



**XVI**  
Congreso Nacional de  
Investigación Educativa  
CNIE-2021

## Algunos problemas en torno a la orientación de maestrías y doctorados en educación

**Josefina Patiño Salceda**

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 094  
[josastica@gmail.com](mailto:josastica@gmail.com)

**Denisse de Jesús Cejudo Ramos**

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, (UNAM)  
[denisse.cejudo@gmail.com](mailto:denisse.cejudo@gmail.com)

Área temática 11. Educación superior y ciencia, tecnología e innovación.

Línea temática: Formación de investigadores: sistemas institucionales, posgrados, grupos de investigación.

Tipo de ponencia: Reportes parciales o finales de investigación.



### Resumen

En este texto planteamos algunos problemas en torno a la orientación de maestrías y doctorados en educación para comprender por qué es importante que se hagan explícitos los objetivos y características de los programas de posgrado. Analizamos de manera paralela la literatura especializada y la orientación de un total de 1, 877 posgrados (1,502 maestrías y 375 doctorados) registrados en el anuario estadístico de la Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), correspondiente al ciclo 2019-2020. Encontramos que no existe consenso respecto a la definición de orientaciones de los posgrados, ni respecto a los criterios para establecerlas. Identificamos al menos cuatro aspectos problemáticos en torno a la orientación de los posgrados: 1) se asume que todo lo que no es de investigación es profesional o profesionalizante, 2) se refuerza el mito de que la calidad es exclusiva de la orientación a la investigación, 3) se asume que la orientación profesional es opuesta a la investigación, 4) la indefinición de la orientación de los posgrados en educación genera un clima propicio para mantener el fenómeno de la credencialización. Resultado del análisis de la orientación de la oferta existente en las páginas de las instituciones, observamos que más de 50% de los programas operan sin declarar una orientación; en el resto, observamos un predominio de la orientación profesional o profesionalizante en las maestrías y de investigación en los doctorados. Consideramos necesario continuar discutiendo el significado de la orientación de un programa y los criterios más adecuados para su definición.

**Palabras clave:** *Calidad de la educación, Diversidad, Doctorado, Maestría, Posgrado en educación.*

## Introducción

En 2001, con fundamento en la Ley de Ciencia y Tecnología del mismo año se anunció que la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) establecerían los mecanismos de colaboración y coordinación para apoyar al posgrado nacional, especialmente su calidad. Derivado de esa decisión y con base en el Programa Nacional de Educación y el Programa Especial de Ciencia y Tecnología 2001-2006 se anunció el surgimiento del Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional (PFPN). Esto implicó un proceso de transición entre el Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia (PE), fundado en 1991 y el PFPN cuya operación inició en 2001.

Una de las novedades del nuevo programa fue la apertura de la orientación profesional para el posgrado. En algunos documentos se indicaba que el PFPN “abr[ía] la opción de reconocimiento y apoyo a programas de posgrado con orientación profesional estimulando la creación de especialidades tecnológicas” (Conacyt, s/ fecha, p. 1). La cita muestra cierta ambigüedad porque no especificaba que la decisión anunciada se enfocaría solo en especialidades y maestrías, sin embargo, ilustra cómo se anunció la primera decisión de incorporar la orientación profesional al programa de evaluación y acreditación de la calidad.

En 2005 Tinajero reconoció que los posgrados con esta orientación ya existían en número significativo en el país, pero habían sido “omitidos” por el PE y, señaló que, aún después de su apertura en el PFPN, estos seguían teniendo una representación mínima en comparación con los posgrados de la orientación a la investigación.

En 2007 ocurrió otro proceso de transición entre el PFPN y el nuevo Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). En términos de la orientación, el PNPC se mantuvo sin cambios hasta 2014, fecha en la que se abrió la primera convocatoria para los doctorados profesionales. Estas decisiones por parte del Conacyt y la SEP han generado polémica entre los académicos, pues hay quienes sostienen que la orientación profesional no es una opción de calidad.

En este trabajo consideramos que antes de evaluar la calidad de la “nueva” orientación se debió discutir ¿cuáles son las funciones de los posgrados?, ¿qué significa la orientación de un programa?, ¿existen otras orientaciones además de las que se proponen en el PNPC?, ¿esas orientaciones tendrían el mismo significado para cada uno de los niveles de posgrado? Consideramos que las respuestas a estas preguntas podrían ser similares por campo de conocimiento, sin embargo, decidimos enfocar nuestro trabajo en maestrías y doctorados en educación porque la oferta de este campo se ha incrementado considerablemente durante las dos últimas décadas.

Uno de nuestros supuestos fue que, en la práctica, ha sido más fácil para las instituciones considerar a los posgrados como si fueran homogéneos y, por lo tanto, omitir las diferencias en cuanto a su orientación. Si asumimos que esto es verdadero, entonces también se estaría admitiendo que las instituciones y las personas son iguales, y que ambas tienen los mismos intereses de formación.

Otro supuesto fue que del total de instituciones que ofrecen posgrados en educación, la mayoría del régimen de sostenimiento público y contadas instituciones particulares han hecho esfuerzos por definir las orientaciones de sus programas.

En esta ponencia planteamos algunos problemas en torno a la orientación de maestrías y doctorados en educación para comprender por qué es importante que se hagan explícitos los objetivos y características de los programas de posgrado. Primero presentamos una revisión de la literatura para identificar cuáles son las orientaciones que se asocian a los posgrados, particularmente a los del campo educativo; también propusimos algunos temas problemáticos que se presentan cuando se desconoce o se omite la enunciación de una orientación; posteriormente analizamos si las maestrías y doctorados en educación en México enuncian alguna orientación en sus páginas institucionales. Consideramos que la orientación de un programa es una información básica para su difusión, por lo que, asumimos que los posgrados que al momento de la revisión no presentaron información sobre la orientación en sus respectivas páginas, se debe a que no la han definido o a que no se otorga importancia a este tema.

Para elaborar este estudio analizamos de manera paralela la literatura especializada y los datos cuantitativos de un total de 1, 877 programas (1,502 maestrías y 375 doctorados) registrados en el anuario estadístico de la Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), correspondiente al ciclo 2019-2020. Además de la orientación de los programas, consideramos el campo de formación específico que utiliza ANUIES para clasificarlos. Para ser congruentes con nuestros supuestos, organizamos y analizamos la información distinguiendo régimen de sostenimiento (público y particular), modalidad del programa (escolarizada, no escolarizada) y nivel de estudios (maestría-doctorado).

## I. Los posgrados en educación en México: un acercamiento a sus orientaciones

Durante las últimas dos décadas del siglo XX en México, en el contexto de las reformas modernizadoras, fue visible el surgimiento y expansión de los posgrados en educación que buscaron estimular tanto la profesionalización de la carrera docente (de nivel medio y superior), como la investigación educativa. Este fenómeno generó diversas lecturas por parte de los especialistas quienes desde inicios del siguiente siglo analizaron las complejidades del “crecimiento desordenado” del campo y sus inferencias aún siguen teniendo gran resonancia en la revisión crítica de estos programas.

La orientación de los posgrados y sus definiciones son elementos que desde los primeros balances han destacado en la literatura como problemáticos por considerarlos fundamentales para su clasificación, comportamiento organizativo y la posterior evaluación. Por lo anterior, en este apartado mostramos un escenario general de las interpretaciones dominantes que sostiene la bibliografía especializada para posicionarnos sobre nuestro objeto de estudio.

## ¿Qué es la orientación de un posgrado?

Según Bokser (2003) el posgrado busca establecer vínculos entre diferentes espacios de vida y el campo del conocimiento para construir desde ahí un eje de crecimiento económico y cohesión social que sean académicamente relevantes y socialmente pertinentes. La orientación de un posgrado significa reconocer que los programas tienen sus límites y que no pueden cumplir todas las expectativas que se les han asignado, por lo tanto, cuando aludimos a la orientación de un programa nos referimos a la aspiración por lograr objetivos de formación delimitados para alcanzar perfiles de egreso con algún grado de especificidad.

No existe consenso sobre el número de orientaciones o los criterios utilizados para su definición, sin embargo, sostenemos que existe una variedad de orientaciones que no han sido analizadas. En un trabajo previo Patiño (2019) identificó al menos nueve tipos de doctorado en diversos países: 1) de investigación, 2) profesional, 3) de enseñanza, 4) PhD por trabajo publicado, 5) doctorado basado en la práctica, 6) de nueva ruta, 7) interinstitucional, 8) de cooperación y 9) el industrial.

En México, el PNPC y sus antecesores han tenido una importante influencia en el reconocimiento de las orientaciones y su prestigio. Como vimos en la introducción de este trabajo, en la historia de la evaluación del posgrado predominó la orientación hacia la investigación, mientras que la profesional se fue incorporado paulatinamente.

## Las orientaciones de los programas en el campo educativo

En el campo educativo destacan Guadalupe Moreno Bayardo y Ángel Díaz Barriga por proponer la definición de la orientación del posgrado como un asunto necesario. En 2003, solo dos años después de que en el PFPN se anunciara la incorporación de la orientación profesional para las maestrías, Moreno Bayardo puso en duda los límites de la clasificación binaria (investigación-profesional) propuesta desde los programas de política. La autora reconocía que no existía una clasificación formal de los posgrados en educación, sin embargo, a través de un análisis de la oferta existente encontró que los posgrados estaban diversificados y que respondían a cuatro tipos con base en su orientación:

- a) *La profesionalización de la docencia o gestión educativa.* Estos tienen “la intención de propiciar una formación teórica, metodológica que permita a sus egresados ejercer de mejor manera, estudiar, explicar y/o transformar su práctica educativa” (pp. 21-22). Dentro de esta orientación distingue dos tipos: *el fortalecimiento del ejercicio de la práctica educativa* y *el complemento del ejercicio profesional con la docencia*. En el primer caso se refería a quienes ya contaban con una formación recibida en instituciones formadoras de docentes de educación básica y en el segundo caso, a quienes ejercían una práctica educativa sin contar con una formación previa para ello y recibían su formación en universidades.
- b) *La formación de investigadores educativos.* Estos programas responden a la intención de “fortalecer la investigación en el campo de la educación” (p. 22). Esta formación se recibía tanto en universidades como en instituciones formadoras de docentes.

- c) *La especialización*. Estos programas tienen la intención de formar en el desempeño de alguna función específica en el campo de la educación (planeación, gestión, evaluación, etcétera). Estos surgieron en universidades e instituciones formadoras de docentes.
- d) *Los híbridos*. Programas caracterizados por la falta de definición en su intención, ofrecen una formación general y algunas veces combinan las características de los otros tipos (Moreno Bayardo, 2003, p. 22).

Años más tarde, Ángel Díaz Barriga (2009, pp. 65-68) estableció que para las evaluaciones de los posgrados era necesario ubicar claramente su orientación, ya que sólo eso permitiría un desarrollo más sano y competitivo de los diversos programas existentes. A diferencia de la clasificación anterior, Díaz Barriga solo distingue dos orientaciones para los posgrados de este campo: a) la formación para la generación de investigación educativa de calidad y b) la capacitación de personal para la solución de problemas de la sociedad y de los diversos campos de influencia educativa. Para este autor la diferencia se encuentra en las metas: formar investigadores o profesionales con un conocimiento experto (2009).

De la clasificación de Moreno Bayardo (2003) se deduce que la orientación de un posgrado en educación estaría definida por tres aspectos: 1) la intención de la formación anunciada en el programa; 2) los antecedentes de formación de los demandantes y 3) el tipo de institución que ofrece el programa. Aunque la autora no enfatiza dentro de las orientaciones el papel que ocupa la investigación en la formación, sí hace una distinción entre la *formación de investigadores* o la *formación para la investigación*; la primera se centra en la actividad investigadora como eje principal, mientras que para la segunda el interés por la investigación se atiende en forma paralela a otros objetivos.

Adicional a los aspectos que Moreno Bayardo propone para distinguir las orientaciones de los posgrados, agregaríamos el mercado de trabajo asociado a los programas, puesto que en la literatura identificamos que existe una diversidad de empleos que podrían adquirir los graduados de un posgrado (Teichler, 2015).

### **Los posgrados sin orientación: algunos ejes problemáticos**

A pesar de que la literatura sobre una creciente diversidad de programas de posgrado data de finales de la última década del siglo XX y la primera del XXI (Patiño, 2019), sigue existiendo una especie de resistencia para considerar que existen diferentes orientaciones.

Las clasificaciones de Moreno Bayardo y Díaz Barriga siguen influyendo en el ámbito académico en los estudios de caso sobre la historia de los posgrados, la trayectoria de sus estudiantes, la experiencia en los programas, las modalidades de egreso, entre otras cuestiones. Sin embargo, continúa pasando el tiempo, y no observamos cambios a nivel de política para incentivar la definición de la orientación de los programas, ni para diseñar políticas que consideren la diversidad. Esto se ha convertido en un clima propicio para mantener e incrementar algunos problemas:

- a) Se asume que todo lo que no es de investigación es profesional/profesionalizante. Sigue presente el desconocimiento de la orientación profesional. Aunado a esto, no se ha discutido si *lo profesional* es lo mismo que *lo profesionalizante*. En los trabajos consultados continúan apareciendo programas que no definen su orientación, ni sus objetivos, ni los perfiles de sus aspirantes, ni egresados. Creemos, siguiendo a Díaz Barriga (2009), que los programas definidos con una orientación profesional no son automáticamente de mala calidad, pero son constantemente catalogados junto a aquellos que no definen sus funciones ni orientaciones.
- b) Se refuerza el mito de que la calidad es exclusiva de la orientación de investigación. Siguiendo los marcos de referencia de los programas de evaluación (PE, PFPN, PNPC) y los cambios en las definiciones de la formación profesional en posgrado, Díaz Barriga considera que el acercamiento a los programas se hace desde la preminencia de la dimensión investigativa sobre los procesos profesionales a partir de la falsa premisa de que “la calidad del programa de posgrado es igual a la formación en investigación” (Díaz Barriga, 2009, p. 71).
- c) Se asume que la orientación profesional es opuesta a la investigación. Quizá una de las rutas interpretativas más repetidas en la bibliografía especializada es la queja sobre la tendencia hacia la profesionalización y el poco interés por la investigación. Sin embargo, esta es una falsa premisa. Los especialistas en el tema han mostrado que entre los programas profesionales existe un interés por la investigación, en la medida en que esta permite encontrar soluciones para mejorar la práctica profesional, en estos programas la motivación principal no es la generación del conocimiento, sino su aplicación para resolver problemáticas de la práctica (Bouner et al., 2001; Costley y Lester, 2012; Maxwell, 2003; Taylor, 2004; Schildkraut y Stafford, 2015).
- d) La credencialización. Recientemente, Gaeta, Cruz y Porras (2020, p. 32) presentaron una investigación exhaustiva sobre los programas en educación en Puebla y señalaron que la “profesionalización docente ha ganado terreno frente a la investigación, con una amplia variedad de denominaciones y propósitos de los programas”. Las autoras consideran que gran parte de los posgrados, debido a su alta demanda, responden más a una necesidad de credencialización y obtención del título para el mejoramiento de las condiciones laborales, que a cumplir con criterios básicos para el desarrollo profesional.

## II. La orientación de maestrías y doctorados en educación

Antes de analizar la orientación del total de maestrías y doctorados en educación a escala nacional, fue importante identificar su distribución por régimen de sostenimiento y modalidad. Así podemos mostrar que existe un claro predominio del ámbito particular en la oferta de maestrías y doctorados, con una acentuación mayor en este último nivel.

Durante el ciclo 2019-2020 se registraron 1,502 programas de maestría, de los cuales 28 % pertenecían a una institución pública y 72 % a una particular. En la matrícula se puede encontrar la misma distribución en términos porcentuales. Esto significa que el número de programas y la cantidad de matrícula del régimen público representa poco menos de una tercera parte del total nacional (ver Tabla 1).

El total de doctorados en educación registrados fue de 375, de los cuales, 21 % pertenecía a una institución del régimen público y 79 % a una del particular. La matrícula del régimen público representaba 17 %, y la del particular 83 % (ver Tabla 1).

Tabla 1. Programas y matrícula de maestrías y doctorados en educación 2019-2020

Maestría						
Régimen de sostenimiento	Programas			Matrícula		
	Escolarizada	No escolarizada	Total	Escolarizada	No escolarizada	Total
Público	247	176	423	9,403	11,755	21,158
Particular	608	471	1079	21,367	31,196	52,563
Doctorado						
Régimen de sostenimiento	Programas			Matrícula		
	Escolarizada	No escolarizada	Total	Escolarizada	No escolarizada	Total
Público	55	23	78	1,331	802	2,133
Particular	144	153	297	4,276	8,437	12,713

Fuente: Elaboración propia con datos del anuario estadístico 2019-2020 de ANUIES.

### Campo de formación de los programas

Para tener alguna idea del tipo de programas, utilizamos la clasificación de la ANUIES sobre el campo de formación específica con el que se registraron. Estos datos muestran que existe un comportamiento muy distinto entre el nivel de maestría y doctorado.

En el caso de las maestrías se puede notar que en el régimen de sostenimiento particular predominan los programas del campo de ciencias de la educación y pedagogía; mientras que en el régimen público predominan los programas de formación docente, esto sucede en ambas modalidades. En el primer caso, se trata del 72 % de los programas, mientras que en el segundo es de 61 % (ver Tabla 2).

En el caso de los doctorados, los datos muestran que hay un predominio de programas en ciencias de la educación y pedagogía. En el ámbito público estos programas representaban 88 %; en cambio en el particular representaban 94 %.

Tabla 2. Campo de formación específico de las maestrías y doctorados en educación por régimen de sostenimiento y modalidad

Maestría							
Régimen de sostenimiento	Escolarizado			No escolarizado			Total
	Campo de formación específico		Subtotal	Campo de formación específico		Subtotal	
	Ciencias de la educación y pedagogía	Formación docente		Ciencias de la educación y pedagogía	Formación docente		
Público	113	134	247	50	126	176	423
Particular	430	178	608	345	126	471	1079
Doctorado							
Régimen de sostenimiento	Escolarizado			No escolarizado			Total
	Campo de formación específico		Subtotal	Campo de formación específico		Subtotal	
	Ciencias de la educación y pedagogía	Formación docente		Ciencias de la educación y pedagogía	Formación docente		
Público	52	3	55	17	6	23	78
Particular	136	8	144	143	10	153	297

Fuente: Elaboración propia con datos del anuario estadístico 2019-2020 de ANUIES.

### Orientación de los programas

Los datos sobre la orientación de las maestrías y doctorados en educación corroboran la falta de definición de los programas y permiten comprender la magnitud del problema. En las maestrías se puede notar que hay una mayor tendencia del régimen público, que del particular para definir la orientación de sus programas. Sin embargo, esta diferencia no es significativa, dado que, en el régimen público, poco más de 50 % definen su orientación, mientras que, en el particular solo lo hacen cerca de 40%. La orientación predominante es la profesional o profesionalizante (ver Tabla 3).

En los doctorados del régimen público casi 53 % registró una orientación, mientras que en el particular poco más de 42 %. A diferencia de las maestrías, la orientación predominante de los doctorados es la de investigación (ver Tabla 3).

Tabla 3. Orientación de maestrías y doctorados en educación por régimen de sostenimiento y modalidad

Maestrías															
Público															
Escolarizada								No escolarizada							
Investigación		Profesional/izante		S/orientación		Subtotal		Investigación		Profesional/izante		S/orientación		Subtotal	
No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
27	11	105	42.5	115	46.5	247	100	6	33.4	85	48.3	85	48.3	176	99.9
Particular															
Escolarizada								No escolarizada							
Investigación		Profesional/izante		S/orientación		Total		Investigación		Profesional/izante		S/orientación		Total	
52	8	193	31	363	61	608	100	39	6.2	134	30.12	298	63.3	471	99.6
Doctorados															
Público															
Escolarizada								No escolarizada							
Investigación		Profesional/izante		S/orientación		Total		Investigación		Profesional/izante		S/orientación		Total	
No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
26	49	2	3.7	25	47.1	53	100	10	45.4	1	4.5	11	50	22	100
Particular															
Escolarizada								No escolarizada							
Investigación		Profesional/izante		S/orientación		Total		Investigación		Profesional/izante		S/orientación		Total	
No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
53	37.5	7	4.9	81	57.45	141	100	41	27.7	12	8.11	95	64.19	148	100

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de los programas.

## Conclusiones

A pesar de que en el país existen estudios destacados en torno al reconocimiento de la diversidad y las distintas orientaciones de los posgrados en educación, continúa la tendencia hacia la indefinición por parte de los responsables de los programas. Aunado a esto, encontramos desconocimiento y prejuicio acerca del significado de la orientación profesional.

El posgrado es un subsistema en constante cambio, pues aun cuando el doctorado había sido el nivel reservado para la orientación hacia la investigación, los datos muestran que la tendencia hacia la oferta indefinida se ha incrementado no solo en el ámbito particular, sino también en el público. Es probable que gran parte de la oferta que no define la orientación de su programa sea la misma que permite que el fenómeno de la credencialización crezca.

Destacamos que, en el caso de los doctorados, la oferta de programas del campo de formación docente sea tan baja en comparación con el campo de las ciencias de la educación y la pedagogía. Es probable que esto se deba

a la idea errónea de que el doctorado es necesario para los profesores de educación media y superior, pero no para los profesores de la educación básica.

Es necesario seguir discutiendo qué es la orientación de un programa y cuáles son los mejores criterios para su definición. Gracias al trabajo de Moreno Bayardo contamos con una guía, pero es necesario reconsiderarla a la luz de los cambios ocurridos en la oferta y demanda de maestrías y doctorados en educación.

## Referencias

- Bokser, J. (2003). Lugar del posgrado en el desarrollo de las Ciencias Sociales: Interacciones disciplinarias, conocimiento y realidad social. En Bokser J. (Editora), *Las Ciencias Sociales, Universidad y Sociedad. Temas para una Agenda de Posgrado* (pp.469-490). México: UNAM.
- Bourner, T., R. Bowden y Stuart L. (2001). Professional doctorates in England. *Studies in Higher Education*, 26(1), 65-83.
- Conacyt (s/fecha). El Programa de Fortalecimiento del Posgrado Nacional (PFPN). No disponible en línea.
- Costely, C. y Lester S. (2012). Work-based doctorates: Professional extension at the highest levels. *Studies in Higher Education*, 37(3), 257-269.
- Díaz-Barriga, A. (2009). Criterios de evaluación externa de los posgrados en México. Un sistema de acreditación que desonora su pertinencia social. En Pacheco, T. y Díaz Barriga, A. (Coord.), *El posgrado en educación en México* (pp.45-87). México: IISUE-UNAM.
- Gaeta González, M., Cruz Pineda, O. y Porras Hernández, L. (Coords.). (2020). *Los posgrados en educación en Puebla: trayectoria y prospectiva*. Puebla: Gobierno de Puebla, UPAEP, UDLAP, UPN, BUAP.
- Maxwell, T. (2003). From first to second generation professional doctorate. *Studies in Higher Education*, 28(3), 279-291.
- Moreno Bayardo, M. (2003). *El posgrado para profesores de educación básica. Un análisis en el marco de los posgrados en educación*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Patiño Salceda, J., (2019). Análisis comparativo entre el doctorado profesional y de investigación en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 10(28), 25-41.
- Taylor, J. (2004). The United Kingdom. En Sadlak J. (ed.), *Doctoral studies and qualifications in Europe and The United States: status and prospects* (pp. 231-258). Bucharest: UNESCO.
- Schildkraut, J. y Stafford M. (2015). Researching professionals or professional researchers? A comparison of professional doctorate and PhD Programs in Criminology & Criminal Justice. *American Journal and Criminal Justice*, 40(1), 183-198.
- Teichler, U. (2015). Educación y formación doctoral: una mirada por países y disciplinas. En de Ibarrola M. y Anderson, L. W. (coord.), *La formación de nuevos investigadores educativos. Diálogos y debates* (pp. 19-55). México: ANUIES.
- Tinajero Villavicencio, G., (2005). Una década de acreditación de programas de posgrado: 1991-2001, *Revista de la Educación Superior*, 34 (1), 111-124.