones académicas imperantes en uno y otro ambiente son distintas, aunado a que la tutoría requiere de la incorporación permanente del estudiante al proyecto de investigación. Las tradiciones y las condiciones dominantes en los programas de posgrado de las ciencias sociales, por su parte, se caracterizan más por la asesoría, o entrevista periódica con el asesor.

Las autoridades están conscientes de las actuales deficiencias de los planes de estudio, como, por citar sólo una, su estructuración con base en abundantes asignaturas y seminarios cargados de información, que pueden provocar en los alumnos la dispersión de los conocimientos y la visión superficial del campo en cuestión. Es por esto que una de las preocupaciones más importantes para este sector sea la rápida adecuación de los programas de posgrado al nuevo reglamento.

Los informantes reconocen que la investigación en ciencias sociales, ante los retos y desafíos de la globalización, debe tener vigencia y pertinencia en relación con los problemas tanto profesionales como académicos. Por lo mismo, insisten en que la investigación debe ser más concreta, pues falta el análisis de situaciones particulares, en donde el pensamiento de los autores clásicos de cada disciplina sirva para la interpretación de los problemas actuales específicos.

La elaboración de la tesis tiene muchas dificultades al plantearse como *producto de investigación* y alarga excesivamente el proceso de graduación. Algunos informantes resaltan la importancia de diversificar y precisar las opciones y las alternativas de graduación, particularmente en el caso de la maestría, para la que, según el reglamento, se señalan tres objetivos posibles: docencia, investigación y práctica profesional. En el caso del doctorado, tendría que precisarse cuáles son las características de la originalidad de una tesis en las ciencias sociales.

Condiciones institucionales

Las condiciones institucionales son la infraestructura académica y los factores organizacionales (normatividad, gestión, servicios y apoyos) que facilitan la interacción entre los actores y, consecuentemente, favorecen las prácticas y procesos de la vida intelectual y social de los programas de posgrado.

Teniendo en cuenta la anterior definición, los resultados de la investigación indicaron que es aceptable la orientación que los encargados de la institución ofrecen a los estudiantes sobre trámites administrativos, plan de estudios, contenidos de los cursos y seminarios, servicios con los que cuenta el programa y horarios de atención de los asesores. La mayoría de los estudiantes se entera de los trámites administrativos (inscripciones, altas, bajas, prórrogas), por orden de importancia, a través de funcionarios y administrativos, medios impresos e indicaciones de compañeros del posgrado. Cuando han tenido problemas académicos o administrativos, de igual forma, se enteran, por orden de importancia, mediante sus propios compañeros, servicios escolares, listados y el asesor del programa.

En lo relativo a la normatividad, el 56% señaló que en su programa no se ha dado a conocer el nuevo reglamento de estudios de posgrado; el 41% manifestó ignorar su existencia. En consecuencia, desconocen si el nuevo reglamento favorecerá a la graduación. El conocimiento que tienen sobre los derechos y obligaciones, ha sido adquirido por conversaciones con sus compañeros, el asesor del programa e información suficiente y clara en ventanillas y no por el manejo de dicho reglamento.

Los estudiantes consideran que el canal de información existente entre personal administrativo y estudiantes es insuficiente y fuera de tiempo y sólo para el 19% es suficiente y oportuno. En relación con lo anterior, agregaron desconocer la existencia de apoyos académicos para la impresión de tesis, incluso la mayoría manifestó que no han recibido suficiente orientación acerca de requisitos y trámites para la graduación. Lo anterior parece indicar que los administrativos no proporcionan el reglamento de posgrado para que los estudiantes conozcan directamente sus derechos y obligaciones, pero también demuestra que la tradición oral se impone porque los mecanismos de información son a través de la orientación verbal que proporcionan los compañeros, incluso el personal administrativo.

Respecto de la infraestructura académica con que cuenta el programa, señalaron que las tareas académicas individuales las realizan en la biblioteca. Las grupales, por su parte, las hacen en las aulas del posgrado y en la biblioteca. En las dos respuestas anteriores, un número relativamente alto se inclinó por la opción "ninguna de las anteriores", lo que indica que un porcentaje importante de estudiantes realiza sus actividades académicas fuera de las instalaciones de la facultad.

Con base en lo anterior, las condiciones institucionales son relativamente favorables para el trabajo académico, pero también aparecen algunas deficiencias: información brindada a los estudiantes, la adscripción de la planta docente, pocos espacios para las interacciones diarias entre estudiantes y profesores, particularmente para las asesorías.

Cierre

La ET de los programas de posgrado estudiados depende del juego de múltiples circunstancias como son las características específicas de sus actores, la particularidad de las prácticas y procesos que despliegan, las condiciones institucionales existentes en cada programa y las características particulares del plan de estudios. Algo notorio en estos programas es el compromiso que los estudiantes tienen con su formación; sin embargo, en lo que se refiere a la vida informal, ésta es débil, debido a las características estudiantiles y de la planta

académica, porque son actores que le destinan sólo el tiempo que demandan las actividades formales del posgrado. Los estudiantes tienen múltiples compromisos exteriores que cumplir; los profesores también.

Por otro lado, en lo que respecta exclusivamente a los estudiantes, la *heterogeneidad de la formación*, las expectativas y motivaciones, los conceptos, el lenguaje disciplinario, las habilidades y las estructuras de pensamiento específicas para el trabajo académico que demanda cada disciplina, las características de la tesis de grado, representan un desafío para las autoridades de los programas de posgrado de ciencias sociales.

Algunas problemáticas para la reflexión:

- Diseñar modalidades distintas de atención, dependiendo del perfil personal, académico y profesional con que ingresan los estudiantes y de los perfiles de egreso establecidos en el plan de estudios (docencia, investigación y práctica profesional).
- Revisar la concepción y las características de la tesis de grado, particularmente del doctorado, de acuerdo con la naturaleza y especificidad de las ciencias sociales, para proporcionar mayor pertinencia al proceso de graduación y al sistema de tutorías, acortar el excesivo tiempo que implica la obtención de un grado, de acuerdo con la especificidad del campo.
- Revisar el *ethos* académico en función de las normas y pautas establecidas por los campos disciplinarios y las diversas reglas y modalidades de organización establecidas por las comunidades académicas.
- Proporcionar las condiciones institucionales adecuadas para que los profesores y los estudiantes tengan una mayor permanencia en las sedes de los programas y, de esa manera, favorecer las relaciones y la integración social, así como la identificación y el compromiso de los estudiantes con los programas.
- Proporcionar las condiciones institucionales adecuadas para que los coordinadores de los programas y el personal de apoyo puedan dedicar mayor tiempo y atención a los estudiantes, para brindarles información y orientación oportuna y precisa en relación con las disposiciones normativas y los trámites escolares.

Nota

¹ En 1997 iniciamos la investigación *Las prácticas y los procesos de formación en el posgrado de ciencias experimentales*, bajo la coordinación de Martiniano Arredondo. Se prevé contar con un avance de investigación para el segundo semestre de 1997.

Bibliografía básica

Ayala, Hugo (1993). "El sistema de control de calidad en el posgrado", en *Omnia*, núm. especial, México: CGEP-UNAM.

Bazúa, Enrique, Villaseñor, Claudia, *et al.* (1995). "Eficiencia terminal. El caso de una maestría de la Facultad de Filosofía y Letras", en Ricardo Sánchez Puentes (compilador), *El posgrado en ciencias sociales y humanidades en la UNAM*, México: CESU-UNAM, p. 115.

Bazúa, Fernando, Valenti, Giovanna, *et al.* (1993). "Hacia un modelo alternativo de evaluación de los posgrados en México", en *Universidad Futura*, vol. 4, núm. 13, México: UAM-A, pp. 60-73.

Braverman, Harry (1987). *Trabajo y capital monopolista. La degradación del trabajo en el siglo xx*, México: Nuestro Tiempo.

Castro, Irma (1993). "Políticas para mejorar la calidad del posgrado", en *Omnia*, núm. especial, año 9, México: CGEP-UNAM, pp 149-153.

Coordinación General de Estudios de Posgrado (1996). *Población y graduados de maestrías y doctorados, 1989-1994. Agrupación preliminar por programas y por Consejo Académico de Área*, México: UNAM.

Coriat, Benjamín (1976). *Ciencia, técnica y capital*, España: H. Blume ediciones.

Covo, Milena (1979). "Apuntes para el análisis de la trayectoria de una generación universitaria" en *Educación y realidad socio-económica*, México: CEE, pp. 43-60.

Díaz Barriga, Angel (1985). "Los orígenes de la problemática curricular", en *Cuadernos del CESU*, núm. 4, México: UNAM, pp. 11-22.

Esquivel, Juan Eduardo (1995). "Eficiencia terminal: avatares de un concepto" en Ricardo Sánchez Puentes, *op. cit.*, México: UNAM, pp. 116-122.

Heller, Agnes (1977). *Sociología de la vida cotidiana*, núm. 144, España: ediciones Península.

López, Virginia (1995). "Una aproximación a la eficiencia terminal en el posgrado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales", en Sánchez Puentes, Ricardo, *op. cit.*, pp. 73-84.

Perus, Françoise (1995). "Posgrados en la Facultad de Filosofía y Letras", en Ricardo Sánchez Puentes, *op. cit.*, pp. 54-57.

Piña, Juan Manuel (1995). "Eficiencia terminal de los programas de sociología y ciencia política", en Ricardo Sánchez Puentes, *op. cit.*, pp.93-97.

Piña, Juan Manuel (1996). *La vida cotidiana escolar de los académicos de las ciencias sociales: estudio de caso*, Tesis para obtener el grado de doctor en Pedagogía, México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

Réborá, Emilia (1995). "Eficiencia terminal en la Facultad de Filosofía y Letras", en Ricardo Sánchez Puentes, *op. cit.*, 98-113.

Rojas, Graciela; Amador Ruvalcaba, *et. al.* (1992). *El posgrado en la década de los ochenta. Graduados, planes de estudio y población*. México: UNAM/Secretaría General/Coordinación General de Estudios de Posgrado

Taylor, Frederik (1982). *Principios de la administración científica*. México: Herrero.

Tinto, Vincent (1992). "El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento", *Cuadernos de planeación universitaria*, núm. 2, México: UNAM.

Bibliografía complementaria

Alcántara, Pío y María Antonieta Díaz (1981). "Perfil de los egresados del posgrado de la UNAM", *Cuadernos de planeación universitaria*, México: UNAM.

Arredondo, Martiniano (1983). "El concepto de calidad en la educación superior", en *Perfiles Educativos*, núm. 19, pp. 43-52, México: CISE-UNAM.

Arredondo, Martiniano, *et al.* (1990). "La educación superior y su relación con el sector productivo. Problemas de formación de recursos humanos para el desarrollo tecnológico y alternativas de solución", en *Revista de la Educación Superior*, pp. 103-130. México: ANUIES.

Arredondo, Martiniano (1995). "El dilema entre la calidad y el crecimiento de la educación superior", en Juan Eduardo Esquivel (coord.), *La universidad hoy y mañana. Perspectivas latinoamericanas*, México: CESU-ANUIES.

Brunner, José Joaquín (1995). "Las ciencias sociales y el tema de la cultura: notas para una agenda de investigación", en Néstor García Canclini (compilador), *Cultura y pospolítica. El debate sobre la modernidad en América Latina*, México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

De Garay, Adrián (1994). "La construcción de una política institucional para conformar y fortalecer los cuerpos académicos de las instituciones de educación superior en México", ponencia presentada en el seminario: *La universidad latinoamericana ante los nuevos escenarios de la región*, México: Universidad Iberoamericana/ Unión de Universidades de América Latina

Durand, Víctor Manuel (1996). "Organización Institucional de la UNAM y calidad académica", en *Revista Mexicana de Sociología*, año LVIII-núm. 3, julio-septiembre, pp. 215-307, México: UNAM/IIS.

Maffesoli, Michel (1993). *El conocimiento ordinario. Compendio de sociología*, primera edición en español, México: Fondo de Cultura Económica.

Maffesoli, Michel (1993). *El conocimiento ordinario. Compendio de sociología*, México: FCE.

Muñoz, Carlos (1990). *La educación superior ante el reto de la modernización del sistema productivo. Reporte ocasional. Programa institucional de investigación sobre problemas educativos*, México: Universidad Iberoamericana.

Rodríguez, Roberto y Hugo Casanova (coords) (1994). *Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*, México: UNAM/Porrúa.

Romero, Alfredo (1995). "Los actores en la división de posgrado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales", en Ricardo Sánchez Puentes, *op. cit.*, pp. 19-23.

Valenti, Giovanna (1990). "Ethos académico y calidad de la formación de posgrado", en Pozas, Ricardo (compilador), *Universidad Nacional y Sociedad*, México: UNAM/CICH.

Villaseñor, Guillermo (1994). "La educación superior y su contribución al desarrollo social", ponencia presentada en seminario *La Universidad Latinoamericana ante los Nuevos Escenarios de la Región*, México: Universidad Iberoamericana/ Unión de Universidades de América Latina.