

# La acreditación de los posgrados en instituciones privadas de educación superior mexicanas

GUSTAVO GREGORUTTI\*

## RESUMEN

El exponencial crecimiento de las instituciones privadas de educación superior en México en los últimos 30 años también ha generado una serie de cuestionamientos sobre la calidad que éstas tienen en sus propuestas educativas de posgrado. Para saber cómo las instituciones privadas encaran el problema de la calidad, este trabajo recoge opiniones de cuatro administradores académicos entrevistados en tres universidades privadas del Estado de Nuevo León. Las opiniones expresadas transmiten preocupaciones acerca de los parámetros usados por Conacyt para evaluar la calidad en los programas profesionalizantes. Las mayores áreas de conflicto se evidenciaron en los modos de producción de conocimiento y los requerimientos tanto a docentes como a alumnos para formar parte de la acreditación. Se proveen alternativas y se discuten algunas presuposiciones del modelo imperante para evaluar la calidad.

**Palabras clave:** Acreditación / Universidad privada / Posgrados / Conacyt.

## ABSTRACT

The exponential growth of private higher education in Mexico, especially over the last 30 years, has also raised questions about the level of quality offered by some of the professional oriented graduate programs. In order to know how these universities handle quality, this paper collected opinions from four academic administrators interviewed in three private universities in the State of Nuevo Leon, Mexico. Their points of view expressed concerns around the parameters used by Conacyt to assess quality among professional oriented graduate programs. The major areas of disagreement were related to assumptions dealing with the production of knowledge and the requirements for professors and students to be part of an accredited program. Possible alternatives concerning the actual model for assessing quality are given and discussed.

**Key words:** Accreditation / Private university / Graduate programs / Conacyt.

## LA PROBLEMÁTICA

Desde la década de los años ochenta se ha hecho evidente que los gobiernos latinoamericanos están enfrentando serias dificultades para mantener el modelo de educación universitaria gratuita y masiva. Algunas de las causas que generaron el desaceleramiento de la inversión gubernamental en la educación superior se relacionaron con las diversas crisis e inestabilidades políticas que los gobiernos de la región sufrieron y el cambio del valor de las materias primas como el petróleo y otros recursos naturales (Márquez, 2004; Ornelas, 1995). Todo esto combinado con la creciente ola de políticas neoliberales que los gobiernos de Reagan, Thatcher y organismos internacionales promovieron fuertemente en todo el mundo (Salmi, 2007), allanaron el camino para políticas de desregulación que favorecieran el surgimiento de emprendimientos universitarios privados en toda la región. Muchos gobiernos vieron este nuevo contexto como una oportunidad para usar parte de los fondos tradicionalmente destinados a las universidades en educación básica y otros servicios (Altbach, 2007).

Por otra parte, el surgimiento de instituciones privadas de educación superior también obedece a una contra reacción a la masificación y politización de la universidad pública en varios países latinoamericanos (Ornelas, 1995). Esta situación también dio paso a la solidificación de las universidades de elite privada que comenzaron antes de los años ochenta y que se posicionaron como marcas de calidad y alternativas para los grupos sociales más pudientes. Se pueden citar algunos ejemplos tales como la Universidad Andrés Bello de Venezuela, la Universidad de Palermo en Buenos Aires, la Universidad Javeriana de Colombia, la Pontificia Uni-

---

\* Universidad de Morelos. Correo electrónico: grego@um.edu.mx. Facultad de Educación. Posgrado en Educación.

versidad Católica de Brasil, el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey y la Universidad Autónoma de Guadalajara en México que justamente evolucionaron rápidamente aprovechando todas estas convergencias. Muchas de estas universidades tienen sus propios estándares de calidad que, en numerosos casos, obedecen a una cultura interna de calidad bien establecida (Márquez, 2004; Silas, 2005). Este cuadro no es tan claro cuando se analizan las instituciones privadas terciarias de “absorción de demanda” como las llama Levy (1986); estas instituciones se caracterizan por estar muy orientadas a las necesidades y condiciones de los alumnos que sirven, ofreciendo sus servicios en horarios y sistemas de estudio muy flexibles para personas que trabajan pero que quieren capacitarse. Se concentran en carreras de servicios tales como contaduría, administración, enseñanza, computación, mercadotecnia, entre otras.

Con el surgimiento exponencial de universidades privadas, creció también la demanda por el control de calidad de las ofertas educativas. Esta tendencia se observa en toda Latinoamérica. Por ejemplo, los ministerios de educación de Argentina y Brasil, para autorizar la apertura de una institución universitaria exigen que la misma tenga parámetros de producción intelectual como marca distintiva y de calidad. El ministerio de educación, a través de la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria) de Argentina, entiende que la universidad implica investigación, y se espera que ésta sea una parte esencial del proyecto universitario. Si una institución desea ofrecer un programa de posgrado, la exigencia aumenta en esta dirección. Algo muy similar ocurre en Brasil: el Ministerio de Educación de Brasil (MEC) no da el estatus de universidad hasta que las “facultades” no reúnan ciertos parámetros de investigación y de oferta educativa. De “facultades” pasan a “Centros educativos” y de allí a universidad. Es muy difícil obtener la figura de universidad en Brasil dada esta concepción central de producción intelectual, pero en otros países tales como Chile, México y Paraguay, los requerimientos son menores y la apertura de instituciones privadas de educación superior es más factible. Chile en particular, ha creado últimamente niveles de acreditación y controles para la autorización de nuevas universidades debido a que el sistema educativo superior chileno tiene una altísima tasa de instituciones privadas y hay también serios cuestionamientos sobre su calidad (Gregorutti, Espinoza y González, 2010). En el caso de México, una institución terciaria privada puede abrir sus puertas con una autorización de la Secretaría de Educación Pública estatal más los documentos de Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) para los programas que pretende enseñar, incluyendo ofertas de posgrados. En México las instituciones privadas no están obligadas a pertenecer a alguna agencia acreditadora. Sin embargo, parece haber un creciente grupo de ellas que están buscando acredi-

taciones oficiales para avalar sus propuestas educativas. Este movimiento de acreditaciones también se está desplazando hacia los posgrados.

Dado este contexto de cambio y demanda por controles de calidad, esta investigación se centra específicamente en la acreditación de posgrados de tipo profesionalizante, dada su creciente demanda, en las instituciones privadas de educación superior mexicanas. La pregunta central de este estudio es: ¿cuáles son las dificultades que las universidades privadas tienen para acreditar los programas de posgrado profesionalizantes ante el Conacyt (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología)?

#### **MODELO PARA LA ACREDITACIÓN DE LOS POSGRADOS**

Las instituciones terciarias privadas parecen estar en medio de demandas tensionantes. Por un lado, atienden las necesidades de un creciente grupo de estudiantes que buscan este tipo de educación, y por el otro, se ven frecuentemente catalogadas como de baja calidad académica por comunidades académicas que generalmente pertenecen al sector público. Una prueba de esto último la constituye una de las conclusiones generales del X Congreso Nacional de Investigación Educativa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, COMIE, en el 2009. Textualmente dice:

Señalamos como un problema grave la falta de regulación de la oferta privada de servicios educativos. Es indispensable una normatividad más estricta que asegure procesos formativos de calidad y ambientes favorables para el aprendizaje. Con mayor alcance, advertimos el riesgo de delegar con ligereza a entidades y organizaciones no públicas tareas de investigación y de atención relativas a necesidades y problemas sociales de la mayor importancia para el desarrollo y la integridad de las personas: violencia, salud, adicción y atención a la infancia (COMIE, 2009).

Esta afirmación es el sentir de un grupo importante de intelectuales que claramente ven el desarrollo de la educación privada y, en particular, la investigación privada como de calidad inferior y con características cuestionables para la sociedad mexicana. Consecuentemente, debido a este tipo de preocupaciones de la comunidad académica y de las administraciones públicas (Boville, Argüello y Reyes, 2006), muchas de las instituciones privadas están haciendo esfuerzos para tener sus programas acreditados ante alguna agencia que les dé la condición de “calidad acreditada”. Dichas instituciones buscan expandirse hacia maestrías y doctorados pero con el sello de calidad para sus ofertas académicas. Este flujo de acreditaciones también se ve claramente estimulado por el fuerte énfasis que la Secretaría de Educación Pública (SEP) del gobierno federal está poniendo para que las universidades públicas tengan programas de pregrado y posgrado de calidad (Rubio, 2006). Así las instituciones públicas

se diferencian, entre otras cosas, por esa serie de acreditaciones que las colocan en mejor posición para competir por fondos federales o estatales, según sea el caso, y por prestigio. Esta es una creciente tendencia que puede ser observada en todo el territorio nacional.

¿Quién controla la calidad de los posgrados en México? En este caso, el Conacyt ha tomado un rol preponderante con la creación del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) para certificar su calidad. El gobierno federal creó fondos para el desarrollo de investigación y becas que pueden ser usados aun por instituciones privadas que califiquen para los mismos (Rubio, 2006). Esta política educativa ha impulsado la acreditación de los programas de posgrado a través del Conacyt, que entiende la calidad como sinónimo de producción de conocimiento. Esto se puede ver en las pautas y requerimientos para calificar en el padrón de excelencia del PNPC. De acuerdo con Arredondo, Pérez y Morán (2006), es claro que el modelo de calidad para los posgrados está altamente ligado a la producción de ideas, según el paradigma de las ciencias exactas:

...desde que se incorporó el Conacyt a la Secretaría de Educación Pública, de la que ahora toma distancia, ha ido cediendo sus atribuciones con respecto a las políticas de posgrado al aparato de ciencia y tecnología. De manera que el binomio investigación-posgrado se fue convirtiendo en un postulado conceptual y operativo para la mayoría de las instituciones de educación superior y, en alguna forma, el paradigma de formación científica de las ciencias naturales y exactas se ha convertido en el modelo general para la organización y el funcionamiento de los programas de posgrado (Arredondo, Pérez y Morán, 2006: 17).

Este modelo parece ser apropiado para la formación de investigadores. Ahora, ¿cómo están viendo las instituciones privadas de educación superior el proceso de validación de calidad para sus posgrados? Esta pregunta es relevante debido a que un alto porcentaje de estas escuelas tiene programas de tipo profesionalizante que no necesariamente se alinean con la producción de investigadores como eje central. Estos posgrados están más orientados al desarrollo de competencias que son importantes para el ejercicio profesional.

## RECOLECCIÓN DE DATOS

Para indagar lo que algunas instituciones educativas superiores están experimentando con los procesos de reconocimiento ante el Conacyt, se llevaron a cabo cuatro entrevistas exploratorias semi-estructuradas en tres universidades privadas del estado de Nuevo León. Esta metodología cualitativa permite explorar en profundidad los detalles de lo que está ocurriendo a través del estudio de casos como representación de

la problemática y es deseable cuando hay poca información concerniente al asunto estudiado (Creswell, 2003). La selección de las universidades se hizo teniendo en cuenta la proximidad geográfica respecto al investigador y que las universidades estén por lo menos afiliadas a la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) y a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Cabe aclarar que las tres universidades seleccionadas están también certificadas por otros cuerpos acreditadores. Además, estas instituciones no son de absorción de demanda, dado que ofrecen una amplia gama de carreras y fueron fundadas mucho antes de los años ochenta. El alumnado de estas instituciones oscila entre 3,000 y 12,000 estudiantes.

Las entrevistas se hicieron a los encargados directos de los posgrados, siguiendo la estructura académica y organizacional de cada institución. Así, dos entrevistas fueron a directores de posgrados, y para una misma institución se entrevistó al director de calidad institucional y al vicerrector académico porque no existía la figura de director de posgrados. La pregunta introductoria para comenzar las entrevistas fue: ¿cuál ha sido su experiencia con la acreditación de las maestrías profesionalizantes ante el Conacyt? Nuevas preguntas fueron agregadas de acuerdo con el flujo del diálogo. Los resultados completos de estas entrevistas fueron presentados en el 6° Taller Internacional sobre Reformas en la Educación Superior que se realizó en el Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, en la Ciudad de México (Cinvestav) (Gregorutti, 2009).

Para el presente trabajo, se usan dos grupos de opiniones que se relacionan con la problemática de acreditación de posgrados profesionalizantes de las instituciones privadas seleccionadas en el estado de Nuevo León. En primer lugar, los entrevistados expresan ideas sobre el Conacyt como modelo de calidad y en segundo, los administradores consultados dan algunas ideas sobre posibles modelos alternativos para certificar los niveles de calidad de maestrías de carácter profesional.

## RESULTADOS

### Conacyt como modelo

Los entrevistados expresaron preocupación por el enfoque que Conacyt está aplicando para acreditar los programas profesionalizantes de posgrados. El mayor desacuerdo giró en torno a los parámetros de calidad. Algunas de las opiniones se expresan a continuación:

El modelo de Conacyt te dice que si no publicas o tienes profesores en el SNI (Sistema Nacional de Investigadores), eres de calidad inferior. Sin embargo, nosotros estamos sirviendo a un sector social que no calzará con

el modelo de Conacyt, porque está orientado al experto que publica artículos arbitrados e indexados. Este modelo es altamente necesario para las ciencias. Pero es restrictivo y deja afuera otras dimensiones de nuestro mundo real.

Otro entrevistado agregó:

Recientemente, nosotros hemos iniciado el proceso de acreditación con Conacyt. Pero vemos este proceso muy penoso. Ellos piden que nuestros estudiantes terminen una maestría en 2.5 años sin considerar que el programa sea para investigación o profesionalizante. El problema es que ellos están usando la misma regla para estudiantes que trabajan 40 horas a la semana y además toman un par de clases, y aquellos estudiantes que son de tiempo completo y no trabajan.

Es importante aclarar que el Conacyt no fue inicialmente creado con funciones acreditadoras, sino como una organización para promover la producción de conocimiento científico. Por lo tanto es inevitable que la concepción de calidad en los posgrados esté altamente asociada a la generación de investigación. De hecho, las características de la acreditación ante el PNPC exigen un perfil muy orientado hacia la producción de conocimiento, como ya se mencionó más arriba. Esto es así también para los programas con orientaciones profesionalizantes. Las actividades y los tiempos requeridos tanto a docentes como a alumnos son casi de dedicación exclusiva.

Un tercer administrador resaltó que,

Este modelo de calidad está bajo severa crítica en todo el mundo por ser muy estrecho. Esto es especialmente cierto para los programas profesionalizantes. ¿Cómo me piden que produzca muchos artículos cuando mi objetivo es ayudar a mejorar la industria local?

Finalmente, otro administrador académico agregó que,

Sí, el Conacyt reconoce los programas con orientación profesionalizante, pero en la práctica ellos miden todo con la misma regla: producción de investigación. El hecho es que ellos penalizan a quien no está haciendo lo que ellos promueven como válido y significativo.

De acuerdo con estas citas, los administradores que intentan acreditar sus programas profesionalizantes ante el Conacyt encuentran dificultades para adaptarse a los parámetros exigidos. El mayor desacuerdo se centra en la falta de inclusión de otras formas de producción que pueden ser tan valiosas como la producción de una publicación. Es necesaria una revisión de lo que es producción intelectual y si ésta se adapta a todas las dimensiones de los programas de posgrado a los que se quiere acreditar. Además, los administradores entrevistados lamentaron que este modelo

no tome en cuenta la diversidad de los alumnos y de sus necesidades. En otras palabras, si los estudiantes y las universidades no pueden tener un entrenamiento casi o totalmente *full time* con abundante investigación, los títulos de posgrado no están a la medida de lo que se define como programa de calidad.

#### **Modelos alternativos de calidad**

Viendo las opiniones acerca del modelo Conacyt, se les preguntó a los entrevistados cómo resolverían estas tensiones relacionadas con la calidad de los posgrados profesionalizantes en las instituciones privadas de educación superior, dado el creciente número de programas de especialización y maestrías que no tienen acreditaciones. Algunas respuestas fueron:

Yo veo un modelo alternativo en lo que los norteamericanos están haciendo. Ellos tienen acreditaciones generales, regionales y específicas por área de conocimiento. Es simple. El proceso es: ¿a dónde quieres llegar? Entonces muéstrame que lo que estás haciendo te ayuda a llegar allí. Es como una pirámide estratégica con enunciados de visión, misión, objetivos, estrategias, etc. Esto nos ayuda a limpiar todos los ruidos que nos impiden el éxito. La pregunta es: ¿está esta tarea ayudándonos a nuestros propósitos de calidad o es algo que hacemos por tradición? Responder bien a esta pregunta requiere mucha habilidad organizacional.

Si bien el PNPC pide información estratégica para el desempeño de un programa de posgrado, la estructura está fuertemente dominada por la producción de conocimiento científico en un modo muy tradicional que también demanda docentes y alumnos con dedicación casi exclusiva. La idea es desarrollar una visión de la calidad que sea más integradora incluyendo otras dimensiones en las variables estratégicas de calidad.

Otro director de posgrado habló directamente de posibles modelos alternativos para enfrentar el asunto de la calidad en los posgrados, como se puede leer a continuación:

Primero, el gobierno debería publicar una lista de universidades acreditadas. Estas acreditaciones pueden ser regionales o nacionales, dependiendo del caso, y pueden ser hechas por asociaciones u organizaciones semigubernamentales o totalmente privadas. Creo que hay muchos modelos. Segundo, algunas agencias gubernamentales de educación podrían controlar que los currículos contengan el mínimo que ellos solicitan. ¿Cuánto de todo esto se está pidiendo? Cuando una maestría se termina, necesitamos saber que esa persona es un profesional en quien podemos confiar. Juzgar todo con el modelo de Conacyt es muy estrecho. Debería haber muchos modelos porque tenemos diversos propósitos. Entrenar investigadores no es el único de los objetivos para un programa de posgrado.

Esta opinión pone de manifiesto la necesidad de repensar, desde un punto de vista más global, lo que se está haciendo para encarar la calidad en los posgrados. Se sugiere que podría haber algunas otras alternativas para evaluar dicha calidad sin tener que concentrar todo o casi todo en una agencia del gobierno (Ríos, 2008). Ese mismo hecho podría afectar el propósito para mejorar la calidad, como uno de los entrevistados mencionó: “La pregunta es entonces, ¿está seguro de que los parámetros del Conacyt para medir la calidad son los mejores para nuestro país y que representan la mayoría de nuestras necesidades regionales?”. Según comenta este administrador, los procesos de evaluación de la calidad no tienen en cuenta, adecuadamente, las variables locales y el impacto que un programa profesionalizante tiene sobre la comunidad.

En resumen, el modelo de Conacyt es válido para la producción de conocimiento en un contexto de programas de posgrado y universidades que siguen ese perfil. Pero este modelo no parece ser adecuado para un creciente número de alumnos y programas que buscan la especialización como una alternativa de cambio para la práctica profesional.

#### **DISCUSIÓN FINAL**

A continuación se discuten cuatro aspectos que parecen ser centrales en la dinámica de la acreditación de programas de posgrados con orientación profesionalizante.

#### **La necesidad de posgrados**

La creciente relación entre entrenamiento y desarrollo económico ha colocado a la universidad en el centro del proceso de transformación económica (Baker y Wiseman, 2008). Los países emergentes que tomaron acciones para interconectar capital humano y desarrollo económico, han tenido más éxito en generar nuevos puestos de trabajo renovando sus economías. Hanson (2007) hace un análisis comparativo entre México y Corea del Sur evaluando sus respectivas reacciones a las oportunidades de transferencia de conocimiento. La gran diferencia entre los dos países se debió a la forma en que se relacionaron con las inversiones extranjeras. Las maquiladoras en México fueron vistas como mano de obra para las economías regionales, mientras que los coreanos vieron además una oportunidad para aprender cómo se generaba riqueza del conocimiento que los extranjeros traían; ellos tomaron acciones instrumentales para reconectar el conocimiento con la industria. Las universidades, especialmente las de elite, dieron un vuelco radical para promover ideas que se transfieran a la economía. Hoy los coreanos han pasado desde ser importadores a exportadores de conocimiento y riqueza (Kim y Choi, 2010).

De acuerdo con Arredondo, Pérez y Morán (2006), la complejidad de posgrados es relativamente nueva

y no se le ha dado el lugar ni la atención que debería, como se puede leer en la siguiente cita:

Esta vertiente profesionalizante, que corresponde a la necesidad de contar con expertos y especialistas del más alto nivel en el sector de la producción y de los servicios, y para la innovación y el desarrollo tecnológico, se empezó a manifestar sensiblemente, de manera particular con la globalización económica y con la regionalización comercial con Estados Unidos y Canadá, tanto en la administración pública como en la empresa privada. Previsiblemente esta tendencia hacia una mayor competencia y competitividad del ejercicio profesional se incrementará. Resulta importante que las IES (Instituciones de Educación Superior) estén atentas a ese tipo de demandas que, hasta hace poco, eran relativamente ajenas al desarrollo del posgrado en México (Arredondo, Pérez y Morán, 2006: 19).

Los posgrados profesionalizantes pueden ser una alternativa muy válida para que las universidades reconecten al conocimiento con las economías regionales. Los controles de calidad que la SEP está implementando a través del Conacyt son necesarios, lo que es cuestionable son los parámetros usados para dicha evaluación.

Por otra parte, las acreditaciones tienen implicaciones financieras muy importantes para las instituciones privadas de educación superior. Los posgrados acreditados por el Conacyt otorgan posibilidades de financiamiento directo o aun indirecto de las distintas instancias públicas. Por ejemplo, un alumno becado por el Conacyt podrá usar su beca en una institución privada siempre y cuando ésta tenga programas acreditados ante el PNP. Los docentes que trabajan en programas con dicho aval tienen acceso a proyectos y financiamiento que no poseen los no acreditados. Sin embargo, un grupo muy reducido de universidades privadas logran acreditar sus programas profesionalizantes ante el Conacyt. De acuerdo con las listas que el Conacyt publica en su sitio web, la mayoría de las universidades privadas que han acreditado programas de maestrías profesionalizantes se destacan por tener una fuerte tradición en producción intelectual.

#### **Parámetros de calidad**

La modalidad de acreditación de los programas de maestría implementada por el Conacyt, que prioriza la producción intelectual, lleva a la necesidad de repensar los parámetros y presuposiciones usados para definir la calidad en el contexto de la producción de conocimiento. Delimitar la calidad es sin duda controversial; de hecho, existe una fuerte tendencia internacional a asociar la calidad de una universidad con su producción de conocimiento. Un ejemplo de esto son los *rankings* SJTU (Shanghái Jiao Tong University) y el THE (Times Higher Education). Estas clasificaciones internacionales, que figuran como unas de las más importantes, ponen un fuerte acento en la producción

de investigación como marca de calidad (Hazelkorn, 2009). La idea es tamizar las instituciones, teniendo como variable central la producción de conocimiento, para crear una lista de instituciones elite. ¿Pero qué de los millones de estudiantes que no asisten a ese tipo de universidades? Así se dejan de lado otros elementos importantísimos de las instituciones educativas y de su impacto sobre las regiones en las que se sitúan. Las publicaciones y su nivel de citación son más fáciles de medir que el impacto que un graduado tiene sobre la economía o una industria local, por poner un ejemplo.

Según Márquez (2004), una concepción más amplia de la calidad debe dar paso para evaluarla. Él considera que la calidad está presente cuando,

...en la dimensión filosófica se considera que sus contenidos son relevantes al grupo social al que está destinado y, por lo tanto, responden a sus necesidades y aspiraciones. En la dimensión pedagógica, la calidad implica que se cubran eficazmente, las metas propuestas en los planes y programas educativos; en la económica, que los recursos destinados al impartirla sean utilizados eficientemente; en la cultural, que los contenidos y métodos de la enseñanza resulten pertinentes a las posibilidades de aprendizaje de los individuos y conglomerados sociales a los que se dirige; y en lo social, la calidad se logra cuando están equitativa o igualitariamente distribuidas las oportunidades de acceso, pertinencia y culminación de los ciclos escolares, así como las de obtener resultados semejantes en los aprendizajes entre individuos procedentes de los diversos estratos que integran la sociedad (Márquez, 2004: 479).

Esta cita da un marco global que puede ser un referente para definir lo que implica la calidad para programas que están dirigidos a alumnos no tradicionales como los que se ven en los programas de especialización y maestrías profesionalizantes de muchas instituciones educativas privadas. El tipo de universidades seleccionadas sirve a un grupo de personas que no calza dentro del modelo tradicional de estudiante que se prepara para trabajar, sino que ya está ocupando puestos y responsabilidades en la sociedad. Alumnos en estas condiciones tienen muchas dificultades para terminar en el lapso de 2.5 años, una condición importante para estar dentro del PNP. C.

La calidad debe ser así definida en función no sólo de parámetros académicos, sino que también del contexto en el que está inmersa la población estudiantil y la institución. Estas dimensiones no son claramente contempladas por el modelo Conacyt que mira hacia la generación de conocimiento según los investigadores con una interpretación muy academicista del conocimiento.

### Conocimiento relevante

Varios estudios (Boyer, 1990; Braxton, Luckey y Helland, 2002; Johnson, 1998) argumentan que la universidad

debería ensanchar su misión alcanzando la sociedad en la producción de conocimiento. Bensimon, Polkinghorne, Bauman y Vallejo (2004) afirman que la necesidad de conectar la investigación con el mundo real se ve afectada por la metodología de producción de conocimiento. Proponen un modelo de investigador-practicante: "En el modelo tradicional el individuo identificado como investigador controla la producción de conocimiento; en el modelo investigador-practicante, los actores producen conocimiento dentro de un contexto para así identificar los problemas locales y tomar medidas para resolverlos" (Bensimon *et al*, 2004: 105). Waghid (2002) sugirió, basado en el trabajo de Gibbons, *et al* (1994), algo similar identificando al modelo tradicional, "Modo 1", para la resolución de problemas enfocados solamente en contextos académicos, mientras que el "Modo 2" de resolución de problemas es presentado como una alternativa que resuelve problemas dentro de un contexto de aplicación que incluye a participantes tales como estudiantes, padres, comunidades, educadores y otros grupos. Este tipo de conocimiento sería muy beneficioso aun para académicos. Checkoway (2001) sugiere que la participación de los docentes en el servicio e interacción con la comunidad, también llamado "erudición participativa", tiene múltiples beneficios,

...provee a los docentes con nuevas experiencias reales de afuera de su círculo profesional que pueden estimular la investigación y mejorar la enseñanza... los profesores que intervienen en la comunidad son más productivos y mejores docentes que aquellos que catedráticos que no lo hacen (Checkoway, 2001: 136).

Universidades y agencias acreditadoras necesitan cambiar su marcado énfasis en el conocimiento de expertos, muchas veces aislados de la realidad, para hacerlo más contextualizado. Esto llevaría a una mejor conexión con servicios y por lo tanto, cambios sociales y económicos más efectivos. Los programas de posgrado profesionalizantes podrían ser diseñados como modelos innovadores híbridos que integren y mezclen investigación y práctica con una fuerte orientación hacia cambios socioeconómicos regionales. El PNP. C. necesita incluir parámetros para medir la calidad en términos de efectos y no sólo de producción de ideas.

### Políticas de cambio

La sociedad necesita una pluralidad de ofertas académicas. Los mecanismos de evaluación deben reflejar la diversidad necesaria para un desarrollo saludable e integral de la sociedad mexicana. Siguiendo esa misma línea de pensamiento, Arredondo, Pérez y Morán aseveran que,

Del análisis de las políticas actuales podría inferirse que no hay una política integral para el desarrollo del posgrado o que ésta es parcial. Parcial, porque su perspectiva

corresponde solamente a una parte del universo de los estudios de posgrado, y parcial, en el sentido de interesarse por favorecer y apoyar primordialmente una vertiente del posgrado, la que tiene que ver con la ciencia y la tecnología. Lo que podría requerir una revisión, sin duda, es el trato uniforme que se ha dado, en los últimos años, a todos los programas de posgrado, sin reconocer suficientemente la complejidad y la heterogeneidad de ese ciclo de estudios (2006:17).

La SEP, a través del Conacyt, está promoviendo una política de producción del conocimiento como parámetro central de la calidad de los posgrados. Se asume, entre otras cosas, que el conocimiento creará cambios económicos y sociales, sin embargo, viendo el devenir de las universidades en los países desarrollados, la transferencia de conocimiento no se da de manera automática (Ilon, 2010); se requiere de mecanismos y complejas legislaciones que estimulen la asociación entre universidades e industria. Estados Unidos, 30 años atrás, comenzó a afianzar este proceso con leyes que incentivaron esta relación. Además, para hacer las cosas más complejas, solamente un grupo reducido de sus universidades ha tenido éxito en la transferencia de conocimiento (Portnoi, Rust y Bagley, 2010). Generar conocimiento no siempre es sinónimo de transferencia y cambio socioeconómico, incluso en las economías desarrolladas. Por su parte, México tiene problemas para establecer dichos estímulos, aun cuando haya una serie de políticas educativas que refuerzan el modelo globalizado del conocimiento como motor del cambio. Pero cada país es diferente y necesita de mecanismos que le sean útiles.

Finalmente, lo que los posgrados profesionalizantes de las universidades privadas están necesitando es una concepción de calidad enraizada en las múltiples dimensiones que la sociedad y la economía mexicana demanda. La evaluación de la calidad tiene efectos poderosos sobre la realidad que discrimina o clasifica, y bien orientada puede ser de gran estímulo para un México que espera cambios.

## BIBLIOGRAFÍA

- Altbach, P. (2007). "The internationalization of higher education: Motivations and realities". *Journal of Studies in International Education*, 11(3/4), 290-305.
- Arredondo, V., Pérez, G. y Morán, P. (2006). "Políticas del posgrado en México". *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, abril, núm. 45. Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, México.
- Baker, D. y Wiseman, A. (Eds.) (2008). *The worldwide transformation of higher education*. Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Bensimon, E., Polkinghorne, D., Bauman, G. y Vallejo, E. (2004). "Doing research that makes a difference". *Journal of Higher Education*, 75(1), 104-126.
- Boville, L., Argüello, N. y Reyes, N. (2006). "La acreditación como proceso dinamizador hacia la calidad". *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 6(1), 1-21.
- Boyer, E. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professorate*. New York: John Wiley & Sons.
- Braxton, J., Luckey, W. y Helland, P. (2002). *Institutionalizing a broader view of scholarship through Boyer's four domains*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Checkoway, B. (2001). Renewing the civic mission of the American research university. *The Journal of Higher Education*, 72(2), 125-147.
- COMIE (2009). *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Extraído el 13 de octubre de 2009 de <http://www.comie.org.mx>
- CONEAU (2010). *Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria*. Extraído el 10 de marzo de 2010 de <http://www.coneau.edu.ar/index.php?item=29&apps=80>
- Creswell, J. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., y Trow, M. (1994). *The New Production of Knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage Publications Ltd
- Gregorutti, G. (2009). *Enfrentando el Desafío de la Calidad en Universidades Privadas: Un Estudio de Casos*. Ponencia presentada en el 6° Taller Internacional sobre Reformas en la Educación Superior, Cinvestav, Ciudad de México.
- Gregorutti, G., Espinoza, O. y González, L. E. (2010). *Growth and quality issues in private higher education: A comparison of Chilean and Mexican cases*. Ponencia grupal presentada en el 54° Congreso Anual de la Sociedad de Educación Comparativa Internacional, Chicago, Illinois, EUA, marzo, 2010.
- Hanson, M. (2007). *Economic development, education and transnational corporations*, London: Routledge Press.
- Hazelkorn, E. (2009). *Higher education rankings and the global battle for talent*. En R. Bhandari y S. Laughlin (Eds.), *Higher education on the move: New developments in global mobility* (pp. 79-92). New York: Institute of International Education
- Ilon, L. (2010). *Higher education responds to global economic dynamics*. En L. Portnoi, V. Rust y S. Bagley (Eds.), *Higher education, policy, and the global competition phenomenon* (pp. 15-28). New York: Palgrave Macmillan.
- Johnson, R. (1998). The university of the future: Boyer revisited. *Higher Education*, 36(3), 253-272.
- Kim, E. y Choi, S. (2010). *Korea's internationalization of higher education: Precess, challenge, and strategy*. En D. Chapman, W. Cummings y G. Postiglione (Eds.), *Crossing borders in East Asian higher education* (pp. 211-229). Hong Kong: Springer.

- Levy, D. (1986). *Higher education and the state in Latin America: Private challenges to public dominance*. Chicago: University of Chicago Press.
- Márquez, A. (2004). "Calidad de la educación superior en México. ¿Es posible un sistema eficaz, eficiente y equitativo? Las políticas de financiamiento de la educación superior en los noventa". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 477-500.
- MEC (2010). Ministério da educação. Extraído el 10 de marzo de 2010 de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12467&Itemid=783](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12467&Itemid=783)
- Ornelas, C. (1995). *El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Portnoi, L., Rust, V. y Bagley, S. (Eds.). (2010). *Higher education, policy, and the global competition phenomenon*. New York: Palgrave Macmillan.
- Ríos, C. (2008). "¿Quién controla a las instituciones de educación superior en los Estados Unidos de Norteamérica?" *Revista de Educación Superior*, 37(3), 149-162.
- Rubio, J. (2006). *La política educativa y la educación superior en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Salmi, J. (2007). Autonomy from the state vs responsiveness to markets. *Higher Education Policy*, 20, 223-242.
- Silas, J. C. (2005). "Realidades y tendencias en la educación superior privada mexicana". *Perfiles Educativos*, 27(109-110), 7-37.
- Waghid, Y. (2002). "Knowledge production and higher education transformation in South Africa: Towards reflexivity in university teaching, research and community service" *Higher Education*, 43(4), 457-488.