



ISBN: 978-607-02-0743-3

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación

www.iiue.unam.mx/libros

Graciela Pérez y Martiniano Arredondo (2011)
“La tutoría en algunos posgrados de la Universidad
Nacional Autónoma de México”
en *Tutoría y mediación I*,
Patricia Ducoing (coord.),
IIUE-UNAM, México, pp. 149-174.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0)

6. LA TUTORÍA EN ALGUNOS POSGRADOS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

*Graciela Pérez**
*Martiniano Arredondo**

INTRODUCCIÓN

El sistema tutorial se estableció normativamente, de manera particular en el nivel del doctorado, en la reforma que se hizo en 1986 al Reglamento General de Estudios de Posgrado (RGEP) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Hubo otra reforma a fines de 1995, que enfatizó en mayor medida la importancia del régimen tutorial en el doctorado, y una más reciente en 2006.

El propósito de esta contribución es ilustrar la diversidad de prácticas en el proceso de tutoría que se realiza en algunos de los programas de posgrado de la UNAM, y de exponer, a manera de supuestos, algunas de las causas de esta diversidad. Al respecto, se ha recurrido a los resultados publicados de los proyectos de investigación que se realizaron en el Centro de Estudios sobre la Universidad (ahora Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación) acerca de diversos programas de posgrado, particularmente en dos áreas de conocimiento: la de las ciencias sociales y las humanidades, en las Facultades de Filosofía y Letras (FFYL) y en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPYS) por una parte, y la de las ciencias experimentales, en la Facultad de Ciencias (FC) y en varios institutos y centros de investigación del ámbito de las ciencias, por otra.

Estos proyectos estuvieron enfocados primordialmente al análisis de las prácticas y procesos de formación y, para ello,

*Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM.

se hicieron entrevistas a informantes calificados, y se aplicaron cuestionarios a alumnos, profesores y tutores. La relación de las prácticas y procesos de formación con la eficiencia terminal fue una hipótesis central en estos proyectos, que *a posteriori* se reformuló como la relación entre la vida académica de un programa y la eficiencia terminal. Se caracterizaron cuatro procesos de formación, interrelacionados en la docencia de posgrado y que se distinguen por razones analíticas: el de incorporación al programa (a la entidad institucional en que se desarrolla y al campo de conocimiento específico); el de la socialización del conocimiento mediante actividades académicas curriculares y la socialidad (interacciones entre estudiantes y con profesores); el de tutoría personalizada, con un tutor principal y un comité tutorial, y el proceso de graduación que implica a los otros procesos (que se iniciaría al formular un proyecto como requisito de admisión, eventualmente con el apoyo de un tutor). Estos estudios han mostrado la importancia decisiva de la tutoría para la formación de los estudiantes y su incidencia en el proceso de graduación, que se refleja en la eficiencia terminal de los programas.

Aunque las reglas de operación del posgrado son de aplicación general para todos los programas, la interpretación y la implantación de ellas difieren de manera notable entre los diversos campos de conocimiento. Esto ocurre, en particular con relación a las prácticas específicas de la tutoría. El contraste más acentuado se observa entre las dos áreas mencionadas, así como entre los campos disciplinares, de por sí más orientados a la investigación (como la biología, la física, las matemáticas, la filosofía y la historia) y los profesionales (como el derecho, la administración y las ingenierías).

Cabe aclarar que los proyectos relativos a las ciencias sociales y las humanidades se realizaron poco antes de la reforma al RGEF de 1995, y el de las ciencias experimentales unos años después, en el proceso de transición y de adecuación a ese reglamento. En ese sentido, con el transcurrir del tiempo, es posible que se hayan modificado algunas de las prácticas a las que aquí se hace referencia, particularmente en los programas de las ciencias sociales y las humanidades.

DISPOSICIONES NORMATIVAS SOBRE LA TUTORÍA

En la UNAM, aunque existieron estudios de posgrado prácticamente desde su creación en 1910, particularmente en la Escuela de Altos Estudios, los estudios se regulaban con disposiciones internas de las propias escuelas y facultades, y no fue sino hasta 1967 que por primera vez se establecieron disposiciones para todas ellas, con un reglamento general de estudios de posgrado. En ese reglamento, como en las reformas que se le hicieron en 1979 todavía no aparecía la figura del tutor, se empleaban más bien los términos de director o asesor de tesis.

Sin embargo, la figura de tutor como después se la ha entendido, desde 1973 tenía un nivel de concreción en determinados programas de posgrado de la Universidad, sobre todo del área científica y experimental abocados fundamentalmente a la formación de investigadores, que dependían de una instancia concebida para promover innovaciones, la Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de Posgrado del Colegio de Ciencias y Humanidades. Las experiencias de tutoría en esos programas fue un antecedente importante para que en la reforma al RGEF de 1986 se establecieran disposiciones generales para todos los programas, sobre todo en el nivel del doctorado para formar investigadores.

En el RGEF de 1986 en su artículo 9 se estipulaba que a todo estudiante de maestría o doctorado se le asignará un tutor individual que tendrá las siguientes funciones: orientar al estudiante en su formación, investigación, señalamiento de lecturas y demás actividades académicas [...] dirigirlo en la elaboración de su tesis o, en su caso, proponer un director de tesis [...] informar semestralmente al Consejo Interno el grado de avance de las investigaciones o de las actividades académicas de acuerdo con las normas complementarias (Cfr. UNAM, 1986, 1995 y 2006).

En el RGEF de 1986 todavía no aparecían los términos “comité tutorial”, “ni tutor principal”, sino que se empleaban más bien los términos de “tutor individual”, “director de tesis” o de “asesor de tesis”; es con la reforma del RGEF de 1995, que aparecieron los términos “tutor”, “tutor principal” y “comité tutorial”. De hecho, en el nivel de licenciatura el término que se usa es el de “asesor de tesis” que, en términos ideales tendría que cumplir las mismas funciones que el tutor en el posgrado; este asesor,

en el caso de la licenciatura, se le asigna al alumno cuando ha terminado los créditos de un plan de estudios y se dispone a elaborar el trabajo de tesis o tesina, según sea el caso y lo establezca el plan de estudios para optar por el título de licenciatura.

En el prólogo al reglamento de 1995 se señala que el sistema tutorial expresa la responsabilidad de la institución con el estudiante de posgrado y constituye uno de los elementos más importantes para elevar la calidad académica de los programas. El tutor y el comité tutorial adquieren, en ese reglamento, un papel muy relevante en la formación de los alumnos. En el artículo 27 se señala que:

El tutor tendrá la responsabilidad de establecer, junto con el alumno, el plan individual de actividades académicas que éste seguirá, de acuerdo con el plan de estudios, y de dirigir la tesis de grado o de supervisar el trabajo de preparación del examen general de conocimientos. El comité tutorial conocerá y avalará el proyecto de tesis y el plan de actividades académicas que deberá cumplir el alumno, y evaluará semestralmente su avance. Como resultado de la evaluación podrá modificar el plan de actividades académicas del alumno y hacer sugerencias que enriquezcan el proyecto de tesis (*ibid.*).

En el artículo 28 se especifica que cada comité tutorial se integrará con tres tutores acreditados en el programa, uno de los cuales será el tutor principal (*ibid.*).

No está por demás mencionar aquí que en el RGEF de 1995 se definen en el artículo 1 los estudios de posgrado, y más adelante en forma general la formación que se debe proporcionar en los diferentes niveles del posgrado: son estudios de posgrado los que se realizan después de licenciatura y tienen como finalidad la formación de académicos y profesionales del más alto nivel (*ibid.*); en el artículo 13: Los estudios de maestría proporcionarán al alumno una formación amplia y sólida en la disciplina y tendrán al menos uno de los siguientes objetivos: iniciarlo en la investigación; formarlo para el ejercicio de la docencia de alto nivel; o desarrollar en él una alta capacidad para el ejercicio académico o profesional (*ibid.*).

En lo que se refiere a los estudios de doctorado, en el artículo 20, se expresa: "El objetivo de los estudios de doctorado es pre-

parar al alumno para la realización de investigación original, así como proporcionarle una sólida formación disciplinaria, ya sea para el ejercicio académico o el profesional del más alto nivel" (*ibid.*). Además de estas delimitaciones sobre la formación que ofrecen los programas de posgrado, en los artículos 14 y 21 se mencionan las actividades académicas de los alumnos de maestría y doctorado: "las actividades académicas de los alumnos de maestría comprenderán los cursos, seminarios, talleres y aquellas otras que proporcionen una sólida formación académica en los conocimientos generales de la disciplina y en los específicos del campo de interés del alumno, así como el trabajo que conduzca a la tesis de maestría o a la preparación del examen general de conocimientos, según lo determine el plan de estudios. La tesis de maestría deberá corresponder a un proyecto de investigación, de aplicación docente o de interés profesional, de acuerdo con los objetivos del programa" (*ibid.*).

Y, se señala para el doctorado: "Las actividades académicas (del doctorado) serán asignadas a cada alumno por su tutor principal y avaladas por su comité tutorial, y comprenderán: la investigación original que conduzca a la tesis doctoral; los cursos, seminarios, talleres, actividades docentes y aquellas otras que proporcionen una sólida formación académica en los conocimientos generales de la disciplina y en los específicos del campo de interés del alumno y lo preparen para la candidatura al grado de doctor" (*ibid.*).

La tutoría en el nivel de estudios de posgrado, y especialmente en el doctorado, como se observa en los artículos mencionados, es considerada como uno de los procesos formativos más importantes porque permite el aprendizaje en la acción misma, en el trabajo conjunto de tutor y alumno, y en su acompañamiento en el proceso de adquisición de conocimientos y habilidades durante el cual el alumno no sólo aprende a investigar, o a resolver problemas de la profesión o de la práctica de la docencia, sino las maneras en que se hacen las cosas, para integrarlas progresivamente a su propio ser y a su propio quehacer.

En términos de Sánchez Puentes (1995: 119), el tutor transmite fundamentalmente un oficio: el oficio de investigador. Y son varios los contenidos que entran en juego: el tutor no sólo transmite saberes teóricos (*know what*), y saberes prácticos

(*know how*), sino que también debe transmitir el significado y los valores últimos del quehacer científico, saberes significativos (*know why*).

En cuanto a los requisitos para ser tutor, el RGEF de 1995 en su artículo 26, expresa lo siguiente:

Para tutores de maestría: a) contar con el grado de maestría o doctorado; b) estar dedicado a actividades académicas o profesionales relacionadas con la disciplina de la maestría; c) tener una producción académica o profesional reciente, demostrada por obra publicada de alta calidad o por obra académica o profesional reconocida; y d) los adicionales que, en su caso, establezca el plan de estudios del programa. Para tutores de doctorado: a) contar con el grado de doctor; b) estar dedicado conjuntamente a la docencia y a la investigación, para la formación de recursos humanos, como actividades principales; c) tener una producción académica reciente, demostrada por obra publicada de alta calidad, derivada de su trabajo de investigación original; y d) los adicionales que, en su caso, establezca el plan de estudios del programa (UNAM, 1986, 1995 y 2006).

COMPRENDER LA TUTORÍA EN EL POSGRADO, PARTICULARMENTE EN EL DOCTORADO

Uno de los primeros problemas con que se encuentra la tutoría es la diversidad de interpretaciones y sentidos del término. Cuando se habla de tutoría se le toma como sinónimo de asesoría, sobre todo cuando se relaciona con la orientación que se da a los alumnos para la elaboración de la tesis o el trabajo recepcional. Sin embargo estos dos términos tienen diferente significado, y es muy importante tenerlo claro ya que las prácticas se llevan a cabo de acuerdo con los conceptos.

Asesor o director de tesis son los términos que ha empleado tradicionalmente la reglamentación universitaria para referirse al académico que tiene como función apoyar a los alumnos de licenciatura y de posgrado en la planeación y elaboración de la tesis. Más específicamente, el director o asesor de tesis es un profesor o investigador que, además de impartir la docencia que tiene asignada como profesor o como investigador; de rea-

lizar la investigación que tiene comprometida en su dependencia de adscripción y, en ocasiones, de cumplir con alguna función académica-administrativa, guía, dirige y orienta al estudiante que le ha sido asignado en la elaboración de su trabajo de titulación o graduación durante reuniones de trabajo llevadas a cabo en tiempos dispuestos casi siempre por el asesor. Lo que tradicionalmente ha hecho el asesor o director de tesis, es citar al alumno para revisar con él los avances que ha logrado o aclarar sus dudas y orientarlo en el desarrollo de la tesis.

En lo que se refiere a la tutoría y al tutor, son figuras relativamente nuevas en la reglamentación universitaria. Aparecen en 1986 cuando se establece la tutoría obligatoria en el RGEF, para intentar disminuir el elevado índice de deserción del posgrado, por una parte y, por otra, para fortalecer la formación de investigadores. Se empleó el término tutor para referirse al profesor que se responsabilizaría académicamente del estudiante de manera directa y permanente, desde su ingreso al posgrado, particularmente en el nivel del doctorado para que se formara como investigador.

En este sentido, es de esperarse que el tutor establezca con el estudiante una relación unipersonal, que lleve a cabo la función de acompañamiento del alumno durante su formación como investigador que necesita aprender a integrarse en una comunidad donde se investigue, donde se piense, donde haya movimiento, donde haya vida académica, porque la única manera de aprender a investigar es investigando.

A decir de Ricardo Sánchez Puentes, los tutores de posgrado deben propiciar el aprendizaje del deber ser, y de los saberes teóricos y prácticos de la investigación científica que conforman el conjunto de estrategias, habilidades y destrezas propias y específicas del oficio del investigador. Deben hacer llegar a los alumnos los modos, los consejos, las recomendaciones, y hasta las "mañas" peculiares del que sabe investigar; ¿cómo problematizar?, ¿cómo realizar una fundamentación teórica?, ¿cómo hacer acopio de información?, ¿cómo organizar, analizar e interpretar la información obtenida?, ¿cómo redactar los informes de investigación?

La tutoría, por lo que se expresa en el RGEF en relación con la formación de investigadores, se entiende como el acompañamiento continuo, y permanente a los alumnos en su proceso de

aprendizaje de los objetos de estudio, de la metodología de la investigación, de las habilidades y actitudes necesarias para investigar. La tutoría implica participar combinadamente con el alumno en la construcción conjunta del conocimiento, implica interacción directa entre el tutor, el estudiante y el grupo; implica comunicación, discusión académica, crítica y creatividad. La tutoría va más allá de impartir una clase; más allá de establecer una relación vertical para dar y recibir instrucciones; más allá de la revisión de informes y de avances de tesis.

LA TUTORÍA EN ALGUNOS PROGRAMAS DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

Se analizaron cinco programas de posgrado, de maestría y doctorado, del área de ciencias sociales y humanidades, tres de la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL): Filosofía, Historia y Pedagogía; y dos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPYS): Ciencia Política y Sociología.

Aunque en la normatividad el sistema tutorial se define de la misma manera para todos los programas de doctorados, hay que tomar en cuenta que no en todos los casos había condiciones semejantes para su puesta en marcha. Cabe señalar que cuando se hicieron los estudios, en la Facultad de Filosofía y Letras se habían adoptado recientemente las disposiciones sobre la tutoría del RGEF de 1986, particularmente para el doctorado, y en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales aún no lo habían hecho. En ambas facultades los entrevistados manifestaron que había dificultades para implantar esas disposiciones, los funcionarios reconocían que no tenían un desarrollo del sistema tutorial y que funcionaba sólo parcialmente.

En los estudios realizados se encontró que, si bien en el nivel de la normatividad estaba clara la importancia del sistema tutorial y de la tutoría, por los beneficios que obtendrían los alumnos de posgrado en términos de formación, faltaban otros aspectos que habría que tomar en cuenta, entre otras cosas, se requería una planta suficiente de tutores acreditados, que contaran con las características señaladas normativamente, para atender al número de alumnos inscritos en los programas.

Uno de los datos obtenidos en el estudio, en el momento en que éste fue realizado, se refiere al número y tipo de tutores que había en los programas de posgrado. En este estudio se mencionaba lo siguiente:

En el ciclo 1997-1, la matrícula total en la maestría de la FCPYS fue de 423 alumnos, mientras que el número total de tutores era de 131, la proporción es de 3.23 alumnos por tutor. En la FFYL la población estudiantil ascendió en 1996 a 689 inscritos, mientras que la planta de tutores alcanzó un total de 261, aquí la proporción es de 2.63 estudiantes por tutor. En ambos casos no se podría hablar de una inadecuada proporción. [...] El número de tutores antes señalados indica sólo la cantidad global de los mismos y no el total de los disponibles, que depende de varias circunstancias, como cargas académicas, compromisos adquiridos, líneas de investigación, años sabáticos, dedicación, adscripción, edad, etc. (Sánchez, 1995: 121).

En las dos facultades estudiadas la situación en el doctorado era diferente, pues habían seguido distintos procesos de institucionalización, en la FFYL los doctorados tutorales estaban funcionando desde 1992, y en el doctorado de la FCPYS aún estaban vigentes los programas escolarizados con contenidos y con seminarios. La matrícula en el doctorado de la FFYL fue mucho mayor (519 alumnos) en 1997-1 que en la FCPYS (117) para el mismo periodo. La FFYL se vio rebasada por el incremento real de la matrícula porque había que conjugar las exigencias normativas de un tutor con un comité tutorial para cada alumno inscrito, como se expresó en el siguiente testimonio: "Fuimos sorprendidos por el poder de convocatoria del doctorado tutorial; hubo muchas y muy buenas solicitudes de ingreso que no era posible ni prudente descartar. Los semestres que vienen serán semestres de un ajuste mayor en los criterios de ingreso (funcionario de la FFYL)" (*ibid.*).

Como el sistema tutorial fue desarrollado fundamentalmente para apoyar la formación en investigación, otro señalamiento importante fue el siguiente:

Frente a la tutoría, la situación de un estudiante de maestría es diferente de la de un estudiante de doctorado. La diferencia

se encuentra tanto por razones de nivel educativo, como en otras de carácter didáctico-pedagógicas; en efecto, mientras que las maestrías de la UNAM tienen como propósitos, además de la formación para la investigación, la preparación y capacitación para el ejercicio profesional y la docencia en un campo científico particular (y por lo mismo, el tutor de maestría tiene que orientar para cualquiera de esas opciones), los estudios de doctorado preparan para la investigación original. Esto significa que el doctorando necesita aprender a preguntar, a cuestionarse y criticar, a buscar, a dialogar e integrarse en una comunidad viva de pensamiento y de trabajo [...] (*ibid.*: 117).

Aprendizajes que se logran mediante la vida académica de los programas, en el convivir cotidiano, en las relaciones entre estudiantes, profesores e investigadores, en el ir y venir en las facultades, en el intercambio de opiniones sobre ideas, libros y pensadores, en las aulas, en los cubículos y muy especialmente entre tutor y tutorado.

Otro aspecto importante es lo que se refiere a la información sobre el sistema tutorial que deben tener tanto alumnos como personal académico, el dato obtenido mediante el estudio fue el siguiente: “En la PCPYS 28% de la muestra declaró no tener tutor y 27% en la FFYL” (*ibid.*: 121). Lo preocupante de estos datos no sólo era la cantidad de estudiantes de maestría sin tutor, sino el desconocimiento de la normatividad y la falta de información de los estudiantes. Aunado a esta desinformación estaba el problema de los tiempos en que se asignaba un tutor y que alargaban los tiempos de titulación o hasta podían llevar a una situación de no titulación. Los alumnos perdían tiempo cuando se les asignaba el tutor en el momento en que casi habían terminado los créditos académicos y no cuando iniciaban el programa. Los siguientes testimonios confirmaban esta situación:

En el caso de la maestría, se nombra al tutor una vez que el estudiante trae un proyecto de tesis y es aprobado por un tutor interesado, pero esto normalmente es mucho después de que concluyó los créditos, sobre todo si es un estudiante que no está en un programa de investigación (funcionario de la FFYL) (*ibid.*: 121 y 122).

En el caso de la maestría no hay tutores; los alumnos simplemente toman los créditos y hasta que se deciden a hacer la tesis de maestría entonces les dan un asesor, o él elige a su asesor (profesor de la FFyL) (*ibid.*: 122).

En cuanto a problemas y dificultades relacionados con la tutoría, los alumnos que estaban formándose para investigar percibían: 1) falta de apoyos económicos como becas, 2) falta de tiempo, 3) escasez de espacios de trabajo. Los tutores, por su parte, percibían: a) insuficiencia de tutores, principalmente por las cargas académicas que asumían previamente, b) falta de formación específica para ofrecer la tutoría, c) pocos incentivos para los académicos que practicaban la tutoría, d) insuficiencia de condiciones institucionales para la tutoría, como falta de espacios adecuados y e) falta de concreción de tiempos y frecuencia en que la tutoría debía darse. Lo ideal era y sigue siendo que el tutor estuviera siempre trabajando con el alumno, es decir, que se tuviera una disponibilidad abierta para la tutoría. A este respecto se exponen algunos testimonios:

En relación con la graduación, el problema es grave: el alumno está solo; los asesores están ocupados. La graduación requiere, sin embargo, un esfuerzo compartido, una cercanía; formar una escuela, una especie de claustro o de comunidad entre el asesor y el alumno para ese fin (egresado de la FFyL) (*ibid.*: 123).

El problema es que no hay tutores permanentes, y los disponibles no se comprometen en absoluto con el trabajo de investigación, sólo a la revisión y a hacer algunas sugerencias bibliográficas (egresado de la FFyL) (*ibid.*: 124).

No hemos logrado crear las condiciones institucionales adecuadas para que los alumnos realmente se reúnan con el tutor y con el comité tutorial (funcionario de la FCPys) (*ibid.*: 120).

LA TUTORÍA EN ALGUNOS PROGRAMAS DE POSGRADO DEL ÁREA DE CIENCIAS EXPERIMENTALES

Se analizaron los procesos y prácticas de formación en cinco programas de maestría y doctorado del área de ciencias expe-

rimentales: en Neurobiología, en Ciencias Bioquímicas, en Ciencias del Mar y Limnología, en Ciencias Biomédicas, y en Biología.

Cabe señalar que se recurre en este apartado a las publicaciones específicas en Cuadernos del CESU, de cada uno de los programas estudiados, y que están en las referencias bibliográficas. Por esa razón el material del que se dispuso es más abundante que en el caso de las ciencias sociales y humanidades.

Las prácticas del proceso de tutoría en los programas de posgrado estudiados del área de ciencias experimentales aparecen muy diferentes en lo general con relación a los de ciencias sociales y humanidades, aunque los objetivos del posgrado sean los mismos. También hay que tomar en cuenta que en los programas de ciencias experimentales, el propósito central de formar investigadores, desde la maestría es claro y evidente, en tanto que las ciencias sociales y humanidades tienen ese propósito central sólo en el doctorado.

En el estudio se encontró evidencia de que también en estos programas la tutoría, por tradición, era una parte fundamental de la formación, ya que los tutores son investigadores de tiempo completo que tienen a su cargo un laboratorio, y es en el espacio del laboratorio donde se realiza 90% del trabajo de investigación.

En el informe del programa de maestría y doctorado en Ciencias Bioquímicas, se reportó que el sistema tutorial se caracteriza por el trabajo diario y conjunto entre tutor y tutorando en el laboratorio. Desde el principio el alumno ingresa a un laboratorio y a un equipo de investigación, empieza a investigar y también inicia su trabajo de tesis. El comité tutorial determina la frecuencia de las reuniones con el alumno, las fechas de evaluación y el giro que irá tomando el trabajo del estudiante hasta concluir la investigación. Tanto en maestría como en doctorado, 45% de los profesores opinó que el desempeño académico de los estudiantes era bueno, 85% aseveró que el mecanismo principal de asignación de estudiantes a tutores era por solicitud del alumno. En cuanto a la frecuencia de las reuniones académicas del comité tutorial, 60% opinó que eran continuas. Sobre la tutoría, 53% de los estudiantes dijeron que la relación académica con su tutor era excelente, 41%, buena y 3%, regular.

Respecto a la percepción de la importancia del proceso tutorial, del vínculo entre tutor y estudiante y del laboratorio como espacio de formación, son aspectos de suma importancia como lo permiten ver respuestas de académicos y de funcionarios como las siguientes: “el proceso tutorial es el centro de la formación y es la marca indeleble que lleva el estudiante, es esencial porque se trasciende en el estudiante. El efecto de la tutoría es evidente y ésta tiene un valor muy alto. Es como tener un profesor particular, es una formación individualizada, se atienden en el proceso tutorial las necesidades específicas de cada estudiante [...]” (Arredondo y Paz, 2002: 28). También expresaron que existían “algunos problemas con tutores que protegían a los estudiantes y no propiciaban que fueran formándose hasta ser independientes. Y que esto sucedía por diversas razones: o se trataba de tutores paternalistas o de “buenas personas”, o porque se trataba de tutores que necesitaban del trabajo de los alumnos y no permitían su crecimiento e independencia. Y que por ello debía haber un trabajo conjunto de parte del comité tutorial que pudiera ayudar a resolver los problemas de este tipo” (*ibid.*).

Las respuestas de los estudiantes confirmaron que la tutoría era muy importante para su formación, pero que dependía de quién era el tutor, de su formación y su personalidad. Señalaron que había tutores que prácticamente dejaban solos a los estudiantes y había quienes formaban pero restaban independencia. Otras respuestas se refirieron a que el vínculo que se establecía entre tutor y tutorando era vital porque se establecía un nivel de confianza y comunicación que motivaba a los estudiantes; que ese vínculo ayudaba a resolver problemas y a aprender el cómo hacer, que permitía ahorro de tiempo porque se elaboraba el proyecto de investigación con el tutor. El tutor les decía si las ideas aportadas estaban bien, si la línea de investigación iba de acuerdo con el objetivo primordial del proyecto o sugería dónde cambiar, qué línea seguir, qué experimentos hacer y qué lecturas realizar. Les parecía una magnífica forma de aprender, porque en la medida en que mejor se daba el vínculo, los estudiantes respondían y se comprometían en una relación muy productiva que beneficiaba el avance del proyecto y la formación personal; no sólo se aprendía a investigar, sino también a formar el criterio, la capacidad y el razonamiento crítico.

Coincidieron los académicos, los funcionarios y los alumnos en cuanto a la importancia que tiene el laboratorio para la formación de los alumnos. En sus testimonios dejaban ver que era muy importante porque ahí se llevaban a cabo los procesos formativos de los estudiantes:

En este laboratorio cada alumno tiene su escritorio; en otros, a veces están tres alumnos sentados en una mesa, tienen su mesa de trabajo, un cajón con una cerradura que es personal. Eso les da confianza, seguridad y tranquilidad, les permite desarrollar su trabajo de una manera óptima. El laboratorio es un lugar de práctica pero también hay un componente teórico y de estudio. Se tiene una parte de "talacha" (trabajo arduo y repetitivo) y de cocina, pero es una "talacha" que tiene una razón de ser, por lo que se hace y cómo y por qué se hace, implica leer, discutir horas y horas.

El laboratorio es un lugar en donde se estrechan los vínculos entre tutores y alumnos, es un lugar en donde a veces se pasa mucho tiempo, es como la casa, en él se pueden tratar problemas de los proyectos, pero también problemas personales de los alumnos. Los problemas que se tienen en el laboratorio son principalmente de falta de material o de sustancias, o del tiempo que los tutores le van a dedicar a los alumnos, que en lo general es corto. Si el tutor no pone límites para aceptar estudiantes puede estar saturado y esto puede ser un problema.

Los procesos de formación en el laboratorio se parecen al aprendizaje del chef, si quiero aprender a serlo, puedo leer todos los libros, puedo platicar con chefs, pero necesito una cocina y alimentos para probar mis ideas. Realmente las prácticas del alumno son aprender a manejar los sistemas experimentales que los van a llevar a participar en la investigación. En el laboratorio el aprendizaje depende mucho del tutor y de su capacidad de transmitir el deseo de descubrimiento (*ibid.*: 28-59).

En el informe del programa de posgrado en Biología se señala que el sistema tutorial responde a la normatividad y es importante para la formación de investigadores, sobre todo porque se trata de que el alumno aprenda junto al investigador. Enseguida se menciona un testimonio que confirma esta importancia:

El proceso de tutoría es esencial; una tutoría directa y continua con los estudiantes es lo que nos garantiza una formación de calidad y de alto nivel para los alumnos. La relación entre tutores y estudiantes es muy estrecha, prácticamente aquí vivimos. Los beneficios de la tutoría para los estudiantes se traducen en poder revisar con cuidado y seriedad su trabajo, infundiéndoles seguridad para que cuando llega la hora de presentar resultados de investigación ante el comité tutorial puedan seguir adelante en su trabajo de investigación (profesor) (Pérez y Jasso, 2002: 46).

Según la experiencia de los alumnos y de los académicos, el proceso de tutoría tiene una gran importancia, como se expone en los siguientes testimonios:

La tutoría tiene un gran valor, en el sentido de que el alumno, como un investigador en formación e independiente hasta cierto grado, se está formando y está aprendiendo por sí mismo cómo se hacen las cosas, pero recibiendo el apoyo del tutor (estudiante) (*ibid.*).

Por lo general, la experiencia que el investigador comparte con el estudiante implica un proceso formativo, no está escrito en actas, pero es un proceso total, de mancuerna, siempre están vinculados. Si no existe ese vínculo, va a ser muy difícil que el estudiante logre obtener una sólida metodología para su investigación (académico) (*ibid.*).

En el caso del programa de Ciencias del Mar y Limnología, el sistema tutorial también aparece como de suma importancia para la formación de los alumnos, aunque el concepto de tutoría era entendido con alguna diferencia por la naturaleza del campo de estudio. Esta forma de entenderla se describe con el siguiente testimonio:

Es muy importante el acercamiento del alumno al tutor. En mi caso particular, tengo un asesor muy accesible; en el momento en que lo necesito podemos platicar y resolver dudas. Creo que en general así se da: tú eliges al tutor para platicar o discutir; sobre todo en el doctorado, en donde no nada más quieres que te digan lo que se tiene que hacer, sino realmente se discutan los resultados y ver cuál es la mejor manera de resolver los problemas.

Los beneficios son básicamente que la investigación se enriquece, el estudiante aprende más, y creo que también el tutor aprende del alumno (estudiante) (Sánchez, 2002b: 33).

En este programa se señaló que en la práctica de la tutoría se tiene que tener en cuenta la naturaleza misma de las Ciencias del Mar y las áreas de conocimiento que la integran, para poder caracterizarla adecuadamente. Aquí prevalece más el trabajo de campo que el trabajo en el laboratorio. Uno de los informantes, señaló que el quehacer en el laboratorio, a excepción de los químicos marinos, era menos significativo que el trabajo de campo y estimó que para efectos del proceso de investigación, el tiempo en el laboratorio se podía calcular como una cuarta parte en comparación con el tiempo que se invierte en las costas, y en el buque-escuela, en alta mar. La práctica de la tutoría estaba relacionada con la naturaleza de los contenidos de aprendizaje y con el tipo de investigación. Por ello, la práctica de la tutoría en Ciencias del Mar tenía que entenderse de diferente manera y llevarse a cabo más en el trabajo de campo que en el laboratorio.

En lo que se refiere al proceso tutorial en el programa de Ciencias Biomédicas, también se señaló que era muy importante. El testimonio de los informantes coincidió con los de los programas anteriores: "Cada estudiante está siendo monitoreado de manera específica por una persona con la capacidad suficiente para orientarlo. Se tiene mayor éxito cuando la relación es personalizada que cuando es grupal (estudiante)" (Piña, Pontón y Paz, 2002: 25).

Aquí se observa un concepto algo diferente de tutoría que da la idea de monitoreo, aunque está totalmente relacionado con los conceptos anteriores. El testimonio de otro informante confirma la importancia que se le da a la tutoría en este programa: "Por lo general, los estudiantes entienden cómo funciona esto de las tutorías. La relación estudiante-tutor es básica, eso es lo que hace el posgrado; si algo falla ahí, no funcionan las cosas; entonces, la relación es esencial todo depende de eso (tutor)" (*ibid.*).

En lo que se refiere al programa de Neurobiología, se encontró que las funciones del comité tutorial son varias: apoyar al estudiante en la realización de su investigación y de su tesis de

grado; introducir al estudiante en una comunidad científica activa, crítica e interdisciplinaria, por medio de una modalidad propiamente artesanal. Uno de los entrevistados destacó con acierto las funciones del tutor, poniendo especial énfasis en la forma o modalidad —de índole artesanal— con que el tutor realiza su desempeño:

Estoy de acuerdo con la enseñanza tutorial porque se convierte en una enseñanza personalizada. La mejor enseñanza es la que es para un solo alumno. Los beneficios son muchísimos. No es lo mismo ir a un aula donde hay cincuenta alumnos y un profesor hablando, que tener al profesor para uno solo o incluso ser su amigo y preguntarle: dime, ¿cómo hago esto?, ¿dónde lo busco? y tener los tutores a disposición todo el día. Es importante que sea uno solo y la persona que va enseñando te lleva de la mano, te dice hazlo así o asá. Uno aprende mejor. Y al momento en que aparecen las dudas, se puede preguntar sin temor de plantear la cuestión ante un grupo. Aquí en el programa está muy bien el sistema tutorial y como casi es único lo que cada uno está investigando lo que puedo preguntar al tutor es exclusivamente de mi interés y no de otras personas (estudiante) (Sánchez y Jasso, 2002: 38).

En este programa, de Neurobiología, la tutoría es continua, se realiza de manera permanente y cotidiana en los laboratorios; se elige libremente al tutor. Todos los estudiantes encuestados cuentan con un tutor y comité tutorial.

DIVERSIDAD DE LAS PRÁCTICAS DE LA TUTORÍA Y POSIBLES CAUSAS DE ESTA DIVERSIDAD

La tutoría se practica de diferente manera en los programas de posgrado de las áreas de ciencias sociales y humanidades que en las áreas de ciencias experimentales, debido a varias causas, una, quizás la más importante, tiene que ver con la concepción o noción que los tutores tienen de la tutoría, cómo la interpretan, cómo entienden la finalidad o propósitos de la tutoría y cómo conciben sus funciones como tutores. Otra, quizás

de menor impacto porque con el tiempo se han ido modificando, es la que tiene que ver con las condiciones institucionales.

En el campo de las ciencias sociales y humanidades, la docencia se ha desarrollado, tradicionalmente, en las escuelas y facultades y la investigación en los institutos y centros de investigación; estas tradiciones hacen que el concepto de tutoría todavía esté más relacionado con procesos de docencia que con procesos de investigación.

Por otra parte, dada la naturaleza del campo de conocimiento, de los objetos de estudio y de los problemas de investigación, el aula es el lugar, por tradición, donde se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje tanto del área de conocimientos como de la investigación. En ella se ha propiciado la reflexión, el análisis y discusión de los problemas sociales y de los productos de investigación de los teóricos de las ciencias sociales y humanidades, se ha propiciado la interacción entre alumnos-profesor-alumnos y se han propiciado los aprendizajes de las formas y procedimientos metodológicos para investigar. El objetivo central de la tutoría, en este caso, ha sido apoyar y orientar al alumno en su camino para elaborar la tesis y la obtención del grado de cuyo proceso se ha esperado que adquiriera la formación para realizar investigación.

Solamente si un alumno está involucrado en algún proyecto de investigación del tutor del cual derive su tesis es más probable que trabaje en el mismo lugar de adscripción del tutor y que se facilite la interacción del alumno, no sólo con éste sino con la comunidad académica de la dependencia, y le puede facilitar la participación en eventos y actividades que considere importantes para su formación, incluso se simplifica la orientación y apoyo para que pueda publicar. En este caso, si el profesor es capaz de transformar la tradición de enseñar a investigar, hablando de la investigación y revisando avances, por la de enseñar a investigar investigando llevará a cabo la tutoría bajo el concepto y la interpretación del acompañamiento al alumno porque el objetivo central será formar investigadores y la elaboración de la tesis, si bien seguirá siendo importante, se tomará más como un medio para propiciar ese proceso formativo.

En el caso de que el alumno no participe con el investigador en algún proyecto de investigación, la tutoría se lleva a cabo de diferente manera, aunque formalmente tenga la misma finali-

dad, esto es porque el contexto y las condiciones de trabajo propician concebir de diferente manera la tutoría, su objetivo y las funciones mismas del tutor. En este caso, la tutoría se orienta a la tesis, se le da énfasis a su elaboración y se disminuye o se diluye la importancia del propósito de formar investigadores, porque al tener el alumno un proyecto de tesis diferente de la línea de investigación del tutor, el objetivo que se prioriza es el de apoyar al alumno a desarrollar su tesis para obtener el grado y ese proceso le permitirá paralelamente lograr aprendizajes necesarios para investigar. En este caso, la tutoría se lleva a cabo no en una interacción continua y permanente entre profesor y alumno, sino en un proceso intermitente en el cual el alumno trabaja solo y logra avances cuya revisión se convierte en el objeto primordial de la tutoría.

En los programas de posgrado de ciencias experimentales tienen muy claramente expresado el objetivo de formar investigadores; por la naturaleza del campo de conocimiento, de los objetos de estudio y de los problemas de investigación. El laboratorio es, tradicionalmente, el lugar donde se han llevado a cabo los procesos de investigación. Los alumnos pasan el mayor tiempo en el laboratorio donde, al mismo tiempo, se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje de los aspectos teóricos, metodológicos y técnicos, tanto de los objetos de estudio como de la investigación. Asimismo, porque la dinámica lo propicia, se desarrollan las habilidades y actitudes necesarias para la investigación, ahí se pregunta, se analiza, se discute, se aportan ideas y se trabaja con el profesor, quien también funge como tutor, tanto de manera individual como grupal. Además se participa en seminarios y otros eventos que están relacionados con el objeto de estudio de su investigación en aulas y otros lugares fuera del laboratorio. Los alumnos son de tiempo completo y están integrados a las líneas y proyectos de investigación de los investigadores, que también son de tiempo completo, en su mayoría son los propios investigadores los que fungen como tutores; ahí tienen lugar las interacciones entre el tutor, el alumno y el grupo y de éstos con los objetos de estudio, con la teoría y la práctica; las condiciones están dadas para que el concepto de tutoría que los docentes de esta área del conocimiento tienen sea de acompañamiento al alumno en el proceso de aprender a investigar. El propósito de la tutoría

no difiere mucho de la docencia y se podría afirmar que no hay separación entre estas dos prácticas formativas. Puede decirse que se practican la docencia y la tutoría con el propósito de enseñar a investigar investigando.

Las diferentes necesidades de formación de acuerdo con los objetivos de cada nivel del posgrado, especialización, maestría y doctorado y de acuerdo con las características de programa, profesionalizante o disciplinario, también dan lugar a prácticas diferentes de tutoría.

Las diferencias en la práctica de la tutoría, también se presentan por la formación, por las experiencias y por las características personales del tutor en los programas de posgrado de cualquiera de las áreas de conocimiento; habrá tutores que propicien la independencia intelectual de los alumnos, llevando a cabo una forma de tutoría que los oriente, que los cuestione, que los haga buscar, fundamentar, discutir pero acompañándolos; también habrá quienes, al contrario, tengan una forma de practicar la tutoría que haga dependientes a los alumnos, basándose en dar instrucciones y revisar e indicar qué y cómo modificar, y habrá quienes dejen a los alumnos solos, sin dirección alguna. Ninguna de estas dos últimas es la que se pretende en lo establecido en el RGEF de la UNAM.

Estas diferencias se subrayan más por las variadas condiciones institucionales en que se llevan a cabo algunos programas de posgrado: distintos objetivos de aprendizaje y diversas perfiles de egreso de los planes y programas de estudio de posgrado; diferentes propósitos del sistema tutorial; diferente número de profesores e investigadores de carrera adscritos a los programas de posgrado y a las dependencias en las cuales se ofrecen los programas; diferente concepción y formación para el trabajo tutorial tanto de profesores como de alumnos.

En este sentido, dicen Sánchez Puentes y Arredondo (2000: 120) "importa insistir en que, para que una norma se aplique efectivamente no es suficiente su aprobación e incorporación a un reglamento, sino que se requiere, además añadir el conjunto de condiciones objetivas, de carácter estructural, que hacen posible su cumplimiento; de otra manera, las normas giran en el vacío y se vuelven contra la institución".

PERFIL DEL TUTOR

De manera convergente y para reforzar los planteamientos sobre la diversidad de prácticas de tutoría que han sido referidos en esta presentación, resulta interesante hacer una breve exposición de las funciones y actividades del tutor en programas ubicados en el área de ciencias biológicas y de la salud (Ciencias Biomédicas) y en el área de las humanidades y las artes (Historia), que se presentan en el estudio *Perfil de competencias del tutor de posgrado de la UNAM* publicado en 2005, por la Dirección General de Estudios de Posgrado.

Cabe señalar que el procedimiento mediante el cual se obtuvieron los perfiles en ambas áreas consistió en organizar talleres con tutores expertos de los programas para que definieran las funciones y actividades en cada caso, y sus resultados fueron validados por los comités académicos de los respectivos programas.

En el caso del programa correspondiente al área de ciencias biológicas y de la salud se identificaron 12 funciones y 45 actividades; en tanto que en el de las humanidades y las artes se identificaron 5 funciones y 27 actividades. A continuación se enuncian las funciones, el número de actividades en cada una y algunas de las más relevantes.

Ciencias biológicas y de la salud:

1. Seleccionar a aquellos alumnos con potencial académico para incorporarse al programa (tres actividades, entre ellas evaluar adecuadamente al candidato para juzgar su capacidad, motivación e intereses).
2. Inducir al estudiante al área de conocimiento científico del grupo de investigación del tutor (cuatro actividades, entre ellas, incorporarlo a los seminarios del grupo de investigación).
3. Asesorar al estudiante en la elaboración de un proyecto de investigación original y que contribuya a la ciencia (cinco actividades, entre ellas dirigirlo en la elaboración del protocolo de investigación).

4. Asesorar al alumno en el desarrollo de un proyecto de investigación original (seis actividades, entre ellas definir con el estudiante las actividades por realizar, a evaluar los avances del proyecto).
5. Inculcar en el estudiante honestidad e integridad en el quehacer científico (tres actividades).
6. Diseñar junto con el estudiante, el programa de actividades académicas que fortalezcan su formación científica (dos actividades, entre ellas, prepararlo para presentar con éxito los exámenes de candidatura y de grado).
7. Fomentar en el estudiante la creatividad que lo lleve a desarrollar un pensamiento independiente y habilidades para la crítica y la autocrítica (tres actividades: fomentar una disciplina de trabajo que estimule al estudiante a presentar periódicamente sus avances de forma oral y escrita, organizar actividades para criticar los proyectos, discutir los retos de investigación en el área).
8. Capacitar al estudiante para que comunique eficazmente los resultados y el significado de su quehacer científico (cinco actividades, entre ellas, estimularlo para que redacte manuscritos para su publicación).
9. Fomentar el trabajo en equipo y la interacción continua con investigadores de su propia disciplina y de otras disciplinas (dos actividades).
10. Impulsar la formación del estudiante como docente (cuatro actividades, entre ellas, promover su participación en la enseñanza, su participación en eventos internacionales e inducir a cursar estudios de pedagogía).
11. Capacitar al estudiante para competir y obtener financiamiento (tres actividades).
12. Impulsar al candidato hacia una vida profesional independiente (cinco actividades, entre ellas, discutir sobre posibles estancias posdoctorales, orientar sobre posibles fuentes de trabajo y guiarlo hacia la generación de empresas tecnológicas).

Humanidades y artes

1. Valorar el conocimiento, las aptitudes, los intereses y las limitaciones del estudiante (dos actividades: establecer y mantener un contacto personal desde su ingreso, fijar un tiempo y lugar para su atención dentro o fuera de la institución).
2. Realizar un seguimiento sistemático de los estudios, actividades extracurriculares e investigación del estudiante (siete actividades, entre ellas, diseñar con el estudiante el plan de trabajo semestral, sugerir la consulta a especialistas que lo apoyen, orientar sobre las vías idóneas (académico administrativas) para la resolución de problemas o inconformidades).
3. Asesorar la elaboración, programación y desarrollo de la investigación (nueve actividades, entre ellas, evaluar la viabilidad del proyecto, leer cuidadosamente los avances de investigación, hacer observaciones y sugerencias, solicitar la elaboración de tantas versiones del trabajo como sean necesarias para satisfacer las observaciones, aprobar la versión final atendiendo a la estructura, coherencia, claridad de la argumentación y la redacción).
4. Propiciar la integración del estudiante a actividades docentes y a proyectos de investigación o seminarios (cuatro actividades, identificar con el estudiante grupos de trabajo con temas afines, promover actividades extracurriculares sobre temas afines, aprobar la actividad docente exigida a los becarios, apoyar su vinculación a tareas docentes en la universidad y en otras instituciones y asesorar su desempeño).
5. Estimular el desarrollo de las capacidades del estudiante para dar a conocer los productos de su trabajo en foros especializados (cinco actividades, estimularlo a participar o asistir a reuniones del área de su interés, proporcionarle los datos necesarios, asesorar los trabajos que presente en esas actividades, evaluar con él el resultado de su participación, alentarle a publicar los resultados de su trabajo).

Dado el procedimiento de trabajo, es muy probable que esta enunciación de funciones y de actividades reflejen en gran medida la experiencia de los tutores involucrados en los talleres y, en ese sentido, los procesos y las prácticas que efectivamente predominan en los programas específicos. También es probable que haya habido, por el propósito mismo del ejercicio, un cierto sesgo hacia un deber ser ideal, que no necesariamente corresponde a las prácticas reales de los tutores en la vida ordinaria de los programas.

De cualquier manera es interesante darse cuenta de las diferencias tan notables en las dos áreas, en cuanto a la concepción y el relato mismo de la sistematización que hacen los actores del proceso de tutoría, tan fundamental en el posgrado.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Las distintas formas y modalidades de la tutoría, más allá de las normas, pueden atribuirse a la naturaleza diferente de los campos de conocimiento; a las distintas necesidades de los niveles del posgrado; definición de la finalidad de la tutoría; características de los alumnos; características de los profesores; a las condiciones de las dependencias universitarias; pero también y en gran medida, a la persistencia de las prácticas tradicionales.

Ha faltado, por otra parte, una definición conceptual más clara del proceso de tutoría en el posgrado que sirva como marco general del sistema tutorial así como una definición clara de los alcances y límites de la tutoría y de los tutores. Es necesario también hacer un análisis de sus implicaciones en el proceso educativo para que cada programa de posgrado, de acuerdo con sus necesidades y con sus condiciones, establezca los principios en los cuales se establezca su intencionalidad y se lleve a cabo la tutoría.

Es evidente, además, que hace falta proporcionar a los profesores del posgrado una formación pedagógica y didáctica, según sus características y necesidades, que los prepare para desempeñar adecuadamente la función de tutores y que contribuya a la modificación de las prácticas vigentes que, en muchos casos, reducen el papel de tutor al tradicional de director de tesis.

La diversidad de prácticas de la tutoría no es un aspecto nocivo, al contrario, es una realidad que no se debe negar. La tutoría no puede ser una práctica homogénea, no se debe forzar a tener homogeneidad donde los procesos son diversos y las necesidades también. Lo que sí se requiere es clarificar el concepto y la intencionalidad de la tutoría y realizar más estudios sobre ella.

BIBLIOGRAFÍA

- ARREDONDO GALVÁN, Martiniano y María de la Paz Santa María (2002), *El programa de maestría y doctorado en Ciencias Bioquímicas*, México, CESU-UNAM (Cuadernos del CESU, 41).
- ARREDONDO GALVÁN, Martiniano y Ricardo Sánchez Puentes (coords.) (2004), *Campo científico y formación en el posgrado*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés.
- CRUZ FLORES, Gabriela de la (2007), "Tutoría en posgrado: percepciones de estudiantes de diferentes campos disciplinares", tesis para obtener el doctorado en Psicología, México, UNAM.
- MARTÍNEZ, Adrián *et al.* (2005), *Perfil de competencias del tutor de posgrado de la UNAM*, México, Dirección General de Estudios de Posgrado-UNAM.
- PÉREZ RIVERA, Graciela y Elizabeth Jasso Méndez (2002), *El programa de maestría y doctorado en Biología*, México, CESU-UNAM (Cuadernos del CESU, 40).
- PIÑA, Juan Manuel, Claudia Beatriz Pontón y María de la Paz Santa María (2002), *El Programa de maestría y doctorado en Ciencias Biomédicas*, México, CESU-UNAM (Cuadernos del CESU, 37).
- SÁNCHEZ PUENTES, Ricardo (coord.) (1995), *El posgrado en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*, México, CESU-UNAM.
- SÁNCHEZ PUENTES, Ricardo (coord.) (2002a), *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés.
- SÁNCHEZ PUENTES, Ricardo (2002b), *El programa de maestría y doctorado en Ciencias del Mar y Limnología*, México, CESU-UNAM (Cuadernos del CESU, 39).

- SÁNCHEZ PUENTES, Ricardo y Martiniano Arredondo Galván (coords.) (2000), *El posgrado en ciencias sociales y humanidades en la UNAM. Vida académica y eficiencia terminal*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés.
- SÁNCHEZ PUENTES, Ricardo y Elizabeth Jasso Méndez (2002), *El programa de maestría y doctorado en Neurobiología*, México, CESU-UNAM (Cuadernos del CESU, 38).
- UNAM, *Reglamento General de Estudios de Posgrado (1986, 1995 y 2006)*, México, DGEP-UNAM.