

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LOS PROGRAMAS DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN IBEROAMÉRICA

Dr. Víctor Cruz Cardona
Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP). Universidad del Valle, Cali (Colombia)
vcruz@usal.es

Dr. Francisco Martos Perales
AUIP. Universidad de Granada ((España)
fmartos@ugr.es

Evaluación de la calidad de los programas de maestría y doctorado en Iberoamérica

Resumen

Aunque pueden encontrarse algunas experiencias de evaluación de la calidad de los programas de formación superior avanzada, de casi 50 años de antigüedad en Brasil, y experiencias más o menos sistemáticas desde hace casi 20 en países como Argentina, Colombia, Cuba, España y México. Considerada globalmente y aplicada de manera sistemática, la evaluación de la calidad del postgrado es un tema relativamente nuevo en el ámbito iberoamericano. En los países mencionados sólo recientemente se han aplicado programas de evaluación con carácter estatal y en otros muchos países ni tan siquiera existen experiencias sistemáticas de evaluación de la calidad en este ámbito de la educación superior. En este artículo se describe, sucintamente, la situación actual, se destacan las experiencias y prácticas más significativas, y se comparan distintos modelos de evaluación en términos de sus propósitos, objetivos y marcos de referencia conceptual u operativa. Se señalan además, tres tendencias en los procesos de evaluación: la primera, hace referencia a los continuados y, cada vez más frecuentes esfuerzos para asegurar, certificar o acreditar la calidad en todos los países. La segunda, es una tendencia para distinguir, por motivos prácticos el carácter de obligatoriedad vs voluntariedad de los procesos. Esto es, la conveniencia de distinguir entre aseguramiento y certificación o acreditación de la calidad. Por último, la tercera tendencia, hace referencia al surgimiento de nuevos criterios e indicadores de calidad, llamados eufemísticamente de “segunda generación”, en correspondencia con los cambios y transformaciones de carácter pedagógico que se presentan en los modelos de formación postgraduada.

Palabras clave: Evaluación. Postgrado. Calidad. Acreditación. Iberoamérica.

Quality assessment of master and doctoral degree programs in Iberoamerica

Abstract

Though Brazil has been doing quality assessment for more than fifty years and countries like Argentina, Colombia, Cuba, Spain and Mexico have made continued efforts to define evaluation criteria, quality assessment of postgraduate degree programs, in particular master and doctoral degree programs, is a relative new topic in higher education in Iberoamerica. In fact, systematic definition and implementation of State evaluation policies is almost nonexistent in countries different from the ones mentioned above. This paper briefly describes the state of the art, emphasizing significant experiences and practices with respect to purposes, goals and conceptual or operative frameworks. Three trends are suggested: continued efforts towards emphasis on quality assessment for improvement, certification or accreditation purposes; a trend to distinguish between assessment for improvement and assessment for certification or accreditation purposes depending on whether participation is on a voluntary or a compulsory basis, and a trend to define so called second generation criteria for quality assessment according to new or emergent graduate education paradigms.

Key words: Assessment. Quality. Postgraduated Studies. Iberoamérica.

Introducción

Si ya la evaluación de la calidad de la educación superior, en cualquiera de sus niveles, es un tema relativamente nuevo en el contexto iberoamericano (Alarcón, 1996; Brunner, 1997; CINDA, 1993; CONEAU, 2000; Malo y Velásquez, 1998; Martínez y Letelier, 1997; Vessuri, 1993), más recientes son aún las experiencias de evaluación de la educación superior avanzada, excepción hecha de Brasil (Martínez y Letelier, 1997) que lleva casi medio siglo evaluando el postgrado de manera sistemática. Podríamos situar en 1989 el punto de inflexión de las políticas de evaluación del postgrado en Iberoamérica. Es en este año cuando respondiendo a una convocatoria de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP, www.auiip.org) se reúnen en Bogotá, Colombia (AUIP, 1989), académicos y funcionarios gubernamentales iberoamericanos responsables de la definición de políticas nacionales de desarrollo de ciencia y tecnología, para hablar de la necesidad de poner en marcha procesos de evaluación y acreditación del postgrado. La literatura más reciente (AUIP, 2002, 2006; Buena-Casal y Castro, 2008; Palacio, 2005; Rama, 2006; Ruiz, 2007) da cuenta de los esfuerzos que desde entonces se están haciendo en muchos países, incluidos España y Portugal, para asegurar y, en muchos casos, acreditar la calidad de la oferta académica de postgrado.

En este trabajo, intentaremos describir brevemente la situación actual con un repaso rápido a algunas experiencias nacionales y a los paradigmas o modelos de evaluación de la calidad más comúnmente utilizados. Sin embargo, conviene que con anterioridad aclaremos algunos conceptos.

Los conceptos

Por postgrado, para los efectos de este artículo, se entiende la formación superior avanzada que se imparte después de una licenciatura, grado o título universitario, cuyo propósito fundamental es el ejercicio especializado de una profesión, la preparación para la docencia universitaria, la investigación científica o la aplicación tecnológica. Por postgrado se hace referencia, también, en muchos países, a la formación que se ofrece como respuesta a la demanda de conocimiento y competencias necesarias para atender la evolución del entorno productivo, en un contexto de educación continua y permanente (*life-long learning*) que combina alternativamente el aprendizaje y la acción, la formación y la práctica profesional. Aunque en el contexto iberoamericano es fácil encontrar hoy niveles de formación y titulaciones variadas (diplomados, especializaciones, especialidades médicas, maestrías, másteres, magíster, doctorados y postdoctorados), en el presente estudio sólo haremos referencia a las maestrías y a los doctorados.

Por evaluación, se entiende el proceso a través del cual se recoge y se interpreta, formal y sistemáticamente, información sobre un programa de formación, se generan juicios de valor a partir de esa información y se toman decisiones para revisarlo, ajustarlo, mejorarlo, fortalecerlo o consolidarlo (Abreu, Martos y Cruz, 2009).

Por calidad se entiende la medida en que un conjunto de rasgos diferenciadores, inherentes a un programa de formación superior avanzada, suple una necesidad o se aproxima a una expectativa, previamente establecida (IESALC, 2008, Trebino, 2009). Suele ser un concepto difícil de formular, esquivo, puesto que no es fácil caracterizarlo con claridad, extremadamente persuasivo, aunque fácil de percibir (Orozco, 2003).

Por Iberoamérica se entiende el conjunto de países que conforman la península ibérica (España y Portugal) América Latina y el Caribe, con el español y el portugués como lenguas comunes.

El Contexto

Uno de los problemas más serios al abordar un estudio de estas características hace referencia a la

heterogeneidad que en materia de educación superior pueda existir entre los distintos países que conforman la comunidad iberoamericana de naciones. Como puede verse en la figura 1 y bien ha señalado Corrales (2009), entre nuestros países existen enormes diferencias en tamaño y por ende en el número de egresados universitarios, también en cuanto a su distribución en las distintas áreas de conocimiento.

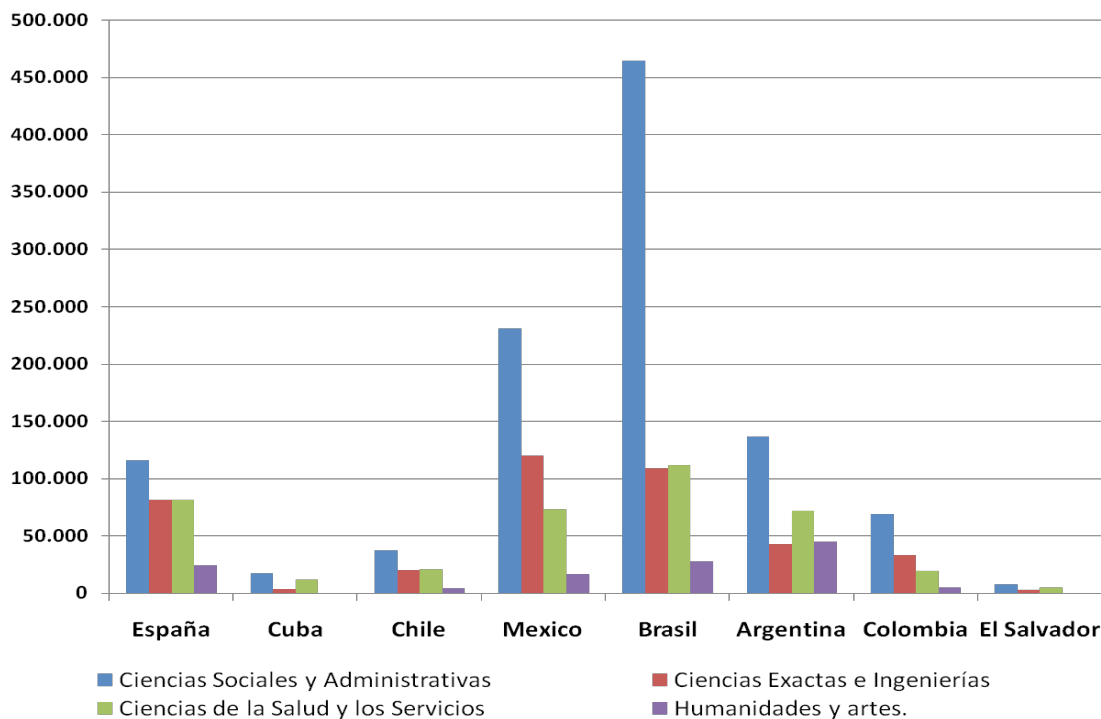


Figura 1. Número de graduados por país y área de conocimiento (Corrales, 2009).

Además de la lógica diferencia entre el número de egresados, en buena medida en relación con el tamaño de la población, resulta interesante constatar la clara predominancia que los estudios de ciencias sociales y administrativas tienen entre nuestros egresados.

Como podemos ver en la figura siguiente, no existen diferencias significativas entre nuestros países, a excepción de Cuba, que por motivos obvios debiera considerarse singularmente, en términos del porcentaje del producto interior bruto que se dedica a educación. Sin embargo, sí se constata una baja eficiencia en el porcentaje de patentes sobre todo cuando la comparamos con España (Corrales, 2009). Esta diferencia resulta aún más interesante si tenemos en cuenta que España, en relación con el resto de los países de su entorno, se caracteriza por generar un bajo porcentaje de patentes en relación con su visibilidad científica. Este bajo nivel de productividad medido en número de patentes se reiteraría también si utilizáramos como criterio, la visibilidad científica. Esto es, el número de artículos científicos publicados en revistas recogidas en bases científicas indexadas y con sistema de revisión por pares (De Moya, 2009).

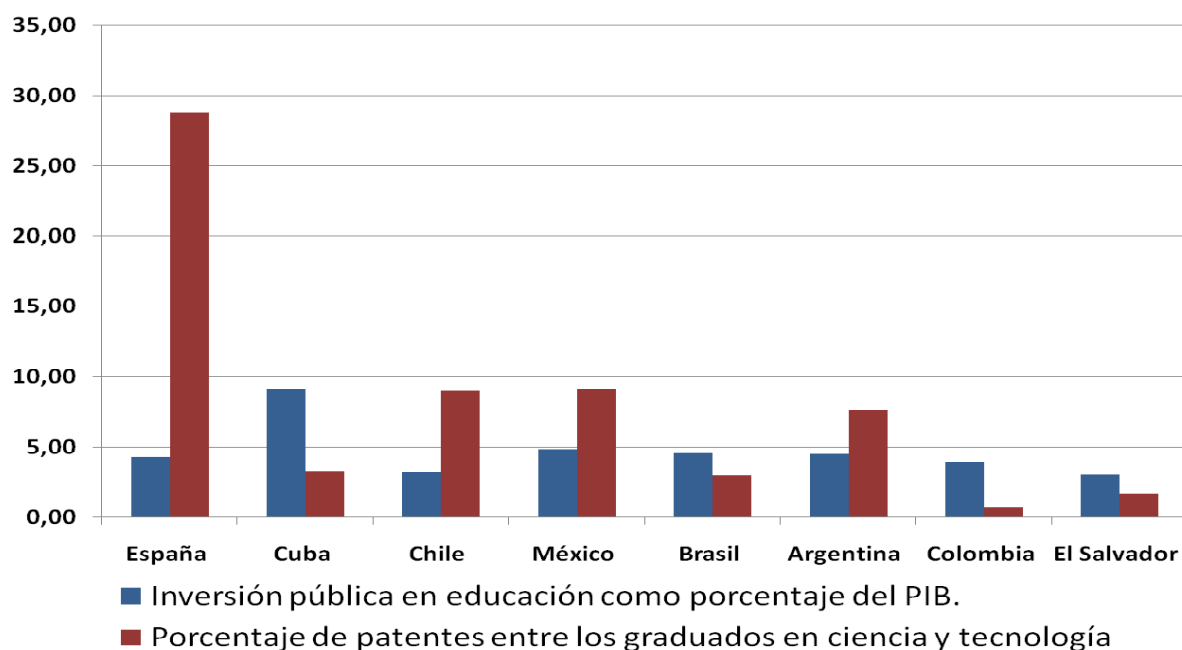


Figura 2. Relación entre Inversión en Educación como porcentaje del Producto Interior Bruto (PIB) y porcentaje de patentes entre los graduados en ciencia y tecnología (Corrales, 2009).

El contexto, caracterizado en esta forma, ha tenido, al menos, dos implicaciones claras para las universidades y para los programas de postgrado. Por una parte, todas, instituciones y programas, han debido redefinir sus propósitos y objetivos para responder a los retos de un mundo globalizado y, por otra, se han visto obligados a poner en marcha procesos de gestión de la calidad, bien para asegurar la calidad de la oferta académica o para someterse, en forma obligatoria o voluntaria, a procesos de acreditación o de reconocimiento de la calidad (CINDA, 2007; Moreno-Brid y Ruiz-Nápoles, 2009).

La situación actual: modelos de evaluación de la calidad del postgrado

Siete años después de que la AUIP publicara un estudio sobre gestión de la calidad del postgrado en Iberoamérica (AUIP, 2002), la situación no ha cambiado mucho en cuanto a los paradigmas y modelos de evaluación más comúnmente utilizados. Los propósitos apenas se han reformulado y, de ellos, sobresalen, particularmente en Argentina, Brasil, Colombia, Cuba, España y México, los siguientes: mejorar la calidad; crear y fortalecer una cultura de evaluación para rendición de cuentas y someterse a procesos de aseguramiento, reconocimiento o acreditación de la calidad (Trebino, 2009).

Tanto los marcos de referencia como las variables utilizadas para establecer patrones de calidad han sufrido poca o ninguna variación en Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, España, México y Venezuela (Corrales, 2009). En general, todos los países coinciden en que, para establecer la calidad de un programa de postgrado, es necesario echarle una mirada a procesos semejantes. Valga como ejemplo la tabla siguiente que compara tres modelos de evaluación que bien pudieran ejemplificar a todo el contexto iberoamericano

Tabla 1. Indicadores de evaluación de tres modelos diferentes de amplio uso en España, México e

Iberoamérica.

Criterios e indicadores de tres modelos de evaluación del posgrado		
AUIP	UNAM/CONACYT	ANECA
<i>Estudiantes</i>	<i>Contexto</i>	<i>Programa Formativo</i>
Admisión. Perfil de ingreso.	Internacional. Nacional. Institucional.	Objetivos. Perfil de ingreso. Plan de estudios y estructura.
<i>Profesores</i>	<i>Estructura</i>	<i>Organización de la enseñanza</i>
Formación. Experiencia. Dedicación al programa. Producción intelectual.	Plan de estudios. Personal académico. Alumnos. Infraestructura. Recursos financieros.	Dirección y planificación. Organización y revisión.
<i>Plan de formación</i>	<i>Proceso</i>	<i>Recursos Humanos</i>
Fundamentación. Ámbito de conocimiento. Objetivos. Contenidos. Metodología. Evaluación. Recursos. Ejecución del programa. Titulación.	Gestión académico-administrativa. Docencia, tutoría, investigación y vinculación. Trayectoria escolar.	Personal académico. Personal de administración y servicios.
<i>Investigación, desarrollo, innovación y desempeño</i>	<i>Resultados</i>	<i>Recursos Materiales</i>
Investigación científica y desarrollo tecnológico. Innovación y desempeño.	Egreso y seguimiento de graduados. Productividad académica. Eficiencia terminal.	Instalaciones e infraestructuras para el proceso formativo.
<i>Gestión</i>		<i>Proceso Formativo</i>
Organización. Recursos.		Acceso y formación integral. Proceso de enseñanza-aprendizaje.
<i>Entorno y pertinencia</i>		<i>Resultados</i>
Institucional. Geográfico político. Académico y científico. Vinculación.		Resultados del programa formativo. De los egresados. En la sociedad.
<i>Egresados e impacto</i>		
Perfil. Desempeño.		
<i>Evaluación y mejora continua</i>		
Observación de variables. Estrategias de mejora.		

Modelo AUIP de Gestión de la Calidad

La AUIP lleva poco más de veinte años intentando contribuir a mejorar la calidad de la oferta de formación superior avanzada de sus 140 instituciones asociadas, como una estrategia para crear cultura de calidad entre los responsables de los programas y, de paso, garantizar niveles de competitividad nacional e internacional no sólo para la oferta académica sino también y, quizás, más importante, para los egresados. Conceptualmente, se han recorrido caminos diversos para la puesta en marcha de esa estrategia. Se empezó hablando de evaluación para acreditar la calidad; más tarde, de evaluación para crear un padrón de programas de excelencia y, más recientemente, de evaluación para asegurar la calidad de la oferta académica y, de paso, hacer un reconocimiento público de la calidad de aquellos programas de postgrado que, voluntariamente, se sometan, primero, a procesos de autoevaluación, revisión, ajuste y mejora y, segundo, se postulan a los Premios AUIP a la Calidad del Postgrado en Iberoamérica, una estrategia que va ya en su quinta edición.

El Modelo AUIP se concibe como un conjunto de acciones necesarias para avanzar hacia un patrón ideal de calidad de la oferta académica de postgrado que, por una parte, abra posibilidades reales y efectivas de mejora, entendida esta como incremento de la calidad¹, y por otra, garantice la calidad de los programas en función de criterios y estándares preestablecidos, entendida esta garantía como un proceso de aseguramiento de la calidad. Cinco objetivos se le han fijado al Modelo:

-Lograr que todos los programas de postgrado adscritos a la AUIP se sometan voluntariamente a procesos de autoevaluación.

-Persuadir a los responsables de los programas a poner en marcha procesos de revisión, ajuste y mejora, continuos y permanentes.

-Animar a los responsables de los programas a postularse a los Premios AUIP a la Calidad del Postgrado en Iberoamérica.

-Reconocer públicamente la calidad de los programas de excelencia que se postulan a los Premios.

-Mantener activo un proceso permanente de seguimiento, asistencia académica y técnica y de acompañamiento a todos los programas, independientemente de si se postulan a los Premios.

El objeto de evaluación del Modelo AUIP es un programa cualquiera de formación superior avanzada, descrito con ocho elementos (alumnos, profesores, plan de formación, gestión, entorno, investigación, egresados e impacto y evaluación) a los que se le definen variables, criterios, indicadores y parámetros de calidad. A estos elementos distintivos de la calidad de un programa de postgrado se les ha llamado de primera generación en la medida en que nuevos paradigmas conceptuales y estratégicos de formación superior avanzada sugieren hoy la utilización de otros elementos, variables, criterios e indicadores que bien podrían llamarse de segunda generación (Abreu *et al.*, 2009), al proponer nuevos elementos de evaluación más propios en un mundo en que la internacionalización y la gestión del conocimiento actúan como pilares básicos: vinculación a la sociedad del conocimiento, internacionalización (Sebastián, 2003), gestión del conocimiento, b-learning, nuevas tecnologías de información y comunicación (AUIP, 2001), interdisciplinariedad en la formación y en la investigación (Gibbons, 1998), pertinencia, entre otros.

¹ H. Trebino (2009), Director de Acreditación de la CONEAU, en reciente conferencia sobre la Evaluación de la calidad y acreditación de los postgrados en Argentina, distingue claramente los conceptos de mejora y aseguramiento como parte de una estrategia de acreditación de la calidad, en la que se da un balance relativo, en el tiempo, entre los dos conceptos.

El Modelo AUIP define, también, cinco estrategias básicas de acción, dos de las cuales son de ingerencia directa de las instituciones asociadas al sistema AUIP puesto que se ponen en marcha por iniciativa de los responsables académicos de los programas: Formación y asistencia técnica. La primera, consiste en seminarios itinerantes internacionales sobre procesos de gestión de la calidad de programas de formación superior avanzada. La segunda, consiste en la conformación de equipos de asesoría y consultoría académica y técnica internacional en temas relacionados con la gestión de la calidad, el desarrollo curricular, la creación, fortalecimiento y consolidación de la oferta de postgrado. Las otras tres estrategias apuntan, claramente, a la creación de una cultura de calidad: puesta en marcha de procesos de gestión de la calidad, organización de seminarios y foros internacionales para difundir los resultados de estudios y experiencias prácticas y convocatoria internacional de los Premios a la Calidad.

Siete fases conforman el proceso de puesta en marcha del Modelo AUIP de gestión de la calidad:

-Decisión estratégica institucional de someterse voluntariamente a procesos de autoestudio utilizando la Guía de Autoevaluación de la AUIP (Abreu et al., 2009).

-Conformación de equipos de formación o de asesoría y consultoría internacional, a solicitud de los responsables de los programas.

-Puesta en marcha del proceso de autoevaluación.

-Puesta en marcha de procesos de revisión, ajuste y mejora, activando la fase de asistencia académica y técnica internacional.

-Puesta en marcha de procesos de evaluación por parte de pares académicos o auditores externos, internacionales, previa postulación a los Premios.

-Activación del sistema de reconocimiento a la calidad de programas de excelencia.

-Puesta en marcha de procesos de seguimiento para asegurar que las acciones y resultados perduren en el tiempo.

Este modelo contiene también un código de ética conformado por tres principios orientadores: 1) garantizarles a todos los que participan en un proceso de evaluación externa, información objetiva y precisa; 2) presuponer la buena fe e intención de los evaluadores o auditores; y 3) hacer públicos los resultados de todo el proceso.

Conclusiones

Tres tendencias importantes caracterizan al entorno iberoamericano en materia de evaluación de la calidad del postgrado. Por un parte, es innegable que todos los países no solo están haciendo un esfuerzo importante por vincularse a procesos de desarrollo de la oferta académica de postgrado, sino que bien por decisión gubernamental o por iniciativa de las instituciones de educación superior, se están poniendo en marcha procesos de gestión de la calidad cada vez más estructurados y rigurosos. Destaca, por ejemplo, el esfuerzo que están haciendo los países centroamericanos integrados en el Consejo Superior Universitario Centro Americano (CSUCA) para definir un sistema de acreditación de la calidad de la educación superior y hacerlo extensivo a la formación superior avanzada.

Una segunda tendencia está relacionada con los conceptos que se están manejando, particularmente en los sistemas nacionales de evaluación de la calidad de la educación superior. Si bien es cierto que casi todos los países hablan de acreditar la calidad (ver, por ejemplo, el trabajo que esta haciendo la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior-RIACES, www.riaces.net), otros, entre los que se cuentan Argentina, Colombia (<http://web.mineducacion.gov.co/EsuperiorDOC/CONACES.htm>) y España (www.aneca.es), distinguen claramente entre procesos de aseguramiento y procesos de certificación o acreditación de la calidad (CNA, 2008; Trevino, 2009).

Desde el punto de vista práctico, esta distinción tiene dos implicaciones: una, la obligatoriedad de uno y otro proceso. En Colombia, los procesos de aseguramiento son de carácter obligatorio; los de acreditación de alta calidad son voluntarios. Una segunda implicación tiene que ver con los costes de uno y otro proceso. Los de acreditación suelen ser muy altos en razón a que, casi invariablemente, requieren verificación in situ por parte de auditores o pares académicos externos de alto reconocimiento en las comunidades académicas y científicas nacionales e internacionales.

La tercera tendencia es la que ya se señalaba antes en la experiencia de la AUJP: la forzosa definición de indicadores de segunda generación en función de las tendencias de desarrollo de la formación superior avanzada en el mundo, en general, y en Iberoamérica, en particular. Los nuevos contextos en los que se mueve ahora la oferta de maestrías y doctorados así como los retos y desafíos que tiene que confrontar para ser competitiva auguran cambios importantes en los modelos y paradigmas de formación (Manathunga, Lant y Mellick, 2006) que, a su vez, no sólo redefinen la caracterización que del objeto de evaluación se pueda hacer sino que replantean también, los modelos de evaluación de la calidad de la formación superior avanzada.

En definitiva y para concluir creemos que también son tres las conclusiones más importantes que se pueden extraer de nuestra revisión. La primera hace referencia a la toma de conciencia, por decirlo de alguna manera, que se ha registrado no sólo por parte de quienes deben definir políticas nacionales de desarrollo de la formación superior avanzada sino por parte, también, de quienes deben responder por la calidad y pertinencia de la oferta académica de postgrado. Los primeros, seguramente, por las motivaciones económicas y políticas que suelen acompañar a los procesos de modernización estatal. Los segundos, porque no tienen forma de escapar a las presiones que, tanto los usuarios de los programas como los políticos, les imponen con sus llamados y exigencias a la rendición de cuentas. Todos, enhorabuena, coinciden en la necesidad de asegurar la calidad de los programas de formación de recurso humano altamente competente y calificado.

La segunda es que aunque no cabe duda de que se han hecho avances importantes en la definición de sistemas y modelos de evaluación de la calidad del postgrado no es posible aún establecer cuál es el impacto real que todo este movimiento ha tenido en la formación superior avanzada en general y en los índices de empleabilidad de los egresados como consecuencia de esa toma de conciencia o de la aplicación de esos sistemas y modelos de evaluación de la calidad.

Una tercera y última conclusión, evidentemente, es que esta dinámica que se ha generado con la puesta en marcha de procesos de evaluación de la calidad del postgrado en Iberoamérica no tiene marcha atrás. Es posible que cambie la forma cómo se conciben los modelos de evaluación, o como se aplican, o los instrumentos que se utilizan, tal y como lo ha demostrado la revisión de la literatura que se ha hecho en este artículo, pero difícilmente se podrá cambiar la convicción, que parecen tener todos - gobiernos, empleadores y universidades - de que la calidad de la formación repercute en la empleabilidad, mejora la competitividad y hace mucho más eficiente el uso de los recursos en un entorno global en el que nunca son ni abundantes ni suficientes.

Bibliografía

- Abreu, L.F, Martos, F.J. y Cruz, V. (2009). *Guía de Autoevaluación de Postgrados*. Salamanca: Ediciones AUIP.
- Alarcón, F. (1996). *Acreditación de la Calidad*. San José de Costa Rica: Documentos CSUCA.
- AUIP (2001). *El uso de tecnologías de información en la formación superior avanzada. Memorias de la Reunión Técnica Internacional en Sevilla*. Salamanca: Ediciones AUIP.
- AUIP (2002). *Gestión de la Calidad del Postgrado en Iberoamérica. Experiencias Nacionales*. Salamanca: Ediciones AUIP.
- AUIP (2006). *Gestión, impacto y aseguramiento de la calidad de los programas de postgrado*. Salamanca: Ediciones AUIP.
- Brunner, J.J. (1997). Educación superior, integración económica y globalización. *Perfiles Educativos*, 32, 6-15.
- Brunner, J.J. (2003). Aseguramiento de la calidad y nuevas demandas sobre la educación superior en América Latina. En: CNA (Ed.), *Educación Superior, Calidad y Acreditación* (pp. 71-118). Bogotá: CNA.
- Buela-Casal, G. y Castro, A. (2008). Criterios y estándares para la obtención de la Mención de Calidad en programas de doctorado: Evolución a través de las convocatorias. *Internacional Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 127-136.
- CINDA (1993). *Acreditación universitaria en América Latina. Antecedentes y experiencias*. Santiago de Chile: Centro Interamericano de Desarrollo.
- CINDA (2007). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2007*. Santiago de Chile: Centro Interamericano de Desarrollo.
- CNA (2008). *Lineamientos para la acreditación de alta calidad de maestrías y doctorados*. Bogotá: Documentos del Consejo Nacional de Acreditación.
- CONEAU (2000). *La evaluación y la acreditación universitaria en Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.
- Corrales, V.A. (2009, noviembre). Calidad de la formación postgraduada en Iberoamérica. Ponencia presentada en el *III Seminario Internacional sobre el Postgrado en Iberoamérica*, Mar del Plata, Argentina.
- De Moya, F. (2009, noviembre). La investigación científica universitaria en Iberoamérica: Donde estamos, y hacia donde vamos. Ponencia presentada en el *III Seminario Internacional sobre el Postgrado en Iberoamérica*, Mar del Plata, Argentina.
- Gibbons, M. (1998). *Higher Education Relevance in the XXIst Century*. Paris: World Bank.
- IESALC (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Malo, S. y Velásquez, A. (1998). *La Calidad de la Educación Superior en México. Una comparación*

internacional. México: UNAM.

Manathunga, C., Lant, P. y Mellick, G. (2006). Imagining an interdisciplinary doctoral pedagogy. *Teaching in Higher Education*, 11, 365-379.

Martínez, E. y Letelier, M. (Ed.) (1997). *Evaluación y acreditación universitaria: Metodologías y experiencias*. Caracas: Editorial Nueva Sociedad.

Moreno-Brid, J.C. y Ruiz-Nápoles, P. (2009). La educación superior y el desarrollo económico en América Latina. *Serie Estudios y Perspectiva-México*, 106. Recuperado el 15 de septiembre de 2009 de http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/5/35095/Serie_106.pdf.

Orozco, L.E. (2003). La calidad de la Universidad. Más allá de la ambigüedad. En CNA (Ed.), *Educación Superior, Calidad y Acreditación* (pp. 121-133). Bogotá: CNA.

Palacio, J.L. (2005). Tendencias de desarrollo de los programas de posgrado en América Latina y el Caribe. *Contexto y situación actuales en la formación posgraduada en el espacio europeo, latinoamericano y caribeño de educación superior*. Salamanca: Ediciones AUIP.

Rama, C.I. (2006). Los postgrados en América Latina en la sociedad del saber. En: IESALC-UNESCO, Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005 (pp. 43-55). Caracas: Editorial Metrópolis, C.A.

Ruiz, R., Argueta, A., Corrales, V.A., Martínez, A., Bernal, J. y Hernández, B. (2007). *Los Estudios de Postgrado en México: Diagnóstico y perspectivas*. México: Universidad Nacional Autónoma.

Sebastián, J. (2003). La dimensión internacional en los procesos de evaluación y acreditación de la educación superior. En CNA: (Ed.), *Educación Superior, Calidad y Acreditación* (pp. 233-244). Bogotá: CNA.

Trebino, H. (2009, noviembre). ¿Acreditación o aseguramiento de la calidad del postgrado? Ponencia presentada en el *III Seminario Internacional sobre el Postgrado en Iberoamérica*, Mar del Plata, Argentina.

UIP (1989). *Evaluación y acreditación de programas de Postgrado. Memorias de la Reunión técnica internacional sobre la calidad del postgrado en Iberoamérica*. Salamanca: Ediciones UIP- Universidad Iberoamericana de Postgrado.

Vessuri, H. (Ed.) (1993). *La evaluación académica: Enfoques y experiencia* (Vol. 2). Paris: Documentos Columbus sobre Gestión Universitaria.

