



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

El posgrado en México. Efectos de las políticas de fortalecimiento.

TESIS

que para optar por el grado de

Maestra en Pedagogía

Presenta

Mariana Sánchez Saldaña

Director de la Tesis: Dr. Hugo Casanova Cardiel

JUNIO, 2010





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Introducción	9
1 Sobre la educación superior, su dinámica, tensiones y demandas. Contexto de los estudios de posgrado.	19
1.1 Evolución y situación actual de la educación superior y del posgrado en México	20
1.2 Los estudios de posgrado en el mundo.....	36
1.1.1. Unión Europea	36
1.1.2. Estados Unidos.....	40
1.1.3. América Latina	43
1.3 Retos y desafíos frente a las tendencias actuales de la educación superior	46
2 Fundamentos y orientación de las políticas de posgrado.....	53
2.1 La globalización como contexto para mirar al posgrado.	53
2.2 Las etapas en los proyectos de política educativa	57
2.3 Calidad y acreditación como eje del fortalecimiento del posgrado.....	60
2.4 El papel de los organismos internacionales en el desarrollo de los sistemas de educación superior	62
2.5 La política de fortalecimiento del posgrado en el marco de la globalización y el neoliberalismo.....	67
3 Los modelos de calidad en las políticas del posgrado	79
3.1 Antecedentes y visiones de calidad de la educación en la historia	79
3.2 De la evaluación a la acreditación.....	82
3.3 Modelos de evaluación de la calidad.....	85
3.4 Elementos para integrar una visión sobre la calidad del posgrado.....	94

4	Diagnóstico de las prácticas e Interpretaciones sobre evaluación de la calidad del Posgrado.....	101
4.1	Los orígenes del diagnóstico.....	101
4.2	Análisis de la estructura y características del modelo de evaluación del CONACYT.....	103
4.3	El diagnóstico sobre las prácticas frecuentes de evaluación del posgrado.....	108
4.3.1.	Prácticas frecuentes sobre las etapas de evaluación	110
4.3.2.	Etapas de evaluación de entradas o evaluación inicial	111
4.3.3.	Etapas de evaluación de procesos:.....	112
4.3.4.	Etapas de productos:	113
4.3.5.	Etapas de impacto:	114
4.4	Identificación y jerarquización de elementos deseables en la evaluación.....	115
4.5	De la práctica a la propuesta.....	119
5	Resultados cuantitativos del Programa de Fortalecimiento del Posgrado Nacional	127
5.1	Antecedentes y supuestos generales del programa	127
5.2	Los resultados del PIFOP 2001 – 2006.....	133
5.3	Evolución del PNP 2001 – 2006.	147
5.4	Las variables asociadas al éxito en la acreditación.....	152
5.5	Vinculación de los posgrados acreditados con las áreas estratégicas del PECyT.	160
6	Hacia un diagnóstico sobre el impacto de los modelos vigentes de evaluación en el desarrollo del Posgrado.....	167
6.1	Efectos identificados en los programas:	169
6.2	Efectos identificados en las Instituciones de Educación Superior	175
6.3	Efectos identificados en el posgrado nacional.....	179

6.4	Algunas reflexiones, experiencias, inquietudes y planteamientos de los participantes:.....	183
7	Reflexiones finales	185
7.1	Sobre la naturaleza y coherencia de la política de posgrado.....	185
7.2	Sobre los procesos de comunicación e implantación de las estrategias de política	190
7.3	Sobre los efectos de la implementación de la política de posgrado.....	195
7.4	Algunas recomendaciones	201
8	Fuentes consultadas	205
9	Lista de acrónimos y siglas.....	210
10	Anexo.	211

Índice de gráficas

Gráfica 1	.Evolución de la matrícula de licenciatura y posgrado 1970-2006	26
Gráfica 2	Evolución de la matrícula de posgrado por niveles	27
Gráfica 3.	Proporción matrícula de posgrado de IES públicas y privadas 1970 - 2008.....	28
Gráfica 4.	Matrícula de licenciatura por entidad federativa	29
Gráfica 5.	Concentración de estudiantes de posgrado por entidades	30
Gráfica 6	Distribución de la matrícula de posgrado por entidades federativas	30
Gráfica 7.	Distribución porcentual de la matrícula de educación superior por niveles y áreas de conocimiento	31
Gráfica 8.	Evolución de la matrícula de Licenciatura por áreas de conocimiento (1970 – 2006)	33
Gráfica 9	Evolución de la matrícula de posgrado por áreas de conocimiento (1984- 2006)	34
Gráfica 10.	Proporción de la matrícula por áreas en cada nivel de posgrado. Año 2006....	35

Gráfica 11. Proporción de elementos evaluados por etapas en el Modelo del PFPN	107
Gráfica 12. Énfasis de los criterios de evaluación del modelo PFPN	107
Gráfica 13. Énfasis en las prácticas frecuentes de evaluación de cada etapa	111
Gráfica 14. Elementos evaluados en la etapa Inicial o de Entradas	112
Gráfica 15. Elementos evaluados en la etapa de procesos.	113
Gráfica 16. Elementos evaluados en la etapa de productos	114
Gráfica 17. Elementos evaluados en la etapa de Impacto	115
Gráfica 18. Factores críticos para la evaluación de la etapa inicial o de entradas	116
Gráfica 19. Factores críticos en la evaluación de la etapa de procesos	117
Gráfica 20. Factores críticos en la evaluación de la etapa de productos	118
Gráfica 21. Factores críticos en la evaluación del impacto	119
Gráfica 22. Comparación de elementos de prácticas frecuentes y factores críticos de evaluación en etapa de entradas o inicial	120
Gráfica 23. Comparación de elementos de prácticas frecuentes y factores críticos de evaluación en etapa de procesos.	121
Gráfica 24. Comparación de elementos de prácticas frecuentes y factores críticos de evaluación en etapa de productos	122
Gráfica 25. Comparación de elementos de prácticas frecuentes y factores críticos de evaluación en etapa de impacto.	123
Gráfica 26. Valor relativo de las etapas de evaluación en el Modelo PFPN frente a las prácticas frecuentes de evaluación y los factores críticos identificados	124
Gráfica 27. Valor relativo de los elementos que se evalúan en el Modelo PFPN frente a los identificados en las prácticas frecuentes de evaluación y los factores críticos propuestos	125
Gráfica 28. Evolución de la acreditación de posgrado 1991 - 2006	133
Gráfica 29. Programas aprobados y rechazados en el PIFOP	134
Gráfica 30. Registro previo de las solicitudes y de los programas aprobados en PIFOP 2.0	135
Gráfica 31. Porcentaje de aprobación de solicitudes por tipo de registro previo	135

Gráfica 32. Número de programas registrados en el PIFOP 1.0 y PIFOP 2 por tipo de institución.....	136
Gráfica 33. Porcentaje de aprobación y no aprobación de programas en PIFOP 1.0 y 2.0 por tipo de institución.....	139
Gráfica 34. Número de entidades según el número de posgrados en el PIFOP 1.0 y 2.0 .	140
Gráfica 35. Porcentaje de aprobación de los posgrados en PIFOP 1.0 y PIFOP 2.0 según el área de conocimiento	142
Gráfica 36. Número de programas registrados en PIFOP 1.0 y PIFOP 2.0 por área de conocimiento	144
Gráfica 37. Distribución de los programas de PIFOP 1.0 y PIFOP 2.0 por nivel	144
Gráfica 38. Evolución del PIFOP 1.0	145
Gráfica 39. Evolución del PIFOP 2.0.....	146
Gráfica 40. Evolución del PNP 2001 – 2006 por áreas de conocimiento	148
Gráfica 41 Evolución del PNP por tipo de institución	149
Gráfica 42. Evolución de los programas acreditados en el PNP por periodo según el nivel	149
Gráfica 43. Distribución proporcional de los programas en cada convocatoria del PNP según su nivel	150
Gráfica 44 . Registro previo de los programas participantes en la convocatoria PNP 2006	153
Gráfica 45. Resultados de aprobación según el registro previo de los programas.....	154
Gráfica 46. Resultados de la evaluación del PNP 2006 por tipo de IES.....	154
Gráfica 47. Porcentaje de aprobación de los programas de posgrado por área de conocimiento	155
Gráfica 48. Distribución de programas en el PNP 2006 por áreas	156
Gráfica 49. Proporción de programas acreditados y no acreditados por área.....	159
Gráfica 50. Áreas estratégicas de programas acreditados	162
Gráfica 51. Número de entidades sin programas acreditados de cada área estratégica..	163

Gráfica 52- Posgrados acreditados vinculados y no vinculados con el PCyT en los estados	164
Gráfica 53. Vinculación de los programas acreditados por entidad con las áreas prioritarias del PECYT.....	165

Índice de tablas

Tabla 1. Incremento de la matrícula total de posgrado 1970 – 2006	26
Tabla 2. Matrícula de posgrado en IES públicas y privadas 1970 - 2006	28
Tabla 3 . Evolución de la matrícula de Licenciatura por áreas de conocimiento (1970 – 2006)	32
Tabla 4 Evolución de la matrícula de posgrado por áreas 1984 - 2006	34
Tabla 5. Síntesis de algunas estrategias y tendencias del posgrado propuestas en el contexto internacional:.....	51
Tabla 6. Diferencias en énfasis de proyectos educativos del Sistema Educativo	59
Tabla 7. Visión de la calidad de la educación superior de los organismos internacionales y la SEP	66
Tabla 8. Metas del PECyT 2001 – 2006	73
Tabla 9. Sujetos de la acreditación en México	85
Tabla 10. Esquema de Criterios de Calidad de los Programas de Posgrado	100
Tabla 11 Participantes en Taller de prácticas y factores de evaluación del posgrado	109
Tabla 12. Número de IES por porcentaje de aprobación del PIFOP	137
Tabla 13. Instituciones con más posgrados registrados en el PIFOP 2.0	138
Tabla 14 Distribución geográfica de programas registrados en PIFOP 1.0 y 2.0 por nivel	141
Tabla 15. Evolución del número de posgrados en el PNP por entidades	151
Tabla 16. Entidades con baja presencia de posgrados acreditados por área	157
Tabla 17. Distribución de los programas en el PNP por área y entidad.....	158
Tabla 18. Efectos de la aplicación del PFPN en observados en los programas de posgrado	170

Tabla 19. Efectos de la aplicación del PFPN observados en las IES	176
Tabla 20. Efectos de la aplicación del PFPN observados en el posgrado nacional.....	180

Índice de Figuras

Figura 1. Estructura de la Educación Superior.....	20
Figura 2 Objeto de la evaluación educativa	82
Figura 3. El juicio de calidad	86
Figura 4. Componentes de los modelos de calidad	88
Figura 5. Calidad del Posgrado	98
Figura 6. Momentos de la evaluación sistemática integral	99
Figura 7. Criterios para el análisis del modelo de evaluación del PFPN	105
Figura 8. Número de ítems del Modelo PFPN por categoría	106

INTRODUCCIÓN

Las políticas educativas se proponen desarrollar cursos de acción orientados al logro de objetivos que se basan en principios y valores sobre la sociedad, las personas, el desarrollo, la educación. Estos objetivos por lo general se formulan a partir de la identificación de elementos críticos y situaciones no deseadas, que se traducen en el planteamiento de problemas y de hipótesis sobre sus posibles soluciones.

La complejidad de todos estos elementos y sobre todo, la diversidad de enfoques desde los que pueden ser abordados, hacen que el estudio de la política educativa sea un campo fascinante y a la vez lleno de incertidumbres.

El tema se complica aún más cuando se combinan dos campos que aunque están íntimamente relacionados, parten de necesidades, estructuras, formas de organización, insumos, tiempos y efectos esperados distintos y en ocasiones contradictorios: la educación superior y el desarrollo científico y tecnológico. El análisis de la política del posgrado se encuentra precisamente en la intersección de estos dos campos, lo que nos lleva a este terreno tan incierto como urgente, tan complejo como atractivo, tan presente en el discurso de los diversos actores como ausente en la fundamentación de sus decisiones de largo plazo.

El estudio de las políticas de posgrado no puede reducirse sólo a la observación para la descripción, sino que requiere inicialmente la construcción de un objeto de estudio, que no existe de por sí, sino que es el producto de la combinación de miradas, de oportunidades de aproximación, de preguntas que generan nuevas formas de incertidumbre, de la reflexión, en ocasiones llena de avances y retrocesos a través de caminos en espiral, de la incorporación de las "múltiples voces"...y también de un poco de suerte para aprovechar las circunstancias que la vida nos pone delante.

Diversos hechos relacionados con mi práctica profesional me permitieron sumergirme en la dinámica de los estudios de posgrado, sus características, necesidades, objetivos, aciertos y limitaciones, problemas, presiones e interpretaciones; toda esta información despertó por una parte mi curiosidad académica y por otra mi necesidad profesional y laboral de entender mejor el terreno en el que me movía en mi práctica cotidiana.

El primer hecho ocurrió en el año 2002 cuando fui invitada a colaborar en la Universidad Iberoamericana (UIA) en la recientemente creada Dirección de Posgrado. En ese momento la UIA se había planteado entre sus metas estratégicas el fortalecimiento del posgrado, el cual tendría como producto, entre otros, la acreditación de sus programas en el marco del *Programa de Fortalecimiento del Posgrado Nacional (PFPN)* propuesto por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través primero de su incorporación en el Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado (PIFOP), para su posterior acreditación en el Padrón Nacional de Posgrado (PNP), componentes ambos del PFPN. Este propósito institucional requería en principio entender la lógica del PIFOP e interpretarla para traducirla en las acciones necesarias para cumplir con los requisitos de acreditación correspondientes. Además, como parte de la naturaleza de mis tareas, debía estar en contacto con los coordinadores de los programas de posgrado, quienes tenían diversas visiones y experiencias sobre el posgrado en la UIA y sobre las tareas y retos que juntos debíamos enfrentar. Si bien ya había yo tenido experiencias profesionales que involucraban tareas técnica y metodológicamente semejantes, ahora el reto y la responsabilidad incluían entender la lógica de una institución de educación superior privada con una larga trayectoria y prestigio académico, y con circunstancias operativas y problemática institucional muy diferentes a las de las universidades públicas con las que yo había tenido contacto académico y profesional durante mucho tiempo.

Un segundo hecho, también afortunado en la concatenación de factores que permitieron profundizar en este campo, sucedió en el año 2004 cuando el director de la empresa de consultoría¹ que tenía el encargo de hacer la evaluación externa de los programas del CONACYT² me invitó a participar con ellos en actividades de reflexión, discusión y análisis sobre los elementos fundamentales de un proyecto de evaluación de políticas públicas. Esta experiencia me dio un enfoque diferente sobre el mismo fenómeno que me permitió hacerme nuevas preguntas tanto sobre el papel de los distintos actores involucrados en el proceso (SEP, CONACYT, las instituciones de educación superior (IES) y los coordinadores de los programas de posgrado) como sobre las heterogeneidades en sus prioridades.

También en 2004 empecé a participar muy activamente en las reuniones y talleres de trabajo del Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado A.C. (COMEPO), una asociación civil integrada por IES que ofrecen estudios de posgrado en el país, que fue creada en 2002 para coadyuvar al desarrollo y consolidación de los estudios de posgrado en México. La interacción con los directores de posgrado y con los coordinadores de los programas de distintas IES amplió aún más mi perspectiva y me hizo ver que la acreditación de los programas de posgrado era (y sigue siendo) no sólo una prioridad institucional, sino también una fuente de preocupación que ha generado cambios en las formas de organizar y operar los programas de posgrado en una gran parte de las IES mexicanas.

Los miembros de COMEPO se propusieron participar en dos vertientes fundamentales para el desarrollo del posgrado: la planeación del posgrado nacional, para lo cual se integró una propuesta de Plan de Desarrollo del Posgrado Nacional y el desarrollo de un conjunto de criterios de calidad que tomaran en cuenta la diversidad institucional, regional y académica, así como las especificidades de las diversas áreas de conocimiento de los programas de posgrado.

¹ Esteva Maraboto Consultores S.C.

² El CONACYT, como todos los organismos y dependencias gubernamentales que manejan programas con financiamiento público, está obligado por Ley a someterse a evaluación externa, realizada por terceros especialistas en el campo quienes envían los resultados a la Cámara de Diputados como parte del proceso de transparencia y rendición de cuentas.

Mi participación en esta segunda línea de trabajo a través de la Vocalía de Evaluación de COMEPO, me permitió realizar las primeras exploraciones sobre las visiones de calidad y sobre los criterios de evaluación entre los actores de los posgrados en las IES afiliadas. (Sánchez Saldaña, 2006); (Sánchez Saldaña, 2007)

Inicialmente llamaba mi atención el paralelismo creado entre el concepto de "fortalecimiento del posgrado" - como estrategia de las políticas tanto educativa como científica y tecnológica- y la evaluación de la calidad para la acreditación, -como curso de acción para el logro de los objetivos propuestos. Dicho de otra manera, el PFPN se construyó con base en la hipótesis de que la acreditación de los programas es el medio (o al menos "un medio") para fortalecer el posgrado que requiere la demandante sociedad del conocimiento en el contexto de la globalización y el cambio tecnológico y científico. Visto desde la perspectiva de los responsables de los posgrados en las IES, la legítima preocupación por la calidad de los programas de posgrado, en particular por su acreditación (explícita en los objetivos y metas del *Programa Nacional de Educación 2001 – 2006, PRONAE*) parecía opacar el análisis sobre el impacto que este nivel de estudios tiene en el desarrollo científico y tecnológico, en el mejoramiento de las condiciones de vida de la población, en el tratamiento integral, con enfoques multidisciplinarios e interdisciplinarios de problemas emergentes (tales como los nuevos debates bioéticos, el desarrollo sostenible, los derechos humanos, el medio ambiente, la alimentación, los conflictos bélicos, por citar solamente algunos de los más representativos), en suma con los propósitos generales de una política de estado en materia de ciencia y tecnología tal como podría interpretarse de los objetivos del *Programa Especial de Ciencia y Tecnología 2001 – 2006 (PECyT)*.

El PFPN se orientaba sobre todo a promover la acreditación de los programas de posgrado con base en lo que en su momento el CONACYT denominó "*Paradigma de un posgrado de calidad*" y que presentaba una especie de "retrato hablado" del tipo de

posgrado que se deseaba tener en el país, con indicadores y parámetros precisos. Parte de los argumentos que acompañaban el discurso del PFPN podían a simple vista relacionarse con el cambio del papel del Estado en el marco de las políticas educativas de los últimos años: del “Estado Promotor”, al “Estado Evaluador”. (Mendoza Rojas, 1997); (Acosta Silva, 2000)

La interacción con los responsables de los programas de posgrado en las IES en el contexto de los trabajos de la Vocalía de Evaluación de COMEPO me hizo ver que en una buena parte de las instituciones era común realizar acciones de evaluación de los programas, pero que había una gran diversidad de enfoques, objetivos, mecanismos y propósitos para la realización de estas acciones. Por otra parte, los criterios y parámetros que los posgrados debían cumplir para ser registrados en el PIFOP o acreditados en el PNP, no tomaban en cuenta condiciones de contexto institucional o regional, trayectorias históricas, naturaleza académica, orientación y propósitos, entre otros elementos, lo cual generaba la exclusión de programas que no necesariamente eran de mala calidad. (Sánchez Saldaña, 2004)

Finalmente, como resultado del aprendizaje institucional derivado de su participación en los procesos de acreditación del posgrado, algunas IES empezaron a realizar voluntariamente (o a sufrir como efectos no deseados), cambios en sus formas de organización, prioridades, normatividad o dinámicas cotidianas de operación de los programas de posgrado. (Díaz Barriga, 2005)

Todos estos hechos me permitieron identificar los elementos que darían lugar a la construcción de un objeto de estudio y de un problema de investigación que son el origen de este trabajo:

- a) El campo: las políticas públicas, como área en la que se desarrollan las acciones del posgrado. Esta fue una primera delimitación que permitía no sólo acotar los alcances del estudio, sino también identificar algunos enfoques metodológicos para abordarlo.
- b) El enfoque: las interpretaciones sobre la calidad del posgrado y su evaluación, como el eje central de la propuesta de fortalecimiento del posgrado.
- c) El fenómeno: la manera en que al ser operadas, las estrategias y programas de acción de las propuestas de política, son capaces o no de generar no sólo los resultados esperados, sino también efectos indirectos, en ocasiones no deseados, en diversos ámbitos y con distintas consecuencias para los actores involucrados. (Abdalá, 2004).

En este marco, este trabajo tiene un doble propósito: primero, explorar los efectos que la aplicación del PFPN, como expresión de la política pública para el posgrado nacional, generó en la composición del universo de programas de posgrado acreditados, en las prioridades de las instituciones de investigación y educación superior y en las orientaciones y dinámicas de los programas de posgrado y segundo, interpretar los efectos identificados a la luz tanto de la visión de calidad del posgrado que cimienta la política de fortalecimiento del posgrado como de las áreas prioritarias de la política de desarrollo de la ciencia y la tecnología planteada para el periodo estudiado.

Específicamente, las preguntas que intento responder a lo largo de este trabajo son:

- ¿Qué resultados produjo el PFPN en la composición de la oferta de posgrados acreditados en el país y cómo se articula esta oferta con las áreas estratégicas de conocimiento planteadas en el PECyT?
- ¿Cuál es la visión que los responsables de los programas de posgrado en las IES tienen sobre el modelo de calidad para la acreditación propuesto en el PFPN?

- ¿Cuáles son los efectos, deseados y colaterales, de la puesta en marcha del PFPN como expresión de política pública para el posgrado en los diversos ámbitos de impacto: los programas de posgrado, las IES y el posgrado nacional en su conjunto?

Para ello, parto de los siguientes supuestos:

- a) Según los planteamientos de las políticas tanto de educación como de ciencia y tecnología, el país requiere contar con un posgrado sólido que garantice la formación de científicos y tecnólogos necesarios para el desarrollo de la capacidad científica y tecnológica, para lo cual la estrategia propuesta es el fortalecimiento del posgrado a través del PFPN. Esta estrategia **equipara fortalecimiento del posgrado con acreditación** basada en un **modelo de evaluación único**, que se centra principalmente en indicadores sobre recursos y algunos resultados (eficiencia terminal) y no contempla el contexto o el impacto. La operación del PFPN asigna la responsabilidad del fortalecimiento del posgrado a las IES, que deben cumplir con los parámetros establecidos para lograr la acreditación de sus programas.
- b) La acreditación de los programas de posgrado, con base en el modelo único de calidad propuesto en el PFPN, **no es suficiente para garantizar que los programas de posgrado se orienten al fortalecimiento de áreas estratégicas** explícitas en los programas del sector.
- c) La forma en que se opera el PFPN genera efectos tanto esperados como no deseados o incluso desfavorables en los programas, las IES y en posgrado nacional.

Para responder a las preguntas planteadas, la investigación se realizó en tres etapas:

1. El diagnóstico sobre las prácticas frecuentes de evaluación en las IES y sobre los criterios de calidad que los responsables de los posgrados consideran que son pertinentes desde su perspectiva, y la comparación de estos resultados con el modelo de calidad basado en el “paradigma de posgrado de calidad” propuesto por CONACYT.

2. Un análisis detallado de la evolución del PIFOP y del PNP, en el que, a partir de datos estadísticos, se describen las áreas de conocimiento, cobertura geográfica, institucional y por niveles, con el fin de identificar resultados cuantitativos de la operación del PFPN.
3. Un estudio exploratorio sobre los efectos favorables y no deseados de la operación del PFPN en los programas de posgrado y en las IES.

El trabajo final se estructura de la siguiente manera:

En el primer capítulo se describen, en el marco de la educación superior, las principales características de la evolución de los estudios de posgrado en México, así como las tendencias en materia de política educativa del posgrado en México y en el mundo, como contexto para el análisis del PFPN.

El segundo capítulo describe los orígenes y características generales del PFPN a partir de los fundamentos y evolución de las políticas de posgrado en el marco de la globalización y de las propuestas de organismos internacionales.

En el tercer capítulo, “Los modelos de calidad en el posgrado”, se analizan algunos conceptos básicos sobre calidad de la educación, en particular los vinculados con la calidad del posgrado, que han fundamentado las políticas de planeación, evaluación y financiamiento de este nivel educativo. Se profundiza en la manera en la que distintas visiones sobre la calidad han dado lugar a diversas estrategias para el desarrollo del posgrado y a la conformación del “paradigma de posgrado” que orienta el modelo de evaluación y acreditación vigente. Se hace particular énfasis en la propuesta de un modelo de calidad del posgrado producto del trabajo colegiado y consensuado por diversas IES que surgió como contrapropuesta al modelo propuesto por la SEP y el CONACYT en el periodo 2000 – 2006.

En el cuarto capítulo se presentan los resultados del diagnóstico de las prácticas frecuentes de evaluación que se realizan en las IES y de la identificación de los elementos sobre la calidad del posgrado que los responsables de los programas consideran que son prioritarios para incorporarse en un modelo alternativo de evaluación de este nivel educativo.

El quinto capítulo presenta el análisis cuantitativo de los resultados de la acreditación de programas durante el periodo. Se muestran los resultados de cobertura geográfica, por áreas de conocimiento, por tipo de IES y por nivel de posgrado y se vinculan con las áreas prioritarias del PECYT.

A su vez, el sexto capítulo aborda los resultados de la exploración sobre los efectos preliminares de la operación del PFPN en los programas, en las IES y en el posgrado nacional.

Finalmente, en el último capítulo, se plantean reflexiones sobre las perspectivas de desarrollo del Posgrado en el país.

1 SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, SU DINÁMICA, TENSIONES Y DEMANDAS. CONTEXTO DE LOS ESTUDIOS DE POSGRADO.

La educación superior en nuestro país ha tenido una larga historia. Desde sus orígenes en la época colonial, basada en el modelo de universidad medieval, orientada a la preservación del conocimiento y a la formación de las elites, hasta los albores del siglo XXI, confrontada por los retos de la globalización, del desarrollo sostenible y del cambio tecnológico. Este nivel educativo se ha enfrentado a crecientes y diversas demandas sociales, económicas y políticas, en ocasiones contradictorias entre sí, que han marcado su evolución y desarrollo. Estas demandas han propiciado que las funciones de la educación superior sean cada vez más complejas y sujetas al escrutinio de múltiples miradas: la de los estudiantes que, cada vez en mayor número, solicitan acceso, cobertura geográfica y calidad del servicio educativo; la de grupos sociales que depositan en la educación superior expectativas de movilidad social y económica; la de los sectores productivos que esperan que las universidades satisfagan sus necesidades de profesionales con perfiles cada vez más específicos y especializados; la del estado en el marco su proyecto de desarrollo nacional y en el contexto de las reglas de rendición de cuentas; la de los organismos internacionales que asignan a la educación superior un papel decisivo en el desarrollo económico y social de los países.

Esta situación plantea sin duda, retos y desafíos para el sistema mexicano de educación superior en general y para el nivel de posgrado en particular.

Entender la naturaleza y condiciones actuales de la educación superior en nuestro país requiere un análisis desde diversas perspectivas:

- La histórica, que permite identificar la evolución de las instituciones, la matrícula, la oferta y el proyecto de política educativa dominante en cada momento, elementos que han generado la situación actual de la educación superior.

- La del contexto social y político de nuestro país, sustrato en el que se desarrolla este nivel educativo actualmente.
- La conceptual (teórica – ideológica) que permite interpretar fenómenos tanto propios del sistema educativo (la expansión de la matrícula, la diversificación de la oferta y de las instituciones de educación superior, las relaciones entre educación y mercado de trabajo) como de su contexto (la globalización, el desarrollo tecnológico, las tendencias del desarrollo y la internacionalización).

1.1 EVOLUCIÓN Y SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y DEL POSGRADO EN MÉXICO

La educación superior se integra actualmente con los niveles de técnico superior universitario, licenciatura (incluyendo la educación normal a partir de 1984) y posgrado, que a su vez comprende los niveles de especialización, maestría y doctorado. (Figura 1)

Figura 1. Estructura de la Educación Superior



Históricamente, las demandas que se hacen a la universidad (y por extensión al resto de las instituciones de educación superior) han ido cambiando: de la función medieval de preservación del conocimiento, hasta la de ser instrumentos para su creación y difusión, y

de manera primordial, para la formación de profesionales y especialistas en el contexto de la globalización.

Los cambios en el panorama socioeconómico mundial en la segunda mitad del Siglo XX influyeron notablemente en el desarrollo de la educación superior.

Las instituciones de educación superior (IES) son objeto de nuevas y crecientes demandas sociales (movilidad individual y social, igualdad de oportunidades en un contexto donde la educación es un derecho, democratización) y económicas (desarrollo, rentabilidad, productividad)

Estas demandas generaron una nueva dinámica en el sistema de educación superior y en sus instituciones, que incluyó la ampliación de la cobertura, la diversificación de la oferta y el desarrollo de formas de organización institucional innovadoras.

La ampliación de la cobertura.

Uno de los propósitos declarados de manera sostenida en la política de educación superior en México ha sido ampliar la cobertura. Este propósito, sin embargo, no se ha realizado de manera uniforme a lo largo de los últimos años. Durante la segunda mitad del Siglo XX se realizaron los cambios más notables de la dinámica de la educación superior en nuestro país.

Un primer periodo, identificado como de expansión (Rodríguez Gómez, 1999), (Valenti Nigrini, 2002) inicia alrededor de los años cincuenta y se extiende durante cerca de 30 años; se caracteriza por la creación de un número significativo de instituciones de educación superior, particularmente universidades públicas estatales e institutos tecnológicos, que hicieron posible un notable incremento de la matrícula de educación superior sobre todo durante la década de los setenta (Casanova Cardiel, 2006). La expansión del sistema de educación superior se dio en un contexto político en el que participaban diversas fuerzas: por una parte, la visión del estado y de los organismos internacionales, para quienes la educación superior era vista como condición para el

desarrollo nacional; por otra parte, la creciente demanda social, producto del crecimiento demográfico y de la ampliación de la cobertura en la educación básica; y finalmente la propia dinámica de las instituciones de educación superior que debían satisfacer expectativas altas y en ocasiones contradictorias.

En este periodo surgieron nuevas formas de conceptualización, organización y operación de la educación superior, tales como los sistemas abiertos, el currículo modular y la organización departamental³ de las instituciones, entre otras, que generaron dinámicas diferentes y ampliaron las opciones en la oferta educativa.

En el caso del posgrado, en esta etapa el crecimiento de la matrícula y la multiplicación de programas de especialidad, maestría y doctorado respondían a diversas razones, no necesariamente articuladas en todos los casos en torno a una visión compartida de desarrollo de la ciencia y la tecnología, o de necesidades sociales, nacionales o regionales identificadas en diagnósticos sistemáticos, sino con base en intereses individuales o grupales de los investigadores. Esto trajo como consecuencia un crecimiento desigual y descontextualizado de los programas y una débil consolidación institucional. (Arredondo Galván, 1999) (Valenti Nigrini, 2002).

La diversificación de la oferta

Durante el periodo de expansión se inicia el surgimiento de nuevas carreras universitarias y programas de posgrado, que generará más adelante la diversificación de la oferta educativa a través de la especialización y vocacionalización del currículo.

³ Estas nuevas formas de organización institucional que dieron lugar a nuevas modalidades de educación superior surgieron durante la década de los setenta: creación del Sistema de Universidad Abierta en la UNAM, del currículo modular en la Universidad Autónoma Metropolitana, la organización departamental en la Universidad Iberoamericana, por citar algunos casos, representan innovaciones significativas en la educación superior mexicana e impulsaron nuevas formas de pensar, planear y desarrollar los servicios educativos de este nivel.

A partir de la década de los años ochenta, se identifica un segundo periodo, denominado por Rodríguez de estancamiento y diversificación, (Rodríguez Gómez, 1999) en el que se observa una disminución en las tasas de crecimiento del sistema, como consecuencia de una notable reducción en los montos de financiamiento.

En este periodo se inició la búsqueda y puesta en marcha de opciones de atención a la demanda basadas en la introducción del uso de las tecnologías de la información y la comunicación, que aprovecharan el aprendizaje institucional derivado de las experiencias de educación abierta para generar modalidades a distancia, inicialmente incipientes y poco generalizadas; asimismo se impulsó la descentralización y redistribución geográfica del servicio educativo, la reorganización institucional, y el diseño de mecanismos para mejorar la eficiencia del sistema. Todos estos cambios generaron dinámicas diferentes en las instituciones y ampliaron las opciones en la oferta educativa.

Es en esta época cuando se inicia un esfuerzo por la diversificación institucional, al privilegiar la creación de instituciones de orientación tecnológica (institutos tecnológicos y más recientemente, universidades tecnológicas) sobre la creación de universidades tradicionales. Destaca también el crecimiento acelerado del número de nuevas IES privadas, así como de instituciones públicas vinculadas con sectores específicos como el arte, la salud, el petróleo, los centros de investigación SEP-CONACYT, entre otros.

De manera paralela, se observa con mayor claridad a partir de los ochentas, el fortalecimiento de sistemas de educación continua y actualización profesional, como resultado de la difusión del discurso que enfatiza la educación a lo largo de la vida y del reconocimiento del hecho de que la velocidad de desarrollo del conocimiento hace necesaria la actualización permanente no sólo ligada a la formación para el trabajo, sino vinculada con el desarrollo de las capacidades de las personas: aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a convivir (Delors, 1996)

La crisis económica de la década de los ochenta ocasionó, entre sus muchos efectos para el sistema educativo, la restricción de recursos para financiar estudios de posgrado en el extranjero. Esta limitación obligó a volver los ojos al posgrado nacional y propició la realización de diagnósticos sobre su situación, problemas y perspectivas. Estos diagnósticos estaban centrados principalmente en los síntomas y no en un análisis exhaustivo del marco problemático del posgrado, por lo que las recomendaciones para otorgar apoyos a los programas de posgrado estaban basadas en información sobre sus condiciones de operación y resultados inmediatos, más que en estrategias de desarrollo a mediano y largo plazo. (Valenti Nigrini, 2002)

La política para la modernización de la educación, que tuvo su mayor auge en los años noventa, marca la tercera etapa que ponía el acento en lograr cobertura con equidad y asegurar la calidad y la pertinencia, a través de mecanismos de evaluación. (Casanova Cardiel, 2006)

Se enfatizaron los procesos de diagnóstico y evaluación para orientar el desarrollo del sistema de educación superior, a partir de criterios relacionados con el tamaño de la matrícula, los índices de eficiencia terminal, la productividad científica, la orientación y calidad de los planes de estudio, las características de las plantas académicas y el desequilibrio de recursos y resultados entre las diversas instituciones de educación superior, y en el caso del posgrado, además con las posibilidades de equipararlos en calidad con los programas ofrecidos en el extranjero.

A partir de 1991 se inicia una nueva etapa en la dinámica del posgrado, con el establecimiento del Padrón de Excelencia (PE) del CONACYT, que se basa en una evaluación por requisitos que deben ser cumplidos por los programas, independientemente de las condiciones, contexto y problemática regional, institucional o de la orientación, campo de conocimiento y propósitos del propio programa. La existencia del Padrón de Excelencia propició que algunas IES tomaran en cuenta criterios

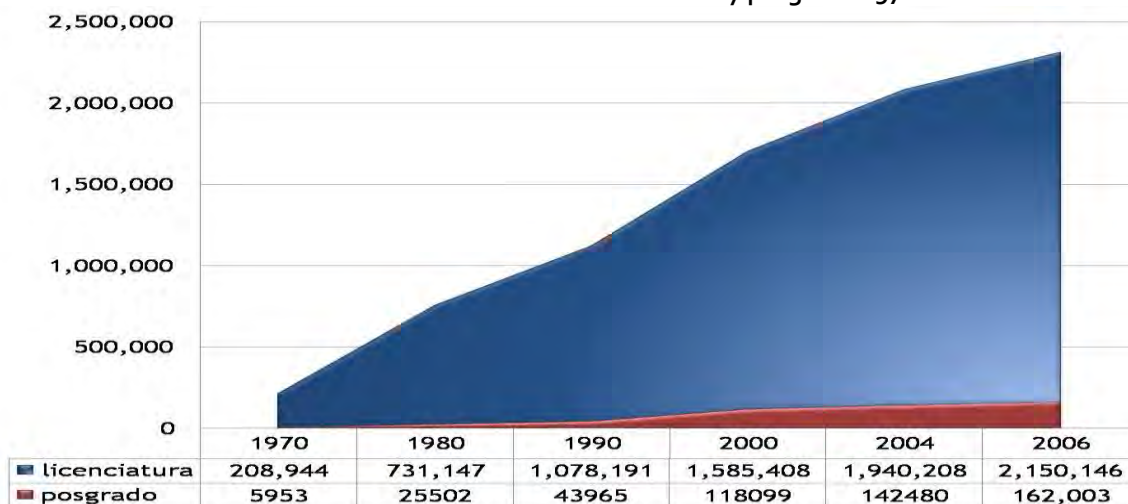
diferentes a los que tradicionalmente habían considerado en el momento de abrir nuevos programas de posgrado, lo que se tradujo en mayor preocupación institucional por cumplir con los parámetros establecidos. Si bien el PE marcó una pauta para el desarrollo de calidad de los posgrados en el país, presentaba la limitación de que los requisitos resultaban restringidos y basados en un modelo unívoco de posgrado, centrado fundamentalmente en los insumos y en los resultados inmediatos de los programas, sin identificar las causas de la baja calidad, lo que generó que las IES se centraran más en cumplir los requisitos que en fortalecer o innovar la orientación y alcance de este nivel educativo.

Esta dinámica de evaluación para la acreditación continuó con el Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional (PFPN), instrumento de la política de posgrado del periodo 2000 – 2006, que establecía como prioridad fortalecer la formación de recursos humanos para las áreas científicas y tecnológicas, sin explicitar entre sus propósitos la formación en áreas de humanidades y artes. (Arredondo Galván, 2003)

Efectos en la distribución de la matrícula.

Como efecto de las decisiones de expansión del sistema, la matrícula se ha ampliado sostenidamente en el nivel de licenciatura, primero debido a la creación de universidades e institutos tecnológicos y más recientemente gracias a la creación de las universidades tecnológicas. La expansión del posgrado se acelera en los primeros años del nuevo siglo, pero aún representa una porción muy pequeña del total de los estudiantes de educación superior. La Gráfica 1 ilustra la dinámica general de crecimiento de la matrícula de los niveles de licenciatura y posgrado.

Gráfica 1 .Evolución de la matrícula de licenciatura y posgrado 1970-2006



Fuente: elaboración propia con datos ANUIES y SEP

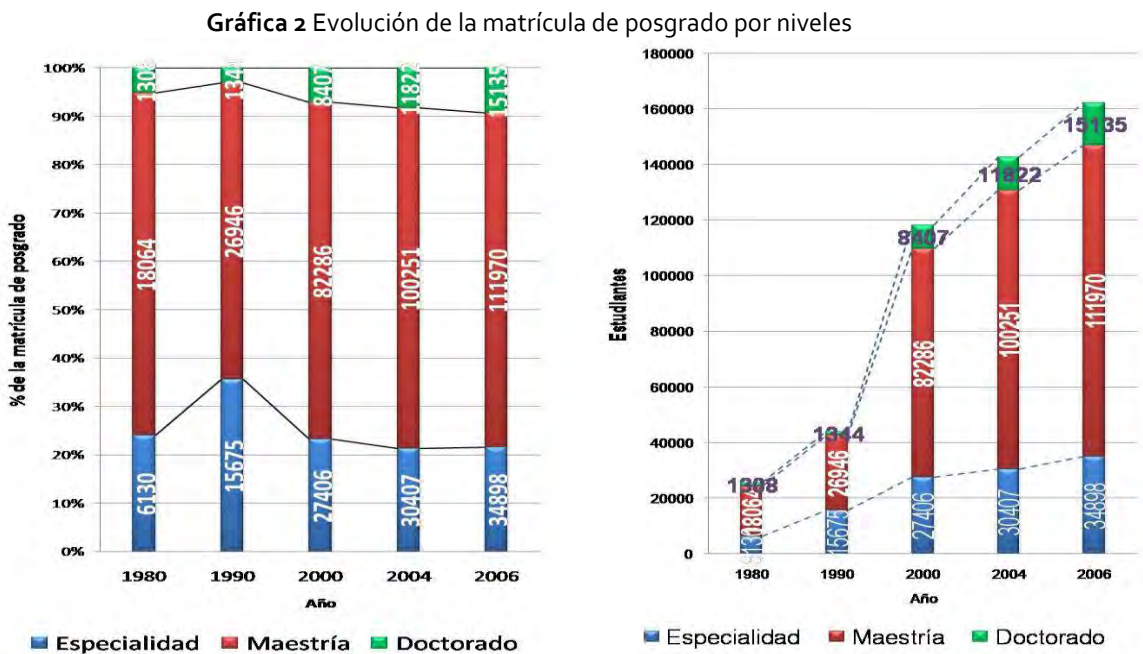
A pesar de que la matrícula de posgrado apenas representa el 7% del total de inscritos en la educación superior, cabe destacar que las tasas de crecimiento de este nivel son muy elevadas. Podemos observar algunos periodos particularmente dinámicos, como la década entre 1970 y 1980 en la que la matrícula de posgrado aumentó 328%, ó 169% entre 1990 y 2000. Llama también la atención el hecho de que no se precisan periodos largos para observar incrementos notables, como puede observarse al analizar los datos de periodo que nos ocupa en este trabajo, 2000 – 2006, durante el cual los estudiantes matriculados en el posgrado se incrementaron en un 37%. (Tabla 1)

Tabla 1. Incremento de la matrícula total de posgrado 1970 – 2006

AÑO	MATRÍCULA TOTAL	INCREMENTO TOTAL	INCREMENTO %
1970	5953		
1980	25502	19549	328%
1990	43965	18463	72%
2000	118099	74134	169%
2004	142480	24381	21%
2006	162003	19523	14%
PERIODO			
1970 – 2000		112146	1884%
1970 – 2006		156050	2621%
2000 - 2006		43904	37%

Fuente: elaboración propia con datos de ANUIES

Si bien el crecimiento del posgrado ha sido vertiginoso, todavía está muy lejos de satisfacer las necesidades nacionales y regionales de personal de alto nivel formado para impulsar el desarrollo de la ciencia, la tecnología y las humanidades. La proporción de la matrícula en los tres niveles de posgrado ha variado poco; la mayor parte de la matrícula se concentra en la maestría, aunque en los últimos años se observa un pequeño crecimiento porcentual en el nivel de doctorado, como puede observarse en la Gráfica 2



Fuente: elaboración propia con datos de ANUIES y SEP

Se ha incrementado significativamente la participación del sector privado en la oferta educativa, particularmente de posgrado; un indicador interesante para analizar la evolución de la oferta de posgrado en nuestro país, es la tasa diferenciada de crecimiento de la matrícula de las IES públicas y privadas. La Tabla 2 muestra la tasa de crecimiento de la matrícula de posgrado a partir de 1970, donde destaca el elevado porcentaje de incremento de la matrícula de IES privadas.

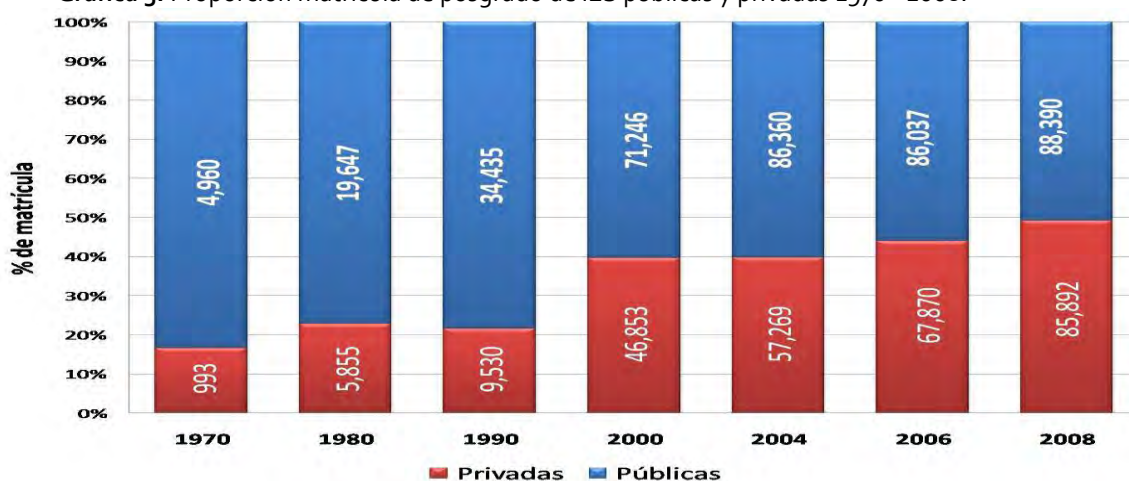
Tabla 2. Matrícula de posgrado en IES públicas y privadas 1970 - 2006

AÑO	IES PÚBLICAS	% INCREMENTO	IES PRIVADAS	% INCREMENTO
1970	4960		993	
1980	19647	1970-1980: 296%	5855	1970-1980: 490%
1990	34435	1980-1990: 75%	9530	1980-1990: 63%
2000	71246	1990-2000: 107%	46853	1990-2000: 392%
		1970-2000: 1336%		1970-2000: 4618%
2004	86214		56266	
2006	88293	2000 - 2006: 24%	73710	2000 - 2006: 57%
		1970 - 2006: 1680%		1970 - 2006: 7323%

Fuente: Elaboración propia, con datos de ANUIES

En ese mismo orden de ideas, en la Gráfica 3 se ilustra el hecho de que la participación de las IES privadas en el posgrado ha dejado de ser marginal, pues ha pasado de 17% en 1970 a 40% en el año 2000 y sigue aumentando hasta representar cerca de la mitad de la población estudiantil del nivel.

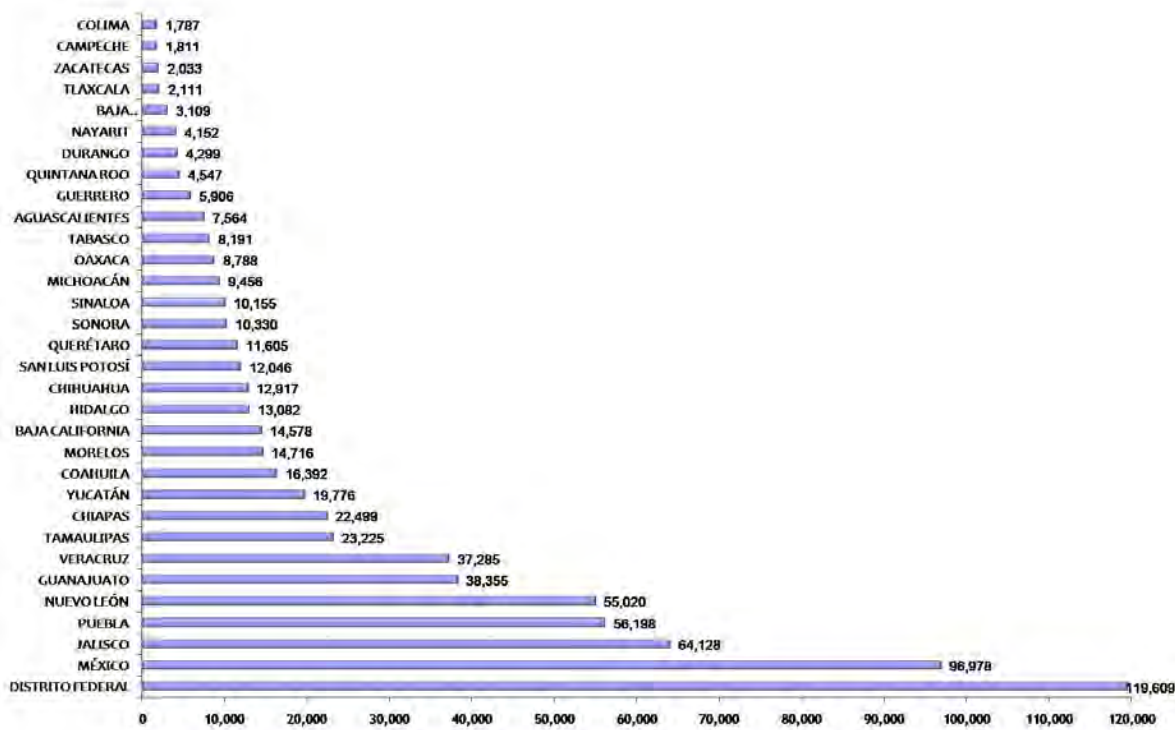
Gráfica 3. Proporción matrícula de posgrado de IES públicas y privadas 1970 - 2008.



Fuente: Elaboración propia, con datos de ANUIES y SEP

La cobertura se ha extendido geográficamente, con el objetivo de abatir el rezago en entidades cuyas tasas de atención a la demanda eran muy reducidas; sin embargo, la matrícula de licenciatura sigue concentrada en unas cuantas entidades, particularmente en el centro del país (Gráfica 4).

Gráfica 4. Matrícula de licenciatura por entidad federativa

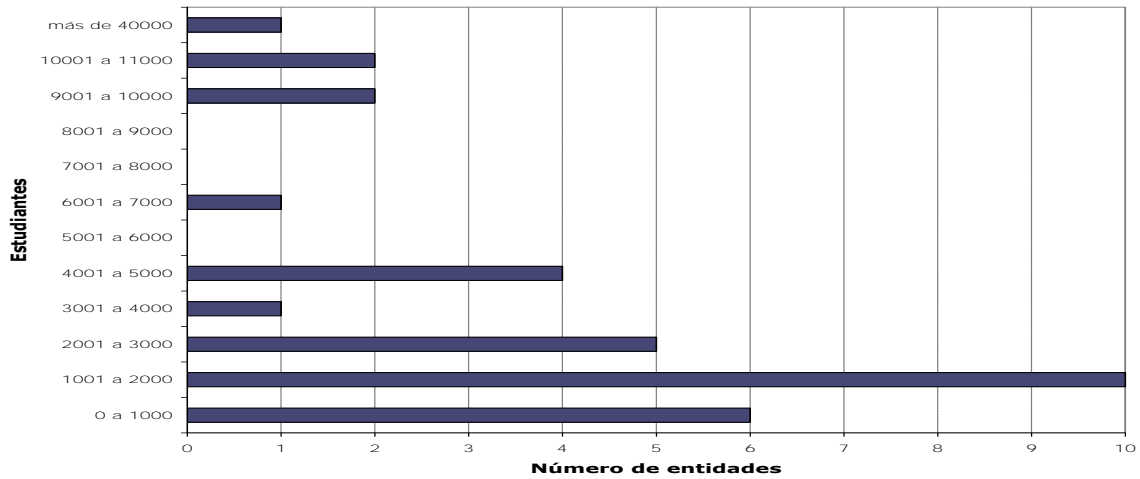


Fuente: Elaboración propia con datos de ANUIES

La distribución geográfica del posgrado es también enormemente heterogénea. Si bien hay algunos avances en los esfuerzos de descentralización de la oferta educativa, el 50% de las entidades federativas atendían al principio del sexenio menos de 2,000 estudiantes de posgrado, mientras que en cuatro entidades (Puebla, Nuevo León, Estado de México y Jalisco), el promedio de estudiantes es de 10,000 en cada una y en el D.F. la matrícula supera los 40,000, como puede apreciarse en la Gráfica 5.

Los estados de Quintana Roo, Nayarit, Colima, Baja California Sur, Campeche y Tlaxcala reportan menos de 1,000 estudiantes de posgrado, lo cual equivale a la matrícula que en otras entidades atiende una sola institución, que en ocasiones es privada. Esta desproporción afecta también los procesos de evaluación y acreditación de la calidad de los programas, como veremos más adelante.

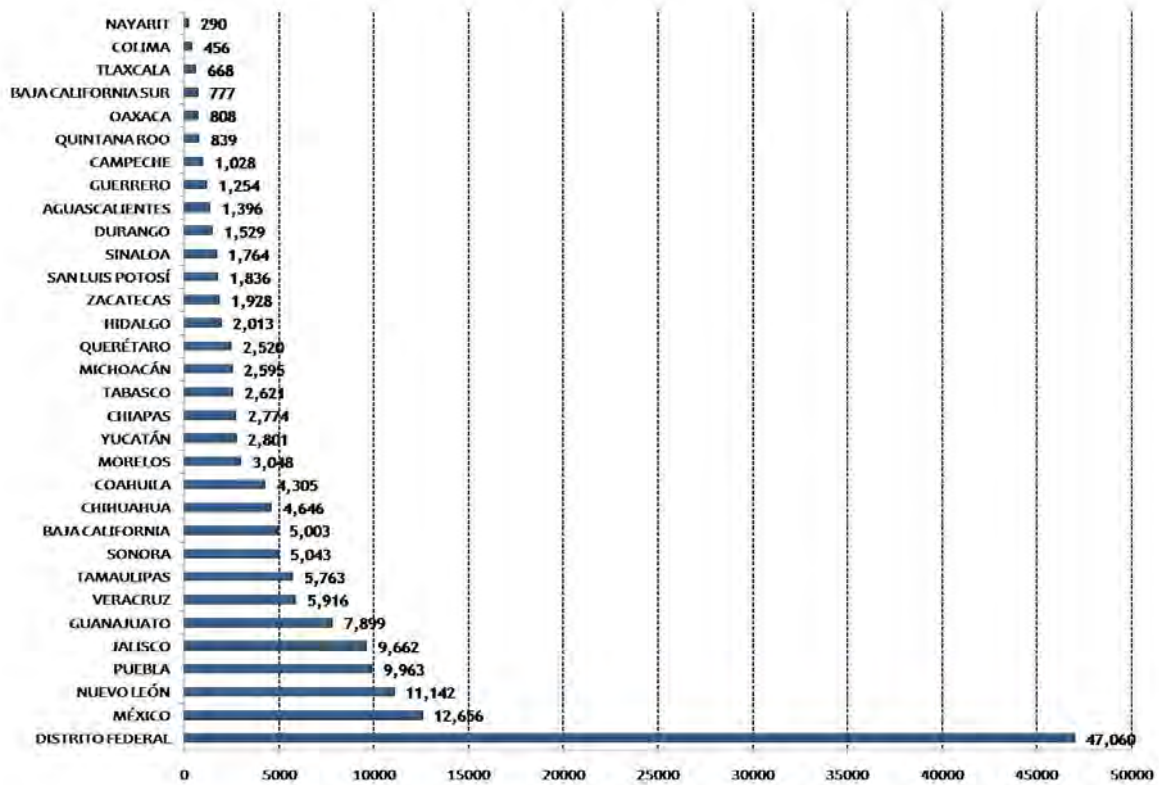
Gráfica 5. Concentración de estudiantes de posgrado por entidades



Fuente: Elaboración propia con datos de ANUIES

La distribución de la matrícula de posgrado en cada una de las entidades se ilustra en la Gráfica 6.

Gráfica 6 Distribución de la matrícula de posgrado por entidades federativas



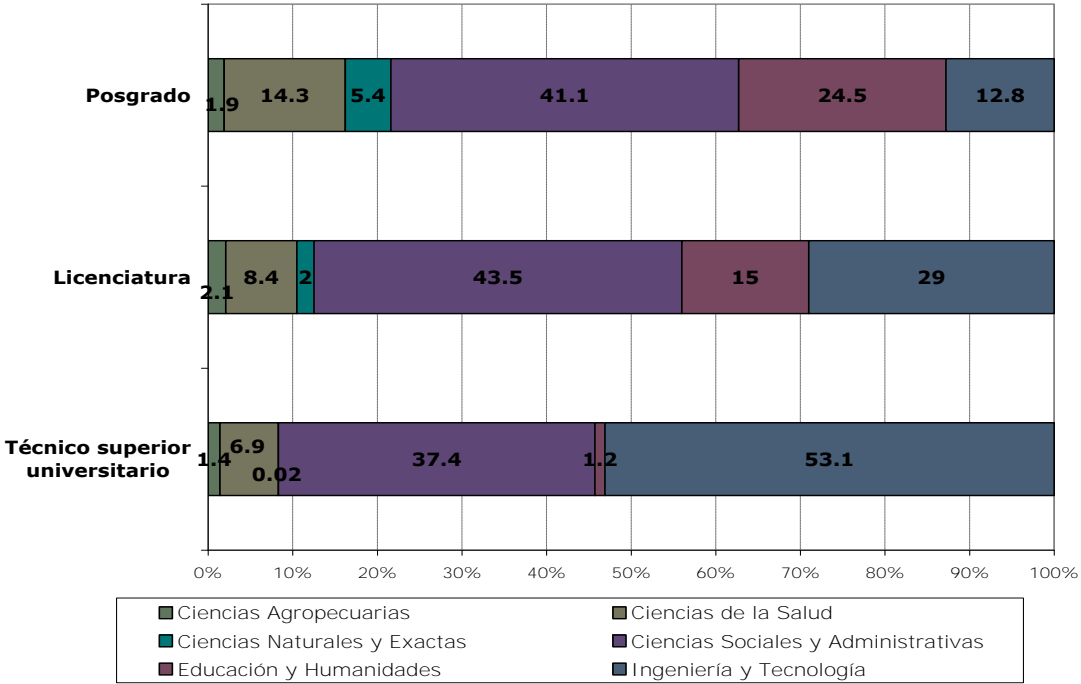
Fuente: Elaboración propia con datos de ANUIES

La desigual distribución de la matrícula no es un fenómeno exclusivamente geográfico, sino que también se refleja en el análisis de la cobertura por áreas de conocimiento, como veremos en seguida.

La evolución en la oferta por áreas de conocimiento

La matrícula tanto de técnico superior universitario, como de licenciatura y posgrado, se distribuye de manera desigual en las diversas áreas de conocimiento. Si bien el propósito de cada nivel es diferente, es importante observar el lugar prominente de las ciencias sociales y administrativas sobre las ciencias naturales y exactas y las agropecuarias en todos los niveles y preguntarnos si esta distribución de la matrícula responde a una política deliberada de oferta educativa, o es resultado de las dinámicas de mercado o bien es resultado de los enfoques culturales e interpretaciones vocacionales de los estudiantes que ingresan a las IES. (Gráfica 7).

Gráfica 7. Distribución porcentual de la matrícula de educación superior por niveles y áreas de conocimiento



Fuente: Elaboración propia con datos de ANUIES

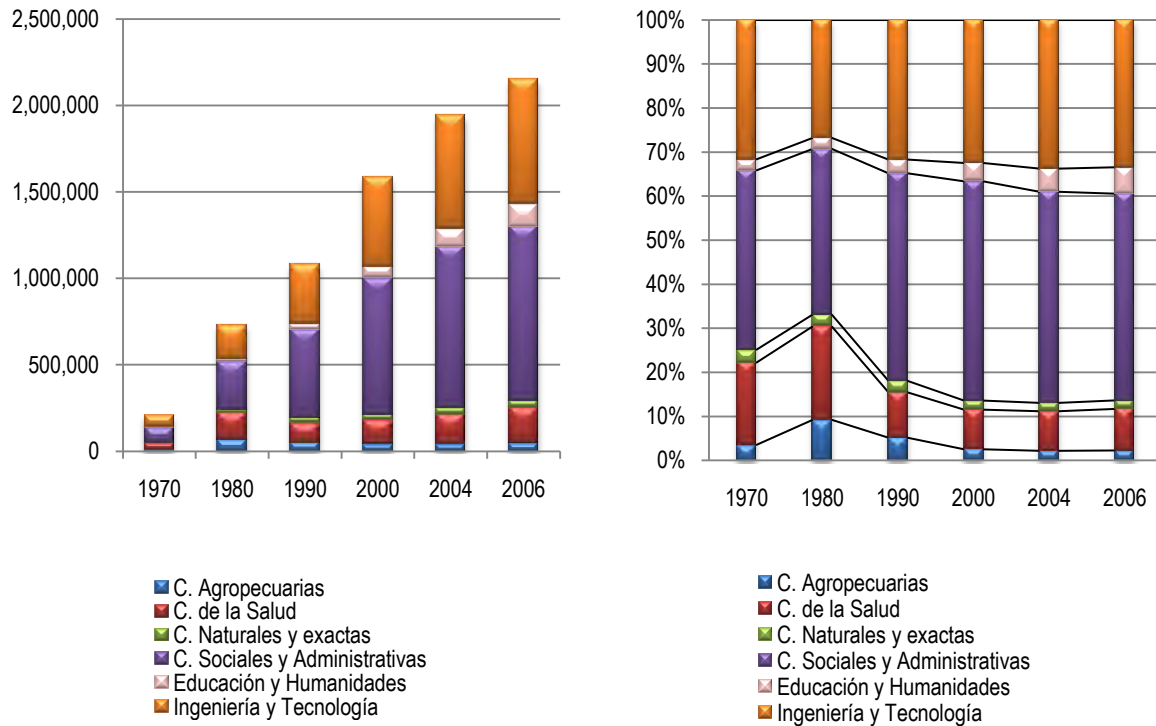
La Tabla 3 muestra los datos sobre el desarrollo del nivel de licenciatura a partir de 1970, en las seis áreas que ANUIES propone para clasificar la oferta de este nivel educativo. En la correspondiente Gráfica 8 además se presentan de manera clara los cambios en la proporción que cada una de las áreas tiene en cada etapa ilustrada. A la izquierda se muestra la distribución de la matrícula por áreas y a la derecha la proporción que cada una de las áreas representaba respecto de la matrícula total. Como puede observarse, la proporción de la matrícula del área de ciencias de la salud ha disminuido, mientras que se observa gran incremento en las áreas de las ciencias sociales y administrativas y debilidad en la cobertura de las ciencias naturales y exactas y las agropecuarias, aún cuando el crecimiento de todas las áreas en números absolutos es notable.

Tabla 3 . Evolución de la matrícula de Licenciatura por áreas de conocimiento (1970 – 2006)

Área \ Año	1970	1980	1990	2000	2004	2006
C. Agropecuarias	7,322	67,570	55,814	40,335	42,740	48,982
C. de la Salud	38,999	155,152	111,136	142,667	174,230	202,866
C. Naturales y exactas	6,110	19,658	28,134	32,698	36,774	41,684
C. Sociales y Administrativas	85,109	274,938	507,937	789,172	929,797	1,008,883
Educación y Humanidades	5,238	18,234	33,635	66,073	102,087	129,063
Ingeniería y Tecnología	66,166	195,595	341,535	514,463	654,580	718,668
Total	208,944	731,147	1,078,191	1,585,408	1,940,208	2,150,146

Fuente: Elaboración propia con datos de ANUIES

Gráfica 8. Evolución de la matrícula de Licenciatura por áreas de conocimiento (1970 – 2006)

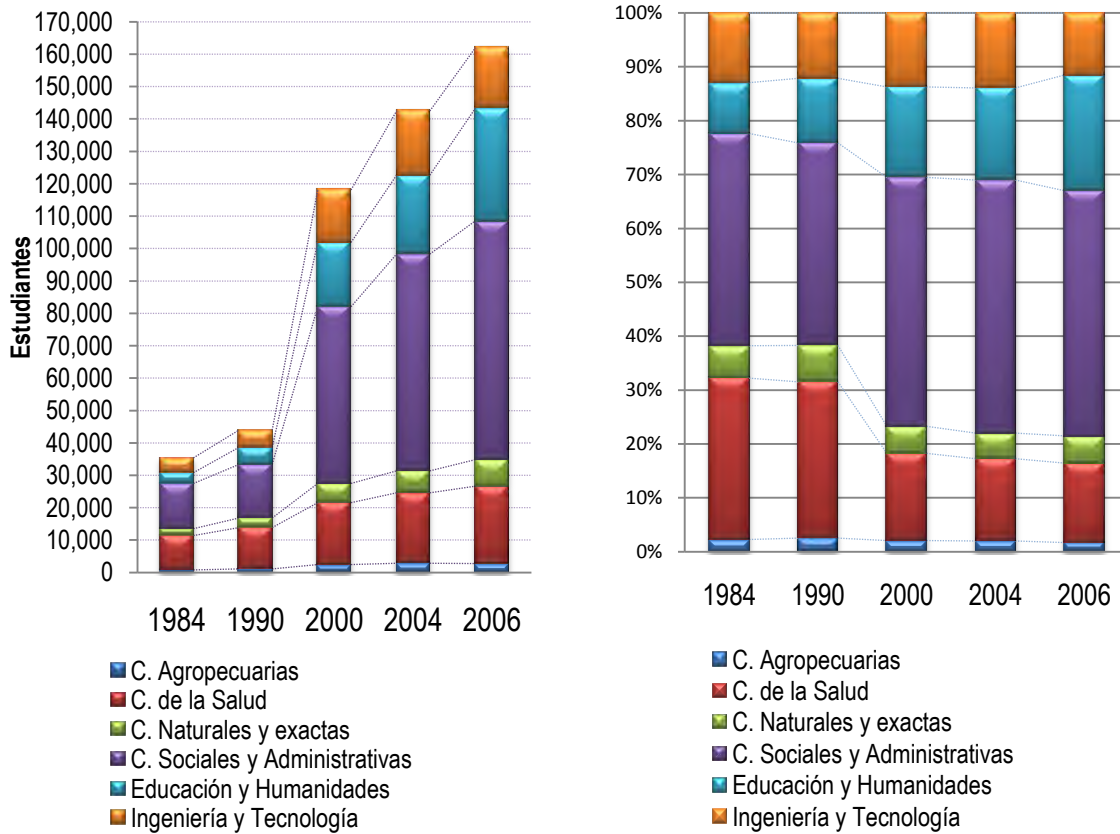


Fuente: Elaboración propia con datos de ANUIES

Al igual que en el caso de las licenciaturas, en el posgrado el mayor incremento de la matrícula se observa en las áreas de las ciencias sociales y administrativas, en particular en los programas vinculados con las áreas administrativas, así como en las ingenierías, mientras que la proporción de estudiantes en las áreas agropecuarias y naturales y exactas es sumamente reducida. Por otra parte, se observa un incremento en la proporción de la matrícula del área de educación y humanidades, probablemente a partir de las políticas y programas (tales como el PROMEP y SUPERA) cuyo propósito es el fortalecimiento de las plantas académicas de las universidades, a través de la obtención de grados de maestría y doctorado.

La evolución de la matrícula de posgrado por áreas se muestra en la Gráfica 9 y en la Tabla 4

Gráfica 9 Evolución de la matrícula de posgrado por áreas de conocimiento (1984- 2006)



Fuente: Elaboración propia con datos de ANUIES

Tabla 4 Evolución de la matrícula de posgrado por áreas 1984 - 2006

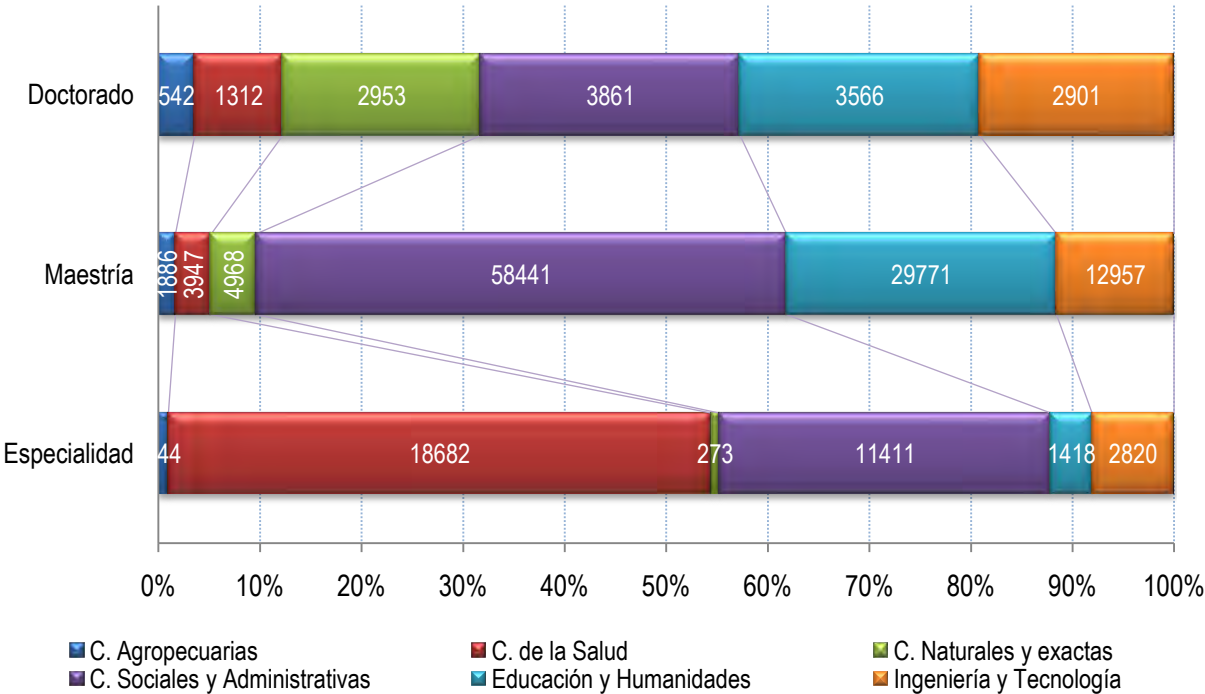
Área \ Año	1984	1990	2000	2004	2006
C. Agropecuarias	808	1116	2462	2864	2772
C. de la Salud	10598	12750	19105	21751	23891
C. Naturales y exactas	2129	2971	5934	6770	8194
C. Sociales y Administrativas	13938	16522	54554	66915	73713
Educación y Humanidades	3341	5273	19832	24362	34755
Ingeniería y Tecnología	4576	5333	16212	19818	18672
Total	35390	43965	118099	142480	161997

Fuente: Elaboración propia con datos de ANUIES

Esta distribución por áreas no es uniforme en cada uno de los niveles del posgrado, como se refleja en la Gráfica 10 pues el peso de cada área es diferente en especialización, maestría y doctorado:

- Las áreas de ciencias de la salud y ciencias sociales y administrativas predominan en las especialidades, orientadas fundamentalmente al perfeccionamiento profesional.
- Si bien en todas las áreas se ha incrementado la matrícula de las maestrías en términos absolutos, es notable la disminución importante en la proporción de la matrícula que corresponde a las áreas de las ciencias agropecuarias, naturales y exactas y de la salud. La matrícula de las ingenierías tampoco muestra una preferencia especial por parte de los estudiantes de este nivel, frente a otras áreas.
- Por lo que respecta a los doctorados, el énfasis en la formación de investigadores de alto nivel se centra principalmente en las áreas de las ciencias naturales y exactas, y en las ingenierías y tecnologías.

Gráfica 10. Proporción de la matrícula por áreas en cada nivel de posgrado. Año 2006



Fuente: Elaboración propia con datos de ANUIES

Todos estos datos que dan cuenta de la situación de la cobertura de la educación superior y en particular del posgrado en el periodo que nos ocupa, se analizarán más adelante, al contrastarlos con los objetivos y metas de política educativa y de desarrollo de la ciencia y la tecnología que se plantearon en los planes de desarrollo al inicio del milenio.

1.2 LOS ESTUDIOS DE POSGRADO EN EL MUNDO

Aún cuando existe una enorme heterogeneidad en el desarrollo de los estudios de posgrado en diversas regiones del mundo, en los esfuerzos realizados y los resultados obtenidos por diversos países, es también cierto que existe una tendencia clara a identificar los puntos comunes y los criterios básicos que permitan garantizar la calidad de su oferta educativa. En todos los casos se pueden identificar acciones encaminadas a aumentar y asegurar la calidad de sus posgrados, incrementar la matrícula y a fortalecer las interrelaciones entre países con el objetivo de que sus egresados cuenten con mejores espacios formativos y laborales lo que, sin duda, los proyectará a niveles aun más competitivos.

En la última década destaca la preocupación de las instituciones que imparten posgrados en el mundo por atender y mejorar las formas de organización institucional, la orientación de los programas, los criterios de calidad, los requisitos para la integración de la planta académica, los programas de cooperación interinstitucional e internacional, la incorporación de nuevas modalidades de enseñanza, la normatividad para el reconocimiento de los créditos y para impulsar la movilidad, así como las políticas regionales.

1.1.1. Unión Europea

La integración de la Unión Europea ha generado un cambio notable en las tendencias y necesidades de cooperación internacional en materia educativa. El panorama de la educación superior europeo ha cambiado radicalmente en menos de diez años, a raíz de

la Declaración de La Sorbona, firmada en mayo de 1998 por un número limitado pero significativo de países, que se proponía construir un área europea de educación superior en la que se respetara la diversidad entre las naciones y se lograra a la vez una integración con énfasis en una dimensión cultural europea.

Es el inicio de la visión del “Espacio Europeo de Educación Superior” en el que se sientan las bases para la movilidad y el intercambio entre las instituciones de educación superior.

Al año siguiente se reunieron en Bolonia 29 ministros europeos de educación que propusieron la creación, para 2010, de un espacio europeo de enseñanza superior coherente, compatible y competitivo, organizado de acuerdo con principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad, orientado hacia la consecución, entre otros, de dos objetivos estratégicos: el incremento del empleo en la Unión Europea y la conversión del “Sistema Europeo de Formación Superior” en un polo de atracción para estudiantes y profesores de otras partes del mundo. (Declaración de Bolonia, 1999)

Las líneas de acción señaladas en esa reunión son:

1. Adopción de un sistema de titulaciones fácilmente reconocibles y comparables a través de la introducción del *Diploma Supplement*, enfocado a favorecer la movilidad y el empleo de los ciudadanos europeos y la competitividad internacional del sistema europeo de enseñanza superior
2. Adopción de un sistema de educación superior basado esencialmente en dos ciclos principales (el segundo de los cuales corresponde al posgrado: maestrías y doctorados)
3. Establecimiento de un sistema de créditos (ETCS : *European Transfer Credit System*) que permita su transferencia entre instituciones y países
4. Promoción de la movilidad de estudiantes y profesores, en la que se reconozca el trabajo realizado en cualquiera de las instituciones involucradas

5. Promoción de la cooperación europea en el desarrollo de criterios, metodologías e instrumentos de evaluación y aseguramiento de la calidad
6. Promoción de las dimensiones europeas en la enseñanza superior, sobre todo en lo que respecta al desarrollo curricular, colaboración interinstitucional, planes de movilidad y programas integrados de estudio, formación e investigación.

A estas reuniones han seguido otras semejantes⁴ en las que se han logrado avances importantes en el desarrollo de los mecanismos para lograr los propósitos planteados. Destacan las propuestas en torno a: criterios para la acreditación, promoción de la dimensión europea de los contenidos, cooperación para la movilidad, sistemas para la evaluación y el aseguramiento de la calidad, programas de mejoramiento docente enfocados tanto a la formación y actualización como a estimular la movilidad interinstitucional, desarrollo de un sistema de transferencia de créditos, armonización de estructuras y contenidos en el *currículum* de la formación profesional y convergencia de los estudios de doctorado, desarrollo de posgrados conjuntos y doctorados innovadores, flexibilidad curricular, competitividad del sistema educativo europeo, generalización de las redes interuniversitarias dentro de los Estados y entre Estados, la creación de redes temáticas de investigación, formulación de programas europeos específicos, entre otros.

También se han puesto en marcha acciones para reducir la edad de graduación como doctor y promover una mayor desregulación y agilidad en los trámites; ampliar la receptividad del sistema europeo hacia estudiantes de otras regiones, a través del incremento de la pluridisciplinariedad y la flexibilidad curricular; impulsar la creación de centros de investigación para el desarrollo tecnológico, parques tecnológicos y oficinas de transferencia tecnológica y de resultados de investigación y lograr una mayor proyección profesional de los estudios de doctorado para que alcancen mayor impacto y reconocimiento social.

⁴ (Lisboa, 2000; Salamanca 2001; Praga, 2001; Graz, 2003; Berlín, 2003; Bergen, 2005; Londres 2007; Benelux, 2009)

Particular atención merece el programa Sócrates – Erasmus, que apoya proyectos cuyos objetivos se relacionan con estimular la movilidad física de estudiantes y profesores, el intercambio de personal docente, el desarrollo curricular transnacional y las redes temáticas paneuropeas. Es importante resaltar como uno de los más relevantes proyectos de Sócrates es el proyecto "*TUNING Educational Structures in Europe*" (Armonización de las estructuras educativas de Europa) en el que participan cerca de 100 universidades europeas para identificar áreas y estructuras compatibles en cinco áreas de conocimiento: matemáticas, geología, estudios empresariales, historia y ciencias de la educación.

Si bien los esfuerzos son importantes y respaldados con recursos para impulsar el desarrollo de los proyectos, diversos factores han dificultado el proceso:

- la inercia de modelos universitarios muy tradicionales y enclaustrados, que frecuentemente frenan la movilidad y premian la endogamia
- las barreras para el reconocimiento mutuo de créditos y títulos
- la resistencia para aceptar sistemas de evaluación externa
- los recelos ante iniciativas de armonización que pudieran limitar la autonomía universitaria
- la enorme diversidad cultural, étnica, lingüística y de desarrollo educativo que existe en los países europeos

Es claro que no existe un modelo educativo que sea de aplicación universal; sin embargo, el proyecto ha tenido avances en las visiones sobre la internacionalización de la educación, observables en el desarrollo de estándares de calidad en diversos campos profesionales, y en el aumento de la educación transnacional apoyada en el uso de tecnologías de información y comunicación como base de sistemas de educación a distancia.

En este contexto, el desarrollo de modelos y mecanismos para la evaluación de la calidad es indispensable para asegurar la viabilidad de los proyectos de cooperación, reconocimiento y transferencia de créditos y desarrollo de programas conjuntos.

1.1.2. Estados Unidos

El sistema de educación superior norteamericano es uno de los más diversos y amplios del mundo, solamente menor en tamaño al de China. Por su complejidad y diversidad no siempre es fácil identificar sus rasgos comunes.

Se calcula que actualmente hay alrededor de 14 millones de estudiantes de educación superior, de los cuales 400,000 cursan algún programa de doctorado; en el año 2000 se graduaron cerca de 45,000 doctores y 500,000 maestros. Estos números hacen pensar que tal vez la mitad de los estudiantes de doctorado del mundo se encuentren inscritos en alguna de las universidades de Estados Unidos. (Altbach, 2006)

El sistema abarca a más de 3600 instituciones de educación superior de diferentes tipos tales como: universidades, "colleges", escuelas profesionales e instituciones especializadas que, dentro de un acentuado y complicado federalismo, gozan de una amplia autonomía e independencia jurídica, académica y administrativa.

Una de las principales características del Sistema de Educación Superior estadounidense es que la educación de posgrado no es una simple extensión de la educación superior, sino que comprende nuevas formas de aprendizaje y de dominio de nuevas capacidades.

Las principales figuras de la educación de posgrado son las maestrías, los programas de especialización profesional y los doctorados.

Las maestrías son programas que generalmente duran dos años, basados en cursos y seminarios enfocados hacia campos específicos del arte y las ciencias, o hacia áreas

específicas de la práctica profesional en los negocios, la ingeniería y el trabajo social entre otras. Los “Colleges” y universidades, en colaboración con los negocios, la industria y el gobierno, han desarrollado literalmente cientos de programas de maestrías para reunir necesidades específicas en estos sectores.

La educación profesional graduada comprende programas bien definidos en áreas como las leyes, la medicina y la odontología, que proveen el riguroso entrenamiento necesario para el desarrollo de profesiones que requieren un alto desempeño.

Los doctorados (PhD) son estudios de duración variable según la disciplina y el campo de estudio. Existen programas denominados “ejecutivos”, fundamentalmente en las áreas de la administración y los negocios, cuya duración es de tres años, programas de seis años en ciencias naturales y de hasta nueve años en humanidades. El PhD es un grado científico, mediante el cual el graduado adquiere la capacidad de hacer contribuciones independientes al conocimiento a través de la erudición y la investigación original.

Generalmente los doctorados ofrecidos en Estados Unidos constan de un par de años de cursos y seminarios formales que abordan los temas básicos y avanzados sobre el campo en cuestión, así como la formación metodológica correspondiente para la investigación. Una vez concluida esta etapa curricular, por lo general los estudiantes presentan un examen global en el que deben demostrar su dominio sobre el campo de conocimiento y sólo si es aprobado, procederá a desarrollar la tesis de grado, que es el elemento central del programa. Este esquema general ha sido adoptado en numerosas universidades a lo largo del mundo.

Como en otros países, los estudiantes tardan muchos años en obtener el grado y en ocasiones no lo logran nunca, lo que hace que la eficiencia terminal sea uno de los principales problemas en los doctorados.

En general, en los programas doctorales se ha desarrollado una serie de criterios básicos

mínimos que son la plataforma sobre la cual se busca garantizar la calidad de este nivel de estudios. Sin embargo, no existen acuerdos suficientemente generalizados sobre los criterios comunes de excelencia de los programas. Los procesos de acreditación buscan asegurarse que las instituciones cumplen con estos requisitos básicos, pero los criterios de alto desempeño son muy heterogéneos y varían según el tipo y tamaño de la institución o el campo disciplinar del programa.

La función de regular el trabajo de las asociaciones acreditadoras⁵, la realizan el *Council for Higher Education Accreditation* (CHEA), que es una organización privada, o bien el Departamento de Educación del Gobierno (USDE). A este proceso se le denomina "reconocimiento". Además, también tiene una importante actividad la *International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education* (INQAAHE)

La mayor parte de las asociaciones acreditadoras han desarrollado sistemas de indicadores y criterios para la acreditación de instituciones de educación superior basados en una visión integral del funcionamiento de sus servicios educativos. De igual manera se han conformado un gran número de asociaciones profesionales acreditadoras que vigilan la calidad de programas de formación profesional en áreas específicas.

Un ejemplo de estas experiencias vinculadas con áreas profesionales es el acuerdo establecido en octubre de 1997 en Washington entre diversas organizaciones acreditadoras en el área de formación en ingeniería de Australia, Canadá, Irlanda, Nueva Zelanda, Reino Unido, Sudáfrica, Hong Kong y Estados Unidos. Ahí establecieron criterios, políticas y procedimientos para la acreditación de programas académicos para la formación de ingenieros, identificaron prácticas recomendables y reconocieron la sustancial equivalencia de cada uno de los programas involucrados para satisfacer los

⁵ Entre las principales asociaciones regionales acreditadoras reconocidas podemos citar las siguientes: Middle States Association of Colleges and Schools, Commission on Higher Education (MSACHE); New England Association of Schools and Colleges (NEASC); Northwest Association of Schools and Colleges (NASCU); Southern Association of Colleges and Schools (SACS); Western Association of Schools and Colleges (WASC)

requerimientos académicos para la práctica de la ingeniería. Estos procesos se están extendiendo poco a poco a los programas de posgrado, en la medida en la que se identifica la necesidad de la colaboración como estrategia de mejora continua y de competitividad.

El financiamiento del posgrado es también heterogéneo por áreas de conocimiento. Los programas vinculados con las ciencias y las tecnologías con frecuencia reciben financiamiento de empresas, fundaciones y del propio gobierno, lo que hace posible que los estudiantes cuenten con becas que les permitan dedicar tiempo completo a sus estudios, mientras que en las áreas de humanidades hay más estudiantes de tiempo parcial que no logran terminar el programa o a quienes les toma mucho más tiempo la obtención del grado.

El sistema de posgrado norteamericano es el que mayor número de estudiantes extranjeros recibe en sus programas y muchos de ellos no regresan a sus países de origen, pues encuentran condiciones favorables de desarrollo académico, ya sea en las universidades o bien en las empresas que cuentan con programas de investigación robustos y vinculados a las instituciones educativas. Esta estrategia de “importación de talento” ha contribuido, según Altbach, a fortalecer el sistema de posgrado en este país.

1.1.3. América Latina

Existe una gran diversidad en el desarrollo y organización de los posgrados en los países de América Latina. No obstante, hay un conjunto de temas comunes que preocupan de una manera u otra a todas las naciones del área.

Entre otros, los principales temas que hoy se debaten en torno a los sistemas nacionales de posgrado, se encuentran la articulación de los ciclos del pregrado con el posgrado y de las diferentes figuras de posgrado entre sí; la integración de grandes bloques regionales donde sean compatibles los estudios universitarios y se reconozca su validez por igual; las

características de las figuras académicas del posgrado: especialización, maestría y doctorado; los objetivos que se persigue con cada una; la estructuración de los sistemas de posgrado mas allá de sus figuras académicas bajo la concepción de la educación permanente y la introducción de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones en el posgrado.

Existe una amplia discusión sobre el diseño del sistema de pregrado y de su articulación con el posgrado. Muchos países de Latinoamérica han desarrollado carreras más cortas con salidas directas al mercado de trabajo, pero continúan predominando las carreras de cinco años o más.

Los posgrados latinoamericanos, en una alta proporción, han adaptado el modelo norteamericano diseñado para atender las necesidades de titulados universitarios no profesionales que han realizado estudios de cuatro años o menos. Éste no es el caso de los egresados de las universidades latinoamericanas, que estudian por cinco años o más una carrera que los lleva directamente al ejercicio de una profesión. Puede suponerse que esto provoca un alargamiento innecesario de la duración de la formación y modificaciones dentro de los propios programas que los hacen finalmente diferenciarse en las dos regiones.

El problema del reconocimiento mutuo de programas de posgrado, lo cual determina las posibilidades de movilidad, tiene su centro en la calidad de dichos programas. Existen tendencias que plantean la homologación entre países. Ante lo burocrático del proceso, otros puntos de vista señalan que la propia movilidad, el intercambio de información y pares para los procesos de evaluación de programas y otras acciones, van creando la confianza mutua entre los países y regiones y solucionando paulatinamente el reconocimiento de los programas de posgrado. Sin embargo, la heterogeneidad de la duración, enfoques y calidad de los programas son todavía un obstáculo en el proceso de movilidad y colaboración en la región.

La generalidad de los países y universidades identifican tres niveles de posgrado: la especialización, las maestrías y los doctorados. Un pequeño número (Ecuador y Bolivia), incluye además, con el nombre de diplomado una figura de menor complejidad y duración que las anteriores, que en otros países es considerado dentro del rubro de educación continua y que no desemboca en la obtención de un grado.

En los últimos años se ha generado una tendencia a impulsar y fortalecer las maestrías orientadas al perfeccionamiento profesional y no solamente a la formación para la investigación y la docencia. Sus objetivos se diferencian de la maestría en ciencias y están más vinculados con las necesidades de desarrollo económico y a las estrategias de las empresas. En la racionalización de los programas de posgrado de la UNAM (UNAM, 1998), se señala que un buen número de programas de maestría pasó a ser de maestrías profesionales. También en 1998 el gobierno de Brasil legisló acerca de la oficialización de las Maestrías Profesionales. Este tipo de maestría aún no ha desarrollado del todo una identidad propia y sus peculiaridades, las que la diferencian del otro tipo, no habían sido consideradas de manera explícita en los procesos de evaluación del posgrado⁶. Tampoco existe una clara diferenciación entre las especializaciones no médicas y las maestrías profesionales.

En el caso de los doctorados, con sus objetivos fundamentalmente dirigidos a la formación de investigadores y profesores universitarios (aunque ya también hay universidades que han abierto doctorados profesionalizantes), no hay excesivas diferencias de un país a otro. Las definiciones se ajustan en general a lo que se hace, aunque los niveles de calidad no solo entre países, sino entre territorios dentro de éstos, son bastante heterogéneos.

⁶ En México se reconoció la existencia de maestrías orientadas al perfeccionamiento profesional en la convocatoria 2003 del PIFOP, aunque los parámetros para la evaluación no eran significativamente diferentes de los planteados para las maestrías de investigación.

En Latinoamérica se realizan cambios en los sistemas de formación superior, pero no se alcanzan los niveles necesarios para lograr una integración y compatibilización de estos sistemas a nivel de la región. Las acciones que se desarrollan en MERCOSUR, el Convenio Andrés Bello que agrupa a diez países incluyendo a España, la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), la propia Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado (AUIP), y recientemente el programa TUNING América Latina y el Espacio Común de Educación Superior (ECOES), con su correspondiente proyecto para posgrado (ECOEP), son ejemplos positivos pero aún insuficientes a nivel iberoamericano. No hay dudas de que el posgrado puede jugar un papel en las transformaciones necesarias para la integración en el área iberoamericana.

Existe una enorme heterogeneidad entre las condiciones, oferta, organización y resultados obtenidos en los posgrados de la región y entre ésta y otras regiones del mundo, lo que prefigura una gran cantidad de retos para superar las situaciones de rezago y falta de inversión en el posgrado.

1.3 RETOS Y DESAFÍOS FRENTE A LAS TENDENCIAS ACTUALES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

No obstante el notable crecimiento, menos de la cuarta parte de la población mexicana de 19 a 24 años tiene acceso a la educación superior, cifra que ubica a México en un lugar de desventaja frente a otros países no sólo de América del Norte y Europa, sino también de América Latina. A principios de la década de los setenta, Throw clasificó a los países en función de las tasas de cobertura de la educación superior; consideraba que aquéllos que lograban atender a más del 15% de la población del grupo de edad correspondiente, dejaban de ser elitistas e iniciaban el proceso de masificación de su sistema de educación superior; los que lograban una cobertura de 50% o superior se ubicaban en el camino de la universalización. Según esta clasificación, México se ubica en la etapa inicial de masificación (Throw, 1974).

Este es pues, un primer desafío del sistema de educación superior: lograr ampliar la cobertura para atender a un mayor número de estudiantes, geográficamente dispersos y con necesidades y condiciones sociales, económicas y académicas diversas.

Un segundo desafío, el de vincular con calidad la oferta educativa a las necesidades sociales y económicas, surge como resultado de cambios en las ocupaciones; de la creciente velocidad de generación del conocimiento, de las transformaciones en los sistemas de organización, transmisión y acceso a la información y de las nuevas formas de relaciones entre las instituciones educativas y las organizaciones del sector productivo y social. Los sistemas de educación superior de México y América Latina se enfrentan a numerosas demandas sociales y retos que generan cambios en su dinámica:

- Diversificar la oferta al ampliar la cobertura, para responder con equidad a necesidades formativas diferenciadas.
- Contribuir a la solución de los cada vez más complejos problemas del entorno social, económico, cultural, ambiental y tecnológico.
- Garantizar la calidad de la educación en un contexto de cambio e incertidumbre.
- Asegurar la pertinencia de la oferta educativa y su sostenibilidad financiera, académica y funcional.

El Sistema de Educación Superior debe afrontar estos desafíos en el marco de las tendencias actuales de la educación superior y del posgrado en particular, cuyos escenarios han cambiado significativamente en los últimos años. Se han observado transformaciones notables en diversos ámbitos tales como los paradigmas de creación y transmisión de conocimiento, los nuevos problemas y estilos de práctica profesional y las nuevas formas de organización social y laboral, que generan necesidades diferentes de formación y actualización de manera continua. Algunos factores que están generando nuevas tendencias en el desarrollo del posgrado en el mundo son:

- La incursión de nuevos actores en las actividades de formación, actualización y capacitación que antes competían exclusivamente a las universidades. Hasta hace poco tiempo el posgrado se generaba casi en su totalidad en las universidades. Hoy existen otro tipo de instituciones formadoras tales como las universidades corporativas u otros órganos de capacitación de grandes empresas que compiten con la educación superior en la formación posgraduada. (Alperstedt, 2001). El tema de la vinculación universidad - empresa es hoy uno de los mas tratados desde ambos puntos de vista y en él la formación tiene un rol relevante.

- La certificación de competencias, independientemente del proceso seguido para desarrollarlas, así como la incursión de organizaciones ajenas a las universidades en estos procesos de certificación, sin duda repercuten en el resultado del impacto de las instituciones de educación superior en el desarrollo autónomo del posgrado.

- Las nuevas tendencias en la visión de la educación como un proceso permanente. El concepto de educación para la toda la vida y educación permanente introducido por la UNESCO en sus reuniones y documentos sobre la educación superior sitúa al posgrado ante la alternativa de dar un mayor valor a las acciones de formación, mucho más allá del posgrado académico. El desarrollo de la educación permanente se vincula con la necesidad que tienen los individuos de ampliar su capacidad de adaptación racional a un cambio social permanente, así como con el cambio en la valorización social de la innovación, frente a la cual el conocimiento tradicional suele aparecer devaluado. (Bernard & Lietard, 1979). Además, el desarrollo de la educación continua, como una modalidad educativa con identidad propia y caracterizada por su gran agilidad y flexibilidad para adaptarse a los cambios y necesidades, se presenta como una alternativa para atender las necesidades de actualización con otros esquemas académicos, que desde luego no deben de perder de vista su vinculación estrecha con los estudios de posgrado propiamente dichos. (UNESCO, 1998)

- El papel de las tecnologías de la información y la comunicación en el desarrollo de nuevas modalidades educativas. El desarrollo de las diversas modalidades de educación a distancia ha impactado todos los niveles educativos y en particular el posgrado, lo que ha provocado el inicio de los programas transnacionales donde, a través de las redes, puede ofrecerse formación posgraduada a distancia, incluso de un país a otro. Esta situación puede verse como una gran oportunidad de fortalecimiento de los programas de posgrado, pero también como una amenaza a los espacios y áreas de experiencia de las universidades que no han desarrollado suficientemente su oferta a distancia. El surgimiento de las universidades virtuales como competidoras de las universidades tradicionales o de las universidades duales, es también un factor que cambia la dinámica de desarrollo del posgrado en el mundo, ya que elimina definitivamente las limitaciones de tiempo y espacio y desaparece las fronteras. (Teichler, 2001), (D'Antoni, 2003), (Middlehurst, 2003). El reto de evitar el comercialismo y la banalidad de algunos programas a distancia, hace reflexionar a las autoridades universitarias y de los gobiernos y los impulsa a generar sistemas de acreditación para garantizar la calidad y contrarrestar estas tendencias.

- La necesidad de hacer compatible la formación para garantizar tanto la movilidad de los estudiantes y académicos durante el proceso de formación, como la movilidad laboral internacional de los egresados. Los procesos de acreditación se enfocan también a asegurar la compatibilidad de la formación, con el fin de hacer posible su reconocimiento en los aún incipientes procesos de doble titulación, así como para garantizar la factibilidad del cumplimiento de tratados internacionales que incluyen el libre tránsito de profesionales.

- El desarrollo de la normatividad acorde con las nuevas necesidades de flexibilidad e innovación. Las nuevas tendencias en los estudios de posgrado han generado la necesidad de una normatividad que favorezca su desarrollo y asegure su calidad. Esto incluye la discusión de asuntos tales como la integración de un sistema único y una

reglamentación nacional con presencia de jurados nacionales para la realización de exámenes de obtención de grado de doctor, lo cual garantiza el nivel de egreso; la creación de espacios educativos, para homogenizar los requisitos de otorgamiento de grado; el establecimiento del doctorado directo (facilitando el tránsito de licenciatura a doctorado), como una estrategia para impulsar la formación de investigadores; la elaboración de reglamentaciones nacionales para el establecimiento de maestrías y doctorados profesionalizantes, así como el desarrollo de sistemas de acreditación de instituciones y programas con la participación y el consenso de diversos actores de la academia, los organismos gubernamentales, las empresas, las asociaciones de profesionales y las asociaciones civiles, entre otros. (COMEPO, 2003).

- Las formas de organización grupal y tutorial de los posgrados. Actualmente se trabaja en varios países del primer mundo, tales como Estados Unidos, Alemania, Japón, etc., en resolver algunos problemas propios de la formación doctoral: uno de los más importantes es la formación demasiado académica o la formación basada principalmente en la relación individual tutor-alumno. Para ello, se está dando mucha importancia a la formación grupal en el contexto de grandes programas de investigación. (Cribb & Gewirtz, 2006), (De la Cruz Flores & García Campos, 2006), (Fresán Orozco, 2002) (García Nieto, Asensio Muñoz, Carballo Santaolalla, García García, & Guardia González, 2004)
- El desarrollo de programas doctorales interdisciplinarios. Otro problema en que se trabaja es el de lograr una mayor interdisciplinariedad en la formación doctoral, ya que hoy en día la mayoría de los avances de la ciencia se da en la ciencia de frontera entre varias disciplinas. La integración de nuevos programas con enfoques innovadores requiere nuevas formas de organización institucional de los programas que en ocasiones rebasa las fronteras de las instituciones tradicionales. (COMEPO, 2003)

Todas estas tendencias, muchas de las cuales son de cobertura internacional se encuentran presentes en los planteamientos del PFPN y por lo tanto en la interpretación de calidad del posgrado que fundamenta el modelo de evaluación y acreditación que tuvo vigencia a lo largo del sexenio 2000 – 2006.(Tabla 5)

Tabla 5. Síntesis de algunas estrategias y tendencias del posgrado propuestas en el contexto internacional:

Estrategias / tendencias	Unión Europea	Estados Unidos	México
Adopción de un sistema de titulaciones fácilmente reconocibles y comparables	✿		Existen normas precisas acerca de las características de cada nivel de posgrado
Establecimiento de un sistema de transferencia de créditos	✿		Se ha avanzado en el desarrollo de un sistema de equivalencias de créditos (SATCA)
Promoción de la movilidad	✿	✿	Experiencias institucionales, con ECOES, y ECOEP con apoyo de becas de diversos organismos públicos (CONACYT) y privados (como la Santander - Universia.)
Desarrollo de criterios y procedimientos para el aseguramiento de la calidad	✿	✿	Los criterios propuestos por los CIEES, CONACYT y COMEPO, entre otros
Promoción de la cooperación en el mejoramiento de la calidad	✿		Experiencias de redes de colaboración para el desarrollo conjunto de criterios de calidad a través de COMEPO
Promoción de los procesos de acreditación	✿	✿	Impulsados por CIEES, organismos de COPAES, CONACYT, como parte de la política educativa nacional
Promoción de las dimensiones locales de identidad en la enseñanza superior	✿		Plan de Desarrollo del Posgrado Nacional (PDPN) promovido por COMEPO
Desarrollo de programas a partir de necesidades regionales	✿		PDPN promovido por COMEPO
Aprendizaje permanente	✿		PDNP promovido por COMEPO
Promover la expansión internacional del Posgrado	✿		PFPN de SEP CONACYT; Redes de Macrouiversidades; PDPN promovido por COMEPO

Fuente: Elaboración propia

2 FUNDAMENTOS Y ORIENTACIÓN DE LAS POLÍTICAS DE POSGRADO

Es posible distinguir a lo largo del Siglo XX y en los primeros años del Siglo XXI diversas visiones y orientaciones que dan lugar a etapas en los proyectos de política para la educación superior, la cual ocupa un lugar preponderante en el proyecto del Estado, aunque con diversas interpretaciones sobre su función social. Identificar estas interpretaciones y etapas en nuestro país es fundamental para explicar los cambios en las propuestas para el desarrollo de la educación superior en general, y del posgrado en particular.

2.1 LA GLOBALIZACIÓN COMO CONTEXTO PARA MIRAR AL POSGRADO.

Ubicar el estudio del posgrado en el contexto de la globalización es una especie de “lugar común”; a pesar de este uso recurrente, globalización no es un vocablo con un significado unívoco, sino que es un término polisémico que es abordado desde múltiples enfoques interpretativos: económico, social cultural, político, histórico, ideológico. Globalización es pues, no sólo un fenómeno del campo político - económico, sino también un constructo ideológico que, como concepto clave, desempeña una función importantísima como formador de contexto entre diversos actores que, no necesariamente tendrían una visión compartida sobre los procesos globalizadores, sus causas y sus consecuencias.

Gandarilla plantea la necesidad de analizar la globalización pasando de una interpretación teórica a una visión histórica en la que ha habido una transformación de significados: globalización como proceso histórico, como Ideología, como contexto o escenario mundial, o como dimensión política – prescriptiva (Gandarilla, 2004). Otros autores (Brunner, 2000), (Carnoy M. , 1999) (Schwartzman, 2001) describen efectos económicos, geopolíticos, culturales y sociales de la globalización en los sistemas de educación superior. Carnoy señala que la globalización puede ser entendida como fenómeno, pero

también como ideología, que fundamenta políticas y decisiones que inciden en la dinámica de la educación superior, en ocasiones sin enmarcarlas en una visión estratégica. Giddens⁷ plantea que se pueden identificar dos grandes posturas frente a la globalización:

- Una de aceptación, la de los “hiperglobalizadores”, fundamentalmente ligados al ámbito de los negocios, que entienden la globalización como la expansión del mercado a escala mundial, con la consecuente pérdida de poder del Estado– Nación, que transfiere su función al Estado – Región o Ciudad – Estado. La visión de los hiperglobalizadores corresponde a la ideología empresarial como proyecto de futuro.
- Una visión más crítica, la de los “escépticos”, que consideran que la globalización es un mito, ya que no es un fenómeno reciente, ni tampoco ineludible, pues es posible ubicarla en otros momentos históricos, con diversidad de efectos. Los principales teóricos de esta postura plantean la necesidad de rebasar la historización del fenómeno y profundizar en sus alcances económicos, políticos, sociales y culturales.

Además de estas dos posturas, es posible identificar una visión “fatalista”, que considera que la globalización es incontrolable y sus efectos inevitables, por lo que propone que se tomen decisiones orientadas a aprovechar los posibles “beneficios” o a minimizar los efectos negativos que acarrearía el quedar fuera del proceso mundial: pérdida de competitividad y de participación en el mercado, rezago en el desarrollo tecnológico, incapacidad para la innovación, entre otros.

Por el contrario, existe también una visión que asume que esas fuerzas globalizadoras, presentadas como inexorables, no son inamovibles y pone en la mesa del análisis la capacidad de resistencia de los individuos y los grupos involucrados en los procesos sociales y educativos.

⁷ Citado por Gandarilla

En síntesis, esta diversidad de planteamientos nos lleva a considerar que existen diversas formas de interpretar el papel de la globalización, no sólo en el análisis y evaluación de las políticas educativas, sino sobre todo en su diseño, al afirmar que la globalización es un fenómeno de múltiples causas, que rebasan el ámbito de lo económico, que tiene consecuencias diversas según el contexto geográfico, histórico o institucional en el que se ubica el proyecto educativo, y que genera efectos contradictorios, pues se desarrolla a través de procesos variados, en los que coexisten formas de integración y solidaridad junto con formas de fragmentación o destrucción del tejido social.

No obstante esta diversidad de explicaciones, es posible identificar algunos elementos del contexto actual, que pueden ser interpretados como efectos de la globalización y del desarrollo tecnológico y que están influyendo considerablemente en el diseño de políticas educativas, particularmente en las de posgrado:

- Cambios en las formas de organización del trabajo y en el tipo de actividades que es necesario desarrollar en los mercados laborales. Un número considerable de los requerimientos formativos son establecidos por empresas (particularmente por las transnacionales) y no por el estado. Esto ha propiciado que proliferen los sistemas de evaluación de la fuerza laboral con estándares internacionales y plantea a los sistemas educativos la necesidad de reorientar la formación hacia las competencias profesionales y laborales que demanda el mercado.
- Nuevas reglas comerciales que implican cambios en las relaciones productivas y comerciales, tales como el fin del proteccionismo del Estado, el establecimiento de tratados comerciales que incorporan en sus cláusulas la eliminación de aranceles, el predominio de las empresas transnacionales, quienes dictan las reglas, sustituyendo en esa función al Estado. Los tratados comerciales incluyen con frecuencia el libre tránsito de profesionales, lo que obliga a los sistemas educativos a replantear la

orientación de su formación y a establecer criterios de evaluación y convalidación académica, así como equivalencias de créditos y acreditación de profesionales.

- Movimientos migratorios intensos, que se convierten en un factor condicionante de rezago o deserción escolar y que hacen necesario contemplar modalidades educativas creativas que atiendan a la población migrante.
- Cambios en las políticas de desarrollo de la educación orientadas a combatir la inequidad y a mejorar la calidad de la educación, las cuales generan la “credencialización” de la planta académica de las IES que, en el marco de los procesos de internacionalización y acreditación, es obligada a la obtención de grados como estrategia para mejorar su habilitación.
- Desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y su incorporación a todas las actividades humanas incluyendo proyectos para la virtualización de los procesos educativos, en ocasiones con la expectativa de ampliar la cobertura con menores costos. Las TIC hacen posible el surgimiento de nuevas modalidades educativas, como la educación a distancia, y también la ampliación de la influencia de los productores de conocimiento que van a la vanguardia.
- Integración de redes de investigación e incorporación de la visión de la educación permanente lo que plantea la necesidad de nuevas formas de organización del trabajo académico y el desarrollo de nuevas reglas para la evaluación y promoción de los académicos.

Todos estos elementos subyacen en las propuestas de las estrategias de acción para el desarrollo del posgrado como veremos más adelante.

2.2 LAS ETAPAS EN LOS PROYECTOS DE POLÍTICA EDUCATIVA

A lo largo del Siglo XX, en México es posible identificar tres proyectos de Estado que han dado lugar a sendas visiones sobre el papel de la educación superior en el desarrollo nacional (De la Torre Gamboa, 2004).

➤ Proyecto liberal revolucionario popular.

Surge a partir de la Revolución Mexicana, basado en el pensamiento liberal. Tiene como aspiración fundamental la democratización de la sociedad y la compensación de las deudas sociales con los sectores campesino y popular.

➤ Proyecto modernizador.

Puede ubicarse entre las décadas de los cuarenta y los setenta. Su propósito fundamental es formar cuadros profesionales para impulsar el desarrollo, con base en dos interpretaciones de la relación entre educación y desarrollo:

- ☞ Argumentos de la economía de la educación como los de Schultz y Becker (Becker, 1983) en la teoría del Capital Humano, la cual postula que el gasto en educación es una inversión rentable, pues las personas que poseen una mayor educación, tienen mayor productividad, atribuida al desarrollo y formación de habilidades y destrezas, que son retribuidas por el mercado a través de un mayor ingreso. A su vez, la Teoría de la Funcionalidad Técnica de la Educación explica el papel de la educación en el crecimiento del sistema económico y propone la vinculación de la escuela con las necesidades del aparato productivo. (Muñoz Izquierdo, 2009)
- ☞ Argumentos del estructural funcionalismo que plantean que la escuela es un vehículo para la igualdad de oportunidades, y los sujetos más aptos lograrán el éxito, traducido en movilidad social.

El proyecto modernizador desplaza los compromisos sociales con los sectores obrero y campesino planteados en el proyecto revolucionario y se enfoca a un modelo de Estado

de bienestar social que promoverá desarrollo y movilidad social gradual ascendente (Prawda, 1983). Si bien estas posturas teóricas han sido cuestionadas por otras corrientes de pensamiento tales como las de Spence y Stiglitz⁸ o los estudios sobre los efectos de la escuela como reproductora de desigualdades que en su momento realizaron tanto Baudelot y Establet en Francia (Baudelot & Establet, 1977) como Bowles, Gintis y Carnoy en Estados Unidos, (Bowles & Gintis, 1981), (Carnoy M. , 1978), es un hecho que aún se encuentran en la base de los argumentos, planes e informes de actividades del sector educativo (San Segundo, 2001).

Este periodo del sistema educativo se caracteriza por una gran preocupación por ampliar la cobertura, lo que provocó un gran auge de la planeación educativa, inicialmente basada en el análisis de la demanda y posteriormente, en la estimación de necesidades de recursos humanos para el desarrollo, con diversos énfasis metodológicos que atraviesan por la planeación normativa, la prospectiva, la estratégica o la situacional (Cassasús, 2000).

➤ **Proyecto neoliberal.**

Las crisis económicas de la década de los ochenta, interpretadas como signo del fracaso de la planeación económica, fueron contexto y detonador de cambios en la orientación del proyecto de política educativa en nuestro país. Si bien se sigue considerando a la educación, fundamentalmente a la de nivel superior, como un factor de desarrollo social y económico, ya que impulsa la producción de conocimiento, la innovación, el desarrollo tecnológico y la competitividad nacional, hay un giro importante en la interpretación sobre su función social, pues deja de verse como un asunto de política pública para ser considerada como un bien de consumo, que se rige con criterios de mercado y que se ubica en la esfera de los beneficios privados de alcance personal (Vazquez Mateos, 2003). La educación superior en este contexto pasa de ser un instrumento de política cultural del estado a ser un "servicio", visto como "mercancía" que es ofrecida por las instituciones de

⁸ Ganadores el premio Nobel de Economía 2001, plantean que la educación funciona como un filtro que es fundamental en los procesos de selección laboral y asignación salarial.

educación superior (IES) públicas y privadas, las cuales compiten entre sí por los recursos y los estudiantes en función de su calidad y su prestigio. (De la Torre Gamboa, 2004)

No obstante que tanto el proyecto modernizador como el neoliberal confieren a la educación superior un papel fundamental en el desarrollo, hay importantes diferencias y matices en su visión que deben ser reconocidos: el criterio de acceso a la educación (elemento democratizador vs. selección en función de méritos); el criterio para la planeación (en función de atención a la demanda o como satisfacción de necesidades de recursos humanos); identidad asignada a los estudiantes (como ciudadanos o como clientes); importancia del papel de las IES (como agentes formadores para la democracia o para la competitividad); valores que predominan en el discurso (educación como bien social para el desarrollo de la comunidad o como bien personal para el bienestar individual), entre otros. (Tabla 6)

Tabla 6. Diferencias en énfasis de proyectos educativos del Sistema Educativo

	PROYECTO MODERNIZADOR	PROYECTO NEOLIBERAL
ACCESO A LA EDUCACIÓN	Elemento democratizador que asegura igualdad de oportunidades. Su propósito es ampliar la cobertura	Seleccionar a los candidatos con base en sus méritos y capacidades. El propósito es garantizar la calidad.
CRITERIO DE PLANEACIÓN DE LA OFERTA EDUCATIVA	Atención a la demanda. Planeación para la cobertura	Estudio de necesidades del mercado. Planeación de estimación de recursos humanos
ESTUDIANTES	Ciudadanos en formación, sujetos con derecho a la educación	Usuarios o clientes de un servicio con valor económico
OBJETIVO DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA Y ACADÉMICA	Formación de la identidad y conciencia crítica de la sociedad	Conseguir niveles de "excelencia". El conocimiento es visto como "capital cultural"
RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LAS IES	Democratización y desarrollo	Competitividad
MODELO DE SOCIEDAD IDEAL	Sociedad educada	Sociedad competitiva
VALORES	Comunitarios	Individualistas

Elaboración propia

La identificación de estos cambios en las interpretaciones sobre el papel de la educación en el contexto de un proyecto de desarrollo permite contextualizar el papel que el

concepto de calidad y las estrategias para impulsarla tienen en la dinámica actual de la educación superior.

2.3 CALIDAD Y ACREDITACIÓN COMO EJE DEL FORTALECIMIENTO DEL POSGRADO

Cuando en la década de los 90 diversos países de América Latina (México entre ellos como se mostró en el capítulo anterior) habían incrementado significativamente sus índices de cobertura, los análisis de los resultados revelaron que no bastaba la cobertura si no se aseguraba que los procesos educativos efectivamente estuvieran produciendo los resultados esperados en el contexto de las necesidades sociales y el desarrollo nacional.

Aunado a esto, el desarrollo tecnológico así como el establecimiento de nuevas reglas de intercambio comercial internacional, generaron un contexto diferente, en el que la educación en general y en particular la educación superior, adquirió un valor distinto, pues ya no solamente era un fenómeno de interés nacional, sino que se convertiría en un factor de competitividad internacional.

En el contexto de los florecientes tratados de libre comercio, la calidad de la formación profesional pasó a ser una preocupación central, no sólo de los responsables de los sistemas educativos, sino también de los gremios de profesionales, de los empleadores y de los propios estudiantes, lo que generaría una nueva visión en las políticas educativas y la necesidad de asegurar, evaluar y acreditar instituciones y programas. Las instituciones de educación superior, cambiaron su énfasis de la evaluación a la acreditación, con propósitos de control académico y legitimación social. En el ámbito nacional se buscaba asegurar mínimos de calidad en un contexto heterogéneo, en el que las instituciones de educación superior se planteaban, entre muchas otras cuestiones, la posibilidad del reconocimiento mutuo de créditos, la competencia por el cada vez más difícil acceso a fuentes de financiamiento, la expansión de la oferta educativa extranjera a través de la educación a distancia y la crisis del empleo de los egresados. Esta situación se agravaba

aún más en el contexto internacional, en el que este reconocimiento era complejo debido a la ausencia de referentes básicos de desempeño.

Los procesos de acreditación que se fueron desarrollando para resolver esta nueva situación contemplaban tres elementos:

- la heterogeneidad de niveles y criterios de calidad y formación profesional de cada institución, que dio lugar al establecimiento de reglas y parámetros para la acreditación de programas académicos de carreras, impulsados principalmente por los colegios de profesionales;
- la dificultad y rigidez normativa para la transferencia de títulos, que dificultaba la movilidad de estudiantes, académicos y profesionales, y que impulsó los procesos de acreditación institucional, a través de la creación de organismos acreditadores;
- finalmente, la dificultad para el reconocimiento de títulos y para la movilidad profesional, que dio lugar a los procesos de certificación profesional.

El salto cualitativo en el concepto es mayúsculo: el foco de la política de educación superior pasa de la expansión del sistema, al énfasis en las características de su funcionamiento; los indicadores de calidad, fundamentalmente cuantitativos, dejan de centrarse exclusivamente en la cobertura o en parámetros nacionales y regionales tales como rezago educativo, deserción, reprobación, eficiencia terminal o absorción de la demanda. El desarrollo de nuevas formas de evaluación de la calidad de la educación parte del establecimiento de hipótesis acerca de los factores significativos que serían relevantes en el logro de resultados esperados; estos factores podían ser relacionados con los recursos materiales que se ponen al servicio de las tareas educativas (infraestructura, equipamiento, laboratorios, bibliotecas, relación de estudiantes por profesor, estudiantes por grupo, entre otros) o con la organización de los procesos educativos (interacción maestro – alumno, bitácoras de docencia, procesos de tutoría, organización de las actividades de campo o de laboratorio, entre otras)

Todos estos planteamientos sobre la calidad y su evaluación son indicativos de lo que Frigotto denomina “metamorfosis conceptual del campo educativo” (Frigotto, 2004), pues reflejan el cambio del discurso:

- de la teoría del capital humano al de la sociedad del conocimiento, la calidad total, la formación flexible y polivalente;
- del papel del Estado como educador al “estado mínimo”, que tiende a disminuir su participación en el financiamiento de la educación superior y asume su papel de Estado evaluador, al tiempo que transfiere a las IES la responsabilidad de la diversificación de las fuentes de financiamiento;
- del énfasis en la transmisión de conocimientos a la formación de las competencias genéricas y específicas, entre otros argumentos más.

Estos cambios en el discurso y en la orientación de las estrategias de política no implican transformación en los efectos sociales de la educación, ya que la lógica que fundamenta las acciones sigue siendo la de la exclusión. En este sentido, se puede plantear que los procesos de evaluación y acreditación basados en modelos y en criterios globalizados y estandarizados provocarán el ensanchamiento de las brechas de desigualdad en los grupos históricamente marginados, así como la exclusión de nuevos grupos de población que anteriormente no habían sido afectados.

2.4 EL PAPEL DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES EN EL DESARROLLO DE LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Los planteamientos de organismos internacionales como el Banco Mundial, la OCDE, la UNESCO, y la CEPAL asignan a la educación superior la responsabilidad de impulsar el desarrollo de los países a través del conocimiento, la innovación tecnológica y la competitividad internacional. Estos organismos ponen un énfasis especial en la calidad de la educación como condición indispensable para el logro de estos objetivos.

Específicamente, el Banco Mundial subraya como tendencias significativas que inciden en el desarrollo de la educación superior:

- el papel del conocimiento como principal motor del desarrollo
- el surgimiento de “nuevos proveedores” y modalidades de educación superior, en franca competencia con las universidades e instituciones que tradicionalmente habían tenido el monopolio de esta actividad
- la inclusión de las fuerzas de mercado, incluyendo el mercado global de capital humano, como una variable que influye de manera notable en la dinámica de la educación superior. (Banco Mundial, 2003)

Señala también el riesgo que los países en desarrollo corren de marginarse aún más en el contexto de la economía mundial, por su débil capacidad de “capitalizar la creación y utilización del conocimiento”.

En este contexto, el Banco Mundial establece como política para el desarrollo de la educación superior, apoyar programas y proyectos que puedan producir resultados positivos tales como:

- ampliar la cobertura con viabilidad financiera y variedad de opciones formativas, a través de la diversificación de las instituciones no universitarias y privadas
- mejorar la calidad y pertinencia de la educación superior a través de criterios de adecuación a necesidades del sector productivo
- fortalecer la capacidad de investigación y desarrollo científico y tecnológico en áreas que se consideren prioritarias para el país
- crear sistemas de financiamiento sostenibles y mecanismos de becas y créditos educativos que fomenten la equidad e incrementen las oportunidades de estudiantes de escasos recursos
- fortalecer la capacidad de gestión y rendición de cuentas para garantizar un mejor uso de los recursos.

Dichos proyectos deben estar contruidos a partir de una visión estratégica institucional y nacional e incluir acciones orientadas a lograr la autonomía de gestión y rendición de cuentas con el apoyo del desarrollo de sistemas de información, la diversificación de las

fuentes de financiamiento, el desarrollo de sistemas y organismos para la evaluación y la acreditación, la innovación organizacional y el desarrollo de la infraestructura de información y comunicación, entre otros. (Banco Mundial, 2003)

Por su parte, la UNESCO en su Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI (UNESCO, 1998), sin oponerse radicalmente a la postura del Banco Mundial, incorpora algunos elementos que rebasan una visión meramente económica al plantear que la educación superior tiene la misión de educar, formar personas en un marco ético y realizar investigaciones, con el fin de propiciar el aprendizaje permanente, generar y difundir el conocimiento, comprender y difundir las culturas nacionales y regionales y consolidar los valores de la sociedad. Enfatiza la necesidad de promover la igualdad de acceso a la educación superior y garantizar la equidad con base en los méritos y capacidad de los sujetos, facilitando el acceso de grupos específicos, como indígenas, minorías culturales y grupos desfavorecidos a través de estrategias tales como la diversificación de modelos y modalidades de educación superior. Señala también la importancia de impulsar el desarrollo y difusión del conocimiento mediante la investigación y los estudios de posgrado, fomentando la innovación, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad y diversificando las fuentes de financiamiento.

La mejora de la calidad es una preocupación central y su evaluación debe ser integral y periódica, tanto a través de los ejercicios institucionales de autoevaluación, como a través de la evaluación externa de expertos internacionales. En la visión de la UNESCO sobre la educación superior se incluyen temas como la pertinencia social, la dimensión internacional, el fomento de la equidad, incluyendo los aspectos étnicos y de género, el respeto a la diversidad cultural y el cuidado del medio ambiente.

La UNESCO propone como estrategia que cada uno de los países miembros desarrolle políticas de fomento de la educación superior, incrustadas en un programa marco internacional. El marco general establece los siguientes programas:

- Mejoramiento de la pertinencia
- Mejoramiento de la calidad

- Mejoramiento de la gestión y el financiamiento
- Gestión académica de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación
- Reorientación de la cooperación internacional.

Tanto las propuestas del Banco Mundial, como las de la UNESCO (que dan cuenta de una visión más integral de la función de la educación superior que la que plantea el propio Banco) están presentes en los objetivos del Plan Nacional de Educación 2000 – 2006 que sirvió de base para el desarrollo del Programa de Fortalecimiento del Posgrado Nacional (PFPN). En particular destacan los aspectos relacionados con la visión sobre la calidad, con el papel de la evaluación y la rendición de cuentas en la dinámica del sistema y su relación con los mecanismos y criterios para el financiamiento. La Tabla 7 sintetiza la relación entre los planteamientos de estos organismos y las propuestas de política para la educación superior mexicana:

Tabla 7. Visión de la calidad de la educación superior de los organismos internacionales y la SEP

	BANCO MUNDIAL	UNESCO	PFPN SEP - CONACYT
RELACIÓN - ESTADO IES	Autonomía y responsabilidad de las instituciones frente al estado. Diferenciación de las instituciones	Autonomía y pluralismo, libertad de los actores de la educación	Diferenciación institucional y de programas. Autonomía con rendición de cuentas.
PAPEL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR	Atención a la formación de profesionales en función de las demandas del mercado. La educación superior se vincula con el sector económico	Atención a las necesidades y condiciones sociales a través de la formación de profesionales y la investigación. Se plantea como criterios fundamental garantizar la equidad	Atención a demandas regionales y locales, a través de la formación de investigadores, profesionales y docentes. Se busca garantizar pertinencia social y académica de los programas educativos
EVALUACIÓN DE LA CALIDAD	Búsqueda de la competitividad con estándares internacionales. Fortalecimiento de sistemas de evaluación y acreditación	Evaluación sin fines punitivos, pero con énfasis en la rendición de cuentas	Promoción de estándares nacionales para la evaluación. Fortalecimiento de sistemas de evaluación institucional, de pares y externa, fuertemente orientados a la acreditación.
ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR	Selección de estudiantes con base en criterios determinados a partir de perfiles estandarizados. El rigor de la selección es interpretado como un insumo para garantizar calidad	Selección de estudiantes con base en los méritos (como criterio de calidad) y presencia de las minorías (como criterio de equidad)	Selección de estudiantes con base en méritos académicos, demostrados a través de exámenes estandarizados de ingreso y egreso.
ACADÉMICOS	Se seleccionan con base en sus perfiles y grados académicos como indicador de idoneidad. Se plantea la necesidad de habilitación pedagógica	Además de la habilitación pedagógica, se requiere capacidad de uso de las TIC	Integración de núcleo académico básico con base en grados académicos y pertenencia al SNI
FINANCIAMIENTO	Las IES procurarán la diversificación de fuentes de financiamiento. Los fondos estatales serán concursables, con base en resultados de calidad educativa y eficiencia. Inversión privada. Participación de los estudiantes en el gasto educativo	Participación de los particulares en el financiamiento en un marco de responsabilidad compartida	Diversificación de fuentes de financiamiento. Fortalecimiento de fuentes alternas. Eficiencia en el uso de recursos. Diversificación de mecanismos de asignación presupuestal, a través de programas basados en méritos.

Elaboración propia

2.5 LA POLÍTICA DE FORTALECIMIENTO DEL POSGRADO EN EL MARCO DE LA GLOBALIZACIÓN Y EL NEOLIBERALISMO.

La propuesta de política de posgrado como estrategia para asegurar la competitividad, parte de estas nuevas formas de pensar el papel de la educación en escenarios cambiantes y de la interpretación sobre las actuales condiciones mundiales en el contexto de la globalización.

La idea de “fortalecer el posgrado nacional” ha evolucionado en los últimos años: a finales de la década de los ochenta, se fincaba en la planeación, la cual se ubicó en el centro de las políticas educativas (Rodríguez Gómez & Casanova Cardiel, 2005), con la reactivación de la Comisión Nacional para la Educación Superior (CONPES) en 1989 y la Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA).

Las propuestas de política educativa vigentes en los años noventa se centraban fundamentalmente en la búsqueda de la calidad y la eficiencia y en la promoción de procesos de cambio en las IES. En el sexenio 1994 – 2000, se impulsaron acciones para mejorar la vinculación entre la educación superior y el mercado profesional, favorecer la calidad académica, promover la innovación, compartir la responsabilidad y diversificar las fuentes del financiamiento y retribuir a los docentes en función de sus méritos y su capacidad de desarrollo.

La política educativa del periodo 2000 – 2006 se plasmó en el *Programa Nacional de Educación 2001 – 2006* (PRONAE) que en su capítulo referente a la educación superior plantea:

“La educación superior es un medio estratégico para acrecentar el capital humano y social de la nación, y la inteligencia individual y colectiva de los mexicanos; para enriquecer la cultura con las aportaciones de las humanidades, las artes, las ciencias y las tecnologías; y para contribuir al aumento de la competitividad y el empleo requeridos en la economía basada en el conocimiento. También es un factor para impulsar el crecimiento del producto nacional, la cohesión y la justicia sociales, la consolidación de la democracia y de la

identidad nacional basada en nuestra diversidad cultural, así como para mejorar la distribución del ingreso de la población.” (SEP, 2001, pág. 183)

Señala específicamente la necesidad de contar con un sistema de educación superior en el que se logre aumentar la cobertura con calidad, garantizando equidad en el acceso y en la distribución territorial.

Como parte de su diagnóstico, describe que el posgrado representa sólo el 7% de la matrícula del sistema educativo nacional, y que de ese 7%, el 21% corresponde a la especialidad, el 71% a la maestría y sólo el 7% al doctorado. Esta matrícula, como ya se describió en el capítulo anterior, está fundamentalmente concentrada en el Distrito Federal, Nuevo León, Jalisco, Puebla y Estado de México. En el caso del doctorado, más de la mitad de la matrícula se concentra en el D.F., por lo que uno de los retos consiste en ampliar y fortalecer la oferta de posgrados en las instituciones de educación superior situadas fuera del D.F.

Desde el punto de vista de la calidad de la oferta del posgrado, el programa expone en su diagnóstico que se ha incrementado la oferta de programas de posgrado en los últimos años, sin que ello implique que todos satisfacen las condiciones mínimas de calidad de su infraestructura, recursos y plantas académicas que garanticen una formación de calidad. Se plantea como reto

“mejorar la calidad de los programas de posgrado, fortaleciendo los cuerpos académicos que les dan sustento y la infraestructura requerida para su operación, e incrementar la matrícula de este nivel, en particular, en las áreas de las ciencias exactas, ingeniería y tecnología para ampliar la base de recursos humanos de alto nivel que impulsen el desarrollo sustentable del país y del sistema de educación superior” (SEP, 2001, pág. 194).

También hace referencia al desarrollo de los sistemas de evaluación y acreditación de la educación superior y a la necesidad de fortalecer sus acciones con el fin de contar con un sistema de evaluación y acreditación consolidado, sustentado en pares académicos solventes que contribuya a la mejora continua y al aseguramiento de la calidad de los programas educativos y “coadyuve con la rendición de cuentas de las IES a la sociedad”.

Presenta como un problema el hecho de que existen pocas oportunidades de colaboración interinstitucional, debido por una parte a la rigidez de los programas y por otra a la heterogeneidad de las condiciones institucionales, lo que representa un obstáculo en la creación de sinergias para el mejor aprovechamiento de las condiciones y fortalezas de los distintos tipos de instituciones (IES y centros SEP – CONACYT) que conforman el sistema.

Finalmente identifica dos temas de gran relevancia: la normatividad y el financiamiento. Sobre el primero presenta la necesidad de realizar modificaciones a la normatividad con el fin de garantizar la flexibilidad que responda a las exigencias de las dinámicas institucionales del cambio académico y organizacional. En cuanto al problema de la insuficiencia de recursos financieros y de mecanismos idóneos de asignación presupuestal y subsidio que “tome en cuenta el desempeño institucional”, propone

“buscar fuentes alternas de financiamiento y establecer un nuevo modelo de subsidio simple, multivariado y equitativo, que considere las diferencias de costo por alumno en los diferentes niveles educativos y por áreas del conocimiento, y que tome en consideración criterios de desempeño institucional” (SEP, 2001, pág. 198)

Vale la pena detenernos un momento en lo que el PRONAE plantea como la Visión de la Educación Superior para el año 2025:

“La educación superior será la palanca impulsora del desarrollo social, de la democracia, de la convivencia multicultural, y del desarrollo sustentable del país. Proporcionará a los mexicanos los elementos para su desarrollo integral y formará científicos, humanistas y profesionales cultos, en todas las áreas del saber, portadores de conocimientos de vanguardia y comprometidos con las necesidades del país.

Se contará con un sistema de educación superior abierto, flexible y de buena calidad, que gozará de reconocimiento nacional e internacional.

Estará caracterizado por el aprecio social a sus egresados, una cobertura suficiente y su coordinación con los otros tipos educativos, así como con la ciencia, la tecnología, el arte y la cultura.

Las instituciones de educación superior tendrán una alta capacidad de respuesta para atender las necesidades académicas de sus estudiantes cada vez más diversos por su origen social y étnico, y formarán parte de redes nacionales e internacionales de cooperación e intercambio académico, que sustentarán los programas de movilidad de profesores y alumnos. Las IES estarán integradas a su entorno y serán fuente de consulta para la sociedad y sus representantes en virtud de su reconocida autoridad moral y académica.

El sistema de educación superior estará conformado por 32 sistemas estatales, contará con un amplio respaldo por parte de la sociedad y atenderá a más de la mitad de la población entre 19 y 23 años con una oferta amplia, flexible y diversificada de programas educativos en instituciones de diversos perfiles tipológicos. Además, ofrecerá oportunidades de

actualización a todos sus egresados y contará con una oferta variada y modalidades adecuadas de educación continua para satisfacer necesidades educativas de los adultos. La sociedad estará plenamente informada del desempeño académico y del uso de los recursos de todas las instituciones de educación superior, con sustento en procesos consolidados de evaluación y acreditación” (SEP, 2001, págs. 198-199).

Esta visión hace referencia a los **finés** de la educación superior (palanca impulsora del desarrollo social, democracia, convivencia y desarrollo sustentable), a los **objetivos de formación** personal y profesional de los egresados, a las **características de la organización del sistema** (abierto, flexible, de buena calidad, reconocido nacional e internacionalmente, integrad por 32 sistemas estatales); a las **características de las instituciones** de educación superior (integradas a su entorno y reconocidas por su autoridad moral y académica); a la **cobertura** (más de la mitad de la población de 19 a 23 años) a la permanencia de su compromiso a través de la educación continua y a la **rendición de cuentas** a través de procesos de **evaluación y acreditación**.

En este contexto, los objetivos estratégicos que propone son:

- Ampliación de la cobertura con equidad
- Educación superior de buena calidad
- Integración, coordinación y gestión del sistema de educación superior

Para el objetivo de cobertura con equidad el PRONAE propone como líneas de acción que se vinculan con el posgrado, equilibrar la cobertura geográfica y atender áreas de interés para el desarrollo del país, apoyando proyectos que busquen la ampliación de la matrícula de educación superior pública en:

- Programas de posgrado en los que se encuentren integrados el nivel de especialidad y los grados de maestría y doctorado para facilitar el tránsito de los estudiantes entre ellos.
- Programas de doctorado que atiendan prioridades del desarrollo científico, social y tecnológico a nivel estatal, regional o nacional.

- Programas de posgrado (en particular especialidades tecnológicas) cuyo objetivo sea la formación de especialistas para el desarrollo del sector productivo.

Aunque se mantuvo el objetivo de la cobertura, el discurso fundamental se centraba en la calidad como el atributo principal del proyecto educativo.

La ampliación de la cobertura debería basarse en planes estatales de desarrollo e incluir a grupos de población que a lo largo de la historia no han tenido acceso pleno a este nivel educativo, así como equilibrar la oferta geográfica.

En el caso del posgrado se planteaba ampliar la cobertura a través de programas integrados (especialidad – maestría- doctorado), vinculados con las necesidades de desarrollo científico y social nacional o regional, y en especial con el desarrollo de programas para el desarrollo del sector productivo.

El PRONAE proponía como estrategia para el logro de la buena calidad de la educación el fortalecimiento de las instituciones. Con esta visión surgió el *Programa Integral de Fortalecimiento Institucional* (PIFI) que impulsó en las IES públicas el desarrollo de planes de acción construidos a través de procesos participativos en los que se planteara una visión y metas alcanzables en el año 2006 y que incluyeran acciones para el mejoramiento de la planta académica, de los procesos educativos, de mejoramiento de las tasas de retención y titulación, actualización y flexibilización de planes de estudio, uso intensivo de tecnologías de información y comunicación, fortalecimiento de la capacidad de investigación, adecuación de la normatividad, entre otros elementos.

Los PIFI se convirtieron en poco tiempo en instrumentos importantes para que las IES tuvieran acceso a recursos que en muchas ocasiones se convirtieron en una parte muy significativa de su presupuesto, pero que transformaron radicalmente la organización, la dinámica de trabajo y los criterios para establecer prioridades institucionales.

En cuanto a la integración, coordinación y gestión del sistema de educación superior, el documento plantea, entre otras acciones, impulsar el desarrollo de redes de colaboración, mecanismos para la rendición de cuentas, mejoramiento de la vinculación entre las IES y la sociedad, fortalecimiento de la planeación, así como la diversificación de las fuentes, mecanismos y condiciones de financiamiento.

En forma paralela, con el fin de impulsar el desarrollo de la Ciencia y la Tecnología, se publicó el Programa Especial de Ciencia y Tecnología 2001 – 2006 (PECYT) (CONACYT, 2002) que planteaba como sus objetivos estratégicos:

- I. *"Disponer de una Política de Estado en Ciencia y Tecnología"*
 - 1 *Estructurar el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología*
 - 2 *Adecuar la Ley Orgánica del CONACYT para que pueda cumplir con las atribuciones que le asigna la LFICYT.*
 - 3 *Impulsar las áreas de conocimiento estratégicas para el desarrollo del país.*
 - 4 *Descentralizar las actividades científicas y tecnológicas.*
 - 5 *Acrecentar la cultura científico-tecnológica de la sociedad mexicana.*
 - 6 *Incrementar el presupuesto nacional para actividades científicas y tecnológicas.*
 - 7 *Aumentar el personal técnico medio y superior, y el científico y tecnológico con posgrado.*
- II. *Incrementar la Capacidad Científica y Tecnológica del País*
 - 8 *Promover la investigación científica y tecnológica:*
 - 8a. *Promover el desarrollo y el fortalecimiento de la investigación básica*
 - 8b. *Promover el desarrollo y el fortalecimiento de la investigación aplicada y tecnológica*
 - 9 *Ampliar la infraestructura científica y tecnológica nacional, incluyendo la educativa básica, media y superior.*
 - 10 *Fortalecer la cooperación internacional en ciencia y tecnología.*
 - 11 *Incrementar la inversión del sector privado en investigación y desarrollo.*
 - 12 *Promover la gestión tecnológica en las empresas.*
- III. *Elevar la Competitividad y la Innovación de las Empresas*
 - 13 *Promover la incorporación de personal científico-tecnológico de alto nivel en las empresas.*
 - 14 *Fortalecer la infraestructura orientada a apoyar la competitividad y la innovación de las empresas" (CONACYT, 2002, pág. 45)*

La fundamentación del PECYT se basa, por una parte en el diagnóstico de la situación del sistema de ciencia y tecnología frente a los indicadores internacionales, y por otra, en la búsqueda de concordancia con los propósitos del Plan Nacional de Desarrollo de ese sexenio.

El segundo objetivo del PECYT se relaciona directamente con el posgrado nacional. Parte del diagnóstico de la cantidad de posgraduados en las áreas científicas y tecnológicas existentes y la estimación de los que serían necesarios para alcanzar las metas de competitividad deseables en el contexto internacional, como se muestra en la siguiente tabla que considera también el número de plazas de investigadores que sería necesario crear, las becas que se tienen que otorgar y el incremento deseado de investigadores incorporados al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) (Tabla 8):

Tabla 8. Metas del PECyT 2001 – 2006

OBJETIVOS	INDICADORES	
	Año 2001	Año 2006
Número de investigadores y tecnólogos	25,000	80,000
Miembros del SNI (científicos y tecnólogos)	8,000	25,000
Plazas nuevas para investigadores en centros públicos de investigación	60	12,500
Plazas nuevas para investigadores en instituciones de educación superior	120	15,500
Becarios del CONACYT por año (becas vigentes)	12,600	32,500
Becas nuevas del CONACYT por año	6,000	22,400
Incremento del acervo de doctores por año	1,100	2,300

Fuente: (CONACYT, 2002, pág. 94)

Como puede observarse, el incremento esperado en cada uno de estos rubros es muy ambicioso y requería esfuerzos de diversos actores de los ámbitos federal, estatal e institucional.

El programa planteaba no sólo el incremento cuantitativo de los indicadores, sino también la reorientación de las acciones. Se buscaba sobre todo, contribuir a la solución de los problemas nacionales a través de la identificación de áreas estratégicas de alto impacto que se consideraron prioritarias en el documento original del PECYT:

1. *la información y las comunicaciones*
2. *la biotecnología*
3. *los materiales*

4. *el diseño y los procesos de manufactura*
5. *la infraestructura y el desarrollo urbano y rural, incluyendo sus aspectos sociales y económicos” (CONACYT, 2002, pág. 49)*

Además, se incluyeron en las prioridades proyectos cuyas aplicaciones

“contribuyan a la satisfacción de necesidades en las microrregiones y en las pequeñas, y medianas empresas. Recibirán también especial atención en los programas sectoriales las referencias específicas a acciones relacionadas con la atención a Mujeres, Personas con Discapacidad, Grupos Indígenas y Migrantes.” (CONACYT, 2002, pág. 49)

Para el logro de estos objetivos, el PECYT planteó tres programas sustantivos:

1. Apoyos para el fomento, la formación el desarrollo y la consolidación de científicos y tecnólogos y de recursos humanos de alto nivel.
2. Fomento a la investigación científica
3. Fomento a la innovación y al desarrollo tecnológico. (CONACYT, 2003)

La idea general del programa de “Apoyos para el fomento, la formación el desarrollo y la consolidación de científicos y tecnólogos y de recursos humanos de alto nivel” es garantizar la suficiencia (en cantidad y calidad) de personal de alto nivel orientado a la investigación para la innovación, el desarrollo científico y tecnológico y la solución de los problemas nacionales.

De este modo, tanto el PRONAE como el PECYT plantearon entre sus objetivos el fortalecimiento del posgrado como estrategia para impulsar la formación de científicos y tecnólogos. En este contexto, el CONACYT diseñó el *Programa de Fortalecimiento del Posgrado Nacional (PFPN)*, que coordinó junto con la SEP, “con el propósito de impulsar la mejora continua de la calidad de los programas de posgrado que se ofrecen en las instituciones (mejora del perfil del personal académico, pertinencia de la oferta, tasas de graduación, infraestructura de apoyo, etc.)” (SEP-CONACYT, 2001), con especial énfasis en los programas de doctorado.

La estrategia propuesta y declarada para lograr el objetivo fundamental de este programa era impulsar la mejora continua de la calidad de los programas de posgrado que ofrecen las IES, (mejora del perfil del personal académico, pertinencia de la oferta, tasas de graduación, infraestructura de apoyo, etc.), así como reconocer la buena calidad de los programas de posgrado del país, con atención especial al fortalecimiento de los programas en el nivel de doctorado.

La operación del PFPN consistía en convocar a las IES a participar en un proceso de autoevaluación y evaluación externa por pares, de programas de posgrado (especialización, maestría o doctorado), a partir de un modelo de posgrado de calidad definido previamente. A partir del diagnóstico resultado de la autoevaluación, los responsables de los programas en las IES debían proponer un plan de mejora que hiciera posible que el programa alcanzara, en un plazo establecido, los valores de los indicadores de calidad, o bien que conservara esos parámetros si ya cumplía con ellos. Los programas que logaran resultados de calidad obtenían la acreditación y se registraban en el Padrón Nacional de Posgrado (PNP), en dos posibles categorías: "Alto Nivel" y "Competente a nivel Internacional". En la práctica, este programa es la única opción existente en nuestro país para acreditar programas de posgrado.

El *"Paradigma del Posgrado de Calidad"* (CONACYT, 2002) que sirvió como eje articulador de todo el programa y que es la fuente de los indicadores de evaluación, se basaba en una visión unívoca de la calidad; partía del supuesto de que los programas de posgrado, las instituciones de educación superior, las disciplinas y los campos profesionales son homogéneos y que la calidad es un asunto de gestión y toma de decisiones planeadas con una visión estratégica en un plazo establecido de manera externa y no en función de la naturaleza del contexto, de la problemática y de las circunstancias particulares en cada programa, institución o región.

El modelo de evaluación incluye criterios relacionados con la visión estratégica del posgrado en la institución, el plan de estudios, los procesos educativos, los estudiantes, la

planta académica, la producción académica articulada en líneas de investigación, la infraestructura, la eficiencia terminal y las fuentes de financiamiento. Si bien el proceso de evaluación incluía todos estos elementos, en la práctica se privilegiaron tres aspectos, que fueron determinantes en la evaluación de los programas y que implicaron por sí solos, la exclusión de algunos programas del Padrón Nacional de Posgrado:

- la integración de la planta académica, con un enfoque tanto de suficiencia cuantitativa (un número mínimo de profesores de tiempo completo como núcleo académico básico, en una proporción determinada de estudiantes por profesor) como de habilitación cualitativa (grados académicos, participación en el SNI, etc.)
- las tasas de eficiencia terminal, entendida como proporción de estudiantes por cohorte generacional, graduados en un tiempo específico
- la existencia de mecanismos y fuentes alternas de financiamiento del programa, que disminuyeran la presión del erario en el financiamiento del posgrado.

Estos tres indicadores pueden considerarse muestra de la influencia del pensamiento neoliberal en la visión de calidad y fortalecimiento del posgrado, pues suponen que la calidad es un problema de gestión e insumos, que la eficiencia es un indicador prioritario para juzgar y clasificar a un programa, independientemente de su naturaleza académica, institucional o disciplinar, y que sólo las instituciones capaces de articular programas de procuración de fondos podrán sobrevivir en un escenario de adelgazamiento del financiamiento público del posgrado y de la investigación científica y humanística.

Las interpretaciones sobre la calidad que subyacen en el planteamiento del PFPN originaron esquemas y modelos que, traducidos en prescripciones, permearon las estrategias, políticas y normas institucionales que orientan las actividades del posgrado en nuestro país. La aplicación de esos modelos de calidad ha propiciado cambios en las prioridades y dinámicas institucionales del posgrado y en las relaciones entre los actores involucrados. Entre esos cambios podemos citar:

- *Una nueva forma de interpretar la responsabilidad social de las IES*, ya que se plantea como función fundamental de la educación superior el desarrollo de profesionales que garanticen la competitividad, en el marco de un “modelo ideal” de sociedad vista como sociedad competitiva, centrada en valores individualistas antes que comunitarios. En este sentido se privilegia la pertinencia del trabajo universitario entendido como la contribución al desarrollo económico a través de la formación de los profesionales que el país necesite en el marco de un modelo de producción organizado con base en criterios de mercado en el contexto internacional. Las otras funciones sustantivas de las universidades (investigación y difusión) se subordinan también al criterio de la competitividad.
- *El énfasis en criterios de mercado en la planeación de la oferta educativa*. Para la toma de decisiones sobre la apertura y fortalecimiento de programas académicos, se plantea partir del estudio de necesidades del mercado para las diversas áreas de conocimiento y campos profesionales. La planeación educativa se realiza con base en modelos de estimación de necesidades de recursos humanos.
- *El establecimiento de nuevas formas de regular el acceso a la educación*: Se considera la necesidad de seleccionar a los estudiantes candidatos en función de sus méritos académicos y capacidades, con base en criterios e instrumentos estandarizados. El argumento para esta decisión se basa en el objetivo central de garantizar la calidad, que en gran medida sustituye al propósito de ampliación de la cobertura que predominó en la década de los setenta.
- *Una nueva interpretación del papel de los estudiantes en las relaciones educativas*. Son vistos como usuarios o clientes de un servicio con valor económico, que se convierte en un bien de consumo, que el sujeto posee de manera privada.
- *Nuevas formas de valorar la producción científica y académica*. Se le asigna al conocimiento el valor de “capital cultural” y a las comunidades científicas el deber de ser altamente productivas, estableciendo parámetros de eficiencia y “excelencia” para los resultados de investigación y docencia.

- *Tendencia a la disminución de subsidios y al adelgazamiento de la administración pública.* Las instituciones se enfrentan a la necesidad creciente de inversión en un ambiente político hostil a los subsidios públicos. Esto marca como consecuencia una tendencia a la descentralización y privatización del servicio educativo como forma de flexibilización y mejora de la calidad.
- *El surgimiento de la rendición de cuentas* como medio para garantizar el uso eficiente de los recursos para el logro de objetivos de productividad académica. La evaluación de la calidad rebasa su naturaleza académica y atiende, de manera explícita, este propósito. (McLendon, 2006)

Una consecuencia indeseable en esta dinámica es que se ahondan las desigualdades entre la población y entre las instituciones educativas, y se profundiza la brecha originada por la exclusión de aquellos sujetos que desde el principio se encontraban en desventaja.

En todos los programas de acción mencionados como articuladores de la política educativa del periodo, la evaluación juega un papel decisivo; en particular, la evaluación externa se presenta como condición de permanencia, acceso a recursos y reconocimiento en el universo de las instituciones. En el caso del posgrado, en los procesos de mejora y aseguramiento de la calidad de la oferta educativa, el documento del PFPN asigna un papel importante a la planeación y autoevaluación institucionales y a la participación de organismos orientados a promover y evaluar la calidad, (tales como los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) o a acreditar a los programas que reúnan las condiciones de calidad establecidas.

3 LOS MODELOS DE CALIDAD EN LAS POLÍTICAS DEL POSGRADO

3.1 ANTECEDENTES Y VISIONES DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN LA HISTORIA

Si bien el análisis actual del posgrado en el mundo pasa sin duda por el concepto de calidad, esta situación no fue así desde los orígenes de este nivel educativo.

A lo largo de su historia, los sistemas educativos han generado diversas estrategias de autorregulación que han regido su funcionamiento. Estas prácticas de evaluación de los procesos educativos, en ocasiones incipientes, se enfocaban a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y al cumplimiento de las normas de funcionamiento de los establecimientos escolares. No es sino hasta la segunda mitad del siglo XX que surge el concepto de calidad de la educación como un elemento fundamental en la evaluación no sólo de los aspectos personales e institucionales de la educación, sino también de las políticas educativas y los sistemas educativos en su conjunto.

Algunos autores (Stufflebeam & Shinkfield, 1989) (Rossi & Freeman, 1993), (Shadish, Cook, & Leviton, 1991) identifican la década de los 60 como el momento de crecimiento de acciones más sistemáticas e intensivas de evaluación de los procesos educativos en el marco de las políticas públicas compensatorias en los Estados Unidos, particularmente de aquellas que se orientaban al combate a la pobreza. Esta expansión de la actividad de evaluación se extendió posteriormente para formar parte de las políticas de educación, nutrición y salud en América Latina; de planificación familiar en Asia, y de desarrollo de la agricultura y las comunidades en África.

La evaluación educativa propiamente dicha ha evolucionado de acuerdo con el contexto social y las circunstancias históricas del momento. Stufflebeam distingue cinco periodos básicos en los que se observan cambios en los enfoques, las prioridades, la metodología y las finalidades de la evaluación educativa:

- a) Periodo pre-tyleriano, (hasta 1930) en el que se realizan acciones aisladas que pretenden describir los resultados de aprendizaje, a través de la aplicación de diversos

instrumentos estandarizados, con un incipiente propósito de acreditación de escuelas.

- b) Periodo Tyleriano, (1930 a 1945) fundamental en el desarrollo de la actividad evaluadora. Tyler acuñó el término "evaluación educacional" y desarrolló todo su planteamiento poniendo como eje del proceso a los objetivos. La evaluación es en este sentido un proceso de comprobación interna sobre el logro de los objetivos que no requiere otro tipo de estudios comparativos o de experimentación. Durante muchos años, los planteamientos de Tyler predominaron en el campo y marcaron la pauta para desarrollos ulteriores de la metodología de la evaluación educativa.
- c) Época de la Inocencia (1946 a 1957) en el contexto de la posguerra, aparentemente había gran complacencia sobre los resultados educativos, ya que el propósito era más bien ampliar la cobertura de los servicios educativos, sin preocuparse demasiado por contar con información para la toma de decisiones sobre el mejoramiento de los procesos educativos.
- d) Época del realismo (1958 a 1972) en la que se pone énfasis en la utilidad y relevancia de los aprendizajes, por lo que la evaluación se convierte en un mecanismo de verificación y rendición de cuentas en un contexto de interés público.
- e) Época del profesionalismo (1973 a la fecha) en la que se establecen las bases para la profesionalización de la actividad de evaluación y se desarrollan métodos, enfoques y procesos. También se incorporan en el currículo de diversas universidades cursos sobre metodología evaluativa.

La preocupación por la calidad en la educación es más reciente. Casassús la ubica por primera vez en 1983, en un singular contexto político: cuando la Comisión Nacional de Excelencia en Educación, creada por el presidente Reagan, presentó su informe: "*A Nation at Risk*" en el que señalaba que el estado de la educación en ese país estaba poniendo en riesgo la competitividad e integración de la sociedad norteamericana, por lo que era necesario tomar decisiones encaminadas a revertir esa situación y garantizar una educación de calidad que mantuviera el liderazgo norteamericano (Casassús, 1999).

Sin embargo, existen registros previos de la aparición de la noción de calidad de la educación en documentos de política educativa en México y América Latina:

- el documento “Programas y metas del sector educativo 1979 - 1982” de la Secretaría de Educación Pública en México, el cual establecía las líneas de acción de la política educativa del sexenio 1976 – 1982 y que señalaba como uno de sus cinco objetivos estratégicos “Elevar la calidad de la educación” a través de estrategias tales como el fortalecimiento de la formación de los docentes y el desarrollo de mejores contenidos y métodos educativos. (SEP, 1979)
- el “Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe”, resultado de la reunión intergubernamental convocada por la UNESCO y celebrada en Quito en 1981, que planteaba tres objetivos estratégicos, uno de los cuales era “Mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos a través de la realización de las reformas necesarias.” (UNESCO, 1981, pág. 5)

En los años noventa, la OCDE hace explícita su preocupación de transformar la calidad de la educación básica en una tarea prioritaria para los países miembros. A partir de ese momento, la calidad de la educación pasó a ser un componente fundamental de las políticas educativas nacionales, partiendo del supuesto de que la educación es un instrumento privilegiado de política pública para resolver problemas sociales relacionados con el crecimiento económico y la integración social.

Este cambio en la visión de la calidad generó la necesidad de definir nuevamente los criterios, indicadores y parámetros que servirían como base para la evaluación de la calidad de la educación. Por supuesto, esto trajo como consecuencia desequilibrios en las prácticas tradicionales de evaluación y en las reglas del juego de las instituciones educativas de todos los niveles de los sistemas educativos.

En los últimos años del Siglo XX se realizaron en casi todo el mundo múltiples estudios de evaluación y se integraron sistemas para medir las variables consideradas significativas para la apreciación de la calidad. Destacan como experiencias muy ilustrativas los estudios del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de Calidad de la Educación de la UNESCO (UNESCO-OREALC, 2002) y más recientemente la prueba PISA de la OCDE en el nivel de la educación básica, así como el Programa de Administración Institucional de la Educación Superior (IMHE por sus siglas en inglés) también de la OCDE.

En este proceso de evolución de los enfoques, mecanismos y sistemas de evaluación de la calidad de la educación se fue cambiando el objeto central del proceso de evaluación, del sujeto, en particular sus logros de objetivos de aprendizaje, hacia las características de los programas y posteriormente de las instituciones. El siguiente nivel es el del sistema educativo y sus políticas, que es por cierto el que se evalúa con menor frecuencia y profundidad. (Figura 2)

Figura 2 Objeto de la evaluación educativa



Elaboración propia

3.2 DE LA EVALUACIÓN A LA ACREDITACIÓN

Las condiciones de crecimiento económico de los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial cambiaron radicalmente en la década de los ochenta y generaron un nuevo contexto para la educación en América Latina, y desde luego en México.

Nuestro país se vio afectado por serias crisis económicas que condujeron a la realización de recortes en los presupuestos públicos en todos los ámbitos, particularmente en la educación superior. Esto trajo como consecuencia el planteamiento de nuevos criterios para la asignación presupuestal de las IES públicas. Aunado a esto, el efecto de las nuevas formas de cooperación internacional surgidas en el contexto de la globalización, a lo largo de la década de los 90, propiciaron que las políticas, y por ende, las instituciones de educación superior en todo el mundo, cambiaran su énfasis, de la evaluación hacia la acreditación, con propósitos de control académico y legitimación social.

Esta situación se agudizó principalmente en Europa en gran medida por la necesidad de garantizar mínimos de calidad frente a la heterogeneidad de la oferta educativa en el marco de la Declaración de Bolonia (Declaración de Bolonia, 1999), en la que las instituciones se planteaban como uno de sus objetivos principales el reconocimiento mutuo de créditos y la movilidad estudiantil.

La acreditación en este contexto cobra gran relevancia, por una parte como criterio para la asignación de recursos y para la rendición de cuentas, y por otra, como estrategia de garantía de calidad en el marco de las políticas de internacionalización e integración promovidas por la Unión Europea y transferidas a los países de América Latina.

Los procesos de acreditación que se fueron desarrollando tenían tres vertientes:

- Los programas: la heterogeneidad de niveles y criterios de calidad y formación profesional de cada institución, dio lugar a la acreditación de programas académicos de carreras, impulsados principalmente por los colegios de profesionales;
- Las instituciones: la dificultad y rigidez normativa para la transferencia de títulos, que dificultaba la movilidad de estudiantes, académicos y profesionales, impulsó los procesos de acreditación institucional, a través de la creación de organismos acreditadores;
- Los profesionales: finalmente, la dificultad para el reconocimiento de títulos y para la movilidad profesional, dio lugar a los procesos de certificación profesional.

En México, en el marco de las políticas de planeación de la educación superior surgieron diversos organismos que plantean estrategias para mejorar el desempeño de la educación superior (Aréchiga Urtuzuástegui & Llarena de Thierry, 2003). En 1970 se crea el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) que si bien no fue creado como organismo evaluador o acreditador, es hoy en día el único organismo facultado para acreditar el posgrado. En 1979 se creó el Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (SINAPPES), la Coordinación Nacional de Planeación de la Educación Superior (CONPES), y los Consejos Regional y Estatal de Planeación de la Educación Superior (CORPES y COEPES). En 1989, de CONPES surge la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) cuyo propósito es establecer marcos de referencia y procedimientos para la evaluación del sistema y las instituciones. Un par de años más tarde, se crean los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), que han jugado un papel muy importante en los procesos de autoevaluación y evaluación de pares en el ámbito de los programas académicos de licenciatura fundamentalmente y en con menor frecuencia de posgrado en los últimos 15 años.

Por su parte, para evaluar la calidad de los aprendizajes, se crea el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL), que ha desarrollado instrumentos especializados para la evaluación y selección de candidatos a ingresar a los distintos niveles educativos de bachillerato (EXANI I) licenciatura (EXANI II) y posgrado (EXANI III), así como para verificar los resultados de la formación profesional en distintas áreas (Examen general de egreso de licenciatura, EGEL).

En el marco de todos estos procesos de evaluación, en el año 2000 se crea el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A.C. (COPAES), organismo que reconoce y regula a organismos acreditadores de la educación superior. Actualmente, existen en nuestro país organismos acreditadores reconocidos por COPAES para diversas áreas de formación profesional.

Al igual que en la evaluación, los procesos de acreditación tienen diversos sujetos como se puede observar en la Tabla 9:

Tabla 9. Sujetos de la acreditación en México

SUJETO	LO QUE SE ACREDITA	ORGANISMO ACREDITADOR
Individuo	Certificación de la formación y competencias profesionales	CENEVAL, CONOCER, Colegios Profesionales
Programa	Pertinencia y compatibilidad a partir de una definición de estándares mínimos	Organismos de COPAES, CONACYT
Institución	Calidad y capacidad de soporte del servicio que ofrece	SEP, FIMPES
Sistema educativo	Pertinencia de las políticas y logro de los objetivos y metas de la estrategia de desarrollo	Hay organismos que realizan estudios de evaluación pero no de acreditación: INEE, OCDE, BM.

Elaboración propia

3.3 MODELOS DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD

Como ya hemos mostrado, la calidad de la educación se convirtió en el eje de las políticas educativas de gran parte de los países del mundo. Sin embargo, a pesar de esta coincidencia, el concepto de calidad está aún hoy lejos de tener un significado único. Es un concepto polisémico, de significado cultural, resultado de una construcción socio – histórica en permanente tensión entre lo preciso y lo ambiguo. Casassús plantea que calidad en la educación es:

"uno de esos conceptos significantes, movilizadores, cargados de fuerza emotiva y valórica que se manejan extensivamente en la sociedad. Su fuerza y su riqueza radican precisamente en su ambigüedad, porque reflejan el "algo más" que es necesario construir socialmente como objeto de construcción cultural" (Casassús, 1999, pág. 50)

El mismo Casassús plantea que la construcción social de la calidad se realiza a través de la formulación de un juicio sobre algún aspecto del proceso educativo. Ese juicio debe ser formulado por un sujeto que tenga la autoridad (dada por su conocimiento y experiencia) para emitirlo y debe estar fundamentado en criterios acordados. El significado de este juicio tiene un carácter histórico – social y puede tener connotaciones diversas para distintos sujetos. (Figura 3)

Figura 3. El juicio de calidad



Elaboración propia a partir de conceptos de Casassús

Los modelos de evaluación de la calidad parten de una visión de calidad que se construye en un contexto histórico, poniendo en juego un conjunto de valores y creencias acerca de la educación.

Existen diversos tipos de modelos de calidad, según su objetivo (Patiño, 2006):

- Modelos normativos o de conformidad. Se basan en una norma previamente instaurada que establece las especificaciones finales del producto. La calidad se define como el cumplimiento de la norma. Es un modelo centrado en la detección de

errores, deficiencias y desperdicios. Su objetivo es el control para evitarlos y asegurar el cumplimiento de objetivos que fueron planteados sin el concurso de los involucrados.

- Modelos centrados en la satisfacción de necesidades y expectativas del cliente, el cual en el caso de las actividades educativas se refiere a múltiples actores involucrados en el proceso: estudiantes, docentes, empleadores de los egresados, autoridades del sistema educativo, entre otros
- Modelos de calidad total. Su objetivo es lograr la calidad total, que involucra no sólo los resultados, sino también la organización y realización de procesos, la participación de los diversos actores involucrados y el aprovechamiento de los recursos.

En todos los casos, un modelo de calidad tiene los siguientes componentes:

- contexto histórico en el que se construye
- componente filosófico, en el que se explicita un sistema de creencias y valores acerca de la educación, sus fines y objetivos y función social.
- componente metodológico, en el que se establecen tanto los criterios, indicadores y estándares que determinan la calidad, como la forma de medirlos
- componente político, que establece la finalidad de la evaluación y el uso de la información derivada del proceso
- actores que desempeñan diversos roles en el proceso de evaluación y determinación de la calidad.(Figura 4)

Figura 4. Componentes de los modelos de calidad



Elaboración propia

En el ámbito educativo, uno de los modelos más difundidos es el "Contexto – Insumos – Procesos – Productos" (CIPP) de Stufflebeam (Stufflebeam & Shinkfield, 1989), que plantea que es posible evaluar la calidad de la educación ubicando el proceso en su contexto (C) y analizando los recursos o insumos (I) con los que se realizan las acciones educativas, la manera en que se realizan los procesos, (P) y los productos que se obtienen como resultado (P). Este modelo ha servido como base para el desarrollo de múltiples esquemas de organismos evaluadores y acreditadores.

Aún cuando el modelo CIPP de Stufflebeam incluye el contexto como elemento de análisis, deja de lado el análisis sobre las características culturales de dicho contexto. Pedro Municio (Municio, 2000) plantea que los paradigmas de calidad dependen de contextos interpretativos de la realidad a los que denomina "culturas", que son sistemas de creencias que privilegian enfoques teóricos y metodológicos y formas de interpretación que son determinantes en la configuración de modelos y prácticas de evaluación en las instituciones. Municio identifica cuatro tipos de culturas: cultura satisfaciente, cultura política, cultura optimizante, cultura integradora.

En cada una de estas interpretaciones, el papel de los sujetos y sus formas de relación, el valor de las normas y los modelos de organización son diferentes.

En la **cultura satisfaciente** el concepto de calidad se identifica con el cumplimiento de normas establecidas, por lo que las actividades de los sujetos se orientan a la función de manera racional y metódica. El propósito de la evaluación se centra en controlar y corregir, con base en la normatividad, con el fin de cumplir con requisitos de eficiencia en la obtención de resultados. Las variables que se consideran en la evaluación por lo general se refieren a los insumos y a los resultados, y se miden principalmente a través de métodos cuantitativos. Algunas de los indicadores frecuentes en los procesos de evaluación en el contexto de esta cultura son:

- Costo por alumno
- Número de alumnos por profesor
- No de horas impartidas por profesor
- Tamaño de los grupos
- Tasas de utilización de los recursos
- Número de titulados
- Características de los profesores, recursos, financiamiento.

En la cultura **política** predominan valores individuales o de grupo sobre los institucionales, por lo que las tareas se realizan de acuerdo con preferencias personales, a partir de un discurso en el que resalta el objetivo de propiciar el desarrollo humano integral. Esta visión de los fines de la actividad genera un rechazo a la evaluación sistemática y estandarizada y a los objetivos de eficiencia y en todo caso, se asumen acciones de evaluación sobre los procesos educativos, pero no necesariamente sobre los resultados, ni sobre la productividad. Por lo general existe resistencia ante el uso de la tecnología o de procesos innovadores que generen cambios en las dinámicas de trabajo de los grupos. La evaluación se realiza con métodos cualitativos, centrada en los procesos. Algunos ejemplos de indicadores para la evaluación en esta cultura son:

- Innovaciones didácticas
- Tiempo dedicado a clases prácticas
- Flexibilidad curricular
- Clima en el aula
- Consenso en las reuniones colegiadas

En la cultura **optimizante** se identifican valores comunes entre los distintos actores y las tareas se asignan de acuerdo a las competencias personales. En esta cultura se busca explícitamente el aseguramiento de la calidad, lo cual incluye, entre otros elementos, el mejoramiento de la eficiencia durante todo el proceso y la eficacia en los resultados. Para ello, se hace particular énfasis en la identificación de los procesos clave que conducen al logro de los objetivos deseados. Los sujetos que comparten la visión de la cultura optimizante tienen gran capacidad de cambio y de aprendizaje institucional. Algunos indicadores que se evalúan en este modelo son:

- Calificaciones obtenidas en cada curso
- Nivel de aprendizaje respecto a los objetivos
- Eficiencia terminal
- Alumnos tutorados que se titulan
- Clima del aula
- Resultados de la investigación: publicaciones, patentes

Finalmente, en la cultura **integradora** existe aceptación de valores comunes y compromiso para el trabajo en equipo, con flexibilidad en las tareas y comunicación fluida. La preocupación se centra en el costo de no lograr la calidad, por lo que la evaluación tiene un enfoque preventivo orientado a mejorar los servicios que se proporcionan a la sociedad y a lograr la satisfacción de los usuarios. Algunos ejemplos de los indicadores de evaluación en este paradigma son:

- Satisfacción de los egresados con la formación recibida
- Satisfacción de los empleadores
- Grado de autonomía de los investigadores (línea de investigación propia, formación de nuevos investigadores)
- Aportes al conocimiento (publicaciones, patentes etc.)

Los indicadores de calidad corresponden como conjuntos a un solo sistema cultural. Los indicadores no son intercambiables. (Municio, 2000, pág. 127)

La visión de Municio sobre el contexto de la cultura en las organizaciones educativas aporta nuevos elementos que hacen posible plantear hipótesis sobre los resultados

posibles que la implantación de sistemas de evaluación y acreditación pueden tener en las IES, en sus programas y en sus actores y nos hace ver la necesidad de contextualizar tanto los procesos de evaluación como las estrategias de mejora que se proponen a partir de éstos.

También en el marco del contexto cultural de los modelos de calidad, John Brennan (Brennan, 1998) identifica cuatro tipos de enfoques para la valoración de la calidad, que dan lugar a diferentes conjuntos de criterios de evaluación:

- académico: se enfoca en la valoración de las asignaturas, el control de los profesores y sus métodos, la evaluación de la enseñanza y la investigación
- administrativo: centrado en la gestión, con enfoque institucional. Estudia procedimientos, su documentación, líneas de reporte funciones y responsabilidades del personal. Concibe que la calidad es resultado de la buena administración
- pedagógico: centrado en los proceso de enseñanza – aprendizaje. Parte de la idea de que la calidad resulta de la aplicación correcta de métodos y procesos de enseñanza – aprendizaje, en ocasiones al margen de las diferencias disciplinarias
- profesional- laboral: centrado en el perfil de los graduados. La calidad se refiere a la adecuación del perfil del graduado con los requerimientos del empleador. (este enfoque es particularmente compatible con los programas denominados profesionalizantes)

Estos enfoques de calidad se vinculan directamente con los criterios que prevalecen actualmente en los procesos de evaluación y acreditación de la educación superior y en particular del posgrado.

Además del papel que juegan las interpretaciones culturales y los sistemas de valores en la definición de los paradigmas de calidad, es claro que metodológicamente los modelos de evaluación de la calidad tienen aún limitaciones. El tejido de su definición es burdo, ya que hay aspectos no medibles que se manejan en el terreno de las hipótesis.

Se basa en la percepción, la interpretación, las expectativas y los juicios de valor de quien otorga a un elemento el atributo de “calidad”.

El concepto de calidad se define desde la perspectiva de cada grupo que desde una posición de poder, ha tenido la capacidad de establecer los atributos que lo constituyen, en un contexto específico. Los indicadores más frecuentemente utilizados para hacer visible la calidad, se basan en hipótesis acerca de los factores “materiales” (insumos, recursos) e “inmateriales” (procesos, interacciones) que determinan los resultados esperados. Un tercer grupo de indicadores lo constituyen los resultados en términos de logro de objetivos.

Un ejemplo de la manera en que se construye la noción de calidad desde un grupo es la siguiente definición sobre los criterios de calidad en el campo del posgrado:

*“Conjunto de presuposiciones y proposiciones de tipo práctico, basado en el conocimiento y en la experiencia acerca del posgrado, con el triple propósito de:
Cuantificar y analizar el estado de desarrollo de un proceso o de un proyecto educativo de posgrado
Precisar e interpretar sus logros, deficiencias y alternativas de evolución
Situarse dicho evento educativo dentro de una trayectoria en la cual sea posible contrastar la dimensión de lo real factible con la dimensión de lo ideal deseable” (Barojas & Malo, 1982)*

De manera explícita, la definición apela a la experiencia de quien se considera conocedor del fenómeno y se enfoca a identificar la congruencia entre lo esperado y lo obtenido. En ningún momento aparece en esta visión la consideración sobre el sistema de valores de los expertos, ni tampoco el cuestionamiento sobre la naturaleza y objetivos del proyecto que se está evaluando. Al contrario, se plantea que el establecimiento de criterios claros permite armonizar los objetivos y el trabajo de la comunidad universitaria hacia un fin común, (que tampoco se analiza ni cuestiona), fundamentar una adecuada toma de decisiones con una visión amplia para el desarrollo y fortalecimiento del posgrado y garantizar que las acciones realizadas contribuyen al logro de la misión institucional, independientemente de la naturaleza y orientación de los objetivos y la misión.

Scriven ⁹ describe cuatro tipos de ideologías evaluativas que se encuentran presentes en los procesos de evaluación:

- Ideología separatista: rechaza que la evaluación sea una actividad autorreferente; requiere evaluadores independientes, mismos que no reconocen la necesidad de evaluar su propio trabajo.
- Ideología positivista: presenta la ciencia y la evaluación como neutra, en donde no entran en juego los valores. Rechaza la naturaleza evaluativa de la ciencia.
- Ideología administrativa: tiende a producir informes que despojan de valores el proceso, con lo que se corre el riesgo de que el proceso parta de prejuicios.
- Ideología relativista: considera que todo es relativo y que no hay realidad objetiva. Aboga por perspectivas múltiples que llevan al planteamiento de criterios diversificados.

Estas ideologías inciden en la conformación de los paradigmas de calidad y en el diseño de modelos y mecanismos para su evaluación.

Brennan estudió casos de instituciones de educación superior de quince países, entre ellos México, analizando tres elementos fundamentales: el contexto en el que se dan los sistemas de control de calidad, los métodos empleados y el impacto de la aplicación de los sistemas en diversos ámbitos

Los objetivos fundamentales del aseguramiento de la calidad identificados en las instituciones de educación superior estudiadas fueron en la mayoría de los casos: (Brennan, 1998, pág. 19)

1. *"Garantizar un reporte sobre la aplicación de los fondos públicos*
2. *mejorar la calidad de la educación superior*
3. *estimular la competitividad inter e intrainstitucional*
4. *llevar a cabo una verificación de la calidad en instituciones nuevas (que en ocasiones son privadas)*
5. *definir un estatus institucional*
6. *apoyar la transferencia de autoridad entre el Estado y las instituciones de educación superior*
7. *informar a estudiantes y empresarios*
8. *informar sobre decisiones de inversión de fondos*
9. *efectuar comparaciones institucionales y*

⁹ citado por Stufflebeam

10. facilitar la movilidad estudiantil (incluyendo el reconocimiento de calificaciones y créditos)

Estos objetivos no tenían el mismo valor relativo en todos los casos, ya que éste dependía del contexto nacional, las circunstancias institucionales, el grado de desarrollo de las prácticas de evaluación y aseguramiento de la calidad y los tipos de valores que integraban la concepción de calidad vigente en cada caso.

Estas reflexiones sobre los diversos modelos de evaluación nos permiten aproximarnos al análisis del modelo de evaluación que se ha planteado para el posgrado en el marco de la política para su fortalecimiento. Como se verá más adelante, a pesar de que el discurso del PFPN se centra en la búsqueda del desarrollo científico y tecnológico mediante la formación de “recursos humanos de alto nivel”, la operación del modelo de evaluación de la calidad del posgrado que articula el funcionamiento del PFPN puede identificarse, siguiendo a Municio, con las características de la cultura satisfaciente y con algunos de la cultura optimizante: se estableció un lenguaje común específico, se asumió un componente técnico – metodológico ideológicamente seleccionado y establecido a través de grupos en posición de poder, que legitima el proceso con argumentos “técnicos” que desembocan en un “método único”, y se establecieron estímulos que se encontraban en juego y a los que se tendría acceso en función de los resultados del proceso de evaluación (becas, acreditaciones, estímulos económicos, financiamiento). Sin embargo, tanto la estructura como la operación del modelo no toman en cuenta la heterogeneidad en las dinámicas organizacionales de las IES, ni la diversidad de expectativas y visiones sobre la calidad en el marco de su propio quehacer.

3.4 ELEMENTOS PARA INTEGRAR UNA VISIÓN SOBRE LA CALIDAD DEL POSGRADO

El análisis de las múltiples visiones e interpretaciones sobre la calidad de la educación nos lleva a la reflexión sobre lo que significa un posgrado de calidad con una visión integradora, que considere no sólo los aspectos normativos, o los relacionados con los

insumos, sino también elementos orientados a analizar el impacto de este nivel educativo en el marco del contexto de las necesidades sociales y del proyecto de desarrollo de la ciencia y la tecnología. Con esta intención, identifico como elementos básicos de un esquema para el análisis de la calidad del posgrado los siguientes:

- Las **expectativas y necesidades sociales** que se pretenden atender a través de la formación de posgraduados y el desarrollo del conocimiento. ¿Cómo garantizar que las instituciones educativas formen a los egresados profesionales que requiere la sociedad? Esta es tal vez la cuestión que de manera más integral aborda el tema de la calidad, pues parte de las demandas y necesidades de la sociedad, la empresa, las organizaciones y los profesionales y su vinculación con las tendencias del desarrollo del conocimiento científico, tecnológico y humanístico, para considerar la pertinencia de la labor educativa frente al impacto que se espera de los egresados como agentes transformadores de su sociedad.

- Las **metas institucionales** propuestas en el discurso sobre la misión institucional de cada una de las IES. Esto supone analizar la manera en que cada institución visualiza su contribución a la sociedad y al desarrollo del conocimiento y la forma en que estas metas se traducen en una estrategia para el fortalecimiento del posgrado.

- Las **entradas y recursos** que hacen posible el desarrollo de las actividades de posgrado: Se refiere a las características de los elementos básicos o insumos vinculados con la operación del posgrado y el nivel de eficiencia y eficacia con la que son aprovechados en el logro de las metas planteadas:
 - ✓ pertinencia y suficiencia de la planta docente de los programas para garantizar la calidad de la formación

- ✓ la cantidad y características de los estudiantes que se requieren para integrar comunidades académicas estudiantiles que estimulen el desarrollo del aprendizaje y garanticen su viabilidad económica
 - ✓ la organización institucional académico - administrativa que se requiere para lograr mayor eficiencia en la gestión del posgrado
 - ✓ los planes y programas de estudio con los que se cuenta para dar respuesta a las necesidades sociales
 - ✓ las líneas y programas de investigación que alimentan el posgrado
 - ✓ las acciones y convenios, contratos e instrumentos de vinculación y de cooperación académica interinstitucional, nacional e internacional, que es necesario impulsar para potenciar el desarrollo académico
 - ✓ las características y pertinencia de la infraestructura y equipamiento
 - ✓ los recursos bibliográficos y documentales
 - ✓ las estrategias, tipo de fuentes y montos de financiamiento que se requieren para el funcionamiento de los programas
 - ✓ la confiabilidad, actualidad y accesibilidad de los sistemas de información
- Los **procesos** del posgrado, parte medular del modelo, que deben garantizar la equidad al impulsar el desarrollo de los estudiantes con diversas características y antecedentes académicos y personales:
- ✓ Procesos académicos, que incluyen tanto los relacionados con el aprendizaje y la enseñanza (métodos, enfoques, estrategias de enseñanza aprendizaje y tutoría que fundamentan el proceso de aprendizaje) como los de investigación, innovación, generación y difusión del conocimiento en general.
 - ✓ Funciones y organización de la planta académica
 - ✓ Procesos de gestión académica administrativa: generación y sistematización de información para la planeación, evaluación integral y toma de decisiones, así como para el aprovechamiento de los recursos

- Los **productos universitarios** derivados del desarrollo de cada programa de posgrado:
 - ✓ Productos académicos de estudiantes y profesores derivados de la investigación, tesis, proyectos desarrollados, publicaciones, etc.
 - ✓ Egresados graduados (titulados)
 - ✓ Resultados de aprendizaje
 - ✓ Fortalecimiento institucional como resultado de las acciones de cooperación académica

- Los **resultados traducidos en impacto**: entendidos como la contribución social de la universidad a través de sus egresados y de los proyectos encabezados por sus académicos: mejoramiento de las condiciones de vida, aportaciones para la solución de problemas sociales, de la práctica profesional y del desarrollo del conocimiento.

Resultado de las relaciones entre estos elementos, se plantean como **criterios de calidad**: pertinencia, viabilidad, eficiencia, eficacia, efectividad y sostenibilidad:

- **PERTINENCIA**: Congruencia entre de las expectativas y necesidades sociales y las metas y objetivos institucionales y propósitos del programa de posgrado.

- **VIABILIDAD**: Congruencia entre las necesidades inherentes a las metas y objetivos institucionales y del programa y las entradas y recursos asignados para lograrlos.

- **EFICIENCIA**: Congruencia entre los productos obtenidos por el programa de posgrado y el monto y características de las entradas y los recursos y estrategias empleados. Es la capacidad y disposición del programa académico para transformar las acciones en resultados con el mejor aprovechamiento de los recursos disponibles utilizados.

- **EFICACIA:** Congruencia de los productos y resultados con las metas y objetivos del programa.
- **EFFECTIVIDAD:** Impacto de los resultados obtenidos por el programa de posgrado frente a las expectativas y necesidades sociales que le dieron origen.
- **SOSTENIBILIDAD:** Capacidad del programa educativo para que las acciones transformadas en resultados se mantengan en su beneficio.

Todos estos elementos se ilustran en la Figura 5.

Figura 5. Calidad del Posgrado



Elaboración propia

El proceso de evaluación se realiza en distintas etapas, con propósitos diferenciados. En la etapa inicial se considera la pertinencia y la viabilidad de las acciones educativas; en la evaluación de procesos se analizan los elementos que permiten verificar la eficiencia; la eficacia y la sostenibilidad se evalúan en la etapa de productos, mientras que la efectividad, es decir el impacto, se evalúa en la etapa denominada de resultados o impacto. (Figura 6)

Figura 6. Momentos de la evaluación sistemática integral



Elaboración propia

En los procesos de evaluación y aseguramiento de la calidad, estos criterios pueden ser observados a través de diversos elementos: (Tabla 10)

Tabla 10. Esquema de Criterios de Calidad de los Programas de Posgrado

CRITERIO	DESCRIPCIÓN	ELEMENTOS A OBSERVAR
PERTINENCIA	Congruencia entre las necesidades sociales, la misión y estrategia institucional y departamental, el estado del arte actual del conocimiento en el área y los objetivos del programa.	I. Necesidades a las que responde el programa II. Estado del arte del área de conocimiento III. Misión, visión y estrategia institucional
VIABILIDAD	Suficiencia, calidad y accesibilidad de los recursos necesarios para la adecuada operación del programa	I. Actores 1. Estudiantes 2. Planta académica 3. Coordinadores, directores y personal de apoyo II. Planes y programas de estudio III. Líneas de investigación o trabajo IV. Proyectos de vinculación V. Planeación, organización y evaluación institucional VI. Infraestructura y equipamiento VII. Financiamiento
EFICIENCIA	Congruencia entre los resultados y productos académicos, de investigación, difusión y económicos obtenidos por un programa y los recursos empleados para ello	I. Procesos de aprendizaje y enseñanza II. Procesos de investigación y difusión III. Funciones y organización de la planta académica IV. Gestión académica y administrativa
EFICACIA	Congruencia entre los procesos realizados y el logro de objetivos observados a través de los productos obtenidos	I. Formación científica, humana, académica y profesional de los egresados II. Eficiencia Terminal III. Producción académica de los profesores IV. Productos de las acciones de vinculación
EFFECTIVIDAD	Impacto del programa y sus egresados en el contexto social, científico y académico	I. Reconocimiento social de la calidad del programa 1. Resultados de evaluación externa 2. Acreditaciones 3. Posicionamiento del programa II. Cumplimiento de las expectativas de los egresados III. Impacto de los egresados IV. Impacto de los productos académicos de los profesores
SOSTENIBILIDAD	Capacidad del programa para seguir generando productos académicos y económicos que garanticen su viabilidad en plazos establecidos	I. Capacidad de generar valor académico II. Capacidad de sostenibilidad económica III. Valor del programa en la estrategia institucional

Este esquema permite una visión integral de los elementos que inciden en el desarrollo del posgrado y sus implicaciones en diversos ámbitos de influencia.

4 DIAGNÓSTICO DE LAS PRÁCTICAS E INTERPRETACIONES SOBRE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DEL POSGRADO.

4.1 LOS ORÍGENES DEL DIAGNÓSTICO.

La creación del Programa de Fortalecimiento del Posgrado Nacional (PFPN) como instrumento de política tanto educativa como científica y tecnológica, declaraba el propósito de impulsar la mejora continua de la calidad de los programas de posgrado que se ofrecen en las instituciones (mejora del perfil del personal académico, pertinencia de la oferta, tasas de graduación, infraestructura de apoyo, etc.), con atención especial al fortalecimiento de los programas en el nivel de doctorado. Las acciones para estimular el desarrollo científico y tecnológico incluían:

- Impulsar la investigación en ciencias y humanidades en las instituciones para fortalecer las capacidades nacionales en la generación y aplicación del conocimiento en estas áreas, y para mejorar la calidad de los programas educativos que ofrecen.
- Promover en las instituciones el desarrollo de la ciencia básica vinculada con la formación de recursos humanos de alto nivel.
- Alentar la apertura de programas de posgrado de buena calidad en áreas de interés local, regional o nacional.
- Favorecer que estudiantes de doctorado en posgrados nacionales realicen estancias de investigación en laboratorios del más alto prestigio internacional.
- Promover el diseño y operación de programas de especialidad tecnológica de buena calidad para la formación de especialistas, y de educación continua para la formación de consultores con el propósito de coadyuvar al desarrollo del sector productivo del país.
- Alentar una mayor participación de profesores-investigadores de cada una de las instituciones públicas de educación superior en el Sistema Nacional de Investigadores, apoyando los proyectos que para tal efecto se hayan establecido en el marco de los programas integrales de fortalecimiento institucional.

- Apoyar los servicios y estudios tecnológicos que realicen las universidades tecnológicas para coadyuvar con el cumplimiento de los objetivos de sus planes y programas de estudio y su vinculación con el entorno.
- Establecer un esquema mediante el cual se otorguen recursos extraordinarios a las instituciones públicas de educación superior para la realización de los programas integrales de fortalecimiento institucional que hayan sido evaluados favorablemente por comités de expertos que se integrarán para tal efecto.

Durante los primeros cuatro años del sexenio 2000 – 2006 la puesta en marcha del PFPN en sus dos vertientes (PIFOP y PNP) dio como resultado una creciente participación de las IES. Las acciones de autoevaluación de los programas de posgrado, necesarias para participar en el PFPN, generaron múltiples reflexiones entre los responsables de su gestión: desde el ejercicio de análisis del propio posgrado, hasta el cuestionamiento al modelo de evaluación, a los criterios y parámetros y al proceso mismo de evaluación para la acreditación.

El tema del PIFOP y del PNP se convirtió en un asunto recurrente en todas las reuniones sobre posgrado, particularmente en los congresos y sesiones de trabajo del Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado (COMEPO). Había distintos puntos de vista e interpretaciones, ya que por una parte, se trataba de participantes procedentes de diversos tipos de IES y de distintas áreas de conocimiento; por otra, se partía de diferentes experiencias institucionales sobre la evaluación y acreditación de programas.

El debate sobre la naturaleza de la evaluación y acreditación de programas de posgrado me llevó a proponer un ejercicio de exploración y análisis sobre las prácticas frecuentes de evaluación en las IES y sobre las propuestas de los criterios que desde el punto de vista de los participantes debería de privilegiarse para la integración de un modelo alternativo.

Para la realización de este análisis se tomó como base el modelo integral de calidad descrito en el capítulo 3 de este trabajo. El análisis se realizó en tres etapas:

- a. Análisis de la estructura del modelo de evaluación propuesto por el CONACYT. El objetivo de esta etapa fue identificar los elementos y criterios de evaluación que el modelo prioriza y contrastarlos con las interpretaciones que sobre la calidad del posgrado tienen los responsables de los posgrados en las IES del país.
- b. Exploración de las prácticas frecuentes de evaluación en las IES, con el propósito de identificar las visiones implícitas sobre calidad y evaluación que prevalecían en las IES participantes.
- c. Establecimiento de prioridades sobre los criterios deseables en un modelo alternativo de evaluación del posgrado. El propósito de esta etapa es identificar los consensos existentes entre los responsables de los programas de posgrado en torno a los criterios de calidad en un modelo deseable.

4.2 ANÁLISIS DE LA ESTRUCTURA Y CARACTERÍSTICAS DEL MODELO DE EVALUACIÓN DEL CONACYT

El análisis del modelo de evaluación de la calidad del posgrado en el que se basa el PFPN se realizó tomando como base el Manual de Evaluación que el propio CONACYT publicó en 2004 junto con la convocatoria para participar en el programa.

Los elementos para la evaluación de los programas de posgrado solicitantes eran los siguientes:

1. *Operación del programa de posgrado:*
 - a. *Rigor académico en el procedimiento de selección de aspirantes para ingresar al programa*
 - b. *Requisitos de permanencia, de los estudiantes (en el contexto de lograr la graduación en tiempo y forma)*
 - c. *Requisitos de graduación de los estudiantes para garantizar la calidad del programa*
2. *Plan de estudios:*
 - a. *Análisis del mundo potencial de trabajo para los egresados del programa*
 - b. *Existencia, pertinencia y claridad en el documento que explicita el plan de estudios del programa de posgrado (justificación, pertinencia, objetivos, perfil de ingreso y egreso, desarrollo y evaluación del proceso formativo)*
 - c. *Coherencia de la estructura curricular del plan de estudios (coherencia de actividades, seriación y articulación, flexibilidad, etc.)*
 - d. *Congruencia entre los objetivos del programa y las líneas de investigación en las que participan los estudiantes*
3. *Evaluación:*

- a. *Mecanismos para la evaluación del desempeño docente, incluyendo aquélla realizada con la participación de estudiantes*
 - b. *Congruencia de los mecanismos de evaluación del desempeño académico de los estudiantes con la naturaleza del programa y los métodos pedagógicos utilizados; y*
 - c. *Uso de los resultados de la evaluación de profesores, estudiantes y servicios en el aseguramiento de la calidad del programa*
4. *Planta académica:*
- a. *Características de la planta académica que colabora en el programa de posgrado (existencia del núcleo académico básico, cuya habilitación se demuestra a través de sus grados académicos y pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores (SNI))*
 - b. *Suficiencia de la planta académica (proporción de estudiantes por profesor de tiempo completo proporción de estudiantes por asesor o tutor de tesis)*
 - c. *Participación efectiva de los profesores en la operación del programa y la atención de estudiantes (docencia, dirección de tesis, tutorías, gestión académica, etc.)*
 - d. *Características de la producción académica de los profesores que participan en el programa (artículos, libros, patentes, desarrollos tecnológicos, etc.)*
 - e. *Participación de estudiantes en publicaciones resultado de la operación del programa*
 - f. *Forma de organización de los grupos de investigación para favorecer su producción académica*
5. *Seguimiento de la trayectoria escolar:*
- a. *Tasa de graduación por cohorte generacional*
 - b. *Pertinencia del programa mediante el seguimiento de graduados (afinidad del área laboral con el programa, posición en la organización, reconocimientos, nivel en el SNI, formación de recursos humanos, identificación de empleadores, etc.).*
6. *Productos académicos:*
- a. *Congruencia de los productos académicos con los objetivos del programa.*
7. *Infraestructura:*
- a. *Condiciones en las que se imparte el PE de posgrado (aulas, cubículos, auditorios, laboratorios, talleres, equipamiento, etc.)*
 - b. *Apoyos para el cumplimiento de los objetivos del programa (centros de información y sistemas informáticos y de comunicaciones, etc.)*
 - c. *Vinculación:*
 - d. *Resultados de las acciones de vinculación e intercambio para apoyar la formación de estudiantes (estancias, prácticas, tesis, etc.)*
 - e. *Resultados de las acciones de colaboración entre el núcleo académico del programa y sus contrapartes en otras IES y sectores sociales (publicaciones conjuntas, libros, patentes, asesorías, etc.).*
9. *Recursos financieros para la operación del programa:*
- a. *Compromiso institucional para la operación del programa (recursos financieros propios para la formación de estudiantes)*
 - b. *Financiamiento externo obtenido por la institución para complementar la operación del programa y las líneas de investigación asociadas". (SEP-CONACYT, 2001)*

Estos elementos se desglosaban en el Manual en 86 ítems. Cada ítem fue clasificado de acuerdo con los siguientes criterios: (Figura 7)

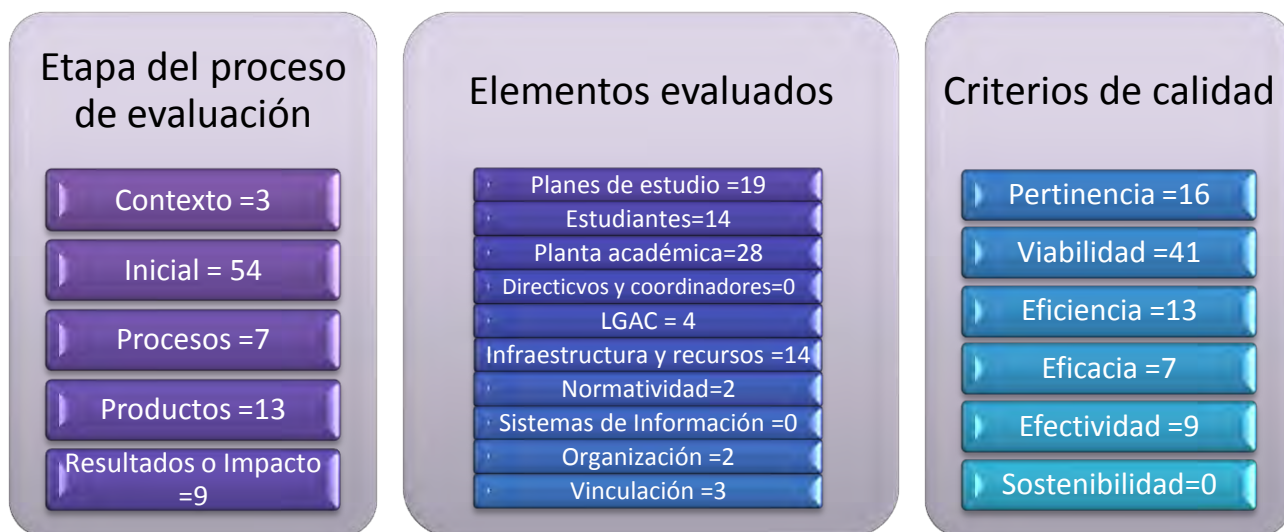
- La **etapa de evaluación que atienden**: contexto, etapa inicial, etapa de procesos, etapa de productos y etapa de evaluación del impacto.
- Los **criterios de calidad que aborda**: pertinencia, viabilidad, eficiencia, eficacia, efectividad y sostenibilidad
- Los **elementos que analiza**: plan de estudios, estudiantes, planta académica, personal directivo, de coordinación y de apoyo; líneas de generación y aplicación del conocimiento; infraestructura, recursos y financiamiento; normatividad; sistemas de información; organización y vinculación.

Figura 7. Criterios para el análisis del modelo de evaluación del PFPN



Una vez clasificados, se contabilizó el número de elementos (ítems) considerados para cada uno de los rubros. El resultado de esta clasificación se ilustra en la Figura 8.

Figura 8. Número de ítems del Modelo PFPN por categoría



Al contar con el dato numérico de estos elementos fue posible ilustrarlos a través de gráficas que permitieran visualizar que etapas, criterios y ámbitos eran los que se privilegiaban en la evaluación.

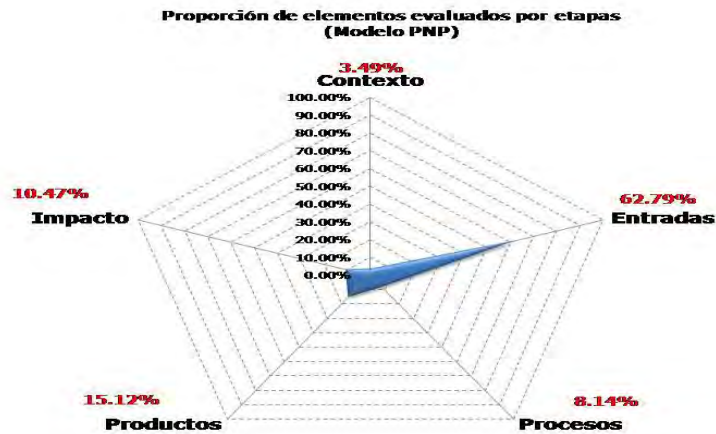
Si bien no se esperaba que la distribución fuera equitativa entre los distintos elementos, al menos se suponía que un modelo para evaluar la calidad debía considerar todas las etapas, criterios y elementos para poder tener una visión integral del programa y su calidad. Sin embargo, los resultados mostraban que el modelo se centraba en los recursos convertidos en insumos, pero dejaba de lado elementos que por su complejidad, era más difícil cuantificar e incluso identificar. Los elementos a los que mayor atención se presta en el modelo de evaluación son los relacionados con la planta académica, los planes de estudios, la infraestructura y las características de los estudiantes, con el supuesto implícito de que las IES tienen la posibilidad de decidir y controlar todos estos elementos.

Del análisis del modelo se desprenden los siguientes resultados:

- El modelo del PFPN es fundamentalmente un modelo de entradas – salidas, aunque entre sus rubros incluya algunos elementos sobre los procesos. La mayor parte de los

elementos que se incluyen pertenecen a la etapa inicial (62.79%), seguida por la de productos en una mucho menor proporción (15.12%). (Gráfica 11).

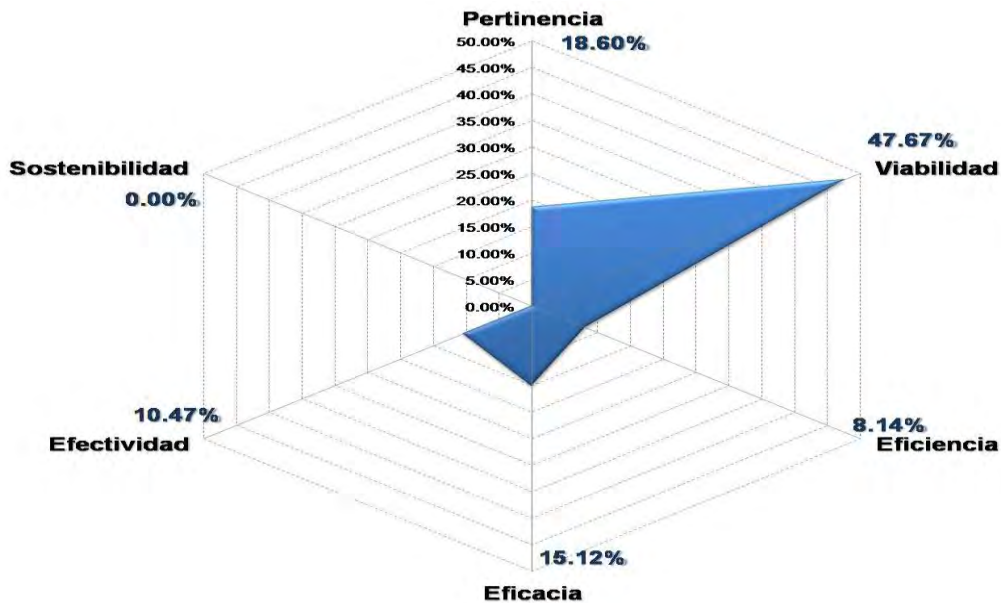
Gráfica 11. Proporción de elementos evaluados por etapas en el Modelo del PFPN



Elaboración propia

Este énfasis en las entradas o etapa inicial orienta al modelo a privilegiar el criterio de viabilidad sobre los otros como puede observarse en la Gráfica 12.

Gráfica 12. Énfasis de los criterios de evaluación del modelo PFPN



Elaboración propia

Llama la atención que en este modelo no se considera ningún elemento que permita garantizar la sostenibilidad del programa, ya sea en cuanto a su capacidad de generación de recursos humanos para continuar operando, como a su orientación a la generación de nuevo conocimiento que alimente al programa.

La convocatoria del PFPN publicada en 2004 era la segunda que se emitía e incluía la participación tanto en el PIFOP como en el PNP. En ese momento, un buen número de IES no habían participado en los procesos de evaluación del PFPN, si bien en su mayoría realizaban procesos de autoevaluación con diferentes criterios, políticas y enfoques. Para entender la complejidad del fenómeno de la autoevaluación de los posgrados, resultaba útil realizar un diagnóstico de las prácticas frecuentes de evaluación que predominaban en ese momento en las IES, incluso en aquellas que aún no participaban en los procesos de evaluación del PFPN.

Por otra parte, el aparente sesgo detectado en el análisis del modelo del PFPN invitaba a la búsqueda de una propuesta alternativa que hiciera posible mirar el posgrado de manera más integral y que contemplara elementos constitutivos de la calidad que no estaban siendo considerados en el modelo del PFPN. Los puntos de vista de los actores involucrados en los procesos de gestión del posgrado constituían un insumo valioso en la priorización de criterios para integrar la estructura de un modelo alternativo de evaluación de calidad del posgrado.

4.3 EL DIAGNÓSTICO SOBRE LAS PRÁCTICAS FRECUENTES DE EVALUACIÓN DEL POSGRADO

Para lograr el diagnóstico sobre las prácticas frecuentes de evaluación en las IES, se invitó a académicos y directivos de posgrado que quisieran participar en un proceso de

análisis y reflexión sobre la evaluación del posgrado¹⁰. Se trabajó como taller participativo con el objetivo de identificar las prácticas frecuentes de evaluación del posgrado en las IES participantes, así como los puntos de vista de los asistentes sobre los factores críticos indispensables para la integración de un esquema de evaluación del posgrado.

Los 110 participantes eran académicos y algunos eran coordinadores o directores de posgrado y habían participado en procesos de evaluación del posgrado en sus instituciones. Trabajaron en 4 grupos integrados por área de conocimiento, coordinados por un equipo facilitador. (Tabla 11).

Tabla 11 Participantes en Taller de prácticas y factores de evaluación del posgrado

ÁREA	PARTICIPANTES
Ciencias Naturales, Exactas, Biológicas y de la Salud	26
Ingeniería y Tecnología	20
Ciencias Sociales y Administrativas	38
Educación, Humanidades y Artes	26
Total	110

Se partió de las etapas del modelo de evaluación: evaluación inicial o de entradas, procesos, productos y resultados o impacto.

En la primera parte de este taller, los participantes identificaron y discutieron las prácticas frecuentes de evaluación en sus respectivas instituciones y programas, a partir de la siguiente pregunta:

¿Cuáles son los elementos / criterios / variables que en su institución acostumbran considerar para evaluar los programas de posgrado?

Como instrumentos para el registro de la información se utilizaron los formatos que aparecen en el Anexo I.

¹⁰ Este ejercicio se realizó en el marco del XIX Congreso Nacional de Posgrado convocado por el Consejo Mexicano de Posgrado en la ciudad de Puebla, en septiembre de 2005.

Se realizó una lista con todos los elementos enunciados y posteriormente los participantes marcaron los que se realizaban en su institución, de manera que se logró identificar los elementos y criterios más frecuentes en las instituciones de educación superior. Se encontraron elementos vinculados con el plan de estudios, con las características de los estudiantes, con la composición de la planta académica, con la habilitación y organización del personal de soporte (directivos, coordinadores, apoyo), con la existencia y solidez de las líneas de investigación ó trabajo y de los proyectos de vinculación, con la suficiencia de los recursos financieros y de infraestructura y con la pertinencia de la normatividad y de los sistemas de información.

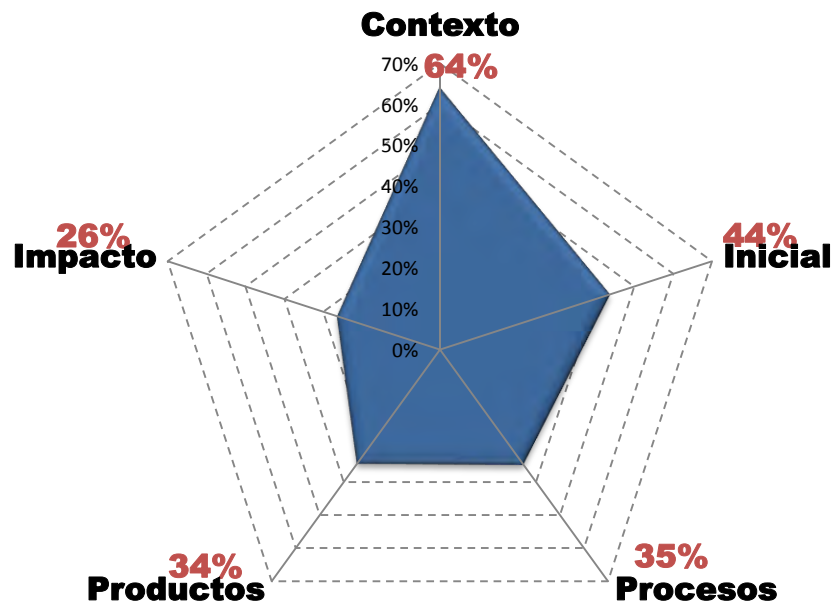
Posteriormente se calculó el porcentaje de los participantes que declararon evaluar cada uno de los elementos identificados, de manera que fue posible graficar los elementos por etapas y por criterio de acuerdo con el esquema de análisis.

4.3.1. Prácticas frecuentes sobre las etapas de evaluación

El análisis de las prácticas frecuentes reveló que la mayor parte de las IES declaran que acostumbran hacer un análisis de las necesidades sociales que el programa pretende atender. Esta declaración alude al análisis del contexto del posgrado. Además, se encontró que el 44% de los participantes afirman que evalúan la viabilidad de los programas, fundamentalmente en la etapa inicial o de entradas, pero que existe muy poca experiencia declarada (26%) en acciones de evaluación del impacto de los programas de posgrado en el entorno social, regional, económico, científico o tecnológico.

La Gráfica 13 muestra el porcentaje de participantes que declararon realizar acciones de evaluación en cada una de las etapas del proceso.

Gráfica 13. Énfasis en las prácticas frecuentes de evaluación de cada etapa



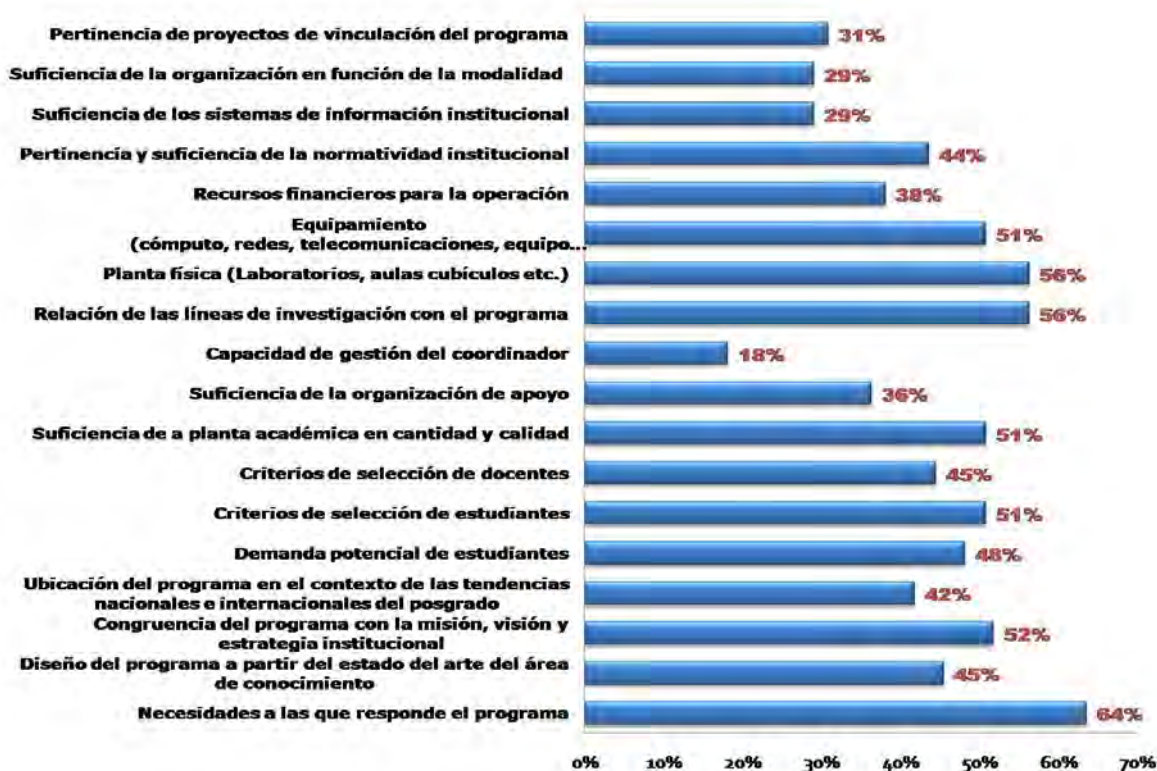
Elaboración propia

4.3.2. Etapa de evaluación de entradas o evaluación inicial

En la etapa inicial el elemento que con mayor frecuencia se toma en cuenta es el análisis de necesidades del entorno al cual responde el programa, que además de ser un análisis del contexto, constituye un insumo para el diseño del programa. El 64% de los participantes afirma que acostumbran realizar esta actividad. El 52% de los participantes afirma que evalúan la infraestructura disponible para soportar el programa y la relación de las líneas de investigación con los propósitos del programa. La suficiencia de la planta académica y los criterios de selección de los estudiantes son evaluados en un poco más de la mitad de los casos (51%). Los aspectos que menos se toman en cuenta en esta etapa de evaluación son los relacionados con la gestión del programa: capacidad de gestión del coordinador (18%), organización institucional y sistemas de información (29%) y proyectos de vinculación (31%). Llama la atención que solamente el 38% de los

participantes afirma que se toma en cuenta en el proceso de evaluación la suficiencia de los recursos financieros disponibles para la operación. (Gráfica 14)

Gráfica 14. Elementos evaluados en la etapa Inicial o de Entradas



Elaboración propia

4.3.3. Etapa de evaluación de procesos:

En la etapa de evaluación de procesos, la evaluación del desempeño de los docentes destaca como el elemento más frecuentemente mencionado (58%), seguido por la evaluación de la operación del plan de estudios (54%). Solamente estos dos elementos fueron mencionados por más de la mitad de los participantes, lo que indica que en esta etapa hay dispersión en los usos y costumbres de evaluación y que algunos elementos tales como el manejo de los recursos, los servicios de apoyo, la eficiencia de la organización y los procesos de vinculación, que son cruciales para el desarrollo de las actividades, no están presentes de manera sistemática en los ejercicios de evaluación más frecuentes. (Gráfica 15)

Gráfica 15. Elementos evaluados en la etapa de procesos.



Elaboración propia

4.3.4. Etapa de productos:

La evaluación de la actualidad de los contenidos de los programas y de las tasas de eficiencia terminal son los dos elementos reportados por más de la mitad de los participantes como práctica frecuente de evaluación en sus instituciones.

En seguida se menciona la evaluación de la productividad académica y el logro de los objetivos de planeación. Sin embargo, elementos tales como la evaluación de la calidad de los productos de investigación y de los programas de vinculación reciben menciones apenas arriba del 20% de los casos. (Gráfica 16)

Gráfica 16. Elementos evaluados en la etapa de productos



Elaboración propia

4.3.5. Etapa de impacto:

Quizá la etapa más crítica en este diagnóstico es la de la evaluación del impacto. Se podría decir que de acuerdo con los resultados obtenidos en esta exploración, no es una práctica frecuente en los procesos de evaluación del posgrado. Apenas una tercera parte de los participantes afirman que realizan estudios de seguimiento de egresados y el 44% afirma que en su institución se han realizado procesos de evaluación externa para sus programas. Los elementos que permiten analizar el impacto del programa de posgrado no son evaluados con frecuencia; tal es el caso de la evaluación del impacto de los productos de investigación (14%), de los resultados del trabajo de los académicos (18%) y de los procesos y proyectos de vinculación y cooperación académica (22%). Todos estos elementos constituyen las fuentes fundamentales para identificar el impacto de los programas y por tanto, para valorar su pertinencia. (Gráfica 17).

Gráfica 17. Elementos evaluados en la etapa de Impacto



Elaboración propia

4.4 IDENTIFICACIÓN Y JERARQUIZACIÓN DE ELEMENTOS DESEABLES EN LA EVALUACIÓN

Una vez que se identificaron cuáles eran los elementos y etapas que con mayor frecuencia se evaluaban en las IES, en la segunda parte de este proceso de análisis y reflexión se pidió a los participantes que señalaran los elementos que consideraban prioritario evaluar (aunque no fuera un elemento identificado en sus prácticas frecuentes), con el fin de destacar los elementos que consideraran más importantes para ser incluidos en los procesos de evaluación.

La pregunta para detonar esta parte de la discusión fue la siguiente:

¿Cuáles son los elementos / criterios / variables que usted considera que deberían ser incluidos y priorizados en el proceso de evaluación de los programas de posgrado?

Con el fin de que realmente se realizara un esfuerzo de priorización, cada participante podía elegir solamente tres elementos de cada una de las etapas del modelo de evaluación. Esto permitió identificar los elementos que los participantes consideraron indispensables en un ejercicio de evaluación orientado a contar con información para establecer procesos de mejora de los programas.

El porcentaje de menciones a la evaluación del contexto disminuyó con respecto a los resultados de las prácticas frecuentes, aunque cerca de la mitad de los participantes lo consideró entre sus prioridades.

En la etapa inicial los elementos que se consideraron prioritarios, ya que obtuvieron los porcentajes más altos fueron los relacionados con la suficiencia de la planta académica (56%), el rigor en los criterios y procesos para la selección de estudiantes (50%), la pertinencia del programa respecto a las necesidades sociales (49%) y la vinculación con las líneas de investigación (30%). Los criterios con menos porcentaje de mención fueron los relacionados con la organización y el personal de apoyo. (1%). (Gráfica 18)

Gráfica 18. Factores críticos para la evaluación de la etapa inicial o de entradas



Elaboración propia

En la etapa de procesos, los factores prioritarios fueron los vinculados con el desempeño de los docentes, (67%) la operación del plan de estudios (63%) y las trayectorias de los estudiantes (48%), mientras que nuevamente los elementos con menores porcentajes son los correspondientes a la organización de apoyo (2%). (Gráfica 19).

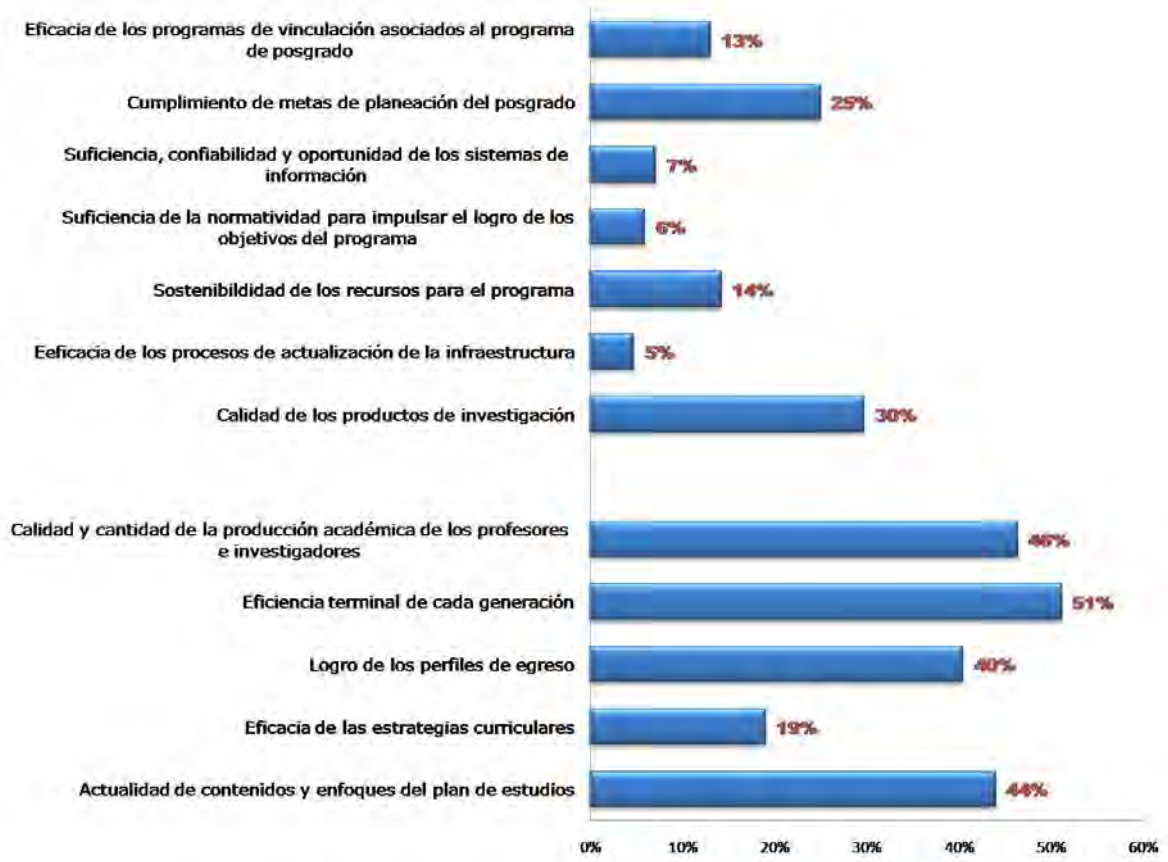
Gráfica 19. Factores críticos en la evaluación de la etapa de procesos



Elaboración propia

En la etapa de productos, los participantes enfatizaron la eficiencia terminal (51%), la productividad académica de la planta docente (46%) y la actualidad de los contenidos y enfoques del plan de estudios (44%). Procesos como la actualización de la infraestructura (5%) o el análisis de la normatividad que apoye los procesos académicos (7%) fueron considerados fuera de las prioridades como elementos relevantes para la evaluación de la calidad de los procesos del posgrado.(Gráfica 20).

Gráfica 20. Factores críticos en la evaluación de la etapa de productos



Finalmente, en la etapa de evaluación del impacto, se consideró un criterio prioritario la realización de estudios de seguimiento de egresados (71%), y la evaluación externa del programa (63%). Los productos de investigación (35%), la productividad académica de los docentes (41%) y los productos de proyectos de vinculación (32%) aparecen con porcentajes muy similares en el tercer lugar de las prioridades declaradas. Casi al final de las prioridades aparece el análisis de la capacidad institucional de sostenibilidad del programa (13%). (Gráfica 21).

Gráfica 21. Factores críticos en la evaluación del impacto



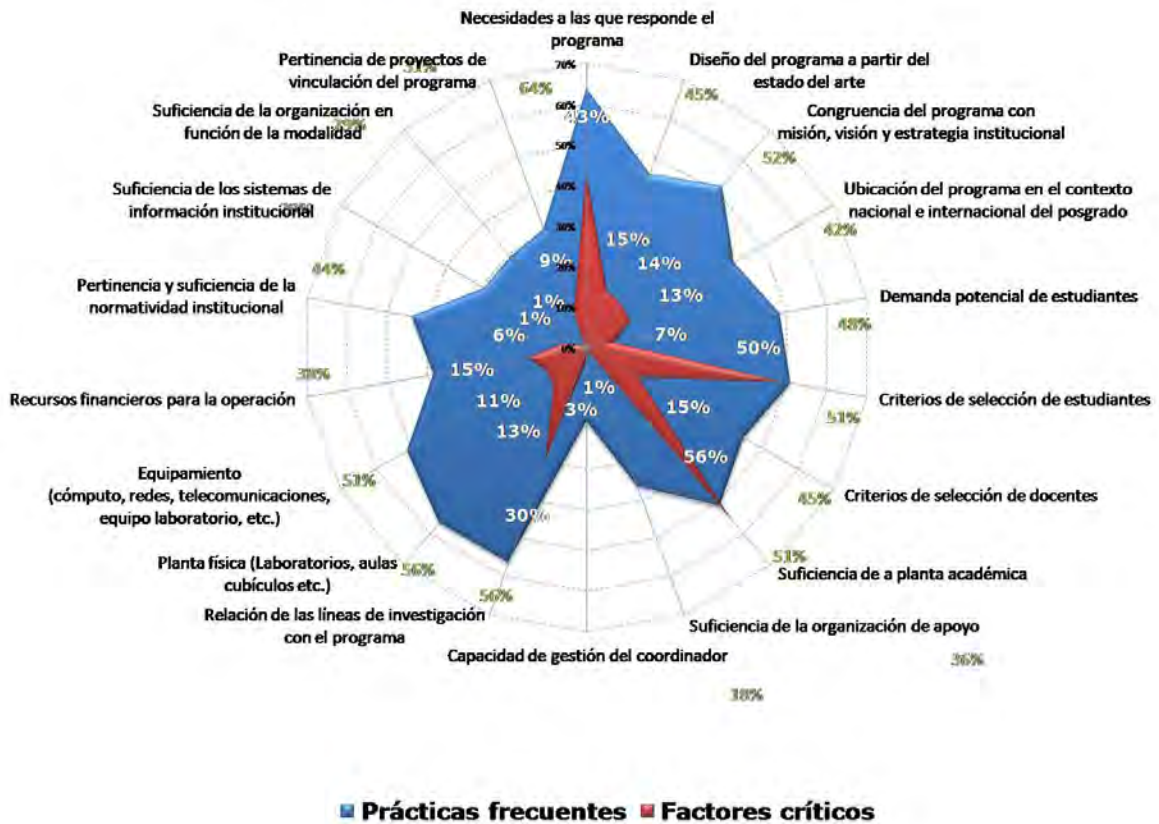
Elaboración propia

4.5 DE LA PRÁCTICA A LA PROPUESTA

Al contrastar las prácticas frecuentes de evaluación con las opiniones de los participantes en torno a los elementos que deberían evaluar, los resultados permitieron visualizar los componentes de una propuesta de evaluación alternativa.

En la etapa inicial o de entradas, los participantes asignaban un gran peso a los factores que acostumbran a evaluar, y en el momento de identificar los factores críticos privilegiaron cuatro elementos: las necesidades sociales a las que responde el programa, la suficiencia de la planta académica, los criterios de selección de los estudiantes y la articulación con líneas de investigación. (Gráfica 22).

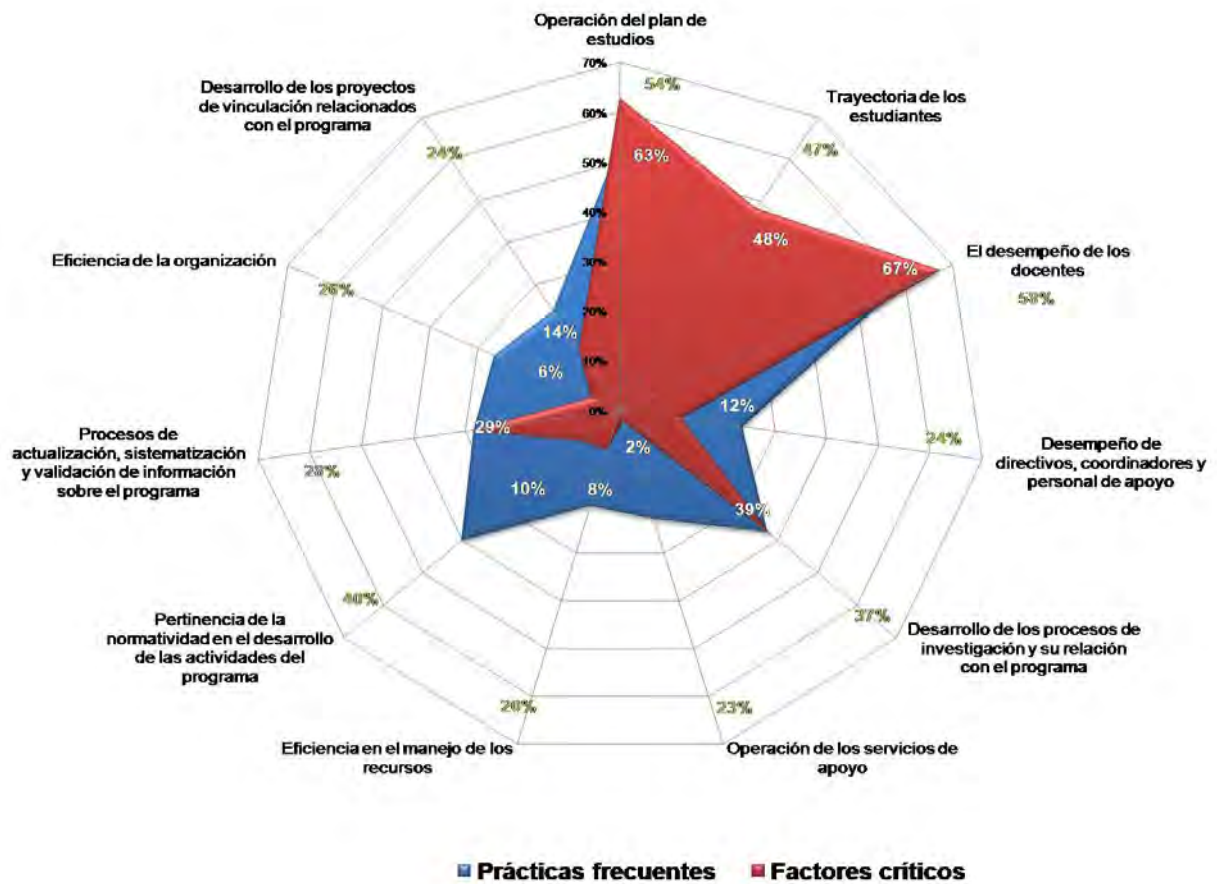
Gráfica 22. Comparación de elementos de prácticas frecuentes y factores críticos de evaluación en etapa de entradas o inicial



Elaboración propia

En la etapa de los procesos, se reconoce la importancia de la evaluación de las trayectorias estudiantiles y de los procesos de investigación, además del desempeño docente que aparece desde la identificación de prácticas frecuentes. (Gráfica 23).

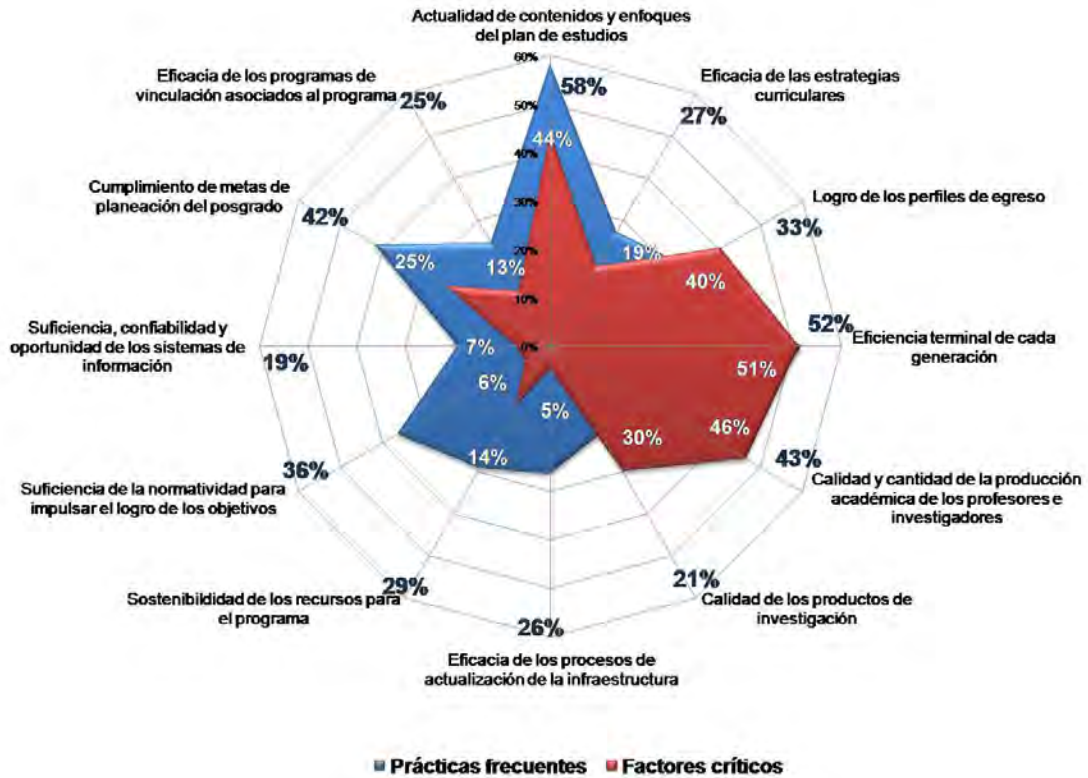
Gráfica 23. Comparación de elementos de prácticas frecuentes y factores críticos de evaluación en etapa de procesos.



Elaboración propia

En cuanto a la etapa de productos, destaca la identificación del logro de perfiles de egreso y los productos académicos de estudiantes y profesores como elementos críticos que deben ser considerados en la evaluación, junto con la eficiencia terminal. (Gráfica 24)

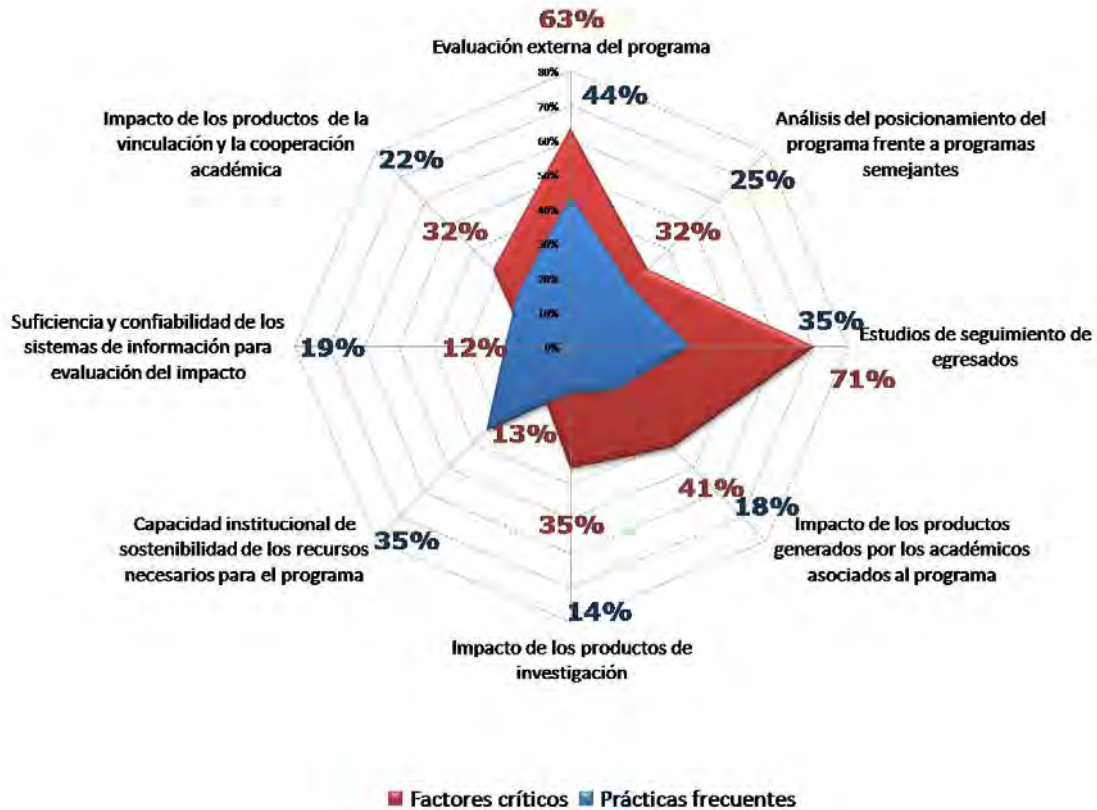
Gráfica 24. Comparación de elementos de prácticas frecuentes y factores críticos de evaluación en etapa de productos



Elaboración propia

Finalmente, los cambios más notorios se dan en la última etapa de la evaluación. Los participantes coincidieron en señalar que la evaluación del impacto no es una práctica frecuente, pero que es sin duda un factor crítico que permite visualizar los efectos de largo plazo de los programas y verificar su contribución a la satisfacción de las necesidades que justificaron su creación. (Gráfica 25).

Gráfica 25. Comparación de elementos de prácticas frecuentes y factores críticos de evaluación en etapa de impacto.

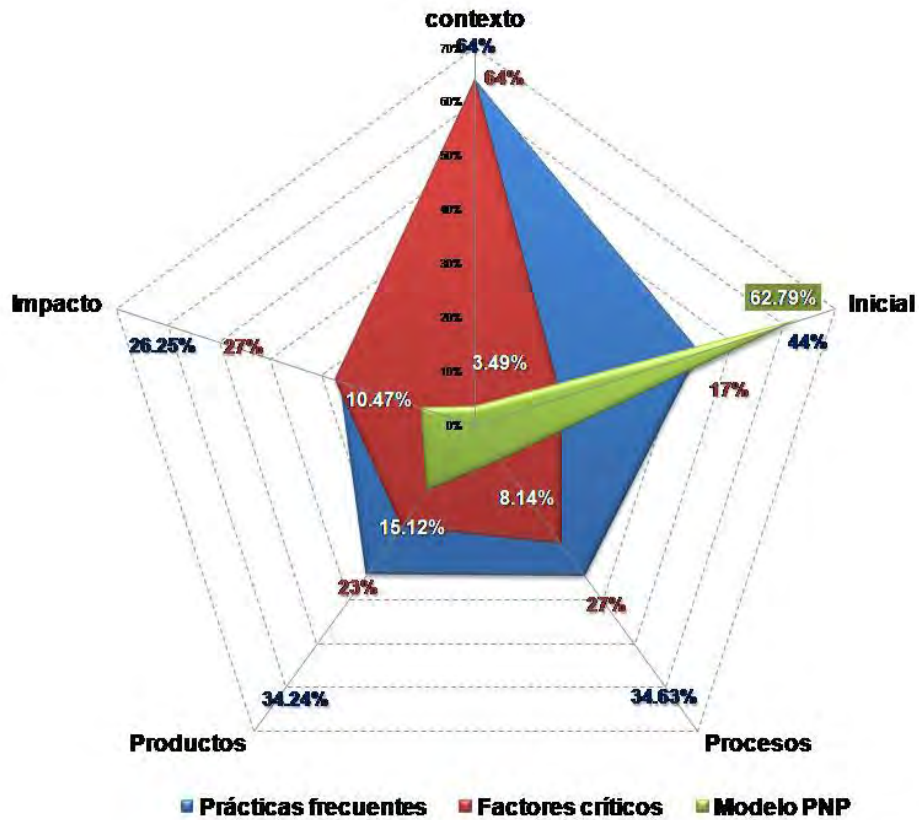


Elaboración propia

Si contrastamos los resultados del trabajo con los académicos y coordinadores con el análisis que previamente habíamos hecho al modelo del PFPN y los ubicamos en una gráfica superpuesta, los resultados son los siguientes:

El modelo de evaluación del PFPN privilegia la evaluación inicial, (62.79% de los ítems), y asigna un peso relativo muy limitado al análisis del contexto (3.49%) y a la evaluación del impacto (10.47%), lo que implica que el modelo se centra fundamentalmente en la evaluación de la viabilidad de los programas y deja de lado el análisis de su pertinencia y efectividad (Gráfica 26).

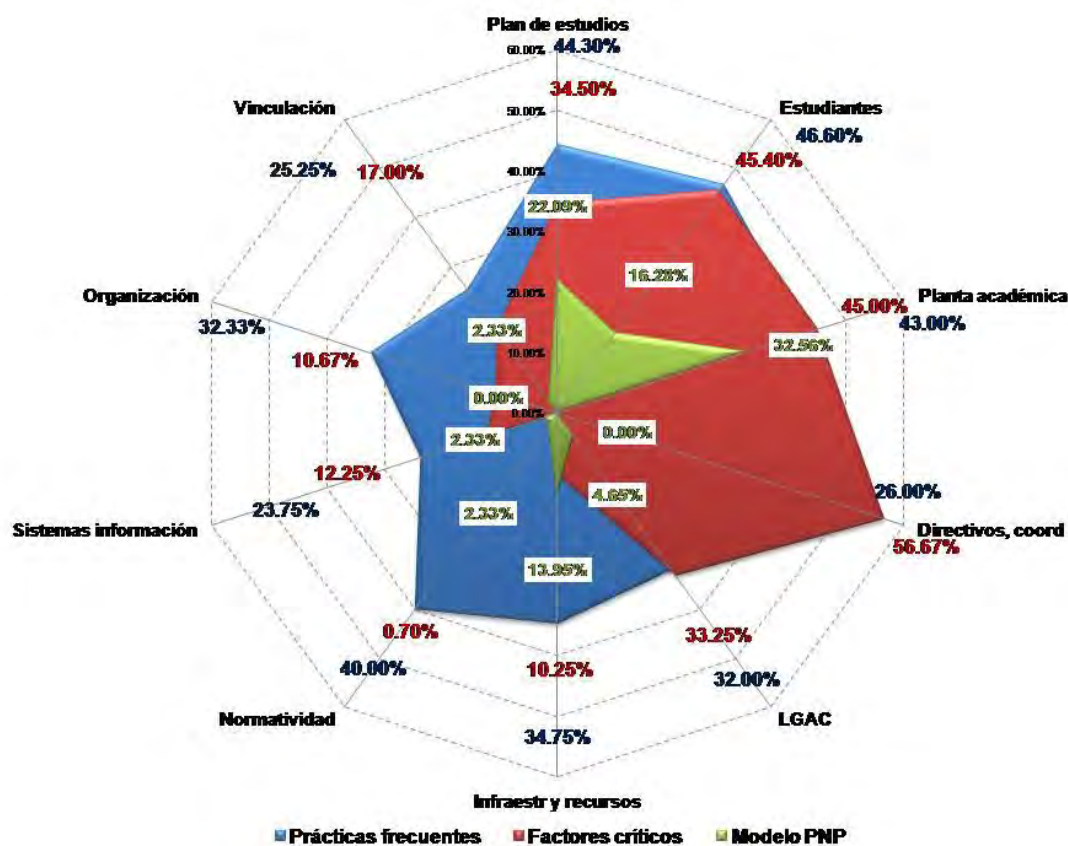
Gráfica 26. Valor relativo de las etapas de evaluación en el Modelo PFPN frente a las prácticas frecuentes de evaluación y los factores críticos identificados



Elaboración propia

Esta situación es también muy notable al considerar el peso relativo de cada uno de los distintos elementos que se evalúan en el modelo. Como puede observarse en la Gráfica 27, en el modelo del PFPN hay cuatro elementos prioritarios: la planta académica (32.56%), el plan de estudios (22.09%), los estudiantes (16.2%) y la infraestructura (13.95%). Esta distribución asigna poco peso relativo a elementos fundamentales como las líneas de investigación y la vinculación. Esto muestra una vez más la debilidad fundamental del modelo, que no permite contar con información suficiente ni adecuada para evaluar el impacto del posgrado en el desarrollo de la ciencia, la tecnología y las humanidades, y en la atención a las necesidades sociales cada vez más urgentes de contar con propuestas viables fundamentadas y conducidas por personal de alto nivel.

Gráfica 27. Valor relativo de los elementos que se evalúan en el Modelo PFPN frente a los identificados en las prácticas frecuentes de evaluación y los factores críticos propuestos



Elaboración propia

Uno de los resultados más significativos de este ejercicio exploratorio fue sin duda la reflexión colegiada de los participantes en torno a mecanismos y criterios de evaluación que se asumen en las instituciones, muchas veces sin analizar a profundidad sus implicaciones. Entre las conclusiones derivadas de estas reflexiones destacan:

1. Los modelos de evaluación de la calidad deben abordar el proceso de posgrado de manera integral y no restringirse a la simple verificación de la existencia de recursos que dan cuenta sólo de su posible viabilidad.
2. Los responsables del posgrado asignan un peso significativo en la calidad del posgrado a los actores (docentes y estudiantes) y a sus formas de organización académica en torno a líneas de investigación.

3. No existe experiencia ni capacidad generalizada en las IES para realizar evaluación del impacto de los programas de posgrado en la solución de los problemas sociales y de desarrollo científico que les dieron origen.
4. Hay elementos fundamentales en la evolución de la calidad de los programas de posgrado que no son incluidos en el modelo de evaluación y acreditación del PFPN.
5. El modelo del PFPN parte del supuesto de que todos los programas de posgrado operan en condiciones homogéneas, por lo que su calidad depende exclusivamente de las formas de operación dentro de las IES, independientemente de su contexto institucional y regional o de la naturaleza de las disciplinas que aborda, lo que provoca que programas de calidad queden excluidos del padrón.

5 RESULTADOS CUANTITATIVOS DEL PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO DEL POSGRADO NACIONAL

En los inicios del sexenio 2000 – 2006 la estrategia formulada en el *Plan Nacional de Desarrollo* a través del *Programa Nacional de Educación 2001 – 2006* (PRONAE) y del *Programa Especial de Ciencia y Tecnología 2001-2006* (PECyT) ponía el énfasis en la necesidad de orientar los recursos presupuestales al fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo y al desarrollo científico y tecnológico. La Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) plantearon como estrategia conjunta para ello la creación del ***Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional (PFPN)***. Como ya hemos mencionado anteriormente, además de los objetivos estratégicos planteados por el PRONAE 2001 – 2006, (ampliación de la cobertura con equidad, educación superior de buena calidad, así como integración, coordinación y gestión del sistema de educación superior) el programa también estaba orientado a apoyar los objetivos estratégicos del PECyT 2001-2006: (disponer de una política de estado en ciencia y tecnología; incrementar la capacidad científica y tecnológica y elevar la competitividad y la innovación de las empresas.)

5.1 ANTECEDENTES Y SUPUESTOS GENERALES DEL PROGRAMA

El antecedente inmediato del PFPN es el Padrón de Excelencia (PE) del CONACYT, creado en 1991. Este programa privilegiaba a los posgrados de alta calidad mediante becas, recursos de apoyo para profesores invitados, acervos bibliográficos, entre otros estímulos. Los programas evaluados por el PE podían obtener tres tipos de calificación: aprobados, condicionados y emergentes. Éstos últimos eran programas de reciente creación, que aún no habían consolidado su operación y que no contaban con suficientes generaciones de egresados como para poder estimar su desempeño con mayor precisión. Los condicionados eran programas que, aún teniendo resultados buenos en algunos

aspectos de su desempeño, no alcanzaban por el momento todos los estándares planteados para los programas de excelencia.

Si bien un buen número de programas de posgrado fue apoyado a través de los recursos otorgados por el Padrón de Excelencia, no se observó un incremento significativo en los niveles de calidad de los posgrados. Esta afirmación se basa en el hecho de que el número de programas condicionados que pasaban al grupo de los excelentes no creció significativamente, ni tampoco aumentó el número total de programas registrados en el PE, sino que se alcanzó un “punto de saturación” a partir de 1996 (Zubieta, 2002). Tampoco se observó un fortalecimiento sistemático en las IES, ni un impulso para la creación de programas en áreas estratégicas.

El CONACYT presentó un diagnóstico de los resultados de la operación del PE en el marco de la presentación del PFPN. Ahí resaltaba que los problemas más frecuentes del posgrado en nuestro país eran.

- La falta de una estrategia institucional para la apertura de programas, ya que en muchos casos no se contaba con una planta académica suficiente en cantidad o habilitación para soportar su operación.
- La proliferación de programas de posgrado operando sin condiciones mínimas de recursos o infraestructura
- La organización de programas de fin de semana cuya operación gravitaba en los docentes de otras IES
- Insuficiencia de profesores con experiencia en la dirección de tesis
- Bajas tasas de retención
- Bajas tasas de graduación
- Programas rígidos y altamente escolarizados
- Heterogeneidad en los criterios para la evaluación de los aprendizajes (Zubieta, 2002)

En este contexto, el PFPN planteaba como objetivo “apoyar la consolidación y el fortalecimiento de los programas de posgrado nacionales de calidad de las IES que permitan formar a los científicos y tecnólogos de alto nivel que la nación requiere para su desarrollo y preparar a los especialistas que el sector productivo demanda, para contribuir a su progreso” (CONACYT, 2003). Su estrategia para el fortalecimiento del posgrado se organizaba a través de dos programas:

- El Padrón Nacional de Posgrado (PNP) que tenía como propósito central reconocer la buena calidad de los programas de posgrado en los niveles de especialidad, maestría y doctorado, que han alcanzado un desempeño destacado en la formación de profesionales, profesores e investigadores en los diversos campos del conocimiento, de acuerdo con un paradigma establecido. Se propusieron dos posibles niveles de registro en el PNP: “Competente a Nivel Internacional” (CNI) y de “Alto Nivel” (AN). El registro de un programa de posgrado en el PNP tiene una vigencia de 5 años, al cabo de los cuales el programa deberá renovarlo a través de la demostración del cumplimiento de los estándares establecidos.
- El Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado (PIFOP), cuya misión era apoyar, en el marco de una estrategia integral de su institución, el desarrollo de programas que contaban con algunos elementos adecuados para su desempeño, pero que aún no alcanzaban los estándares de calidad establecidos para pertenecer al PNP. El objetivo era lograr que la institución mejorara la calidad de sus programas de posgrado para que tuvieran las características de un escenario deseable (denominado “visión” según la nomenclatura propia de la planeación estratégica) en un horizonte temporal. Se pretendía que estos programas pudieran integrarse al PNP en un plazo acordado¹¹, a través de la realización de acciones estratégicas institucionales.

¹¹ La vigencia de este programa concluyó en 2006, fecha en la que los programas apoyados deberían haber subsanado sus deficiencias para lograr su registro en el PNP.

Dos características sobresalientes del PIFOP fueron que:

- por primera vez era posible incorporar programas de posgrado orientados al perfeccionamiento profesional y no sólo a la formación de investigadores
- los programas postulados para ser apoyados por el PIFOP debían ser presentados enmarcados en una estrategia integral de desarrollo del posgrado institucional, que a partir de una autoevaluación propusiera políticas, proyectos, estrategias y acciones necesarias para superar las deficiencias identificadas en los programas analizados, jerarquizándolas en orden de prioridad para enfocar los esfuerzos institucionales hacia el logro de las metas planteadas.

Para determinar la calidad de los programas de posgrado que se registraría tanto en el PIFOP como en el PNP, se establecieron criterios basados en lo que el mismo CONACYT denominó en su momento *"Paradigma de un posgrado de calidad"*:

- *"Una amplia aceptación social por la sólida formación de sus graduados*
- *Altas tasas de titulación o graduación*
- *Profesores suficientes para atender la matrícula del programa y competentes en la generación, aplicación y transmisión del conocimiento, organizados en cuerpos académicos.*
- *La participación de estudiantes en las líneas de generación y aplicación del conocimiento, o en su caso, de trabajo profesional*
- *Currículo actualizado y pertinente*
- *Procesos e instrumentos apropiados y confiables para la evaluación de los aprendizajes*
- *Servicios oportunos para la atención individual y en grupo de los estudiantes*
- *Infraestructura moderna y suficiente para apoyar el trabajo académico de profesores y alumnos*
- *Sistemas eficientes de gestión y administración" (CONACYT, 2002)*

La hipótesis subyacente en el PFPN, principalmente en la parte correspondiente al PIFOP, planteaba que se fortalecería el posgrado nacional si las IES trabajaban para impulsar el

desarrollo de los elementos constitutivos de la calidad del posgrado¹². Las acciones institucionales debían estar encaminadas hacia:

- la superación académica y la consolidación de cuerpos colegiados;
- la actualización y flexibilización de los planes y programas de estudio;
- la mejora de los instrumentos y mecanismos de evaluación de los estudiantes;
- la atención individual y de grupo a los estudiantes;
- la mejora de las tasas de retención y graduación, en los tiempos previstos, a través del establecimiento de mecanismos para el seguimiento sistemático de los egresados,
- el fortalecimiento de las líneas de investigación y desarrollo profesional,
- la ampliación y modernización de la infraestructura de apoyo
- el impulso a programas de cooperación nacional e internacional con otras Instituciones de educación superior y centros de investigación.

La operación del PFPN

Las convocatorias para evaluar y en su caso registrar programas de posgrado en el PFPN se publicaron por primera vez en octubre de 2001. La convocatoria incluía manuales para la integración de los documentos con los que las IES solicitaban la incorporación de programas al PNP o al PIFOP, así como una aplicación electrónica de base de datos en la que se debían capturar los datos en detalle de los estudiantes y profesores adscritos al programa.

Para solicitar su registro en el PNP, era necesario realizar una autoevaluación del programa, en la que debían participar tanto los responsables institucionales como los miembros de la planta académica.

En el caso del PIFOP, además de la autoevaluación del programa que solicitaba su registro, era necesario integrar un plan de mejora continua de dicho programa, enmarcado en un plan estratégico institucional para el desarrollo del nivel de posgrado en

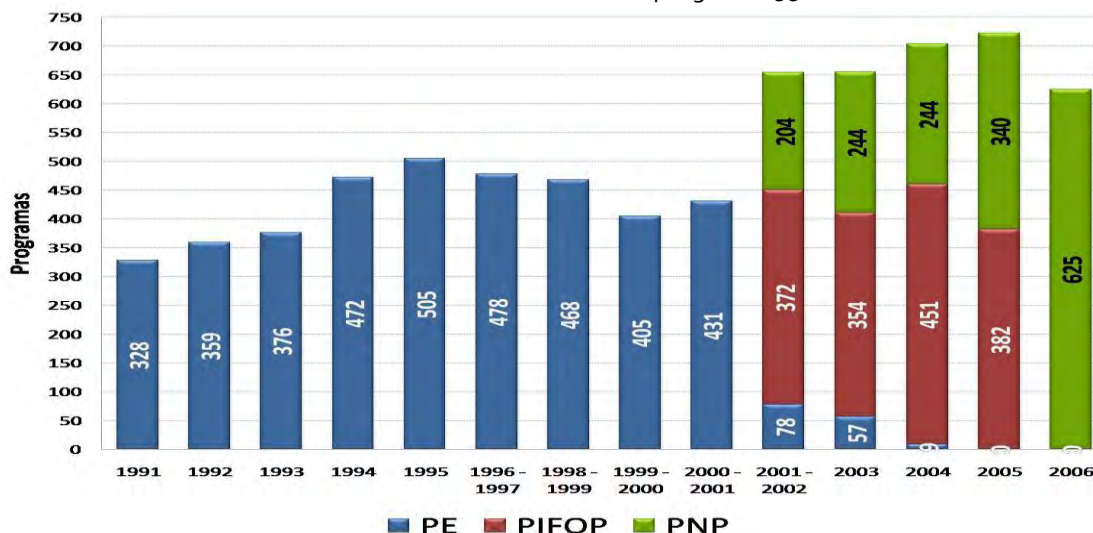
12 en el marco del "Paradigma del Posgrado de Calidad"

su conjunto, en el que se señalaran objetivos estratégicos con sus respectivos programas de trabajo y estimación de recursos necesarios, avalados por el rector de la institución; tanto el plan de mejora del programa como el plan estratégico institucional debían ser producto de un ejercicio de planeación participativa de la comunidad universitaria. Por lo tanto, en el caso del PIFOP, la aprobación de un programa estaba asociada a la estrategia de mejora institucional y no sólo a las características del programa de manera aislada. A diferencia del PNP, en el caso del PIFOP la SEP y el CONACYT ofrecían, además de las becas para los estudiantes, recursos complementarios para el desarrollo de los planes estratégicos en un esquema de financiamiento compartido con las IES.

El PNP es hasta el momento el único instrumento formal disponible en nuestro país para la acreditación de los programas de posgrado de calidad. También es reconocido como un instrumento para la rendición de cuentas de las IES.

La aplicación de estos criterios para la evaluación y acreditación de los programas de posgrado a lo largo del sexenio generó cambios en la cobertura geográfica, institucional y por áreas de conocimiento de los programas considerados de buena calidad. Un primer resultado es el incremento del número de programas acreditados como puede verse en la Gráfica 28 que ilustra la evolución de la acreditación de los programas de posgrado en nuestro país en los últimos 15 años.

Gráfica 28. Evolución de la acreditación de posgrado 1991 - 2006



Fuente: CONACYT

Además de considerar el aumento en el número de programas acreditados, es importante analizar sus características, distribución, niveles y ubicación, con el fin de tener un panorama más exacto sobre los efectos que la aplicación del modelo de evaluación, eje fundamental de la estrategia de fortalecimiento del posgrado, ha tenido en el desarrollo de este nivel educativo en nuestro país. Para ello, presentaremos primeramente los resultados obtenidos en los procesos de evaluación para la acreditación, considerando su cobertura geográfica y por áreas de conocimiento, así como la proporción de programas por tipo de institución y por nivel, tanto en el caso del PIFOP, como en el del PNP.

5.2 LOS RESULTADOS DEL PIFOP 2001 – 2006.

A diferencia de lo sucedido con el Padrón de Excelencia, un factor relevante de este programa consistió en enmarcar las acciones de fortalecimiento de los programas de posgrado en una estrategia integral de desarrollo del posgrado institucional, que a partir de una autoevaluación propusiera políticas, proyectos, estrategias y acciones pertinentes para superar las deficiencias identificadas en los programas analizados, jerarquizándolas en orden de prioridad para enfocar los esfuerzos institucionales hacia el logro de las metas planteadas. En ese sentido, el PIFOP constituyó una innovación que generó un

cambio en la dinámica no sólo del CONACYT y de los programas de posgrado involucrados, sino sin duda alguna, de todas las instituciones de educación superior que miraron el fortalecimiento de sus posgrados en el marco de una estrategia integral.

La meta planteada para el PIFOP consistió en que los posgrados apoyados por este programa lograran su registro en el Padrón Nacional de Posgrado (PNP) a más tardar en el 2006 (CONACYT, 2003). Se lanzaron dos convocatorias para incorporar posgrados en el PIFOP: A la primera, denominada PIFOP 1.0 (2001- 2002) se presentaron 894 solicitudes de las cuales fueron aprobados 372 programas de 79 instituciones de educación superior. En la segunda convocatoria, PIFOP 2.0, publicada a finales de 2003, participaron 871 programas. Los 452 programas aceptados representan el 52% de las solicitudes presentadas para la evaluación y registro en el PIFOP. (Gráfica 29)

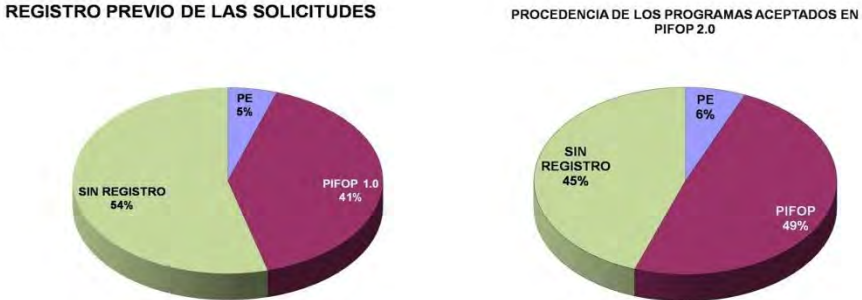


Fuente: elaboración propia con datos de CONACYT

De los programas aceptados en el PIFOP 2.0, el 6% ya tenían registro en el Padrón de Excelencia y 49% en el PIFOP 1.0 y se estaban sometiendo al proceso de evaluación de seguimiento que les permitiera continuar en el PIFOP 2.0, una vez que hubieran demostrado que sus estrategias de fortalecimiento se orientaban a obtener los resultados parciales esperados que los llevarían a lograr su registro en el PNP en el plazo señalado; finalmente, el 54% de los programas aprobados en el PIFOP 2.0 no tenían registro previo alguno.

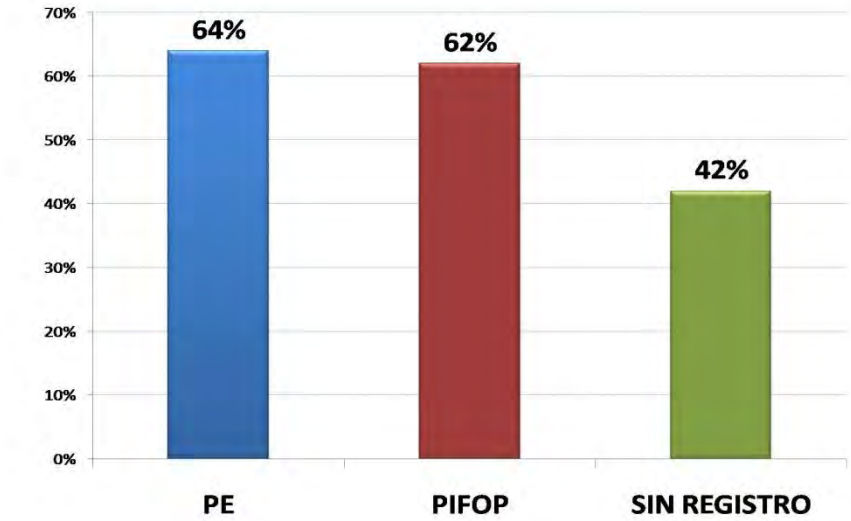
El 64% de los programas pertenecientes al Padrón de Excelencia que presentaron solicitud en la convocatoria del PIFOP 2.0 resultó aprobado, así como el 62% de los provenientes del PIFOP 1.0 y el 42% de los que no contaban con registro en ninguno de los dos anteriores. (Gráfica 30 y Gráfica 31)

Gráfica 30. Registro previo de las solicitudes y de los programas aprobados en PIFOP 2.0



Fuente: elaboración propia con datos de CONACYT

Gráfica 31. Porcentaje de aprobación de solicitudes por tipo de registro previo



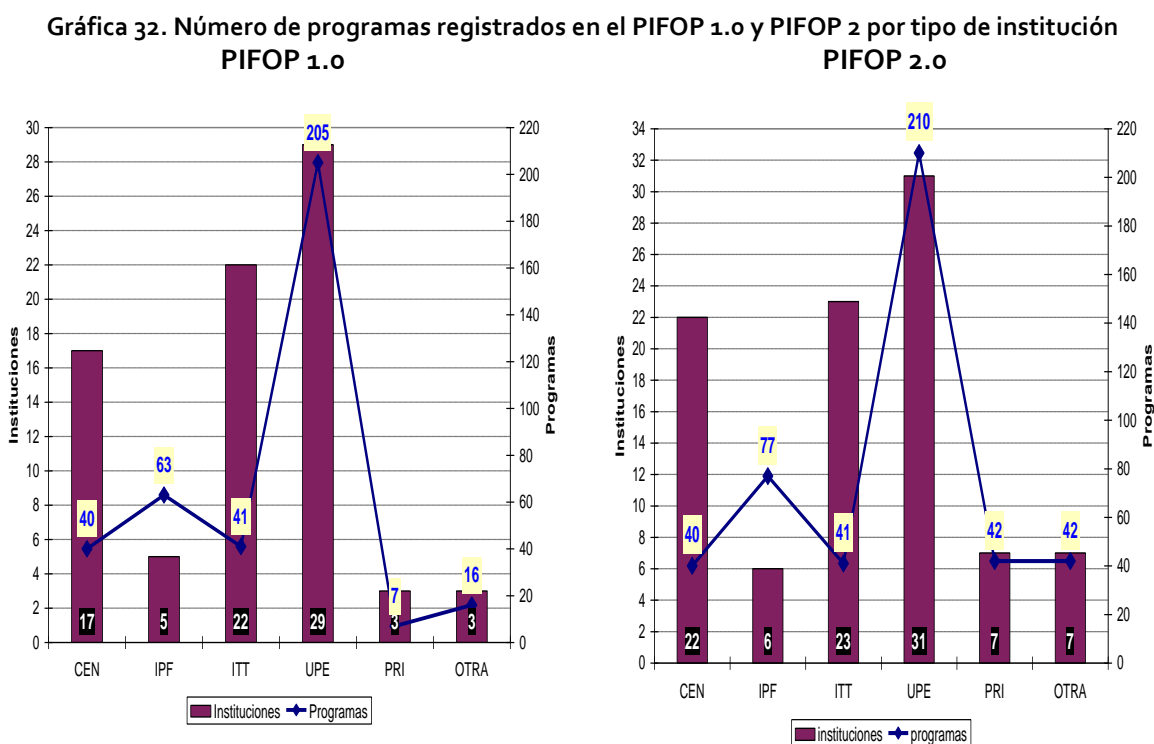
Fuente: elaboración propia con datos de CONACYT

El proceso de evaluación de las solicitudes el PIFOP 2.0 concluyó 18 meses después de la emisión de la convocatoria, lo que a la postre se convirtió en un factor adverso para la

operación de los planes estratégicos que las instituciones habían propuesto y cuyos calendarios se vieron severamente alterados.

Los 452 programas aceptados provenían de 96 instituciones: Centros de Investigación SEP_CONACYT, (CEN), Instituciones Públicas Federales (IPF), Institutos Tecnológicos (ITT), Universidades Públicas Estatales (UPE), Instituciones de Educación Superior Privadas (PRI) y otras IES públicas (OTR).

(Gráfica 32)



Fuente: Elaboración propia con datos de CONACYT

Los porcentajes de solicitudes aprobadas varían de manera significativa entre las instituciones. Por una parte, 58 IES obtuvieron un porcentaje de aprobación de sus programas de 50 % o menos; de ellas, 23 IES, que equivalen al 19% de las instituciones que presentaron solicitudes al PIFOP, no lograron la aprobación de ninguno de los programas que presentaron en la evaluación. Por otro lado, 40 IES lograron la aprobación de todas sus solicitudes, si bien la mayor parte de éstas presentó 1 o 2 solicitudes y sólo

una de ellas más de 10. Estos datos pueden ser indicativos de la gran heterogeneidad de las instituciones y también de la diversidad de oferta educativa de posgrado que prevalece en nuestro país.

El dato de los porcentajes de programas del PIFOP 1.0 aprobados para el PIFOP 2.0 es otro elemento importante de este análisis. La Tabla 12 muestra que 12 instituciones no lograron la aprobación de ninguno de sus programas y 16 de ellas lograron la aprobación sólo del 50% o menos de sus solicitudes. Este hecho seguramente representa un problema para las instituciones que por alguna razón no alcanzaron el objetivo planteado para la fecha de la evaluación, ya que ven afectada la continuidad de sus proyectos de fortalecimiento y de la estrategia institucional en su conjunto.

Tabla 12. Número de IES por porcentaje de aprobación del PIFOP

% APROBACIÓN	INSTITUCIONES POR PORCENTAJE DE APROBACIÓN (TOTAL)	INSTITUCIONES POR PORCENTAJE DE APROBACIÓN DE PROGRAMAS PROCEDENTES DEL PIFOP 1.0
0%	23	12
1 A 10%	2	0
11 A 20%	3	0
21 A 30%	5	4
31 A 40%	11	1
41 A 50%	14	11
51 A 60%	5	2
61 A 70%	9	10
71 A 80%	5	4
81 A 90%	3	3
91 A 99%	0	0
100%	40	31

Fuente: elaboración propia con datos de CONACYT

Al analizar las características generales de las instituciones que tuvieron éxito en la aprobación de sus posgrados en el PIFOP, es notorio que existen dos grandes grupos con diferencias estructurales: por una parte, una proporción significativa de las denominadas *Macrouniversidades*, que han generado procesos de desarrollo y cooperación orientados a mejorar la calidad y el impacto de los programas que ofrecen, y por otra, tres instituciones privadas (ITESM, UDLA, UIA) que han contribuido a la diversificación de la oferta y al incremento de programas incorporados en este proceso de fortalecimiento (Tabla 13)

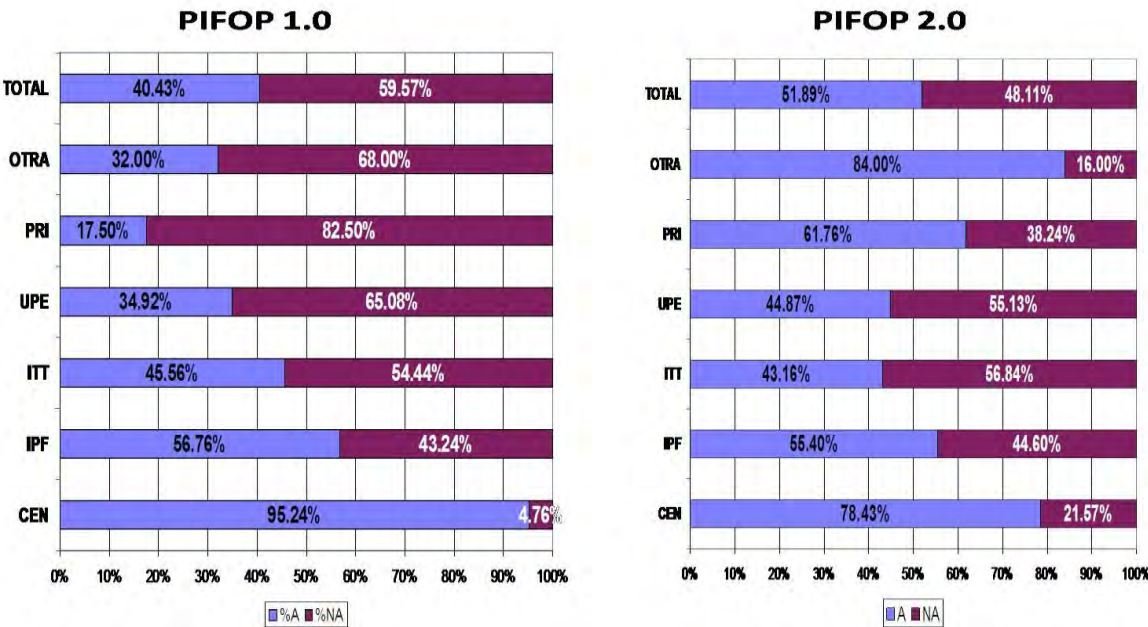
Tabla 13. Instituciones con más posgrados registrados en el PIFOP 2.0

INSTITUCIÓN	SOLICITUDES	REGISTRADOS EN PIFOP 2.0	% de ÉXITO
UAM	45	34	75.56%
ITESM	29	21	72.41%
U de G	31	21	67.74%
UASLP	25	21	84.00%
UNAM	31	19	61.29%
UMSNH	26	16	61.54%
UAEM	28	15	53.57%
IPN	46	13	28.26%
UANL	28	13	46.43%
UAA NARRO	12	12	100.00%
UA CHAPINGO	13	11	84.62%
BUAP	33	10	30.30%
UDLA	13	10	76.92%
UABC	16	10	62.50%
UGTO	16	10	62.50%
UADY	17	9	52.94%
UVER	19	8	42.11%
UACHIH	14	7	50.00%
UAEH	21	7	33.33%
UIA	12	7	58.33%
USON	11	7	63.64%

Fuente: Elaboración propia con datos de CONACYT

Estos datos permiten observar que una variable significativa en el análisis del impacto del PIFOP en el fortalecimiento del posgrado a lo largo del periodo 2001 – 2006 es el tipo de institución de educación superior. La naturaleza de la organización y operación de los programas, las condiciones en las que surgieron, la infraestructura y recursos con los que cuenta y su vocación predominantemente hacia la práctica profesional o hacia la investigación generaron resultados diferenciados en el momento de realizar los procesos de evaluación de los programas. La Gráfica 33 muestra los porcentajes de programas aprobados y no aprobados en cada una de las convocatorias, según el tipo de IES. Es notable el alto porcentaje de éxito de los programas provenientes de los centros de investigación y de instituciones públicas federales, cuyas condiciones de operación son por su misma naturaleza mucho más cercanas al paradigma de posgrado de calidad y a los parámetros establecidos en los manuales correspondientes. También destaca el incremento en el porcentaje general de aprobación de PIFOP1.0 a PIFOP 2.0 y en particular el de los tipos de institución que no habían obtenido resultados exitosos en la primera convocatoria, como es el caso de las instituciones públicas clasificadas en el rubro de "otras", así como las instituciones de educación superior privadas.

Gráfica 33. Porcentaje de aprobación y no aprobación de programas en PIFOP 1.0 y 2.0 por tipo de institución

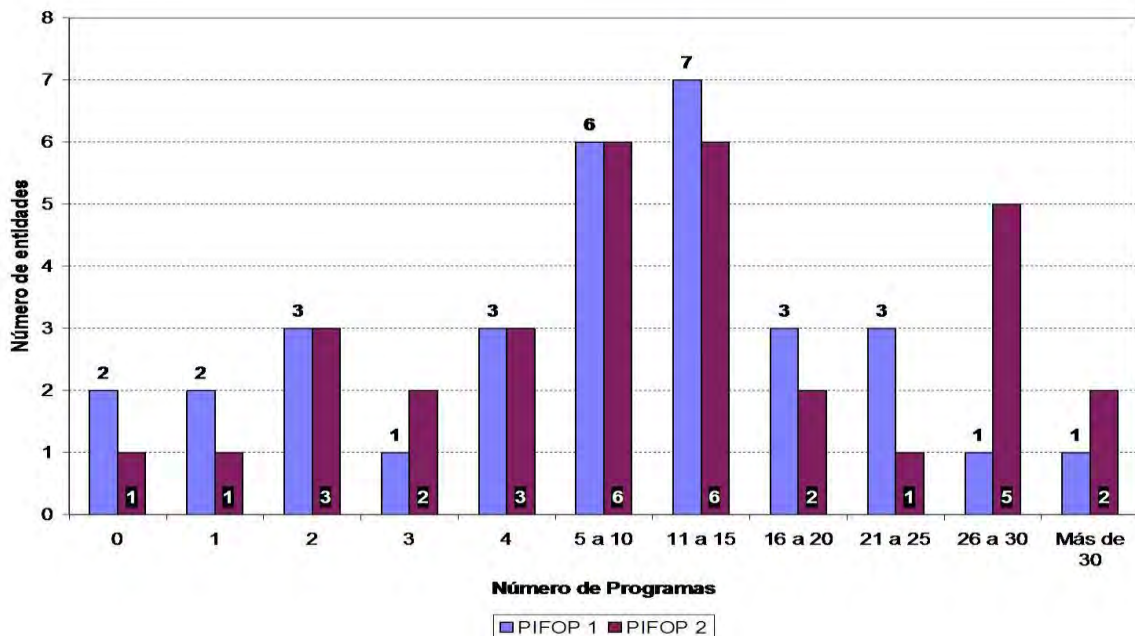


Fuente: Elaboración propia con datos de CONACYT

Cobertura geográfica del PIFOP

La naturaleza del PIFOP favorecía la participación de instituciones de entidades federativas que no contaban con una oferta de posgrado de calidad. La posibilidad de obtener recursos adicionales para fortalecer los programas, aun cuando éstos no fueran susceptibles de convertirse en parte del presupuesto regular de las IES, propició que muchas de ellas presentaran solicitudes en el PIFOP 2.0, con lo que el número de programas registrados pasó de 372 a 452. No sólo es significativo el incremento en número de programas, sino también su cobertura geográfica. La Gráfica 34 muestra que disminuyó el número de entidades federativas con ninguno o con un solo programa en el PIFOP y se incrementó el número de entidades con más de 20 posgrados en el PIFOP. En muchos casos, como se mostrará más adelante, la disminución de programas de PIFOP 1.0 a PIFOP 2.0 se debió a su incorporación al PNP y no a la pérdida del registro.

Gráfica 34. Número de entidades según el número de posgrados en el PIFOP 1.0 y 2.0



Fuente: elaboración propia con datos de CONACYT

En la Tabla 14 se muestra la distribución de los programas de especialidad, maestría y doctorado registrados en PIFOP 1.0 y 2.0 en cada una de las entidades federativas.

Tabla 14. Distribución geográfica de programas registrados en PIFOP 1.0 y 2.0 por nivel

	PIFOP 1.0					PIFOP 2.0					Variación
	E	M	D	DM	TOTAL	E	M	D	DM	TOTAL	
Aguascalientes		2			2		5	2		7	5
Baja California	1	8	5		14	3	7	6	1	17	3
Baja California Sur	1	3	2		6	1	2	1		4	-2
Campeche					0					0	0
Coahuila		10	3		13	2	13	10	1	26	13
Colima		8	3		11		4	2		6	-5
Chiapas		1	1		2		3			3	1
Chihuahua	3	14	3		20	2	10	2		14	-6
Distrito Federal		37	26		63	2	48	40	1	91	28
Durango		2			2		3			3	1
Guanajuato		8	3		11	2	9	4		15	4
Guerrero					0		2			2	2
Hidalgo		3			3		4	3		7	4
Jalisco		4	3		7		17	9		26	19
México		14	9		23	4	18	10	1	33	10
Michoacán		10	6		16		12	10		22	6
Morelos		6	3		9		8	4	1	13	4
Nayarit		1			1		1			1	0
Nuevo León		9	4		13		17	11		28	15
Oaxaca		5	1		6		4			4	-2
Puebla		21	6		27		16	10		26	-1
Querétaro	1	9	3		13	2	6	3		11	-2
Quintana Roo		1			1		2			2	1
San Luis Potosí	2	13	10		25	5	14	7		26	1
Sinaloa		7	1		8		4	1		5	-3
Sonora		10	2		12	1	7	2	2	12	0
Tabasco		4			4		3	1		4	0
Tamaulipas		7	3		10		5	1		6	-4
Tlaxcala	1	2	1		4	1	3	1		5	1
Veracruz	2	16	6		24	1	13	2		16	-8
Yucatán	2	13	3		18	2	10	3		15	-3
Zacatecas	2		2		4			2		2	-2
REPÚBLICA MEXICANA	15	248	109	0	372	28	270	147	7	452	80

Uno de los resultados del PIFOP a lo largo del periodo es el impulso generado en las entidades federativas que anteriormente no contaban con programas de posgrado evaluados y acreditados, lo que da como resultado un cambio positivo hacia la descentralización a través de una mayor participación en los esfuerzos de desarrollo y fortalecimiento del posgrado nacional en su conjunto.

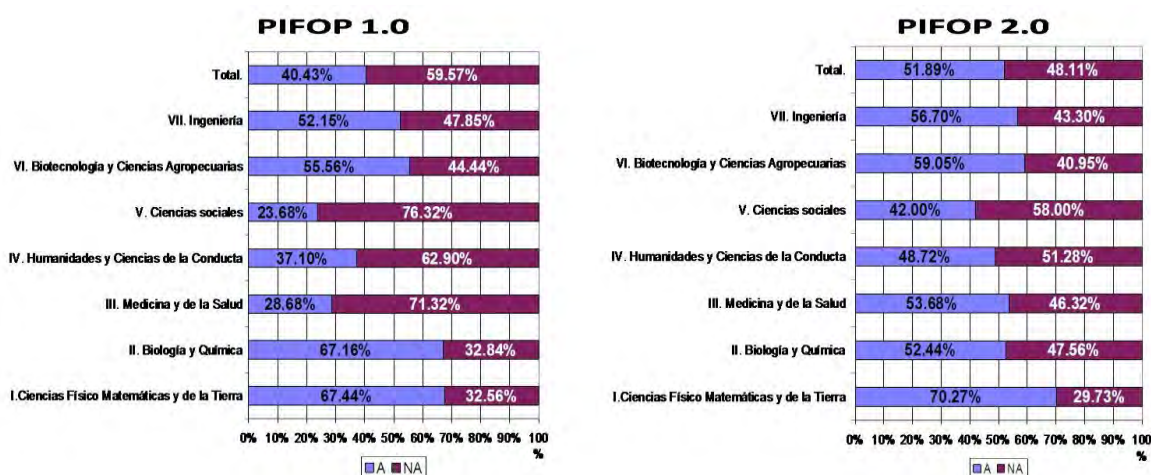
Cobertura por áreas de conocimiento

El CONACYT clasifica los posgrados participantes en el PFPN con la taxonomía de siete áreas de conocimiento usada en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI):

- I. Física, Matemáticas y Ciencias de la Tierra.
- II. Biología y Química
- III. Medicina y Ciencias de la Salud
- IV. Humanidades y Ciencias de la Conducta
- V. Ciencias Sociales
- VI. Biotecnología y Ciencias Agropecuarias
- VII. Ingeniería

En las dos convocatorias del PIFOP, los programas del área 1: Ciencias Físico Matemáticas y de la Tierra obtuvieron los mejores índices de aprobación y el área 5: Ciencias Sociales, los menores porcentajes de programas aceptados. (Gráfica 35)

Gráfica 35. Porcentaje de aprobación de los posgrados en PIFOP 1.0 y PIFOP 2.0 según el área de conocimiento



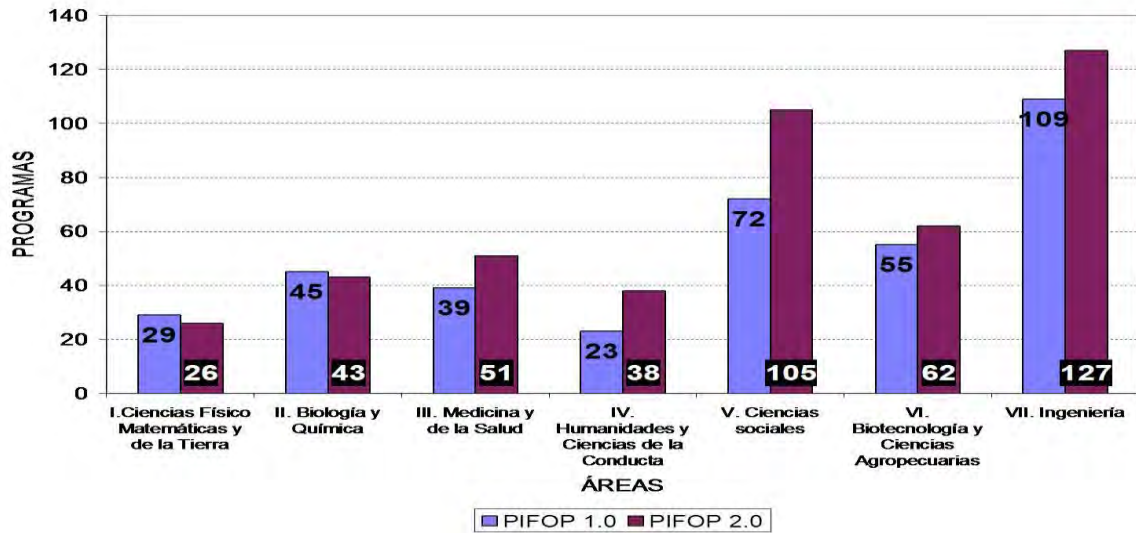
Fuente: elaboración propia con datos del CONACYT

Como puede observarse, el índice de aprobación de programas para su registro en el PIFOP 2.0 mejoró con respecto a los resultados del PIFOP 1.0. Esta situación puede ser resultado de la experiencia de los académicos y autoridades de las IES, de la atención prestada por las instituciones a los resultados de autoevaluación y a las recomendaciones de los evaluadores, del aprendizaje institucional o de la integración de mejores procesos y dinámicas institucionales para la elaboración de los planes estratégicos, o para la integración de las solicitudes presentadas.

Sin embargo, las diferencias por áreas son un indicador de que el modelo de evaluación debe incorporar variables cualitativas tales como la naturaleza de las propias ciencias, las culturas gremiales, los tiempos de maduración de programas de distinta índole, la existencia de académicos altamente calificados y la formación de masa crítica en las IES, las prioridades institucionales, la antigüedad de los programas, las tradiciones de producción académica, entre otras variables, contrastadas con el paradigma de evaluación de la calidad de los posgrados.

La Gráfica 36 ilustra el número de programas registrados en el PIFOP 1.0 Y 2.0 por áreas de conocimiento. Se observa que las proporciones no variaron significativamente, aunque sí se registró un aumento considerable en el número de programas de Ciencias Sociales e Ingeniería, y que la disminución en las áreas 1 y 2 se relaciona en algunos casos con la incorporación de programas al PNP en 2003.

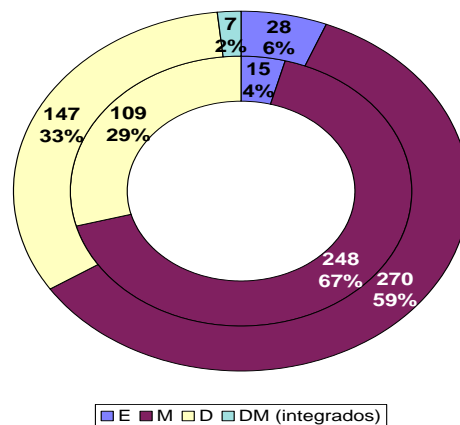
Gráfica 36. Número de programas registrados en PIFOP 1.0 y PIFOP 2.0 por área de conocimiento



Fuente: Elaboración propia con datos de CONACYT

En cuanto a los niveles de los programas participantes en el PIFOP, observamos en la Gráfica 37 que en ambos grupos, la maestría representa el mayor número de registros, aunque la proporción del doctorado tiende a incrementarse. El aumento en la proporción de especialidades se debió a la inclusión de especialidades médicas. El anillo interior muestra la distribución de programas del PIFOP 1.0 y el anillo exterior corresponde al PIFOP 2.0.

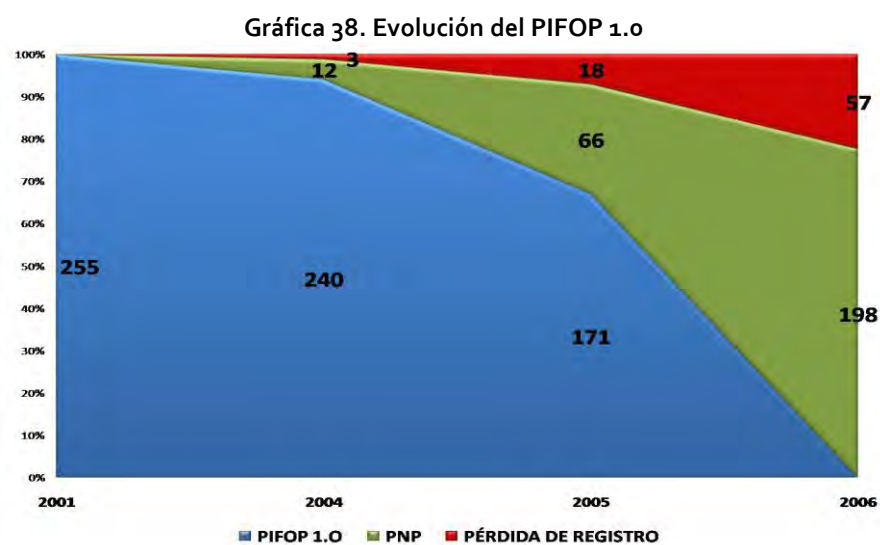
Gráfica 37. Distribución de los programas de PIFOP 1.0 y PIFOP 2.0 por nivel



Fuente: Elaboración propia con datos del CONACYT

Efectividad del PIFOP

El indicador de éxito planteado por el CONACYT para el PIFOP era lograr el registro de los posgrados en el PNP a más tardar en el año 2006. De los 372 programas aprobados originalmente en el PIFOP 1.0, solamente 255 participaron en el proceso completo en alguna de las convocatorias del PNP (2003, 2005, 2006), ya que algunos de ellos perdieron su registro en las evaluaciones de seguimiento correspondientes al PIFOP 2.0. De esos 255, 12 lograron su ingreso al PNP en 2004, 54 en el 2005 para hacer un total de 66 y finalmente se incorporaron 132 más para lograr un total de 198 programas de posgrado provenientes del PIFOP 1.0 integrados al PNP en 2006, lo que representa el 77.65% de éxito en el cumplimiento de la meta. Si solamente consideramos estos 255 programas, podemos apreciar que en total 57 de ellos perdieron su registro y por tanto, dado que el PIFOP terminó su vigencia en esta reciente convocatoria del PNP, quedaron fuera del PFPN, como puede apreciarse en la Gráfica 38.



Fuente: Elaboración propia con datos de CONACYT

En el caso del PIFOP 2.0, al hacer un análisis semejante encontramos que de 253 programas que se integraron al PFPN en la convocatoria del PIFOP 2.0 en el año 2004, 17 lograron su registro al PNP en 2005 y 153 más en el 2006 para llegar a un total de 170

programas provenientes de PIFOP 2.0 integrados al PNP, lo que representa 67.19% de eficacia en el logro de la meta propuesta. La Gráfica 39 muestra que, en este caso, 83 programas perdieron su registro en alguna de las evaluaciones del PNP y quedaron fuera del PFPN.



Fuente: Elaboración propia con datos de CONACYT

La menor efectividad del PIFOP 2.0 en comparación con el PIFOP 1.0 nos lleva a considerar dos factores fundamentales:

- a) Programas que se incorporaron al PIFOP en 2004 tuvieron cerca de 2 años para alcanzar sus metas, frente a los programas de PIFOP 1.0 que se iniciaron el proceso en 2002. Es importante considerar que los programas tienen diferentes tiempos de maduración de acuerdo con sus antecedentes históricos, problemática, tipo de programa, área, nivel, tipo de institución y recursos disponibles. En este caso, el horizonte temporal para alcanzar la meta se estableció en el marco de un proyecto sexenal y no acorde con los ritmos y necesidades de los programas y sus instituciones.
- b) Los programas del PIFOP 2.0 no recibieron los recursos que se habían ofrecido, no sólo en las convocatorias, sino también en algunos de los dictámenes de aprobación, a diferencia de los programas registrados en el PIFOP 1.0 que contaron con recursos adicionales orientados al logro de los objetivos y metas planteados en sus programas estratégicos. Esta situación limitó la realización de las acciones propuestas en los

planes estratégicos, mismos que fueron aprobados durante el proceso de evaluación, y que estaban enfocados a lograr la acreditación de los programas en el 2006.

Un factor que probablemente actuó a favor de los programas del PIFOP 2.0 fue la experiencia y el aprendizaje institucional obtenido durante el PIFOP 1.0 en las IES que participaron en ambas convocatorias.

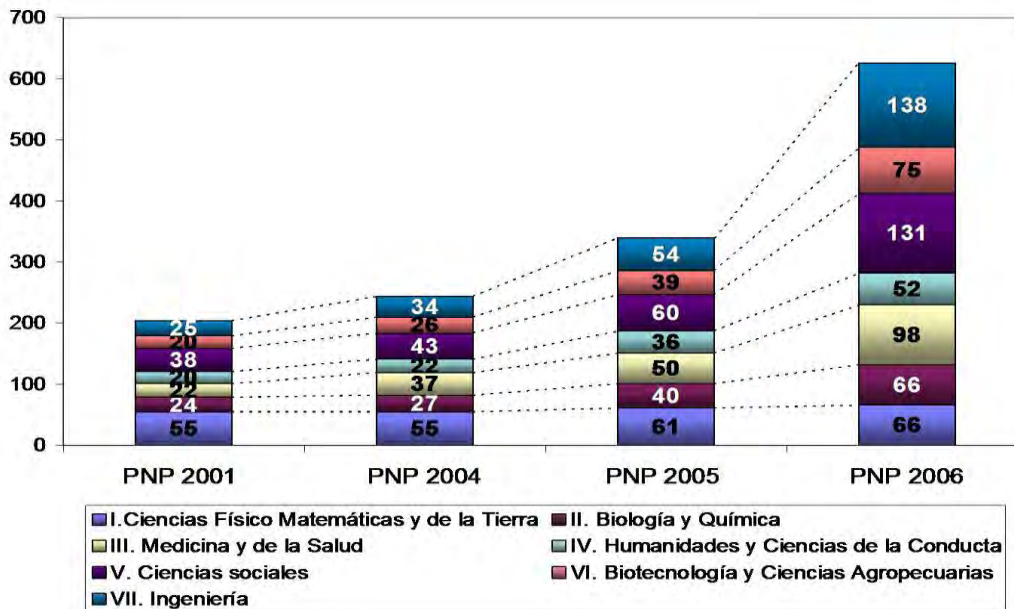
5.3 EVOLUCIÓN DEL PNP 2001 – 2006.

Las Reglas de Operación 2003 planteaban como indicador para la evaluación externa del PFPN el "*Número de programas del PIFOP que obtienen su registro en el PNP en el año "n" entre el número total de programas de PIFOP que se comprometieron a ingresar en el PNP en el año n*".

Si bien el indicador es preciso para identificar el nivel de logro de una meta, resulta a todas luces insuficiente para conocer el impacto del PIFOP y del PNP en el desarrollo del posgrado nacional, en el marco de un propósito mucho más amplio de desarrollo de la educación, la ciencia y la tecnología en nuestro país.

Al analizar el proceso de desarrollo del PNP a lo largo del periodo 2001 a 2006, encontramos algunos aspectos interesantes que contribuyen a esclarecer las áreas de impacto de este programa en el fortalecimiento del posgrado y en la atención a áreas de desarrollo educativo, científico y tecnológico. La Gráfica 40 muestra el incremento sostenido en el número de programas por área en cada una de las convocatorias del PNP. En todas las áreas se aprecia crecimiento, pero destacan el área de Ingenierías, que se quintuplicó y el área de ciencias sociales, que estuvo muy cerca de triplicarse. El área de Ciencias Físico Matemáticas y de la Tierra tuvo un ligero y poco significativo incremento, en comparación con las otras áreas.

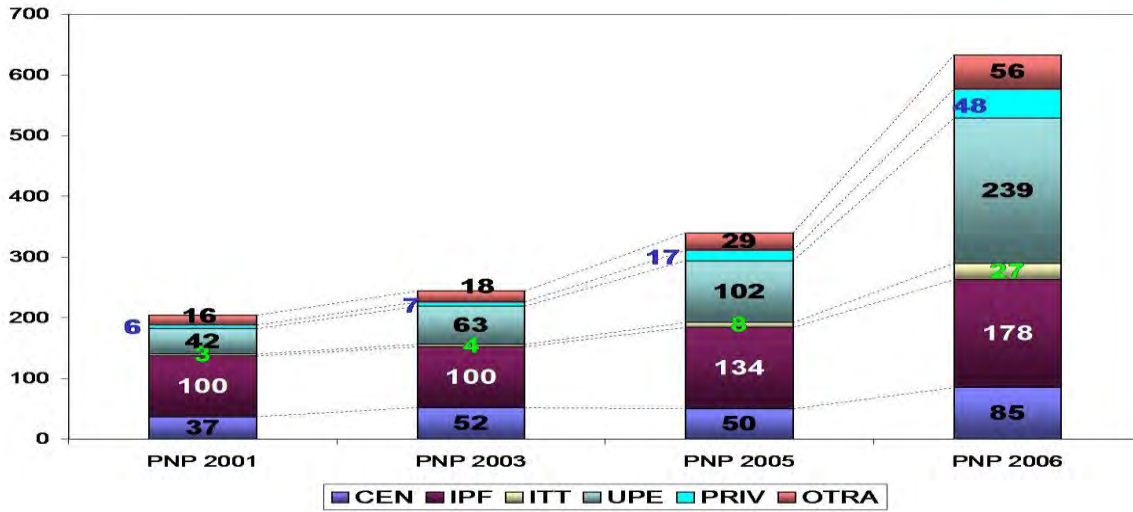
Gráfica 40. Evolución del PNP 2001 – 2006 por áreas de conocimiento



Fuente: Elaboración propia con datos de CONACYT

Otro aspecto notable en la evolución del PNP fue el incremento en la participación de las IES en las convocatorias. Mientras al inicio del PFPN la mayor parte de los programas registrados procedían de las instituciones públicas federales, en los resultados de 2006 predominan los programas de las universidades públicas estatales. También llama la atención la escasa participación de institutos tecnológicos regionales. El crecimiento proporcional más notable es sin duda el de las IES privadas, que a pesar de tener una participación marginal, incrementaron seis veces el número de posgrados registrados en el PNP. Los distintos tipos de instituciones han tenido diferentes ritmos de desarrollo del PNP, como puede apreciarse en la Gráfica 41

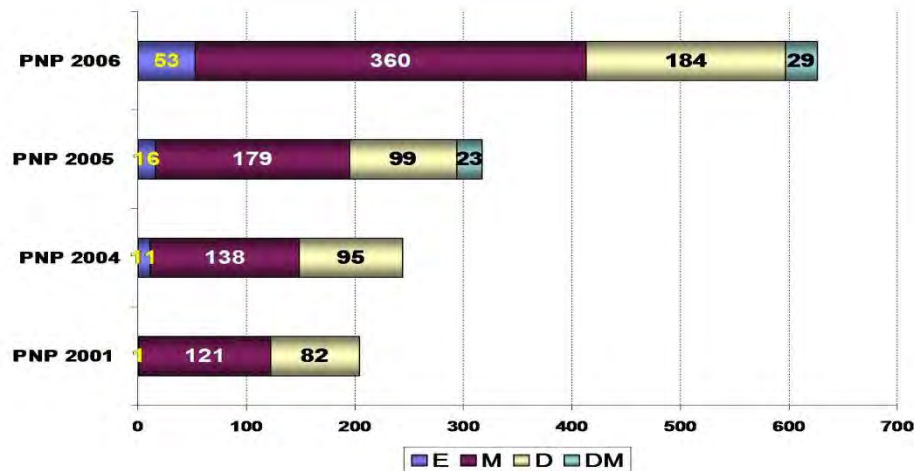
Gráfica 41 Evolución del PNP por tipo de institución¹³



Fuente: elaboración propia con datos de CONACYT

Si bien el propósito de formar científicos y tecnólogos manifestado explícitamente por el CONACYT se vincula con la formación doctoral, el nivel que mayor número de programas registra a lo largo del proceso es el de maestría, como puede observarse en la Gráfica 42, la cual también muestra el desarrollo de un nivel que implica una innovación en el currículum del posgrado y en la organización de los procesos de formación: los programas maestría- doctorado.

Gráfica 42. Evolución de los programas acreditados en el PNP por periodo según el nivel

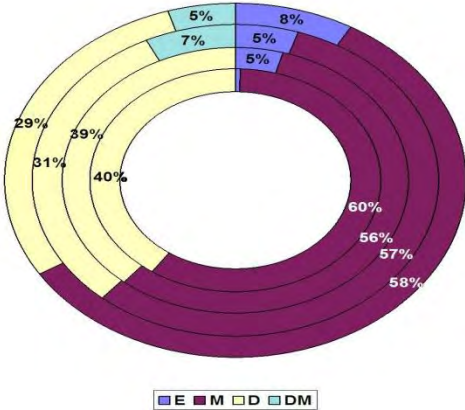


Fuente: Elaboración propia con datos del CONACYT

13 Centros de Investigación SEP_CONACYT, (CEN), Instituciones Públicas Federales (IPF), Institutos Tecnológicos (ITT), Universidades Públicas Estatales (UPE), Instituciones de Educación Superior Privadas (PRI) y otras IES públicas (OTR).

La Gráfica 43 muestra la proporción de programas acreditados por nivel (especialidad, maestría, doctorado). Tiende a aumentar la participación de maestrías y programas integrados doctorado-maestría, y se incrementó el número de especialidades debido a la inclusión de la categoría de programas profesionalizantes en el PNP.

Gráfica 43. Distribución proporcional de los programas en cada convocatoria del PNP según su nivel¹⁴



Fuente: Elaboración propia con datos de CONACYT

La cobertura geográfica del PNP también se transformó tal y como se muestra en la Tabla 15. Mientras en el primer PNP había 14 entidades en el país sin programas registrados como de alta calidad, en el año 2006 solamente Campeche y Tabasco no contaban con programas de esta categoría. Chiapas, Durango, Hidalgo y Tamaulipas registraron posgrados en el PNP por primera vez en su historia en el año 2005 y Aguascalientes, Guerrero, Nayarit, Oaxaca, Quintana Roo, Sinaloa, Tlaxcala y Zacatecas iniciaron su registro en el Padrón en el año 2006. Una buena parte de estos 12 estados participó en el PIFOP como antecedente de este resultado, excepto el estado de Campeche, que no logró registrar programas en este instrumento de fomento y no ha conseguido desarrollar sus posgrados de acuerdo con los niveles señalados en el PNP. En todos los casos en que las entidades han registrado programas, su tendencia ha sido a por lo menos sostener y la mayoría de las veces incrementar el número de programas acreditados.

¹⁴ el anillo interior representa los programas correspondientes al PNP 2001 y el anillo exterior los registrados en el PNP 2006

Tabla 15. Evolución del número de posgrados en el PNP por entidades

ENTIDAD	PNP 2001	PNP 2003	PNP 2005	PNP 2006
Aguascalientes	0	0	0	4
Baja California	20	20	26	31
Baja California Sur	1	2	4	4
Campeche	0	0	0	0
Coahuila	2	2	2	21
Colima	2	4	4	5
Chiapas	0	0	1	2
Chihuahua	2	4	6	13
Distrito Federal	99	108	143	195
Durango	0	0	1	2
Guanajuato	16	16	18	31
Guerrero	0	0	0	2
Hidalgo	0	0	1	4
Jalisco	6	10	18	41
México	12	14	19	37
Michoacán	1	1	2	21
Morelos	2	4	4	10
Nayarit	0	0	0	1
Nuevo León	9	21	28	55
Oaxaca	0	0	0	4
Puebla	17	19	30	41
Querétaro	3	3	4	11
Quintana Roo	0	0	0	1
San Luis Potosí	5	8	13	30
Sinaloa	0	0	0	4
Sonora	1	1	3	14
Tabasco	0	0	0	0
Tamaulipas	0	0	1	5
Tlaxcala	0	0	0	2
Veracruz	2	3	5	13
Yucatán	4	4	7	20
Zacatecas	0	0	0	2
REPÚBLICA MEXICANA	204	244	340	626

Fuente: Elaboración propia con datos de CONACYT

5.4 LAS VARIABLES ASOCIADAS AL ÉXITO EN LA ACREDITACIÓN.

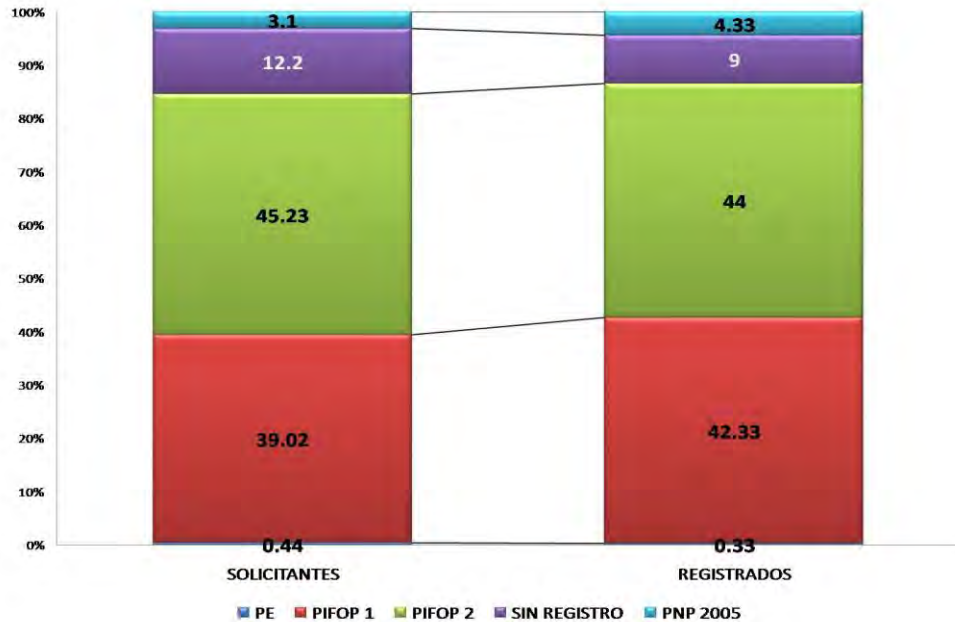
Todos los datos presentados son resultado de la aplicación generalizada de un modelo de evaluación de la calidad que considera al posgrado como un fenómeno homogéneo. Al profundizar en los resultados del proceso, identificamos que los porcentajes de éxito en el logro de la acreditación variaban en función de las siguientes variables:

- El tipo de IES en la que se imparte el programa
- El área de conocimiento asociada con el nivel del programa
- La experiencia institucional previa en la participación en procesos de acreditación (PE o PIFOP fundamentalmente)

Para ilustrar estos supuestos, veamos los resultados de la convocatoria del PNP 2006. Esta convocatoria tenía especial relevancia debido a que los programas de posgrado registrados en el PIFOP tenían el compromiso de lograr su registro en el PNP a más tardar en este año.

Se presentaron 452 programas solicitando su registro en el PNP. De los programas que fueron evaluados, el 39.02% estaban registrados en el PIFOP 1.0, 45.23% en el PIFOP 2.0; 0.44% en el Padrón de Excelencia, 3.1% ya habían participado en la convocatoria 2005 del PNP, sin éxito y finalmente, el 12.2% no tenían registro previo alguno. Los que resultaron aprobados provenían del Padrón de Excelencia en el 0.33% de los casos, 42.33% tenían registro anterior en el PIFOP 1.0 y 44% en el PIFOP 2.0; 4.33% obtuvieron su registro en el PNP después de no haberlo logrado en la convocatoria 2005 y el 9% son programas que no tenían registro en ninguno de los padrones citados. La Gráfica 44 muestra la proporción de programas participantes y aprobados en la convocatoria 2006 del PNP según su registro de origen.

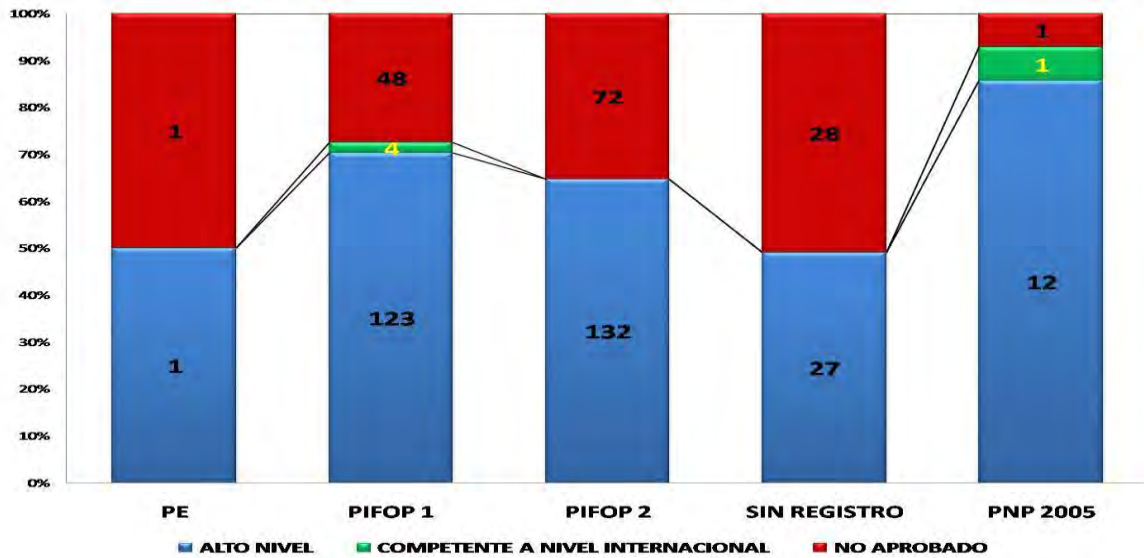
Gráfica 44 . Registro previo de los programas participantes en la convocatoria PNP 2006



Fuente: elaboración propia con datos de CONACYT

Además de observar la procedencia de las solicitudes, es interesante notar las diferencias existentes en los resultados de aprobación asociados a la participación previa de los programas en el PFPN. Como en ocasiones anteriores, los programas provenientes del PIFOP tuvieron mejores resultados que los obtenidos por programas sin un registro previo. En este caso también es notable el éxito logrado por programas que en la convocatoria PNP 2005 no consiguieron su ingreso al PNP y que en esta oportunidad alcanzaron el 93% de resultados aprobatorios. A simple vista, estos datos nos permiten establecer una primera línea de análisis sobre el impacto del PIFOP en el logro de los indicadores establecidos por el CONACYT para los programas de posgrado de calidad. La Gráfica 45 muestra el número de programas aprobados según sus antecedentes en procesos de acreditación, la proporción de aprobación en cada caso, así como el nivel obtenido: Alto Nivel (AN) o Competente a Nivel Internacional (CNI).

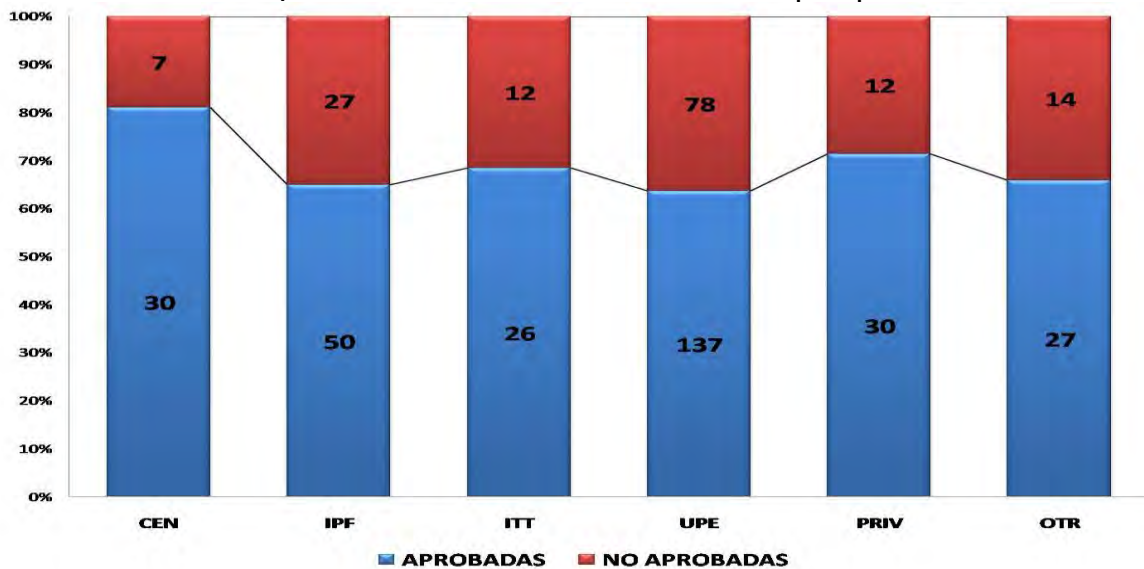
Gráfica 45. Resultados de aprobación según el registro previo de los programas



Fuente: elaboración propia con datos de CONACYT

El tipo de IES es una variable importante en el análisis de los resultados de la operación del PFPN. Los centros públicos de investigación obtienen los mejores porcentajes de aprobación de los programas, seguidos por las IES privadas, como puede apreciarse en la Gráfica 46.

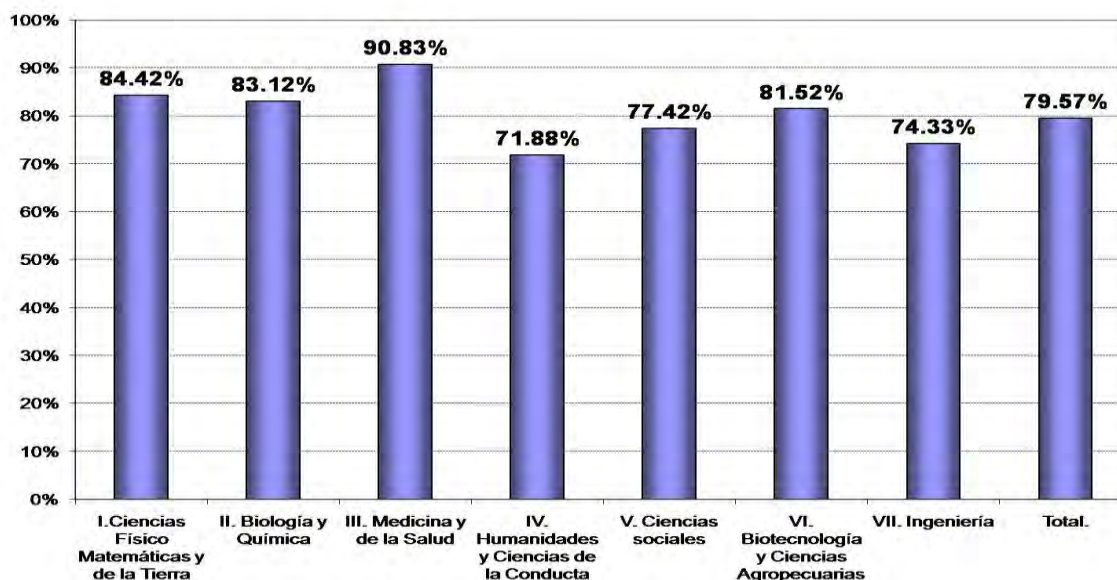
Gráfica 46. Resultados de la evaluación del PNP 2006 por tipo de IES



Fuente: elaboración propia con datos del CONACYT

Los datos cuantitativos de aprobación muestran diferencias en los resultados de los programas de las diversas áreas de conocimiento. Como se ilustra en la Gráfica 47, hay en general mayores porcentajes de aprobación en los programas de las áreas de ciencias físicas, matemáticas, químicas, biológicas y de la salud que en las áreas de ciencias sociales y humanidades. Además de analizar el papel que juegan en el logro de los parámetros para que un programa ingrese al PNP, las dinámicas de las comunidades científicas, la naturaleza de los campos de conocimiento, la cultura de los gremios profesionales y de investigadores, la orientación diferenciada de los programas, entre otras variables, es importante también considerar las implicaciones de estos resultados en la consolidación del posgrado nacional y sus distintas áreas de conocimiento.

Gráfica 47. Porcentaje de aprobación de los programas de posgrado por área de conocimiento

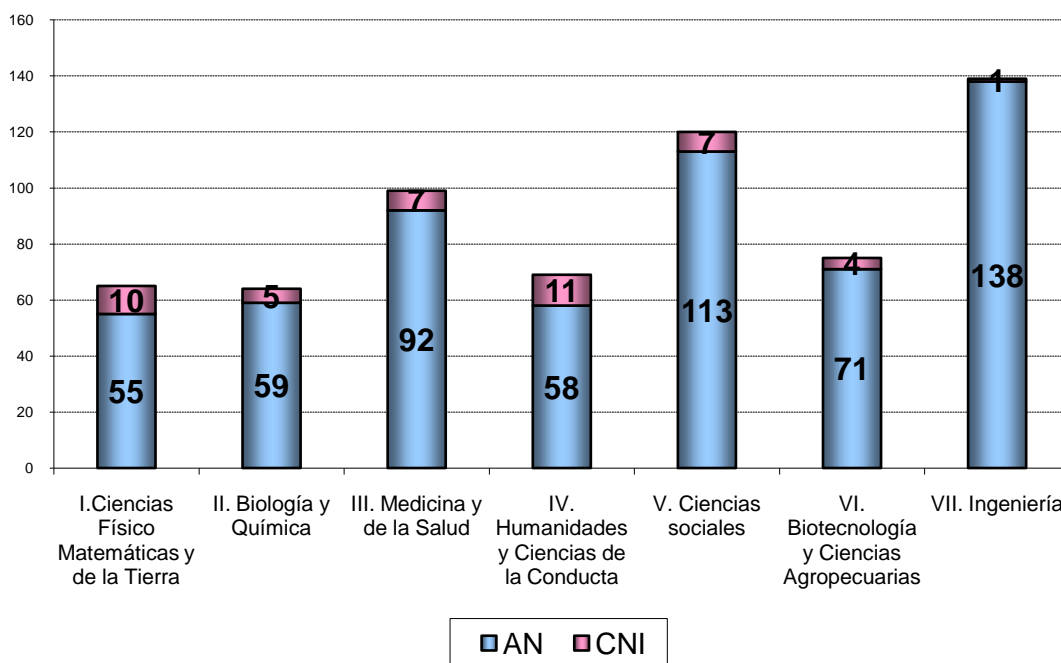


Fuente: elaboración propia con datos del CONACYT

Otro dato importante para el análisis de los resultados es la distribución de los programas según la calificación otorgada en la evaluación: Alto Nivel (AN) o competente a Nivel Internacional (CNI). El área de ingenierías prácticamente duplica el número de programas del área de las humanidades. Sin embargo, es justamente esta última área la que

presenta el mayor número de programas clasificados como CNI, mientras que en la numerosa área de las ingenierías solamente hay un programa de esa categoría. (Gráfica 48). Esta situación probablemente se relacione con la orientación profesionalizante de la mayoría de los programas de las diversas ingenierías, mientras que los programas orientados a la investigación se acercan más a los parámetros planteados por el PNP.

Gráfica 48. Distribución de programas en el PNP 2006 por áreas



Fuente: Elaboración propia con datos de CONACYT

El análisis de la clasificación de los programas según sus áreas de conocimiento cobra mayor importancia cuando se ubica su distribución en las entidades del país. Los programas registrados en el PNP no se distribuyen equitativamente en los estados. La Tabla 16 muestra que en diversas entidades no existen posgrados acreditados de algunas áreas de conocimiento. En particular destaca el área de las Ciencias Físico Matemáticas y de la Tierra, que no está presente a través de los posgrados de calidad en 18 entidades del país. En todas las áreas hay más de 10 entidades sin programas del área correspondiente, lo que es un área de oportunidad en las estrategias de impulso, desarrollo y fortalecimiento del posgrado en el país.

Tabla 16. Entidades con baja presencia de posgrados acreditados por área

	SIN PROGRAMAS DEL ÁREA	UN PROGRAMA DEL ÁREA	DOS PROGRAMAS DEL ÁREA	TRES PROGRAMAS DEL ÁREA
I. CIENCIAS FÍSICO MATEMÁTICAS Y DE LA TIERRA	18	5	1	3
II. BIOLOGÍA Y QUÍMICA	13	4	8	2
III. MEDICINA Y DE LA SALUD	12	4	3	
IV. HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA CONDUCTA	14	6	2	3
V. CIENCIAS SOCIALES	10	9	1	2
VI. BIOTECNOLOGÍA Y CIENCIAS AGROPECUARIAS	13	4	5	2
VII. INGENIERÍA	14	1	3	1

Fuente: Elaboración propia con datos de CONACYT

La distribución detallada de los programas por área de conocimiento y por entidad se presenta en la Tabla 17. Como puede observarse, solamente siete entidades federativas tiene programas acreditados en todas las áreas: Baja California, Distrito Federal, Nuevo León, Puebla, San Luis Potosí, Sonora y Yucatán.

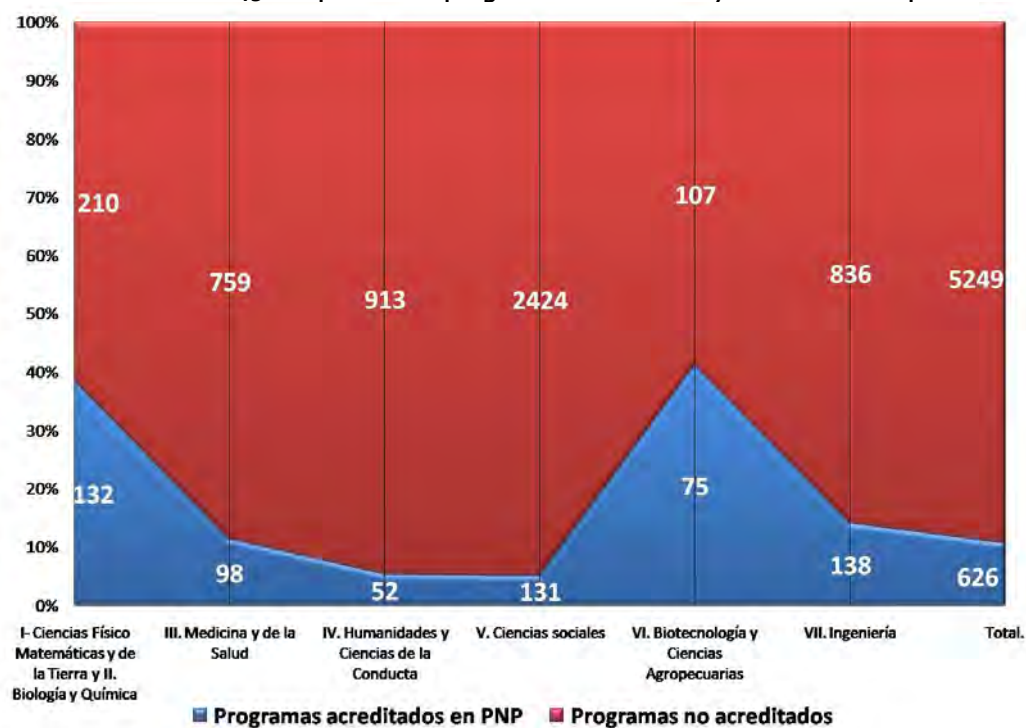
Tabla 17. Distribución de los programas en el PNP por área y entidad

ENTIDAD	I. C. Fís. Mat y de la Tierra	II. Biología y Química	III. Medicina y de la Salud	IV. Hum. y C. de la Conducta	V. Ciencias sociales	VI. Biotec. y Agropecuari as	VII. Ingeniería	Total.
Aguascalientes	0	1		1	1	1	0	4
Baja California	6	4	2	1	10	3	5	31
Baja California Sur	1	0	0	0	0	0	0	1
Coahuila	0	0	0	1	1	10	9	21
Campeche	0	0	0	0	0	0	0	0
Colima	1	2	0	2	0	0	0	5
Chiapas	0	2	0	0	0	0	0	2
Chihuahua	0	0	2	0	3	3	5	13
Distrito Federal	22	19	30	31	47	9	37	195
Durango	0	0	0	0	0	1	1	2
Guanajuato	7	4	4		2	2	12	31
Guerrero	1	0	1	0	0	0	0	2
Hidalgo	0	2		2	0	0	0	4
Jalisco	3	1	10	13	10	0	4	41
México	0	2	2	3	9	16	5	37
Michoacán	3	2	0	4	5	0	7	21
Morelos	0	1	5	0	0	0	5	11
Nayarit	0	0	0	0	0	1	0	1
Nuevo León	1	4	19	1	11	5	15	56
Oaxaca	0	3	0	0	0	1	0	4
Puebla	10	2	5	4	9	2	9	41
Querétaro	0	0	1	0	1	2	7	11
Quintana Roo	0	0	0	0	1	0	0	1
San Luis Potosí	6	5	8	3	1		7	30
Sinaloa	0	0	0	1	1	2	0	4
Sonora	2	2	1		3	4	2	14
Tabasco	0	0	0	0	0	0	0	0
Tamaulipas	0	0	0	0	1	2	2	5
Tlaxcala	1	1	0	0	0	0	0	2
Veracruz	0	2	4	1		4	2	13
Yucatán	3	3		3	1	7	3	20
Zacatecas	0	0	1	0	1	0	0	2
REP. MEXICANA	67	62	95	71	118	75	137	625

Elaboración propia con datos de CONACYT

Adicionalmente, podemos agregar a este análisis el dato de la proporción de programas de posgrado que no están acreditados y que se ofrecen en nuestro país. En la Gráfica 49 se observa que las áreas con mayor porcentaje de programas acreditados son las vinculadas con las Ciencias Físico, Matemáticas de la Tierra, (área I) y las de Biología y Química (área II), (38.6%) y las de Biotecnología y Ciencias Agropecuarias (área III) (41.2%), frente a el caso de las áreas de Humanidades y Ciencias de la Conducta (área IV) y de ciencias Sociales (área V) que tienen apenas el 5% de acreditación de sus respectivos programas. Otro dato que llama la atención es que solamente el 14% de los posgrados del área de ingeniería y tecnología se han acreditado, lo cual es un elemento de reflexión que no es posible eludir si consideramos que el objetivo que dio origen al PFPN es precisamente fortalecer la capacidad tanto científica como tecnológica en nuestro país.

Gráfica 49. Proporción de programas acreditados y no acreditados por área.



Todos estos elementos nos llevan a preguntarnos si el modelo de evaluación está contribuyendo a fortalecer el posgrado en el país o se está limitando a ser un instrumento complejo para identificar los programas que cumplen con los requisitos formales de recursos y operación considerados en la visión de calidad que fundamenta el programa.

Si bien el logro del registro de un programa en el PNP implicaba haber logrado resultados efectivos en todos los elementos constitutivos del paradigma de calidad, no existen estudios oficiales de evaluación del impacto del PFPN en los que se explore a profundidad la información cualitativa y detallada que cada uno de los programas presentó al CONACYT en su evaluación, para poder analizar a profundidad el impacto específico del PIFOP y del PNP en cada uno de ellos. Las tendencias actuales del posgrado señalan diversas modalidades de innovación curricular, nuevas formas de organizar los procesos educativos, creación de programas originales que abordan nuevos ámbitos temáticos con enfoques multidisciplinares y transdisciplinares; nuevas formas de cooperación académica de las IES y nuevas formas de reconocimiento de los saberes. Todos estos elementos y muchos otros no están contemplados de manera específica y explícita en los modelos de evaluación de la calidad.

5.5 VINCULACIÓN DE LOS POSGRADOS ACREDITADOS CON LAS ÁREAS ESTRATÉGICAS DEL PECYT.

Los propósitos enunciados en el PFPN hacían referencia explícita a su vinculación estrecha con los objetivos de desarrollo de la ciencia y la tecnología y con las áreas estratégicas planteadas en el PECyT. El fortalecimiento del posgrado era, desde esta perspectiva, una estrategia para impulsar el desarrollo de la capacidad nacional en esas áreas.

La evaluación de las políticas públicas requiere una contrastación elemental entre los objetivos planteados y los resultados obtenidos. Si bien es posible afirmar que se ha

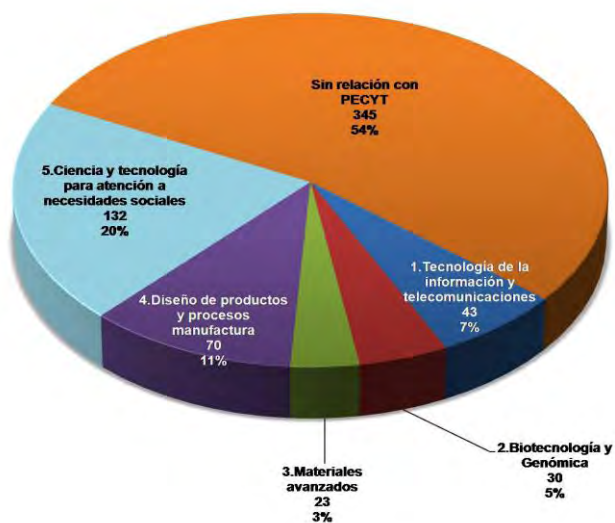
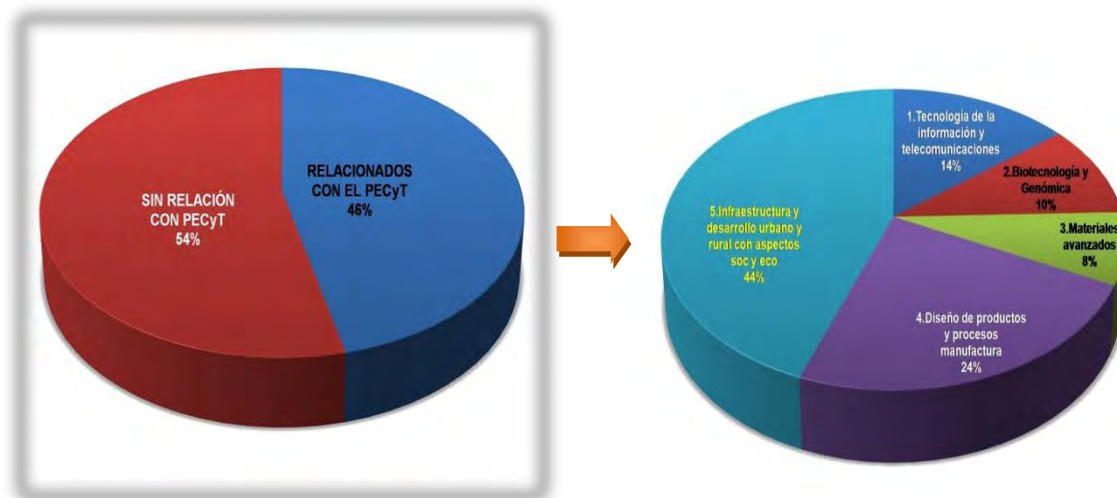
incrementado el número de programas de posgrado acreditados, es necesario reflexionar sobre su relación con las áreas estratégicas propuestas en el PECyT.

Para hacer este análisis se partió del listado final de programas acreditados en 2006. Se clasificaron los programas en cada una de las cinco áreas del PECyT a partir de su nombre, así como de la información sobre el área temática que cada uno reportó al CONACYT durante el proceso de registro.

Este ejercicio permitió identificar algunos hechos relevantes:

- a. Más de la mitad de los programas acreditados (54%) no se relacionan con ninguna de las cinco áreas prioritarias planteadas en el PECyT.
- b. De los programas relacionados con las áreas prioritarias, llama la atención el reducido número de programas acreditados en áreas de vital importancia tales como el desarrollo de materiales avanzados (8%) y la biotecnología y genómica (10%). El área de desarrollo de la infraestructura rural y urbana parece tener una amplia oferta de programas acreditados, aunque un buen número de ellos se enfocan más a los aspectos económicos, sociológicos y antropológicos que a los directamente vinculados con la infraestructura. En la Gráfica 50 se ilustra la proporción de programas acreditados de cada una de las áreas estratégicas del PECyT, frente al porcentaje de programas acreditados sin vinculación con este instrumento de política.

Gráfica 50. Áreas estratégicas de programas acreditados

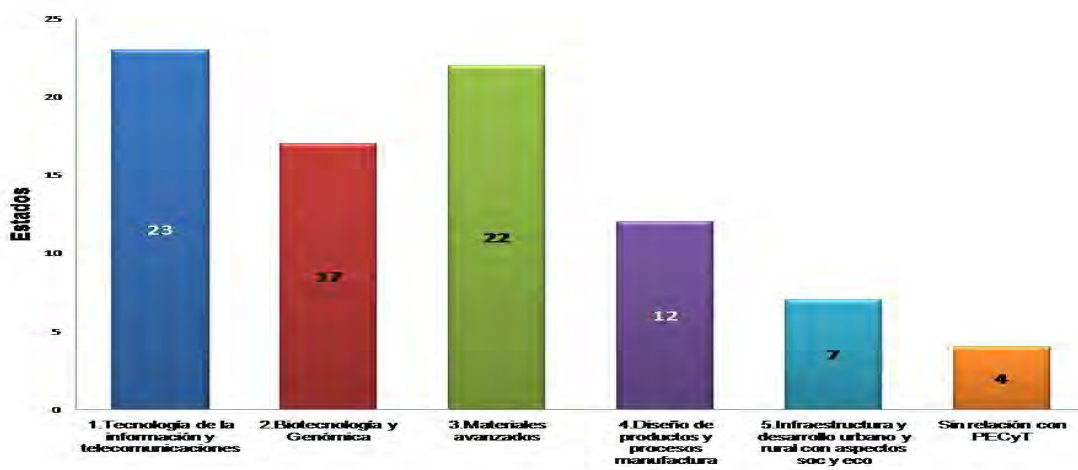


Fuente: Elaboración propia con datos de CONACYT

Las cinco áreas estratégicas del PECyT han sido atendidas de diferente manera en cada una de las entidades del país. Pero resulta contradictorio el hecho de que 23 entidades no cuentan con ningún programa acreditado del área de tecnologías de la información y telecomunicaciones, en 17 estados del país no hay posgrados acreditados de biotecnología y genómica; el área de materiales avanzados no cuenta con posgrados

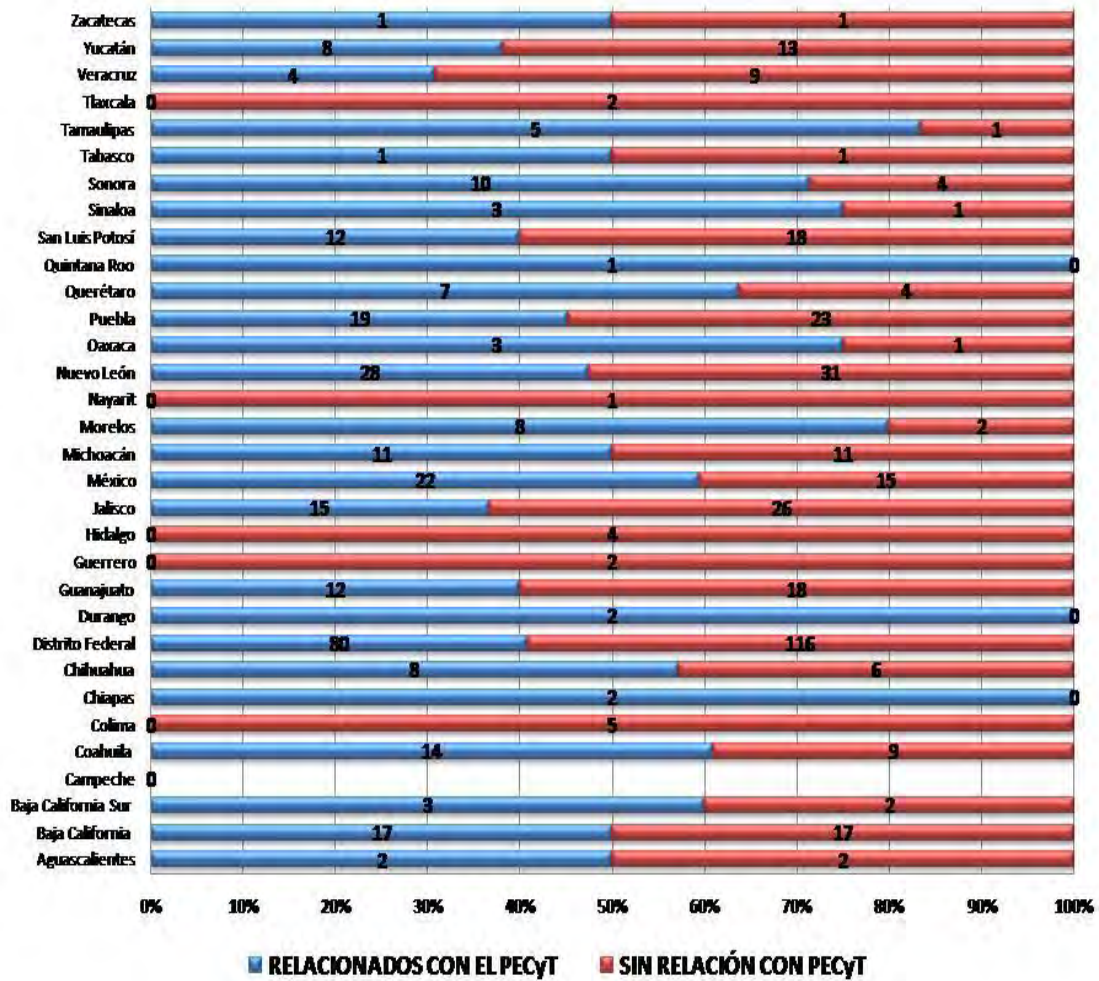
acreditados en 22 entidades, en 12 no existen programas en el PFPN del área de diseño de productos y procesos de manufactura y en 7 no hay registro de acreditaciones de posgrados vinculados con los temas de infraestructura urbana y rural y sus aspectos socioeconómicos. Solamente en cuatro entidades del país existen programas acreditados de todas las áreas. (Gráfica 51).

Gráfica 51. Número de entidades sin programas acreditados de cada área estratégica



Para ilustrar mejor esta situación, en la Gráfica 52 se presenta, para cada entidad, la proporción de programas acreditados vinculados con las áreas estratégicas del PECYT frente a los no vinculados. Esto permite observar de manera global en qué entidades se han acreditado posgrados orientado a contribuir al logro de los objetivos planteados en la política de desarrollo científico y tecnológico en el periodo.

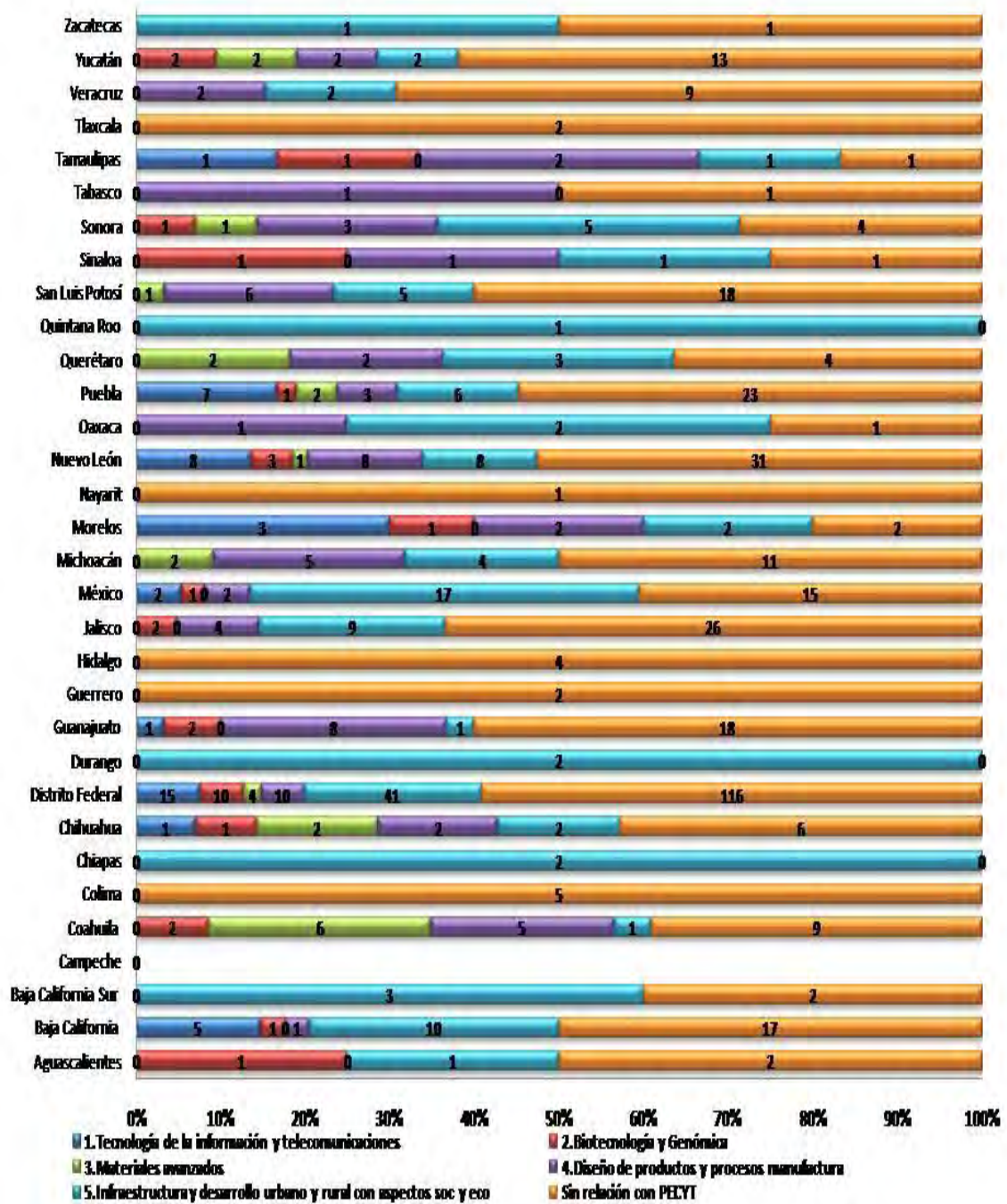
Gráfica 52- Posgrados acreditados vinculados y no vinculados con el PCyT en los estados



Elaboración propia con datos del CONACYT

Con esa misma lógica, la Gráfica 53 ilustra las áreas de los programas vinculados con el PECyT para cada entidad. Esto permite ver, no solamente la proporción de la contribución de cada entidad con programas de calidad, sino también su orientación temática.

Gráfica 53. Vinculación de los programas acreditados por entidad con las áreas prioritarias del PECYT



Elaboración propia con datos de CONCYT

Como puede observarse, las áreas de materiales avanzados y tecnologías de información y telecomunicaciones, áreas de vital importancia en el contexto de las necesidades de innovación y comunicación, son las que cuentan con menor número de programas

registrados. También es interesante subrayar la integración de enfoques y aportaciones que pueden resultar del fortalecimiento del área de ciencia y tecnología para atención a necesidades sociales. Esta forma de clasificación es una muestra de las tendencias de integración de áreas de conocimiento con visiones multidisciplinarias, que poco a poco han ido reflejándose, de manera aún incipiente, en la creación de nuevos programas de posgrado en las IES.

Además del análisis cuantitativo del número de programas que atienden áreas prioritarias en cada una de las entidades federativas, será necesario profundizar en los impactos que dichos programas están teniendo en los sectores productivos y en las regiones. Este análisis es indispensable en un proceso de evaluación de impactos de un programa cuyo propósito final es el desarrollo de la capacidad nacional y de la solución de problemas sociales en los ámbitos nacional, regional y estatal.

6 . HACIA UN DIAGNÓSTICO SOBRE EL IMPACTO DE LOS MODELOS VIGENTES DE EVALUACIÓN EN EL DESARROLLO DEL POSGRADO

Como se presentó en el capítulo 5, el PFPN contó con la participación de la mayor parte de las IES públicas y de un número reducido de IES privadas, a partir de la primera convocatoria y hasta el año 2006.

Dado que el PFPN surgió como la estrategia formal para cumplir con la política nacional de fortalecimiento del posgrado y se diseñó tomando como unidad de análisis y acción los programas de posgrado del país, con el fin de lograr resultados positivos en los procesos de acreditación de sus programas, las instituciones se enfrentaron a la necesidad de modificar algunas de sus prácticas de gestión académica y administrativa, lo que generó efectos diversos no sólo en dichos programas, sino también en su dinámica y en su estructura organizacional.

El análisis de los resultados del PFPN en sus dos vertientes (PIFOP y PNP) en términos del incremento y distribución de programas acreditados no resultaba suficiente para valorar el impacto del PFPN, ya que específicamente el PIFOP basaba su estrategia de impulso al fortalecimiento del posgrado en el desarrollo de planes estratégicos institucionales, por lo era lógico esperar efectos de su aplicación en las propias IES. Además, ya que el propósito final del PFPN se centra en el fortalecimiento del posgrado nacional, no puede dejarse de lado la búsqueda de efectos en el ámbito del posgrado nacional y en su contexto social y económico.

Como en toda operación de estrategias de política educativa, se generan efectos tanto deseados como colaterales, no siempre favorables: por una parte, los efectos esperados son los directamente vinculados con los objetivos de la política de fortalecimiento del posgrado; por otra, los cambios en las formas de operar y en las prioridades institucionales generan desequilibrios que se reflejan, como efectos no esperados, en

diversos ámbitos de la organización institucional, en las interpretaciones sobre la calidad, en la normatividad, en las relaciones entre los actores de los procesos educativos, en los criterios de distribución presupuestal, entre otros.

Para identificar esos efectos consideré que era necesario conocer el punto de vista de los responsables de los programas de posgrado directamente involucrados en el proceso de acreditación del PFPN. Para ello, me basé en la técnica TKJ¹⁵ para encontrar consensos y clasificar la información recopilada. La técnica consta de tres etapas: lluvia de ideas o exploración espontánea, agrupación y síntesis. (Miklos, 2006) (Sánchez Guerrero, 2003). Esto permite incluir la información que cada uno de los participantes aporta y junto con ellos agruparla y jerarquizarla de manera consensuada, con lo que se logran diagnósticos más profundos e incluyentes.

La exploración se realizó con la participación voluntaria de 40 coordinadores y directores de posgrado de 30 IES públicas y privadas del país¹⁶ que habían participado en los procesos de evaluación y acreditación del PFPN. Los participantes trabajaron a partir de las experiencias propias en la identificación de los factores más significativos que contribuyeron al fortalecimiento de los programas, las instituciones y el posgrado nacional, así como de aquéllos que generaron efectos no esperados, no deseados o incluso negativos en los tres niveles de análisis.

En la primera etapa, (Lluvia de ideas) los participantes registraron en tarjetas los efectos identificados de la aplicación del modelo de evaluación del posgrado del PFPN, relacionados con los ámbitos de los planes de estudios, estudiantes, planta académica, personal directivo y de apoyo, líneas de generación y aplicación del conocimiento (LGAC), infraestructura, recursos, financiamiento, normatividad, sistemas de información, organización institucional y vinculación con el entorno social y económico. La

¹⁵ La técnica TKJ (Team Kawakita Jiro) fue creada por el antropólogo Jiro Kawakita como una herramienta participativa para facilitar la identificación de problemas y construir consensos orientados a la solución de problemas. Se utiliza fundamentalmente en procesos de diagnóstico y planeación con grupos de individuos involucrados en la problemática que se estudia.

¹⁶ Esta etapa se realizó con el apoyo del Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado A.C.

identificación de efectos se realizó en tres áreas: el programa de posgrado, la institución y el posgrado nacional en su conjunto.

En la segunda etapa, de agrupación, los asistentes discutieron sus resultados personales e identificaron aquellos elementos que aparecían con mayor frecuencia o cuyo efecto era más relevante y los agruparon y registraron en un panel, para que pudiera ser visto por el resto del grupo. Esto permitió contar con un listado de efectos clasificados como favorables o no deseados, para cada una de las áreas de impacto exploradas. Finalmente, en la etapa de análisis, los participantes discutieron sobre la relevancia de cada uno de los efectos identificados y presentaron argumentos para votar y seleccionar los que consideraron más significativos para cada área de impacto.

Se registraron efectos tanto positivos como no deseados o negativos en la mayoría de los rubros y niveles.

Durante el proceso, llamó la atención de todos los participantes la facilidad para identificar efectos en los programas e incluso en las instituciones, frente a la gran dificultad para construir los enunciados correspondientes a los efectos en el posgrado nacional.

6.1 EFECTOS IDENTIFICADOS EN LOS PROGRAMAS:

La identificación de los efectos en los programas fue la que más material generó en todo el proceso, debido en gran parte, a que los coordinadores de posgrado son los actores por excelencia de las tareas de autoevaluación e integración de los documentos. Resultaba relativamente fácil para todos identificar efectos a partir de la propia experiencia, de las dificultades a las que se enfrentan los coordinadores en su práctica diaria y de la interacción cotidiana con estudiantes, colegas académicos y autoridades de las IES.

La Tabla 18 presenta el listado final de efectos en los programas.

Tabla 18. Efectos de la aplicación del PFPN en observados en los programas de posgrado

EFECTOS POSITIVOS	EFECTOS NO DESEADOS
PLANES DE ESTUDIOS	
<ul style="list-style-type: none"> ☞ Revisión, evaluación y reestructuración de planes de estudios: <ul style="list-style-type: none"> ☞ Con referentes externos (5) ☞ Enfatizando pertinencia (4) ☞ Actualizando las bases teóricas y fácticas del programa (4) ☞ Actualizando el modelo de posgrado (3) ☞ Actualizando con estructuras curriculares flexibles (2) ☞ Mejorando su organización curricular ☞ Flexibiliza opciones de titulación (3) 	
ESTUDIANTES	
<ul style="list-style-type: none"> ☞ Selección más adecuada y rigurosa de estudiantes (3) y por tanto, mejor calidad de los estudiantes ☞ Incremento de becas institucionales (2) ☞ Mejor seguimiento de trayectorias estudiantiles 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ No estar en el PNP inhibe la demanda, desmotiva a los estudiantes por no tener becas (8), baja la matrícula ☞ Los procesos formativos se ven afectados por los indicadores (7) ☞ Desigualdad en los apoyos a estudiantes ☞ Baja la calidad de los criterios de titulación, por tesis terminadas bajo presión y por investigar por el dinero de la beca (1) ☞ Aumenta la deserción (1) ☞ Exigencias y elitismo
PLANTA ACADÉMICA	
<ul style="list-style-type: none"> ☞ Estímulos para la mejora de las plantas académicas (5) ☞ Consolidación de redes y cuerpos académicos (4) ☞ Se estimuló el ingreso al SNI (1) y por tanto se incrementó la planta en el SNI. ☞ Elaboración de estándares de calidad de la planta académica ☞ Selección de profesores con perfiles deseables, con niveles de calidad y de tiempo completo ☞ Potenciar y regular el número de estudiantes por profesor ☞ Mayor productividad académica 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ No se cuenta con recursos para la contratación de la planta académica (3) ☞ No siempre los profesores "certificados" son los mejores. Hay poco reconocimiento a profesores sin perfil deseable ☞ Polarización en la situación de los profesores ☞ Faltan estímulos y baja la productividad
DIRECTIVOS, COORDINADORES, APOYO	
<ul style="list-style-type: none"> ☞ Se logró una mejor integración y participación (2) y por tanto, mejor trabajo en grupo ☞ Esfuerzo por asegurar la calidad de la gestión con trabajo útil y orientador. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Desvinculación entre directivos y coordinadores ☞ Duplicidad en el trabajo

EFFECTOS POSITIVOS	EFFECTOS NO DESEADOS
LÍNEAS DE GENERACIÓN Y APLICACIÓN DEL CONOCIMIENTO	
<ul style="list-style-type: none"> ☞ Se coordinan la investigación y el posgrado ☞ Le da categoría a las líneas establecidas (Consolida la importancia de impulsar, precisar y establecer LGAC) ☞ Mejoran los procesos de revisión de LGAC ☞ Se busca financiamiento a través de otras fuentes (PIFI, FOMIX) 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Excluye otras líneas emergentes no registradas formalmente (3)
INFRAESTRUCTURA, RECURSOS, FINANCIAMIENTO	
<ul style="list-style-type: none"> ☞ Modernización o reestructuración de la infraestructura 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Cambia criterios de asignación de recursos por lo que mantenimiento deja de ser prioridad
NORMATIVIDAD	
<ul style="list-style-type: none"> ☞ Revisión, actualización y Reestructuración de reglamentos y normas(3) ☞ Flexibilización de opciones de titulación ☞ Reestructuración de los comités de posgrado por programa 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Mayor rigidez ☞ Estancamiento en la operación ☞ Conflicto entre vigente y deseable
SISTEMAS INFORMACIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> ☞ Creación de nuevos sistemas para agilizar procesos ☞ Actualización de información ☞ Generación de bases de datos 	
ORGANIZACIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> ☞ Mayor control y seguimiento más estricto del proceso tutorial (5) 	
VINCULACIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> ☞ Se incrementa el número de convenios ☞ Se diversifican los organismos con los que se trabaja ☞ Se vinculan posgrado e investigación ☞ La vinculación es multidisciplinaria 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Los convenios no siempre se concretan o no tienen actividades o resultados

1. **En el ámbito de los planes de estudio:** se dinamizan procesos de revisión y actualización curricular.
 - ☞ Los participantes coinciden en afirmar como efecto positivo una renovada dinámica de revisión, evaluación y actualización de planes de estudio que tiende a ser sistemática. Esta revisión considera referentes externos y generalmente enfatiza la pertinencia, analiza los modelos y tendencias internacionales y nacionales de posgrado y propicia estructuras curriculares flexibles. También incorpora otros elementos como la flexibilización de las opciones de titulación y la inclusión formal de la tutoría como eje del programa.

2. **En el ámbito de los estudiantes:** Se perfeccionan los criterios de selección y los sistemas de seguimiento, pero a la vez se ahondan desigualdades, con lo que en opinión de los participantes, se pone en peligro la equidad y se corre el riesgo de deterioro de la calidad académica, debido a las presiones para aumentar la tasa de eficiencia terminal.

Como efectos positivos se señala que se han perfeccionado los procesos de selección de estudiantes, se apoya un mejor seguimiento de las trayectorias estudiantiles desde su entrada al programa y se impulsan estrategias para poder otorgar becas institucionales.

Se mencionaron como efectos no deseados o negativos la desigualdad de condiciones, exigencias y apoyos a las que se someten los estudiantes de programa pertenecientes o no al PNP. La pertenencia al PNP es un factor que incide en la demanda. Los estudiantes tienden a buscar inscribirse en programas acreditados, ya que además del aval de calidad, les permite el acceso a becas. Esto implica que programas que hayan perdido su registro por cualquier motivo se enfrenten a disminución de la demanda, desmotivación de los estudiantes y ulterior baja de la matrícula., aun cuando el programa tuviese otras ventajas no consideradas en el modelo. Efectos negativos importantes para los estudiantes son también sin duda el hecho de que los procesos formativos se vean afectados por presiones externas de eficiencia terminal y de otros indicadores de productividad.

La condición de estudiantes de posgrado de un programa no acreditado en el PNP implica una desventaja para los estudiantes, que se enfrentan a una desigualdad de acceso a oportunidades de becas, apoyos a la investigación, asesoría, etc.

Con gran frecuencia fue mencionado el hecho de la presión que tienen los estudiantes para cumplir con los plazos de titulación, misma que es también una presión sentida por las comunidades académicas de las IES, que se han visto obligadas en ocasiones a modificar los criterios y exigencias de titulación, con peligro de deteriorar la calidad académica.

3. **En el ámbito de la planta académica:** se estimula la mejora y consolidación de plantas, redes y cuerpos académicos, pero se enfrenta la contradicción de la falta de recursos para la contratación de profesores con los perfiles deseados y se desechan otros de gran experiencia que no tienen los requisitos formales del perfil¹⁷. Como estrategia para la consolidación de las plantas académicas, se han establecido criterios más rigurosos para la selección de profesores con perfiles deseables de tiempo completo, se ha estimulado su ingreso al SNI y la consolidación de redes y cuerpos académicos- También se han elaborado estándares de calidad y productividad de la planta académica.

Un efecto no deseado es la contradicción que existe entre los planes de consolidación de la planta académica y la falta de recursos para su contratación. También se percibe como negativo el hecho de que no hay reconocimiento para profesores sin perfil deseable, aún cuando en la práctica sean excelentes docentes o tutores, sobre todo cuando también existen casos de docentes que tienen el perfil deseable formalmente, pero no las competencias que los hacen tener un buen desempeño en la práctica docente.

4. **En cuanto a los impactos observables en los directivos,** coordinadores y personal de apoyo, se identifica como efecto positivo la mejor participación y la integración de equipos de trabajo, sobre todo en los casos de instituciones en las que se vivía la desvinculación entre directores y coordinadores, falta de organización y comunicación de los objetivos institucionales que frecuentemente desembocaba en la duplicidad de esfuerzos con resultados no del todo satisfactorios para el programa.
5. Efectos **en el ámbito de las líneas de generación y aplicación del conocimiento** que son percibidos como positivos son: la mejor coordinación entre investigación y posgrado, la consolidación de líneas de investigación, y la consecuente mejora en la

¹⁷ En el lenguaje del PNP se ha denominado "Perfil PROMEP preferente" que significa que el académico es un profesor de tiempo completo que posee el grado de doctor, obtenido de preferencia en una institución diferente a aquella en la que labora, que pertenece al SNI y que está adscrito a una LGAC.

oportunidades de diversificación de las fuentes de financiamiento; como efecto negativo destaca el peligro de exclusión de las prioridades institucionales de líneas emergentes e innovadoras, que al no estar consolidadas, no cumplen con los requisitos establecidos en el PNP.

6. Se mencionó como un efecto favorable la modernización o reestructuración de la **infraestructura** que se ha realizado en una buena parte de las IES, mientras que en otras se vivió como efecto del PNP una reasignación de recursos para otras prioridades, lo que debilitaba los presupuestos para mantenimiento de laboratorios e instalaciones que se consideraban ya habilitadas adecuadamente.

7. En el rubro de la **normatividad**, los cambios y actualizaciones realizados en los reglamentos y normas se percibieron de manera desigual, pues mientras para algunos participantes éste era un efecto favorable que permitía a las IES contar con normas compatibles con los procesos de acreditación, para otros éste era visto como un efecto negativo vinculado en el marco de la autonomía y de la identidad institucional. Quienes percibieron los cambios en la normatividad como un efecto positivo señalaban que la revisión, actualización y reestructuración de los reglamentos y normas había permitido mayor flexibilidad en el currículo, en las opciones de titulación y en las visiones de las trayectorias estudiantiles. También se mencionó el hecho de que la nueva normatividad institucional incluye la reestructuración de los comités de posgrado en los programas.

Sin embargo, para otros, la revisión de la normatividad llevó a una mayor rigidez, a la falta de flexibilidad y al estancamiento en la operación y a nuevos conflictos institucionales entre lo vigente y lo deseable.

8. En los **sistemas de información y en la organización** de los programas, la participación en los procesos del PNP generó una serie de efectos positivos interesantes. Por una parte se desarrollaron sistemas para agilizar procesos, para

actualizar sistemáticamente la información y por otra se generaron formas de organización que permitieran un seguimiento más estrecho de las trayectorias de los estudiantes.

9. Finalmente, en el rubro de la **vinculación**, se identifica como efecto positivo el hecho de que se diversifican las opciones para realizar proyectos de colaboración con organismos de diversa índole, con enfoques multidisciplinarios; y se incrementa el número de convenios- Sin embargo, se percibe como negativo el hecho de que muchos de los convenios celebrados no siempre llegan a concretar el proyecto para el cual se firmó, con una lamentable pérdida de oportunidades.

6.2 EFECTOS IDENTIFICADOS EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Los efectos identificados en la IES fueron numerosos y dieron lugar a cambios en las visiones de los alcances institucionales en el ámbito del posgrado. Los coordinadores manifestaron que la discusión con sus pares de otras IES les permitió identificar efectos institucionales que habían pasado por alto, en gran parte debido a que su principal fuente de ocupación y preocupación es el programa.

Los resultados de la identificación de efectos de la aplicación del PFPN en las IES se presentan en la Tabla 19

Tabla 19. Efectos de la aplicación del PFPN observados en las IES

EFECTOS POSITIVOS	EFECTOS NO DESEADO
PLAN DE ESTUDIOS	
<ul style="list-style-type: none"> ☞ Pertinencia de los programas con las necesidades del entorno (4) ☞ Actualización de programas ☞ Fusión de programas ☞ Surgimiento de programas institucionales e interinstitucionales ☞ Reactivación de las academias ☞ Motivación al cambio ☞ Encontrar elementos críticos sobre lo que se hace y no donde el diseño resta impacto a los planes 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Discriminación en la institución hacia programas que no están en el PNP (6) ☞ Se establecen compromisos más allá de las posibilidades institucionales reales (3) ☞ Se refleja la debilidad y distancia con las academias
ESTUDIANTES	
<ul style="list-style-type: none"> ☞ Mayor demanda de parte de los estudiantes (2) ☞ Tendencia a la movilidad estudiantil (1) ☞ Los estudiantes consideran el proyecto institucional ☞ Es factible garantizar becas a estudiantes ☞ Mayor eficiencia terminal como efecto de la rigidez de las condiciones de la beca 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Aprobación de estudiantes por presión de eficiencia terminal (4) ☞ Deserción en programas no aprobados en el PNP ☞ Pérdida de consideración de casos individuales en aras de cumplimiento de estándares
PLANTA ACADÉMICA	
<ul style="list-style-type: none"> ☞ Transformación de la planta académica: ☞ Aumenta el número de investigadores en el SNI (2) ☞ Más profesores con alto reconocimiento ☞ Más cuerpos académicos consolidados ☞ Se impulsan programas de contratación de profesores de excelencia ☞ Se habilita a profesores de TC para que alcancen el doctorado 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Falta de recursos para contratación de académicos y administrativos (4) ☞ Desplazamiento de profesores que no tienen el perfil establecido
DIRECTIVOS, COORDINADORES, APOYO	
<ul style="list-style-type: none"> ☞ Se mejora en el dominio de las competencias de gestión (6) ☞ Se realizan nuevas contrataciones con perfiles deseables ☞ Se mejora la integración y planeación de las unidades académicas ☞ Se reestructura la organización y funciones 	
LÍNEAS DE GENERACIÓN Y APLICACIÓN DEL CONOCIMIENTO	
<ul style="list-style-type: none"> ☞ Vinculación de las líneas de investigación con los programas de posgrado(7) ☞ Se consolidan cuerpos académicos especializados en Líneas (2) 	
INFRAESTRUCTURA, RECURSOS, FINANCIAMIENTO	
<ul style="list-style-type: none"> ☞ Ha evidenciado la falta de apoyo de las IES para sus programas de posgrado (5) ☞ Se buscan fuentes alternas de financiamiento 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Falta de recursos para una formación integral de estudiantes: (laboratorios, equipamiento etc.) (5)

EFFECTOS POSITIVOS	EFFECTOS NO DESEADO
NORMATIVIDAD	
<ul style="list-style-type: none"> ☞ Actualización de Reglamentos de Posgrado y de manuales de organización y procedimientos (7) ☞ Ha generado la necesidad de figuras colegiadas para la planeación y operación de los programas de posgrado 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Actualización de reglamentos de posgrado apegándose a criterios de PNP (5)
SISTEMAS INFORMACIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> ☞ Se han actualizado los sistemas de información 	
ORGANIZACIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> ☞ Reorganización de programas profesionalizantes (a nivel de maestría) (2) ☞ Reordenamiento de la organización académica del posgrado para mejorar ☞ Reposicionamiento del Posgrado en la organización institucional 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Se privilegia el apoyo institucional a programas que están en el PNP (1)
VINCULACIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> ☞ Creación de redes ☞ Más convenios con IES y organismos 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Aislamiento institucional de los que no están en el PNP(1)

1. Las IES registraron cambios en los procesos de revisión y evaluación institucional de los programas y planes de estudio y en las visiones sobre su estructura y orientación, pero también una nueva forma de inequidad entre los programas acreditados y los no acreditados. Con frecuencia se realizan procesos institucionales de análisis de la pertinencia de los planes de estudio, en ocasiones junto con la reactivación de los grupos colegiados. Esto llevó también a decisiones sobre fusión o rediseño de programas que no se ajustaban a los parámetros del PNP, o a la creación de nuevos programas basados en modalidades innovadoras, tales como los programas interinstitucionales.

Como efecto negativo se percibe la discriminación que las IES hacen de los programas que no están en el PNP, lo que en los hechos se traduce un trato diferenciado que desemboca en la falta de apoyos y de recursos que les permitan fortalecerse.

2. En el rubro de los efectos relacionados con los estudiantes, se identifica como positivo que las IES con programas en el PNP se encuentran en mejores condiciones para

ofrecer o garantizar becas a los estudiantes, quienes orientan la demanda en busca de mejores proyectos institucionales de investigación y movilidad estudiantil.

Asimismo, efectos negativos o no deseados son la eventual presión institucional para alcanzar estándares de eficiencia terminal, lo que generó cambios en las dinámicas académicas como la pérdida de consideración de casos individuales en aras de cumplimiento de estándares generales. También se mencionó el incremento en la deserción de estudiantes de programas no aprobados en el PNP.

3. Institucionalmente se han transformado las plantas académicas, con el aumento de investigadores en el SNI, y con el apoyo para que docentes sin doctorado logren obtenerlo. Asimismo, en una buena parte de las IES se ha logrado tener más cuerpos académicos consolidados. En contraste, como efecto negativo se identifica el desplazamiento académico y económico de profesores que no tiene el perfil establecido según los criterios del "paradigma del posgrado de calidad", lo que genera nuevas formas de relación de los académicos en las IES. (Gil Antón, 2000).
4. Un resultado que destaca en las IES es la mejora en el dominio de competencias de gestión por parte de los directivos, coordinadores y personal de apoyo. Se ha avanzado también en la mejora de la integración y planeación de las unidades académicas y se realizaron ajustes en organización y funciones, tanto para atender la coyuntura de preparar los documentos para el PNP, como para responder a las recomendaciones de la evaluación.
5. También como efecto positivo se percibe que ha mejorado en las IES la vinculación entre la investigación y el posgrado y se han consolidado cuerpos académicos especializados según las líneas de investigación.

6. La elaboración de la autoevaluación puso en evidencia las carencias y falta de apoyo de algunas IES a sus programas de posgrado y ha generado que ahora se busquen explícitamente fuentes alternas de financiamiento
7. En el rubro de la normatividad, se menciona que un efecto positivo ha sido la incorporación formal de figuras colegiadas para la planeación y operación de los programas de posgrado. Diversas IES manifestaron haber modificado o al menos actualizado su reglamento de posgrado o sus manuales de operación y procedimientos. Este efecto fue percibido como positivo por algunos participantes, mientras que otro tanto de ellos lo clasificaba como un efecto negativo, ya que el reglamento resultante se diseñó para responder específicamente al PNP y dejando de lado las especificidades institucionales.
8. La actualización de los sistemas de información es clasificado como un efecto positivo
9. También se percibe como positivo el reordenamiento de la organización académica del posgrado y el reposicionamiento del posgrado en la organización institucional, aunque en este reordenamiento se vea como negativo la inequidad en los apoyos y privilegios a programas de acuerdo con su condición de acreditados o no acreditados.
10. Finalmente, en el renglón de la vinculación, las IES han intensificado sus esfuerzos en la creación de redes de investigación o posgrado, han celebrado más convenios de cooperación interinstitucional. Este efecto es visto como positivo por los participantes, aún cuando precisan que en ocasiones los convenios se convierten en formalismos que no son suficientes para generar acciones que beneficien a las partes y que coadyuven al fortalecimiento mutuo de programas e instituciones.

6.3 EFECTOS IDENTIFICADOS EN EL POSGRADO NACIONAL

Este tercer nivel fue el más difícil de identificar para los participantes, pero ciertamente uno de los más interesantes. Destaca la afirmación de que uno de los efectos relevantes

de la aplicación del PFPN es la reactivación del debate sobre el posgrado nacional y la inclusión del tema en la agenda de la SEP, del CONACYT y de las propias IES.

La síntesis de los efectos identificados se presenta en la Tabla 20.

Tabla 20. Efectos de la aplicación del PFPN observados en el posgrado nacional

EFFECTOS POSITIVOS	EFFECTOS NO DESEADOS
PLAN DE ESTUDIOS	
<ul style="list-style-type: none"> ☞ Se ha abierto el debate sobre el posgrado nacional (6) ☞ Planes de estudio mejor estructurados (6) ☞ Incremento en el número de planes de estudio de calidad(3) ☞ Aumento en oferta de posgrados evaluados (3) ☞ Creación de programas y esfuerzos interinstitucionales (2) ☞ Mayor Pertinencia ☞ Menos duplicidad ☞ Mayor transferencia de experiencias ☞ Regionalización 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Incremento de posgrados profesionalizantes (1) ☞ No se garantiza la cobertura de áreas estratégicas por privilegiar el cumplimiento de indicadores ☞ Se desatienden contenidos por buscar formas estándar de planes de estudio
ESTUDIANTES	
<ul style="list-style-type: none"> ☞ Aumento de eficiencia terminal (2) ☞ Mejor Calidad de formación(1) ☞ Selección de programas con base en calidad y becas. Hay mejor información para la selección de los programas(1) ☞ Aumento de matrícula ☞ Incremento de becas y otros apoyos para los estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Exclusión y segmentación de estudiantes (9) ☞ No se ha logrado incrementar la matrícula de posgrado (5) ☞ La duración de las becas es insuficiente para concluir el proceso de formación y titulación ☞ No hay distribución equitativa de oportunidades para estudiantes en las diferentes regiones del país ☞ Concentración del interés de los estudiantes en pocos programas
PLANTA ACADÉMICA	
<ul style="list-style-type: none"> ☞ Proporcionar información sobre formación de doctores (2) ☞ Aumento de producción académica y publicaciones conjuntas ☞ Aumento de interés en la investigación ☞ Estimular el desarrollo continuo de los profesores ☞ Aumento en número de SNI. y perfil PROMEP 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Mayor presión para permanecer en el SNI ☞ Corto promedio de vida activa de la planta académica ☞ Desatención a programas y estudiantes para cumplir con SNI
DIRECTIVOS, COORDINADORES, APOYO	
<ul style="list-style-type: none"> ☞ Se desarrolla cultura de evaluador (5) ☞ Se propone incluirlos en la planeación (2) 	
LÍNEAS DE GENERACIÓN Y APLICACIÓN DEL CONOCIMIENTO	

EFFECTOS POSITIVOS	EFFECTOS NO DESEADOS
	<ul style="list-style-type: none"> LGAC y posgrados no prioritarios en el plan gubernamental (1)
INFRAESTRUCTURA, RECURSOS, FINANCIAMIENTO	
	<ul style="list-style-type: none"> Falta de equidad en asignación de recursos (6) La Política del Padrón Nacional de Posgrado (PNP) no ayuda a incrementar la infraestructura (3) El modelo de IES consolidadas no apoya a las IES que están en proceso de consolidación Burocratización en los procesos de apoyo a la infraestructura
NORMATIVIDAD	
<ul style="list-style-type: none"> Hay mayor precisión para establecer y actualizar "reglas del juego" (3) 	
ORGANIZACIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> Descentralización de un componente de autonomía institucional (3) Más orden en criterios de organización 	<ul style="list-style-type: none"> Excesiva valoración de la acreditación (4) Organización centralizada con acciones burocráticas (1)
VINCULACIÓN	
	<ul style="list-style-type: none"> Inhibe la conformación de redes de colaboración de carácter académico con los programas no acreditados (9)

1. El posgrado nacional cuenta ahora con más posgrados evaluados, con planes de estudio que buscan mayor pertinencia, que proponen visiones innovadoras. Sin embargo, un efecto negativo de gran importancia (quizá el más relevante identificado en este nivel del análisis) es la percepción de que no se garantiza la cobertura de áreas estratégicas por privilegiar el cumplimiento de indicadores y se desatienden contenidos por buscar formas estándar de planes de estudio.
2. Los datos señalan que la eficiencia terminal global de las IES mejoró, pero que no se ha logrado incrementar significativamente la matrícula de posgrado, entre otros factores porque no hay distribución equitativa de oportunidades para estudiantes y se ha concentrado el interés de los estudiantes en pocos programas. También como efecto negativo se señala que la duración de las becas es insuficiente para concluir el

proceso de titulación, sobre todo en áreas de conocimiento que por su naturaleza requieren plazos que rebasan los establecidos como parámetro de calidad.

3. La existencia de programas acreditados y no acreditados ha generado la exclusión y segmentación de estudiantes como un efecto no deseado de todo el proceso. A las inequidades derivadas de la heterogeneidad interinstitucional, (es decir, las relacionadas con la desigualdad de condiciones que prevalecen en las distintas IES en función de sus condiciones de operación, financiamiento, experiencia, tradición, estructura académica, entre otros) se agrega ahora la inequidad producto de la heterogeneidad intrainstitucional (la derivada de la condición de acreditado o no acreditado de cada uno de los programas de posgrado de una misma IES).
4. La planta académica del posgrado se ha incrementado o fortalecido, se ha propiciado el aumento de las publicaciones conjuntas y se estimula el desarrollo continuo de los profesores. Por otro lado, como efecto no deseado, cada vez es mayor en el país la presión que se ejerce sobre los académicos por pertenecer la SNI, como un requisito de sobrevivencia en la institución y de cumplimiento de estándares, más que como un instrumento de apoyo a la investigación.
5. En general, se ha desarrollado entre los directivos una actitud de aceptación hacia la evaluación, aunque no se pierde la visión crítica que cuestiona algunos de los parámetros que se perciben como imposiciones que no toman en cuenta condiciones de contexto institucional, geográfico o de la propia dinámica de las ciencias y las disciplinas.
6. En el rubro de la infraestructura, el nivel de posgrado nacional tuvo una percepción negativa, ya que los participantes consideran que existe falta de equidad en la asignación de recursos y que la política del PNP no ayuda a mejorar, mantener o

incrementar la infraestructura, ya que el modelo de IES consolidada no apoya a las IES en proceso de consolidación.

7. La organización en el nivel del posgrado nacional se ve afectada de manera negativa por el surgimiento de una excesiva valoración de la acreditación y por la organización altamente burocratizada encargada de los procesos.
8. Finalmente, la clasificación de posgrados en acreditados y no acreditados inhibe la conformación de redes de colaboración de carácter académico con los programas no acreditados.

6.4 ALGUNAS REFLEXIONES, EXPERIENCIAS, INQUIETUDES Y PLANTEAMIENTOS DE LOS PARTICIPANTES:

1. La aplicación del modelo del PFPN sí ha generado cambios en la dinámica del Posgrado, pero será necesario un trabajo de mayor profundidad para evaluar el impacto a corto, mediano y largo plazo, tanto en las IES que han participado en estos procesos, como en aquellas que por diversas razones no lo han hecho.
2. La experiencia de la evaluación de los programas en las distintas instituciones ha sido muy rica, ha generado aprendizajes institucionales y requiere ser documentada, sistematizada y analizada para contribuir a construir mejores modelos y mecanismos de evaluación del posgrado.
3. Los procesos de autoevaluación han generado mejoras en la operación de los programas y han abierto la participación corresponsable de las comunidades académicas
4. También se han observado algunos efectos negativos que pueden a la larga deteriorar el funcionamiento de los programas, ahondar desigualdades, e inhibir algunos modelos académicos innovadores que no se ajusten a los criterios y parámetros establecidos.

7 REFLEXIONES FINALES

La puesta en marcha del PFPN durante el periodo que abarca este trabajo generó múltiples efectos. El fortalecimiento del posgrado ha sido un proceso con claroscuros. Algunos resultados del PFPN representan avances notables en el desarrollo del posgrado nacional y de las instituciones que lo ofrecen y han propiciado nuevas formas de pensar, planear y decidir sobre los programas y las organizaciones. Otros, por el contrario, han cambiado de manera negativa las dinámicas institucionales y sus prioridades. También es posible identificar algunos efectos de los cuales en este momento no se tiene suficiente información para poder estimar su impacto a mediano y largo plazo.

Los matices de estos resultados se derivan de tres factores fundamentales:

- La coherencia entre los objetivos de la política de posgrado, la hipótesis que subyace en el planteamiento del PFPN y la orientación, propósito y estructura de la estrategia planteada
- Los procesos a través de los cuales los actores involucrados organizan, comunican, interpretan e implementan las acciones de la estrategia.
- La naturaleza diversa y compleja del posgrado mexicano y la situación en la que se encontraba al inicio del periodo estudiado, como ámbito en el que se desarrollan las acciones y objeto de las políticas

Por otra parte, los efectos de la política de posgrado tienen distinto alcance y se pueden observar en el ámbito del sistema educativo, (nivel mega) en el de las instituciones (nivel macro) y en el de los programas y sus actores (nivel micro).

7.1 SOBRE LA NATURALEZA Y COHERENCIA DE LA POLÍTICA DE POSGRADO.

El planteamiento fundamental del PFPN es que la capacidad científica y tecnológica del país se consolidará en la medida en que contemos con los científicos y tecnólogos

necesarios, para lo cual es necesario fortalecer los posgrados que garanticen su formación. El hilo conductor del razonamiento se rompe cuando el fortalecimiento del posgrado se convierte en sinónimo de acreditación de programas.

La política que plantea impulsar el desarrollo y consolidación de la capacidad nacional para formar a sus científicos y especialistas de alto nivel, se tradujo en un sistema de registro de programas cuyas características debían concordar con un modelo único de calidad. La responsabilidad del fortalecimiento del posgrado se transfirió del nivel del sistema educativo, al nivel de las instituciones y de los programas. Los responsables de la política de posgrado dejan su papel de impulsores del desarrollo y asumen el de verificadores de indicadores y parámetros alcanzados por los programas y las IES. Los que cumplen o no con los objetivos de la política de posgrado son las instituciones y los programas y no el sistema en su conjunto ni los responsables de su conducción.

Esto representa un problema de coherencia interna de la política de posgrado que está vinculado necesariamente con los resultados obtenidos de la aplicación de la propuesta de acción.

El eje fundamental del PFPN es el modelo de calidad del posgrado, que se construyó principalmente con base en las características de la formación de científicos de las áreas de las ciencias naturales y exactas y las ingenierías. Esto es lógico si ubicamos el PFPN en el campo de la política de ciencia y tecnología, pero resulta limitado como instrumento de política de posgrado, por el hecho de que no existe para la evaluación y acreditación de las ciencias sociales, las humanidades y las artes, un modelo equivalente que tome en cuenta la naturaleza del conocimiento y las especificidades y dinámicas de formación en estos campos de saber.

Esta situación ha generado algunos debates entre grupos con puntos de vista contrarios: por una parte, quienes afirman que los programas de áreas humanísticas y sociales no tendrían cabida en el PFPN, por no ser por definición competencia del CONACYT; por otra, quienes postulan que los posgrados de estas áreas deben tener acceso a procesos de

acreditación y por ende, a los beneficios derivados de los resultados positivos de la evaluación. En este debate se pierde de vista el hecho fundamental: ¿quién es el responsable de la política de posgrado en nuestro país? Si el posgrado es un nivel del sistema educativo nacional, ¿por qué la operación de la acreditación no radica en un organismo de educación?

Al contrario de lo que sucede en los procesos de acreditación de las licenciaturas (que son realizados por organismos autónomos, especializados por áreas profesionales y de conocimiento, coordinados y sancionados por COPAES) el único organismo facultado para acreditar programas de posgrado es el CONACYT, a través del PFPN, sin que en los requisitos de acreditación se consideren las especificidades de los campos profesionales y de conocimiento. En los hechos, aunque en el discurso del PFPN se habla de la coordinación SEP-CONACYT, en los ámbitos de los posgrados se asume que es el CONACYT el responsable del diseño y operación del programa y al mismo tiempo, el responsable de decidir los criterios de asignación de los recursos presupuestales vinculados con becas, SNI y proyectos de investigación, elementos indispensables para el logro de los requisitos de acreditación de los posgrados.

Esto se vincula con otra limitación del PFPN como estrategia de política, ya que prácticamente opera sin que se le asigne un presupuesto específico para ello. Los recursos que se distribuyeron a los programas que lograron la acreditación entre 2001 y 2006 provenían de otros programas del CONACYT: Becas, Sistema Nacional de Investigadores, Fondos para Investigación. No hay un fondo asignado para fortalecer los programas de posgrado, salvo el que se distribuyó en el PIFOP 1 y que benefició a un número muy limitado de programas. Los criterios de evaluación encadenan el acceso a estos recursos en círculos viciosos: los programas deben tener un porcentaje de académicos en el SNI, pero el SNI exige la participación de los investigadores en actividades de posgrado; se exige que los estudiantes sean de tiempo completo para lograr la acreditación, pero el CONACYT sólo asigna becas a los estudiantes de programas acreditados; se evalúa a los programas, pero los recursos se asignan a los sujetos fuera del control de los propios

programas. Los recursos no se asignan a fortalecer procesos educativos, a la investigación sobre métodos educativos específicos para este nivel, o para la investigación sobre el impacto de los posgrados y sus egresados en la solución de problemas sociales o en el desarrollo del conocimiento; el destino de estos fondos es contribuir a la manutención de los estudiantes o a complementar los ingresos de los investigadores, asuntos que son condición necesaria, pero no suficiente para fortalecer el posgrado nacional.

Si bien las convocatorias y los dictámenes del PIFOP anunciaban que se les asignarían recursos económicos complementarios a los programas registrados para contribuir al logro de las metas planteadas en sus planes estratégicos, esto solamente se cumplió en los programas aprobados en la primera convocatoria (PIFOP 1). Los programas que participaron en el PIFOP 2¹⁸, transitaron por un proceso de evaluación largo e ineficiente que duró 18 meses y no recibieron los recursos presupuestales que se anunciaron en los dictámenes oficiales que el CONACYT les hizo llegar para comunicar su registro en el padrón correspondiente. A pesar de que el CONACYT no cumplió con su aportación, sí sometió en 2006 a todos los programas a evaluación con base en el logro de los objetivos planteados en sus planes estratégicos (los cuales dependían en buena medida de los recursos que el CONACYT había ofrecido asignar y nunca entregó) y eliminó del padrón a los que no alcanzaron los indicadores necesarios para acreditarse en el PNP. El CONACYT funcionó como juez y parte.

Sobre el modelo de evaluación.

Como se puede observar en el capítulo 4 de este trabajo, el modelo de calidad para la acreditación de programas de posgrado se centra en la cuantificación de recursos y de algunos resultados, pero contempla solamente de manera tangencial los procesos educativos. El énfasis fundamental de la evaluación de los posgrados se hace en la viabilidad y muy poco en sus resultados a mediano y largo plazo, que son precisamente

¹⁸ La convocatoria del PIFOP 2 se publicó en octubre de 2003 y los resultados iniciales se entregaron a las IES en diciembre de 2004. Después de los procesos de réplicas y de la confirmación de resoluciones en el Consejo Nacional de Posgrado, los resultados finales llegaron a las IES entre marzo y abril de 2005.

los que inciden en el sistema de posgrado y en la capacidad científica y tecnológica del país.

Se ha cuestionado en diversos foros de análisis sobre el posgrado nacional¹⁹ el procedimiento para evaluar con un solo grupo de criterios que no diferencian las especificidades regionales e institucionales de los programas. La falta de ponderación de las condiciones diferenciadas en las que operan los programas repercute en que no se generen posibilidades de superar las debilidades estructurales tanto en el desarrollo del posgrado nacional como en el impacto que se espera tenga en las diversas regiones y en el país.

Si bien los parámetros de calidad propuestos para los programas de posgrado son semejantes a los planteados por la mayoría de las organizaciones que internacionalmente evalúan o acreditan la calidad de este nivel educativo, en opinión de diversos usuarios tienen la limitación de que hacen énfasis por una parte, en los recursos para la operación de los programas de posgrado (planta académica, recursos, infraestructura) y por otra, en los resultados inmediatos (eficiencia terminal), pero minimizan la evaluación más profunda del impacto del programa en el desarrollo social, científico y tecnológico.

El modelo de evaluación todavía no ha logrado ponderar de manera adecuada, con criterios de equidad, las distintas culturas de las diversas disciplinas cuyos posgrados se evalúan, de manera que los indicadores no siempre reflejan la calidad de la producción académica o de los impactos esperados. Es por tanto necesario hacer una evaluación a fondo del propio modelo, un ejercicio de metaevaluación, con el fin de que las diferencias disciplinares y de contexto queden adecuadamente representadas y por tanto consideradas en el proceso.

¹⁹ Fundamentalmente en el Congreso Nacional de Posgrado que se realiza cada año, organizado por COMEPO

7.2 SOBRE LOS PROCESOS DE COMUNICACIÓN E IMPLANTACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE POLÍTICA

Tan importante como la fundamentación, orientación y estructura de la política, es la reflexión sobre sus procesos. Stein, Tomasi y otros (Stein & Tomasi, 2006) proponen como características clave para este análisis de las políticas públicas elementos tales como su orientación al interés público, su coordinación y coherencia con políticas conexas, su estabilidad en el curso del tiempo, su adaptabilidad en circunstancias cambiantes, la calidad de su implementación y aplicación, la efectividad en el logro de los objetivos planteados y la eficiencia en el uso de los recursos asignados para su operación.

Orientación al interés público

No hay duda que el fortalecimiento del posgrado es un asunto crucial de interés público. El PFPN obedece a la necesidad de contar con un sistema de posgrado robusto, oportuno y vinculado con las necesidades nacionales y regionales.

El énfasis del PFPN se ha puesto en el fortalecimiento de los programas de Posgrado. Una diferencia importante entre el PFPN y otros programas como el de Becas o el Sistema Nacional de Investigadores radica en que, mientras en éstos dos los sujetos beneficiarios están claramente definidos (becarios e investigadores respectivamente) en el PFPN el beneficiario es el programa, y los usuarios se diluyen entre un conglomerado de personajes: estudiantes, egresados, empleadores, profesores, coordinadores del programa, IES, etc. Esta situación genera un problema en el establecimiento de prioridades, pues pueden existir contradicciones en los propósitos de los distintos actores y por lo tanto, afectar el logro de los objetivos planteados.

La evaluación de la efectividad del PFPN en la generación de beneficios de interés público requiere un horizonte temporal mayor, ya que este impacto solamente podrá observarse a mediano o largo plazo. No es suficiente que los programas de posgrado y las IES tengan un plan estratégico de desarrollo, si este no está adecuadamente armonizado con una estrategia global nacional. Es importante que tanto CONACYT como las instituciones

tengan presente de manera permanente la visión del posgrado nacional en el marco de un plan estratégico, como un elemento orientador de las acciones y como un criterio de evaluación del impacto.

Coordinación y coherencia:

Si bien se afirma que el PFPN se vincula con los programas de Becas y el Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT, en la práctica, durante el periodo estudiado, estos programas funcionaban de manera aislada y en muchas ocasiones la información de cada uno de ellos no estaba integrada con los otros, lo que en ocasiones generaba contradicciones e incluso acciones que podían poner en riesgo la efectividad de todos o de algunos de ellos.

Para cumplir con los objetivos de la política científica y tecnológica no basta incrementar el número de posgrados acreditados, sino que es indispensable garantizar que éstos sean pertinentes y estén vinculados con las prioridades establecidas en la visión general de la política de desarrollo. Por ello, es necesario ubicar las acciones de evaluación de la calidad de los programas y de apoyo a los posgrados con una política educativa explícita, en la que se señalen las prioridades nacionales y regionales de desarrollo de recursos humanos para la ciencia, la tecnología, las humanidades y las artes. Sólo en la medida en que la política de apoyo al posgrado sea clara y explícita, los esfuerzos se orientarán con mayor eficiencia hacia el logro de los objetivos.

Nuevamente aquí destaca el hecho de que mientras no existan otras opciones de acreditación para los programas de posgrado de todas las áreas, el CONACYT no podrá ser selectivo con los programas que quiere apoyar para lograr sus objetivos sistémicos, ya que excluir a los programas de áreas que no coinciden con las prioridades nacionales en materia de Ciencia y Tecnología genera una nueva forma de inequidad que limita el impacto de la calidad.

Estabilidad

El PFPN se basa en propiciar que las IES elaboren una estrategia institucional para fortalecer sus posgrados y un plan de mejora para cada programa. Si bien la idea sugiere una visión de futuro, en la práctica se pidió a las instituciones que participaron en el PIFOP que establecieran como horizonte temporal para el logro de los indicadores de calidad, el año 2006 (fin del sexenio), independientemente de si habían participado en la convocatoria de 2001 o en la de 2003. Con este criterio, no se tomó en cuenta que los puntos de arranque de los programas y de las instituciones no eran homogéneos y que los planes podrían requerir plazos más amplios para lograr sus objetivos. Para muchas instituciones, esta situación generó un gran conflicto, sobre todo cuando se anunció que el PIFOP concluiría en el año 2006. La lógica de los informes sexenales prevalecía sobre la lógica académica, sobre los elementos técnicos de planeación y sobre las diversas dinámicas y condiciones institucionales de operación.

La falta de continuidad del PIFOP provocó la pérdida del registro de algunos programas que no lograron alcanzar las metas propuestas para el 2006 y con ello su acreditación en el PNP. Valdría la pena evaluar la relación costo - beneficio y el costo de oportunidad (tanto para el sistema como para las IES y para los estudiantes) de dejar de apoyar a programas que ya habían iniciado acciones en el marco de programas estratégicos institucionales y que probablemente con un poco de tiempo más habrían alcanzado sus metas. En este sentido, las acciones de impulso para el fortalecimiento del posgrado deben abrirse a atender la diversidad de necesidades de los programas, las instituciones y las regiones, considerando que es difícil ajustar las dinámicas académicas a los plazos fiscales o sexenales.

Adaptabilidad

Tanto los resultados cuantitativos de programas acreditados presentados en el Capítulo 5, como las reflexiones y aportaciones de los actores responsables de los posgrados en nuestro país en torno a los efectos del PFPN (capítulo 6), hacen pensar que han sido los

programas y las IES quienes se han adaptado a las condiciones, parámetros y dinámicas del PFPN y no éste a las necesidades, características y contexto de los programas de posgrado. Si bien se observaron en el CONACYT procesos de mejora en la aplicación de las acciones para la evaluación y acreditación de los posgrados, producto en ocasiones de la participación, opiniones e insistencia de los responsables institucionales de los programas, no se ha modificado la interpretación medular sobre el fortalecimiento del posgrado como proceso de acreditación basado en un modelo único.

Calidad de la implementación y de la efectiva aplicación.

Los datos disponibles permiten afirmar que el PNP fue efectivo en su propósito de aumentar la cobertura y mejorar la distribución de los programas acreditados en las entidades del país, con el fin de terminar con la centralización de los focos de desarrollo de recursos humanos. Sin embargo, al final de 2006 todavía se podían identificar algunas entidades rezagadas en este proceso que significan brechas que es necesario atender.

El incremento general se observa también en la cobertura por áreas de conocimiento. En el análisis global conocemos la cobertura por áreas de conocimiento, entidades, niveles, clasificación; sin embargo, el énfasis de la evaluación de los programas para su acreditación se centra principalmente en los resultados cuantitativos de manera aislada y no en el contexto del resto de los programas de la entidad, la región o del país.

No basta conocer cuántos programas cumplen con los parámetros de integración de sus plantas académicas y de proporción de número de estudiantes atendidos por cada académico, o cuántos alcanzaron, sobre todo, las tasas de eficiencia terminal exigidas para ser incorporados al PNP, o cuántos más realizan sistemáticamente estudios de seguimiento de egresados, sino que también es necesario analizar a profundidad los resultados cualitativos de esas evaluaciones para conocer la efectividad de estos elementos en el fortalecimiento del posgrado y en el logro de sus fines últimos.

Los datos que CONACYT hace públicos²⁰ no son suficientes para hacer una reflexión sobre el impacto de los programas acreditados por áreas en cada entidad, en el desarrollo de sus respectivas regiones, en la solución de problemas sociales y en las aportaciones al mejoramiento general de la calidad de vida de la población.

La valoración de la efectividad del modelo sólo podrá realizarse de manera integral en la medida en que se analice la información no sólo cuantitativa sino también cualitativa de los avances de los programas en estos rubros.

Eficiencia

En el marco de un análisis costo - beneficio, el PFPN es muy eficiente, ya que opera con un presupuesto mínimo; los recursos que asigna provienen de los programas con los que se vincula (Becas, SNI, entre otros). Los procesos de evaluación de pares son realizados por académicos de las IES que analizan y valoran cada programa y no perciben un pago por ello. Los recursos para impulsar los procesos de mejora de los programas son gestionados por los responsables de las IES, que han tenido que diversificar sus fuentes de financiamiento.

La eficiencia también se vincula con la calidad de la operación de los procesos del programa; si bien se han desarrollado mejoras en los sistemas de recopilación de información, en la estructura y operabilidad de las bases de datos y en la organización del trabajo con los pares evaluadores, todavía existe incertidumbre entre las IES frente a elementos fundamentales tales como la periodicidad de la publicación de convocatorias, la duración de los procesos de evaluación y los plazos para la publicación de resultados.

Por otra parte, es importante señalar que la evaluación de la eficiencia de la política también debe considerar los costos de los objetivos no logrados o de los efectos negativos en las instituciones y sus programas, los costos de oportunidad y de los

²⁰ Los programas de posgrado han proporcionado a CONACYT esta información invaluable para una evaluación a largo plazo del impacto del PFPN, pero existen algunas restricciones en el acceso a la información que las propias IES clasifican como confidencial.

proyectos que pasaron a un segundo plano en aras de concentrar esfuerzos y recursos institucionales en el logro de objetivos de acreditación de sus programas.

7.3 SOBRE LOS EFECTOS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA POLÍTICA DE POSGRADO

Como se ha podido observar a lo largo de este trabajo, los efectos de la implementación de la política de fortalecimiento del posgrado, concretada en el PFPN, se pueden observar en el ámbito del sistema educativo, de las instituciones, de los programas y de los actores.

Efectos en la dimensión del sistema educativo (nivel mega)

Sin duda uno de los principales efectos positivos de la implementación del PFPN fue que se intensificaron (y en algunos casos se iniciaron) los procesos de reflexión y conceptualización sobre este nivel educativo, lo que ha significado que ahora se perciba como un nivel con identidad y características propias y no solamente como la continuación de la licenciatura. La discusión sobre la ubicación del posgrado en su contexto, sobre su papel estratégico en el desarrollo nacional, sobre su intencionalidad, alcances, limitaciones, características específicas y problemática ha generado una nueva dinámica en la comunidad académica que se ha involucrado en procesos de desarrollo de marcos interpretativos que alimenten el debate y generen nuevas formas de abordar, explicar y articular su operación.

La reflexión sobre el posgrado nacional ha propiciado que las instituciones busquen trabajar de manera más cercana, integrándose en redes de colaboración y abriendo la posibilidad de nuevas modalidades de posgrado en los que la fortaleza radica precisamente en la capacidad de cooperación y comunicación interinstitucional, con el fin de crear sinergias y aprovechar al máximo los recursos nacionales e institucionales.

En este contexto de coordinación y colaboración destaca también el hecho de la incorporación de la dimensión internacional en la conceptualización y operación del posgrado nacional, como referente que introduce nuevos enfoques y parámetros, los cuales propician la apertura a nuevas miradas que, a través de una mayor exigencia, eliminen vicios añejos de autocomplacencia y endogamia académica.

Sin embargo, a pesar de que el propósito declarado del PFPN es fortalecer el posgrado para impulsar la capacidad científica y tecnológica del país, la dinámica de la implantación de la estrategia no garantiza que se atiendan adecuadamente las áreas prioritarias de desarrollo científico y tecnológico y que en realidad se estén formando en el país los científicos y tecnólogos necesarios en cantidad, orientación y calidad.

Como se puede observar en el análisis de la composición geográfica y por áreas de conocimiento del PNP en 2006, todavía existen entidades en las que no se cuenta con oferta de programas de posgrado que respondan a las prioridades de la política científica y tecnológica de nuestro país. Tampoco se logró incrementar la matrícula de posgrado en las áreas vinculadas explícitamente²¹ con las prioridades nacionales. Esto probablemente se debe a que por una parte, las IES y los programas endurecieron los requisitos de admisión al posgrado y por otra, no se impulsó suficientemente la inversión en capacidad institucional para ampliar la cobertura con equidad, abriendo oportunidades a estudiantes de diversas características y no sólo a quienes cumplen el requisito de dedicación exclusiva al programa.

Otro efecto no deseado es la tendencia a la clasificación de los programas, que propicia interpretaciones erróneas sobre el significado de la acreditación, como la creencia de que los programas que no pertenecen al PNP no son de buena calidad. Esta idea no toma en cuenta la complejidad de contextos regionales o institucionales, la especificidad de las áreas de conocimiento, la diversidad programas y de objetivos, las modalidades

²¹ Tal como se enuncian en el PECyT

emergentes, las nuevas formas de organización y la búsqueda de nuevas formas de alimentar los procesos pedagógicos del posgrado que no necesariamente coinciden con los parámetros propuestos en el modelo de evaluación.

La existencia de programas acreditados y no acreditados es una nueva forma de exclusión e inequidad, debido a que el modelo de evaluación valora primordialmente la capacidad institucional y los recursos asignados al posgrado, por lo que existe una relación directa entre acreditación y recursos disponibles. Los programas que ya estaban en desventaja, y que por tanto no alcanzan los parámetros de viabilidad exigidos, se enfrentan ahora a un nuevo criterio que los excluye de los beneficios de becas o estímulos, en un círculo vicioso del que es muy difícil salir.

Un efecto a mediano plazo, del que no se tiene suficiente información en este momento, es que posiblemente la existencia de programas clasificados en distintas categorías de calidad inhiba la integración o consolidación de redes de colaboración entre instituciones con distintos niveles de desarrollo y consolidación de sus posgrados, lo cual es justamente el efecto contrario al que se busca explícitamente en la estrategia de fortalecimiento del posgrado. También existe la posibilidad de que la rigidez de los parámetros de calidad sea un obstáculo para el desarrollo de modalidades y experiencias innovadoras en los enfoques, el *currículum*, el uso de las TIC, las formas de colaboración, la distribución de los recursos y las formas de organización y producción académica.

Efectos en la dimensión institucional (nivel macro)

La difusión de los criterios de calidad del PFPN y la presión por la acreditación propició que las IES fueran más racionales y cuidadosas en sus criterios de apertura de programas y que la nueva oferta de posgrados sea analizada a la luz de la capacidad institucional para respaldar los programas que puedan ser considerados dentro de los parámetros de calidad establecidos.

Un efecto favorable que se observa en esta dimensión es la inclusión del posgrado en la estrategia institucional. En algunas IES, la necesidad de coordinar institucionalmente la participación en los procesos del PFPN generó cambios en la organización, en la normatividad, y en la creación o ubicación de la entidad responsable del posgrado en la estructura de gobierno de las IES. Una buena cantidad de las IES reportaron la realización de cambios en la normatividad relativa al posgrado, o la creación o fortalecimiento de una Dirección ó Coordinación General de Posgrado. Este cambio es un hecho cuyos efectos serán observables en el largo plazo.

Otro efecto del PFPN en las instituciones es la reorientación de los criterios y políticas de contratación, de integración de las plantas académicas y de su organización en cuerpos colegiados y en torno a líneas de investigación. Este es un factor que contribuye a una mayor consolidación de la capacidad institucional pero que, por otro lado, puede ser causa de exclusión de académicos o temas emergentes de investigación que no necesariamente cumplen con los parámetros del modelo del PFPN, pero que sin duda han hecho aportaciones significativas para las IES.

La participación en los procesos de evaluación y acreditación obligó a las instituciones a desarrollar o consolidar sus sistemas de información, la documentación de sus procesos, el desarrollo de manuales de organización y procedimientos, y la mejora general de sus procesos de gestión, lo que es un efecto colateral de la acreditación que contribuye a un mejor desempeño general de las IES.

En la dimensión de las instituciones también hay efectos negativos. En una buena parte de las IES cambió significativamente la dinámica y la forma en la que los programas son vistos en la comunidad académica; en algunos casos se reportaron acciones que los académicos percibían como discriminación de los programas no acreditados, los cuales pierden apoyos institucionales y acceso a otros beneficios que favorecerían su posible consolidación.

La presión por la acreditación de los programas propició que, en algunos casos, los cambios en la normatividad institucional se transformaran en meros formalismos, lo cual generaba tanto la pérdida de la ventaja de la actualización de la normatividad como el peligro de la subordinación de los criterios académicos en aras del cumplimiento a ultranza de los parámetros para la acreditación.

Efectos en la dimensión académica (nivel micro)

Los programas de posgrado se miraron al espejo.

Éste es quizá uno de los efectos positivos de mayor impacto del PFPN. La autoevaluación como ejercicio de reflexión y autocrítica de la comunidad académica, aportó a los programas de posgrado y sus actores elementos para la construcción de planes de desarrollo y consolidación.

Las acciones de mejora derivadas de los diagnósticos se centraron fundamentalmente en:

- la actualización de los planes de estudio, con criterios de pertinencia, y con la integración de nuevas visiones disciplinarias
- la organización, sistematización o mejora de los procesos de tutoría y la formación y habilitación de los tutores, lo que repercutió en un acompañamiento más cercano de los estudiantes
- la incorporación de nuevos mecanismos y criterios más rigurosos de selección de estudiantes, con la participación de comités académicos
- la integración de los académicos en cuerpos colegiados y en redes interinstitucionales de colaboración, lo que genera sinergias y les permite una dinámica enriquecedora para la investigación y la docencia
- la integración formal en el diseño de los programas de posgrado de líneas de investigación²² que articulen los proyectos de académicos y estudiantes y que garanticen la existencia de masa crítica en los programas

²² El CONACYT las denomina "Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento" (LGAC)

- la incorporación de proyectos de vinculación con empresas y organizaciones que, a través de la colaboración y el desarrollo de proyectos conjuntos, contribuyan a fortalecer la pertinencia y el impacto de los posgrados
- la revisión, rediseño o mejora de los procesos de gestión de lo académico, que ahora se vislumbra como un factor crucial en la mejora de la calidad de los programas
- la articulación del trabajo de directivos, coordinadores y personal de apoyo, orientados al logro de un objetivo común vinculado con el desarrollo de los programas.

Desde luego en el ámbito de los programas de posgrado también es posible identificar efectos negativos relacionados, entre otros, con las dinámicas de los actores, los criterios y procesos de titulación, los perfiles de los estudiantes, y los enfoques para el diseño de nuevos programas.

Resalta el hecho de que los actores (académicos, estudiantes, coordinadores) son sometidos a presiones institucionales adicionales, relacionadas con el cumplimiento de parámetros para lograr o conservar la acreditación, lo que en ocasiones repercute en su desempeño.

Con el fin de garantizar las tasas de eficiencia terminal, en algunos programas se modificaron e incluso se relajaron los criterios y niveles de exigencia de la titulación. Un número considerable de instituciones diseñaron nuevas formas de titulación, diferentes a las tradicionales tesis, y otras incluso han instituido la titulación automática con sólo terminar los créditos de los cursos²³. El criterio rígido de eficiencia terminal puede poner en riesgo el rigor y la calidad de los trabajos, en aras de la obtención del grado en los tiempos estipulados.

²³ Estas instituciones pueden reportar 100% de eficiencia terminal, lo que no significa que sean de mejor calidad que aquellas en las que los estudiantes tienen que cumplir con requisitos académicos más rigurosos.

La exigencia de contar con estudiantes de tiempo completo no consideró la composición demográfica de los estudiantes de posgrado de nuestro país, que en un porcentaje considerable son adultos, con responsabilidades familiares, con experiencia profesional y con expectativas y presiones que no siempre son compatibles con las dinámicas que exigen los criterios de calidad para la acreditación de programas. En algunas instituciones se ha empezado a realizar un tipo de discriminación de los estudiantes mayores de 40 o 50 años²⁴ y que no pueden dedicarse de manera exclusiva al posgrado, ya que su participación no corresponde a los perfiles de estudiante planteados en el “paradigma del posgrado de calidad”. Un efecto negativo de la exclusión de estudiantes más experimentados es que se pierde la riqueza que ellos aportan a la dinámica de sus comunidades y al enriquecimiento mutuo con sus pares y docentes.

Un efecto adicional, que se empezó a observar en el periodo estudiado, es la creación de programas de posgrado que desde su diseño incorporaron los criterios y parámetros con los que serán evaluados. Si bien no se tiene evidencia de que esto sea una práctica negativa, se puede plantear la hipótesis de que a la larga se puede llegar a perder la diversidad y la riqueza de la existencia de programas de distintas características, propósitos, formas de operación, destinatarios, etc. en aras de cumplir cabalmente con los parámetros de acreditación.

7.4 ALGUNAS RECOMENDACIONES

El análisis de la información sobre los resultados del PFPN en el periodo estudiado permite hacer algunas recomendaciones en torno a sus fundamentos, formas de operación y estrategias de desarrollo.

1. Un aspecto de vital importancia para completar la visión sobre el impacto del PFPN en el desarrollo del posgrado es la identificación de las repercusiones y efectos

²⁴ No existe restricción de edad para tener acceso a las becas de CONACYT, pero durante este periodo existió la exigencia de la dedicación exclusiva al posgrado, lo que no suele ser posible en personas con dependientes económicos.

sufridos por los programas que quedaron fuera del PIFOP o del PNP. Esto permitirá hacer un análisis de este instrumento de política a través de indicadores de “lo no logrado”, de los huecos del entramado del posgrado nacional. Para ello será necesario explorar:

- los parámetros que con mayor frecuencia las IES no lograron alcanzar
- los factores críticos que generaron esta condición
- las diferencias en los tiempos de maduración que cada tipo de programa requiere, ya sea por su orientación, su naturaleza o su etapa en el ciclo de vida
- los efectos de la exclusión en la dinámica institucional y del propio programa, así como en los cuerpos académicos y los grupos de estudiantes,
- la relación entre tipo de institución, área de conocimiento, orientación del programa y los resultados en la evaluación.
- las perspectivas a futuro de cada uno de los programas excluidos y las condiciones necesarias para recobrar su condición de pertenencia al padrón.

2. La gran diversidad de programas de posgrado existentes en nuestro país refleja la riqueza de oportunidades de desarrollo. Pero es importante reflexionar sobre la naturaleza de los programas, su orientación y propósitos, la cultura institucional, la cultura de la disciplina y el contexto regional y social de cada uno de ellos, lo cual nos lleva a considerar que sus puntos de partida, los recursos disponibles y sus ritmos de desarrollo son diferentes. Es fundamental revisar a fondo los criterios de evaluación y analizar los supuestos de paradigmas educativos que subyacen en ellos, con el fin de mejorar su aplicabilidad en los diversos tipos de posgrados. Los criterios de evaluación deben considerar la diferente naturaleza del conocimiento de las distintas áreas y los diversos propósitos cada tipo de posgrado, con el fin de aprovechar la riqueza de la diversidad para beneficio colectivo.

3. La estabilidad de la política de fortalecimiento hará posible que los procesos de evaluación puedan realizarse cuando los programas “estén listos” y no en función de un

calendario rígido, que puede ser causa de inequidad. Esto desde luego no significa bajar los niveles de exigencia, ni dejar de priorizar el apoyo a los programas con mayores posibilidades de éxito, sino que permite dar una nueva mirada, a la luz de criterios enmarcados en otros paradigmas educativos y de calidad.

4. El PFPN es un programa que ha generado dinámicas y resultados institucionales relevantes, por lo que es deseable que se plantee un esquema adecuado para darle continuidad a los aciertos y revertir las tendencias negativas o desfavorables que se han generado en el proceso. Para ello, será necesario evaluar con detalle las repercusiones que el esquema actual generó en el contexto del desarrollo del posgrado, para eliminar algunos de los efectos negativos y no deseados que se produjeron durante el proceso, tales como la exclusión de IES pequeñas, nuevas o de entidades con bajo desarrollo educativo y científico; la parcialidad del esquema de evaluación, centrado mucho más en la existencia cuantitativa de recursos y en los productos inmediatos de eficiencia terminal, que en los efectos de impacto de sus resultados; la concentración de los esfuerzos en el logro de los parámetros del modelo de evaluación, más que en los aspectos cualitativos de los procesos de formación y de la calidad de los resultados.

5. La continuidad del PFPN también deberá tomar en cuenta la pluralidad deseable en los programas de posgrado y en las IES, respetar esa diversidad y aprovecharla en el logro de metas nacionales educativas, específicamente de posgrado y de desarrollo de la ciencia, la tecnología y las humanidades. El modelo deberá por lo tanto considerar la naturaleza diversa del conocimiento, la tipología de las IES, la multiplicidad de propósitos de los posgrados, la creatividad en los procesos y métodos de formación, las tendencias de desarrollo de modalidades innovadoras de posgrado y formas de organización de la cooperación internacional, entre otros muchos elementos que seguramente podrán contribuir a enriquecer el ámbito del posgrado.

Las transformaciones institucionales vinculadas con la participación de las IES en el PIFOP y en el PNP es una vertiente adicional del impacto del PFPN en la educación superior mexicana y sus instituciones. Sin duda se fomentó una nueva visión sobre la importancia de la evaluación y en muchas instituciones se generaron intensos procesos de reflexión y autoevaluación de las actividades académicas, de su orientación y de sus estrategias de crecimiento y consolidación. Identificar y ponderar estos procesos será de gran valor para el CONACYT en el marco de sus tareas en el impulso de la ciencia y la tecnología.

El PFPN ha trascendido el periodo estudiado. En la actualidad ha modificado la nomenclatura de clasificación de los programas, ha mejorado algunos de sus procesos para hacerlos más eficientes, ha endurecido algunos criterios como el de las tasas de eficiencia terminal y ha buscado la innovación de algunos elementos tales como el impulso al desarrollo de programas interinstitucionales, redes de colaboración, comités doctorales interinstitucionales, entre otros.

En síntesis la implementación del PFPN como estrategia de la política de posgrado ha modificado de forma irreversible la dinámica este nivel educativo. Los efectos a largo plazo solamente podrán observarse una vez que las acciones de fortalecimiento se consoliden, por lo que es importante que los procesos de evaluación de las políticas se realicen de manera sistemática y periódica y que se garanticen formas ágiles, eficientes y eficaces de participación de los actores, tanto en la identificación de las necesidades de desarrollo, como en el diseño de estrategias de acción y de criterios y mecanismos de evaluación.

Sin duda, esta historia continuará...

8 FUENTES CONSULTADAS

- Abarca Rodríguez, A. (2002). Las políticas públicas como perspectiva de análisis. *Ciencias Sociales*, 97 (3), 95-103.
- Abdalá, E. (2004). *Manual para la evaluación de impacto en programas de formación para jóvenes*. Montevideo: CINTERFOR.
- Abreu Hernández, L. F. (2003). Los nuevos paradigmas para la planeación del posgrado. *OMINA*, 49-54.
- Acosta Silva, A. (2000). *Estado, políticas y universidades en un periodo de transición*. México: Universidad de Guadalajara - Fondo de Cultura Económica.
- Alperstedt, C. (2001). Universidades Corporativas: Discussao e proposta de uma definicao. *Revista de Administracao Contemporanea (RAC)*, 5 (3).
- Altbach, P. (2006). Doctoral Education. En Forrest, & P. Altbach, *Handbook of Higher Education* (pág. 67 y ss). Springer.
- Aréchiga Urtuzuástegui, H., & Llarena de Thierry, R. (2003). *Antecedentes, Situación Actual y Perspectivas de la Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en México*. Recuperado el 18 de junio de 2003, de http://www.iesalc.unesco.org/ve/acreditacion/mexico/acr_mx.pdf
- Arredondo Galván, M. (1999). La educación superior: el posgrado. En P. Latapí, *Un Siglo de Educación en México* (Vol. II, págs. 355-383). México: Fondo de Cultura Económica.
- Arredondo Galván, M. (2003). La situación actual del posgrado en México. *OMNIA*, 101-108.
- Arredondo Galván, M. (2004). Retos y problemas en la enseñanza y la investigación. Una perspectiva comparativa de los procesos de formación en el posgrado de la UNAM. *OMNIA*, 95-107.
- Arredondo, M., Pérez, G., & Morán, P. (Abril de 2006). Políticas del posgrado en México. (UAM-X, Ed.) *Cuadernos de Reencuentro*.
- Banco Mundial. (2003). *Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafíos para la Educación Terciaria*. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- Barojas, J., & Malo, S. (1982). Criterios de calidad y evaluación del posgrado: experiencias de un grupo de trabajo. *Revista de la Educación Superior*, XI (44).
- Baudelot, C., & Establet, R. (1977). *La Escuela Capitalista* (4a. ed.). México: Siglo XXI.
- Becker, G. (1983). *El capital humano. Un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bernard, P., & Lietard, B. (1979). Fundamentos y funciones socioeconómicas de la educación permanente. En P. Besnard, *La Educación Permanente* (pág. 120). Barcelona: Oikos-Tau.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. México: Siglo XXI.
- Brennan, J. (1998). Panorama general del aseguramiento de la calidad. En S. Malo, & A. Jiménez, *La calidad de la educación superior en México. Una comparación internacional*. México: UNAM / Porrúa.
- Brunner, J. J. (2000). Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias. *Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe*. Chile: UNESCO.

- Brunner, J. J. (2005). *Tendencias recientes de la educación superior a nivel internacional. Marco para la discusión sobre procesos de aseguramiento de la calidad*. Recuperado el 8 de agosto de 2006, de <http://mt.educarchile.cl/archives/Tendencias%20recientes.pdf>
- Carnoy, M. (1999). *Globalization and educational reform: what planners need to know*. París: International Institute for Educational Planning. UNESCO.
- Carnoy, M. (1978). *La educación como imperialismo cultural* (2a. ed.). México: Siglo XXI.
- Carrillo Hoyo, E. (2003). Dos elementos a considerar en un Plan Nacional de Posgrado. *OMNIA*, 119-125.
- Casanova Cardiel, H. (2006). México. En J. Forest, & P. Altbach, *International Handbook of Higher Education* (págs. 881-897). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Casassús, J. (Abril de 1999). Lenguaje, poder y calidad de la educación. *Boletín 50. Proyecto Principal de Educación*. Santiago, Chile: UNESCO.
- Casassús, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina. La tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B*. París: UNESCO.
- COMEPO. (2003). *Plan de Desarrollo del Posgrado Nacional*. Aguascalientes, Ags.: Consejo Mexicano de Estudio de Posgrado, A.C.
- CONACYT. (2002). Paradigma de un programa de posgrado de calidad. En *Programa Institucional de Fortalecimiento del Posgrado. Lineamientos para su formulación y presentación* (pág. Anexo IV). México.
- CONACYT. (2002). Programa Especial de Ciencia y Tecnología (PECyT). México: Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 12 de diciembre de 2002.
- CONACYT. (2003). *Reglas de operación de los programas del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología*.
- Cribb, A., & Gewirtz, S. (2006). Doctoral student supervision in a managerial climate. *International Studies in Sociology of Education*, 16 (3), 223–236.
- D'Antoni, S. (2003). *The Virtual University. Models and messages*. UNESCO.
- De la Cruz Flores, G., & García Campos, T. (2006). MODELO INTEGRADOR DE LA TUTORÍA; De la dirección de tesis a la sociedad del conocimiento. *RMIE*, 11 (31), 1363-1388.
- De la Torre Gamboa, M. (2004). *Del humanismo a la competitividad. El discurso educativo neoliberal*. México: DGEP, UNAM (Colección Posgrado).
- Declaración de Bolonia*. (19 de junio de 1999). Recuperado el 31 de enero de 2006, de Espacio Europeo de Educación Superior: <http://eees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Díaz Barriga, Á. (2005). Riesgos de los sistemas de evaluación y acreditación de la educación superior. *Seminario Regional: Las nuevas tendencias de la evaluación y acreditación en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) e Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO).

- Díaz Barriga, Á., & Mendoza Rojas, J. (2005). *Educación superior y Programa Nacional de Educación, 2001-2006: aporte para una discusión*. México: ANUIES.
- Esteva Maraboto, J. A. (2002). Posgrados interinstitucionales y estrategias de cooperación: una mirada a la experiencia de la Universidad Iberoamericana. *OMNIA*, 105-110.
- Fresán Orozco, M. (2002). La asesoría de tesis de doctorado. Una influencia permanente en la vida del investigador independiente. *Revista de Educación Superior*, 124.
- Frigotto, G. (2004). Los delirios de la razón: crisis del capitalismo y metamorfosis conceptual en el campo educativo. En P. Gentili, *Pedagogía de la exclusión; crítica al neoliberalismo en educación*. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Gandarilla, J. (2004). ¿De qué hablamos cuando hablamos de la globalización? En J. Saxe-Fernández, *Tercera vía y neoliberalismo* (págs. 35-69). México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM.
- García Nieto, N., Asensio Muñoz, I. I., Carballo Santaolalla, R., García García, M., & Guardia González, S. (2004). *Guía para la labor tutorial en la Universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*. MECD, Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades, Madrid.
- Gil Antón, M. (2000). Educación Superior: la otra cara de las políticas. En R. Cordera, & A. Ziccardi, *Las políticas sociales de México al fin del milenio. Descentralización, diseño y gestión*. (págs. 103-114). México: UNAM- Miguel Ángel Porrúa.
- Ibarra Colado, E. (2002). La 'nueva universidad' en México: transformaciones recientes y perspectivas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7 (14), 75-105.
- Kent Serna, R. (1997). Las políticas de educación superior en México (1989-1993). En S. Ortega, & D. Lorey, *Crisis y cambio de la educación superior en México*. (págs. 75-96). México: Limusa-Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco.
- Kent Serna, R. (2005). *Recepción de las políticas de educación superior: el PIFI y el PIFOP*. México: ANUIES.
- Malo, S., & Jiménez, A. (1998). *La calidad de la educación superior en México. Una comparación internacional*. México: UNAM / Porrúa.
- Martínez Rizo, F. (1997). La calidad de la educación superior mexicana y su evaluación. Las tendencias y las políticas públicas en los noventa. En S. Ortega, & D. Lorey, *Crisis y cambio de la educación superior en México* (págs. 97-117). México: Limusa/ UAM-A.
- Matus, C. (1980). *Planificación de situaciones*. México: Fondo de Cultura económica.
- Mendoza Rojas, J. (1997). Evaluación, acreditación, certificación: instituciones y mecanismos de operación. En A. Mungaray L., & G. Valenti N, *Políticas públicas y educación superior* (págs. 315-340). México: ANUIES.
- Middlehurst, R. (2003). A world of borderless higher education: impact and implications. En S. D'Antoni, *The Virtual University. Models and Messages. Lessons from Case Studies* (págs. 3-15). UNESCO.
- Miklos, T. (2006). *Planeación prospectiva: una estrategia para el diseño del futuro*. México: Limusa.
- Moreno Bayardo, G. (1999). Aproximación a la problemática de los posgrados en educación en México: ¿competitividad o consolidación? *OMNIA* (38-39).

- Mungaray L., A., & Valenti N., G. (1997). *Políticas públicas y educación superior*. México: ANUIES.
- Municio, P. (2000). Evaluación de la calidad. En R. Pérez Juste, F. López Rupérez, M. D. Peralta, & P. Municio, *Hacia una educación de calidad. Gestión, Instrumentos y Evaluación*. Madrid: Narcea.
- Muñoz Izquierdo, C. (2009). *¿Cómo puede la educación contribuir a la movilidad social?. Resultados de cuatro décadas de investigación sobre la calidad y los efectos socioeconómicos de la educación (1968-2008)*. México: Universidad Iberoamericana.
- Patiño, C. (2006). *Modelos de calidad en la formación profesional y en la educación. Análisis y complementariedad*. (Vols. Papeles de la Oficina Técnica, 18). Montevideo: CINTERFOR.
- Piña Osorio, J. M. (2004). Políticas de excelencia y vida académica en el posgrado. En A. Didriksson, C. Arteaga, & G. Campos, *Retos y paradigmas. El futuro de la educación superior en México* (págs. 119-133). México: CESU / Plaza y Valdés Editores.
- Prawda, J. (1983). *Logros, inequidades y retos del sistema educativo mexicano*. México: Grijalbo.
- Rama, C. (2006). *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Rama, C. (2007). *Los posgrados en América Latina y el Caribe en la sociedad del conocimiento*. México: UDUAL.
- Rama, C. (2008). *Nuevos escenarios de la educación superior en América Latina*. Quito: Universidad Central de Ecuador.
- Reynaga, S. (2003). Los posgrados: una mirada valorativa. *Revista de Educación Superior* (124).
- Rodríguez Gómez, R. (1999). The modernization of higher education in México. *Higher Education Policy* (12), 53-67.
- Rodríguez Gómez, R., & Casanova Cardiel, H. (2005). Modernización incierta. Un balance de las políticas de educación superior en México. *Perfiles Educativos*, XXVII, 40-56.
- Rodríguez, R. (2002). Continuidad y cambio de las políticas de educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7 (14).
- Rodríguez, R. (2000). La reforma de la educación superior. Señas del debate internacional a fin de siglo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2 (1).
- Rossi, P. H., & Freeman, H. (1993). *Evaluation: a systematic approach*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- San Segundo, M. d. (2001). *Economía de la educación*. Madrid: Síntesis (Teoría e Historia de la Educación).
- Sánchez Guerrero, G. (2003). *Técnicas participativas para la planeación*. México: ICA.
- Sánchez Saldaña, M. (2006). *Impacto de los indicadores para la evaluación del posgrado*. Comisión de Evaluación y Acreditación. México: Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado A.C.
- Sánchez Saldaña, M. (2004). La universidad privada frente a los retos del posgrado. *OMNIA*, 201-207.
- Sánchez Saldaña, M. (2007). *Modelo integral de evaluación del posgrado nacional. Guía para la evaluación de programas de posgrado*. Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado A. C.

- Schwartzman, S. (2001). *El futuro de la Educación en América Latina y el Caribe. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: OREALC – UNESCO.
- SEP. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001 - 2006*. México.
- SEP. (1979). *Programas y Metas del Sector Educativo 1979 - 1982*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP-CONACYT. (2001). *Programa de Fortalecimiento del Posgrado Nacional (PFPN)*. México.
- Shadish, W., Cook, T., & Leviton, L. (1991). *Foundations of program evaluation: theories of practice*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Stein, E., & Tomasi, M. (2006). *La política de las políticas públicas*. Washington: BID-Planeta.
- Stufflebeam, B. L., & Shinkfield, A. J. (1989). *Evaluación sistemática*. Madrid: Paidós - MEC.
- Teichler, U. (2001). Institutional and societal implications of the virtual university. En H. J. van der Molen, *Virtual University? Educational environments of the future* (págs. 113-116). London: Portland Press.
- Throw, M. (1974). Problems in the Transition from elite to Mass Higher Education. En OECD, *Policies for Higher Education. General Report of the Conference on Future Structure of post Secondary Education*. (págs. 51-101). Paris: OECD.
- UNESCO. (1998). *Higher Education in the Twenty-First Century: Vision and Action: Final Report. World Conference n Higher Education*. París, France: UNESCO.
- UNESCO. (1981). *Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.
- UNESCO-OREALC. (2002). *Estudio Cualitativo de Escuelas con Resultados Destacables. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la calidad de la Educación*. Santiago de Chile: UNESCO - OREALC.
- Valenti Nigrini, G. (2002). Veinticinco años de Políticas de Posgrado en México. Una Visión Panorámica. . En J. E. Esquivel Larrondo, *La Universidad Hoy y Mañana. El posgrado latinoamericano*. México: UNAM, CESU, Plaza y Valdés.
- Vazquez Mateos, H. (2003). Educación y desigualdad del salario en México: medición y causas. *Tesis Licenciatura en Economía* . Puebla: Universidad de las Américas.
- Zubieta, J. (2002). *El impacto de las políticas de SEP y CONACYT en el posgrado nacional*. Ponencia presentada en el XVI Congreso Nacional de Posgrado, Morelia, Michoacán.

9 LISTA DE ACRÓNIMOS Y SIGLAS

AN	Alto Nivel
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
AUIP	Asociación Iberoamericana de Posgrado
CEN	Centro SEP - CONACYT
CENEVAL	Centro Nacional de Evaluación
CEPAL	Comisión Económica para América Latina
CHEA	Council for Higher Education Accreditation
CIEES	Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior
CNI	Competente a Nivel Internacional
COMEPO	Consejo Nacional de Estudios de Posgrado A.C.
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CONAEVA	Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior
CONOCER	Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales
CONPES	Coordinación Nacional de Planeación de la Educación Superior
COPAES	Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A.C.
ECOEP	Espacio Común de Educación de Posgrado
ECOES	Espacio Común de Educación Superior
EGEL	Examen General de Egreso de Licenciatura
EXANI III	Examen Nacional de Ingreso al Posgrado
IES	Instituciones de Educación Superior
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INQAAHE	International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education
IPF	Institución Pública Federal
ITT	Instituto Tecnológico
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
PE	Padrón de Excelencia
PECYT	Programa Especial de Ciencia y Tecnología
PFPN	Programa de Fortalecimiento del Posgrado Nacional
PIFOP	Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado Nacional
PNP	Padrón Nacional de Posgrado
PRI	IES Privada
PROMEP	Programa de Mejoramiento del Profesorado
PRONAE	Programa Nacional de Educación 2001-2006
SEP	Secretaría de Educación Pública
SINAPPES	Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior
SNI	Sistema Nacional de Investigadores
SUPERA	Programa Nacional de Superación Académica
UDUAL	Unión de Universidades de América Latina
UIA	Universidad Iberoamericana
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UPE	Universidad Pública Estatal

10 ANEXO.

Anexo I

Formatos prácticas frecuentes

	Etapa: Inicial:	
	Pertinencia, viabilidad, sostenibilidad	
	Decisiones sobre: Apertura de programas de posgrado	
PLAN DE ESTUDIOS	✓ Se analizan las necesidades a las que responde el programa	<input type="checkbox"/>
	✓ Se diseña el programa a partir del estado del arte del área de conocimiento	<input type="checkbox"/>
	✓ Se analiza la congruencia del programa con la misión, visión y estrategia institucional	<input type="checkbox"/>
	✓ Se analiza la ubicación del programa en el contexto de las tendencias nacionales e internacionales del posgrado	<input type="checkbox"/>
ESTUDIANTES	✓ Se considera la demanda potencial de estudiantes	<input type="checkbox"/>
	✓ Se establecen criterios de selección de estudiantes	<input type="checkbox"/>
PLANTA ACADÉMICA	✓ Se establecen criterios de selección de docentes	<input type="checkbox"/>
	✓ Se analiza la suficiencia de a planta académica en cantidad y calidad	<input type="checkbox"/>
DIRECTIVOS, COORDINADORES, APOYO	✓ Se analiza la suficiencia de la organización de apoyo	<input type="checkbox"/>
	✓ Se evalúa la capacidad de gestión del coordinador	<input type="checkbox"/>
LGAC	✓ Se evalúa la relación de las líneas de investigación con el programa	<input type="checkbox"/>
INFRAESTRUCTURA, RECURSOS, FINANCIAMIENTO	Se evalúa la suficiencia de:	<input type="checkbox"/>
	✓ Planta física (Laboratorios, aulas cubículos etc.)	<input type="checkbox"/>
	✓ Equipamiento (cómputo, redes, telecomunicaciones, equipo laboratorio, etc.)	<input type="checkbox"/>
	✓ Recursos financieros para la operación	<input type="checkbox"/>
NORMATIVIDAD	✓ Se evalúa la pertinencia y suficiencia de la normatividad institucional	<input type="checkbox"/>
SISTEMAS INFORMACIÓN	✓ Se evalúa la suficiencia de los sistemas de información institucional	<input type="checkbox"/>
ORGANIZACIÓN	✓ Se evalúa la suficiencia de la organización en función de la modalidad	<input type="checkbox"/>
VINCULACIÓN	✓ Se evalúa la pertinencia de proyectos de vinculación del programa	<input type="checkbox"/>

	Etapa: Procesos:	
	Eficiencia	
	Decisiones sobre: Mejora del programa: estrategias remediales; reorganización de procesos	
PLAN DE ESTUDIOS	✓ Se evalúa la operación del plan de estudios	<input type="checkbox"/>
ESTUDIANTES	✓ Se evalúa la trayectoria de los estudiantes	<input type="checkbox"/>

PLANTA ACADÉMICA	✓ Se evalúa el desempeño de los docentes	<input type="checkbox"/>
DIRECTIVOS, COORDINADORES, APOYO	✓ Se evalúa el desempeño de directivos, coordinadores y personal de apoyo	<input type="checkbox"/>
LGAC	✓ Se evalúa el desarrollo de los procesos de investigación y su relación con el programa	<input type="checkbox"/>
INFRAESTRUCTURA, RECURSOS, FINANCIAMIENTO	✓ Se evalúa la operación de los servicios de apoyo	<input type="checkbox"/>
	✓ Se evalúa la eficiencia en el manejo de los recursos	<input type="checkbox"/>
NORMATIVIDAD	✓ Se evalúa la pertinencia de la normatividad en el desarrollo de las actividades del programa	<input type="checkbox"/>
SISTEMAS INFORMACIÓN	✓ Se evalúan los procesos de actualización, sistematización y validación de información sobre el programa	<input type="checkbox"/>
ORGANIZACIÓN	✓ Se evalúa la eficiencia de la organización	<input type="checkbox"/>
VINCULACIÓN	✓ Se evalúa el desarrollo de los proyectos de vinculación relacionados con el programa	<input type="checkbox"/>

	Etapa: Productos	
	Eficacia, sostenibilidad	
	Decisiones sobre: Estrategias de mejora; Permanencia o cierre de programas	
PLAN DE ESTUDIOS	✓ Se evalúa la actualidad de contenidos y enfoques del plan de estudios	<input type="checkbox"/>
	✓ Se analiza la eficacia de las estrategias curriculares	<input type="checkbox"/>
	✓ Se evalúa el logro de los perfiles de egreso	<input type="checkbox"/>
ESTUDIANTES	✓ Se evalúa la eficiencia terminal de cada generación	<input type="checkbox"/>
PLANTA ACADÉMICA	✓ Se evalúa la calidad y cantidad de la producción académica de los profesores e investigadores asociados al programa	<input type="checkbox"/>
DIRECTIVOS, COORDINADORES, APOYO		
LGAC	✓ Se evalúa la calidad de los productos de investigación	<input type="checkbox"/>
INFRAESTRUCTURA, RECURSOS, FINANCIAMIENTO	✓ Se analiza la eficacia de los procesos de actualización de la infraestructura	<input type="checkbox"/>
	✓ Se analiza la sostenibilidad de los recursos para el programa	<input type="checkbox"/>
NORMATIVIDAD	✓ Se analiza la suficiencia de la normatividad para impulsar el logro de los objetivos del programa	<input type="checkbox"/>
SISTEMAS INFORMACIÓN	✓ Se analiza la suficiencia, confiabilidad y oportunidad de los sistemas de información para realizar evaluación integral del programa	<input type="checkbox"/>
ORGANIZACIÓN	✓ Se evalúa el cumplimiento de metas de planeación del posgrado	<input type="checkbox"/>
VINCULACIÓN	✓ Se analiza la eficacia de los programas de vinculación asociados al programa de posgrado	<input type="checkbox"/>

	Etapas: Impacto	
	Efectividad , sostenibilidad	
	Decisiones sobre: Permanencia, reorientación, mejora del impacto de un programa	
PLAN DE ESTUDIOS	✓ Se cuenta con evaluación externa del programa	<input type="checkbox"/>
	✓ Se cuenta con análisis del posicionamiento del programa frente a programas semejantes	<input type="checkbox"/>
ESTUDIANTES	✓ Se realizan estudios de seguimiento de egresados	<input type="checkbox"/>
PLANTA ACADÉMICA	✓ Se analiza el impacto de los productos generados por los académicos asociados al programa	<input type="checkbox"/>
DIRECTIVOS , COORDINADORES, APOYO		
LGAC	✓ Se analiza el impacto de los productos de investigación	<input type="checkbox"/>
INFRAESTRUCTURA, RECURSOS, FINANCIAMIENTO	✓ Se analiza la capacidad institucional de sostenibilidad de los recursos necesarios para el programa	<input type="checkbox"/>
NORMATIVIDAD		
SISTEMAS INFORMACIÓN	✓ Se analiza la suficiencia y confiabilidad de los sistemas de información para soportar procesos de evaluación del impacto	<input type="checkbox"/>
ORGANIZACIÓN		
VINCULACIÓN	✓ Se analiza el impacto de los productos resultados de la vinculación y la cooperación académica	<input type="checkbox"/>