



ISBN: 978-607-02-4397-4

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación

www.iiue.unam.mx/libros

Rosa Aurora Padilla Magaña,
Concepción Barrón Tirado (2013)
“Políticas de acreditación y calidad en el posgrado.
Homogeneizar la diferencia”
en *El posgrado. Programas y prácticas*,
María Concepción Barrón Tirado,
Gloria Valenzuela Ojeda (coords.),
IIUE-UNAM, México, pp. 13-41.

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

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.¹

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 educativo² 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>

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

Año	Programas de maestría	Programas de doctorado	Total
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>

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:³

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,⁴ 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>.

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 1 072,⁵ 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>.

CUADRO 4

Políticas y sistemas de evaluación del "Nuevo Conacyt"

Año de creación y vigencia	Programa y actor	Características	Criterios básicos	Intención
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>, 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>, 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>
- _____ (2006a), *Anuario Estadístico 2004. Población escolar de posgrado*, disponible en <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>
- _____ (2002) *Anuario Estadístico 2002. Población escolar de posgrado*, disponible en <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> 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> 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> 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>, 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>, 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>, 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>
- 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>, 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>
- _____ (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>, 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.