



# El posgrado

## Programas y prácticas

Concepción Barrón Tirado

Gloria Angélica Valenzuela Ojeda

Coordinadoras

educación  
superior  
contemporánea

**iisue**

La preocupación de los investigadores en educación por el posgrado en México comenzó a cobrar auge a principios de los noventa, y se ha mantenido hasta la fecha. Algunos de los trabajos elaborados a lo largo de estas dos décadas se abocaron al análisis cualitativo del crecimiento y desarrollo de la matrícula; otros, desde una perspectiva cualitativa, se centraron en las prácticas educativas de los distintos actores en cada institución y programa. *El posgrado. Programas y prácticas* reúne un conjunto de textos que reflexionan y analizan diferentes tópicos del campo, a partir de diversas perspectivas teóricas y metodológicas, desde los órganos evaluadores y acreditadores hasta las prácticas académicas, lo cual abre la posibilidad de pensar sobre las distintas problemáticas que enfrenta el posgrado en el contexto de la era de la evaluación con miras a la tan necesaria mejora de la calidad de la educación.

# El posgrado

## Programas y prácticas

Concepción Barrón Tirado  
Gloria Angélica Valenzuela Ojeda  
Coordinadoras



**iiSUE**

Universidad Nacional Autónoma de México  
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación  
México, 2013

Esta ficha catalográfica corresponde a la versión impresa de esta obra

El posgrado : programas y prácticas / Concepción Barrón Tirado, Gloria Angélica Valenzuela Ojeda, coordinadoras.

176 páginas

ISBN 978-607-02-4397-4

1. Universidades – México -- Estudios de posgrado. 2. Educación superior -- México. I. Barrón Tirado, Concepción, editor de la compilación. II. Valenzuela Ojeda, Gloria Angélica, editor de la compilación

LB237I.6.M4.P67 2013



**iisue**

Coordinación editorial  
*Dolores Latapí Ortega*

Edición  
*Graciela Bellon*

Diseño de cubierta  
*Diana López Font*

Diseño de interiores  
*Estudio Sagahón / Leonel Sagahón / Susana Vargas*

Primera edición: 15 de julio de 2013

DR © Universidad Nacional Autónoma de México  
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación  
Centro Cultural Universitario, Ciudad Universitaria,  
Coyoacán, 04510, México, D. F.  
<http://www.iisue.unam.mx>  
Tel. 56 22 69 86  
Fax 56 65 01 23

ISBN: 978-607-02-5813-8

Esta obra está registrada ante el INDAUTOR por la el IISUE de la UNAM. Se puede utilizar para fines académicos y educativos, no lucrativos ni comerciales. Al utilizarla, total o parcialmente, por favor otorgue el crédito correspondiente y no olvide citar el URL así como su fecha de consulta. Crea tu propia obra, evita el plagio.

Hecho en México

# ÍNDICE

- 7 **Introducción**  
*Concepción Barrón Tirado*
- 11 **Políticas de acreditación y calidad en el posgrado.  
Homogeneizar la diferencia**  
*Rosa Aurora Padilla Magaña y Concepción Barrón Tirado*
- 41 **Autoevaluación institucional: retos para la mejora  
de los programas del posgrado de la UNAM**  
*Graciela González Juárez*
- 65 **Los programas de posgrado en turismo en México**  
*Vianey García Vázquez y Gloria Angélica Valenzuela Ojeda*
- 103 **Estudiantes de una maestría. Sus prácticas académicas**  
*Juan Manuel Piña Osorio*
- 131 **Apoyo familiar, compromiso personal y disposición a las rupturas.  
Una historia de formación doctoral**  
*María Guadalupe Moreno Bayardo*



El estudio sobre el posgrado en México ha sido una preocupación de los investigadores educativos en las últimas dos décadas. Algunos trabajos se han abocado al análisis cuantitativo del crecimiento y desarrollo de la matrícula por área, carrera, disciplina, región, estado y régimen; otros estudios, desde una perspectiva cualitativa, se han centrado en las prácticas educativas de los distintos actores en cada institución y programa, lo que ha permitido contar con una amplia gama de investigaciones, abordadas desde diversas perspectivas teóricas y metodológicas

La obra *El posgrado. Programas y prácticas* reúne un conjunto de textos que reflexionan y analizan diversos tópicos en el campo que ocupan un lugar primordial en los debates académicos actuales y en donde se ponen de manifiesto los diversos planos que impactan su desarrollo y calidad en el país en el marco de las políticas educativas actuales.

Las instituciones de educación superior tienen la responsabilidad de responder a los desafíos de la sociedad actual a través de la generación y difusión de nuevos conocimientos en las áreas más diversas. Sin embargo, la calidad y la eficacia con la que respondan a estos retos dependerá, en buena medida, de los procesos de formación propiciados por sus planes y programas de posgrado e investigación. En las últimas décadas, la formación en el posgrado ha sido objeto de amplias discusiones; una de las cuestiones centrales del debate actual se refiere a la calidad de la formación, ¿debe ésta ser medida por la producción de una tesis que sea una contribución

significativa al conocimiento, o es igual o más importante la calidad del proceso de formación? Por ello, se considera que la calidad de los estudios de posgrado se basa no sólo en la originalidad de la contribución al conocimiento que debe representar la tesis, sino, además, en el dominio de un amplio cuerpo de conocimientos y habilidades, así como en un acercamiento más profundo a los problemas de desarrollo del país.

La estructura del presente libro se delineó con base en la presentación de trabajos organizados en dos grandes temas. El primero, relacionado con la acreditación y la evaluación de los programas, vinculado con el financiamiento y el reconocimiento de la calidad por medio del cumplimiento de una serie de criterios e indicadores plasmados en una autoevaluación institucional y posteriormente a través de una evaluación externa realizada por pares académicos. El segundo, relacionado con los actores y el contexto social que signa las orientaciones, tendencias y prácticas académicas de la institución, los programas, los profesores, los estudiantes.

Entre los trabajos referidos al ámbito de la evaluación y la acreditación de los programas, se encuentra el de Rosa Aurora Padilla y Concepción Barrón Tirado, “Políticas de acreditación y calidad en el posgrado. Homogeneizar la diferencia”. En él, las autoras presentan un panorama general acerca de la situación del posgrado en México, su creación, expansión, específicamente en la década de los noventa, en el marco de las políticas de modernización para la educación. En este contexto, se observa un acelerado incremento tanto en la matrícula como en la oferta de programas educativos. A diferencia de las décadas anteriores, el financiamiento y el reconocimiento de la calidad de dichos programas estuvieron vinculados con un proceso de evaluación continua a través del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). Especial énfasis se hace en los riesgos académicos emanados de los criterios e indicadores establecidos y su pertinencia para mejorar la formación científica y profesional de alto nivel que el mercado laboral está demandando.

En el trabajo denominado “Autoevaluación institucional: retos para la mejora de los programas del posgrado de la UNAM”, Graciela González Juárez reconoce que en el posgrado de esta universidad la



autoevaluación es un ejercicio colegiado, reflexivo y dirigido por los propios actores y estructurado en cinco etapas. Las cuatro primeras tienen el propósito de revisar los componentes del programa y la quinta comprende el diagnóstico derivado de las reflexiones del ejercicio de autoevaluación. Desde su inicio, en el año 2000, responde al interés de la institución por autorregularse. La información cuantitativa y cualitativa obtenida por los programas da lugar a un proceso reflexivo que permite la obtención de un diagnóstico y un plan de trabajo para subsanar las áreas de oportunidad identificadas.

Entre los estudios que dan cuenta de los actores y el contexto social que signa las orientaciones, tendencias y prácticas académicas de la institución, de los programas, los profesores y de estudiantes tensados por su historia familiar, se encuentra el de Vianey García Vázquez y Gloria Angélica Valenzuela Ojeda, “Los programas de posgrado en turismo en México”. Las autoras realizan un estudio comparativo en el nivel nacional de las denominaciones, orientaciones académico-profesionales, características y elementos constitutivos de los programas de maestría en turismo que ofrecen diversas instituciones de educación superior en el país; asimismo, analizan las tendencias disciplinarias y laborales en función del contexto institucional y regional.

En los siguientes documentos, se abordan los profesores y los estudiantes. En el primero de ellos, “Estudiantes de una maestría. Sus prácticas académicas”, elaborado por Juan Manuel Piña Osorio, se expone la particularidad de las prácticas desarrolladas por estudiantes de un programa de maestría en Educación. Se trata de un programa más de los que se ofrecen en el país y al que asisten como estudiantes profesores de distintos niveles escolares; no es un programa de excelencia, sino uno más, como ya se dijo, de los que se ofrece a los profesores de los distintos niveles educativos y que tienen un mercado importante ante la presión institucional. Los estudiantes realizan sus prácticas educativas con base en su acervo de conocimiento a mano; esto es, con las herramientas conceptuales y con las habilidades de que disponen para cumplir con la lectura, discusión, entrega de reportes, elaboración de ensayos para cada seminario y, además, avance de la tesis.

El siguiente artículo, de María Guadalupe Moreno Bayardo, “Apoyo familiar, compromiso personal y disposición a las rupturas. Una historia de formación doctoral”, da cuenta de los múltiples factores que se articulan y que constituyen las condiciones en las que se dan los procesos de formación para la investigación en doctorados en educación; marco en el cual cada sujeto configura su propio proceso de formación. Lo autora presenta la historia de formación doctoral de un estudiante con base en tres preguntas centrales, con la intención de desentrañar cómo viven los estudiantes de posgrado su proceso de formación en determinado programa. ¿Desde qué condiciones (personales, familiares, económicas, laborales y de formación previa) viven su experiencia formativa los estudiantes de programas de doctorado en educación?, ¿cuáles son las condiciones (experiencias formativas que se propician, formas de asesoría y tutoría, formas de interacción de los estudiantes con los académicos y con los pares) de las instituciones en que dichos estudiantes cursan el doctorado en educación?, ¿cómo se configura el proceso de formación de cada estudiante en la confluencia de las condiciones personales e institucionales identificadas?

Este libro abre la posibilidad de reflexionar acerca de las diversas problemáticas que enfrenta el posgrado en el contexto de la era de la evaluación con miras a la mejora de la realidad de la educación; situación que se aborda desde diversas perspectivas teóricas y metodológicas, desde la mirada de los órganos evaluadores y acreditadores hasta las prácticas académicas en un marco institucional y personal de los diversos actores.

*Concepción Barrón Tirado*

## **POLÍTICAS DE ACREDITACIÓN Y CALIDAD EN EL POSGRADO. Homogeneizar la diferencia**

*Rosa Aurora Padilla Magaña  
Concepción Barrón Tirado\**

El nuevo orden económico, caracterizado por una red de bloques integrados por países en unidades territoriales de inversión y movilización de trabajo y de capital cada vez más amplias, afecta de manera directa el desarrollo de los países en tres ámbitos: económico, político y cultural.

El naciente modelo de producción de conocimientos, dentro de la actual organización social, constituye el producto nacional más importante. En este sentido, los conocimientos y las habilidades son un recurso básico para impulsar el progreso social.

En el marco de los procesos de globalización, e industrialización de los países, la formación profesional debe ajustarse a una serie de lineamientos cuyo cumplimiento garantice la preparación de los sujetos que harán posible la concreción de este ideal de sociedad; ante lo cual, las instituciones de educación superior y en especial los estudios del más alto nivel tienen un nuevo papel que cumplir, al considerárselas como instancias privilegiadas responsables del desarrollo nacional.

La capacidad para llevar a cabo esta serie de transformaciones depende en gran medida de la generación de recursos humanos calificados que impulsen y respondan a las necesidades de la modernización productiva y de la competitividad internacional; en este marco, podrán lograrse la calidad y la pertinencia de los posgrados sólo en la medida que se vinculen con las necesidades de los diversos

\* Investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México.

sectores de la sociedad, en sus diferentes áreas. Por ejemplo, en el caso de las ciencias sociales, esta relación significa la identificación de los problemas prioritarios para una estrategia integrada de desarrollo social, así como para una mayor participación en las políticas públicas. Para el caso de la ciencia y la tecnología, las conexiones con el sector productivo deberán ajustarse cada vez más.

En este trabajo, analizamos las políticas del posgrado en México como parte del proceso de modernización y apertura de mercados, así como de su pertinencia para contribuir, a través de la formación de recursos humanos, al desarrollo del país en áreas básicas que afectan a la nación.

Hemos organizado la presentación en tres apartados: en el primero, contextualizamos el posgrado en México, su creación, expansión y función. Posteriormente, hacemos una presentación de las políticas educativas y sus intenciones. Finalmente, analizamos los criterios e indicadores establecidos por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) para la acreditación de programas y su repercusión en la formación de los estudiantes; se señalan los riesgos académicos y sus implicaciones en la formación científica y profesional de alto nivel que el mercado laboral actual demanda.

## **Un acercamiento a la situación del posgrado en México**

La creación y el desarrollo de los estudios de posgrado en México, ocurridos desde hace varias décadas, principalmente a partir de los años sesenta, obedecen a diferentes razones, expuestas por algunos especialistas (véase Casillas y Hanel, 1975; Cleaves, 1985; Wuest y Jiménez, 1990; Díaz Barriga, 2000, 2002a y b; Arredondo y Sánchez Puentes, 2004), quienes refieren que, en sus inicios, los estudios de posgrado constituían una forma de prolongar la carrera universitaria y solventar las deficiencias en la formación universitaria, así como un requisito para mejorar las condiciones de empleo y cubrir las exigencias del sector laboral.<sup>1</sup>

1 Cabe señalar que, aún hoy, uno de los puntos estratégicos para mejorar la titulación oportuna de estudiantes, propuestos por el actual Programa Sectorial de Educación 2007-2012, es

La expansión y la masificación de la matrícula en educación superior de los años setenta, junto con el proceso de modernización del aparato productivo que demandaba la economía del país y la necesidad de contar con personal altamente calificado tanto en el sector educativo<sup>2</sup> como en el industrial, se reconocen como las circunstancias que inspiraron la gestación y desarrollo del posgrado en México. La década de los noventa representa para los estudios de cuarto nivel en nuestro país la época de mayor expansión tanto por el crecimiento acelerado de la matrícula como por la oferta educativa.

#### CUADRO 1

Expansión de la matrícula del posgrado en México, 1970-2009

Año	Matrícula						
	Total	Especialidad		Maestría		Doctorado	
		Número	%	Número	%	Número	%
1970	5 953	ND	ND	ND	ND	ND	ND
1980	25 502	6 130	24.0	18 064	70.8	1 308	5.2
1990	43 965	31 314	35.7	26 946	61.3	1 344	3.0
2000	118 099	15 675	23.2	82 266	69.7	8 407	7.1
2004	142 480	27 405	21.3	100 251	70.4	11 822	8.3
2005	150 852	30 407	21.0	106 457	70.5	13 081	8.6
2006	153 907	31 727	20.6	108 722	70.6	13 458	9.7
2007	162 003	34 898	21.5	111 970	69.1	15 135	9.3
2008	174 282	36 643	21.0	120 941	69.3	16 698	9.5
2009	185 516	39 794	21.4	127 192	68.5	18 530	9.9

Fuente: Elaboración propia con datos de ANUIES (2006a). y de los *Anuarios Estadísticos* 2004, 2005 y 2006 de la ANUIES, disponible en: <[http://www.anui.es.mx/servicios/e\\_educacion/index2.php](http://www.anui.es.mx/servicios/e_educacion/index2.php)>

ND= No hay datos.

“apoyar la instrumentación de acciones para facilitar la transición de la educación superior al empleo, o en su caso al posgrado” (SEP, 2007: 27).

- 2 Todavía en la actualidad el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 establece como una de sus unidades de medida, dentro de los indicadores establecidos para elevar la calidad de la educación, el porcentaje de profesores de tiempo completo con posgrado, estableciendo como meta llegar a 72% en 2012 (SEP, 2007: 15).

En el cuadro 1, se puede advertir que de 1990 a 2000, la matrícula total se triplicó, de 43 965 en 1990 a 118 099 al 2000. En 1970, el número total de estudiantes que cursaban el posgrado era de 5 953; para 2004, la matrícula ascendió a 142 480, incrementándose casi 24 veces más. Y de 2004 hasta 2009, el crecimiento ha sido constante: un promedio de 9 504 estudiantes por año.

Como puede observarse, a partir de 2004, el mayor número de la población del posgrado se concentra en el nivel de maestría, 70.4%, a diferencia de los estudios de doctorado, que representan 8.3%; el otro 21% corresponde a las diferentes especialidades. Sin embargo, ya para 2009, la matrícula del doctorado representa casi 10% de los estudiantes de posgrado. El doble con el que se inició en 1980, casi 30 años atrás.

Con relación a la oferta de programas, el cuadro 2 muestra que mientras en 1950 se contaba sólo con quince programas de maestría en el nivel nacional, y en 1960 con 47; para 1970, la cifra se elevó a 319 programas de posgrado, 264 programas correspondían a la maestría y 55 al doctorado. Para 1980, se tuvo un total de 586 programas de posgrado, 489 de maestría y 97 de doctorado.

Una década después, la cantidad casi se duplicó: 927 programas de posgrado, 768 de maestría y 159 de doctorado; ocho años después, en 1998, la cifra se incrementó a 2 415 programas, de los cuales 2 046 correspondieron al nivel de maestría y 369 al de doctorado.

En 2004, se registró un total de 3 821 programas, 3 254 de maestría y 567 de doctorado. Y tres años después, para 2007, se contaba con 554 más programas de posgrado, lo que suma un total de 4 375.

El comportamiento de la matrícula por áreas de conocimiento, tanto en la licenciatura como en el posgrado, deja ver la estrecha relación existente entre la población de la licenciatura y la que ingresa a un posgrado en una misma área, así como las condiciones más sobresalientes de la oferta laboral.

Como se puede observar en el cuadro 3, el área de Ciencias Sociales y Administrativas concentra la mayor parte de la matrícula del posgrado, la cual presenta un crecimiento notable a partir del ciclo

**CUADRO 2**

Expansión de los programas de posgrado en México, 1950-2007

<b>Año</b>	<b>Programas de maestría</b>	<b>Programas de doctorado</b>	<b>Total</b>
1950	15	ND	15
1960	27	20	47
1970	264	55	319
1980	489	97	586
1990	768	159	927
1998	2 046	369	2 415
2003	2 617	485	3 102
2004	3 254	567	3 821
2005	3 330	600	3 930
2006	3 442	591	3 501
2007	3 742	633	4 375

Fuente: Elaboración propia con datos de: Wuest y Jiménez (1990), Arredondo (1998), Díaz Barriga (2000a y 2002b, ANUIES (2004, 2006a) y los *Anuarios Estadísticos* 2004, 2009 y 2010 de la ANUIES, disponible en: <[http://www.anui.es.mx/servicios/e\\_educacion/index2.php](http://www.anui.es.mx/servicios/e_educacion/index2.php)>

ND= No hay datos.

1999-2000. Las Ciencias Agropecuarias y las Ciencias Naturales y Exactas contienen las cantidades más bajas en la matrícula en este nivel; le siguen el área de Educación y Humanidades.

Así, el posgrado, situado en el rango más elevado del sistema educativo asume la función de la formación de científicos y profesionistas de alto nivel, aunque con demanda menor en áreas agropecuarias, lo que da cuenta de una formación más para la investigación que para la acción y la profesionalización en los estudios de posgrado. Un crecimiento acelerado y una expansión desarticulada se distinguen como los rasgos que describen los elementos más representativos de los estudios de cuarto nivel en nuestro país, lo que se traduce en una oferta educativa híbrida y abundante, cuyas estructuras, orientaciones y modelos de formación, organización curricular y funcionamiento se encuentran en una dinámica transformación.

**CUADRO 3**

Comportamiento de la matrícula en licenciatura y posgrado por áreas de conocimiento, 1994-2005

	1994-1995		1999-2000		2004-2005	
	Licenciatura	Posgrado	Licenciatura	Posgrado	Licenciatura	Posgrado
Ciencias Agropecuarias	31 523	1 514	45 927	2 950	50 347	3 081
Ciencias de la Salud	116 570	13 697	147 321	21 158	197 441	23 847
Ciencias Naturales y Exactas	21 070	3 928	21 070	6 657	45 541	9 080
Ciencias Sociales y Administrativas	618 705	25 779	618 705	53 571	1 027 471	63 388
Educación y Humanidades	173 411	10 523	173 411	28 002	344 334	40 825
Ingeniería y Tecnología	194 200	101 674	394 200	15 724	706 619	21 282

Fuente: Elaboración propia con datos de Rubio, 2006.

Como parte del sistema de educación superior, este nivel juega un papel estratégico por ser el espacio propicio para la vinculación directa entre la investigación científica y tecnológica, y los procesos de formación profesional avanzada; constituye un mecanismo decisivo en la absorción creativa del progreso científico y tecnológico en el nivel mundial y se establece como un detonador del efecto multiplicador de la socialización de los saberes de la época, producidos o enriquecidos tanto en el sistema de educación superior como en el de la ciencia y la tecnología.

Cabe destacar que la intención principal del posgrado en el nivel nacional, y las políticas para su desarrollo, tendrían que encaminarse a la producción y aplicación del conocimiento especializado para la solución de los problemas nacionales.

### ACREDITACIÓN Y CALIDAD EN EL POSGRADO. INTENCIONES DE UNA POLÍTICA EDUCATIVA

La acreditación, acción derivada de las políticas de calidad para la educación superior, de los años noventa en el siglo xx, es una estrategia que comparten la mayor parte de los sistemas educativos del mundo con fines de aseguramiento de la calidad; sus orígenes se pueden encontrar en los Estados Unidos desde los años treinta, en



donde el crecimiento poblacional e institucional obligó a que agencias particulares asumieran esta acción.

La acreditación consiste en un acto público en el que se le otorga reconocimiento a una institución educativa de que es seria, confiable, se puede depender de ella y ofrece evidencias de que es capaz de mantener estándares de excelencia (Valenti y Varela: 1994). La incursión sistemática de procedimientos de acreditación asegura públicamente la solvencia académica de los nuevos establecimientos y programas que se crean (Bruner, 1993). La confiabilidad, la estandarización y la excelencia son los principios que subyacen a los procesos de acreditación.

En México, es el Estado y no las asociaciones gremiales particulares el que impulsa las acciones de acreditación como parte de los procesos de modernización del país en diferentes momentos de la década de los noventa. Para el caso de la licenciatura, tenemos los Comités Institucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), creados en 1990, y el Consejo de Acreditación de Programas de la Educación Superior (Copaes), establecidos en 1998. Para el posgrado, es el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) el que establece una serie de criterios para, al igual que los CIEES y el Copaes, evaluar proyectos y programas a través del modelo de pares académicos, quienes son los responsables de emitir un juicio y clasificar los programas en el nivel que les corresponde. El propósito de estas acciones, sobre todo en el posgrado, es básicamente proporcionar recursos financieros provenientes del gobierno federal como una manera de acreditar y reconocer los programas. Sin embargo, para poder realizar las prácticas de acreditación se han establecido acciones que no han reportado el beneficio esperado, no todas al menos. Indudablemente, se trata de una evaluación de pares, aunque de igual manera se requiere que se construyan indicadores que permitan a los pares-evaluadores realizar una tarea racional. No obstante, muchos de estos indicadores se convierten en sólo un mecanismo de logro formal, de meta conformada, y descuidan el proceso académico que debe acompañarlas; al mismo tiempo, se carece de una perspectiva de formación de los evaluadores, por lo que la evaluación se convierte en una tarea relativamente técnica.

Así, la acreditación, más que una manera de mejorar la calidad, concebida básicamente como el cumplimiento de una serie de indicadores y criterios, ocurre como una práctica asociada a la rendición de cuentas con fines de financiamiento, que regula las instituciones y los programas para normar el quehacer institucional y asignarles una clasificación o nivel. Se convierte, de este modo, en una acción técnica que adquiere un sentido funcional. El ranqueo y la rendición de cuentas en el que han caído los sistemas educativos, como parte de la política educativa centrada en la acreditación para la asignación de recursos económicos, se ha convertido en uno de los instrumentos más valiosos para la gestión actual en materia de toma de decisiones y para los consumidores de los servicios educativos.

La divulgación del nivel que ocupan las instituciones y los programas dentro de la escala establecida para tal efecto han despertado el interés de los encargados de financiar la educación y del público en general por saber qué instituciones o sistemas educativos son los “mejores”. Sin embargo, de acuerdo con Altbach (2005), no es más que una manera de privilegiar a los privilegiados que los formuladores de las políticas educativas han adoptado para asignar financiamiento. El objetivo principal del Conacyt y otros actores, con sus mecanismos de acreditación, es reconocer la “calidad” de los programas que cumplen con sus requisitos mediante sistemas de financiamiento, que a lo único que conducen es a una inequidad educativa y social (Rama, 1994), en donde la “evaluación” se convierte en un recurso meramente administrativo que premia a los “buenos” y castiga a quienes no cumplen con lo establecido.

## **El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) y la acreditación de la calidad. Un análisis de sus criterios e indicadores**

La política educativa de los últimos tres sexenios se ha centrado en el tema de la calidad, concepto emanado del ámbito de la producción, cuyos orígenes es posible encontrar en el administrativo, y que se expresa por medio de indicadores y criterios centrados en la

forma y en aspectos cuantitativos, pero que desconoce los procesos académicos y pedagógicos.

El Conacyt, organismo fundado en los años setenta, a quien se reconoce como el actor principal, responsable de impulsar las políticas para el posgrado, se distingue por marcar dos eras en sus políticas de calidad.

La primera ocurrió en 1976, seis años después de haber sido creado este organismo, con la instauración del Programa Nacional Indicativo (1976-1986), que representa un antecedente importante de los programas de mejora de la calidad y cuyo fin principal era el otorgamiento de becas y el impulso a la investigación. Ante la ausencia de un subsistema de posgrado integrado y de calidad, el Conacyt presentó su Plan Nacional Indicativo de Ciencia y Tecnología, con la finalidad de impulsar la estructuración de un sistema integral de posgrado que vinculara la investigación y la docencia.

La segunda fase se dio a partir de una serie de diagnósticos realizados en los ochenta para analizar la formación para la investigación en cada uno de los programas con base en el modelo de investigación de la universidad estadounidense (Clark, 1997), en donde se detectó una serie de problemáticas al respecto; en esta etapa, nació el llamado “nuevo Conacyt”, y con éste la implementación de sistemas de evaluación que, aunque han sufrido cambios en su denominación y características, conservan su finalidad y esencia: otorgar recursos financieros a los programas que cumplan con sus criterios y requisitos de calidad, y clasificarlos de acuerdo con el resultado de sus “evaluaciones”.

El llamado Padrón de Posgrados de Excelencia (PE), creado en 1991 y vigente hasta el año 2000, se constituyó como el primer sistema de acreditación de programas para la educación superior, enfocado especialmente a los programas de posgrado, con criterios centrados en el modelo de programas de investigación, que establece tres categorías: aprobado, condicionado y emergente. La categoría de aprobado se les daba a los que cumplían con los requisitos establecidos y su vigencia era por cinco años, los condicionados eran los que cubrían la mayoría de los requisitos, pero que de acuerdo con los criterios establecidos requerían mejoras, y los

emergentes eran los que contaban con elementos para consolidarse a corto plazo; la vigencia de ambos era por tres años. Cabe destacar que dadas las características de los criterios del PE, los programas con orientación profesionalizante quedaban excluidos de este padrón.

Para ingresar al PE se consideraban como criterios de “calidad” la situación de la planta académica, la eficiencia terminal, la existencia de líneas de investigación, el desarrollo de proyectos y la productividad científica, lo que nos habla de un modelo que privilegia la formación de científicos y desconoce la necesidad de formar para la vida profesional y para el desarrollo del país.

Para el año 2000, en el marco de una política que tenía como meta integrar la diversidad de programas de calidad que habían proliferado en los años noventa, como el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y los programas de estímulos, para los académicos, los Comités Institucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y posteriormente el Consejo para la Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (Copaes) para las instituciones y programas, se creó, después de una fuerte polémica por los criterios y procedimientos utilizados en el PE (véase Ibarra, 1993), el Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional (PFPN), que presenta un ajuste de criterios cuya intención era la de incluir programas con orientación profesionalizante, considerando características para cada uno de los tres niveles: especialidad, maestría y doctorado. En 2002, se estableció el Padrón Nacional de Posgrado (PNP), que sustituyó al de excelencia, el cual pretendía reconocer tanto a programas dirigidos a la investigación como a los de orientación profesional pero con criterios prácticamente iguales, donde prevalecían como requisitos el proceso de selección de alumnos, la eficiencia terminal y el nivel académico de los docentes como criterios de calidad, lo que representa un problema conceptual en cuanto a los requerimientos y las características de un programa que formaba para la investigación y un programa para el ejercicio profesional y la aplicación de un conocimiento altamente especializado; además, se estableció un sistema de rendición de cuentas para que en la medida en que los programas logran su registro

podieran recibir el apoyo correspondiente, implementando así una metodología previa de evaluación a través del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional de Posgrado (Pifop), que constituía una especie de escalón para los programas que solicitaran su registro al PNP.

El actual Programa Nacional de Posgrados de Calidad 2007-2012 (PNPC) conserva las características de los anteriores, pero agrega dos más: la internacionalización de los posgrados y la articulación formación-investigación-vinculación. Sus criterios también aluden a la existencia de núcleos académicos básicos, tasas de graduación, infraestructura necesaria y alta productividad científica o tecnológica, y clasifican los programas que ingresan a este programa de acuerdo con los siguientes rubros:<sup>3</sup>

1. Padrón Nacional de Posgrado (PNP) SEP-Conacyt, con dos niveles:
  - a) Competencia internacional
  - b) Consolidados.
  
2. Programa de Fomento a la Calidad (PFC)
  - a) En desarrollo
  - b) De reciente creación.

Cabe destacar que la categorización establecida comprende, al igual que en el PNP, una antesala, llamada ahora Programa de Fomento a la Calidad.

La misión, visión y objetivo del actual PNPC, expresados en su portal electrónico,<sup>4</sup> están encaminados sólo a incrementar la calidad de los programas que se ofrecen. Esto forma parte más de una política educativa que de una acción para mejorar la formación de los profesionistas e investigadores de este país.

3 Véase <[http://www.conacyt.mx/Calidad/Becas\\_ProgramasPosgradosNacionalesCalidad.html](http://www.conacyt.mx/Calidad/Becas_ProgramasPosgradosNacionalesCalidad.html)>.

4 Véase <(http://www.conacyt.gob.mx/Becas/Calidad/Paginas/Becas\_ProgramasPosgradosNacionalesCalidad.aspx)>.

En 2009, los programas registrados en el PNPC sumaban un total de 1 072,<sup>5</sup> de los cuales 12.8% eran de especialidad, 55.5% de maestría y 31.7% de doctorado (Conacyt, 2011).

Un rasgo más que sobresale en este nuevo programa es la estandarización y homologación de criterios:

Gracias a la operación del Programa de Fortalecimiento del Posgrado Nacional (PFPN) 2002-2006, se identificó la necesidad de construir un método general de evaluación y seguimiento aplicable a los programas de posgrado, independientemente del área de conocimiento o disciplina de que se trate. El método parte de una visión integral y prospectiva del posgrado y se estructura con base en criterios y estándares genéricos (Conacyt/SEP, 2011: 3).

Así, aunque con nombres diferentes, el cuadro 4 muestra cómo los programas que hasta la fecha forman parte de las políticas públicas para el posgrado presentan criterios, características y finalidades semejantes.

En el “Manual para la evaluación de los programas de posgrado” elaborado por el Conacyt (2007) para su registro en el Padrón Nacional se consideran de manera general los siguientes criterios: 1) Valoración general, 2) Operación del programa de posgrado, 3) Plan de estudios, 4) Evaluación, 5) Planta académica, 6) Seguimiento de la trayectoria escolar, 7) Productos académicos, 8) Infraestructura, 9) Vinculación, y 10) Recursos financieros para la operación del programa; asimismo, se tiene que especificar la orientación del programa, el nivel, los ámbitos institucionales y disciplinarios de los programas, y si se consideran prácticos, prácticos individualizados, científicos o científicos (humanísticos) básicos.

Las evidencias de que se cumple con estos criterios se organizan a partir de seis núcleos y 19 criterios, además de incorporar el Plan Institucional de Desarrollo del Posgrado y el Plan de Mejora del Programa de Posgrado (PP). Los núcleos establecidos para tal efecto son los siguientes:

5 Véase <[http://www.conacyt.mx/Posgrados/Convocatorias/2007/RESULTADOS\\_PNPC\\_ORIENTACION\\_INVESTIGACION-2007.pdf](http://www.conacyt.mx/Posgrados/Convocatorias/2007/RESULTADOS_PNPC_ORIENTACION_INVESTIGACION-2007.pdf)>.

**CUADRO 4**

Políticas y sistemas de evaluación del "Nuevo Conacyt"

<b>Año de creación y vigencia</b>	<b>Programa y actor</b>	<b>Características</b>	<b>Criterios básicos</b>	<b>Intención</b>
1991-2001	Padrón de Posgrado de Excelencia (PE)	Parámetros cuantitativos. Centrado en el modelo de programas de investigación. Establece diferentes niveles de calidad: emergentes, condicionados y de excelencia.	Planta académica: Investigadores de tiempo completo con doctorado. Investigadores activos y miembros del SNI. Eficiencia terminal. Productividad científica.	Reconocer los programas de calidad.
2001-2006	Programa de Fortalecimiento al Posgrado Nacional (PPFN)	Establece criterios para programas de investigación y con orientación profesional en sus tres niveles: especialidad, maestría y doctorado. Indicadores cualitativos y cuantitativos.	Publicaciones, tesis dirigidas. Patentes. Informes técnicos. Asesorías técnicas o a empresas (según la orientación). Productos de carácter profesional relevante o productos de investigación científica. Eficiencia terminal. Nivel académico de los docentes.	Reconocimiento de la buena calidad de los PP de investigación y con orientación profesional. Rendición de cuentas. Aseguramiento de la buena calidad.
2007-2012	Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC)	Estandarización y homologación de criterios. Establece dos niveles: Programa de competencia internacional y consolidados.	Núcleos académicos básicos, altas tasas de graduación, infraestructura necesaria y alta productividad científica o tecnológica.	Internacionalización de los posgrados y articulación formación-investigación-vinculación.

Fuente: Elaboración propia.

1. Estructura del programa
  - Plan de estudios
  - Proceso de enseñanza-aprendizaje
2. Estudiantes
  - Ingreso de estudiantes
  - Trayectoria escolar
  - Movilidad e intercambio de estudiantes
  - Tutorías
  - Becas
3. Personal académico
  - Núcleo académico básico
  - Línea de generación y/o aplicación del conocimiento
4. Infraestructura y servicios
  - Espacios y equipamiento
  - Información y documentación
5. Resultados
  - Trascendencia, cobertura y evolución del programa
  - Seguimiento de egresados
  - Efectividad del posgrado
  - Contribución al conocimiento
6. Cooperación con otros actores de la sociedad
  - Vinculación
  - Financiamiento

En un intento por ejemplificar la similitud de criterios que existen tanto para programas de investigación como para los de orientación profesional, en los dos últimos programas establecidos por el Conacyt para el ingreso al PNP, o ahora al PNPC, presentamos algunos casos en el cuadro 5, con los criterios que consideramos más sobresalientes.



Los parámetros básicos tomados en cuenta para el ingreso al PNPC son prácticamente los mismos que los del PFPN, la diferencia principal radica en que están organizados de una nueva manera, de acuerdo con el nuevo Marco de Referencia del Programa Nacional de Posgrados de Calidad.

Para la comparación que intentamos presentar tomamos, además de los que consideramos más significativos en cuanto a las exigencias dadas para un programa profesionalizante o para un programa de investigación, los que en apariencia marcan cierta diferencia en cuanto a la forma de su presentación.

La comparación que se puede efectuar entre los criterios del PFPN y los del PNPC permite dar cuenta de que además de establecer prácticamente los mismos criterios, la redacción es muy similar y las exigencias son similares; la diferencia principal radica en las cantidades y el tipo de productos.

Un análisis de los criterios que presentamos en el cuadro 5 desde la perspectiva de un posgrado con orientación profesional permite esbozar lo siguiente:

- a) La ausencia de una diferenciación conceptual entre un programa para la formación en investigación y un programa para la formación profesional constituye un problema por la falta de claridad de la identidad propia de cada programa y del sentido de la formación de alto nivel que se requiere en cada uno de éstos.
- b) En cuanto al tiempo de dedicación de los estudiantes al programa, prácticamente en ambas orientaciones y programas se pide estudiantes de Tiempo Completo, aunque en el caso de los profesionalizantes sí se considera a los de medio tiempo. Sin embargo, cabe hacer mención de que gran parte de los estudiantes que ingresan a un posgrado, sobre todo con fines profesionalizantes, ya están insertos en un mercado laboral; además, es altamente probable que su ingreso al posgrado esté encaminado a dar respuesta a alguna necesidad concreta con la que se enfrentaron en su ámbito profesional. En el caso de las instituciones de educación superior privada, los alumnos tienen que trabajar para poder cubrir los costos de su ingreso al programa, lo que dificulta

## CUADRO 5

Criterios de los programas del Conacyt para ingresar al padrón de posgrado

Criterio	Programa para el Fortalecimiento al Posgrado Nacional, PPN		Programa Nacional de Posgrados de Calidad, PNPQ, 2007	
	Orientación profesional (Práctica, Práctica individualizada o Científica-práctica)	Orientación investigación (Programa Científico-práctico, Intermedio o Básico)	Orientación profesional	Orientación investigación
Tiempo de dedicación de los estudiantes al programa	Los alumnos podrán ser de Tiempo Completo o de Medio Tiempo. En cualquier caso se especificará el tiempo que el alumno deberá participar en actividades en la institución y el que deberá dedicar al estudio.	Se procurará que la totalidad de los alumnos sea de Tiempo Completo.	Los estudiantes podrán ser de Tiempo Completo o de Medio Tiempo.	Se deberá procurar que la totalidad de los estudiantes del programa sean de Tiempo Completo.
Suficiencia de la planta académica	Proporción de alumnos por profesor. La proporción profesor-alumno en los distintos niveles de los programas deberá ser: Especialidad: 15-20 alumnos como máximo por profesor de Tiempo Completo. Maestría: 5-10 alumnos como máximo por profesor de Tiempo Completo.	Proporción de alumnos por profesor. La proporción profesor- alumno en los distintos niveles de los programas deberá ser: Maestría: 5-10 alumnos como máximo por profesor de Tiempo Completo. Doctorado: 2-4 alumnos como máximo por profesor de Tiempo Completo.	Proporción de alumnos por profesor de Tiempo Completo (tutorías con relación a la matrícula del programa). 10-15 estudiantes para especialidad. 5-10 para maestría.	Proporción de alumnos por profesor de Tiempo Completo (tutorías con relación a la matrícula del programa). 4-6 estudiantes para maestría. 2-4 estudiantes para doctorado.

**CUADRO 5 (continuación)**

Criterio	Programa para el Fortalecimiento al Posgrado Nacional, PPN		Programa Nacional de Posgrados de Calidad, PNPQ, 2007	
	Orientación profesional (Práctica, Práctica individualizada o Científica-práctica)	Orientación investigación (Programa Científico-práctico, Intermedio o Básico)	Orientación profesional	Orientación investigación
Existencia de un núcleo académico básico	<p>Proporción de alumnos por asesor de proyecto terminal o tesis. No deberá ser superior a 4 alumnos atendidos en forma simultánea.</p> <p>El programa deberá contar con un núcleo académico básico integrado por el siguiente número de profesores de Tiempo Completo:</p> <p>1. Especialidad (total = 3) 2. Maestría (total = 6). Deberá haber cuando menos 3 profesores de Tiempo Completo por cada una de las líneas de trabajo asociadas al programa.</p>	<p>Proporción de alumnos por asesor o tutor de tesis. No deberá ser superior a 4 alumnos atendidos en forma simultánea en el caso de los programas de maestría y de 3 en los programas de doctorado.</p> <p>El programa deberá contar con un núcleo académico básico integrado por el siguiente número de profesores de Tiempo Completo:</p> <p>1. Maestría (total = 8, con un mínimo de 5 doctores) 2. Maestría y doctorado (total = 12, con un mínimo de 9 doctores). En este núcleo académico deberá haber cuando menos 3 profesores de Tiempo Completo por cada una de las líneas de investigación asociadas al programa.</p>	<p>Proporción de alumnos por director del proyecto terminal o tesis. Hasta 6 estudiantes simultáneamente.</p> <p>25% de profesores involucrados en la práctica profesional.</p> <p>3 especialistas</p> <p>1 doctor</p> <p>5 maestros</p>	<p>Proporción de alumnos por director del proyecto terminal o tesis. Hasta 4 estudiantes simultáneamente para maestría. Hasta 3 estudiantes simultáneamente para doctorado.</p> <p>Para maestría: Total = 8 5 doctores mínimo 3 maestros 60% doctores</p> <p>Para doctorado: mínimo 9 doctores.</p>

**CUADRO 5 (continuación)**

Criterio	Programa para el Fortalecimiento al Posgrado Nacional, PFPN		Programa Nacional de Posgrados de Calidad, PNPC, 2007	
	Orientación profesional (Práctica, Práctica individualizada o Científica-práctica)	Orientación investigación (Programa Científico-práctico, Intermedio o Básico)	Orientación profesional	Orientación investigación
Características del núcleo académico básico	30% de los profesores deberá contar con reconocimientos internacionales en su área profesional.	Al menos 50% de los profesores de Tiempo Completo debe pertenecer al SNI Al menos 30% de los profesores de Tiempo Completo deberán ser niveles 2 o 3 en el SNI.	Para programas consolidados, contar con ejercicio profesional destacado en su campo profesional y/o académico. Para programas de Competencia internacional al menos 50% de los profesores de Tiempo Compelto (PTC) deberán contar con reconocimientos internacionales en su área profesional.	Para programas consolidados 50% de pertenencia al SNI. Para programas de competencia internacional al menos 60% de los PTC deberán ser niveles II o III del SNI
Eficiencia terminal	El tiempo considerado para la obtención del grado será igual a la duración del programa para el caso de especialidades, y hasta 3 años para maestría, a fin de poder ser considerado como de Alto Nivel . Para CN (competente a nivel internacional) el tiempo promedio de obtención del grado debe ser de 2.5 años para maestría. Parámetro: La proporción de	El tiempo promedio para la obtención del grado hasta 3 años para maestría y 4.5 años para doctorado para ser considerado como de Alto Nivel. Para el SNI el tiempo promedio de obtención del grado debe ser de 2.5 años.	De acuerdo con la duración del programa para especialidad: Hasta 2.5 años para maestría y 4.0 años para doctorado.	

**CUADRO 5 (continuación)**

Criterio	Programa para el Fortalecimiento al Posgrado Nacional, PFPN	Programa Nacional de Posgrados de Calidad, PNPC, 2007
Orientación profesional (Práctica, Práctica individualizada o Científica-práctica)	Orientación investigación (Programa Científico-práctico, Intermedio o Básico)	Orientación investigación
Tipo de producto del trabajo profesional o académico	Para CUI (competente a nivel internacional) el tiempo promedio de obtención del grado debe ser de 2.5 años para maestría. Parámetro: La proporción de estudiantes que se gradúa en el tiempo promedio debe ser igual o mayor a 50%. Sin embargo, esta eficiencia terminal deberá aumentar a 70% a los dos años posteriores a la obtención de su registro en el PNP. En el caso de los programas Competentes a Nivel Internacional, la eficiencia terminal en el tiempo promedio deberá ser mínimo de 70%.	Tasa de graduación En consolidación: mínimo 40% Consolidados: mínimo 50% Competencia internacional: mínimo 70%
Tipo de producto del trabajo profesional o académico	Tipos de productos del trabajo profesional o académico. La producción de la planta académica	La producción de la planta académica asociada al programa deberá incluir productos según el área de

**CUADRO 5 (continuación)**

Criterio	Programa para el Fortalecimiento al Posgrado Nacional, PFPN	Programa Nacional de Posgrados de Calidad, PNPQ, 2007
Orientación profesional (Práctica, Práctica individualizada o Científica-práctica)	Orientación investigación (Programa Científico-práctico, Intermedio o Básico)	Orientación investigación profesional
	<p>asociada al programa deberá incluir productos como los siguientes: libros y/o capítulos de libros técnicos y de texto (profesores de Tiempo Completo); presentaciones en eventos profesionales especializados; productos del trabajo característicos del campo profesional o evidencias del ejercicio de una práctica profesional relevante de los profesores de Tiempo Parcial, sistemas y/o programas de computación. Resultados de proyectos (informes técnicos).</p>	<p>programa deberá incluir productos como los siguientes: 1. Artículos de investigación original publicados. 2. Libros y/o capítulos de libros científicos y de texto. 3. Presentaciones en eventos académicos especializados. 4. Patentes registradas y en procesos de explotación. 5. Desarrollos tecnológicos. 6. Sistemas o Programas de computación.</p> <p>conocimientos y disciplinas, tales como: artículos de investigación original publicados; libros y/o capítulos de libros científicos y de texto; presentaciones en eventos académicos especializados; patentes registradas y en proceso de explotación; desarrollos tecnológicos; prototipos experimentales; sistemas y/o programas de computación.</p>

Fuente: Elaboración propia con datos del "Manual para la elaboración de los programas de posgrado", y de los parámetros básicos considerados para el ingreso al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Conacyt.

y hace prácticamente imposible que los programas profesionalizantes cuenten con estudiantes de Tiempo Completo.

- c) En cuanto a la planta académica, se exige en ambos programas un mínimo de profesores de Tiempo Completo. En las maestrías con orientación profesional, es importante la experiencia profesional de los docentes, los cuales se encuentran insertos en el mundo laboral en gran porcentaje. Para el caso de los programas profesionalizantes de Competencia internacional, el que se pida como mínimo que 30 por ciento de los profesores cuenten con reconocimientos internacionales, y para los de investigación 50 por ciento pertenezcan al SNI, representa costos difíciles de cubrir para el caso de las instituciones de educación superior privada.
- d) En materia de eficiencia terminal, el tiempo de 2.5 a 3 años como mínimo para la obtención del grado de maestría en ambas orientaciones y cuatro años para el del doctorado resulta difícil de alcanzar. Como ya mencionamos anteriormente, los estudiantes en su gran mayoría no son de Tiempo Completo, pero estas instituciones podrían —en el caso de orientar su formación al desarrollo profesional— impulsar un sistema de graduación con trabajos que reflejaran la resolución de problemas que enfrentan en el campo laboral con su debida fundamentación conceptual, lo que significaría construir un esquema de trabajo que fuese más allá de la tesis tradicional, y que superara la falta de rigor conceptual que pudiera estar presente en algunas de ellas. Cabe señalar, además, que este requisito está impactando fuertemente la formación de los estudiantes y la adecuación de planes de estudio, pues muchos de éstos, sobre todo de nivel doctoral, han tenido que sufrir vertiginosas adaptaciones y adecuaciones para cumplir con el requisito, lo que ha afectado el tiempo de reflexión y discusión conceptual y metodológica que requiere la reestructuración curricular de todo plan de estudios.
- e) En cuanto al tipo de producción que se le pide al profesional o académico, en ambas orientaciones los productos solicitados como criterios de calidad están concebidos desde la perspectiva de la investigación y no de la profesionalización, ya que los pro-

fesores y los estudiantes que están insertos en el mundo laboral deberían tener como meta identificar problemas significativos en el mismo, construir y probar soluciones, y documentar por escrito el trayecto seguido en la realización de esta tarea.

## CONCLUSIONES

Está claro que el país requiere la formación de investigadores que puedan debatir con colegas internacionales y contribuir al conocimiento particular de los problemas que aquél enfrenta en sectores muy acotados: sociología, psicología, economía, educación, etc. Sin embargo, se requieren también profesionales de alto nivel que no tengan como meta la investigación básica o aplicada, sino la contribución a la resolución de grandes problemas que enfrenta la nación en la producción agrícola, la crisis ambiental, el desarrollo económico, la convivencia social, la formación ciudadana, la educación de sujetos acordes con las demandas de la sociedad del siglo XXI. Los procesos de modernización que caracterizan la situación social y cultural por la que atraviesa el país le confieren al posgrado la función de formar personal altamente calificado que pueda impulsar el desarrollo nacional.

Los procesos de expansión de los estudios de cuarto nivel revelan cómo los programas de maestría en el área de Ciencias Sociales presentan un crecimiento de 150 por ciento en una década; razón de más para destacar la atención que estos programas merecen en cuanto a su contribución a la atención de las necesidades de nuestra sociedad.

Las políticas de evaluación y de acreditación de la década de los noventa han privilegiado el cumplimiento de requisitos burocráticos, lo que ha generado que las instituciones orienten sus esfuerzos a cumplir con los indicadores y criterios establecidos para tal fin en detrimento de la mejora de los procesos de formación de los estudiantes. Tampoco se ha dado cuenta del sentido diferencial de la formación de acuerdo con la orientación de sus programas, que encierran una serie de supuestos de que a mayor cantidad de requi-



sitos cubiertos, mejor es la calidad del programa. Consideramos que la sola aplicación de criterios no mejora la calidad, sino su elaboración e interpretación acorde con la identidad, las características y la finalidad de cada programa. Sin embargo, es común considerar que el pertenecer a un programa acreditado es sinónimo de prestigio y garantía.

La falta de conceptualización y diferenciación entre posgrados con orientación profesionalizante o de investigación genera confusión y propicia la subjetividad en las concepciones e indicadores utilizados para evaluarlos, así como en los resultados esperados en la formación recibida. No se reconoce la diversidad de posibilidades reales de las instituciones que ofrecen programas de posgrado, los diferentes niveles de consolidación de sus plantas académicas, las distintas orientaciones curriculares, la heterogeneidad de los estudiantes, las diferencias de los procesos de formación y los productos académicos esperados, así como la infraestructura con la que cuenta cada institución.

En el ámbito académico, se privilegia la formación para la investigación en detrimento de una formación profesionalizante, y sobre dicha formación prevalece lo tecnológico, hacia la industria y el comercio, dejando a un lado, o en la ambigüedad, los productos de programas de posgrado en Ciencias Sociales, Humanidades y Artes; situación reforzada por las políticas educativas actuales. En los programas de orientación profesionalizante, se solicita que el profesor de Tiempo Completo cuente con un ejercicio profesional destacado, y el Conacyt (2010), en el glosario de términos que ofrece en sus convocatorias, lo define como:

Se refiere al reconocimiento que sus pares le confieren por la aportación destacada de su trabajo en el campo profesional y/o académico. En el ámbito académico este reconocimiento puede estar calificado por su pertenencia al SNI, por formar parte del cuerpo editorial de revistas o haber publicado artículos en revistas de prestigio nacional o internacional, por organizar eventos nacionales e internacionales y ser conferencista invitado de congresos nacionales e internacionales de su área, entre otros. En el ámbito tecnológico este reconocimiento

puede estar calificado por la calidad del trabajo desarrollado para la industria, la creación constante de propiedad intelectual en explotación comercial, el diseño y puesta a punto de nuevos procesos industriales y/o productos desarrollados para el mercado internacional. El calificativo –destacado– refleja una madurez profesional que puede corresponder a un individuo con 10 años de experiencia en donde ha demostrado tener un desempeño notorio (documentado) en 5 de estos 10 años (:20).

El problema se complica cuando en la evaluación de los pares predominan una formación y orientación hacia la investigación, lo cual genera una limitada comprensión de los posgrados profesionalizantes y un sesgo en *los instrumentos utilizados para obtener la información* respecto a los profesores y estudiantes, dado que no dan espacio para registrar a los expertos en su campo ni tienen criterios para identificarlos, siendo que constituyen el personal indispensable para los posgrados con orientación profesionalizante; situación que puede identificarse a partir de que el formato de *curriculum vitae único* (CVU) es igual para investigadores, profesores e incluso para estudiantes, y que no tiene espacios para reportar trabajos de orientación profesional.

Estamos, pues, ante una política de calidad y acreditación que más que favorecer los procesos de formación de los recursos científicos y profesionales que el desarrollo del país necesita, los dificulta. Los mecanismos de aseguramiento de la calidad que imperan en la política pública para el posgrado desconocen las particularidades de los contextos institucionales y orientaciones de formación, lo que dificulta el mejoramiento de las instituciones y de sus procesos; además, no reflejan la contribución de los programas a la solución de los graves problemas que imperan en nuestra sociedad en distintos campos. La calidad de la educación no mejorará con el informe del nivel que alcanzó el programa, o de si se ingresó o no al padrón, sino con la atención a las dinámicas y al funcionamiento del trabajo.

Los criterios establecidos para la evaluación del posgrado, “se caracterizan por el énfasis en la cantidad y la formalidad, que son vistas como garantía de calidad. Llevando este procedimiento al absurdo, podríamos afirmar que la excelencia descansa en la magnitud

que alcancen los criterios señalados” (Ibarra, 1993: 350). Si se dejan de lado los procesos mismos de formación, el contenido de los programas y el valor real de los actores, y se promueve una falsa esperanza al considerar que sí se cumple con las recomendaciones de los evaluadores, se logrará acceder a un nivel superior —un poco más de la política de la zanahoria por delante—, lo que propicia un estado de insatisfacción, de ansiedad y de frustración cuando no se alcanzan los estándares establecidos y esto se percibe como un fracaso personal o institucional, y no como un criterio político, que no considera la situación real de las instituciones de educación superior. De igual manera, el esfuerzo principal queda en manos de los programas, con lo cual se cae en un círculo vicioso: no hay recursos para la contratación de profesores que posibiliten el relevo generacional, no se cuenta con otras fuentes de ingreso y el trabajo interinstitucional para unir esfuerzos es aún incipiente.

El problema de la calidad de la formación en los posgrados no se resolverá sólo a través de indicadores para su acreditación, sino por medio de la conformación de un sistema de evaluación integral y diferenciado, que favorezca la comprensión de los diferentes programas y del impacto de las políticas de ciencia y tecnología que impulsen la formación de científicos y tecnólogos que el país necesita.

## BIBLIOGRAFÍA

- Altbach, Ph. (2005), “Los dilemas de los rankings”, en *Campus Milenio*, Suplemento universitario, núm. 155, disponible en <<http://www.campusmilenio.com>>, consultado el 28 de noviembre de 2005.
- Aréchiga, H. (2003), *Antecedentes, situación actual y perspectivas de la evaluación y acreditación de la educación superior en México*, documento para IESALC-UNESCO, México, Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes), disponible en <[http://www.iesalc.unesco.org/ve/acreditacion/mexico/acr\\_mx.pdf](http://www.iesalc.unesco.org/ve/acreditacion/mexico/acr_mx.pdf)>, consultado el 10 de agosto de 2003.

- Arredondo, M. y R. Sánchez Puentes (coords.) (2004), *Campo científico y formación en el posgrado de la UNAM*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés.
- Arredondo, M. (2003), “La situación actual del posgrado en México”, en *OMNIA Revista de la Coordinación General de Estudios de Posgrado*, año 19, número especial, XVI Congreso Nacional de Posgrado, “Hacia un Plan Nacional de Posgrado”, disponible en <[http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/omnia/anteriores/Esp\\_16/15.pdf](http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/omnia/anteriores/Esp_16/15.pdf)>, consultado el 23 de noviembre de 2007.
- \_\_\_\_\_ (1998), “La educación superior: el posgrado”, en Pablo Latapí (ed.), *Un siglo de educación en México*, vol. II, México, FCE.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2010), *Anuarios Estadísticos 2005-2009*, disponible en <[http://www.anui.es.mx/servicios/e\\_educacion/index2.php](http://www.anui.es.mx/servicios/e_educacion/index2.php)>
- \_\_\_\_\_ (2006a), *Anuario Estadístico 2004. Población escolar de posgrado*, disponible en <[http://www.anui.es.mx/servicios/e\\_educacion/docs/Anuario\\_Estadistico\\_2004\\_Posgrado.pdf](http://www.anui.es.mx/servicios/e_educacion/docs/Anuario_Estadistico_2004_Posgrado.pdf)>, consultado el 4 de diciembre de 2007.
- \_\_\_\_\_ (2006b), “Formación de recursos humanos de alto nivel”, en *Consolidación y avance de la educación superior en México. Elementos de diagnóstico y propuestas*, México.
- \_\_\_\_\_ (2004), *Anuario Estadístico 2004. Población escolar de posgrado*, en <<http://publicaciones.anui.es.mx/colecciones/información-y-estadística/55/anuario-estadístico-2004-población-escolar-de-posgrado>>
- \_\_\_\_\_ (2003), *Anuario Estadístico 2003. Población escolar de posgrado*, disponible en <[http://www.anui.es.mx/servicios/e\\_educacion/docs/pep\\_rsh03.pdf](http://www.anui.es.mx/servicios/e_educacion/docs/pep_rsh03.pdf)>
- \_\_\_\_\_ (2002) *Anuario Estadístico 2002. Población escolar de posgrado*, disponible en <[http://www.anui.es.mx/servicios/e\\_educacion/docs/aeprsh\\_02.pdf](http://www.anui.es.mx/servicios/e_educacion/docs/aeprsh_02.pdf)>
- \_\_\_\_\_ (1999), *La educación superior en el siglo XXI: Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*, México.
- Barrón, C. (2010), “Estudios de posgrado. Maestría y doctorado en Pedagogía en la UNAM”, en Raquel Glazman y Alicia de Alba (coords.), *En el camino a la titulación. Trazos, tesis y tramos*, México, Posgrado de Pedagogía-UNAM/Conacyt, pp. 1-22.

- Brunner, J. J. (1993), “Estudios de posgrado. Maestría y doctorado en Pedagogía de la UNAM”, en Raquel Glazman y Alicia de Alba (coords.), *En el camino a la titulación. Trazos, tesis y tramos*, México, Posgrado de Pedagogía-UNAM/Conacyt, pp. 1-22.
- Burton, C. (1997), *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*, México, Miguel Ángel Porrúa/Coordinación de Humanidades-UNAM.
- Cleaves, P. (1985), “El papel de la educación universitaria en la formación profesional”, en *Las profesiones y el Estado: El caso de México*, México, El Colegio de México, pp. 103-129.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) (2011), *Informe General del Estado de la Ciencia y la Tecnología*, documento consultado en el portal del Conacyt, disponible en <[http://www.siicyt.gob.mx/siicyt/docs/Estadisticas3/Informe2011/Indice\\_2011.pat](http://www.siicyt.gob.mx/siicyt/docs/Estadisticas3/Informe2011/Indice_2011.pat)> consultado el 18 de febrero de 2013.
- \_\_\_\_\_ (1978), *Plan Nacional Indicativo de Ciencia y Tecnología*, disponible en <[http://www.siicyt.gob.mx/docs/Programa\\_Nacional\\_de\\_C\\_y\\_T\\_1970-2006/documentos/Plan\\_Nacional\\_Indicativo\\_de\\_Ciencia\\_y\\_Tecnologia\\_1976/CAPITULO1.pdf](http://www.siicyt.gob.mx/docs/Programa_Nacional_de_C_y_T_1970-2006/documentos/Plan_Nacional_Indicativo_de_Ciencia_y_Tecnologia_1976/CAPITULO1.pdf)> consultado el 7 de enero de 2008.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología/Secretaría de Educación Pública (Conacyt/SEP) (2011a), *Programa Nacional de Posgrados de Calidad. Marco de Referencia para la Evaluación y Seguimiento de Programas de Posgrado*, versión 4.1, disponible en <[http://www.conacyt.gob.mx/Becas/Calidad/Convocatorias\\_2011/Marco\\_Referencia\\_Escolarizada.pdf](http://www.conacyt.gob.mx/Becas/Calidad/Convocatorias_2011/Marco_Referencia_Escolarizada.pdf)> consultado el 18 de febrero de 2013.
- Díaz Barriga, Á. (2007), “Los sistemas de evaluación y acreditación de programas en la educación superior”, en Ángel Díaz Barriga y Teresa Pacheco (comps.), *Evaluación y cambio institucional*, México, Paidós, pp. 55-145.
- \_\_\_\_\_ (2006), “Indicadores para evaluar el posgrado o un problema de concepción de su papel y de sus formas de evaluarlo”, documento elaborado para la reunión de trabajo con Coordinadores de Posgrado de la UNAM, Dirección General de Estudios de Posgrado-UNAM, disponible en <[http://www.angeldiazbarriga.com/doctos/archivos/estudios\\_calidad.pdf](http://www.angeldiazbarriga.com/doctos/archivos/estudios_calidad.pdf)>, consultado el 7 de agosto de 2007.

- \_\_\_\_\_ (2005), “Riesgos de los sistemas de evaluación y acreditación de la Educación Superior”, ponencia presentada en el Seminario Regional de Nuevas Tendencias de la Evaluación en América Latina, Buenos Aires, IESALC-UNESCO/Coneau, junio de 2005, disponible en <[http://angeldiazbarriga.com/doctos/archivos/riesgos\\_sistemas\\_adreditacion.pdf](http://angeldiazbarriga.com/doctos/archivos/riesgos_sistemas_adreditacion.pdf)>, consultado el 7 de junio de 2005.
- \_\_\_\_\_ (2002a), “El problema de la formación intelectual de los posgrados en educación. Notas para una discusión”, en Juan Eduardo Esquivel (coord.), *La universidad hoy y mañana. El posgrado latinoamericano*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés, pp. 125-136.
- \_\_\_\_\_ (2002b), “Posgrado e investigación educativa”, en *Revista de la Coordinación de Estudios de Posgrado*, año 18, Número especial, XV Congreso Nacional de posgrado. El Posgrado. Un Proyecto Nacional, México, Coordinación de Estudios de Posgrado-UNAM, disponible en <[http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant\\_omnia/Esp\\_15/13.pdf](http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant_omnia/Esp_15/13.pdf)>, consultado el 18 de febrero de 2013.
- \_\_\_\_\_ (2000), “Los procesos de reforma en los posgrados en educación, sus metas y problemas”, en María Guadalupe Moreno *et al.*, *Problemática de los posgrados en educación en México. Hacia la consolidación en el siglo XXI*, México, Universidad Autónoma del Carmen, pp. 183-202.
- Ibarra, E. (1993), “El nuevo Conacyt y la evaluación. Rasgos de política de ciencia y tecnología (1988-1992)”, en *La universidad ante el espejo de la excelencia en juegos organizacionales*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 349-392.
- Mendoza, J. (2002), “Investigación educativa y política pública hacia el posgrado”, en *OMNIA Revista de la Coordinación General de Estudios de Posgrado*, año 18, número especial, XV Congreso Nacional de Posgrado, “El posgrado: un proyecto nacional”, en <[http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/omnia/anteriores/Esp\\_15/14.pdf](http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/omnia/anteriores/Esp_15/14.pdf)>
- Rama, G. (1994), “Necesidades de información para la toma de decisiones en una gestión moderna de los ministerios de educación”, en *Boletín: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, núm. 33, abril de 1994, Chile.
- Rubio, J. (2007), *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, en <[http://upepe.sep.gob.mx/prog\\_sec.pdf](http://upepe.sep.gob.mx/prog_sec.pdf)>, consultado el 2 de enero de 2008.

- \_\_\_\_\_ (2002), “Política educativa para el posgrado en México: retos y metas”, en *OMNIA Revista de la Coordinación General de Estudios de Posgrado*, XV Congreso Nacional de Posgrado, “El Posgrado: un Proyecto Nacional”, en <[http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/omnia/anteriores/Esp\\_15/02.pdf](http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/omnia/anteriores/Esp_15/02.pdf)>
- \_\_\_\_\_ (2006), (coord.), *La política educativa y la educación superior en México. 1995-1996. Un balance*, México, FCE/SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2007), *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, México, disponible en <[http://promep.sep.gob.mx/infgene/prog\\_sec.pdf](http://promep.sep.gob.mx/infgene/prog_sec.pdf)>, consultado en 18 de febrero de 2013.
- Valenti, G. (2002), “Veinticinco años de políticas de posgrado en México. Una visión panorámica”, en Juan Eduardo Esquivel, *La Universidad hoy y mañana*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés, pp. 53-76.
- Valenti, G. y G. Varela (1994), “Una visión comparada de la evaluación de la educación superior”, en *Perfiles Educativos*, núm. 64, México, CISE-UNAM, pp. 38-45.
- Wuest, T. y P. Jiménez (1990), *El posgrado en México*, Cuadernos del CESU, núm. 17, México, CESU-UNAM.





## AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL: RETOS PARA LA MEJORA DE LOS PROGRAMAS DEL POSGRADO DE LA UNAM

*Graciela González Juárez\**

### PRESENTACIÓN

El propósito del presente trabajo es analizar la autoevaluación vista desde dos escenarios que responden a propósitos distintos: en la institución es un proceso colegiado de autorreflexión que busca desarrollar estrategias institucionales de mejora para el posgrado; el de evaluación externa se centra en una evaluación de resultados que hace alusión a una visión predominante de los años ochenta donde el dato cuantitativo es el referente principal de la calidad de los programas de posgrado.

Un primer momento plantea la necesidad de incorporar un modelo integral donde la autoevaluación de las instituciones y la evaluación externa se conformen en un modelo integral de evaluación del posgrado en México. La evolución conceptual de la evaluación no ha permeado aquella que se realiza para los programas académicos en términos de evaluación externa para proponer nuevos modelos de valorar la calidad, por lo que se hace necesaria una revisión y reflexión de los resultados a casi diez años de que se implementó la autoevaluación institucional, ya que, como afirma Vásquez (2008), “la vara que se utiliza para medir sólo puede tasar aquello para lo que se diseñó, lo que no sabe medir tiene poca o nula importancia y cuanto más permanezca midiendo tornará más iguales o parecidas las unidades medidas”; aseveración que pone a dos actores en escena

\* Doctora en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México.

para la reflexión: la autoevaluación institucional de la UNAM y la que se solicita para evaluación externa, la cual pone énfasis en que no se han tenido avances en un modelo de evaluación del posgrado nacional.

En un segundo momento, se presentan los antecedentes de la autoevaluación en la educación superior, específicamente en el posgrado de la UNAM, y algunas implicaciones de las concepciones de evaluación que subyacen como estructuras conceptuales implícitas en las prácticas evaluativas; asimismo, se muestran los resultados del diagnóstico de la autoevaluación en el posgrado de la UNAM y sus alcances. Finalmente, se aborda el papel de los tutores en la formación inicial de investigadores en el posgrado.

#### **LA AUTOEVALUACIÓN Y LA EVALUACIÓN EXTERNA: HACIA UN MODELO DE EVALUACIÓN INTEGRAL EN EL POSGRADO**

A continuación, realizaremos una reflexión sobre la autoevaluación institucional<sup>1</sup> como instrumento para la toma de decisiones que contribuyan a la mejora académica de los programas de posgrado. Los programas de posgrado de la UNAM implementaron la autoevaluación de forma institucional en 2001 con dos objetivos principales, uno de ellos orientado a identificar las fortalezas y debilidades de su operación, y otro cuya finalidad fue analizar el momento en que éstos pueden participar en las evaluaciones externas, principalmente la que realiza el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt).

Desde sus inicios, la evaluación educativa se ha reconocido como un proceso diferenciado según su finalidad (Tyler, 1950), medida de alcance de los objetivos para definir el mérito o valor de algo (Scriven, 1967), para diseñar, obtener y proporcionar información para tomar decisiones (Stufflebeam, 1971), o aquella que reconoce que las partes y los procesos o resultados de un programa deben

1 La autoevaluación es una política institucional que se implementó para conocer las diversas problemáticas de las instituciones de educación superior (IES) desde la mirada de los propios actores que participan en la conducción de los programas o instituciones de nivel superior, incluyendo el posgrado.

corresponder con los objetivos establecidos, con los estándares de excelencia. Estos antecedentes se caracterizaron principalmente por un amplio pluralismo, además de estar centrados en el alumno, sin diferenciar la forma de acceder a la valoración de los procesos ni los momentos y atributos de los objetos de evaluación (Ramos, 2009).

En los años ochenta, la evaluación educativa transitó de la concepción meramente instrumental que se refleja en la década anterior hacia el reconocimiento de que la metodología es un elemento central de la mejora en la evaluación del objeto, aunque este último sigue siendo poco preciso. De la Orden (1982) la concibe como un proceso de recogida y análisis de información relevante para definir cualquier faceta de la realidad educativa y formar juicios para la toma de decisiones; como enjuiciamiento sistemático de la valía o mérito de un objeto (Joint Committee, 1981); decidir sobre la orientación y desarrollo de una acción a partir de criterios explícitos y consensuados (Zuñiga, 1994).

La concepción de la evaluación educativa muestra una evolución al reconocer que existen diversos factores que orientan la toma de decisiones, aunque no se especifican con precisión los referentes de comparación con los que la evaluación se valida; por tanto, podría caerse fácilmente en la autocomplacencia como producto de la evaluación y, por ende, tener fines y consecuencias de muy diversa índole para el objeto evaluado.

Los años noventa consolidaron elementos de orden conceptual y metodológico de la evaluación educativa para centrarse en procesos de legitimación y mejora. Autores como Jiménez Fernández (1997) definieron la evaluación como un proceso ordenado, continuo y sistemático de recogida de información cuantitativa y cualitativa que responde con rigor metodológico a emitir juicios para la toma de decisiones; para Casanova (1999), consiste en recoger en forma rigurosa y sistemática información para obtener datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de juzgar para mejorar la situación evaluada.

A partir del año 2000, surgió la calidad como concepto central que justifica el qué de la evaluación educativa. Según Elola (2000), se trata de un proceso que produce información e implica un esfuer-

zo sistemático de aproximación sucesiva al objeto de evaluación. Pero esta información no es casual o accesoria, genera conocimiento para retroalimentar el objeto evaluado.

Para Castillo (2004), la evaluación es una característica inherente a toda actividad humana “intencional”, y requiere objetividad y sistematización. De acuerdo con Expósito (2006), la evaluación es un enjuiciamiento sistemático del mérito o valía de algo respecto a ciertos estándares comúnmente aceptados.

De acuerdo con la propuesta de Ramos (2009), el concepto de evaluación educativa se orientó en dos grandes direcciones: funcionalidad y agentes. En el primer caso, la evaluación puede ser formativa o sumativa; es decir, de procesos o de resultados. El segundo, relacionado con las personas que la llevan a cabo, se divide en autoevaluación, que se produce cuando el sujeto evalúa sus propias actuaciones —por lo tanto, el agente de la evaluación y su objeto se identifican—, y la evaluación interna y externa, que se realiza por el propio personal o personal externo al objeto por evaluar.

Finalmente, la evaluación para la toma de decisiones con *rigor* metodológico, sistemático y ordenado propio de los modelos mecanicistas predominantes de la década y que prevalecen desde los ochenta hasta hoy día en los modelos de evaluación, como el del Conacyt. No se asume que la evaluación por resultados sea menos valiosa que la autoevaluación; por el contrario, el modelo integral que contempla ambas en la toma de decisiones para la mejora es dialéctico y permite una mejor panorámica del estado de los programas académicos.

Claro está que, hasta ese momento, la autoevaluación no aparecía formalmente en la evaluación de los programas académicos como política institucional. No obstante, en algunos programas de posgrado de la universidad ya tenían lugar los autoestudios de forma casuística. Por el lado del Conacyt, la política de evaluación surgida en 1991 se fortalece y está vigente con el Programa Nacional de Posgrados de Calidad.

## LA AUTOEVALUACIÓN: UNA POLÍTICA INSTITUCIONAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

Los antecedentes se ubican en dos directrices generales de la evaluación; por un lado, los intentos del gobierno mexicano por introducirla para conocer las diversas problemáticas de las instituciones de educación superior (IES) desde la década de los sesenta. Ejemplo de lo anterior es la creación de la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (Conpes) —a través de la Secretaría de Educación Pública— en 1978 y posteriormente la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CNEES) en 1989, como instancia rectora de las tareas de evaluación en el país, con el propósito de impulsar el proceso de evaluación en las IES, formular lineamientos generales, proponer criterios, estándares de calidad y políticas y acciones encaminadas a mejorar las condiciones actuales de la educación superior (Ruiz, 2007).

Una segunda directriz, se dio en 1990 cuando la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en coparticipación con otras IES determinaron que para lograr la calidad en la evaluación de la educación superior habrían de implementarse las siguientes políticas:

- La autoevaluación institucional.
- La evaluación diagnóstica o interinstitucional a cargo de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).
- La evaluación global del sistema y subsistema de educación superior realizada por la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC), la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas (SEIT), el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (Cosnet) y la ANUIES, que constituirían el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (Gago, 1995).

La evaluación y la autoevaluación constituidas como parte de las políticas educativas dieron lugar a la era de la evaluación, como la llama Díaz-Barriga (2008), periodo que inició en los setenta con el

objetivo de condicionar, regular y legitimar, por parte del Estado, las prácticas y los procesos de los diversos actores de las IES. Esta era se caracterizó por una gran dispersión de los esfuerzos, aunque a pesar del gran surgimiento de instancias dirigidas a evaluar no se logró establecer un sistema común y los procesos de evaluación han devenido en el llenado de instructivos que favorecen la burocracia más que la reflexión sobre las prácticas que tienen lugar en el interior de los programas, debido a que la autoevaluación institucional no ha sido una práctica muy difundida en nuestro país, especialmente en las IES públicas (Millares, 2005).

#### EL DIAGNÓSTICO DE LA AUTOEVALUACIÓN EN EL POSGRADO DE LA UNAM Y SUS ALCANCES

En el posgrado de la UNAM, la autoevaluación institucional se concibe como un proceso de reflexión interno para el mejoramiento de la calidad de los programas de maestría y doctorado; es un ejercicio colegiado en el que la información cuantitativa y cualitativa de éstos sirve de base para las discusiones de los diversos cuerpos colegiados para identificar las áreas fortalecidas y las de oportunidad, así como las formas estratégicas que contribuyan a mejorar la calidad, con la mirada de los propios actores que participan en su operación.

El ejercicio quinquenal se conduce con la Guía de Autoevaluación,<sup>2</sup> documento en el que se que contemplan algunos ejes de análisis: 1) Contexto: internacional, nacional e institucional; 2) Estructura: plan de estudios, personal académico, alumnos, infraestructura física y material, y recursos financieros; 3) Proceso: gestión académico-administrativa, docencia, tutoría, investigación y vinculación; 4) Resultados: egreso y seguimiento de graduados, productividad académica y eficiencia terminal.

Se refiere al diagnóstico derivado de las reflexiones del ejercicio de autoevaluación. Se concluye con la entrega de un informe final, y a partir de ese momento inicia una etapa de procesamiento de la

2 Disponible en <[www.posgrado.unam.mx](http://www.posgrado.unam.mx)>.

información que cada programa de posgrado entregó, y se rinde el informe correspondiente en una reunión convocada ex profeso; se establecen las líneas estratégicas de atención prioritarias para el posgrado de la UNAM, a las que se les da seguimiento anual.

A la fecha, tres ejercicios de autoevaluación han tenido lugar en este subsistema de estudios: el primero en 2001, el segundo en 2005 y el tercero en 2010; los dos últimos con la participación de los 40 programas de posgrado. Los principales resultados reportados en el ejercicio de autoevaluación institucional se muestran a continuación.

*Alumnos.* De 2001 a 2010, la población escolar del posgrado muestra un incremento, al pasar de 16 500 en 2001 a 19 765 alumnos en 2005 y 25 167 en 2010 para los niveles de especialización, maestría y doctorado. La distribución de población escolar del posgrado en el ciclo 2010-2011 por nivel, para hombres y mujeres, se muestra en el cuadro 1.

#### CUADRO 1

Población escolar del posgrado de la UNAM 2010-2011

Nivel	Hombres	Mujeres	Total
Especialización	5 368	5 756	11 124
Maestría	4 742	4 634	9 376
Doctorado	2 383	2 284	4 667
Total	12 493	12 674	25 167

Fuente: Dirección General de Administración Escolar, UNAM, julio de 2011.

El crecimiento promedio anual del posgrado ha variado por nivel y generación, como se muestra en el cuadro 2. En la maestría, el crecimiento para 2007-2008 fue de 8.13 por ciento y para 2009-2010 de 8.96 por ciento; es decir, casi 100 por ciento respecto a 2002-2003, que fue de 4.20 por ciento.

## CUADRO 2

Porcentaje de crecimiento del posgrado de la UNAM para maestría y doctorado para los ciclos escolares 2002-2003 al 2009-2010

Nivel	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010
Maestría	4.2%	0.04%	1.57%	5.35%	0.47%	8.13%	3.78%	8.96%
Doctorado	1.80%	5.52%	4.91%	6.16%	4.73%	8.09%	8.30%	7.40%

Fuente: Coordinación de Estudios de Posgrado, Subdirección de Evaluación con base en la *Agenda Estadística* de la UNAM.

En el caso del doctorado, el mayor crecimiento se observa en los ciclos escolares 2007-2008 y 2008-2009, con 8.09 por ciento y 8.30 por ciento respectivamente; el incremento en estas cifras destaca del reportado para el ciclo 2002-2003, que fue de 1.80 por ciento.

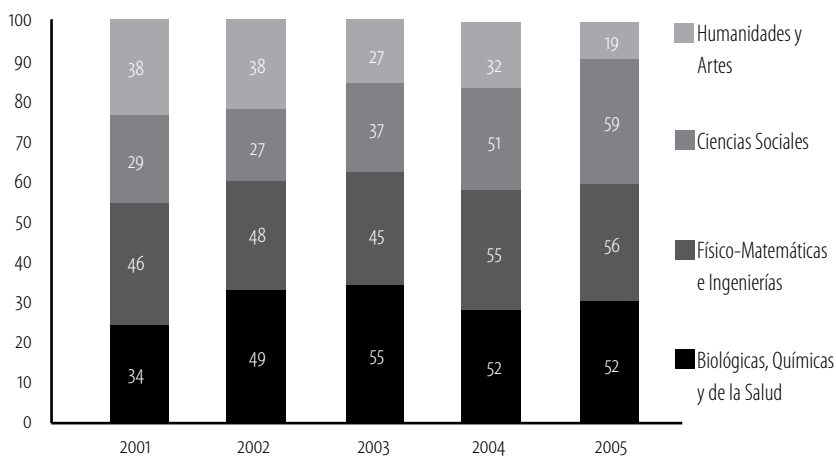
*Graduados.* La eficiencia terminal acumulada del posgrado muestra una tendencia al crecimiento. Los datos desagregados por área (gráfica 1) contemplan cinco años de eficiencia terminal. El área de Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud pasó de 34 por ciento en 2001 a 52 por ciento en 2005; la de Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías pasó de 46 por ciento a 56 por ciento en el mismo periodo; Ciencias Sociales de 29 por ciento a 59 por ciento, y Humanidades y Artes de 38 por ciento a 19 por ciento en el periodo quinquenal mencionado. El promedio de la eficiencia terminal acumulada para el quinquenio es de 48 por ciento en Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud, 50 por ciento en Ciencias Físico-Matemáticas e Ingenierías, 41 por ciento en Ciencias Sociales y 31 por ciento en Humanidades y Artes; avances significativos respecto al crecimiento de la población de los programas de posgrado en sus cuatro áreas.

La revisión actual de los planes de estudio seguramente contribuirá a elevar estos porcentajes y a mejorar los tiempos de graduación, especialmente porque las evaluaciones del Conacyt requieren el cumplimiento de tendencias superiores a 40 por ciento para los programas en desarrollo, 50 por ciento para los consolidados y al menos de 70 por ciento para los de Competencia internacional.



## GRÁFICA 1

Eficiencia terminal acumulada por área del posgrado de la UNAM en cinco años



Fuente: Coordinación de Estudios de Posgrado, Subdirección de Evaluación.

*Operación de los programas de posgrado.* El elemento que se identificó fue que los mecanismos de admisión son heterogéneos: escasos, laxos o excesivamente rígidos, y en las maestrías, especialmente en las áreas de Humanidades y Artes, y Ciencias Sociales, se tiene un alto porcentaje de alumnos de medio tiempo, de modo que se requiere fortalecer los mecanismos de seguimiento de egresados que permitan la consolidación de los planes de estudio, así como valorar las áreas de inserción de sus egresados.

*Evaluación de la opinión de los alumnos del posgrado.* El cuestionario de opinión que contestaron los alumnos de reingreso calificó muy bien los programas de posgrado en general. Los rubros con mayor demanda fueron:

- Apoyo para la publicación de artículos en revistas arbitradas.
- Cursos externos al programa que apoyen la formación académica.
- Asesorías de los miembros del comité tutorial.
- Formas de evaluación del aprendizaje.
- Habilidad en la utilización de programas de cómputo e internet.

- Aplicación de conocimientos a la solución de problemas científicos.
- Habilidad en la comprensión de textos en idioma extranjero.
- Otros relacionados con la infraestructura y seguridad en las instalaciones de la UNAM.

*Fortalezas.* El posgrado de la institución tiene una sólida planta académica de tutores cuya producción académica es de calidad y permite diversificar su oferta en el nivel nacional. Algunos posgrados, como geografía, astronomía, ingeniería petrolera, bibliotecología y música son únicos en el país y en América Latina. Adicionalmente, se cuenta con un sistema de información académica de posgrado que contribuye a su conducción colegiada.

*Áreas de oportunidad.* La actualización permanente de los planes de estudio; la definición de la orientación de los programas; la integración de la movilidad estudiantil a los planes de estudio; lograr un desarrollo homogéneo del sistema tutorial en las áreas de conocimiento; elevar la eficiencia terminal; integrar a los alumnos a grupos y proyectos de investigación; promover el intercambio académico con nivel nacional e internacional y de actividades académicas posdoctorales para una mayor vinculación con los sectores social, productivo y gubernamental. La atención a estas áreas, a través de sus propios actores, favorece la autorregulación de la propia institución.

El hecho de que los actores conozcan y reconozcan de manera institucional las fortalezas y debilidades no parece suficiente para responder a las exigencias de la evaluación externa, y como lo que la vara no sabe medir tiene poca o nula importancia, la autoevaluación institucional cae en un terreno fangoso en el cual los procesos, los actores y el propio sentido de sus prácticas quedan en segundo plano y la prioridad se orienta a invertir en recursos humanos y materiales.

Lafourcade (1992) asevera que la autoevaluación es una tarea colectiva, continua, que incluye una revisión orientada a la transformación. Ayarza (1995) la concibe como un medio para identificar problemas, orientada al cambio y enriquecida con la participación de pares externos que la complementan; enfatiza la identificación

de las áreas de oportunidad y las fortalezas que marcan las directrices de éxito de un programa de posgrado; se dejan de lado estas últimas o no se destacan lo suficiente porque, como asevera Santos (1995), se puede caer fácilmente en la autocomplacencia. Más aún, la participación de pares externos que propone Ayarza (1995) no siempre representa objetividad, pues existe un exacerbado énfasis en el dato y la valoración de la operación se realiza a través de preguntas dicotómicas que orientan la opinión experta hacia el plano de la reducción, la simplicidad y la obviedad de la evaluación, en las que es importante considerar aspectos estructurales del funcionamiento de los programas.

Por otra parte, el par experto emite una opinión para valorar la calidad desde una posición de poder en el campo de la evaluación de programas de posgrado, permeada por diversos aspectos de tipo histórico, político, económico y cultural. En coincidencia con Ginés (2008), no es posible que los evaluadores externos den cuenta de la calidad, pues ésta es responsabilidad de las universidades. Si bien se reconoce la valía de la opinión de pares externos, y su importancia para mejorar la calidad de los programas, ésta no puede fundamentarse en la mirada fiscalizadora, reprobatoria, eficientista, burocrática y lineal, a la que se somete a los programas actualmente.

Por tanto, se requiere una evaluación más dinámica, que enfatice el conocimiento real en que se estructura su función y no únicamente la información; por ejemplo, de las competencias de los egresados para responder a problemas reales en una sociedad globalizada, competitiva y en constante cambio (Abreu, 2008). Se reconoce que existe una tendencia a no tomar en cuenta aquellas características que resultan difíciles para el evaluador, independientemente del peso que tengan los procesos en los que están inmersos los programas de posgrado; la importancia de la vigilancia entre lo que se dice que se va a evaluar y lo que efectivamente se evalúa (Glazman, 2005).

En un esfuerzo por complementar la evaluación de la calidad, la autoevaluación institucional tiene como complemento la evaluación externa, siendo esta última una práctica orientada al logro de

objetivos y al balance costo-beneficio, con la finalidad de dar cuenta de los resultados de un programa de posgrado, como aseveran diversos estudios (Sanz, 1998).

## LA EVALUACIÓN EXTERNA DEL POSGRADO DE LA UNAM ANTE EL **Conacyt**

Las políticas neoliberales en la educación superior se relacionan con un controvertido concepto asociado con la “calidad”<sup>3</sup> que se traduce en un listado o padrón de instituciones o programas reconocidos, cuyo ingreso está definido en gran medida por los resultados de la eficiencia terminal por cohorte<sup>4</sup> que muestran los programas de posgrado. Por lo que se puede afirmar que, efectivamente, la vara mide aquello para lo que se diseña; lo que no, termina por nulificarse o desaparecer.

Sánchez (2001) enfatiza la importancia de considerar que al analizar aspectos como la graduación hay que atender diversos procesos, prácticas y actores que hacen de éste un concepto multidimensional que de manera parcial da cuenta de la operación total de un programa. Sin embargo, ha sido el indicador cuantitativo con mayor ponderación para el reconocimiento de la calidad y se ha generado una compulsividad en las prácticas en el interior de los programas de posgrado dirigidas a resolver cuestiones más de forma que de fondo, como muestra el hecho de que la oferta total de programas de posgrado de nivel nacional impartidos en instituciones públicas y privadas es del orden de 8 522,<sup>5</sup> de los cuales 1 305 están reconocidos ante el Conacyt por su calidad, lo que representa 15.31 por ciento en el nivel nacional. Puede aseverarse

3 Gago (1995) lo define con los siguientes ejes esenciales: Eficacia, que se refiere a la medida en que se logran los propósitos; Eficiencia, en la forma de utilizar los recursos; Pertinencia, en el logro de las expectativas de la disciplina y el desarrollo social; Trascendencia y equidad, que sirven hoy y mañana, asequible y viable a más personas.

4 Se define como el porcentaje de graduados de una cohorte respecto a su generación de ingreso.

5 Base de datos del Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado (Comepo), 2011, disponible en <[http://www.comunicacion.ugto.mx/comepo/oferta\\_academica/consulta/index.php#>](http://www.comunicacion.ugto.mx/comepo/oferta_academica/consulta/index.php#>).

que el avance hacia el desarrollo de una cultura de la evaluación es menor que la preocupación por elevar la eficiencia terminal<sup>6</sup> y reducir los tiempos para la obtención de los grados, que han recobrado un sentido diferente a la luz de la evaluación asociada con la asignación de recursos.

La evaluación externa propuesta por el Conacyt ha pasado por tres grandes programas desde los noventa: el Padrón de Excelencia, el Padrón de Fortalecimiento al Posgrado Nacional (PFPN) y el actual Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), en los cuales el posgrado de la UNAM ha participado en forma continua desde hace 19 años, en 1991 con el Padrón de Excelencia, hasta el actual PNPC.

Actualmente, los 40 programas de posgrado vigentes en la institución contienen 83 planes de estudio (34 de doctorado y 49 de maestría); 70 de ellos han ingresado al PNPC, lo que representa 85 por ciento. En cuanto a los doctorados, todos han participado en evaluaciones externas en los diversos niveles de calidad del PNPC (cuadro 4). De ellos, 11 son de nivel internacional, 19 consolidados, tres en desarrollo y uno de reciente creación.

### CUADRO 3

Distribución por área de conocimiento del doctorado

Área	Nivel internacional	Consolidado	En desarrollo	Reciente creación	Total
CFMI	4	3	0	0	7
CBQyS	4	4	0	0	8
CS	0	4	3	0	7
HyA	3	8	0	1	12
Total	11	19	3	1	34

CFMI= Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías; CBQyS= Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud; CS= Ciencias Sociales; HyA= Humanidades y Artes.

En el nivel de maestría, se muestra que de las 49 existentes, 37 están reconocidas ante el organismo por su calidad en alguno de los

6 Porcentaje de alumnos de un programa que obtienen el grado en el tiempo que marca el plan de estudios, respecto a la matrícula de ingreso por generación.

niveles y 12 de ellas no han participado o no han logrado su incorporación al PNPC (cuadro 4).

**CUADRO 4**

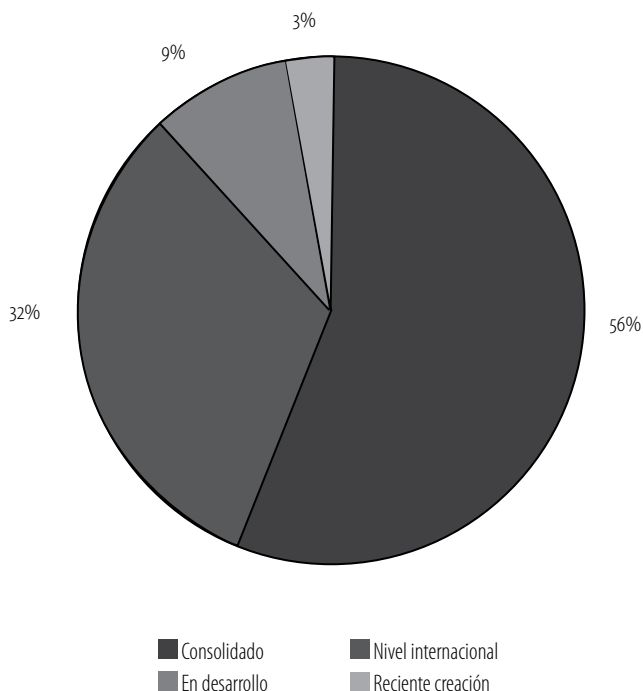
Distribución por área de conocimiento de las maestrías

Área	Nivel internacional	Consolidado	En desarrollo	Sin registro Conacyt	Total
CFMI	4	4	0	0	8
CBQyS	2	6	2	0	10
CS	0	8	2	5	15
HyA	1	4	4	7	16
Total	7	22	8	12	49

CFMI= Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías; CBQyS= Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud; CS= Ciencias Sociales; HyA= Humanidades y Artes.

**Gráfica 2**

Porcentajes de programas de doctorado de la UNAM por nivel en el PNPC

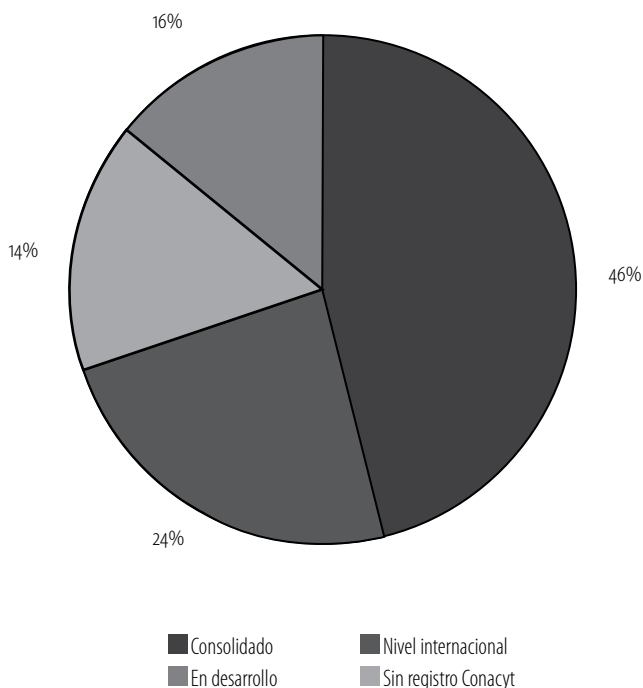


Los porcentajes relativos para el nivel de doctorado se muestran en la gráfica 2; como puede observarse, los programas de doctorado han sido evaluados por los pares externos del Conacyt como consolidados en 56 por ciento, de nivel internacional en 32 por ciento, en desarrollo 9 por ciento y 3 por ciento son de reciente creación ante el PNPC.

Los datos porcentuales para el nivel de maestría se muestran en la gráfica 3; como puede observarse, los programas de maestría han sido evaluados por los pares externos del Conacyt como consolidados en 46 por ciento, de nivel internacional en 14 por ciento, en desarrollo 16 por ciento y 24 por ciento no han ingresado al PNPC.

### GRÁFICA 3

Distribución del número de programas de doctorado por nivel de acreditación en cada una de las áreas del posgrado de la UNAM



Los indicadores para evaluar la calidad de las instituciones de educación superior pueden orientarse a diferenciar su calidad de acuerdo con su dimensión, región y contexto particulares; de otro modo, se pone en duda su validez y los aspectos relevantes que diferencian a una institución de otra, o a un programa de otro terminan por tener poca o nula importancia. No obstante, para dar cuenta de la calidad, a través de la evaluación se requiere considerar la propia subjetividad humana, como asevera Glazman (2005), sobre todo frente a la numeralia, los datos, los medios de verificación con los que se pretende lograr una objetividad situada en el marco del deber ser, un ideal y extrapolar o desplazar juicios de un aspecto a otro en dos sentidos:

- El efecto de *halo* en el que la opinión previa que tienen los evaluadores sobre un programa académico, condición o característica evaluados, influye en otros que se van a evaluar. Un ejemplo de esto se refleja en la falta de consistencia de los criterios que se utilizan para pertenecer a los niveles que considera el PNPC, pese a los diferentes indicadores que se toman en cuenta para cada uno.<sup>7</sup>
- Es frecuente que la formulación de juicios en las evaluaciones se exprese en términos de aspectos administrativos cuantificables y demostrables, como el número de profesores, egresados, etc., porque se concede a éstos mayor concreción. El carácter escasamente tangible de la mayor parte de los elementos pedagógicos y la propia enseñanza (la mente de los alumnos, su capacidad de aprender) determinan que éstos sólo pueden ser especificados de forma vaga y metafórica.

La valoración sobre la calidad es una responsabilidad depositada en los pares externos e involucra procesos de subjetividad relacionados con sus propias historias e impactan la objetividad tan anhelada y poco lograda del proceso. De ahí la necesidad de insistir en el peso de las subjetividades e incorporar los elementos

7 Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de posgrado (PNPC) de SEP/Conacyt, 2007, Anexo A, disponible en <[www.conacyt.mx](http://www.conacyt.mx)>.



sociales, institucionales, individuales, así como en el carácter ideológico o el psicológico que tiene la propia dimensión pedagógica de la evaluación (Glazman, 2005). La imposición de tareas de evaluación a manera de una camisa de fuerza ha hecho de esta práctica “un mal necesario”, que se ha constituido como inevitable para sobrevivir en el ámbito académico y ha impactado las representaciones de los propios actores; se ha ido incorporando lentamente en la vida cotidiana de éstos, como lo demuestra González (2010) al estudiar las prácticas de tutoría en la formación de investigadores en la maestría.

Aunado a lo anterior, la autoevaluación institucional funciona en algunas ocasiones en el terreno de la simulación, y se caracteriza por prácticas ocultas que han creado una doble moral en la evaluación, y que se reflejan en el discurso, pues hoy parece más relevante graduar alumnos que asegurar las competencias profesionales de egresados para resolver problemas que demanda la sociedad del conocimiento. La autoevaluación realizada al “vapor” y en forma “irreflexiva” deja en segundo plano la valoración de los procesos y de las prácticas relacionadas con la calidad educativa; se requiere una visión más holística y dinámica de la autoevaluación de un programa, que considere una vigilancia epistemológica de la evaluación; hay que manejarse con cautela al valorar el impacto de las políticas de evaluación, pues el dominio de posiciones hegemónicas de carácter político o económico promueve la creación de dogmas y mitos como el de “promover la cultura de la evaluación” que, impuesta por las instancias de poder y asumida por los actores, se reduce a múltiples fenómenos que “afectan lo humano, incluyendo la historia del pensamiento, de las ideas, de la tecnología y del saber científico” (Glazman, 2005: 9).

Estas experiencias son resultado de la dinámica en la que convergen dos áreas de tratamiento de la evaluación: una de carácter pedagógico y otra de carácter pragmático. La primera se sustenta en elementos teóricos y conceptuales que la conducen bajo principios de análisis y reflexión de los procesos y las prácticas de autoevaluación que favorecen la autorregulación en sus actores, prácticas, procesos y resultados a lo interno de los programas académicos, al menos en

el marco del *deber ser*. En lo que respecta a la segunda, la autora enfatiza también que en la evaluación existe una veta administrativa, de carácter práctico y orientada a emitir un juicio amplio en torno a situaciones, sujetos, actividades e instituciones o programas.

La evaluación es parte de un sistema de recompensas y castigos con el cual se legitima la asignación de recursos económicos para los programas que cumplen con los indicadores solicitados por el Conacyt. La evaluación de los programas de posgrado, atravesada por un halo economicista, ha generado el denominado efecto Mateo; es decir, “al que más tiene, más se le dará y al que menos tenga, aun lo poco que tiene se le quitará”. Así que las IES con mayor cobertura y oferta cosechan más apoyos en becas, proyectos y prestigio.

#### EL PAPEL DE LOS TUTORES EN LA FORMACIÓN INICIAL DE INVESTIGADORES EN EL POSGRADO

Un elemento trascendental de este nivel de estudios, es constituirse como la cuna para la formación de investigadores y profesionales de alto nivel en maestría y doctorado, lo que involucra competencias de diversa naturaleza y complejidad. Para lograrlo, se apoya en los 5 449 tutores que participan en el posgrado universitario, en las entidades académicas que intervienen en los 40 programas distribuidos por área de la siguiente forma: 2 114 son de Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud; 1 213 de Ciencias Sociales; 1 097 de Ciencias Físico Matemáticas e Ingenierías; y 1 025 de Humanidades y Artes. Setenta por ciento de ellos pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, debido a su destacada actividad en la investigación y su productividad académica. Adicionalmente, los datos del posgrado de la UNAM para maestría y doctorado muestran la profesionalización de los estudios; se observa una mayor concentración en programas de maestría de alta demanda como administración, derecho, sociología, psicología, entre otros. El panorama anterior hace necesario el cuestionamiento acerca del tipo de investigador que se privilegia y su pertinencia más allá de sus competencias.

Actualmente, se reconocen dos orientaciones en los programas: los de investigación y los profesionalizantes, especialmente en las maestrías en dos vertientes. Por un lado, formando a los especialistas que se requieren para la docencia en la licenciatura y, por otro, como plataforma de iniciación de investigadores potenciales. No obstante, Porter (2007) asevera que no existe un modelo para la formación de investigadores en México, toda vez que han proliferado doctorados de paso, *fast track o express*, doctorados temporales o endógenos, diseñados para investigadores de la propia institución; doctorados pretensiosos que emulan la excelencia de los doctorados del primer mundo; doctorados para funcionarios y misceláneos.

En las evaluaciones del Conacyt, la tutoría es una práctica que se evalúa en dos sentidos: la proporción alumno-tutor y los tutores con tesis asignadas. En este último, se considera la participación del tutor entre los indicadores de calidad; por ello, en la autoevaluación se toman en cuenta algunas preguntas reflexivas orientadas a la pertinencia, la suficiencia y la calidad de la planta tutorial. Sin embargo, en el posgrado de la UNAM, la figura del tutor atraviesa la formación de investigadores. La investigación muestra que existen dificultades en cuanto a las prácticas de tutoría, pues el acompañamiento de los estudiantes es un elemento esencial en su formación y no existe una visión compartida por los tutores, incluso una parte importante de ellos son tutores nominales. Por su parte, los tutorados buscan estrategias de formación por medio del apoyo de sus profesores, pares y demás académicos para su formación hacia la investigación.

Sánchez (2001) asevera que el tutor no sólo enseña a investigar, sino da seguimiento a la trayectoria de los alumnos, acompaña en la elaboración de una tesis y en la formación de investigadores, contribuyendo principalmente a la construcción de identidades diferenciadas para hombres y mujeres en las que participan tanto los tutores como los tutorados. En la conformación de la identidad, existen factores que impactan el tipo de involucramiento del tutor y el alumno y, por tanto, del investigador en formación; por mencionar sólo algunos: la comunicación, la empatía y el nombramiento, el nivel de estudios de posgrado que se trate, entre otros (González, 2010).

Ha habido una generalización sobre la tutoría y se debe enfatizar su importancia a través del vínculo pedagógico que la sustenta y que hace necesario precisar; en este sentido, la tutoría es una práctica social en la formación de los investigadores en la que las historias de vida de los actores juegan un papel fundamental.

## CONCLUSIONES

Son diversos los dilemas que se tienen que resolver para dar cuenta de la transformación de los programas de posgrado a través de indicadores de la autoevaluación institucional, con la mirada de las necesidades de la propia universidad y su liderazgo. En estas tareas, la evaluación externa es necesaria mas no suficiente, por el sesgo que representa el criterio arbitrario y por estar ligada a la competencia por los recursos económicos.

Existen algunas dificultades para apostar a la autoevaluación institucional; una de ellas, es que se confunde fácilmente su sentido y orientación, pues resulta prioritario cumplir con las exigencias e indicadores de los organismos externos para hacerse merecedores de recursos. Se establece una simulación que se refleja en el cumplimiento muchas veces forzado para el logro de los indicadores solicitados, con el riesgo de que la valoración de la calidad se reduzca al dato, en lugar de realizar el análisis de la pertinencia de los procesos y el impacto de los egresados de los programas en su campo disciplinario.

Entre más parecidos los indicadores de los organismos evaluadores para su cumplimiento por las instituciones de educación superior, más parecidas entre sí, lo que ha puesto en riesgo su propia identidad. Los actores de la evaluación se enfrentan a diversas concepciones de autoevaluación institucional sustentada en diversos fines: incompatibilidad de indicadores; diversidad en las categorías. La utilización de las mismas categorías con diferentes indicadores enfatiza modelos dicotómicos de resultados, estáticos, casi mecánicos y reduccionistas, que se centran en los insumos y los resultados, tales como: rigor en los mecanismos de ingreso, tiempo de dedicación de alumnos y tutores, proporción alumno-tutor, características

del núcleo académico básico, líneas de investigación del programa, seguimiento a egresados, etcétera.

Los avances conceptuales y metodológicos en evaluación educativa para programas académicos son un referente obligado para caminar hacia un modelo actualizado de evaluación integral, donde las autoevaluaciones institucionales y los criterios e indicadores estadísticos de las instituciones sean los referentes para obtener los estándares de calidad del Conacyt y no a la inversa, como sucede actualmente. Se requiere un sistema de evaluación al servicio de la academia que a su vez fortalezca la gestión de la evaluación, sobre todo porque está vinculada con la asignación de recursos. Son varios los beneficios de la evaluación externa del posgrado nacional. No obstante, es preciso recuperar el compromiso social de los actores de la evaluación y asegurar las competencias profesionales que la sociedad en su vertiginoso cambio demanda.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abreu, H. L. y F. G. de la Cruz (2008), “Evaluación del posgrado: evaluación en la obiedad o evaluación de la capacidad de innovación”, ponencia presentada en el Congreso Internacional de Evaluación Educativa, 16, 17 y 18 de octubre de 2008, Tlaxcala, México.
- Ayarza, H. (1995), “Evaluación de la educación superior como estrategia para el cambio. El proceso de autoevaluación”, en *Cuadernos Auscun*, núm. 2, pp. 24-33.
- Casanova, M. A. (1999), *Manual de evaluación educativa*, Madrid, La Muralla.
- Castillo, S. y J. Cabrerizo (2004), *Evaluación de programas de intervención socioeducativa: agentes y ámbitos*, Madrid, Pearson.
- De la Orden, A. (1982), *La evaluación educativa. Concepto, características y funciones*, Buenos Aires, Docencia-Proyecto Cinae.
- Díaz-Barriga, F. (2008), “Teoría del test y prueba PISA 2006”, conferencia magistral en Congreso Internacional de Evaluación Educativa, 16, 17 y 18 de octubre 2008, Tlaxcala, México.

- Elola, N. y L. V. Toranzos (2000), *Evaluación educativa: una aproximación conceptual*, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en <<http://www.campus-oei/calidad/luis2.pdf>>, consultado el 23 de julio de 2008.
- Expósito, J. y E. M. Olmedo (2006), *La evaluación de programas. Teoría, investigación y práctica*, Granada, Grupo Editorial Universitario.
- Gago, A. y C. R. Mercado (1995), “La evaluación en la educación superior mexicana”, en *Revista de Educación Superior*, vol. 24, núm. 96, octubre-diciembre de 1995.
- Ginés, M. J. (2008), “La garantía de calidad en el espacio europeo de educación superior”, conferencia magistral en Congreso Internacional de Evaluación Educativa, 16, 17 y 18 de octubre de 2008, Tlaxcala, México.
- Glazman, N. R. (2005), *Las caras de la evaluación educativa*, México, FFYL-DGAPA-UNAM.
- González, J. G. (2010), “El papel de la tutoría en la formación de investigadores en la Maestría: Un estudio de caso”, tesis doctoral de Pedagogía, FFYL-UNAM.
- Jiménez Fernández, C. (1997). “Educación a los alumnos más dotados”, en *Revista de Investigación Educativa*, vol. 15, núm. 2, pp. 217-234.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981), *The Program Evaluation Standards*, Newbury Park, California, Sage [traducida al español como *Normas de evaluación para programas, proyectos y material educativo*, México, Trillas, 1988].
- Lafourcade, P. (1992), *La evaluación institucional en la universidad*, San Juan, Argentina, Universidad Nacional de San Juan.
- Millares, K. M. (2005), “La importancia de crear sistemas de autoevaluación en las instituciones de educación superior”, en R. Glazman, *Las caras de la evaluación educativa*, México, Facultad de Filosofía y Letras-Dirección General de Apoyo al Personal Académico-Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 153-173.
- Porter, L. (2007), *La búsqueda inexistente de un modelo mexicano de doctorado. Reestructuración de la universidad y del conocimiento*, México, CIIICH-UNAM.
- Ramos, G., M. Perales y A. Pérez (2009), “El concepto de evaluación educativa”, en J. Jornet e Y. Leyva, *Conceptos, metodología y profesio-*

- nalización en la evaluación educativa*, México, Instituto de Investigación de Tecnología Educativa, pp. 47-649.
- Ruiz, G. R. *et al.* (2007), *Los estudios de posgrado en México: diagnóstico y perspectivas*, México, Secretaría de Desarrollo Institucional-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sánchez, P. R. y M. Arredondo (2001), *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en Ciencias Sociales y Humanidades de la UNAM*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés.
- Santos, G. M. A. (1995), *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, Málaga, Aljibe (Colección Biblioteca de Educación).
- Sanz, O. R. (1998), *Evaluación de programas en orientación educativa*, Madrid, Pirámide.
- Secretaría de Educación Pública/Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (SEP/Conacyt) (2007), *Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de posgrado* (PNPC), en <www.conacyt.mx>, consultado el 10 de julio de 2011.
- Scriven, M. (1967), “The Methodology of Evaluation”, en R. Tyler, Gagné y M. Scriven, *Perspectives on Curriculum Evaluation*, Chicago, R. McNally/American Educational Research Association.
- Stufflebeam, D. L. (1971), “The Relevance of the CIPP Evaluation Model for Educational Accountability”, en *Journal of Research and Development in Education*, 5(1), pp. 19-25.
- Tyler, R. W. (1950), *Basic Principles of Curriculum and Instruction, Ill*, Chicago, University of Chicago Press.
- Universidad Nacional Autónoma de México (2005), *Guía de autoevaluación para los programas de posgrado de la UNAM*, México, DGEP-UNAM.
- Vásquez, A. (2008), “La acreditación de la educación superior, La experiencia chilena”, ponencia en el Congreso Internacional de Evaluación Educativa, 16, 17 y 18 de octubre de 2008, Tlaxcala, México.
- Zúñiga, R. (1994), *L'évaluation dans l'action*, Montreal, Presses de l'Université de Montreal.





## LOS PROGRAMAS DE POSGRADO EN TURISMO EN MÉXICO

*Vianey García Vázquez\**

*Gloria Angélica Valenzuela Ojeda\*\**

En este trabajo, se presentan los resultados obtenidos a través de un estudio de educación comparada realizado con los programas de posgrado en turismo que se ofrecen en México. Los programas fueron analizados a partir del currículo formal, considerando las orientaciones, características y tendencias de los mismos. Se observa que estos programas responden a la necesidad de formación que requieren los licenciados en turismo o personas que se encuentran laborando dentro de esta área, cuyo interés principal se basa en continuar con sus estudios para adquirir las herramientas necesarias que les permitan ser más competentes e incrementar su nivel laboral. En la mayoría de los casos, existe congruencia entre los objetivos, perfiles de egreso e ingreso y las áreas del conocimiento que los integran. Se identifica que los posgrados cuentan con distintas orientaciones, resaltando la mercadotecnia, la recreación y la administración de servicios turísticos.

### INTRODUCCIÓN

La educación, como parte de un fenómeno social, ha ido evolucionando hasta convertirse en una necesidad: la de mejorar tanto la práctica educativa como la formación de sus estudiantes.

\* Profesora-investigadora de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

\*\* Profesora-investigadora de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

En la actualidad, en los contextos educativos, se hacen presentes los conceptos de internacionalización y globalización, que llevan a la creación de nuevas opciones profesionales que respondan a estos retos; además, la dinámica de la internacionalización y de la globalización genera un incremento de la actividad turística, lo que propicia la necesidad de incrementar la profesionalización de este sector.

Así, se hace necesaria la capacitación de los prestadores de servicios turísticos, tomando en cuenta que debemos tener presente que la actividad turística depende de todos aquellos que como seres humanos damos calidez y acción al turismo, ya sea actuando como receptores o como turistas en sí.

Actualmente, la especialización en turismo se hace ineludible, ya que se ha dado una considerable expansión de las actividades turísticas, convirtiéndose en uno de los sectores más competitivos del mundo, lo cual genera una fuerte demanda de diversos servicios turísticos que van desde establecimientos de hospedaje, alimentos, viajes, etc., que requieren personal capacitado para manejar adecuadamente los servicios turísticos.

Es por esto que no basta con la obtención de un título de licenciatura, sino que se debe buscar siempre una superación constante que contribuya al desarrollo profesional,

enfaticando una sólida formación profesional como consecuencia de priorizar los procesos de aprendizaje con un carácter eminentemente productivo, de forma que la educación de Posgrado se sustente en un egresado que esté dotado de los recursos intelectuales y humanos que le garanticen educarse durante toda su vida profesional (Manzo, Rivera y Rodríguez, 2006).

De esta forma, los profesionales en turismo y todos los interesados en su desarrollo pueden acceder a un programa de posgrado en turismo para contribuir con el mejor manejo, promoción y ejecución de este campo de trabajo. Por tal motivo, la investigación que se presenta tiene como principal objetivo analizar tales programas ofrecidos en México e identificar sus orientaciones, características y elementos centrales.

Para efectos del estudio, se consideraron los diferentes niveles de posgrado: especialidad (que implica la obtención de un diploma), maestría y doctorado, que conducen a la consecución del grado correspondiente (SEP, 2000). Sin embargo, únicamente se trabajó con programas de maestría por ser la oferta con mayor predominio en el país. Cabe señalar que los programas que forman parte de esta investigación son los considerados en la guía de escuelas de turismo de la Secretaría de Turismo Federal; éstos fueron agrupados y analizados de acuerdo con la clasificación por regiones geográficas que define la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

## EL TURISMO Y LOS PROGRAMAS DE POSGRADO

Este trabajo se fundamenta en el análisis de los programas académicos de posgrado, entendiendo por éstos un

conjunto estructurado de experiencias y actividades educativas, expresado en un plan de estudios que se ofrece en el marco de una institución educativa, bajo determinadas condiciones materiales y académicas, y cuyo curso, durante un determinado número de años, permite la obtención de un título profesional (Medina, 2002).

Por otro lado, al trabajar con los programas de posgrado en turismo se ha realizado una caracterización de esta disciplina, considerando al turismo como un “conjunto de relaciones y de hechos producidos por el desplazamiento y la permanencia de personas fuera de su lugar de domicilio” (Hunziker, en Ortuño, 1976).

Así, se entiende que, “el turismo es la suma de los fenómenos y relaciones que surgen de la interacción de turistas, proveedores de negocios, gobiernos y comunidades anfitriones en el proceso de atraer y alojar a estos turistas y otros visitantes” (McIntosh, Goeldner y Ritchie, 2007). Con estas definiciones se puede entender la complejidad de los compromisos que se derivan de la actividad turística y la necesidad de contar con personal más formado y especializado en esta área.

Para dar respuesta a las necesidades turísticas, se hace necesaria la creación de diversos servicios, como agencias de viajes, hoteles, restaurantes, etc., y no sólo aquéllas exclusivas de actividades vacacionales, pues se incluyen también las de ocio y de negocios. En este contexto, se identifica que el turismo muestra una notable capacidad de crecimiento, pese a la disminución del mismo por la actual crisis económica, donde se muestra que tras un aumento de 5 por ciento durante la mitad de 2008, el crecimiento de las llegadas de turistas internacionales se situó a nuestro país en valores negativos durante la segunda mitad de 2008 (-1 por ciento), presentando el resultado final un crecimiento estimado de 2 por ciento para todo el año (Barómetro de la Organización Mundial de Turismo (OMT), 2009). Sin embargo, el turístico sigue siendo uno de los sectores económicos más dinámicos, y son muchos los efectos benéficos que genera; entre ellos, una creciente contribución al PIB (en algunos casos más de 10 por ciento) y sustanciales ingresos de divisas, así como la creación de empleo, algo especialmente importante en la actual crisis económica (OMT, 2009).

En este sentido, podemos entender la importancia que tienen las instituciones de educación superior por su aporte tanto a la profesionalización de los recursos humanos como a la formación de investigadores y directivos de las diversas disciplinas vinculadas con el turismo, que se apoyan en la formación de posgrado para lograr estos objetivos. De ahí la necesidad de estudiar de manera detallada este proceso educativo, que como

educación permanente o desarrollo profesional permanente, constituye un concepto más amplio vinculado a la formación de competencias profesionales para garantizar el desempeño como expresión de los conocimientos teóricos, prácticos y personales adquiridos y ha sido subdividida en dos modalidades igualmente importantes (Manzo, Rivera y Rodríguez, 2006):

1. La educación avanzada formal, o educación de posgrado, que posee un carácter selectivo, regulada nacionalmente y ejecutada por instituciones autorizadas. Esta modalidad otorga títulos académicos y está orientada hacia la creación o producción intelectual.

2. La educación avanzada no formal, también denominada educación continua, que no posee carácter selectivo y se distingue por su flexibilidad y normatividad simple, la cual está dirigida a la superación y actualización profesional permanente de todos los profesionales. Sin embargo, esta modalidad no ha caracterizado con la debida fuerza a las universidades, no obstante el papel esencial que juega en el desarrollo integral de la actividad profesional (Manzo, Rivera y Rodríguez, 2006).

La presente investigación aborda la definición de educación avanzada formal o educación de posgrado, ya que se sustenta en el análisis de los programas de turismo impartidos en las instituciones de educación superior de México, las cuales otorgan un título o grado después de haber cursado satisfactoriamente el programa. Pero, ¿cuáles son las áreas que considera un programa de turismo? Debido a su complejidad, el estudio del turismo se ha realizado desde hace muchos años basándose en las ciencias que justificaban de mejor manera la posición del turismo, de acuerdo con sus necesidades e intereses. Una de las primeras en tratar como parte de su estudio el turismo es la economía que, como define Fernández (1991), veía en éste un factor determinante en el desarrollo económico, un redistribuidor del gasto y un generador de divisas, entre otros aspectos.

En este sentido, se identifica que el turismo puede ser estudiado desde distintas áreas, remarcando así la importancia de determinarlo como multidisciplinario, ya que su estudio no implica únicamente su definición, pues como sostiene Barreto (2003), como gran desplazamiento humano voluntario debe ser estudiado por las ciencias humanas; por sus impactos económicos debe ser estudiado por las ciencias económicas; por su impacto en el medio ambiente debe ser estudiado por las ciencias geográficas, biológicas y ambientales; por sus impactos sociales debe ser estudiado por la sociología y por sus impactos culturales por la antropología.

No obstante y pese a la importancia general de la multidisciplinariedad del turismo, para el caso del posgrado nos encontramos con que el objetivo fundamental de los programas es tanto la profesionalización como la formación para la investigación turística

que conlleven a la mejora laboral, lo que propicia que el estudio del turismo abarque áreas más concretas como son administración, finanzas, negocios y proyectos, entre otras, las cuales se reflejan de manera importante en el valor del turismo.

Así, las personas

pueden tomar diversas rutas al ejercer sus carreras en diferentes niveles dentro y de uno a otro de varios sectores secundarios del turismo, variando de acuerdo con sus antecedentes y habilidades en el trabajo [...] pues los supervisores, gerentes y empresarios deben tener otros valores e intereses que les permitan enfrentar los retos de cambio y satisfacer las necesidades de un mercado exigente y siempre cambiante (McIntosh, Goeldner y Ritchie, 2007).

Para el cual el posgrado brinda las herramientas para lograr esta mejora profesional, al identificar la implementación de programas de posgrado de turismo, que regularmente cuentan con un área de especialización según las necesidades e intereses que deseen cubrir sus estudiantes.

## Metodología

La presente investigación es descriptiva y documental, y se inserta en los estudios de educación comparada. De acuerdo con Bisquerra (2000), en los estudios descriptivos, como el presente, no se manipula ninguna variable, se observan y describen los fenómenos estudiados; además, para este mismo autor, la investigación documental o bibliográfica consiste en la búsqueda, recopilación, organización, valoración, crítica e información bibliográfica sobre temas específicos (2000).

Por otro lado, la educación comparada,

en sentido estricto, se puede caracterizar como la disciplina que, mediante el enfoque comparativo, investiga los fenómenos educativos globales o particulares que se dan en dos o más sociedades o grupos humanos, en cuanto a las relaciones de semejanza y diferencia que

existen entre ellos, y entre las formas de interacción que mantienen con sus respectivos contextos sociales, a fin de contribuir al conocimiento y la comprensión de dichos fenómenos educativos, propios y ajenos, y de enriquecer los procesos de toma de decisiones para su mejoramiento (Olivera, citado en García, 2003).

Al aplicar las definiciones anteriores, en el presente caso se realizó un acopio, un análisis y una comparación de las diferentes propuestas curriculares de posgrado en turismo ofertadas por las instituciones de educación superior en México.

Como instrumento de análisis, se elaboró una matriz en formato Excel para concentrar las características de los programas de estudio de las distintas instituciones.

La matriz se dividió en dos apartados. La primera parte concentra los datos de identificación de las instituciones educativas y cada uno de los programas estudiados, en donde se encuentran los siguientes indicadores: nombre del programa, año de fundación de la escuela, año de fundación del programa, modalidad, dirección, así como las características del programa, identificando perfil de ingreso, perfil de egreso, objetivos, misión, visión, valores, periodos escolares y áreas terminales, principalmente.

En la segunda parte de la matriz, se hace un corte por áreas del conocimiento de las materias que conforman el plan de estudios de las diversas instituciones de educación superior, en el cual se identifica la ponderación que se da a cada una de las áreas del conocimiento; para ello, se tomó en cuenta el total de asignaturas de todos los programas agrupados por área para obtener el porcentaje que cada uno le da a las distintas áreas del conocimiento. La información se analizó mediante estadística descriptiva a través de medias, frecuencias y porcentajes.

El análisis de los programas se concentró en el nivel de maestría, ya que las especialidades fueron muy pocas y no se identificó oferta académica de turismo en el nivel del doctorado.

## Resultados

Para su mejor interpretación, los resultados del análisis de los programas de maestría se dividieron en dos partes: resultados generales en el nivel nacional y resultados obtenidos de acuerdo con la ponderación de las áreas por regiones.

### RESULTADOS GENERALES EN EL NIVEL NACIONAL

#### Caracterización de los programas

Se realizó una división por regiones, y se encontró que en la Noroeste se imparten tres maestrías diferentes: en la Universidad Internacional de la Paz se ofrece la maestría en administración con especialidad en empresas turísticas; en la Universidad Mundial Baja California Sur se oferta la maestría en turismo, mientras que en la Universidad de Los Cabos se imparte la maestría en dirección de organizaciones turísticas, todas ellas en el estado de Baja California Sur.

Posteriormente, en la región Noreste se identificaron programas en los estados de Coahuila y San Luis Potosí: la Universidad del Valle de México ofrece la maestría en mercadotecnia turística y en mercadotecnia de negocios turísticos. Dentro de esta misma región, en el estado de Tamaulipas, la Universidad Regional Miguel Hidalgo cuenta con la maestría en administración y recreación del tiempo libre.

En lo que respecta a la región Centro-occidente, la oferta de maestrías está constituida por la Universidad de Aguascalientes, con la maestría en ciencias económico-administrativas, con especialidad en dirección turística; la Universidad La Salle de los estados de Michoacán y Guanajuato, con la maestría en mercadotecnia turística, y la Universidad de Guadalajara en el estado de Jalisco, en donde se imparte la maestría en administración y gestión regional en el Centro Universitario de la Costa Sur; además, en el Centro Universitario de la Costa de Puerto Vallarta la maestría que se ofrece se orienta al desarrollo sustentable y turismo.



Por otro lado, en la región Metropolitana encontramos, en el Distrito Federal, instituciones como la Escuela Bancaria y Comercial, con la maestría en Administración con áreas en hotelería y turismo; el Instituto de Estudios Superiores en Turismo, con su maestría en planeación y desarrollo; el Instituto Politécnico Nacional, con la maestría en alta dirección de empresas turísticas, así como la maestría en administración e innovación del turismo; la Escuela Panamericana de Turismo, con la maestría en dirección hotelera, así como la Universidad YMCA, con la maestría en recreación.

Respecto a la región Centro-sur, identificamos la Universidad Autónoma de Guerrero, que oferta los programas de maestría en desarrollo turístico con mención mercadotecnia de servicios turísticos, así como con mención en desarrollo del producto turístico. En Puebla, se encuentra la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, con su maestría en dirección estratégica de empresas turísticas, la Universidad Cuauhtémoc, con la maestría en administración turística y la Universidad de Ciencias y Desarrollo que oferta la maestría en dirección y gestión de empresas turísticas. En el Estado de México se identificaron la Universidad Anáhuac México Norte, con la maestría en alta dirección de hoteles y restaurantes; la Universidad Tecnológica Internacional, con la maestría en recreación laboral y turística, además de la Universidad del Valle de México con la maestría internacional en gestión global de negocios turísticos.

Por último, en la región Sur-sureste se encuentra el Instituto Campechano, con la maestría en gestión de empresas turísticas; la Universidad Autónoma de Chiapas, con la maestría en administración con formación en gestión y planificación turística. En Quintana Roo, la Universidad La Salle oferta las maestrías en turismo y dirección hotelera, y en mercadotecnia turística. Tabasco aparece con la Universidad del Valle de México, que ofrece la maestría en mercadotecnia de negocios turísticos y la Universidad Popular de la Chontalpa, con la maestría en turismo de naturaleza. Por último, en el estado de Yucatán se cuenta con la Universidad de Valladolid, con su maestría en mercadotecnia turística y la Universidad Mayab, con la maestría en planeación y dirección de empresas turísticas.

A partir de las denominaciones de los programas, se puede entender una diferencia de orientaciones y enfoques con los que se forma a los posgraduados del turismo. Se identifica también que la oferta educativa se compone de diversas instituciones, de las cuales 22 (67 por ciento) son privadas y 11 (33 por ciento) públicas. En lo que respecta a la modalidad, nos encontramos que 31 (94 por ciento) son presenciales, 1 (3 por ciento) no presencial y 1 (3 por ciento) a distancia.

### **Resultados obtenidos de acuerdo con la ponderación de las áreas en el nivel nacional**

El total de materias de los 31 programas analizados fueron agrupadas por áreas, que a su vez se ubicaron en tres partes: las áreas que tenían mayor peso dentro de los programas de posgrado, las áreas con un peso intermedio y aquéllas con menor peso. Los resultados se pueden observar en el cuadro 1, en el que también es posible identificar que dentro de las áreas con mayor peso en los programas de estudio se encuentra la de mercadotecnia turística en las regiones del Noreste, Centro-occidente, Centro-sur y Sur-sureste, con 49 por ciento, 17 por ciento, 17 por ciento y 33 por ciento, respectivamente; área que como hemos mencionado cumple una función muy importante al establecer relaciones públicas, promocionales, conocimiento de la conducta del consumidor, así como el mercado por desarrollar, mismos que coadyuvan a potenciar el turismo. Aunque tal área se presenta con mayor frecuencia en estas cuatro regiones, no significa que la Noroeste y la Metropolitana la dejen de lado, ya que se presenta con una frecuencia de 11 (14 por ciento) y 6 (6 por ciento) en estos programas, pues es sin duda un área de la cual ninguna de las regiones podría prescindir.

Por otro lado, identificamos que se ofrecen distintas materias optativas en los programas, tanto en la región Noroeste (34 por ciento) como en la Metropolitana (26 por ciento) para que el alumno elija las materias de acuerdo con las necesidades e intereses del área en la cual desea especializarse. En relación con las materias optativas, la región Noroeste pone el énfasis en la administración y dirección de empresas turísticas, mientras que la región Metropolitana ofrece maestrías que,

aunque su orientación también implica a las empresas turísticas, enfatiza ciertos servicios en particular, como hotelería (dos escuelas de la región) y recreación (una escuela), entre otras.

Dentro de las áreas con importancia media encontramos el estudio de la administración general para las regiones del Centro-occidente, con 15 asignaturas (13 por ciento), la región Metropolitana, con 15 (15 por ciento) la región Centro-sur, 26 (18 por ciento) y la región Sur-sureste, con 22 (19 por ciento), pues de acuerdo con Reyes y Rodríguez, en Méndez (2006), la importancia de esta área se basa en que se da donde quiera que exista una organización; el éxito de una empresa u organismo social se debe a la buena administración que posea. Para las grandes empresas, la administración científica es esencial; para las pequeñas y medianas, la manera más indicada de competir con otras es el mejoramiento de la misma. Dicho en otras palabras, es necesario tener una mejor coordinación de sus recursos, incluyendo el humano. Un incremento en la productividad, dependerá de una adecuada administración. Éstas son algunas de las principales ventajas que se pueden asegurar a través del estudio del área de administración general, por lo que en estos programas sobresale la confianza que se tiene en esta área.

No obstante, en la región Noroeste y Noreste, se imparte la administración, y se especializa en el sector turístico, con trece (16 por ciento) y seis materias (9 por ciento), resaltando que esto se da en los estados pertenecientes al norte de la República mexicana, que sin duda gozan de una diversidad de atractivos, además de ser parte de los estados fronterizos; empero, también se maneja el área administrativa en general, aunque con menor importancia, ya que se manifiesta con nueve materias (11 por ciento) para el caso del Noroeste y únicamente con 6 por ciento para las del Noreste, en contraste con el área de administración de empresas turísticas que si bien es cierto que se presenta en las cuatro regiones decae de manera significativa para la región Centro-occidente, donde se localiza como un área de importancia baja, con 3 por ciento del total de materias, aunque en la región Metropolitana, Centro-Sur y Sur-Sureste aparece con importancia media, se identifican ocho materias (8 por ciento), diez asignaturas, (7 por ciento) y siete (6 por ciento), respectivamente.

Al mismo tiempo, llama nuestra atención la presencia de un área que denominaríamos como cien por ciento turística, por tratarse del manejo del ocio y del tiempo libre; esto es, la recreación que, pese a que no se encuentra en todas las regiones estudiadas, se identifica en la región Noroeste con seis materias (9 por ciento) y Área Metropolitana con ocho asignaturas (8 por ciento), con una importancia media. Al resaltar la importancia de esta área, consideramos que este comportamiento puede deberse a las necesidades y al uso del tiempo libre, que con las presiones laborales y la vida diaria hacen que se vuelva parte fundamental del turismo el hecho de organizar actividades de relajación, campamentos, ecoturismo, haciéndolo de manera eficiente, ya que su importancia tanto social como educativa va en ascenso.

También dentro de las áreas de peso medio se identifica la de investigación, con 9 por ciento, puesto que para lograr un conocimiento profundo de una materia se requieren herramientas que guíen esta comprensión. Posteriormente, encontramos el área de administración de empresas turísticas, con 8 por ciento, así como el conocimiento del turismo en general, 5 por ciento, identificando que se encuentran vinculadas debido a que ambas áreas buscan el desarrollo turístico.

Finalmente, nos percatamos de que las áreas con menor peso en los programas son economía, métodos cuantitativos, geografía, patrimonio turístico, viajes, entre otras, lo que hace ver una vez más cómo decae en importancia el estudio ecológico del turismo, además de la importancia de los viajes.

Esta valoración nos permite identificar las distintas orientaciones de posgrados en México, y dependerá de las habilidades particulares y laborales que manifiesten los interesados en el programa para elegir entre ellos aquel que se adecue a sus necesidades de profesionalización de acuerdo con sus gustos e intereses.

**CUADRO 1**

Resultados generales del posgrado de turismo en México

Áreas	Noroeste		Noreste		Centro-occidente		Metropolitana		Centro-sur		Sur-sureste		Total	
	FR*	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%
Mercadoctenia turística	11	14	34	49	20	17	6	6	24	17	39	33	134	21
Administración	9	11	4	6	15	13	15	15	26	18	22	19	91	15
Optativa	27	34	0	0	15	13	25	26	9	6	2	2	78	12
Investigación	6	8	5	7	16	14	6	6	10	7	11	9	54	9
Administración de empresas turísticas	13	16	6	9	3	3	8	8	10	7	7	6	47	8
Turismo	2	3	4	6	11	9	1	1	11	8	4	3	33	5
Economía	2	3	2	3	8	7	5	5	5	3	8	7	30	5
Legal	1	1	3	4	5	4	3	3	5	3	6	5	23	4
Métodos cuantitativos	4	5	2	3	3	3	1	1	8	6	4	3	22	4
Proyectos turísticos	0	0	0	0	7	6	4	4	5	3	6	5	22	4
Negocios	0	0	0	0	0	0	5	5	13	9	2	2	20	3
Recreación	0	0	6	9	0	0	8	8	4	3	0	0	18	3
Hotelería	0	0	0	0	0	0	6	6	2	1	5	4	13	2
Relaciones sociales	0	0	1	1	4	3	0	0	4	3	1	1	10	2
Ecología	0	0	0	0	7	6	1	1	1	1	0	0	9	1
Uso de tecnología	0	0	1	1	1	1	2	2	3	2	0	0	7	1
Comunicación	1	1	1	1	0	0	2	2	0	0	0	0	4	1

CUADRO 1 (continuación)

Regiones	Noroeste		Noreste		Centro-occidente		Metropolitana		Centro-sur		Sur-suroeste		Total	
	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%
Áreas														
Ética	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	2	0
Geografía ética	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	2	0
Patrimonio turístico	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	2	0
Viajes	2	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0
Inglés	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Dorcencia	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
<b>Total</b>	80	100	70	100	116	100	98	100	143	100	118	100	625	100

\* FR= frecuencia.

## Resultados obtenidos de acuerdo con la ponderación de las áreas por regiones

### *Región Noroeste*

Al hacer el análisis de la región Noroeste, que de acuerdo con la clasificación de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) se integra por los estados de Baja California, Baja California Sur, Chihuahua, Sinaloa y Sonora, identificamos únicamente en el estado de Baja California Sur universidades que ofrecen maestrías en el área turística. Al indagar en estas instituciones, encontramos tres universidades que ofertan programas de posgrado en turismo cuyas orientaciones por áreas abordaremos a continuación.

En el cuadro 2 observamos la importancia que le dan los programas de la región Noroeste a las distintas áreas del sector turístico, donde podemos distinguir que en lo que respecta a esta región se deja a elección del estudiante su área prioritaria, puesto que las materias optativas ocupan el primer lugar en importancia, con una frecuencia total de 27 opciones (34 por ciento), las cuales están distribuidas con frecuencia de nueve asignaturas en los programas de turismo con especialidad en gestión y organización turísticas y con especialidad en mercadotecnia turística, de la Universidad Mundial de Baja California Sur, lo que representa 39% del total de las asignaturas de sus programas, así como la maestría en dirección de organizaciones turísticas de la Universidad Univer los Cabos, con 49 por ciento de su programa.

Sin embargo, notamos que el programa de la Universidad Internacional La Paz no cuenta con áreas optativas, pues establece desde su nombre la orientación, al denominarse maestría en administración con especialidad en empresas turísticas, destacando la importancia del área administrativa, con 33 por ciento, y complementada con el estudio de la administración especializada en empresas turísticas, con 27 por ciento, mismas que no se dejan de lado para las demás instituciones, pues se consideran como parte fundamental del manejo de las empresas de servicios, que requiere día a día mayor

preparación e innovación en el mercado cambiante en el que se desenvuelve, por lo que esta conducta se manifiesta en la Universidad Univer Los Cabos con 16 por ciento para administración y 5 por ciento para administración de empresas turísticas.

Mientras que ambas universidades ponen el énfasis en el área administrativa en general, para la Universidad Mundial de Baja California Sur se invierte esta tendencia, pues ésta prioriza en sus programas el área de administración de empresas turísticas, con tres asignaturas (13 por ciento) en su maestría con especialidad en mercadotecnia, dejando de lado la administración en general. No obstante, en su programa de especialidad en gestión y organización turísticas se retoman ambas con cinco asignaturas (22 por ciento) para la administración de empresas turísticas y únicamente 4 por ciento para la administración en general.

Como parte de las áreas que se encuentran con una ponderación de importancia media, identificamos la mercadotecnia turística, que en términos generales en la región se presenta con una frecuencia de once asignaturas (14 por ciento), de las cuales seis (26 por ciento) pertenecen al programa de turismo con especialidad en mercadotecnia turística de la Universidad Mundial de Baja California Sur; tres (13 por ciento) a la misma universidad en su programa de turismo con especialidad en gestión y organizaciones turísticas, mientras que la Universidad Univer Los Cabos y la Universidad Internacional La Paz únicamente cuentan con una asignatura perteneciente a esta área; esto es, 5 por ciento y 7 por ciento, respectivamente.

Por último, dentro de las áreas que pertenecen al rubro de ponderación baja, aparecen áreas como investigación, con una frecuencia de seis materias (8 por ciento), la cual se toma en cuenta para las tres universidades antes mencionadas, ya que no se podría prescindir de esta área que ayuda a desarrollar habilidades de investigación, sumamente importantes para la búsqueda de conocimientos y la solución de problemas.

Desde este esquema, identificamos dos áreas que reflejan su importancia en el conocimiento y en el manejo de los recursos económicos estamos hablando del área de métodos cuantitativos, con una frecuencia general de cuatro asignaturas (5 por ciento), distribuidas



**CUADRO 2**

Resultados de la región Noroeste

Áreas	Baja California Sur												Ponderación
	Universidad Univer Los Cabos	Universidad Nacional de la Paz	Universidad Mundial Baja California Sur	Universidad Mundial Baja California Sur	Maestría en dirección de organizaciones turísticas	Maestría en administración con especialidad en empresas turísticas	Maestría en turismo con especialidad en mercado/tecnia turística	Maestría en turismo con especialidad en gestión y organización turística	Total	FR	%	Total	
FR*	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%
Optativa	9	47	0	0	0	9	39	9	39	27	34	Alta	
Administración de empresas turísticas	1	5	4	27	3	13	5	22	13	16	16	Media	
Mercadotecnia turística	1	5	1	7	6	26	3	13	11	14	14		
Administración	3	16	5	33	0	0	1	4	9	11	11		
Investigación	1	5	1	7	2	9	2	9	6	8	8		
Métodos	1	5	1	7	1	4	1	4	4	5	5		
Economía	1	5	1	7	0	0	0	0	2	3	3		
Turismo	0	0	0	0	1	4	0	4	2	3	3	Baja	
Viajes	0	0	0	0	1	4	0	4	2	3	3		
Comunicación	0	0	1	7	0	0	0	0	1	1	1		
Ética	0	0	1	7	0	0	0	0	1	1	1		
Legal	1	5	0	0	0	0	0	0	1	1	1		
Docencia	1	5	0	0	0	0	0	0	1	1	1		
Total	19	100	15	100	23	100	23	100	80	100	100		

\* FR= frecuencia.

en una para cada escuela, seguida de economía con dos materias (3 por ciento), implementada únicamente en la Universidad Internacional La Paz y en la Universidad Univer Los Cabos.

En el cuadro 2, podemos identificar otras áreas que aluden a la ponderación baja, entre las que encontramos viajes, comunicación, ética y marco legal; consideramos que este hecho se debe a que si bien estas áreas no se dan como una especialidad concreta del turismo, es necesario que se retomen por la importancia que presentan tanto en el turismo como en el desarrollo mismo de la vida cotidiana.

Concluimos el análisis de la región Noroeste apuntando que se presentan diferentes opciones de especialidad para estudiar y prepararse para participar en el sector turístico, cubriendo las distintas necesidades e intereses de cada persona, que van desde dirigir una empresa hasta ser parte del equipo de promoción y relaciones públicas de la misma.

### *Región Noreste*

De acuerdo con la clasificación de ANUIES, esta región se integra por los estados de Coahuila, Durango, Nuevo León, San Luis Potosí, Tamaulipas y Zacatecas, en los estados de Coahuila, San Luis Potosí y Tamaulipas es donde se identifican las universidades que ofrecen maestrías en el área turística.

Al estudiar esta región, identificamos la Universidad del Valle de México (UVM) en sus sedes en los estados de Coahuila y San Luis Potosí, ambas ofertando el programa de maestría en mercadotecnia de negocios turísticos; por esta razón y a efecto de no confundir al lector, en el análisis comparativo se hace mención únicamente del programa de esta universidad como uno solo, ya que presenta las mismas asignaturas y porcentajes en los dos estados, como lo podemos notar en el cuadro 3. En esta región, está la Universidad Regional Miguel Hidalgo en el estado de Tamaulipas, con la maestría en administración y recreación del tiempo libre.

Al analizar las orientaciones de los programas, notamos que cada uno de ellos, desde el nombre del mismo, manifiesta sus orien-

taciones principales. En el caso de la UVM, sobresale con mayor importancia la mercadotecnia turística, ya que este programa cuenta con 17 asignaturas (71 por ciento); como hemos podido advertir a lo largo de este estudio, esta área ha ido cobrando mayor importancia, pues pone de manifiesto el conocimiento de los factores que intervienen para lograr una satisfacción completa en el cliente.

Por otro lado, la Universidad Regional de Tamaulipas le da mayor importancia al área de recreación, con seis asignaturas (27 por ciento); llama nuestra atención la incorporación de una maestría centrada en esta área, por lo que hemos notado el incremento de actividades orientadas a esta especialidad, así como los puestos que genera este servicio, que van desde “director de actividades, instructor de esquí, naturalista, promotor de conciertos, directores de teatro, centros de vacaciones y parques recreativos, además de puestos administrativos, de supervisión y dirección” (McIntosh, Goeldner y Ritchie, 2007).

Debido a la necesidad de cubrir todos estos requerimientos, se han creado maestrías que orienten no sólo al conocimiento de la administración de los servicios turísticos, sino que tienen que ver con el campo de aplicación de actividades relacionadas con el manejo del tiempo libre.

Hemos visto las orientaciones a las que particularmente se han enfocado estas instituciones. Sin embargo, ambas coinciden en la importancia de la administración, sobre todo enfocada a las empresas turísticas, pues para el programa de Tamaulipas representa 9 por ciento, al igual que la administración en general. De la misma manera, la Universidad del Valle de México sustenta esta área, con 8 por ciento para el caso de administración de empresas turísticas, y 4 por ciento para administración. No obstante, vemos que sin duda el área administrativa es una parte fundamental para todos los programas, pues lejos de orientarse a alguna en particular siempre estará presente.

Otra área con importancia media es la investigación, la cual se presenta con mayor frecuencia en la Universidad Regional Miguel Hidalgo, con tres materias (14 por ciento), a diferencia de la UVM, con una materia (4 por ciento).

**CUADRO 3**  
Resultados de la región Noroeste

Áreas	Coahuila			San Luis Potosí			Tamaulipas			Ponderación		
	Universidad del Valle de México			Universidad del Valle de México			Universidad Regional Miguel Hidalgo					
	Maestría en mercadotecnia de negocios turísticos	FR*	%	Maestría en mercadotecnia de negocios turísticos	FR	%	Maestría en administración y recreación del tiempo libre	FR	%		Total	
Mercadoctenia turística	17	71	71	17	71	71	0	0	0	34	49	Alta
Administración de empresas turísticas	2	8	8	2	8	8	2	9	9	6	9	
Recreación	0	0	0	0	0	0	6	27	27	6	9	Media
Investigación	1	4	4	1	4	4	3	14	14	5	7	
Administración	1	4	4	1	4	4	2	9	9	4	6	
Turismo	0	0	0	0	0	0	4	18	18	4	6	
Legal	1	4	4	1	4	4	1	5	5	3	4	
Economía	1	4	4	1	4	4	0	0	0	2	3	
Métodos cuantitativos	1	4	4	1	4	4	0	0	0	2	3	Baja
Comunicación	0	0	0	0	0	0	1	5	5	1	1	
Inglés	0	0	0	0	0	0	1	5	5	1	1	
Relaciones sociales	0	0	0	0	0	0	1	5	5	1	1	
Uso de tecnologías	0	0	0	0	0	0	1	5	5	1	1	
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>24</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>70</b>	<b>100</b>	

\*FR= frecuencia.

Por último, haremos mención de las áreas cuya importancia es baja, como turismo, únicamente retomada por el programa de recreación, al igual que inglés, comunicación, relaciones sociales y uso de la tecnología; asimismo, únicamente la UVM cuenta con las áreas de economía y métodos cuantitativos como de ponderación baja. Sin embargo, ambos programas cuentan con el área legal en el mismo rango de importancia.

Nos pareció interesante el análisis de esta región, al notar las diferencias de orientación entre las instituciones con las que cuenta, pues aunque solamente se consideraron dos programas, nos resultaron atractivas sus orientaciones, y estimamos oportuna la creación de otros posgrados que complementen la demanda educativa de la región.

### *Región Centro-occidente*

La región Centro-occidente, de acuerdo con la clasificación de ANUIES, está constituida por los estados de Aguascalientes, Colima, Guanajuato, Jalisco, Michoacán y Nayarit; observamos que no se ofertan programas de maestría en los estados de Colima y Nayarit.

Al efectuar el análisis de los programas de acuerdo con su orientación, identificamos una vez más el área de mercadotecnia turística con la mayor ponderación tanto de manera general en la región, con 17 por ciento —expresado en los programas de la Universidad La Salle y del Bajío (44 por ciento)—, como en la de Morelia, con ocho asignaturas (30 por ciento), pues aunque ambas pertenecen a la misma institución, pero en diferentes estados, muestran algunas variaciones entre ellas, por lo cual se hablará al respecto de manera independiente.

Al seguir con el análisis, encontramos el programa de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, la cual considera esta área como la de mayor ponderación en su programa, con cuatro asignaturas (20 por ciento), pese a que su área terminal es en dirección turística; de la misma manera, nos encontramos con la Universidad de Guadalajara (UDG) en su campus de Puerto Vallarta, aunque con menor frecuencia, pues únicamente se enfoca una asignatura a esta área.

Dentro de las áreas de ponderación alta, aparece una investigación, la cual predomina en el programa de la UDG Puerto Vallarta con 17 por ciento; además, en la Universidad La Salle de Michoacán, con cuatro asignaturas (15 por ciento), considerando el mismo valor porcentual para la Universidad de Aguascalientes. Por último, esta área se registra en la Universidad de Guanajuato con un porcentaje menor, aunque el segundo en importancia dentro de su programa de estudios. Al observar estos valores, notamos la importancia de la investigación, como una área que ofrece la oportunidad de construir conocimiento propio e identificar nuevas estrategias para mejorar la práctica.

Por otro lado, al hablar de las asignaturas con una ponderación media distinguimos que la institución que no había destacado en las áreas anteriores, da mayor importancia al área administrativa, ya que siete de sus asignaturas (39%) pertenecen a ella, en comparación con los demás programas, donde se presenta únicamente con tres, dos y hasta una asignatura (véase cuadro 3).

Posteriormente, aparecen las materias optativas, las cuales dan libertad al estudiante de elegir la orientación o materias que se adecuen a las necesidades de especialización de cada persona de acuerdo con su ámbito laboral o intelectual, resaltando que el programa que ofrece mayor oferta optativa es la maestría en mercadotecnia turística de la Universidad La Salle de Morelia, con una frecuencia de seis asignaturas (22 por ciento), a diferencia de la Universidad La Salle del Bajío, donde no se toma en cuenta.

Sigue en importancia el CUCSUR de la UDG con cuatro materias, que al igual que el programa de La Salle de Morelia representa 22 por ciento en su programa de estudios, en comparación con la Universidad de Aguascalientes, donde descienden estas materias a tres, con 15 por ciento, así como en la maestría en desarrollo sustentable y turismo, con únicamente dos materias (6 por ciento). Además de las materias optativas, se presenta el área turística con ponderación media, la que sin duda identificamos con mayor insistencia en el programa de maestría en desarrollo sustentable y turismo de la Universidad de Guadalajara, ya que se enfoca en el desarrollo sustentable del turismo, al otorgar siete asignaturas a esta área (20 por

**CUADRO 4**

Resultados de la región Centro-occidente

Áreas	Aguascalientes		Guanajuato		Jalisco		Jalisco		Michoacán		Total	Ponderación
	FR*	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%		
Mercedotecnía turística	4	20	7	44	0	0	1	3	8	30	20	17
Investigación	3	15	2	13	1	6	6	17	4	15	16	14
Administración	2	10	1	6	7	39	2	6	3	11	15	13
Optativa	3	15	0	0	4	22	2	6	6	22	15	13
Turismo	1	5	1	6	2	11	7	20	0	0	11	9
Economía	3	15	2	13	2	11	0	0	1	4	8	7
Ecología	0	0	0	0	0	0	6	17	1	4	7	6
Proyectos turísticos	1	5	2	13	0	0	2	6	2	7	7	6
Legal	2	10	1	6	1	6	0	0	1	4	5	4
Relaciones sociales	0	0	0	0	0	0	4	11	0	0	4	3
Administración de empresas turísticas	1	5	0	0	0	0	2	6	0	0	3	3
Métodos cuantitativos	0	0	0	0	1	6	1	3	1	4	3	3
Geografía	0	0	0	0	0	0	1	3	0	0	1	1
Uso de tecnologías	0	0	0	0	0	0	1	3	0	0	1	1
<b>Total</b>	20	100	16	100	18	100	35	100	27	100	116	100

\*FR= frecuencia.

ciento), que tiende a complementarse con el área ecológica, con seis asignaturas (17 por ciento), siendo junto con el programa michoacano (4 por ciento), los únicos que consideran la ecología como parte trascendental para el desarrollo turístico.

En vista de lo anterior, nos permitimos proponer que sea considerada la ecología en los demás programas de posgrado, pues debemos concientizarnos de la importancia de conservar y preservar nuestros sitios de interés turístico, además de posicionar a México como un destino potencial y único. Finalmente, mencionaremos las materias de ponderación baja en esta región, las cuales van desde economía, conocimiento legal que atañe a las actividades turísticas, manejo de las relaciones sociales, así como uso de la tecnología, que sin duda se hace imprescindible en este contexto.

### *Región Metropolitana*

Una región característica de nuestro país es la Metropolitana, la cual, debido a su gran número de habitantes y su importancia geográfica, se compone únicamente por el Distrito Federal.

En el cuadro 5, observamos la presencia de cinco escuelas que ofrecen programas de maestría en turismo, destacando que en términos generales en esta región sobresalen las materias optativas (26%); este nivel porcentual se da debido a los programas de maestría en administración con área terminal en hotelería y turismo de la Escuela Bancaria y Comercial, que cuenta con cinco asignaturas, 20 por ciento de su programa de estudios, así como la maestría en administración e innovación del turismo del IPN, que oferta 20 asignaturas optativas (77 por ciento), aunque no se deben cursar todas, pues como hemos visto dejan a la elección del estudiante aquellas que se adecuen mejor a sus necesidades.

Posteriormente, encontramos un área con ponderación alta de la que ningún programa prescinde, esto es, administración, la cual aparece con mayor frecuencia en el programa del Instituto de Estudios Superiores de Turismo (Iestur), con cuatro asignaturas (22 por ciento), que además se complementa con el área de administración



de empresas turísticas, con seis materias y 33 por ciento, por lo que en general, 55 por ciento del programa de esta institución se caracteriza por la adquisición de habilidades administrativas, dándole prioridad a las enfocadas en materia turística.

Asimismo, identificamos el programa de la Escuela Bancaria y Comercial con tres asignaturas orientadas al área administrativa en general, dejando de lado la administración en empresas turísticas, en comparación con el programa de la Escuela Panamericana de Hotelería, que aunque también cuenta con tres asignaturas de administración (33 por ciento), complementa con una materia (11 por ciento) la administración de empresas turísticas, al igual que la maestría en recreación de la Universidad YMCA, que cuenta con tres asignaturas (15 por ciento) de administración y una (5 por ciento) de administración de empresas turísticas.

Por último, el IPN, con una frecuencia en administración de dos materias (8 por ciento); pues considera más importante fortalecer las habilidades de investigación en sus estudiantes, con tres asignaturas (12 por ciento); criterio que comparten la Universidad YMCA (10 por ciento) y el Instituto de Estudios Superiores en Turismo (6 por ciento), al incluir esta área en sus programas.

Dentro de las áreas con ponderación media, se encuentra la mercadotecnia turística, donde es más relevante en el programa de la Escuela Bancaria y Comercial, con tres asignaturas (12 por ciento), seguido del Iestur, con dos (11 por ciento) y de la Escuela Panamericana de Hotelería (11 por ciento); comportamiento que llama la atención, puesto que en las regiones antes mencionadas la mercadotecnia se encontraba con ponderación alta, además de que fue identificada en casi todas las instituciones, a diferencia de esta otra, donde se presenta en tan sólo tres escuelas y no con una frecuencia significativa.

Nos percatamos además de dos áreas con ponderación media, que se orientan a una especialidad particular; éstas son recreación, la cual únicamente aparece en la maestría en recreación de la Universidad YMCA, con ocho asignaturas (40 por ciento) del total de su programa; área que aparece también en la región Noreste y que está adquiriendo relevancia en la actividad turística, así como la hotelería, por lo que esta área se manifiesta con tres materias en ambos

**CUADRO 5**

Resultados de la región Metropolitana

Áreas	Distrito Federal														Total	FR	%	Ponderación
	Escuela Bancaria y Comercial		Instituto de Estudios Superiores en Turismo		Instituto Politécnico Nacional		Escuela Panamericana de Hotelería		Universidad YMCA		Total		Total					
	FR*	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%				
Optativa	5	20	0	0	20	77	0	0	0	0	0	0	0	25	26	Alta		
Administración	3	12	4	22	2	8	3	33	3	15	15	15	15	15	15			
Recreación	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8	40	8	8	8	8			
Administración de empresas turísticas	0	0	6	33	0	0	1	11	1	5	8	8	8	8	8			
Mercadotecnia turística	3	12	2	11	0	0	1	11	0	0	6	6	6	6	6	Media		
Hotelería	3	12	0	0	0	0	3	33	0	0	6	6	6	6	6			
Investigación	0	0	1	6	3	12	0	0	2	10	6	6	6	6	6			
Negocios	3	12	2	11	0	0	0	0	0	0	5	5	5	5	5			
Economía	4	16	1	6	0	0	0	0	0	0	5	5	5	5	5			
Proyectos turísticos	1	4	0	0	0	0	1	11	2	10	4	4	4	4	4	Baja		
Legal	1	4	1	6	0	0	0	0	1	5	3	3	3	3	3			
Comunicación	1	4	0	0	0	0	0	0	1	5	2	2	2	2	2			
Uso de tecnología	0	0	1	6	0	0	0	0	1	5	2	2	2	2	2			

CUADRO 5 (continuación)

		Distrito Federal												
		Escuela Bancaria y Comercial	Instituto de Estudios Superiores en Turismo	Instituto Politécnico Nacional	Escuela Panamericana de Hotelería	Universidad YMCA								
Áreas	FR	Maestría en administración, área hotelera y turismo	Maestría en planeación y desarrollo	Maestría en administración e innovación del turismo	Maestría en dirección hotelera	Maestría en recreación	Total	FR	%	Total	FR	%	Ponderación	
		Turismo	0	0	0	1	4	0	0	0	0	0	0	0
Ecología	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	5	1	Baja
Métodos cuantitativos	1	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Total	25	100	18	100	26	100	9	100	20	98	100	100	100	

\*FR= frecuencia.

programas. Sin embargo, en su valor porcentual varía, de acuerdo con el número de asignaturas que tiene cada programa: para el de maestría en dirección hotelera se trata de 33 por ciento, mientras que para la maestría en administración con área en hotelería y turismo representa 12 por ciento.

Por otro lado, dos escuelas tienden a la especialidad en hotelería, por lo que se manifiesta esta área con tres materias en ambos programas. Sin embargo, varía en su valor porcentual de acuerdo con el número de asignaturas que tiene cada programa, por lo que para el de maestría en dirección hotelera representa 33 por ciento, mientras que para la maestría en administración con área en hotelería y turismo representa 12 por ciento. Por último, si se hace mención de las áreas con menor ponderación, surgen economía, proyectos turísticos, legalidad, comunicación, uso de la tecnología, turismo, ecología y métodos cuantitativos.

Una vez más, nos damos cuenta de que en el caso de las maestrías se da un panorama general de las áreas que complementan la actividad turística. No obstante, hay una ponderación más alta en aquellas áreas en las cuales se especializarán sus estudiantes, generando por ello una oferta académica con diversas orientaciones.

### *Región Centro-sur*

Esta región de acuerdo con la ANUIES se integra por los estados de Guerrero, Hidalgo, México, Morelos, Puebla, Querétaro y Tlaxcala, de los cuales, para efectos de este estudio, se encontraron programas en Guerrero, Puebla y México.

Quedaron de manifiesto diversas orientaciones, principalmente la administración, sobresaliendo en el programa de la Universidad Anáhuac México Norte con una frecuencia de ocho materias (62 por ciento), seguida por la Universidad del Valle de México, con seis (25 por ciento) y la Universidad Cuauhtémoc, con cinco asignaturas (25 por ciento), además de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), que cuenta con cuatro (10 por ciento) y la Universidad para el Desarrollo del Estado de Puebla (Unides), con

tres materias (17 por ciento). No obstante, aunque en algunos programas el área de administración no se toma en cuenta de manera general, sí se hace al hablar de administración de empresas turísticas, como lo es para el caso de la Universidad Autónoma de Guerrero, donde sus dos programas presentan una asignatura de administración de empresas turísticas; esto es, 11 por ciento de su programa. Posteriormente, identificamos, con ponderación alta, el área de mercadotecnia turística, donde se registra con mayor frecuencia en las maestrías cuyo nombre orienta precisamente hacia esta área, como es el caso de la maestría en desarrollo turístico con mención en mercadotecnia turística de la Universidad Autónoma de Guerrero, con 56 por ciento de su programa, la maestría en dirección estratégica de empresas turísticas de la UPAEP, con nueve asignaturas (23 por ciento), la Universidad Cuauhtémoc, con cuatro (20 por ciento), al igual que la Universidad del Valle de México.

Al analizar las áreas con ponderación media, surge el área negocios, que destaca en el estado de Puebla, pues se considera en los tres programas que ofrece, además de un programa del Estado de México, sin embargo nos hace pensar que en Puebla se concentran más en la generación de emprendedores y directores de los establecimientos donde se desarrollen actividades turísticas, que conlleva precisamente el manejo de los negocios que se ejecutan en este estado.

La UPAEP surge con la mayor frecuencia en este ámbito, considerando cinco asignaturas orientadas a los negocios; esto es, 13 por ciento de su programa, al igual que el conocimiento de métodos cuantitativos, enfatizando el vínculo entre ellos, pues para manejar adecuadamente un negocio se requieren técnicas cuantitativas que favorezcan su adecuado desarrollo. En esta área, encontramos también la Universidad de Ciencias y Desarrollo, con tres asignaturas (17 por ciento), al igual que la Universidad Cuauhtémoc, aunque esta última con 15 por ciento. En el Estado de México, la Universidad Anáhuac México Norte considera los negocios con una frecuencia de dos (15 por ciento) de su programa, lo que se fundamenta en su denominación como maestría en alta dirección de hoteles y restaurantes, ya que estos distintos servicios forman parte fundamental de los negocios ligados al turismo.

**CUADRO 6**

Ponderación de los resultados de la región Centro-sur

	Guerrero			Puebla			Estado de México			Ponderación									
	FR*	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR		%								
Administración	0	0	0	4	10	5	25	3	17	8	62	0	0	6	25	26	18		
Mercadotecnia turística	5	56	1	11	9	23	4	20	1	6	0	0	0	0	4	17	24	17	
Negocios	0	0	0	5	13	3	11	3	17	3	15	0	0	0	0	0	13	9	
Turismo	0	0	3	33	3	8	1	5	0	0	0	3	27	1	4	11	8		
Investigación	1	11	1	11	4	10	2	10	1	6	0	0	0	1	4	10	7	Media	
Administración de empresas turísticas	1	11	0	0	2	5	2	10	3	17	0	0	1	9	1	4	10	7	
Optativa	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9	38	9	6	
Métodos cuantitativos	1	11	1	11	5	13	0	0	1	6	0	0	0	0	0	0	8	6	Baja
Economía	0	0	0	0	2	5	1	5	2	11	0	0	0	0	0	0	5	3	
<b>Áreas</b>	<b>FR*</b>	<b>%</b>	<b>FR</b>	<b>%</b>	<b>FR</b>	<b>%</b>	<b>FR</b>	<b>%</b>	<b>FR</b>	<b>%</b>	<b>FR</b>	<b>%</b>	<b>FR</b>	<b>%</b>	<b>FR</b>	<b>%</b>	<b>Total</b>	<b>Total</b>	

CUADRO 6 (continuación)

Áreas	Guerrero			Puebla			Estado de México			Total	FR	%	Ponderación					
	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR					%				
Legal	0	0	0	1	3	1	5	1	6	0	0	1	9	1	4	5	3	
Proyectos turísticos	0	0	1	11	3	1	5	0	0	0	0	2	18	0	0	5	3	
Recreación	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	36	0	0	4	3	
Relaciones sociales	0	0	0	2	5	0	0	2	11	0	0	0	0	0	0	4	3	
Uso de tecnologías	1	11	1	11	0	0	0	1	6	0	0	0	0	0	0	3	2	
Hotelería	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	15	0	0	0	0	2	1	
Geografía	0	0	1	11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	
Patrimonio turístico	0	0	0	0	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	
Ecología	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4	1	1	
Ética	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	8	0	0	0	0	1	1	
<b>Total</b>	9	100	9	100	39	100	20	100	18	100	13	100	11	100	24	100	143	100

\* FR= frecuencia.

Como área con ponderación media, encontramos al turismo, el cual se presenta con una frecuencia de tres asignaturas para el programa de la Universidad Autónoma de Guerrero (33 por ciento), la Universidad Tecnológica Internacional (27 por ciento) y la UPAEP (8 por ciento); además, se incluye, aunque con menor frecuencia, en los programas de la UVM (4 por ciento) y de la Universidad Cuauhtémoc (5 por ciento). De la misma manera, identificamos la investigación como una asignatura con ponderación media, pues como lo hemos analizado en regiones anteriores, todo estudiante de posgrado requiere habilidades que lo hagan interesarse por el descubrimiento de nuevos conocimientos; así, la investigación se establece con 7 por ciento en la región, dentro de la cual las únicas instituciones que no la incluyen en su programa son la Universidad Anáhuac México Norte y la Universidad Internacional, ya que las demás instituciones, como podemos ver en el cuadro 6, la incluyen en frecuencias que van desde una asignatura hasta cuatro, para el caso de la UPAEP. Por último, nos parece conveniente mencionar el área de recreación que, aunque aparece con ponderación baja, resulta interesante ya que es una tendencia de la Universidad Tecnológica Internacional, dentro de su maestría en recreación laboral y turística, con una frecuencia de cuatro (36 por ciento), que se complementa con proyectos turísticos (18 por ciento). En particular, esta institución orienta su programa a un área distinta, la recreación, razón por la cual no estaba dentro de las ponderaciones altas.

### *Región Sur-sureste*

Finalmente, la región Sur-sureste (siempre de acuerdo con la ANUIES) está integrada por los estados de Campeche, Chiapas, Oaxaca, Quintana Roo, Tabasco, Veracruz y Yucatán, de entre los cuales no se identificaron programas de posgrado en turismo en los estados de Chiapas, Oaxaca y Veracruz.

En el cuadro 7, observamos la ponderación y las orientaciones teóricas de cada uno de los programas de los distintos estados, resaltando nuevamente mercadotecnia turística, sobre todo en el pro-



grama de la Universidad del Valle de México, con 17 materias (71 por ciento), pues como se establece desde el nombre del programa, está orientado a la mercadotecnia de negocios turísticos. Siguiendo este rubro, aparece la maestría en mercadotecnia turística de la Universidad de Valladolid, Yucatán, con diez asignaturas (56 por ciento), así como la Universidad La Salle de Quintana Roo, con su programa en mercadotecnia turística, donde se presenta esta área con frecuencia de seis (29 por ciento). Pese a que no se considera como el área con mayor ponderación, los demás programas también la toman en consideración con dos asignaturas cada uno, representando porcentualmente 13 por ciento para los programas de gestión en empresas turísticas y la maestría en planeación y dirección de empresas turísticas y 9 por ciento para la maestría en turismo y dirección hotelera de la Universidad La Salle.

Como se puede notar, estos tres últimos programas muestran una tendencia para otras áreas, como es el caso de la maestría en turismo y dirección hotelera, donde su área con mayor ponderación se fundamenta precisamente en hotelería, mientras que los demás programas de esta región no la consideran.

De la misma manera, los programas del Instituto Campechano y la Universidad Anáhuac Mayab se orientan con mayor frecuencia a la administración, donde nueve materias (56 por ciento) pertenecen al primero, y cinco (31 por ciento), al segundo.

Sin embargo, si se contraponen lo que sucedió para el área hotelera, en este caso el área administrativa sí se toma en cuenta en todos los programas; la Universidad La Salle, en su programa de mercadotecnia, la abarca con cuatro asignaturas (19 por ciento), y en su programa de turismo y dirección hotelera con dos (9 por ciento), mientras que la Universidad del Valle de México y la Universidad Anáhuac la consideran únicamente como una asignatura.

Respecto a las áreas que se consideran también con una ponderación general media, se identifica la investigación, área que se hace presente en los programas de la Universidad La Salle, con cuatro asignaturas para sus dos programas, dos materias para el Instituto Campechano y una (4 por ciento) para el caso de la Universidad del Valle de México; las escuelas de Yucatán no la consideran dentro de sus programas.

**CUADRO 7**  
Resultados de la región Sur-sureste

	Campeche			Quintana Roo			Tabasco			Yucatán			Total	%	Ponderación	
	instituto Campechano	Universidad La Salle	Universidad La Salle	Universidad La Salle	Universidad Valle de México	Universidad de Valladolid, Yucatán	Universidad de Valladolid, Yucatán	Universidad de Valladolid, Yucatán	Universidad de Valladolid, Yucatán	Universidad de Valladolid, Yucatán	Universidad de Valladolid, Yucatán	Universidad de Valladolid, Yucatán				
Gestión de empresas turísticas	Turismo y dirección	Turismo y dirección	Mercado turística	Mercado de negocios turísticos	Mercado de negocios turísticos	Mercado de negocios turísticos	Mercado de negocios turísticos	Mercado de negocios turísticos	Mercado de negocios turísticos	Mercado de negocios turísticos	Mercado de negocios turísticos	Mercado de negocios turísticos	Planeación y dirección de empresas turísticas	Total	%	
Áreas	FR*	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%
Mercado turística	2	13	2	9	6	29	17	71	10	56	2	13	39	33		Alta
Administración	9	56	2	9	4	19	1	4	1	6	5	31	22	19		
Investigación	2	13	4	17	4	19	1	4	0	0	0	0	11	9		Media
Economía	0	0	2	9	1	5	1	4	3	17	1	6	8	7		
Administración de empresas	2	13	0	0	0	0	2	8	0	0	3	19	7	6		
Legal	0	0	1	4	1	5	1	4	1	6	2	13	6	5		
Proyectos turísticos	0	0	2	9	1	5	0	0	2	11	1	6	6	5		
Hoteles	0	0	5	22	0	0	0	0	0	0	0	0	5	4		
Métodos cuantitativos	0	0	1	4	1	5	1	4	0	0	1	6	4	3		Baja
Turismo	0	0	2	9	2	10	0	0	0	0	0	0	4	3		
Negocios	1	6	0	0	1	5	0	0	0	0	0	0	2	2		
Optativa	0	0	2	9	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2		
Patrimonio turístico	0	0	0	0	0	0	0	0	1	6	0	0	1	1		
Relaciones sociales	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	6	1	1		
<b>Total</b>	16	100	23	100	21	100	24	100	18	100	16	100	118	100		

\* FR= frecuencia.

Un aspecto que llama nuestra atención en esta región es la incorporación del área económica, pues es la única que en su ponderación media aparece con 7 por ciento general: la Universidad de Yucatán la considera en 17 por ciento; la Universidad La Salle con 9 por ciento en la maestría en turismo y dirección hotelera, y 5 por ciento en maestría en mercadotecnia turística; la Universidad del Valle de México en 4 por ciento, y se subraya que únicamente el Instituto Campechano prescinde de ella. Consideramos que este comportamiento se debe a la ubicación de la región, pues cuenta con una recepción altamente turística que debe ser manejada de manera adecuada con todos sus recursos. Sin embargo, nos percatamos una vez más de la ausencia del área ecológica, que debería ser muy importante para esta región, sobre todo para preservar los recursos con los que cuentan los estados, como playas, arrecifes, etcétera.

## CONCLUSIONES

A lo largo de este estudio, se analizaron los programas de maestría en turismo en México, identificando que en este nivel educativo raramente se estipula el perfil profesional. No obstante, en la mayoría de los casos son congruentes los objetivos del programa con el perfil de egreso, lo que denota principalmente la adquisición de conocimientos que elevan su profesionalización y lo incorporan a un nivel laboral ejecutivo.

En este sentido, entendemos la orientación de cada programa como parte de un área específica de especialidad, resaltando en la mayoría de las regiones la mercadotecnia turística y la administración de empresas turísticas, aunque por otro lado aparecen nuevos enfoques turísticos, como es el caso de recreación en las regiones Noreste y Metropolitana, así como otras maestrías orientadas al desarrollo del turismo sustentable, y la gestión regional en el Centrooccidente; resulta relevante que haya instituciones que se centren en el desarrollo sustentable del turismo para permitirle su expansión controlada, cuidando de nuestros recursos, viendo más allá del valor monetario.

Como podemos observar, los programas de maestría en turismo en México cuentan con una amplia gama de opciones que van desde el conocimiento administrativo de las empresas turísticas hasta el desarrollo y gestión del turismo, dando la posibilidad a los interesados en estudiarlas a elegir la opción que más convenga a los intereses y necesidades tanto personales como organizacionales; todo lo anterior con el objetivo principal de elevar el nivel académico de quienes se encuentran laborando en esta área tan importante y estratégica.

## BIBLIOGRAFÍA

- Barreto, M. (2003), *Turismo, patrimonio cultural de la sociedad*, en <<http://www.naya.org.ar/turismo/congreso2003/hthhhBarreto.hm>>, consultado el 26 de noviembre de 2007.
- Bisquerra, R. (2000), *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*, España, Grupo Editorial Ceac.
- Fernández, L. (1991), *Teoría y técnica del turismo*, tomo I, Madrid, Mundo Científico.
- García, J. (2003), *La educación comparada, amplitud y diversidad*, en <[http://www.dict.uh.cu/Revistas/Educ\\_Sup/032003/Art040303.pdf](http://www.dict.uh.cu/Revistas/Educ_Sup/032003/Art040303.pdf)>, consultado el 24 de abril de 2009.
- Manzo, L. N. Rivera y A. Rodríguez (2006), “La educación de posgrado y su repercusión en la calidad del profesional iberoamericano”, en *Revista Educación Media Superior*, vol. 20, núm. 3, La Habana, julio-septiembre de 2006.
- McIntosh, R., Ch. Goeldner y B. Ritchie (2007), *Turismo. Planeación, administración y perspectivas*, México, Limusa-Wiley.
- Medina, N. (2002), *Guía metodología para el diseño curricular dentro del modelo educativo flexible*, México, Universidad Veracruzana.
- Méndez, J. C. (2006), *Importancia de la administración dentro de la empresa*, en <<http://www.gestiopolis.com/recursos/documentos/fulldocs/ger/admcals.htm>>
- Organización Mundial del Turismo (OMT) (2009a), “El turismo, motor de creación de empleo y estímulo económico”, comunicado de prensa.

sa de la OMT, en <[http://www.unwto.org/media/news/sp/press\\_det.php?id=3891&idioma=S](http://www.unwto.org/media/news/sp/press_det.php?id=3891&idioma=S)>, consultado el 5 de abril de 2009.

\_\_\_\_\_ (OMT) (2009b), “Barómetro OMT del turismo mundial. Comprometidos con el turismo y con el desarrollo del nuevo milenio”, vol. 7, núm. 1, Madrid.

Ortuño, M. (1976), *Introducción al estudio del turismo*, México, Porrúa.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2000), *Acuerdo 279*, en <<http://www.sep.gob.mx/work/appsite/dgajuridicos/10ac279.HTM>>, consultado el 15 de abril de 2009.



## ESTUDIANTES DE UNA MAESTRÍA. SUS PRÁCTICAS ACADÉMICAS

*Juan Manuel Piña Osorio\**

### INTRODUCCIÓN

En México, existen numerosos programas de maestría en educación, ciencias de la educación, docencia o pedagogía. Algunos de ellos pueden acercarse a los lineamientos de calidad enarbolados por los organismos de evaluación nacional e internacional. Otros más, la mayoría, se apartan de esos lineamientos porque su historia y las respectivas tradiciones académicas o disciplinarias que han logrado consolidar han sido distintas. Como características de los primeros, están las condiciones institucionales suficientes y adecuadas para que sus estudiantes realicen sin ningún obstáculo cada una de las actividades que demandan sus profesores, así como las tareas específicas que requiere su proyecto de investigación individual. Estos programas tienen también una planta académica reconocida dentro del campo, cubículos para académicos y estudiantes, biblioteca especializada, entre otras; la mayoría de sus estudiantes cuentan con beca para poder dedicar tiempo a los estudios.

Los segundos, por su parte, carecen de las condiciones institucionales necesarias para que sus estudiantes y profesores cumplan con sus tareas, tales como biblioteca especializada, centro de cómputo, cubículos. La planta académica de tiempo exclusivo es limitada y gran parte de los profesores son contratados por hora, lo que implica poca dedicación a las tareas extra clase que requieren los

\* Investigador titular del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México.

estudiantes. Éstos, de igual forma, en su mayoría son estudiantes que trabajan como docentes y su tiempo está limitado; no pueden dedicar más tiempo del indispensable a las actividades académicas, porque es difícil combinar el trabajo con el posgrado.

En este reporte, se expone la particularidad de las prácticas académicas de los estudiantes de un programa de maestría en educación. No se indica el nombre y la ubicación del programa porque no es relevante para los propósitos de este trabajo. Hay que tomar en cuenta que no es un programa denominado de *excelencia*, sino uno más de los que se ofrecen en el país y al que asisten, como estudiantes, profesores de los distintos niveles escolares. No se pretende generalizar los hallazgos aquí reportados, sino simplemente señalar que hay numerosos programas de posgrado que se encuentran al margen de lo que se denomina excelencia académica. La situación que viven los estudiantes permite conocer las numerosas particularidades de las prácticas académicas que despliegan éstos, derivadas de la importancia y la presión institucional que tienen los estudios de posgrado en la actualidad.

Para precisar nuestro objeto de estudio, realizamos un recorrido por los siguientes términos: *prácticas de formación*, *prácticas educativas* y *prácticas académicas*. En primer lugar, las *prácticas de formación* se refieren a la asimilación de un contenido específico, pero también a una concepción ante la disciplina que se estudia. Un médico, por ejemplo, durante su proceso de formación asimila contenidos teóricos y prácticos sobre su disciplina, como también una opinión sobre la utilidad e importancia de su campo disciplinar. Lo mismo cabe para un abogado, un sociólogo o un filósofo. El estudiante del programa de posgrado se integra con una *formación de origen* que no se elimina con las nuevas prácticas educativas; la *formación de origen* perdura como un sedimento de significados en cada uno de los estudiantes, porque ella sirve para asimilar un saber, pero también se tiene una concepción sobre este saber. Para algunos, las prácticas de formación en este programa de posgrado tienen continuidad con sus prácticas anteriores, especialmente quienes estudiaron una licenciatura en pedagogía o en educación; para otros, que son la mayoría, se trata de prácticas distintas, de



contenidos desconocidos, pero el proceso educativo, en uno y otro caso, como se verá adelante, no tiene un impacto rotundo para que se pueda hablar de formación.

Posteriormente, se seleccionó el término *prácticas educativas*, porque se refiere al proceso educativo dentro del salón de clase, a la práctica docente y a la participación de los estudiantes, así como a la frecuencia y forma como se estudian los materiales de un seminario, los apuntes o fichas que los alumnos elaboran a partir de la lectura y las discusiones y exposiciones en clase, los trabajos que hacen a lo largo del semestre, la redacción del proyecto de investigación, entre otros aspectos. Sin embargo, la limitante consistió en que las *prácticas educativas* no reconocen aquellas que van más allá de lo validado curricularmente y que se llevan a cabo en distintos espacios de la institución. El trabajo en equipo; la reproducción y distribución de materiales para las sesiones; la socialización de las ideas y la discusión de los materiales revisados en clase; la integración de los estudiantes en torno a un enfoque; los vínculos que llegan a establecer con algunos profesores; la organización para asistir a un evento académico, por ejemplo, son prácticas que indican interacción diaria, comunicación permanente y expresión de una vida académica<sup>1</sup> dentro del programa. Este tipo de prácticas también forman a los estudiantes del posgrado, pero no son estrictamente educativas porque no están validadas dentro del plan de estudios. Por tal motivo, se decidió emprender una investigación donde lo fundamental fuera conocer las *prácticas académicas*, porque éstas se realizan en los distintos espacios de la institución, incluso fuera de ella.

Es necesario hacer una precisión. Tinto (1992) construye el concepto de vida académica; se trata de uno eminentemente sociológico, cercano al de vida cotidiana, el cual se refiere a la reproducción del mundo particular, al mundo que conocemos y donde realizamos nuestras actividades diarias, muchas de ellas rutinarias (Heller, 1977). La vida académica, por el contrario, rebasa la rutina porque implica el intercambio diario de conceptos, teorías, metodologías,

1 Respecto a la vida académica, véase Tinto (1995), Piña y Pontón (1997), y Sánchez Puentes (2004).

técnicas, hallazgos; se trata del juego intelectual en el que participan estudiantes y profesores; es la discusión, reflexión, revisión de los hallazgos de un compañero, etc. Este tipo de actividad es lo que Heller denomina vida genérica, la actividad humana que trasciende el mundo particular, el mundo de la reproducción inmediata. Sánchez Puentes, después de analizar la dinámica de algunos programas de ciencias experimentales, consideró que:

La noción de vida académica de un programa de posgrado se entiende mejor como el crecimiento y desarrollo de un campo científico particular; la vida académica de un programa no es mero roce o trato con el grupo escolar; es ante todo florecimiento, ser más en un campo científico particular; es entrar de lleno en un proceso de maduración (Sánchez Puentes, 2004: 30).

Con base en la cita, se puede sostener que la vida académica en un programa de posgrado es cercana a la vida genérica. Sólo hay que mencionar que en el programa que analizó Sánchez Puentes los estudiantes y profesores le dedicaban tiempo completo.

El concepto de vida académica puede ser el orientador en nuestro trabajo de indagación empírica. No obstante, en un programa en el cual los estudiantes disponen de poco tiempo adicional al de las clases es imposible el intercambio de ideas y la integración de una subcultura capaz de cultivar una intensa vida académica, tal como la formulan Tinto y Sánchez Puentes. Las prácticas académicas del programa de maestría estudiado, como se verá más adelante, están basadas en aquello que solicitan los profesores e indispensable para acreditar las asignaturas y los seminarios.

Para acercarse al estudio de las prácticas académicas de quienes estudian en este programa de maestría, se utilizó un instrumento de carácter cuantitativo y otro cualitativo. En el primero, se diseñaron preguntas que tuvieron una sola opción. Los indicadores fueron datos generales, tales como edad, estado civil, número de dependientes económicos, lugar de trabajo, antecedentes escolares, ingresos mensuales personales y familiares; se integraron indicadores de acervo de conocimientos, tales como número de libros que poseen en casa,

temáticas que acostumbran revisar, revistas que leen, lugar de casa donde realizan sus tareas académicas, temática de estudio que indagaran en el posgrado, porcentaje de investigación que han realizado, entre otros. Otros indicadores fueron acerca de las condiciones de vida, por ejemplo, si la casa que habitan es propia, rentada, prestada; ubicación de casa, del trabajo y tiempo invertido en los traslados, entre otros. Este instrumento se aplicó a 28 personas, distribuido de la siguiente manera: 20 cuestionarios a estudiantes de los dos grupos de primer semestre y ocho a los de tercer semestre. Esta muestra fue representativa de la población, la cual ascendía, en el momento de aplicación del cuestionario, a 40 estudiantes en el primer semestre y 18 en el tercero, divididos en dos grupos en cada nivel. La respuesta a cada cuestionario requirió un tiempo que osciló entre 25 y 35 minutos, dependiendo de la disposición e información de cada encuestado. Esta información se vació en el programa Excel y se concentró en cuadros.

El otro instrumento fue un guión de entrevista, cuyo propósito consistió en escuchar la palabra de los estudiantes y de algunos profesores acerca de lo que representa el posgrado para ellos; el semestre que cursan; su opinión de los profesores; la evaluación; los contenidos, específicamente de la bibliografía que deben leer y discutir en clase; los problemas que han tenido para elaborar la investigación; otro tipo de problemas que consideren importantes para el pleno desarrollo de la tesis, entre otros. El tiempo invertido en cada entrevista varió entre 30 y 60 minutos, dependiendo de la amplitud de las respuestas emitidas por cada persona. Se aplicó una entrevista a cinco profesores; se tomó como criterio que tuvieran como mínimo tres años laborando en el programa. Respecto a los estudiantes, se realizó una entrevista a siete de ellos; los criterios de selección fueron el semestre que cursan (primero o tercero), el género (hombres o mujeres), la institución de procedencia, la carrera de origen (ciencias sociales o ciencias básicas); la selección se realizó con la ayuda de un profesor del programa con varios años de servicio. Una actividad más fue el registro de las opiniones que los estudiantes expusieron durante varias pláticas informales en diversos momentos y espacios: al inicio de la clase o en los pasillos cuando esperan al profesor o

cuando se dirigen a fotocopiar un documento. En estos espacios, no estrictamente académicos, el actor se muestra con más holgura y sin miedo a la grabadora o a la concentración de una respuesta formulada en el cuestionario.

Después de efectuadas las entrevistas, se llevó a cabo la transcripción y revisión de éstas. Una segunda lectura permitió que se extrajeran, de las narraciones de estudiantes y profesores, determinadas categorías analíticas, las cuales guiaron nuestra indagación y posterior exposición. Este proceso fue necesario porque nuestro interés se centró en conocer el sentido que para los estudiantes tienen las prácticas académicas en los estudios de posgrado.

## EL ESTUDIANTE Y SU CIRCUNSTANCIA

Las prácticas académicas de los estudiantes de un programa de posgrado se refieren a la frecuencia y la forma como se estudia, a la elaboración de apuntes, a la participación en clase, de trabajos a lo largo del semestre, al diseño de la investigación educativa para que culmine en un trabajo de tesis, entre otras cosas. Estas prácticas se realizan tanto dentro del aula como fuera de ella, lo mismo en la institución como en otros espacios ajenos a ésta, pero espacios cercanos o familiares para el actor.

Las prácticas académicas son parte constitutiva de la vida cotidiana del actor. Por vida cotidiana se entiende las diversas actividades que despliega el actor en todos los escenarios en donde participa (Heller, 1977; Primero, 1999). La vida cotidiana del estudiante no se reduce a lo que efectúa dentro de la escuela, sino es también la manera como esto se vincula con otros espacios, tales como el trabajo, la calle, los transportes y la casa. No hay persona sin una vida cotidiana. No obstante, la forma como se despliega ésta depende de condiciones materiales específicas a cada actor. Cada estudiante obtiene el material de lectura para posteriormente leerlo, resumirlo, analizarlo, exponerlo, cuestionarlo, hacer un reporte, redactar ensayos y hasta iniciar la investigación de tesis, pero la forma y el lugar donde se realiza cada actividad guardan estrecha relación con las circunstancias de los estudiantes.

Las prácticas académicas, al ser consideradas expresión de la vida cotidiana del actor, se encuentran mediadas por las expectativas particulares. El compromiso personal y la consecuente dedicación hacia la formación escolarizada responden a lo que cada estudiante espera de este programa, pero también a los hábitos de estudio y a su preparación académica previa. Las prácticas académicas expresan el sentido de los actores (estudiantes) del posgrado; sentido marcado por la intencionalidad (compromiso con el programa que se estudia), la historia académica y las condiciones particulares para el estudio. Caracterizar al estudiante como un actor implica reconocerlo como una persona histórica, entendiendo lo histórico en un triple nivel de concreción:

- a) Porque vive inserto en un contexto histórico que influye en el rumbo de sus decisiones académicas. Nadie escapa a su contexto, porque es con base en éste como se desenvuelve como actor. Se piensa y se actúa de acuerdo con lo que marca el momento que se está viviendo: un contexto histórico donde las políticas de estímulos al trabajo académico impulsan la obtención de un posgrado, porque esto es recompensado económicamente (Izquierdo, 2000).
- b) Porque la institución y el programa de posgrado tienen una historia, resultado del trabajo de sus predecesores; esto es, de los profesores que han participado en el programa. Lo anterior se manifiesta en las posturas académicas dominantes dentro del programa, que los estudiantes expresan en los términos, conceptos y autores que manejan y que consideran como los más importantes para comprender la problemática educativa.

Porque los actores tienen una biografía, una historia particular. Las vivencias son sociales, pero la apropiación es personal. Contenidos y experiencias educativas y personales pueden ser sumamente trascendentes para algunos estudiantes, mientras que para otros pueden ser superficiales. La característica principal de los estudiantes es la apropiación heterogénea de los contenidos derivados de historias académicas diferenciadas, tanto por la disciplina de origen como por el nivel escolar donde se labora.

Todos los estudiantes podrán hacer la misma lectura y discutirla en clase, pero la apropiación de ésta depende de las condiciones de vida de cada actor y de su historia personal; de su acervo de conocimiento a la mano (Schutz, 1974), su habitus (Bourdieu, 1992). Un punto más. Sánchez Puentes, Mireles y Jasso (2001) consideran que el tiempo de dedicación en los estudios se deriva de numerosas circunstancias de los estudiantes; por ejemplo, estudiantes de tiempo completo y estudiantes de tiempo parcial. El primero, se supone, dedica 40 horas a la semana a los estudios, mientras que el segundo 20 al menos. En los programas que estos autores estudian, la mayoría de los estudiantes son de tiempo parcial porque:

Un alto porcentaje de los mismos tiene responsabilidades familiares, y por lo mismo es indispensable tener un empleo. El tener beca, por otra parte, no asegura la dedicación de tiempo completo, debido a que los montos son insuficientes, y por lo general se busca compensarlos con un trabajo. [...] Se debe agregar que, por el rol que desempeñan las mujeres en nuestra sociedad, los compromisos familiares demandan un gasto considerable de tiempo, que si se junta con un empleo, les deja un margen muy reducido para dedicarse a las actividades del posgrado (Sánchez Puentes, Mireles y Jasso, 2001: 44).

El estudiante es un actor que participa en un escenario particular donde despliega prácticas académicas específicas. El actor, en tanto que persona con una historia particular, inmerso en una institución con una historia específica también, actúa de acuerdo con lo que prevalece en un momento histórico determinado. La caracterización del estudiante como un actor posibilita hacer la lectura de las prácticas académicas desde el sentido de las actuaciones específicas.

## ENTRE DEBERES Y PRÁCTICAS

El objetivo principal de este programa es proporcionar formación docente a sus estudiantes; los objetivos intermedios indican que sus egresados serán capaces de estudiar los problemas de la educación

superior, realizar planes interdisciplinarios de investigación pedagógica y actualizarse permanentemente en los conocimientos pedagógicos y en los de su disciplina. Si leemos cuidadosamente lo anterior, varios son los perfiles que se pretende alcanzar: formación docente; capacidad para estudiar los problemas educativos; diseño de planes de investigación pedagógica; actualización durante toda la vida. Este último propósito es responsabilidad de todo profesionalista; por tanto, no debe colocarse como un objetivo más de la maestría. Sin embargo, surgen dudas acerca de la posibilidad de alcanzar la formación docente y la formación para la investigación, porque se trata de dos grandes objetivos que pueden complementarse, o bien, caminar paralelamente. Un buen maestro no es, necesariamente, un buen investigador y a la inversa. En las prácticas específicas domina la idea de que es ineludible formar a un investigador en educación. La investigación educativa será considerada el eje conductor. No obstante, se aclara que se trata de la investigación que apoye a la práctica docente. Se tendría que preguntar por la correspondencia que tienen los propósitos de formación docente y de formación para la investigación, con la biografía académica de los estudiantes, para comprender la correlación o discrepancia entre éstos; por ejemplo, si se visualiza la formación de origen de los estudiantes se tiene como resultado heterogeneidad estudiantil, por la diversidad en la formación de origen y de las prácticas académicas que se reproducen en el programa.

Los datos que proporcionó el cuestionario aplicado a 28 estudiantes de primer y tercer semestre del programa indicaron que la población estudiantil es heterogénea, porque proviene de licenciaturas de distintas instituciones de educación superior (IES), tanto institutos y universidades como escuelas normales. Las licenciaturas de origen también fueron variadas, porque las carreras precedentes ascendieron a 18. Algunas de ellas guardan relación, por ejemplo, sociología con economía, o psicología educativa con pedagogía, pero ésta no se encuentra entre derecho y odontología. No obstante, la heterogeneidad de las carreras y las respectivas formaciones iniciales (de licenciatura), se supone que el eje que las articula es la docencia. Pero aquí se presenta otro matiz, porque su ejercicio se

realiza en niveles escolares distintos; por ejemplo, quienes ejercen en los niveles básico y medio constituyen 53.57 por ciento de la muestra del cuestionario y 46.42 por ciento corresponde a aquellos que la ejercen en el nivel superior. Todos practican la docencia, o una actividad dentro de la institución escolar, como se verá más adelante, pero lo hacen en niveles distintos, lo que presenta un panorama enmarañado, porque en cada nivel las problemáticas docentes son específicas. Un punto más que se agrega a esta heterogeneidad es el correspondiente a la trayectoria escolar de cada estudiante; por ejemplo, 67.8 por ciento ingresó al programa de maestría sólo con licenciatura, mientras que 25 por ciento lo hizo con un diplomado o especialidad. Los datos señalan que los estudiantes provienen de diferentes licenciaturas y lo que tienen en común es su actividad profesional, que es la docencia en distintos niveles escolares. La gran paradoja: ingresan a estudiar un programa de posgrado centrado más en la investigación que en su práctica profesional.

También aparecen diferencias sustanciales con los años de servicio que tiene cada estudiante en la docencia. Algo que destaca es que el porcentaje mayor de la muestra, 35.71 por ciento para ser precisos, tiene entre 16 y 20 años de servicio en la actividad docente. Por otra parte, los porcentajes menores se localizan entre los estudiantes que tienen más de 21 años y los que tienen menos de cinco años de servicio, cada uno de ellos con 10.71 por ciento. El porcentaje total de los estudiantes que tienen entre 10 y 20 años de servicio es de 53.56 por ciento, lo que indica que más de la mitad de los estudiantes de la muestra tiene una experiencia mayor a 10 años en la actividad docente. Estos datos podrían indicar que la población estudiantil, al contar con más de 10 años en el servicio docente, tendría edades por encima de los 40 años. Sin embargo, el porcentaje mayor de las edades se concentra entre los estudiantes que tienen entre 36 y 40 años, con 28.57 por ciento y, en especial, entre los que tienen entre 36 y 43 años, con 49.99 por ciento. Otro dato importante es que las edades se distribuyen entre los 26 y los 43 años, sin concentración muy marcada en los rangos establecidos. Una caracterización más: el porcentaje de los estudiantes cuya edad es igual o menor a los 35 años es de 51.01 por ciento, mientras que



el porcentaje de estudiantes cuya edad oscila entre los 36 y los 43 es de 49.99 por ciento.

La heterogeneidad en las trayectorias profesionales y la diversidad de formaciones conduce a un acercamiento y a una apropiación del conocimiento distintos, porque se enfrentan en el salón de clases *concepciones teóricas, visiones del mundo y pautas de comportamiento diferentes*; esta heterogeneidad impide profundizar en las problemáticas del campo educativo. No es sólo un saber el que se enfrenta en las distintas prácticas académicas, sino que son tradiciones académicas derivadas de las diversas licenciaturas de origen las que chocan constantemente. Hay algo más, porque la experiencia de años en la actividad docente se deja de lado ante la lectura de autores diversos, especialistas en temas interesantes para la polémica de las ciencias sociales pero con poco vínculo con las problemáticas que aquejan a la docencia en los diversos niveles escolares.

## MAESTRO POR LA MAÑANA Y ESTUDIANTE POR LA TARDE

Está muy difundida la idea de considerar que los estudiantes de maestría en educación, enseñanza, ciencias de la educación o pedagogía, al desempeñar como actividad fundamental la docencia, tiene un comportamiento académico distinto al de aquellos alumnos inscritos en otros programas de maestría. La causa, se añade, se debe a que este estudiante, que es a la vez profesor, maneja los códigos específicos de la problemática educativa. En consecuencia, a éstos su práctica docente los convierte en estudiantes responsables, que realizan las diversas actividades que el profesor del posgrado les programa, porque se exigen a sí mismos de manera similar a como les exigen a los estudiantes a quienes les imparten clase; se agrega que estos estudiantes tienen un compromiso con su formación y una comprensión del docente del posgrado. Se supone que el papel de docente se mantiene al mismo tiempo que se es alumno de maestría; profesor por la mañana y profesor que toma clase por la tarde, como una persona que encarna el rol de profesor en espacios donde las funciones son distintas.

Sin embargo, este supuesto no opera mecánicamente, porque un rol se asume en relación con los otros y desde ciertas coordenadas de la vida cotidiana, las cuales colocan al actor en el papel que debe desempeñar en cada espacio específico. En estas coordenadas, pueden existir cambios en las perspectivas, de suerte que el aquí y el ahora se modifican constantemente. Si se es profesor en un turno y alumno en el otro, la posición, los papeles, las funciones se alteran, dependiendo del momento y del escenario. Interiorizar significa asumir, incorporar o hacer cuerpo, por eso el rol se expresa, sale de la persona y se observa en las diversas actitudes que se desarrollan en el escenario. La forma de hablar, de dirigirse a los otros, incluso los gestos se modifican según el papel; el actor asume el papel que se le adjudica y debe sentir al personaje. El salón de clase es similar a un escenario teatral; el profesor y el alumno son los actores que despliegan un papel. Si éstos no lo cumplen, entonces la representación teatral no funciona.

Asumir el *rol de profesor* no es sinónimo de convertirse en maestro autoritario, en aquel que no permite que los estudiantes expresen sus puntos de vista y que vigila todas las actividades y todos los movimientos. El profesor *democrático*, por llamarlo de una forma, no deja de lado su rol, simplemente permite que los estudiantes participen y dialoguen, pero eso lo facilita él como profesor. El rol es la función que el actor cumple y que otros así lo esperan, como él también busca que los otros realicen su función; el actor que está en escena se expone ante unos expectadores, quienes lo observan, lo analizan y esperan ser convencidos. Asumir el rol de profesor es asumir la autoridad que la institución le adjudica al profesor, la cual se ejerce de múltiples formas: autoridad en el saber, autoridad pedagógica y autoridad en los reglamentos.

El estudiante también asume su rol en un proceso de interacción con los otros, ya con los mismos estudiantes, ya en el contacto que mantiene con los otros profesores. Estos últimos esperan también que aquellos a quienes les imparten clase cumplan su papel, y una forma es a través de la lectura de las expresiones de los estudiantes, quienes con sus miradas, con su atención, aprueban o desaprueban lo que aquéllos exponen, dictan, discuten o responden. Quienes se

incorporan como estudiantes reproducen, dentro de este espacio específico, su rol como estudiantes. El rol cambia de acuerdo con el aquí y el ahora; esto es, con el cambio de perspectivas, o *coor-denadas de la vida cotidiana*. Si es otro el lugar donde el actor se encuentra situado, es otro el papel que realiza. El rol es el papel que el actor desempeña en un espacio delimitado por las coordenadas establecidas institucionalmente. Los roles son parte constitutiva de las instituciones y su cumplimiento se efectúa con independencia de la conciencia que de esto tenga el actor.

Los estudiantes de este programa viven una situación ambivalente, misma que los distingue de los estudiantes de otras maestrías. Son actores que comparten dos escenarios académicos; en uno, como profesores o funcionarios, con varios años de experiencia y con la simulación de un rol específico, en varios casos con reconocimiento dentro de su comunidad académica laboral, podría agregarse. En el otro, como estudiantes que cumplen con la realización de las tareas académicas que un docente del programa les señala.

Como docentes, son quienes poseen un saber que tienen que transmitir a los estudiantes, transmisión que puede ser directiva o participativa, autoritaria o democrática, pero en todos estos casos su rol es de profesor. Roles relacionados pero diferenciados. Independientemente de la voluntad de la persona, el rol se incorpora, se despliega en cada escenario. En las entrevistas, los estudiantes enfatizaron las serias deficiencias de sus profesores; esto se marcó más cuando la calificación no era la que consideraban adecuada. Una ambigüedad, porque se asume un comportamiento de estudiante que demanda una mejor calificación, pero se critica al maestro desde la experiencia que se tiene como profesor. Algunos agregaron que el rol docente no debe desaparecer, sino simplemente ser más flexible; un rol docente que instrumente formas de evaluación distintas de las actualmente dominantes: que *se quiten el número y la letra*, pero no la valoración, porque eliminar la acreditación implicaría desconocer la legitimidad institucional. ¿Cómo demostrar que se invirtió un tiempo determinado y se acreditaron ciertos seminarios o materias sin una calificación?

La calificación es una actividad académica ineludible, porque forma parte de la legitimación institucional. En toda institución escolar, la calificación de cada seminario es imprescindible, pero las formas específicas en que ésta se realiza son variadas, como variados los actores que participan en una institución. Los criterios para asignar la calificación en cada seminario no es homogénea, sino que depende de los criterios que establece cada profesor; criterios que a su vez indican el sentido que el profesor tiene sobre la formación. Qué criterios se ponderan y cuáles se reducen o eliminan es una pregunta que depende de la situación académica de cada profesor: el ensayo final; las diferentes actividades desarrolladas durante el semestre; la asistencia a clase; la participación, y en algunos casos todas ellas.

Independientemente de que cambien los criterios de evaluación con cada profesor, una cosa que llama la atención es la elaboración de ensayos por parte de los estudiantes; actividad que se encuentra legitimada dentro de las actividades académicas del programa. Podrá haber diferencias en cuanto al porcentaje de la calificación que debe tener el ensayo, pero éste se elabora; se considera la actividad académica que da cuenta del aprovechamiento de los estudiantes, incluso como entrenamiento para la investigación de tesis. La elaboración de un ensayo demuestra los antecedentes académicos previos del estudiante, así como la disposición de tiempo para su realización; por lo tanto, es necesario indagar sobre las condiciones para el estudio con que cuentan los alumnos inscritos en este programa.

## **Condiciones para el estudio y el compromiso personal**

El trabajo académico de los estudiantes, incluso de los profesores, depende en buena medida de las condiciones institucionales, tales como la infraestructura académica y la gestión escolar. En este trabajo, se analizará básicamente la infraestructura académica que se le ofrece al estudiante para su apropiación, pero además como un canal para entablar relaciones con sus compañeros y con los académicos del programa; las condiciones institucionales permiten el acercamiento de los estudiantes, la comunicación diaria entre ellos,

así como también con sus profesores, de manera que se fortalezca la vida académica no restringida al salón de clases.

Tinto (1992) considera que se deben desmitificar las causas del abandono. Generalmente, se responsabiliza y estigmatiza al estudiante que no concluye sus estudios, sin considerar que las causas se encuentran principalmente en lo social y en la influencia que tienen los otros actores dentro del espacio escolar; lo social desde la perspectiva de este autor no es exclusivamente el contexto histórico social, sino también la relación e interacción con los cercanos, las formas de comunicación, la incorporación del estudiante en algún grupo de pertenencia, entre otras circunstancias. En consecuencia, las causas del abandono escolar derivan de la falta de integración del estudiante con los grupos de iguales en la institución, así como del poco compromiso de éste con la institución, y con la carrera o disciplina que está estudiando. Tinto agrega que no existe una causa determinante, sino que las acciones específicas son variadas. Para algunos estudiantes, el compromiso con la institución, o el compromiso con la disciplina, será lo fundamental. Para otros, únicamente el compromiso con la disciplina, quedando en segundo término el compromiso con la institución; otros más buscarán la integración en algún grupo o *subcultura académica*. Si a la integración se le denomina identidad, entonces ésta tiene variantes: identidad con la institución, identidad con la disciplina o campo de estudio e identidad con un grupo académico. De igual forma, la persona puede tener identidad en todos estos ámbitos. Sin embargo, en esta investigación interesa más atender la identidad con el grupo académico, sin negar que el movimiento que la persona tiene en esos ámbitos influya en la integración o en el abandono.

Es posible lograr, o mantener, la integración si existen las condiciones adecuadas para ello. No obstante, éstas en sí mismas no son determinantes, pero sí contribuyen con el proceso de integración-identidad. Lo primero que llama la atención es que el programa no cuenta con las condiciones institucionales más adecuadas para fomentar la vida académica extra aula y la consecuente integración de los estudiantes. Así, no existe una biblioteca especializada en temas educativos como parte del programa. Incluso, una actividad que po-

sibilitaría la cohesión estudiantil es a través de los trabajos colectivos realizados dentro de la institución, pero llevarlos a cabo requiere instalaciones adecuadas para ello. En este programa, las instalaciones que podrían propiciar este tipo de interacciones son casi inexistentes. Esto, aunado con otra condición, como es la disponibilidad de tiempo de los estudiantes, hace que sean otros los espacios donde se realizan estas actividades académicas, sin que sean las adecuadas para los trabajos en equipo; por ejemplo, ante la pregunta, ¿cuál es el lugar donde usted acostumbra realizar los trabajos que le solicitan sus profesores?, la mayoría de ellos, 20 personas, que equivale a 71.42 por ciento de la muestra, respondió que sus trabajos los llevan a cabo en casa; el resto lo hace en el lugar donde labora y dos de ellos no contestaron la pregunta. A lo anterior se agrega una situación más: estos estudiantes demandan que el profesor les proporcione el material de lectura con anticipación a la sesión en que se discutirá, con la finalidad de fotocopiarlo. Esto puede deberse a la falta de una biblioteca especializada en el programa, como también a la facilidad para obtener el material por medio del profesor.

Círculo que no se sabe dónde comienza. Si se carece de las instalaciones entonces no se reúnen los estudiantes para intercambiar experiencias sobre las problemáticas del campo de la educación; de igual forma, si existieran las instalaciones adecuadas para realizar trabajos colectivos, incluso individuales, resultaría difícil que se usaran porque los estudiantes carecen de tiempo para ello. Sólo se puede agregar que al no existir las condiciones institucionales necesarias para el trabajo académico colectivo e individual, entonces no existe un ambiente académico favorable para la integración del estudiante y la consecuente vida escolar que estimule el trabajo académico, incluyendo el trabajo de investigación. Sin embargo, lo anterior no significa la inexistencia de un ambiente académico, sino que sus expresiones se localizan en otros espacios. No hay duda de que en la espera para la entrega de las fotocopias, o en el pasillo antes de iniciar una sesión, los estudiantes intercambian experiencias, pero se tendría que indagar por el sentido que guardan estas acciones, lo que escapa a los alcances de esta investigación.

Dentro de las condiciones institucionales que proporciona el programa, se encuentran los profesores, actor que incide directamente en la formación del estudiante. La comunicación que éste realiza con los estudiantes dentro del salón de clases es fundamental para que aquéllos realicen las actividades académicas programadas durante el semestre. Las relaciones que se establecen en el aula son las formas legítimas de transmisión y asimilación de un determinado conocimiento. Sin embargo, cuando las relaciones docente-estudiantes continúan fuera de los espacios oficiales, éstas indican un sentido distinto. Por un lado, puede tratarse de asesorías personales o grupales; por el otro, de relaciones espontáneas, que se efectúan en los pasillos, en librerías, en la biblioteca, en la sala de profesores, en la cafetería, en los cubículos, hasta en un espacio no programado pero importante: los pasillos. Todas estas relaciones son fundamentales para el intercambio de ideas vinculadas con el campo educativo, ya sea una temática de corte teórico o una derivada de un problema metodológico o instrumental.

Las asesorías de los profesores requieren espacios institucionales adecuados para ello, así como disponibilidad de tiempo por parte de ambos actores. Respecto a las instalaciones, destaca en primer lugar que los profesores no disponen de cubículos para que puedan brindar las asesorías correspondientes a los estudiantes que lo demanden. En lo que se refiere a la disponibilidad de tiempo, algo que destaca es que la mayoría de los profesores están contratados por hora. A esto se agrega la constante movilidad laboral de los docentes, que ha impedido consolidar una planta estable; pocos son los profesores que han podido permanecer durante más de 5 años, porque la constante de permanencia son dos o tres semestres.

Esta forma de contratación de profesores no promueve la consolidación de líneas de investigación institucionales. No se niega que los profesores investiguen por cuenta propia, pero se trata de iniciativas personales que no se han convertido en líneas institucionales que indiquen un perfil académico dentro del programa. La existencia de líneas de investigación institucionales, surgidas de las mismas problemáticas de investigación que manejan los profesores, permitiría la identidad de los profesores y estudiantes con el programa,

así como una identificación de los otros programas y grupos académicos (las *subculturas académicas* mencionadas anteriormente); esto a su vez daría identidad y compromiso de los estudiantes con una línea, temática u orientación en la investigación del programa, propiciando así una vida académica interesante.

Una problemática más que atañe a los profesores pero que repercute directamente en la formación estudiantil, es la referida a los contenidos programáticos. En apartados anteriores, se hizo mención de la heterogeneidad estudiantil, pero hay que agregar que la heterogeneidad en la formación de los docentes también se presenta. Por un lado, materias que son distintas tienen, como es de esperarse, contenidos diferentes, incluso con orientaciones teóricas opuestas. Por otro, igualmente están las materias que tienen el mismo nombre pero contenidos disímiles, porque son impartidas por diferentes profesores durante el mismo semestre. La variedad de formas de trabajo docente es importante, incluso de posturas sobre un mismo problema, pero lo difícil es cuando hay una diversidad en los contenidos manejados por dos maestros que imparten la misma materia; la variedad de contenidos, posiciones y niveles de abstracción es asimilada por los estudiantes, quienes a su vez muestran, de igual forma, bastante heterogeneidad académica.

Esto nos remite a problemas derivados del currículo, pero que atañen más a las prácticas académicas que despliegan los actores del posgrado. El plan de estudios podrá estar delimitado en sus contenidos y plantearse objetivos muy precisos, pero la variedad de las prácticas abre el plan de estudios sin límite alguno.

## LA FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN

Es común pensar que la investigación es una actividad sencilla, que mediante cursos se puede alcanzar; es fácil proponer que con un curso de elaboración de tesis los participantes pueden alcanzar la meta: concluir el trabajo de investigación. La situación no es tan simple, porque la formación para la investigación depende tanto de la buena disposición de los actores como de las condiciones institucionales



adecuadas para emprender esta actividad, lo que implica asesorías permanentes y un ambiente de trabajo en la investigación que permita adentrarse en tal actividad. Algo muy importante es la trayectoria previa de los estudiantes en la práctica de la investigación para que continúen especializándose en esta actividad.

Más de la mitad de las opiniones de estudiantes señala que las materias del posgrado sí proporcionan las herramientas necesarias para emprender la investigación que culmine con la tesis de grado. Incluso, se agrega que esta problemática se aborda no sólo en las materias que tienen como finalidad ese contenido, sino también en otras más, porque la investigación de lo social es un campo complejo y polémico por su misma constitución. No hay duda de que el contenido sobre lo que debería ser una investigación se proporciona en diversas materias. No obstante, para entender el sentido de esta pregunta, es menester analizar lo que arrojan las opiniones de la pregunta sobre el avance de la elaboración de tesis. Las respuestas son contundentes: 35.71 por ciento no ha decidido aún el tema de investigación; 57.14 por ciento (porcentaje similar a quienes opinaron que en los cursos del programa sí se proporcionan las herramientas para la investigación) no ha escogido campo ni temática para el trabajo de tesis; ni un sólo alumno ha delimitado y construido el objeto de estudio y ni uno sólo tiene los referentes empíricos. De la muestra, sólo un alumno tiene avances del trabajo y uno más ya lo registró como tesis. Lo anterior llama la atención, porque si los estudiantes opinan que en el posgrado les proporcionan las herramientas necesarias para emprender el trabajo de tesis, lo paradójico es que un porcentaje elevado no ha seleccionado el tema, y menos otras actividades que podrían indicar un mayor avance en la investigación. Esto puede explicarse por dos causas: en primer lugar, por la excesiva carga académica de los estudiantes, aunado a sus tareas laborales y familiares que propician que se disponga de poco tiempo para la práctica de la investigación, problemática que se analizará en el siguiente apartado.

En segundo lugar, es indispensable analizar los contenidos específicos que se trabajan en los seminarios de investigación. Si las opiniones indican que en ellos se brindan las herramientas para la investiga-

ción, tal parece que lo que se proporciona es un panorama teórico sobre cuál es la situación en el campo de las ciencias sociales, y no un trabajo sobre los proyectos de investigación de los estudiantes; se trata de contenidos distintos, que guardan relación pero difieren. El trabajo de investigación requiere un acervo de conocimiento personal, un bagaje conceptual acumulado por el estudiante a lo largo de su experiencia. Sin embargo, la investigación no consiste sólo en conocer o mencionar autores y conceptos; la investigación requiere conceptos y teorías que lo fundamenten. Se trata de un oficio que se trasmite (el investigador como un artesano) y se construye a lo largo del tiempo (el estudiante que incorpora el saber y la actitud del artesano investigador que enseña su oficio a un aprendiz). Enfatizamos esta idea. Sánchez Puentes (2000) considera que la formación de investigadores es un proceso similar al de la formación de un oficio; por tanto, se forma al aprendiz en la práctica diaria porque se trata de numerosos saberes concatenados: saberes teóricos, metodológicos e instrumentales. Los secretos no se adquieren en la lectura de un libro, sino en el proceso mismo de investigación, bajo la dirección de alguien que domina el oficio.

Se puede concluir que el oficio de artesano de la investigación no se trasmite en los cursos, por dos razones: a) porque hacerlo requiere un espacio distinto al del salón de clase; espacio donde puede indicarse y discutirse sobre la problemática general de las ciencias sociales, pero no sobre las investigaciones específicas que realizan los docentes y que podrían realizar los estudiantes. Para difundir el oficio de investigador se necesita de prácticas académicas específicas, que pueden ser distintas a las que se realizan en el salón de clases. Difícilmente se puede aprender la investigación con esquemas en el pizarrón, y durante tres horas a la semana, sin negar que lo que ahí se trasmite y asimile ofrece un panorama de lo que es la investigación, los tipos de investigación que existen, entre otras cosas; b) existen obstáculos, por parte de los estudiantes, para aceptar el proceso de investigación, porque no es una actividad académica que dependa sólo de la voluntad de los actores involucrados en el posgrado, sino de la biografía académica y de las condiciones institucionales y laborales para realizarlo; por ejemplo, ante la pregunta sobre

la actividad académica que mayor dificultad presenta para los estudiantes, las respuestas fueron representativas de esta problemática: la realización de ensayos y, por orden de importancia, las lecturas y el proyecto de investigación. Para construir este último, es necesario tener facilidad para la elaboración de los ensayos, porque se supone que en éstos se comienzan a problematizar temáticas sobre la cuestión educativa, además de que se confrontan las teorías y conceptos manejados en clase con situaciones sociales específicas, incluso con temáticas empíricas. La realización de un proyecto de investigación, por otra parte, es posible si previamente se ha leído sobre la temática que se investigará, si se cuenta con los elementos indispensables para redactar; actividad que se demuestra y se ejercita con los ensayos que semestre tras semestre se entregan a los profesores.

## Condiciones externas al posgrado

Para buscar el compromiso que los estudiantes tienen con su formación (cultivo permanente de la persona, compromiso con una causa, exigencia consigo mismo, vivir para una profesión), o con una meta escolar (terminar los estudios o graduarse), es necesario iniciar con las respuestas que los estudiantes señalaron a la pregunta: ¿cuáles fueron los motivos por los que usted se dedicó a la docencia? La respuesta que concentró el más alto porcentaje fue por gusto con esta actividad, con 57.14 por ciento. A partir de ahí, continúan los siguientes porcentajes: 14.28 por ciento por obtención de una beca; 10.71 por ciento por flexibilidad de horarios; 7.14 por ciento para buscar una relación con la profesión y sólo 3.57 por ciento por causas económicas. En otros términos, más de la mitad de los estudiantes encuestados opinaron que se decidieron por la actividad docente por gusto, incluso hubo quienes escribieron *por vocación*.

Varios son los argumentos que los estudiantes apuntan como motivos para seleccionar este programa: demanda por actualización profesional en la docencia y en el campo de la educación, necesidad de aprendizaje de técnicas grupales, así como de estrategias didácticas, inquietud por ser mejor profesor; motivos, todos ellos, que pue-

den indicar que se trata de una preocupación por ser mejor profesor. Los motivos se relacionan con el compromiso, pero se requieren más indicios para poder comprender lo segundo. El compromiso del estudiante puede tener varias concreciones; una consiste en el compromiso con la meta, esto es, con la terminación de los estudios de maestría, sin necesidad de obtener el grado académico; otra es la obtención del grado y otra más sería el compromiso con su formación, que puede llevar a los estudiantes a cualquiera de las dos situaciones anteriores, como a una más, que consiste en el abandono de los estudios para realizar otros, o para emprender el estudio por cuenta propia. En los tres casos, se trata de compromisos de distinta índole.

El cambio en el compromiso con la formación debe entenderse dentro de una situación social que lleva a un cambio en las expectativas de los actores de la vida académica. Al igual que otras acciones antes expuestas, no se explican por una cuestión de voluntad personal, sino ante todo como parte de una problemática social más amplia y compleja. El compromiso con la formación, así como con la meta, se tiene que analizar de acuerdo con las condiciones que tienen los estudiantes para el estudio.

Vivir para una profesión es distinto que vivir de ella, como estudiar una disciplina o una rama del conocimiento es diferente a cumplir con las actividades académicas que demanda el profesor. No hay duda de que para cumplir con lo estipulado por el docente se requiere dedicación. Si la meta se convierte en la obtención de un grado, o en la terminación de la maestría, entonces cumplir con lo programado es suficiente para la acreditación, no obstante que esto no sea relevante para la formación, incluso para la investigación.

El compromiso del estudiante es ante todo con una meta muy precisa: terminar la maestría y, en el mejor de los casos, realizar la investigación de tesis. Por eso, la actuación como estudiante se circunscribe al cumplimiento de las distintas actividades que programe el profesor, pero esta actitud se aparta de lo que es la investigación: exigencia personal, dedicación no reducida a lo que indique el profesor, cuestionamiento, indagación, búsqueda de fuentes distintas a las señaladas en clase.

¿Hasta dónde la persona puede actuar sin los otros y sin las circunstancias que lo rodean? Los datos generales de los estudiantes indican esa posibilidad. Lo que de inmediato llama la atención es que 64.28% de la muestra son mujeres; esto aparentemente no tiene trascendencia, pero expresa, en el fondo, una problemática cultural importante. Por un lado, se trata de un programa en educación que, como otros más, cuenta con un número mayor de mujeres que de hombres. Por otro, no puede negarse la feminización de las actividades académicas, específicamente en el nivel de estudios superiores, lo que indica cambios en los modelos de socialidad familiar y laboral. Sin embargo, es menester poner un paréntesis, porque en la actualidad, siglo XXI y en la sociedad mexicana, no es lo mismo estudiar un posgrado siendo hombre, que siendo mujer. Las condiciones culturales según el género difieren; la dedicación para las actividades fuera del salón de clases se dificulta más para un género que para el otro.

A este cuadro, hay que agregar el estado civil: 60.71 por ciento son casados y sólo 25 por ciento solteros. A los casados se les puede agregar 14.28 por ciento que corresponde a los divorciados; esto es, personas que, de igual forma, tienen responsabilidad familiar; por ejemplo, 81 por ciento de los estudiantes de la muestra tiene algún dependiente económico.

El ritmo acelerado de la vida es una característica de los tiempos contemporáneos; actualmente, se requiere un ritmo acelerado para poder realizar varias actividades al día, ya sea en un mismo ámbito, la escuela por ejemplo, como en diversos espacios físicos, la escuela, la casa, el transporte. Los estudiantes son dignos representantes de la problemática de la velocidad, de las distancias entre uno y otro espacio, y de la diversidad de actividades que se emprenden diariamente: 42.84 por ciento de ellos radican en zonas cercanas a la institución escolar, mientras que 53.55 por ciento hacen recorridos más largos.

Los movimientos diarios son de distancias considerables y con una inversión de tiempo también elevada: 42.85 por ciento invierte entre 2 horas y 2 ½ horas (120 y 150 minutos) en sus traslados diarios; siguen, con base en el porcentaje, aquellos que invierten entre 2 ½ horas y 3 horas (150 y 180 minutos). Sumando los dos porcentajes de estudiantes, se tiene que 60 por ciento requiere entre 2

y 3 horas para desplazarse hacia los lugares donde realizan alguna actividad, especialmente cuando asisten al programa de posgrado.

Lo anterior proporciona el panorama de las circunstancias que rodean el compromiso de los estudiantes. Su compromiso no es con la formación para la investigación, sino con la terminación de la maestría. Para alcanzar la meta, es necesario que se cumpla con las distintas actividades programadas semestralmente en cada seminario; la realización de estas actividades para que cada alumno obtenga la calificación aprobatoria es lo principal. Por el contrario, realizar una actividad extra a las actividades escolares implica un esfuerzo que, por las condiciones de vida antes señaladas, no es posible llevar a cabo, y esto es independientemente de que se tenga la infraestructura académica en casa. A esto se agregan los ritmos de trabajo, el tiempo en el traslado, la presión para cumplir con múltiples problemas, principalmente económicos. El escenario del estudiante de la maestría es una circunstancia histórica difícil de evadir. Los motivos no son individuales, sino que se construyen colectivamente mediante la interacción con los otros y dentro de las circunstancias de un momento histórico determinado.

## PALABRAS FINALES

El estudiante de esta maestría es un actor inmerso en la historia; ésta tiene tres niveles de concreción: el contexto histórico, la institución donde se mueve y la biografía personal. Esos tres niveles son el escenario donde el actor se mueve diariamente. La vida cotidiana se construye socialmente, porque no existe el actor aislado, sino inmerso en instancias sociales.

El estudiante ingresa al programa de maestría con una trayectoria académica resultado de su formación de origen (licenciatura) y de su experiencia como docente. Se trata de un estudiante de posgrado que es, durante su vida profesional, un docente. Por lo mismo, es portador de dos papeles: profesor y alumno; situación nada sencilla, particularmente cuando se ha ejercido la docencia durante varios años. Al ser estudiante de este programa, independientemente

te de que le guste o no serlo, tiene la obligación de realizar las actividades académicas que los profesores de la institución le solicitan (leer los materiales programados, hacer un reporte, elaborar un ensayo); además, las prácticas académicas específicas dependen de la biografía académica, de las condiciones de vida y del compromiso personal. Todos los estudiantes tienen acceso al mismo material de lectura, pero la manera como se lee y se interpreta depende de la mencionada biografía académica.

El compromiso con la formación también se encuentra mediado por la biografía personal y por el contexto social. Si el compromiso principal del estudiante es con la terminación de la maestría, entonces realizará las actividades académicas programadas por los profesores, pero difícilmente hará un esfuerzo mayor. De la encuesta aplicada a los estudiantes, sólo una persona tiene avances de investigación y, algo que destaca, muchos tienen dificultades para la elaboración de los ensayos que se les solicitan en cada seminario. Es preciso agregar que lo anterior también obedece a la ausencia de espacios curriculares para la elaboración del proyecto de investigación y discusión de los respectivos avances.

Una característica del estudiante de esta maestría es la diversidad de carreras de origen. Esta característica, según las personas entrevistadas, es un obstáculo que impide la discusión profunda de las temáticas de estudio dentro del salón de clases; propicia, además, pluralidad de expectativas académicas, porque no tiene los mismos móviles un odontólogo que un pedagogo, como tampoco quien imparte clase en nivel de primaria a quien lo hace en licenciatura, porque se trata de problemáticas educativas distintas.

Uno de los perfiles más socorridos que se expresa en las sesiones de seminarios y en la inquietud de profesores, es el de la investigación. El rol de investigador tiene más prestigio que el de docente. El perfil de egreso de la maestría indica que se debe formar a un investigador educativo fundamentalmente, sin importar que los estudiantes que ingresan no posean la preparación previa idónea para ello. Hay algo más: la formación docente es una actividad académica descuidada en el programa de posgrado, porque en los contenidos que se imparte en los seminarios de investigación se enfatiza más la

problemática conceptual de las Ciencias Sociales y no el quehacer de la investigación educativa. Una cosa es enseñar y aprender problemas de las Ciencias Sociales y otra enseñar y aprender el oficio de investigación.

No debe dejarse de lado que los móviles de los estudiantes consisten en realizar una maestría en educación para ser mejores profesores, o bien, para ingresar en algún programa de estímulos, porque su actividad académica principal es la docencia o la administración escolar; esto aunado a las circunstancias sociales y formativas que los rodean, como son la disponibilidad de tiempo y la biografía académica que, en conjunto, impiden alcanzar tan ambicioso objetivo. La maestría profesionalizante puede ser una opción adecuada para este programa como para otros más.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bourdieu, P. (1992), *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus.
- Izquierdo, M. A. (2000), *Sobrevivir a los estímulos académicos, estrategias y conflictos*, México, UPN.
- Heller, A. (1977), *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península (Historia, Ciencia y Sociedad, núm. 144).
- Piña, J. M. y C. Pontón (1997), “La eficiencia terminal y su relación con la vida académica”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. II, México, Comie/UNAM.
- Primero Rivas, L. E. (1999), *Emergencia de la pedagogía de lo cotidiano*, México, Primero Editores.
- Sánchez Puentes, R. (2004), “Marco teórico-conceptual”, en Martiniano Arredondo y Ricardo Sánchez Puentes, *Campo científico y formación en el posgrado. Procesos y prácticas de las ciencias experimentales en la UNAM*, México, CESU-UNAM/Plazay Valdés, pp. 17-40.
- \_\_\_\_\_ (2001), “Introducción”, en Ricardo Sánchez Puentes y Martiniano Arredondo (coords.), *Pensar el posgrado. La eficiencia termi-*



nal en Ciencias Sociales y Humanidades, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés, pp. 9-12.

\_\_\_\_\_ (2000), *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación científica en Ciencias Sociales y Humanas*, México, CESU-UNAM/ANUIES.

Sánchez Puentes, R., O. Mireles y E. Jasso (2001), “Los actores del posgrado de Ciencias Sociales y Humanidades”, en Ricardo Sánchez Puentes y Martiniano Arredondo (coords.), *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en Ciencias Sociales y Humanidades*, CESU-UNAM/Plaza y Valdés, pp. 33-59.

Schütz, A. (1993), *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*, Barcelona, Paidós.

\_\_\_\_\_ (1974), *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu.

Tinto, V. (1992), *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*, México, Cuadernos de Planeación Universitaria, tercera época, núm. 2, ANUIES/UNAM.



## APOYO FAMILIAR, COMPROMISO PERSONAL Y DISPOSICIÓN A LAS RUPTURAS. UNA HISTORIA DE FORMACIÓN DOCTORAL

*María Guadalupe Moreno Bayardo \**

### INTRODUCCIÓN

Un número significativo de estudios sobre el posgrado en México ha privilegiado acercamientos a temáticas como la evolución de la matrícula de estudiantes; las tendencias en la oferta de posgrado; la conformación de las plantas docentes; las fuentes de financiamiento; los tiempos de graduación; las características de las instituciones que los ofrecen; la movilidad de estudiantes y profesores; los diseños curriculares; la inserción de los egresados al mercado de trabajo; las políticas de desarrollo del posgrado, etc. Son pocas las investigaciones centradas en las prácticas de formación que se dan en el interior de los programas y, todavía menos, las que se han generado con la intención de desentrañar cómo viven los estudiantes de posgrado su proceso de formación en determinado programa.

En este último sentido, realicé la investigación titulada “Condiciones<sup>1</sup> personales e institucionales en las que se generan procesos de formación para la investigación en programas de doctorado en

\* Profesora-investigadora del Departamento de Estudios en Educación de la Universidad de Guadalajara.

1 Se ha empleado el término condiciones para hacer referencia a circunstancias presentes y a formas de hacer o de actuar, tanto de sí mismo como de otros, que pueden resultar favorables o no, en términos de propiciar aprendizajes significativos; se trata de condiciones que en ocasiones son modificables por el sujeto en formación o por la institución en la que está inscrito, pero en otras no lo son y se convierten en una especie de contexto obligado en el que habrá de ocurrir, en cada caso, su experiencia de formación doctoral.

educación”, cuyo propósito fue aportar al conocimiento acerca de la formación de investigadores en el campo de la educación, en particular al análisis de los múltiples factores que se articulan y constituyen las condiciones en las que se dan los procesos de formación para la investigación en doctorados en educación; marco en el cual cada sujeto configura su propio proceso de formación.

Aunque el propósito de este trabajo no es hacer un reporte formal<sup>2</sup> de la investigación antes mencionada, sino mostrar un producto de la misma, concretado en la historia de formación doctoral de una de las participantes en el estudio, se presentan enseguida de manera breve algunos elementos que permitirán al lector conformar una idea global del estudio realizado.

Las preguntas centrales de la investigación en cuestión fueron formuladas en los siguientes términos: ¿desde qué condiciones (personales, familiares, económicas, laborales y de formación previa) viven su experiencia formativa los estudiantes de programas de doctorado en educación?, ¿cuáles son las condiciones (experiencias formativas que se propician, formas de asesoría y tutoría, formas de interacción de los estudiantes con los académicos y con los pares) de las instituciones en que dichos estudiantes cursan el doctorado en educación?, ¿cómo se configura el proceso de formación de cada estudiante en la confluencia de las condiciones personales e institucionales identificadas?

De acuerdo con los teóricos de la formación que se constituyeron como referente de la investigación mencionada, Ferry (1990, 1997), Honoré (1980), Filloux (1996), se asumió que nadie forma a otro, es cada sujeto el que se forma a sí mismo, y lo hace con apoyo en diversas mediaciones, entre las que destacan los formadores como mediadores humanos y las instituciones educativas como espacios intencionados hacia dicha formación; de allí que era de esperarse que cada uno de los sujetos participantes en el estudio, once estudiantes de tres diferentes programas de doctorado en educación, viera una historia de formación única, la cual había que reconstruir.

2 El libro que contiene el reporte formal de la investigación se encuentra ya en proceso de edición y en éste se da cuenta de la misma de manera amplia.

Reconstruir una experiencia de tal naturaleza supone fundamentalmente un acercamiento a los sujetos en formación (en este caso estudiantes de doctorado) con apoyo en mediaciones instrumentales que faciliten la explicitación de qué están viviendo, qué cosas les están siendo especialmente significativas, cómo asimilan los diversos momentos de ese proceso, cuáles son sus principales aprendizajes, sus cavilaciones, su reacción ante los aciertos y desaciertos de los formadores, de los pares y de sí mismos, o bien ante el apoyo o la falta de apoyo de las personas de su entorno, entre otros.

Las historias de formación pudieron reconstruirse a partir de reportes reflexivos, a la manera de Wagner (1999),<sup>3</sup> complementados con entrevistas individuales y grupales. Una vez que los estudiantes decidieron participar, se les pidió elaborar de manera libre (abordando aquellos asuntos vinculados con su proceso de formación que les estuvieran siendo significativos y sobre los que quisieran comentar) un reporte reflexivo con una periodicidad aproximada de cada dos semanas. Los reportes fueron la base para la reconstrucción de las historias, lo que éstos aportaron fue complementado o profundizado con algunas entrevistas individuales y otras grupales (entre estudiantes pertenecientes a un mismo programa).<sup>4</sup>

En todos los casos, los estudiantes fueron contactados en una etapa inicial de su doctorado entre los años 2001 y 2002; a partir de ese momento, se dio seguimiento a su proceso con apoyo en los

3 Sobre el uso de reportes reflexivos como medio para acceder a información sobre procesos de formación, el principal antecedente encontrado hasta el momento corresponde al trabajo de Wagner (1999), quien sobre todo con fines de evaluación, empleó reportes hechos por los propios estudiantes acerca de un curso universitario. Wagner distingue tres tipos de reportes: el informe, el diario y el reporte reflexivo. Este último reúne las ventajas de los dos primeros porque puede incorporar las aportaciones de orden descriptivo propias del informe y las interpretaciones subjetivas producto del diario; además, tiene la ventaja de que puede resultar más específico, pues se orienta con un propósito particular. Otra de las posibilidades que el autor advierte en el reporte reflexivo, es que permite a los estudiantes analizar y criticar las experiencias de aprendizaje que se les proponen y viven durante un curso o programa de estudios.

4 Las viñetas que acompañan al texto indican si fueron extraídas de un reporte reflexivo (ejemplo R1S2D3), de una entrevista individual (ejemplo E1S2D1) o de una entrevista grupal (ejemplo EG3D3); examinarlas permite evidenciar que la aportación más recurrente se obtuvo de los reportes reflexivos de los estudiantes.

reportes reflexivos y las entrevistas, prácticamente hasta la etapa final del programa. A fines de 2008, diez de los once estudiantes que participaron en esta investigación habían obtenido ya el grado correspondiente y la última estaba próxima a obtenerlo. Lo que aquí se presenta es la historia de formación doctoral de Adela, una de las participantes en el estudio.

## LA RECUPERACIÓN DEL ENTORNO DE FORMACIÓN

### La familia nuclear

Adela nació en una población del interior del estado de Jalisco, en el seno de una familia de escasos recursos, fue la menor de tres hermanos y la única mujer; refiere que su papá era *buen proveedor*, pues ella nunca sintió las limitaciones económicas, lo que ellos tenían y la forma en que vivían le parecía lo normal:

Era un ambiente pueblerino en los años setenta en que la pobreza estaba repartida equitativamente, no se siente tanto. Además no había tantas tentaciones como en la ciudad seguramente; entonces, para mí era una situación normal, digamos las cosas básicas siempre estuvieron completas, incluso nosotros fuimos al colegio de monjas (E1S4D2).

El padre trabajaba como maestro albañil y tenía la firme convicción de la capacidad de sus hijos para llegar a ser profesionistas, por eso cuando Adela, estando en primaria, le dijo: “a mi amiga que sacó nueve la llevaron al mar de premio y yo que saqué diez no me llevan a la playa”, el padre le contestó, “tu obligación es estudiar, no hay que premiarte, es tu responsabilidad estudiar como la mía es trabajar para que ustedes estudien” (R10S4D2); esa respuesta parece haber marcado a Adela para toda la vida, pues cuando se trata de estudiar, convierte el estudio en su responsabilidad primera.

La madre, originaria de una entidad vecina a Jalisco, provenía de una familia culta de sacerdotes, religiosas y maestros, los cuales

fueron para la familia de Adela un apoyo fuerte tanto en lo moral como en lo económico, sobre todo en los tiempos en que sus hermanos y ella estuvieron estudiando hasta llegar a la licenciatura. De su familia materna heredaron una amplia biblioteca que tenía todo tipo de libros; de allí nació en Adela su gusto por la lectura, pues además de tener el acceso a ellos, pudo “conocer el mundo a través de los libros, lo cual es muy bueno si no se tienen grandes posibilidades económicas para viajar” (R10S4D2).

Con unos padres que confiaban en las facultades de sus hijos para los estudios, Adela y sus hermanos tuvieron todo para que su actividad principal fuera el estudio; ésa era *su responsabilidad*. Desde tal situación, se fue gestando la vocación académica de Adela, según ella misma lo reconoce, “la vocación académica nace desde el seno familiar, uno va por ese camino y le encuentra gusto y le sigues, si no hubiera sido lo mío, lo hubiera dejado” (E1S4D2).

## La familia actual

Adela tiene ya más de 20 años de casada, viven sólo ella y su esposo porque no tuvieron hijos, recibe del marido el mismo apoyo que recibió en su familia nuclear, en este caso para dedicarse a estudiar el doctorado; él es investigador en una universidad pública, comprende por lo tanto los intereses de la vida académica y desde allí la apoya, comparte sus búsquedas e inquietudes y su proceso de formación en el doctorado:

Mi marido tiene una mente muy erudita, que fue lo que a mí me atrajo debo decirlo, él tiene una capacidad para la búsqueda de información y la búsqueda en general, que es muy fácil coincidir en ese punto ¿no? Yo puedo llegar y decirle: “oye mira, estamos leyendo a Gadamer”, resulta que él ya leyó todo de Gadamer y la hermenéutica y eso nos permite encontramos en otro punto; te puede parecer pretencioso, pero eso es de las cosas más íntimas que nos mantienen, algo que va más allá de hombre y mujer (E1S4D2).

Pero ese ambiente, según expresó Adela, les ha costado muchos años de limar aristas y muchas otras cosas. Tal parece que en el momento en que Adela ingresó al doctorado se conjuntó una serie de elementos que le brindaron condiciones muy favorables para emprender y sostenerse en ese propósito:

En la cotidianidad esto se resuelve sin grandes conflictos, feliz coincidencia con una persona que hace con gusto toda la limpieza de mi casa, feliz estancia de tres amigos muy queridos que hacen los días cortos con su charla y afecto, feliz momento en mi relación marital. Hoy estoy conforme y agradecida con la vida (R4S4D2).

En cuanto al espacio físico y a los diversos apoyos para estudiar en un nivel como el de doctorado, Adela cuenta con una casa que prácticamente se convierte en biblioteca: “tenemos un área que la cuidamos mucho de área de descanso, la recámara es recámara y ya, todo lo demás, la sala y la otra recámara son biblioteca” (E1S4D2).

## La formación previa

En 1973, Adela vivió lo que podría denominarse una *ruptura*, tanto de la permanencia en su tierra natal como del estilo de formación que hasta entonces había recibido. Después de estudiar primaria y secundaria en su pueblo de origen, en un colegio de religiosas, se trasladó a la ciudad de Guadalajara a seguir estudiando con “la firme decisión de aprender y además concretar el vago deseo de acceder a la movilidad social que por los años setenta todavía era posible a través de los estudios universitarios” (R10S4D2). Uno de sus hermanos ya estaba viviendo en esa ciudad y, además, en pocos meses toda su familia se trasladó a Guadalajara para seguir apoyando a sus hijos en los estudios. La migración de Adela fue una experiencia fuerte, que implicó un cambio de vida:

Migrante y mujer puede convertirse en una peligrosa combinación si en el *choque cultural* no existen instituciones intermedias que reubi-



quen el sentido de las acciones individuales, en mi caso fue la familia, la nuclear con padres firmemente convencidos de las capacidades de sus tres hijos y la familia ampliada con una vasta red de tíos y primos que fueron decisivos en la sobrevivencia económica y social de esos años (R10S4D2).

Lo que recuerda de su tiempo en preparatoria son sus largas estadías en la amplia y ventilada biblioteca, trabajando mucho, pero prácticamente sola. En Adela, se combinaron su convicción de que el estudio es prioritario y su extrema timidez, lo que provocó que no hiciera fácilmente relaciones de amistad con sus compañeros. Tal situación se presentó cada vez que ella estaba estudiando, por lo menos en los niveles previos al doctorado. En este último, sus vínculos de amistad fueron al parecer más fuertes, sobre todo con un pequeño grupo de compañeras.

Cuando terminó la preparatoria, tomó la decisión de no estudiar medicina, aunque ésa era su intención inicial, por ello la había cursado con terminal en área médico-biológica: “me di cuenta de que no era lo mío, así que preferí desperdiciar un buen promedio que arruinarme la vida en hospitales y busqué otras alternativas” (R10S4D2). Con esa decisión, Adela vivió una segunda *ruptura* para la que de algún modo ya se había ido preparando con la experiencia de la primera, ahora se trató de un cambio de ruta profesional que desde luego tuvo fuertes implicaciones en su vida laboral. Se decidió por estudiar una carrera en el área de las ciencias económico-administrativas e ingresó a ella en 1976; al respecto, Adela refirió:

Ingresar a esa carrera y permanecer en ella fue relativamente sencillo y agradable gracias a mi cultura libresca y mis hábitos de aislarme de compañeritos y profesores. Allí era una eterna fiesta que derivó en varios matrimonios de profesores con alumnas (R10S4D2).

Cuando Adela estaba en sexto semestre de la licenciatura murió su madre después de una brevísima enfermedad de tres días. Dicho acontecimiento trastornó las relaciones en el seno familiar y la hizo acelerar la decisión de trabajar aunque estuviera estudiando; una nueva decisión que rompió con el esquema que había construido de

que *estudiar es lo fundamental, lo único*. Esa experiencia de estudiar y trabajar duró muy poco tiempo, sólo mientras estuvo realizando el servicio social:

En febrero de 1979 murió mi madre, nos quedamos en total estado de desconcierto, reconstruir las relaciones en el pequeño círculo familiar fue un proceso doloroso que aceleró mi decisión, hasta entonces postergada, de trabajar aun cuando estuviera estudiando, lograr cierta independencia económica y evitar el convertirme, por vía de los hechos, en la nueva mamá de tres hombres: mi padre y dos hermanos (R10S4D2).

Así que, después de unos días del acontecimiento vivido, se puso a investigar dónde podía realizar su servicio social para cumplir con ese compromiso y después buscar un trabajo. Se dio cuenta de que el maestro Méndez, académico que laboraba en un centro de investigación, requería prestadores de servicio social, pues le habían aprobado una investigación sobre la estructura agraria jalisciense. A contracorriente de la opinión familiar, se presentó al día siguiente con dicho maestro, el cual la aceptó inmediatamente:

Se dio una conjunción que a la distancia reconozco convenenciera; el maestro Méndez no me aleccionaba con marxismo, que entonces se enseñaba como catecismo, y yo correspondía con elaborados análisis de la información que localizaba en distintas dependencias gubernamentales. En general, el maestro confiaba en las estadísticas que yo elaboraba, pues él tenía poco manejo de esos instrumentos (R10S4D2).

Esa decisión marcó un nuevo rumbo en la trayectoria de formación de Adela, pues la convirtió en investigadora temprana, que se fue formando en una lógica de investigación cuantitativa y sobre la línea del agrarismo, que se volvió, por mucho tiempo, su temática de investigación; además, fue la primera y única experiencia que tuvo de trabajar y estudiar al mismo tiempo, rompiendo temporalmente con el esquema interiorizado desde niña de que, cuando estudiaba, ésa era su única responsabilidad.

Como se señaló antes, para Adela el tránsito por la licenciatura fue relativamente sencillo; por ello, se dedicó de tiempo completo a las tareas que le encomendaron en el servicio social, de tal manera que, un mes después de ingresar al centro de investigación donde prestaba dicho servicio, la esposa de un maestro renunció a su plaza de asistente de investigador y el maestro Méndez la propuso a ella para cubrirla con carácter definitivo: “de eso hace 23 años y por entonces mi futuro laboral todavía se me presentaba confuso, pero aún recuerdo mi primer cheque de cinco mil pesos” (R10S4D2).

En 1981, su padre y uno de sus hermanos se regresaron a su pueblo natal a “rescatar el descuidado patrimonio familiar”; ella quedó liberada en cierto sentido porque “el otro hermano había emigrado a Italia a estudiar, o sea *china libre* desde diciembre de 1981, así que tres años después yo conducía perfectamente mi vida privada” (E1S4D2). Esa nueva situación le permitió adentrarse de lleno en el trabajo del centro donde laboraba y participar en cuanta reunión, congreso, curso o conferencia había, desarrollarse como investigadora y hacerse productiva en ello. Esa entrega al trabajo y la productividad que la caracterizaban propició que en 1982, un poco después de haberse titulado de la licenciatura, le asignaran una plaza de profesor-investigador de tiempo completo, la cual quedó vacante cuando su titular emigró al Distrito Federal.

De ese tiempo, Adela recuerda sus encuentros con diferentes asistentes de investigadores y las relaciones entre los jóvenes investigadores de la institución; igualmente, rememora que ya egresada y titulada de licenciatura había un ambiente contagioso para estudiar en el extranjero, por lo cual ella entró a estudiar francés y a dar una clase en la carrera de la que egresó, lo cual fue un desastre que le dejó una mala experiencia, pues no tenía los elementos metodológicos y didácticos para ejercer la docencia: “mi nula preparación para el magisterio y mis atributos personales de timidez extrema convertían cada clase en un martirio” (R10S4D2).

También recuerda su participación en el proyecto nacional de historia del agrarismo, en varias publicaciones sobre reparto agrario en Jalisco, así como la realización de un trabajo de emigrantes, desde la perspectiva cualitativa, que fue criticado de *antropologista*. Ella se

desanimó porque había sido formada en la corriente *válida, la verdadera*, la representada por la lógica hipotético-deductiva y su producción parecía no ser reconocida en ese marco. Aquí inició su inquietud de ruptura con el paradigma de investigación en el que fue formada.

Las experiencias vividas en el centro de investigación y las fructíferas relaciones allí establecidas, además de su inquietud intelectual, la llevaron a plantearse el estudio de un posgrado, pero ya no en el ámbito de las ciencias económico-administrativas, aunque siguió investigando sobre el mismo tema del agrarismo. Ella quería algo que diera cuenta de por qué los sujetos actuaban de una manera y no de otra, de la importancia de esos sujetos en los grandes procesos de los que la economía da cuenta como tendencias de grandes agregados, “en fin, fue mi insatisfacción con las explicaciones economicistas del mundo social lo que me llevó primero a la historia económica y posteriormente a la sociología y las ciencias políticas” (R10S4D2).

El lugar que ella vio como más viable para desarrollar su inquietud fue el de una reconocida institución de posgrado en ciencias sociales que se ubica en la ciudad de México, la cual tiene prestigio académico a la vez que fama de rigidez y autoritarismo; al menos esos fueron los comentarios que Adela recibió de dos compañeros que habían estudiado allí. Sin embargo, la animaron a ingresar por la oportunidad que se tenía en esa institución de discutir con personalidades académicas de Latinoamérica en el campo de las ciencias sociales. Hizo su solicitud y fue aceptada para la promoción 1984-1986. Así, vivió por segunda ocasión la experiencia de ser migrante y una nueva *ruptura* en el área de estudios, pero como ella expresó:

Emigrar al Distrito Federal fue mucho menos complicado que el éxodo de mi pueblo natal a Guadalajara; la edad, las aspiraciones, la mayor seguridad personal y económica, además de un guapísimo novio en el Distrito Federal, eran demasiados estímulos como para no llorar durante el traslado (R10S4D2).

Adela fue becada por el Conacyt en la maestría, lo cual la presionó mucho, hasta hacerla vivir una crisis personal por la carga académica. Pero no todo fue negro, porque en esa época conoció a

su actual marido, coincidió con él en las dependencias donde consultaba información para su tesis, que era sobre cuestiones agrarias. De ese tiempo, Adela se expresa de la siguiente manera:

De la estancia en el Distrito Federal tengo herencias que marcaron nuevos rumbos en mi vida académica y personal: a) una rigurosa formación metodológica en una de las tendencias epistemológicas en boga, el *estructuralismo genético*; b) una apertura hacia los amplios horizontes de la teoría social; c) una crisis personal originada por las presiones académicas en una institución terriblemente autoritaria; d) un parteaguas colectivo causado por los terremotos de 1985 con los que me desperté aquel 19 de septiembre; e) dos grandes amigos que aún conservo; y, por supuesto, un marido que es el lujo de mi vida (R10S4D2).

Para 1987, Adela estaba de regreso en la ciudad de Guadalajara, ya titulada y casada. Su regreso se debió a la crisis económica que se vivió en el país; su beca y plaza de investigador peligraban, una por la fluctuación del peso y la segunda por los cambios en su universidad de origen. En ese mismo año, gracias a su trayectoria académica y laboral, que incluía publicaciones de artículos sobre cuestiones agrarias, mujeres, migrantes, un libro colectivo sobre la condición de la mujer en Jalisco y un par de artículos sobre regionalización, fue aceptada en el Sistema Nacional de Investigadores.

### **Las condiciones económicas**

Como se señaló antes, a pesar de que la familia de Adela fue de escasos recursos, ella contó con todo el apoyo para sus estudios; sus padres y su familia ampliada pusieron las condiciones para que pudiera ser estudiante de tiempo completo hasta llegar a la licenciatura; no vivió la experiencia de grandes carencias ni tampoco la necesidad de aportar o hacerse cargo de la economía familiar; esto marcó de alguna manera su relación con el dinero, que ella describió así:

Yo tengo una relación extraña con el dinero, si tengo mucho lo gasto, si tengo poco me acomodo en lo individual. Yo fui siempre la menor, así que no me sentí nunca con la obligación estricta de mantener a la familia ni me sentí desprotegida. Soy de la idea de que si no tengo nada, puedo volver a empezar, a lo mejor lo que a otros les pudiera parecer un revés de fortuna, a mí no me lo parece (E1S4D2).

Esta especie de *relación libre* de Adela con el dinero, conjuntada con el hecho de que tanto ella como su esposo cuentan por lo menos con los ingresos de una plaza de profesor-investigador de tiempo completo y además no tienen familiares que dependan económicamente de ellos, le permitió tomar la decisión de aspirar a un doctorado, pensando en ser estudiante de tiempo completo sin preocuparse por el factor económico.

Creo que puede haber cierta seguridad con esto del empleo en la universidad, sólo esperaré que no llegaran mis gastos más allá de un límite que me hiciera endeudarme, eso sí ya no me gustaría, en ese momento tendría que desplegar alguna estrategia por allí, alguna clase, algo que no me quite de esto (del doctorado) (E1S4D2).

Habiendo vivido en la maestría la experiencia de ser becaria con todas sus exigencias, al llegar al doctorado Adela no hizo trámites para obtener la beca a la que pudiera haber accedido por las características del programa al que ingresó; tampoco tramitó permisos especiales con las autoridades universitarias, sino que pidió una licencia con goce de sueldo por vía sindical para no estar atada a nadie ni tener compromiso alguno con la institución, sólo el de regresar y seguir trabajando allí. Aunque esta forma de proceder le implicó renunciar a una plaza directiva que tenía además de la de investigadora y le quitó posibilidades de otros ingresos, lo prefirió así. Para ella siempre fue claro que la situación económica no sería un factor que la llevara a dejar el doctorado, que si viviera *un revés de fortuna* buscaría la manera de desahogar la situación, dando clases o haciendo algo.

Incluso, Adela hizo notar una situación paradójica: ahora que estaba percibiendo menos ingresos, ella y su esposo se cambiaron de un departamento a una casa más grande, no lo habían podido hacer porque ella se la pasaba todo el tiempo en el trabajo; hasta eso logró concretar cuando ingresó al doctorado, vivir en un lugar tranquilo y mejor, lo cual confirmó su percepción de la relatividad del dinero y de su fin totalmente instrumental:

He tenido tiempos de relajamiento, pero con alguna insatisfacción económica o alta expectativa en ese sentido. También he tenido temporadas con una economía en recuperación, pero sumamente saturada de pendientes y preocupaciones. Hoy por fin hago tabla rasa: estoy contenta con la paga, no tengo grandes ambiciones monetarias y estoy verdaderamente satisfecha de dedicar la mayor parte del día a lo que me gusta: leer y platicar (R4S4D2).

Ciertamente, las condiciones económicas en que Adela llegó al doctorado no podían ser más favorables, no sólo por el hecho de poder *permitirse el lujo* que supone ser estudiante de tiempo completo y sin beca (aunque para ello haya renunciado a ciertos gustos personales), sino por esa relación libre y madura con el dinero que le permitió jerarquizar y decidir que era el tiempo y el momento de que su prioridad fuera el doctorado, contando además con una situación laboral estable a la que regresaría una vez obtenido el grado.

## Lo laboral

Adela se abocó al trabajo conforme a las ofertas que le iban saliendo y tuvo muchos cambios en lo referente a áreas de interés; las temáticas que abordaba en sus investigaciones cambiaron pero no su método ni el esquema que utilizaba para descentrar al sujeto del objeto de estudio, digamos que los *habitus* aprendidos de los investigadores de la institución donde cursó la maestría la mantuvieron en el mismo paradigma metodológico en el que fue formada. Sus cambios en el trabajo fueron de investigadora a miembro de un selecto equipo de

planeación, lugar en el que participó en investigaciones relacionadas con cuestiones estratégicas institucionales; posteriormente, aceptó cambiarse a otro centro de la misma universidad, donde desempeñó funciones directivas por más de cinco años.

En su regreso a la investigación, realizó un trabajo con migrantes y empezó a cuestionarse “seriamente el problema de la relación sujeto-objeto, pues dichos migrantes eran mis paisanos y vecinos; en rigor yo misma era migrante” (R10S4D2). Por las técnicas utilizadas, entrevistas e historias de vida, ese trabajo fue cuestionado por los ortodoxos de la migración, clasificándolo como *antropológico*, con la connotación de *poco científico*. Esa inquietud de Adela que cuestionaba la objetividad (entendida como ausencia de subjetividad) en relación con el objeto de estudio se mantuvo presente. Su marido la ayudó a mantener viva esa inquietud dándole libros a leer; fue una lectura no sistemática, pero la ayudó a mantener la certeza de que debía buscar otras alternativas de investigación. Sin embargo, Adela se abocó tanto al trabajo propio de su función directiva que su cuestionamiento sobre el método de investigación quedó allí como una inquietud latente que volvió a aparecer con mucha fuerza hasta que ingresó al curso propedéutico del doctorado. De la última encomienda laboral previa al doctorado, Adela expresó:

Siete años a cargo de un trabajo que inicia como es la reestructuración organizativa de la universidad. Ha sido uno de los retos más importantes que he enfrentado. Sin concluir aún el recuento de los saldos de la batalla, puedo asegurar que ha sido el periodo donde en mayor medida fue puesta a prueba mi creatividad, fortaleza física, organización, compasión, capacidad para escuchar, nivel de compromiso, capacidad para asumir riesgos, espíritu de servicio, sentido del humor (R10S4D2).

Así, con una amplia experiencia laboral en la que la investigación había tenido un lugar especial, al punto de que había sido ya miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Adela inició su incursión hacia el doctorado.



### El ingreso al doctorado

En el caso de Adela, pasaron 14 años después de la maestría para que ella tomara la decisión de entrar al doctorado; cuando se le preguntó por qué, respondió:

Era un interés postergado, ese interés en realidad lo tenía por seguir una trayectoria: primero la maestría, luego el doctorado. Debía haberlo hecho por allá en el 86 más o menos, pero como yo fui becaria en esos tiempos en que López Portillo y el peso andaban sube y baja, me regresé a Guadalajara, yo tenía una plaza en el centro de investigación y también la plaza estaba en riesgo por los cambios en la universidad; me regresé unos dos años mientras se restablecía la economía y ya no regresé al doctorado en la ciudad de México (E1S4D2).

Cuando Adela decidió entrar al doctorado en el año 2001, tomó una ruta que la habría de llevar a una ruptura más. Su decisión de hacer el doctorado en educación fue comentada por ella de la siguiente manera:

La experiencia laboral, aunque difícil, me dejó de todo: satisfacción, raspones, pero me pareció una experiencia valiosa que yo creo que vale la pena reflexionarla, comentarla; en fin, me pareció que para toda esa experiencia académico-administrativa era necesario buscar un lugar donde discutirla. Consideré que el doctorado en educación era el sitio ideal, no el de ciencias sociales, porque podría dispersarse en problemáticas de todo tipo, sino donde pudiera trabajar esas cuestiones estrictamente educativas (E1S4D2).

Hubo un elemento más que orientó la decisión de Adela; ella necesitaba un doctorado que, además de ser en educación, estuviera ubicado en un lugar que le permitiera estar cercana a su padre, que para entonces contaba ya con una edad avanzada y tenía problemas de salud:

Mi madre ya había muerto hacía 25 años, mi padre aún estaba con nosotros, tenía 80 años y estaba enfermo, entonces yo necesitaba estar un poco más cercana a él y explícitamente me lo planteé, nos quedaba poco tiempo y preferí quedarme aquí. Si también me daba esa cobertura un doctorado como éste, parecía ser el momento ideal, podían coincidir mis tiempos familiares con mis tiempos académicos, en la misma idea de dejar todo el trabajo administrativo y dedicarme exclusivamente al doctorado.

Así, con toda su experiencia de formación previa y en el ámbito laboral, Adela llegó al doctorado con un proyecto de investigación que la entusiasmaba mucho, tanto así que el periodo de selección lo vivió con la confianza de que tenía un proyecto que podía presentar en otra parte si era necesario, aunque en realidad nunca dudó de que sería aceptada en el programa que eligió, como de hecho ocurrió. Además de la confianza en su proyecto de investigación, Adela manifestó que confiaba en ciertos rasgos personales que ella había desarrollado, como disciplina, perseverancia, sentido crítico y concentración, pero también en la institución:

Tengo confianza en la institución que ofrece el programa (que es la misma donde laboro), son muchos años y soy crítica con la institución pero confío también en eso, confío en que hay un soporte institucional, confío en que en algún momento crítico hay institución que respalda (E1S4D2).

## **Intereses de formación**

Con bastante claridad en sus intereses, desde que Adela ingresó al curso propedéutico del doctorado, se encontró con una lógica de investigación más acorde con su inquietud investigadora, hasta entonces aquietada por la avalancha de trabajo en que se había visto involucrada. Su deseo de romper con el esquema de investigación en el cual fue formada la llevó a sumergirse en un *mar de lecturas* de carácter metodológico, con la guía de los profesores y el espacio de discusión con sus pares para plantear otra alternativa teórica.

Esa inmersión de la que ella habla no le fue difícil, porque su gusto por la lectura le había permitido desarrollar una sólida habilidad lectora. Sin embargo, Adela reconoció que esa facilidad no la tenía tanto para la escritura: “he reflexionado sobre la difícil tarea de escribir. Digamos que la lectura es lo mío, que me siento plena buscando bibliografía en las librerías, bibliotecas, internet y, por supuesto, leyendo” (R11S4D2).

A partir de ese *mar de lecturas*, Adela vivió una experiencia de confrontación consigo misma, “ha sido una especie de ajuste de cuentas con una forma de hacer el trabajo” (R10S4D2), pero no sólo eso, le supuso también un espacio de autoconocimiento, que trajo cambios en su estilo de ser, mismos que expresó de la siguiente manera:

Eso me abrió así como un gran campo de autoconocimiento que yo pensaba encontrar, a lo mejor lo encontré sola, a lo mejor lo encontré por casualidad, pero de pronto me descubro hablando sin ningún problema sobre una cosa, digo lo que pienso y no me importa mucho la repercusión de todo eso; en ese sentido, he cambiado mucho, así como en jerarquizar de una manera distinta en las situaciones (E1S4D2).

Además, Adela pudo confirmar desde sus primeros meses en el programa que en éste podría encontrar una respuesta a lo que ella había considerado como su principal necesidad de formación:

Yo necesitaba actualizarme, habían sido muchos años en los que las lecturas eran un tanto dispersas, poco sistematizadas y había temas que habían ido ganando mucho en la discusión, como toda la cuestión de la subjetividad que allí se me estaba rezagando. El periodo de selección al programa me confirmó que aquí seguramente iba a discutir eso, me lo reconfirmó el primer curso que tuvimos de metodología y entonces me dediqué de tiempo completo a eso, a veces siguiendo unas rutas muy lejanas, pero yo sentía que era necesario (E1S4D2).

## La relación con los pares

Al llegar al doctorado, Adela decidió asumirse como estudiante, sin mucha involucración de otra naturaleza: “yo llego, consulto mis horarios y me retiro, no hago mucha relación con los compañeros ni con los maestros” (E1S4D2). De aquí se desprende que tuvo escasa relación, con excepción de un pequeño grupo de compañeras con las que su amistad se fue haciendo más profunda a medida que avanzaba el programa. De alguna manera, en el doctorado repitió el patrón que ella aprendió desde niña: el estudio es la prioridad y su principal responsabilidad. Aunque reconoció que ha habido un cambio en ese aspecto, una vez más dio la impresión de que la timidez que la caracteriza se asocia con una especie de alejamiento de los otros para dedicarse a estudiar.

Sin embargo, el cambio antes mencionado fue perceptible en una de las afirmaciones de Adela, que resultó discordante con lo que ella había manifestado al referirse a lo vivido en etapas de formación previa. Ahora hubo un momento en que afirmó:

me considero muy amiguera, mis principales debilidades son la plática y la lectura, me gusta mucho escuchar las experiencias de otra gente, me produce un placer especial. Puedo ser una amiga fiel, tengo pocos amigos, pero valen la pena esas amistades (E1S4D2).

Esto puede ser síntoma de que Adela ha reorientado positivamente su timidez y, como en el caso de los buenos vinos, va encontrando con el tiempo más posibilidad de gozo en las relaciones con los otros.

## Los seminarios

Las observaciones y reflexiones que Adela reportó acerca de los seminarios como espacio de formación en el doctorado fueron de diversa naturaleza, algunas valorando oportunidades de aprendizaje, otras en las que lamentaba la poca calidad de ciertas participaciones. En un reporte reflexivo de sus primeros meses en el programa, expresó:

El tener esa idea cada vez más arraigada de querer asumir otra perspectiva metodológica en la investigación, el someterme a una rutina intensiva de lecturas de metodología, una guía paciente y comprensiva del responsable del seminario, un ambiente relativamente receptivo a nuevas propuestas metodológicas, han logrado que seis meses después de ingresar al doctorado me plantee con mayor seguridad una investigación sobre la universidad donde laboro, su cultura política, sus diversos actores y los mecanismos que los cohesionan o separan, resultado de una historia y una búsqueda (R2S4D2).

De lo expresado por Adela en el párrafo anterior, puede inferirse que, en ese momento, le fue relevante su experiencia positiva en los seminarios del programa; en ella, destacó la guía del profesor del seminario de metodología y un ambiente que le permitió concretar sin presiones el estilo de investigación que quería realizar. Pero a medida que analizaba la forma en que ocurrían las sesiones de los diversos seminarios, sus reflexiones empezaron a incorporar otro tipo de señalamientos:

Al estar dedicada exclusivamente al doctorado y a poner dos o tres *curitas al alma*, me he cuestionado seriamente y ahora lo hago explícito: por qué perdemos el tiempo parafraseando autores en los seminarios cuando esas horas de convivencia podrían ser fecundas con un poco de esfuerzo, disposición y dedicación. Hoy lo comenté en el seminario de metodología aprovechando una lectura sobre el tema *la explicación*, donde se especificaba que una forma primaria de ésta es la paráfrasis: decir la misma cosa con otras palabras. Ocurre que durante todo el semestre hemos hecho eso exactamente, puede ser que algunas lecturas sean novedosas, pero eso no nos exime de que como estudiantes tratemos por lo menos de contextualizarlas, de relacionarlas con otras que hemos realizado, de proponer nuevas lecturas o al menos ocurrencias, pero estamos por el menor esfuerzo (R8S4D2).

Franca mente hoy me siento desanimada, me parece pérdida de tiempo, que como dice el refrán los santos lo lloran, venir a escuchar de mis compañeros párrafos descontextualizados de una lectura que ya hice, algunas breves intervenciones del profesor, relevantes por lo general, y a tomar café (R8S4D2).

En los cuestionamientos anteriores, Adela mostró que tiene una clara idea de lo que habría que hacer con la lectura; idea que se relaciona con lo que actualmente es reconocido como *cognición distribuida* por autores como Salomon (2001), en términos de lo que puede generarse cuando los individuos, sus pares y maestros, las actividades, los contextos y las herramientas (tecnológicas o no) se constituyen en un sistema de conocimiento. Sin embargo, ella expresó que en algunos de los seminarios que cursaba en el programa no se estaban generando (quizá porque no se propiciaba intencionalmente o porque no había disposición de algunos compañeros para un mayor compromiso de trabajo) la interacción grupal, suficientes condiciones y espacios para hacerlo.

Cuando Cole y Engeström (2001: 48) aplicaron al aprendizaje de la lectura ideas acerca de la distribución de la cognición, derivadas de un enfoque histórico-cultural de la actividad, señalaron precisamente que:

el procesamiento cognitivo que se produce en el aprendizaje de la lectura no es una cuestión individual; los procesos cognitivos requeridos están distribuidos entre el docente, el alumno, otros estudiantes y los artefactos culturales en torno a los cuales se coordinan en la actividad llamada *enseñanza y aprendizaje* de la lectura.

Y dado que el ser humano siempre tiene algo más que aprender en relación con la lectura y sus posibles productos, los comentarios de Adela también pueden interpretarse como una expresión de añoranza de aquello que Vigotsky (1978) enfatizó en relación con la gran variedad de procesos evolutivos que son capaces de operar sólo cuando el aprendiz interactúa con personas de su entorno y en colaboración con sus pares. Así, no puede asumirse que, en la formación doctoral, el estudiante haya dejado de necesitar esa parte viva de la interacción con sus pares que le puede permitir llegar más allá de lo que realiza él solo.

De manera similar, Adela cuestionó aquellas actitudes de sus compañeros que parecían esperar de la institución y de los profesores del programa una fuente de motivación que tendría que surgir

de ellos mismos, especialmente siendo alumnos de doctorado; eso lo expresó en comentarios como el siguiente:

Soy contraria a acuerdos para la no participación solamente porque el estilo del profesor no les gusta, es tan poco el tiempo que tenemos, ya no somos unos jovencitos y no podemos esperar que la motivación venga desde fuera o que todo el tiempo nos estén organizando. Si no estamos automotivados, como quiera que eso sea, no tiene sentido estar *haciendo bola*. Pero en estos tiempos de *punititis*, quién puede estar interesado en *encender la llama interior* (R8S4D2).

Así, entre valoraciones personales de ciertas experiencias y serios cuestionamientos acerca de las formas en que algunos de sus compañeros decidían vivir el paso por el doctorado, Adela volvió a optar por aprovechar al máximo el tiempo de estancia en el programa, trabajando más allá de lo que se proponía como tarea básica en cada seminario, orientada principalmente a su búsqueda por la propia curiosidad intelectual que le es característica. Ella es quizá un caso típico de lo que Leal Carretero (citado en Moreno Bayardo, 2000: 87) identificó como el aspecto clave en la formación de investigadores: *dejar surgir la curiosidad y desarrollar habilidad para satisfacerla*.

## Los coloquios

La primera impresión que Adela tuvo de los coloquios como experiencia de formación incluida en su programa doctoral fue de falta de información y de organización, lo que expresó de la siguiente manera:

Todo empezó con un vago aviso de la coordinación del doctorado de que iba a realizarse un coloquio de los estudiantes del doctorado porque *siempre se ha hecho así*. Después de la confirmación de las fechas, el sábado previo al coloquio llegó el correo que nos indicaba el día y la hora en que cada uno pasaría al frente a exponer su avance de investigación (R6S4D2).

A esa impresión de acercarse sin suficiente información al primer coloquio, le fueron añadidas otras circunstancias porque, en su proyecto de investigación doctoral, Adela se abocó al estudio de la cultura política de la universidad en la que labora, sus diversos actores, los mandos medios, los mecanismos que los aglutinan o separan, las formas en que se toman las decisiones; así que su primera presentación en el coloquio provocó reacciones entre maestros y alumnos del programa, especialmente de quienes laboran en la misma universidad que ella. Le pareció que algunos de los académicos presentes en el coloquio se identificaron con la problemática, le sugirieron que el trabajo fuera más general sin tocar individuos y le refirieron que por situaciones similares ellos se habían alejado de ciertas responsabilidades en la universidad.

Por su parte, los compañeros le comentaron que su tema era muy riesgoso y que a ella se le veía muy afectada, quizá por haber vivido situaciones similares en las que tuvo que participar sin desearlo. Esas reacciones pusieron a Adela *sobre aviso* de las implicaciones de abordar un objeto de estudio de esa naturaleza, pero a su vez le confirmaron que tenía entre sus manos un asunto que valía la pena investigar. Sin embargo, a medida en que avanzó en su proyecto, se dio cuenta de la necesidad de ir cuidando las formas de explorar, reportar y presentar conclusiones, de tal manera que, sin dejar de desentrañar las situaciones en estudio, se evitara que la institución o las personas se sintieran agredidas. Independientemente de lo antes referido, Adela incluyó en sus reportes algunas reflexiones como las siguientes:

Fue un acierto invitar al profesor de metodología como comentarista de un proyecto porque estuvo toda la sesión y generosamente aportó comentarios serios a otros proyectos y no salió *disparado* como otros comentaristas o tutores en cuanto terminaban de exponer sus tutorandos (R6S4D2).

El párrafo anterior presenta un esbozo del imaginario que Adela había construido acerca de lo que ella consideraba como participación ideal o esperada de los lectores en los coloquios: profundidad



en los comentarios, permanencia durante la presentación de todos los trabajos y generosidad para aportar también a los demás proyectos que se presentaban en la sesión; por algo afirma Moscovici (1988) que en cada individuo habita una sociedad con personajes reales o imaginarios.

No faltaron las reflexiones en las que también manifestó de diversas maneras su crítica a lo que ocurría en los coloquios:

La exposición de mi proyecto como siempre ¡atropellada! ¿Por qué siempre quiero decir tantas cosas en tan poco tiempo? Y ¿por qué el comentarista me señala que menciono dos autores sin la cita correspondiente y que eso es *recurrir a la autoridad* y no debo volver a hacerlo?, ¿y el resto del trabajo? (R6S4D2).

El profesor nos hace un llamado por nuestra *falta de espíritu scout*, dice que no somos solidarios entre compañeros porque llegamos tarde a las reuniones, entramos y salimos todo el tiempo, pero qué podemos hacer si no deja que hablemos, sólo se dirige a los comentaristas o interrumpe él mismo. En fin, que ya nos va quedando claro el estilo de la casa (R6S4D2).

En los comentarios anteriores, se puede percibir una doble crítica de Adela a situaciones ocurridas en los coloquios: a la relativa superficialidad de los comentarios que recibía al avance de su trabajo por parte de algún lector, así como al aspecto ritualizado del coloquio que, desde su percepción, limitaba fuertemente su potencial formativo, sobre todo porque se daba muy poco espacio a la escucha y a la participación de los estudiantes. A su vez, aparece una autocrítica a la manera en que ella misma hacía la presentación de su trabajo.

Desde la percepción de Adela, faltaba precisamente eso que Rogers (citado en Poydomenge, 1986: 186) planteó como escenario deseable: “si pudiésemos soñar con una sociedad donde los educadores estuviesen formados en la interioridad, en la escucha y en el diálogo, descubriríamos otra escuela”. Por ello, su expresión después de hacer el análisis del primer coloquio, fue: “¡Por fin, el ritual ha concluido!” (R6S4D2).

Cuando el programa ya había avanzado hasta el quinto semestre, se organizó además un precoloquio en el que la finalidad era que cada alumno presentara su trabajo ante sus compañeros y recibiera observaciones y recomendaciones de todos, pero especialmente de uno de ellos, quien fungiría como lector interno. Se propuso además que, quien iba a presentar su avance de investigación, lo enviara previamente a los compañeros para que pudieran leerlo con anticipación. Esa experiencia dio lugar a la siguiente reflexión de Adela:

¿Qué nos falta en el grupo del doctorado para lograr ese *círculo hermenéutico* del que habla Ricoeur? Tal vez la disposición, la sistematicidad y la generosidad para empatizar con los compañeros y proponer alternativas. Se percibe en el grupo un escaso espíritu de competencia que se manifiesta como desinterés por los trabajos de los otros, por eso solamente algunos lo enviaron previamente y sólo otros pocos leyeron (R11S4D2).

Así, los comentarios que Adela realizó en torno a los coloquios sugieren que ésta no encontró en ellos la riqueza formativa que hubiera esperado, quizá como reflejo de la dinámica propia del grupo, de las formas de actuación de quienes estaban al frente del evento, así como de la escasa motivación y solidaridad que algunos de sus compañeros manifestaban.

### **La relación de tutoría**

Adela mostró evidencia de haber desarrollado desde su formación previa un alto grado de autonomía intelectual; por ello, no era de esperarse que fuera muy dependiente de quien en su caso fungiera como su tutor en el doctorado. La primera impresión acerca del mismo la expresó en los siguientes términos:

Con mi tutor me siento muy a gusto porque es tutor de escuela activa. Lo conozco desde hace mucho tiempo, lo veo siempre como una per-

sona muy atenta, muy dedicado. Creo que sus intereses no son muy coincidentes con la *cultura política* que es lo que yo estoy investigando; desconozco por qué la Junta Académica del doctorado lo asignó para mi proyecto. Sin embargo, he visto en el tutor una persona que me apoya, él es muy bueno para leer, reconoce inmediatamente dónde hay paradojas o contrasentidos en los textos. Yo trabajo en un texto, se lo llevo, él lo corrige y me dice todas las partes que le parece que no están bien escritas, a veces me sugiere otro texto y más que nada me ofrece ese tipo de apoyos (E1S4D2).

Aunque a Adela le vino muy bien tener un tutor no directivo, con el que podía relacionarse a su propio ritmo, no por ello dejó de sentir un fuerte compromiso por responder a su confianza:

Mi tutor anda en Europa pero me envía correos, qué bueno que no sea tan aprehensivo, tienen razón Phillips y Pugh, pertenezco a esa especie rara que prefiere pocas reuniones y cuando tenga algo importante que decir; cada espécimen necesita un tutor a su medida. Me siento muy comprometida a hacer algo que valga la pena, qué vergüenza que él esté confiando en que estoy trabajando y yo distraída en otras cosas (R1S4D2).

Pero también hubo momentos en que Adela expresó la necesidad de más orientación del tutor y del comité tutorial; tal parece que habiendo establecido con éstos un ritmo de encuentro no muy frecuente llegó a sentirse sin pistas sobre la pertinencia de seguir por la ruta que ella misma se había fijado, sobre todo cuando estaba en etapas más complejas de su investigación.

Estoy en espera de los comentarios de mi asesor y del profesor de metodología, me importa saber si estoy tomando el camino correcto. Necesito por lo menos al gato burlón de *Alicia en el país de las maravillas*, alguien que confíe en que puedo llegar a algún lado (R2S4D2). La verdad es que no puedo quejarme, tengo un grupo de asesores (el tutor y el comité tutorial) de primer nivel. Tampoco puedo ocultar que precisamente en esta fase del trabajo requiero mayor apoyo y con eso quiero decir tiempo y atención, que no siempre puedo obtener (R14S4D2).

Probablemente ocurrió que, sin que fuera ésa su intención, Adela envió a su tutor y a su comité tutorial un mensaje de autonomía que los limitó en la forma de concretar la relación formador-formado, cuyo sentido describió Honoré (1980: 27) con las siguientes palabras: “se trata de cultivar juntos todas las posibilidades de adquisición y de expresión, de compartir la obra cultural en un esfuerzo común de comprensión, de significación, de renovación, a veces de creación”.

Y como ocurre prácticamente con el 100 por ciento de los estudiantes en algún momento de su tránsito por el doctorado, Adela también vivió la incertidumbre que se deriva de recibir opiniones divergentes sobre los productos de investigación que se van generando:

Creo que si no fuera por mi edad, sería difícil librarme de la esquizofrenia de atender por una parte al tutor con su forma de enfocar metodológicamente el problema y el profesor de metodología opinando justamente lo contrario. El ensayo final que les presenté es una muestra de ello. En el párrafo que el profesor de metodología opina que es el mejor logrado, mi tutor anotó en el margen que justamente en ese párrafo perdí la oportunidad de asir los conceptos principales de mi problema de investigación. ¿Quién entiende a los hombres? (R6S4D2).

Finalmente, el balance de la experiencia de Adela en la relación de tutoría se inclina hacia una valoración positiva en la mayoría de los momentos. Hubo una feliz conjunción entre un estilo de tutoría no directiva para una estudiante con experiencia previa en investigación y con alto grado de autonomía intelectual, las aportaciones pertinentes de los dos miembros de su comité tutorial y, desde luego, la orientación cercana y continua de su esposo, hombre erudito y de amplia experiencia en el campo académico.

## Una estrategia de trabajo

Desde la claridad de los motivos por los que estaba en un doctorado, desde la certeza de la forma en que quería vivir esa etapa de su vida como estudiante y desde una precisa jerarquización de sus tiempos y

recursos económicos; pero también desde el análisis de lo que había encontrado o dejado de encontrar entre sus compañeros, Adela optó por una estrategia que caracterizó su trabajo a lo largo de su estancia en el programa:

Me gusta dar largos rodeos relacionando las sugerencias de tutores, profesores, amigos, compañeros, etcétera, y descubrir que el mundo sigue siendo ancho y ajeno. Para ello dedico un buen número de horas al día, al menos seis, en que de manera sistemática estoy concentrada en la lectura (R13S4D2).

Tal vez en buena medida he buscado otro tipo de tareas y de lugares porque en el grupo del doctorado no encuentro ese eco, pero los hechos son así, un grupo no se puede moldear a voluntad y yo tampoco tengo el interés de gastar allí mis energías (R13S4D2).

La estrategia antes descrita por ella misma se complementó con la búsqueda de un espacio físico no saturado de continuos comentarios de sus compañeros de trabajo o amigos que compartían con ella las vicisitudes propias de su labor en la misma institución y que con ello contribuían a que fuera aún más difícil para Adela *objetivar la involucración personal con el objeto de conocimiento* en el sentido en el que Minakata (citado en Moreno Bayardo, 2002: 247) trabaja ese concepto. Así que aprovechó la oportunidad que le daba una necesidad de colaboración familiar para marcar distancia física y trabajar en ciertos periodos fuera de Guadalajara:

Cada semana voy a mi pueblo natal porque tía Mary me requiere, sólo permite que yo le ayude a su aseo personal, a bañarse, cortarle las uñas, el pelo, en fin, para sus 91 años, es un ejemplo de perseverancia y ganas de vivir la vida. Allí fue que descubrí que escribir me cuesta mucho trabajo, que si bien había marcado cierta distancia emocional con mi tema de tesis, también necesito distancia física, dejar de oír hablar todo el tiempo de la universidad en que laboro, de escuchar a mis amigos aunque ahora sean importantes funcionarios; sólo quisiera dialogar un poco más sobre mi investigación con algunas personas imparciales, pero creo que esto es demasiado pedir (R13S4D2).

Ésta fue la forma en que Adela encontró una estrategia de trabajo que respondía satisfactoriamente a su deseo de realizar un doctorado *a conciencia*, de no salir apresuradamente de las lecturas y trabajos requeridos por el programa ni de limitarse a ellas, sino de buscar formas de profundizar en las diversas temáticas que se iban abordando, así como espacios físicos que contribuyeran de mejor manera a la construcción de un ambiente favorable para su producción escrita.

## Las condiciones institucionales

A pesar de que Adela llegó al doctorado, según lo afirmó explícitamente, con la disposición interna de no involucrarse demasiado en aspectos que no estuvieran directamente relacionados con sus aspiraciones de leer, trabajar y aprender, como persona con amplia experiencia laboral en aspectos de organización y administrativos, no pudo menos que ser perceptiva sobre aspectos de carácter institucional que demandaban una mejor respuesta, lo que la llevó a afirmar que hacían falta algunos aspectos de organización que sería muy fácil resolver si no se dejaban cabos sueltos, “al ahí se va”, y expresó reiteradamente que, con un poco de más formalidad, se solucionarían asuntos que al menos durante la estancia de su generación en el doctorado se presentaron. Ello se ilustra en los siguientes incisos:

Insisto en varios puntos:

1. Debe existir formalidad (que es una forma de respeto) e informar a cada uno de los estudiantes, *por escrito*, sobre la evaluación que la Junta Académica realizó de su desempeño, los criterios que utilizaron para ello y la información que tuvieron disponible, así como los puntos para mejorar o las amonestaciones correspondientes.
2. La institucionalización de programas de excelencia necesariamente pasa por ese tipo de ejercicios en los que prevalece la argumentación sobre el prejuicio; a la vez que da cuenta de una comunidad académica madura, jerarquizada por supuesto, pero con una tarea es-

pecífica en la formación y preocupada por establecer bases firmes para el desarrollo a más largo plazo.

3. Es importante diferenciar las actividades de la coordinación de las actividades académicas en el aula. El delicado equilibrio de una y otra actividad tiene respaldo para la primera en la autoridad del puesto, y para la segunda en la legitimidad de la labor docente. El deslizamiento de una función hacia la otra puede agudizar los problemas.

4. La imagen de un programa hacia el exterior, su prestigio y fortaleza interna, se construyen en alguna medida en el discurso, es auto-destructivo renegar todo el tiempo del programa y permanecer en él.

5. Los proyectos y sus autores nos encontramos en momentos de tensión porque estamos justo en el punto de la huida hacia delante. La planeación del proyecto se ha alargado tal vez más de lo debido y las angustias nos hacen confundir las observaciones con conspiraciones. Este asunto cada uno lo tendrá que resolver, la organización no está preparada para absorber ese tipo de incertidumbres (R11S4D2).

Así, en los anteriores planteamientos sostenidos por Adela, destacan aspectos que acentúan su percepción de que existen elementos clave en los que la institución que ofrece el programa necesita poner más atención, pero también quienes ejercen funciones específicas en el interior del mismo; incluso hay un señalamiento en el que ella deslindó situaciones que pueden ser resueltas por la institución de otras cuya solución está en el plano de lo individual.

El tema de la institución fue tratado en entrevista grupal con los estudiantes pertenecientes a un mismo programa; cuando se preguntó qué se hace en la institución con intención de formar para la investigación, Adela señaló:

A mí me parece que tiene una buena intención de formar para la investigación que se refleja en el programa, sobre todo creo que la articula en el eje de metodología, aunque me parece que todavía hay mucho que trabajar en ese nivel (EGS4D2).

Otro de sus señalamientos fue en el sentido de lo que parecen ser los supuestos desde los que se forma y de lo que podría hacerse al respecto:

Creo que aquí tenemos un esquema un poco arcaico, creemos que vamos a formar como si llegáramos con la idea de la tabla rasa y, lo mismo, a veces se infantilizan mucho las relaciones: yo les voy a dar mi luz, ustedes no saben nada. Bueno, a lo mejor en algunos casos no lo sepamos, pero yo creo que primero debe valorarse la formación de los que llegan (EGS4D2).

Reconozco que nuestra institución tiene las limitaciones propias de una investigación que se hace en solitario, pero creo que estos programas pueden ser un excelente laboratorio para hacer otros intentos: reconocimiento de lo que ya trae la gente y cómo hacer para que ese conocimiento se vuelva explícito (EGS4D2).

Con el sentido crítico que la caracteriza, Adela expresó además su preocupación por la presencia en la institución de una especie de *celo* que no favorece que el doctorado fortalezca sus relaciones con otros grupos de investigadores e instituciones, a pesar de que necesita consolidar su presencia en todos los niveles. Narró como ejemplo algunos casos en los que no se aprovechó la visita de connotados investigadores nacionales e internacionales a actividades académicas dentro del mismo departamento que oferta el programa para enriquecer las relaciones con el mismo, porque no se tomaron decisiones más allá de las diferencias personales y se acentuaron pequeñeces que deterioran mucho el ambiente e impidieron priorizar la tarea.

A fin de cuentas, en el fiel de la balanza, Adela enfatizó cómo la institución le dio el espacio, el tiempo y la cobertura para actualizarse, para hacer lo que ella quería hacer, incluso la coyuntura para elegir su temática de investigación, la cual le trajo a su vez:

La oportunidad de hablar con gente que me hizo cambiar mi idea sobre la propia institución, que me hizo recuperar optimismos, pero que también ahora me bloquea en el sentido de que me siento tan comprometida que no sé que voy a decir al respecto (de lo encontrado), porque hay mucha expectativa sobre los resultados de mi trabajo (EGS4D2).

En el estilo propio de las expresiones de Adela, quizá el balance entre lo que detectó que la institución necesita mejorar y lo que



aportó a su proceso de formación le permitiría exclamar como en el poema: ¡nada me debes, estamos en paz!

## La visión de futuro

Mirando a futuro, Adela consideraba que al concluir el doctorado se dedicaría a la investigación; su idea ya no era ubicarse en puestos administrativos, sino en investigaciones de más largo alcance y con una comunidad de investigadores:

Me imagino trabajando en investigaciones, pero quiero un tipo de investigación de más largo alcance, no quiero estar sujeta a la prisa de estímulos y todo eso, me imagino también con una comunidad mucho más consistente de investigadores entre los que obviamente me puedo cruzar con funcionarios (E1S4D2).

Sin embargo, desde antes de presentar su examen de grado de doctorado, Adela fue invitada a ocupar un alto puesto de gestión académico-administrativa en la universidad donde labora; ella aceptó quizá como una forma de tránsito hacia su meta de ubicarse a futuro en investigaciones de largo alcance.

## ARTICULACIONES Y RUPTURAS EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DOCTORAL DE ADELA

Al seguir el relato de las experiencias significativas de Adela, se puede destacar algunos elementos importantes que la ayudaron a configurar su proceso de formación doctoral de una manera tal que le fuera posible no sólo sostenerse en el programa hasta obtener el grado, sino profundizar en su formación teórica y metodológica para lograr las metas que se había propuesto al respecto.

En su etapa de formación previa, hasta llegar al nivel de licenciatura, destaca un apoyo familiar incondicional, en el que la escasez de recursos económicos no impidió que se diera prioridad a los estudios

de ella y sus dos hermanos; su familia (nuclear y ampliada) constituyó en sí un ambiente favorable para inducirla a la vida académica, propuesta que ella asumió e incorporó totalmente a sus aspiraciones personales. En su entorno familiar, cultivó el gusto por la lectura, elemento clave que la llevó no sólo a desarrollar una amplia habilidad lectora, sino también a convertirla en la herramienta principal para ir buscando respuesta a la inquietud intelectual que la ha caracterizado desde niña.

La etapa de Adela como estudiante de licenciatura, en la que seguía destacando por su aplicación y seriedad en el estudio, aunque también por su timidez y escasa relación con maestros y compañeros, le trajo la oportunidad de iniciarse de manera temprana en la investigación, moverse en un entorno de jóvenes investigadores, formarse en la lógica de investigación que estaba en auge en aquella época y trabajar en la temática que representaba el interés del grupo en el que ella se desarrolló, primero como prestadora de servicio social y después como investigadora. De alguna manera, en cierta coincidencia con lo reportado por Becher (2001: 81) acerca de la importancia de “trabajar bajo la dirección de un director o consejero prestigioso como impulso para avanzar en la carrera”, Adela tuvo la fortuna de contar con padrinos o mecenas que la introdujeron al medio no gratuitamente, sino convencidos de su capacidad y compromiso, mismos que había evidenciado en su desempeño como estudiante.

Su experiencia en investigación siguió aumentando en la época de la maestría, en la que ella se desprendió de la tutela familiar y enriqueció su formación de manera importante en el contexto de una institución que se caracterizaba por su *rigidez y autoritarismo*. Allí, su trabajo fue orientado desde un paradigma de investigación coincidente con el que había conocido en sus primeras incursiones en la investigación, pero enriquecido por las corrientes en boga en aquel momento. Digamos que pasó de condiciones (familiares, institucionales y de iniciación laboral) que habían favorecido su formación, a otras aún más consolidadas para propiciarla, aunque siempre en el marco del primer paradigma en que se había ubicado su proceso de formación para la investigación.

El tiempo de la maestría fue también el del encuentro con su actual esposo, quien se convirtió en un nuevo promotor de su formación y de su vida académica, hasta ser su principal interlocutor, pues es un hombre erudito dedicado a la academia, con el que Adela puede compartir plenamente sus intereses en ese sentido. Después de la maestría, continuó investigando hasta alcanzar, por la cantidad y calidad de su producción, el ingreso al Sistema Nacional de Investigadores, distinción que muy pocas personas han alcanzado antes de obtener el doctorado.

Adela llegó al doctorado desde una situación laboral, económica y familiar estable, con metas y prioridades claras, con importantes aprendizajes y experiencias previas en investigación, y dispuesta a dedicarse de tiempo completo a leer, estudiar y aprender, lo que de hecho llevó a cabo. ¿Se trata simplemente de una historia color de rosa en la que todo fue favorable para Adela hasta llegar a un final feliz con la obtención del grado? Ciertamente, esos elementos favorables jugaron un papel importante, pero es un hecho que personas con iguales circunstancias no llegan a los mismos logros; por ello, cabe señalar que, cuando Adela llegó al doctorado, venía impulsada, entre otros motivos, por la necesidad de romper con los esquemas de investigación en los que había sido formada, quería conocer otras alternativas e incursionar en otro tipo de temáticas. En otras palabras, venía dispuesta a vivir una *ruptura teórico-metodológica*; expectativa con la que encontró una amplia respuesta favorable en el programa doctoral que cursó.

A final de cuentas, la historia de Adela está signada por *rupturas* de distinta naturaleza:

- a) De la tranquila y acogedora existencia en su pueblo natal donde había sido alumna en colegios particulares, a una universidad pública en una metrópoli en la que los estilos de vida y de relación contrastaban fuertemente con lo que ella había vivido.
- b) De la elección de la terminal médico-biológica en la preparatoria, a una ruta muy diferente con la opción por una carrera en el ámbito de las Ciencias Económico-Administrativas y luego a maestría y doctorado en el ámbito de las Ciencias Sociales.

- c) De una temática de investigación centrada en el agrarismo, a la incursión en investigación institucional para fines de transformación de la universidad donde labora y luego a la indagación sobre *cultura política universitaria* en su tesis doctoral.
- d) De una cuidadosa tutela familiar hasta la licenciatura, al control de su vida privada viviendo en la capital del país para estudiar la maestría y formando su propia familia.
- e) De un esquema de formación en una lógica hipotético-deductiva, incluso en el nivel de maestría, a otras alternativas teóricas y metodológicas que le permitieron incursionar en la investigación cualitativa.

Tales factores favorables presentes en la vida de Adela cuando llegó al doctorado fueron acogidos por una persona dispuesta a las *rupturas* (con las sucesivas liberaciones interiores que esto suele implicar) y, en algunos casos, propiciadora de las mismas; todo ello con la intención de ir más allá en la búsqueda de respuesta a las inquietudes intelectuales que estaban insertas o aparecían intempestivamente en su proyecto de vida. Esa *disposición a las rupturas* fue quizá la columna vertebral sobre la que se pudo configurar y sostener firmemente el proceso de formación doctoral de Adela, dinamizado desde luego por aquellas experiencias que ella reconoció, vía el análisis y la reflexión, como significativas en su tránsito por el programa doctoral en cuestión. Ya señala Honoré (1980: 39, 155) que, “la experiencia de formación desvela la formación”, y que, “la actividad formativa está basada en la práctica de la reflexión y de la acción expresiva”.

Dicho en otras palabras, en Adela parece haber ocurrido lo que Ferry (1991: 79) expresó con las siguientes palabras:

Vivir una experiencia, efectuar un proceso, son también momentos necesarios del proceso de formación; pero el choque existencial producido por una ruptura o un desarraigo, la energía movilizada por la ejecución de una tarea o un proyecto, sólo tendrá efectos transferenciales duraderos cuando se lleve a cabo un trabajo de elucidación que dé lugar a tomas de conciencia, a una movilización de representaciones y expectativas.

En ese marco de condiciones, sorpresivamente todas favorables en mayor o menor grado, por su posibilidad de contribución a un sólido proceso de formación doctoral, las que destacan como elemento articulador, en el sentido de ser la principal fuerza que sostuvo dicho proceso, son: el apoyo incondicional de su familia nuclear y posteriormente de su esposo; las características personales que Adela había desarrollado, especialmente la de disposición a las rupturas; las experiencias tempranas de encuentro con la investigación y su producción previa en el campo, así como la forma en que ella decidió asumir su etapa de formación doctoral: libre de compromisos y dispuesta totalmente a las tareas que implicaba su rol como estudiante en ese momento. Si bien en el programa doctoral encontró elementos favorables (con sus correspondientes aspectos mejorables), lo que pudo aprehender a partir de dichos elementos fue potenciado sustancialmente por condiciones y rasgos personales como los referidos con anterioridad.

## LA ENTREVISTA FINAL

Una vez que se elaboró el presente documento, en el que se da cuenta de la recuperación del proceso de formación doctoral de Adela, se le invitó a una entrevista final con la intención de que ella tuviera la oportunidad de leerlo detalladamente para poder confirmar, refutar o hacer señalamientos acerca del análisis y de las interpretaciones realizadas a partir de sus reportes reflexivos y de sus repuestas a las entrevistas; esto, además de aportar a la validez de la producción realizada, permitió cumplir con el compromiso ético de discrecionalidad y respeto a lo compartido por esta estudiante, hoy doctora, durante su proceso de formación doctoral. Los comentarios de Adela en forma posterior a la primera lectura del documento se expresaron de la siguiente manera:

Es muy agradecible que alguien se preocupe de dar cuenta de un periodo que, de otra manera, yo no habría probablemente asimilado con tanto detalle. Es agradable recordar ese periodo que es muy cerca-

no, pero del que al mismo tiempo ya tengo una cierta distancia. Me hace recordar de veras momentos vividos de forma muy sentida en el proceso de formación, que tal vez a la distancia se vuelven hasta un poco nostálgicos, pero yo creo que en general lo que está allí es fiel a lo que expresé en las entrevistas y demás documentos que entregué (EFS4D2).

Me sorprende que queden tan explícitas cuestiones de la vida personal que a veces uno no las hace públicas, pero yo sé que la responsable de esta investigación es muy profesional, ella sabrá darle el tono que requiere y finalmente pues que cada quien juzgue (EFS4D2).

Ante este último comentario, se le ofreció enviarle por correo electrónico el documento que había leído impreso para que tuviera la oportunidad de corregir o eliminar aquello que pudiera preferir que no apareciera, así se hizo, pero la sorpresa fue que, después de la segunda lectura, Adela regresó una versión del documento en la que sólo se habían omitido mínimos detalles de información para asegurar el anonimato de personas, programas o instituciones, lo cual fue indirectamente una nueva confirmación de su acuerdo con lo que allí se había analizado e interpretado.

En el contexto de la entrevista final, Adela sintió la necesidad de precisar nuevamente que su concepción de lo que es un proceso de formación no se circunscribe a una etapa determinada —por ejemplo la del doctorado—, sino que es prácticamente un proceso que se da a la largo de toda la vida, en su caso con acentuaciones en ciertos aspectos cuando se es estudiante en determinado programa. En relación con esta inquietud, se le hizo notar cómo es que, en concordancia con esa idea, la recuperación de cada *proceso de formación doctoral* se hizo en el contexto de la historia de cada sujeto, tomando en cuenta precisamente las diversas experiencias de formación vividas a lo largo de la misma como fuente para la comprensión de lo recuperado en la etapa de formación doctoral. Por otra parte, Adela refirió cómo, de forma un tanto paradójica, porque no ocurrió así cuando eran compañeros en el doctorado, la relación con el grupo se sigue manteniendo:

La tratamos de mantener finalmente porque tenemos un anclaje en un tiempo vivido, compartido, que creo que es muy rescatable; lo hemos hecho con todo el cuidado de quien llega tardíamente a una amistad, tratando de unirnos sobre nuestras coincidencias que pueden ser escasas, creo que en eso hemos sido explícitos. Esto nos ha permitido un diálogo mucho más abierto: estamos aquí por tales cosas, estableciendo condiciones claras de qué esperamos y por qué queremos estar reunidos (EFS4D2).

Así, han empezado a surgir algunos proyectos académicos por iniciativa del grupo de ex compañeros, aunque Adela expresó también la conveniencia de que, desde la propia institución, se siguiera cultivando la relación académica y afectiva con los egresados del programa. Finalmente, expresó que la forma en que se describió su proceso de formación doctoral con el título de “Apoyo familiar, compromiso personal y disposición a las rupturas” es una mirada externa muy interesante y, aunque es un título muy comprometedor, ella considera que sintetiza atinadamente en ese renglón su experiencia personal, especialmente en lo que a la *disposición a las rupturas* se refiere, pues afirma que ella puede reconocer el momento en que se está dando una ruptura y decidir si está dispuesta a seguir o sencillamente a cancelarle la posibilidad. Con estos planteamientos, concluye el acercamiento al proceso de formación doctoral de Adela.

## UN CIERRE PARCIAL

En tanto que la historia de formación de Adela corresponde a uno solo de los once casos estudiados, no se hacen aquí planteamientos con carácter de conclusiones, puesto que éstas surgirán del análisis intra e intercasos. Sin embargo, es posible hacer algunas reflexiones acerca de lo que es destacable en esta historia, especialmente en términos de elementos para una teorización posterior.

- a) En la historia de formación de Adela, se manifiestan condiciones personales sumamente favorables para quien pretende ser inves-

tigador, como son una inquietud intelectual que busca siempre satisfacer sin esperar que sean otros quienes le den las respuestas, así como una notoria disposición a las rupturas. Esto va acompañado de compromiso con las tareas que emprende, disciplina para el trabajo y hábito de lectura; rasgos que son como un caldo de cultivo que favorece notoriamente un proceso de formación para la investigación como el que ella emprendió.

- b) Destacan las condiciones familiares de apoyo incondicional que Adela tuvo por parte de su familia nuclear y ampliada, pues aunque ésta no contaba con grandes recursos económicos, se esforzó para poner circunstancias que favorecieran el logro de las metas de estudio que se habían fijado para sus hijos; esto incluyó el traslado de toda la familia a otra ciudad cuando eso fue necesario para permitir el acceso de ella y sus hermanos a la educación superior. A lo anterior, se sumó posteriormente la relación con su esposo, un académico que es excelente interlocutor en ese sentido y que lo fue de manera especial durante la etapa en que Adela cursó el doctorado.
- c) El momento de desarrollo profesional en el que Adela decidió hacer el doctorado fue especialmente favorable en el sentido de que para entonces ella había tenido ya experiencia de desempeño laboral en áreas como la investigación, la planeación y la gestión universitaria; experiencia que constituyó un amplio bagaje desde el cual pudo mirar los fenómenos educativos de interés y contar con un referente sobre el contexto institucional (la misma universidad en la que labora) en el que llevó a cabo su investigación doctoral.
- d) Acudir al doctorado sin grandes presiones económicas, no como resultado de una urgente demanda institucional o laboral, sino como una decisión personal, como una experiencia deseada que marcaría una pausa en la agitación de su vida cotidiana profesional, pero que a la vez la enriquecería, le trajo a Adela el *espacio psicológico* para ser estudiante de tiempo completo (quizá en congruencia con el modo en el que había sido estudiante en las etapas anteriores de su formación), ir más allá de lo que le demandaba cada seminario, invertir gran cantidad



de horas diarias en la lectura, gozando además todas las tareas que realizaba.

- e) Las reflexiones de Adela manifiestan que ella tenía muy claras las razones principales de su acercamiento al doctorado: quería actualizarse y tenía necesidad de formarse en una metodología de investigación distinta a la que había utilizado; en ese sentido, encontró que el programa doctoral que cursó le dio plena respuesta a su necesidad de ruptura teórico-metodológica.
- f) En los comentarios críticos que Adela hizo al programa en el que cursó el doctorado, queda claro que no todas las experiencias de formación que el programa ofreció tenían el mismo nivel de calidad, que hubo aciertos y limitaciones en el desempeño de sus profesores y en las decisiones de carácter institucional. Sin embargo, le fue posible subsanar sus limitaciones al redoblar los esfuerzos personales de búsqueda de respuesta a sus inquietudes, ya sea incorporando nuevas lecturas, participando en diversos encuentros académicos o contactándose y dialogando con otras personas e instituciones.
- g) La inducción temprana de Adela a la investigación, desde que era estudiante de licenciatura, y la producción previa que fue logrando en ese campo, constituyeron quizá la principal fortaleza desde que llegó como estudiante al programa. No obstante, ésta no obró por sí sola, pues sin la disposición a las rupturas o sin la decisión de entregar todo su tiempo y energía al mismo, difícilmente habría alcanzado su meta con el nivel de calidad con que lo logró.
- h) En la historia de Adela, por una parte, hay señales que apuntan a relativizar la incidencia de los programas de doctorado en la formación de investigadores; llama la atención que no son las experiencias de aprendizaje propiciadas directa y formalmente por el programa las referidas por ella como las más significativas. Por otra, reconoce el valor de algunas de las experiencias abiertas por el programa, especialmente aquellas que le permitieron llegar a la ruptura teórico-metodológica que tanto deseaba.
- i) Es de destacar, además, que la historia de Adela es una ilustración clara de cómo se conjugan las condiciones personales con

las institucionales en los procesos de formación doctoral y de cómo es el sujeto que se forma quien pone en juego sus recursos para hacerlos compatibles en función de su objetivo de obtener el grado.

Si se contrasta la historia de formación doctoral de Adela con la de los otros diez sujetos que participaron en la investigación que dio origen a este trabajo, sorprende (porque las demás historias se caracterizan por haber tenido que vencer múltiples obstáculos) en este caso la conjunción de condiciones favorables; prácticamente todas lo fueron en mayor o menor grado, pero ciertamente no actuaron por sí solas, sino que fueron potenciadas por la forma en que ella se convirtió en actor principal de su propio proceso de formación doctoral.

## BIBLIOGRAFÍA

- Becher, T. (2001), *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, Barcelona, Gedisa.
- Cole, M. e Y. Engeström (2001), “Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida”, en Gavriel Salomon, *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Ferry, G. (1997), *Pedagogía de la formación*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- \_\_\_\_\_ (1991), *El trayecto de la formación*, Barcelona, Paidós.
- \_\_\_\_\_ (1990), *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México, Paidós.
- Filloux, J. C. (1996), *Intersubjetividad y formación*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Honoré, B. (1980), *Para una teoría de la formación*, Madrid, Narcea.
- Moreno Bayardo, M. G. (2002), *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*, México, Universidad de Guadalajara.
- \_\_\_\_\_ (2000), *Trece versiones de la formación para la investigación*, México, Secretaría de Educación de Jalisco.

- Moscovici, S. (1988), *Psicología social I y II*, Barcelona, Paidós.
- Poeydomenge, M. L. (1986), *La educación según Rogers. Propuestas de la no directividad*, Madrid, Narcea.
- Salomon, G. (2001), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Vigotsky, L. S. (1978), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Harvard University Press.
- Wagner, Z. M. (1999), "Using Student Journals for Course Evaluation", en *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. 24.