



Ciencia y Sociedad

ISSN: 0378-7680

dpc@mail.intec.edu.do

Instituto Tecnológico de Santo Domingo
República Dominicana

Sánchez Maríñez, Julio

Una propuesta conceptual para diferenciar los programas de postgrado profesionalizantes y orientados a la investigación. Implicaciones para la regulación, el diseño y la implementación de los programas de postgrado

Ciencia y Sociedad, vol. XXXIII, núm. 3, julio-septiembre, 2008, pp. 327-341

Instituto Tecnológico de Santo Domingo
Santo Domingo, República Dominicana

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87011545002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

**UNA PROPUESTA CONCEPTUAL PARA DIFERENCIAR LOS
PROGRAMAS DE POSTGRADO PROFESIONALIZANTES Y
ORIENTADOS A LA INVESTIGACIÓN. IMPLICACIONES PARA LA
REGULACIÓN, EL DISEÑO Y LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS
PROGRAMAS DE POSTGRADO**

(A conceptual proposal to discriminate between professional-oriented And
research-oriented postgraduate programs. Implications for postgraduate
programs design, implementation and regulation)

Julio Sánchez Maríñez*

RESUMEN

No obstante la ocurrencia de la denominada “revolución de los números” en la educación superior latinoamericana, el nivel postgraduado persiste significativamente subdesarrollado no sólo en lo que concierne a la matriculación sino también en lo que respecta a la amplitud o cobertura de las áreas de saber, conocimiento y competencias que cubren los programas existentes. La subrayada orientación profesionalizante de gran parte de la educación superior en América Latina se refleja, igualmente, en el predominio de una oferta conformada por programas de postgrado de corte profesionalizante en desmedro de programas propiamente académicos y orientados a la investigación. En el caso de la República Dominicana, de manera particular, esta tendencia es abrumadora. Complicando el escenario anterior se constata la vigencia de aproximaciones confusas que, al no diferenciar sobre los posibles tipos de programas de postgrado, propician una mezcla de propósitos, enfoques regulatorios y de diseño y estrategias de implementación difícilmente compatibles entre sí. En respuesta a estas situaciones se presenta un marco de referencia que promete contribuir a la diferenciación de los distintos tipos de programa según su naturaleza académica y orientada a la investigación o más propiamente profesionalizantes, y se aprecia que dicho marco de referencia tiene efectos pertinentes en términos de la conceptualización de los programas, sus marcos regulatorios, sus principios y estrategias de diseño y sus alternativas de implementación.

* Centro de Innovación en Educación Superior (CINNES-INTEC), Instituto Tecnológico de Santo Domingo, (INTEC), República Dominicana
Email: jsanchez@intec.edu.do

PALABRAS CLAVES

Programas de postgrado, investigación, profesionalización.

ABSTRACT

Despite the so-called “number revolution” in recent developments of Latin American higher education, the postgraduate level is still significantly underdeveloped, not only in enrollment, but also in regard to its scope or coverage in terms of subject matter, knowledge and competency areas by extant programs. The emphasized professional orientation of a great deal of higher education programs in Latin America shows up also in the prevailing offer, composed mainly of professionally oriented postgraduate programs, instead of more properly academic, research oriented programs. In the Dominican Republic, this trend is overwhelming. Turning this scenario more complex, there are blurred approaches which, by no differentiating between the possible types of postgraduate programs, foster a mix of purposes, design, implementation and regulatory approaches hardly compatible among each other. To cope with these situations, a framework is introduced which pretends to contribute to differentiate the distinct types of programs, according to their research oriented, academic nature, or their more properly professional orientation. It is also estimated that such a framework has relevant consequences in terms of conceptualization of these programs, as well as in terms of its design premises and strategies, regulatory frames, and implementation alternatives.

KEY WORDS

Postgraduate programs, research, professionalization.

Desarrollo acelerado y heterogéneo de los estudios de postgrado en América Latina

Entre las tendencias dominantes en el desarrollo de la educación superior en América Latina hay que destacar, en primerísimo lugar, el proceso de expansión experimentado por la mayoría de los países de América Latina y el Caribe, el cual ha merecido el calificativo de “*revolución de los números*”¹ por cuanto la matrícula a nivel subcontinental pasó de unos 523,200 estudiantes, en 1960, a más de 13 millones en el año 2003 y de unas 75 universidades –casi todas oficiales o públicas– en 1950 a más de 690 universidades en 1990.²

A pesar de este explosivo crecimiento de la matrícula y del número de instituciones de educación superior, existe consenso en que el nivel de estudios de postgrado en nuestra región es no sólo relativamente reciente sino que persiste subdesarrollado cuantitativa y cualitativamente. Como observa Cruz

Cardona “*el postgrado ha tenido un desarrollo acelerado pero desigual en términos de fines y propósitos, alcance y consolidación*”.³ Claudio Rama da cuenta del crecimiento casi exponencial de la oferta de programas de postgrado en América Latina y el Caribe, los cuales, de acuerdo a sus datos, han pasado de 185,393 estudiantes representando un 2.5% de la matrícula total en educación superior en la región, en 1994, a unos 535,198 estudiantes, en 2000, para un 3.6% del total de estudiantes universitarios.⁴ La tasa de crecimiento interanual para ese período fue de 31%. Para el año 2003 IESALC-UNESCO reporta una matrícula de educación superior en América Latina y el Caribe ascendente a 13, 991, 517 estudiantes para una tasa bruta de matriculación de 28.5%⁵; si asumimos mecánicamente que se mantiene la misma tasa de crecimiento interanual de la matrícula de postgrado, estaríamos hablando de cerca de un millón de estudiantes en ese nivel para el 2003. Esta expansión de la matrícula fue consecuentemente acompañada por un aumento en la oferta de diversos programas de postgrado “*muy superior a la expansión de ofertas de pregrados*”.⁶

Es de esperar que esta tendencia al aumento de la matrícula en los estudios de postgrado y a la diversificación en la oferta de los mismos se mantenga e incluso se acentúe en el futuro previsible en función de diversas razones. Por un lado, como han apuntado varios autores, la intensa dinámica del conocimiento y de la tecnología en nuestros tiempos lleva a la especialidad y a la subespecialidad, no sólo al interior de las disciplinas tradicionales, sino en nuevas áreas muti-, trans- e inter-disciplinarias.⁷ Por otra parte, requerimientos y demandas más exigentes y sofisticados del desarrollo económico, social y cultural compelen cada vez más a los egresados de programas de primer nivel en educación superior a procurar la ampliación y/o profundización de sus conocimientos y capacidades por vía de programas de superación profesional, a través de la educación continua avanzada o por vía de programas formales de postgrado. Adicionalmente el “*credencialismo*”⁸ debido a la acción combinada de la “*devaluación*” de los títulos profesionales y grados académicos otorgados por muchas instituciones de educación superior y al aumento de los requisitos de entrada o permanencia en puestos de trabajo en el sector formal tradicional, tanto público como privado, en una época de precarización del empleo, hace apetecible la acumulación de grados y certificaciones académicas⁹ (incluso como “*lavado de títulos*”¹⁰) para potenciar la empleabilidad.

La estructuración y denominación de los programas de postgrado en la región obedece principalmente a su desarrollo al influjo de los centros hegemónicos internacionales, los cuales, como bien apuntan Morles y León¹¹, *“han determinado el tipo de estructuras académicas que se han diseñado en las universidades de esta región”* generándose así *“la heterogeneidad de lenguajes y de estructuras académicas creadas y existentes, unas montadas sobre otras, a veces arbitrariamente, dentro de un mismo país y, a veces, inclusive dentro de una misma institución”*.

El hecho es que tanto a nivel mundial como, particularmente, en América Latina, hemos presenciado la proliferación y superposición de nomenclaturas y sistemas de titulación y de grados académicos y diplomas *“tan variados y heterogéneos como sus denominaciones”*¹², requiriéndose de considerable esfuerzo internacional para establecer bases comunes de entendimiento y comparabilidad entre los mismos. Las tendencias a la internacionalización de la educación superior, con el aumento de la migración de estudiantes y profesores a terceros países con propósitos de realizar total o parcialmente sus estudios en los mismos, bajo modalidades de intercambio o fuera de acuerdos inter-institucionales, y las crecientes exigencias de acreditación local e internacional de estudios terciarios hacen cada vez más importantes esas bases de entendimiento y comparabilidad a los fines de las convalidaciones de estudios y validaciones de títulos y diplomas.

Convergencia en la estructuración en 3 niveles de los estudios de postgrado: especialización, maestría y doctorado

Los estudiosos de la educación superior en la región, por ejemplo Cruz Cardona¹³ y Morles y León¹⁴, encuentran tres categorías académicas principales del postgrado en América Latina: la especialización, la maestría y el doctorado. Los niveles de maestría y doctorado han sido heredados por las instituciones de educación superior de las tradiciones ancestrales que se constituyeron con el surgimiento mismo de la universidad en la baja Edad Media. A estos se han sumado más recientemente distintas modalidades de programas de postgrado de menor vuelo académico, conocidas en su conjunto como *“especializaciones”*.¹⁵

Esta convergencia a la estructuración de los estudios de postgrado en los niveles mencionados es similar a la nueva estructuración que los países de la

Unión Europea están implantando en sus sistemas de educación superior siguiendo los Acuerdos de Bolonia. Así, se espera que para 2010 todos los países signatarios de dicho acuerdo hayan estructurado la educación terciaria en tres ciclos conducentes a los grados de bachiller, maestro o doctor. En lo que concierne a los dos primeros grados, la tendencia dominante es la de que los mismos sumen 5 años de estudios, optando la mayoría de los países, 26 de ellos, por un arreglo de 3 + 2 años, mientras otros, doce países, tienden a un arreglo de 4 + 1 años.¹⁶

Tipos de programas de postgrado: programas profesionalizantes y orientados a la investigación

Una de las principales tensiones, si no la más prominente, en la conceptualización y diseño de los programas de postgrado en la región, consiste en la polaridad entre el énfasis en el propósito académico, *strictu sensu*, y el profesional, en lo que concierne a la finalidad de dichos programas. De hecho, como se ha observado, consecuente con la tradición profesionalizante de la educación superior en la región, al influjo de los paradigmas francés y (derivado de éste) español, los primeros programas de postgrado en América Latina y el Caribe surgieron en los ámbitos de la medicina y otras disciplinas y profesiones tradicionales. Esta tensión es reconocida por la mayoría de los estudiosos de la educación superior en América Latina y el Caribe, muchos de los cuales expresan con distintos énfasis su preocupación por la calidad y la suficiencia con la que la oferta efectiva de programas de postgrado responde a las demandas académicas y científico-tecnológicas, por un lado, y de formación profesional avanzada, por el otro.¹⁷

Encontramos que, en general, los programas de postgrado en sus distintos niveles tienen dos orientaciones: la primera de ellas fundamentalmente académica, la segunda, fundamentalmente profesionalizante. Estas orientaciones establecen, de hecho, dos tipos de programas de postgrado.

Los dos niveles fundamentales de la educación de postgrado en sus formatos orientados principalmente a la investigación/creación o a al desarrollo de competencias profesionales quedan resumidos en el siguiente cuadro:

	Investigación/Creación	Competencias Profesionales
Maestría	Maestrías en Artes (M. A.); Maestrías en Ciencias (M. C.)	Maestría profesionales (Ej. M. en Negocios; M. en Educación; M. en Ingeniería; M. en Salud Pública)
Doctorado	Ph.D. o Doctorado en Ciencias	Doctorados Profesionales

Si acogemos esta tipología, los programas de maestría de orientación académica tienen como propósito la profundización de conocimientos y competencias en un área o disciplina del saber, pudiendo resultar en determinados niveles de especialización en dichas áreas o disciplinas, o en un campo inter- o trans-disciplinar y resultando en la preparación académica de personal investigador y/o de docentes de nivel superior en las mismas. Estos programas requieren de una iniciación en las metodologías y tradiciones de investigación o en los modelos y técnicas de las artes de la creación vigentes en las disciplinas o áreas respectivas, demostrándose el desarrollo de estas capacidades principalmente a través de la realización, por los participantes en las mismas, de un trabajo final en la forma de tesis de investigación o creación original.

Los programas de maestría de orientación profesionalizante, por su parte, tienen como propósito la profundización de conocimientos y competencias en un área o campo profesional, generalmente en términos de especialización en un dominio o conjunto de dominios dentro de dicha área o disciplina. El desarrollo y profundización en los conocimientos y competencias en el área o campo profesional por medio de estos programas deberían manifestarse principalmente por medio de la realización por los participantes en dichas maestrías de un trabajo final original de carácter profesional, con arreglo a distintas modalidades. Entre dichas modalidades tendríamos la de un reporte de proyecto de intervenciones y/o trabajos aplicados, la de generación de un modelo o prototipo, la de un trabajo de revisión sistemática y crítica del estado del arte del ejercicio profesional en los dominios relevantes del área o campo profesional de acuerdo a cada programa, y la de realización de un estudio de orden práctico de acuerdo a las tradiciones y estándares imperantes en las respectivas disciplinas o áreas del saber, entre otras modalidades alternativas.

El propósito central de estos trabajos de grado debe implicar principalmente la aplicación de técnicas o conocimientos demostrando lo que conocemos como saber-hacer (*know-how*). Concomitantemente o alternativamente a dichos trabajos finales, en este tipo de programas se puede optar por un requisito final en la forma de examen comprensivo administrado sistemáticamente por un jurado formal competente según las reglamentaciones establecidas a tales fines, por medio de los cuales los participantes demuestren su dominio de los conocimientos y competencias requeridos por el programa según su diseño.

Los estudios de doctorado conducen al grado más elevado de los estudios formales avanzados. El doctorado en su formato de Doctorado en Filosofía (Ph. D.) o Doctorado en Ciencias constituye el subnivel superior de los estudios de postgrado, siendo su fin principal el de una profundización tal que se lleve a explorar y entrar en conocimiento de las fronteras de desarrollo del saber, con dominio de la metodología de investigación científica o de las capacidades de producción intelectual o creación artística demostradas por medio de una contribución original en un campo dado de la ciencia, la tecnología, las artes o las humanidades.

En su formato de doctorado en un área o campo profesional, los programas de doctorado conducen al máximo dominio de los conocimientos y competencias en un área o campo profesional, con capacidad de desarrollar los mismos, incluyendo especialmente sus formas y modalidades de aplicación a demandas de orden práctico sobre la base de modelos o sistemas de intervención profesional o aplicada.

En cualquiera de sus formatos, teniendo en cuenta sus diferentes énfasis, los programas doctorales resultan en la preparación académica de los participantes para la investigación, la docencia, la consultoría, la prestación de servicios y la extensión de nivel superior en sus respectivas disciplinas, áreas o campos. Los programas conducentes al Ph. D. o Doctorado en Ciencias enfatizarán la investigación y la docencia, mientras los programas conducentes a doctorados profesionales enfatizarán el desarrollo de modelos o pautas apropiadas a la consultoría y la prestación de servicios.

En todos los casos, las capacidades de los participantes quedarán demostradas principalmente por medio de una disertación por medio de la cual se haga una contribución al desarrollo de los conocimientos o las competencias según el estado del arte en la disciplina, área o campo respectivo y que reúna las condiciones requeridas a una publicación de acuerdo a los estándares de la comunidad académica o profesional de tal disciplina, área o campo. También puede requerirse de un examen comprehensivo, como condición para la candidatura doctoral y paso previo al inicio formal de los trabajos en la disertación doctoral.

Además de los niveles fundamentales de maestría y doctorado, conducentes a grados académicos, la educación de postgrado comprende también los programas de especialización consistentes en estudios de postgrado por medio de los cuales se pretende desarrollar un aspecto puntual dentro de una disciplina o área del saber o profesional.

El aspecto de investigación no está necesariamente presente en estos programas sino que basta el cultivo de la capacidad de entender y emplear los resultados de investigaciones y creaciones científicas, tecnológicas, artísticas o humanísticas y el desarrollo del espíritu de investigación y creación mediante proyectos aplicados o estudios y revisiones monográficas, no exigiéndose tesis o trabajo final para la opción a grado, si es que este se otorga. Los programas de especialización son de duración relativamente corta, dependiendo de la modalidad de realización, en comparación con los programas de maestría.

Implicaciones de la tipología para los marcos regulatorios, los principios y estrategias de diseño y las alternativas de implementación de los programas de postgrado

Adoptando esta tipología conjuntamente con la estructuración de los estudios de postgrado en tres peldaños o grados, deberíamos no sólo sincerar los propósitos alternativos de dichos estudios, académicos o profesionalizantes, sino procurar coherencia o congruencia en los marcos regulatorios, sus principios y estrategias de diseño y de implementación y sus criterios de evaluación.

Dados sus distintos propósitos, distintas facetas en la estructuración de los programas de postgrado tendrían diferentes respuestas según se trate de programas académicos u orientados a la investigación o de programas profesionales. Así, entre otros aspectos, el perfil del ingresante, la base del diseño curricular, el grado o nivel de estructuración de los aprendizajes, las experiencias formativas privilegiadas, el perfil profesoral privilegiado, el tipo de trabajo de grado, el perfil de egresado y los evaluadores del programa y sus productos diferirían según el propósito central del programa.

En la tabla, debajo, presentamos esquemáticamente y de manera contrapuesta las opciones que en cada una de esas facetas o aspectos tendrían los programas de postgrado de uno y otro tipo.

Faceta / Tipo de Programa	Académico	Profesional
Propósito del Programa	Desarrollo de capacidades de investigación o creación intelectual o artística.	Desarrollo de conocimientos/competencias profesionales.
Perfil del Ingresante	Egresado terminal de programas de grado, con o sin experiencia profesional, con intereses en la investigación, producción intelectual o creación artística.	Profesional, preferiblemente con experiencia acumulada, en busca de especialización o profundización de conocimientos y competencias aplicados.
Base del Diseño Curricular	Basado en disciplinas o áreas	Basado en competencias
Nivel de Estructuración de los Aprendizajes	Media a Baja, valoración del estudio y producción independiente, seminarios.	Alta a Media, predominio de cursos, talleres y prácticas estructuradas.
Experiencias Formativas	Participación en actividades de investigación o producción intelectual o creación artística.	Participación en proyectos aplicados e internados.
Perfil Profesorado Privilegiado	Investigador / Docente	Profesionista / Docente
Trabajo de Grado	Revisiones de literatura. Tesis o Disertación: Investigación o Creación Intelectual.	Proyectos o Prototipos. Tesis o Disertación: Modelos o Sistemas de Intervención o Tratamiento.
Perfil del Egresado	Investigador o Docente.	Profesional o Consultor.
Evaluable del Programa y sus Productos	Pares Académicos.	Expertos profesionales y empleadores o beneficiarios de la actividad profesional.

Al colapsar la diferenciación según grado o nivel a favor de una contraposición de los dos tipos de programas de postgrado, quedan ausentes los distintos niveles de exigencia que implicarían tales grados (especialización, maestría y doctorado) en cada caso, lo que requeriría de mayor elaboración. No obstante, siendo nuestro propósito por el momento el argumentar las

distintas configuraciones de características de estos dos tipos de programas, este tratamiento resulta suficiente para argumentar por enfoques congruentes en cada caso. Todo lo anterior contrasta con las soluciones incongruentes que observamos a menudo en el diseño, implementación y evaluación de programas de postgrado en nuestra región al obviar las diferencias entre los dos tipos de programas de postgrado. Así, por ejemplo, encontramos regulaciones o diseños que imponen como requisito el completar un trabajo de grado consistente en una investigación original para un programa profesionalizante, o implementaciones en las que en un programa de tipo académico predominan profesores con un perfil profesional, que pueden ser muy competentes en su ejercicio aplicado, pero muy divorciados de la investigación científica o la producción intelectual o creación artística propiamente dichas. O el empleo de criterios y estándares relevantes a un tipo de programa para la acreditación de un programa del otro tipo. Encontramos también en muchos casos la recomendación generalizada de la adopción de principios o bases de diseño curricular basado en competencias independientemente de que el programa a diseñar se trate de uno de tipo profesional o de tipo académico.

Al sostener que debemos adecuarnos a la legitimidad de estos dos tipos de programas de postgrado y asumir con procura de congruencia las implicaciones que de tal diferenciación se derivan, debemos insistir en dos aclaraciones sobre la manera como entendemos dicha diferenciación.

De ninguna manera pretendemos regatear la condición de postgrado en el sentido de nivel superior de formación y de exigencias académicas a ninguno de los dos tipos de programas. Para ambos tipos de programas aplicaría la preocupación respecto de su diferenciación con los estudios de grado pues, como ha expresado Núñez Jover: *“Si se revisan los programas de postgrado que se imparten en América Latina, se verá que muchos de ellos se parecen bastante a la enseñanza de pregrado por su excesiva escolaridad y poca importancia asignada al trabajo de producción intelectual.”*¹⁸

Tampoco se obvia el reclamo generalizado¹⁹ por mayor atención al desarrollo de postgrados académicos en los que la vinculación de enseñanza e investigación y la formación de investigadores contribuya a generar la masa crítica de académicos, en los ámbitos de la ciencia y la tecnología, de las

humanidades y las artes, que permitan a nuestras sociedades encarar los desafíos crecientemente complejos de lo que se ha denominado sociedad de la información y el conocimiento.

Lo que estamos sosteniendo aquí es que, así como se observa una convergencia en la experiencia latinoamericana y caribeña con los estudios de postgrado hacia una estructuración en tres peldaños o grados, los de especialización, maestría y doctorado, similarmente observamos la vigencia de estos dos tipos de programas, sobre los cuales nos conviene llevar estadísticas separadas, y que debemos procurar mayor congruencia en el diseño y en las alternativas de implementación de los mismos, en sus regulaciones y procesos de evaluación y acreditación y en la procura, en general, de mayor congruencia superando las mezclas de características entre unos y otros.

REFERENCIAS

- ¹ Brunner, J. J. et al. (1995). Educación superior en América Latina: Una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000. Proyecto de Políticas Comparadas de Educación Superior. Bogotá: Universidad de Colombia. Pág. 10.
- ² *Ibíd.*, Pág. 2.
- ³ Cruz Cardona, V. (2006). Desafíos del postgrado y el doctorado en América Latina. VIII Junta Consultiva sobre el Postgrado en Iberoamérica. La Habana, Cuba. Pág. 1.
- ⁴ Rama, C. (2007). Los postgrados en América Latina y el Caribe en la sociedad del conocimiento. México: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.
- ⁵ IESALC-UNESCO (2006). Anexo 2 (Estadísticas) del Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005: La metamorfosis de la Educación Superior. Caracas: IESALC.

- ⁶ Rama, C. (2006). Los postgrados en América Latina en la sociedad del saber. En: Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005: La metamorfosis de la Educación Superior. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Pág. 46.
- ⁷ Rama opina que los estudios de postgrado constituyen “una de las características centrales de la educación en la sociedad del conocimiento” por cuanto “son el motor dinámico que promueve el capital intelectual al sentar las bases de la expansión disciplinaria, de la innovación tecnológica y de la investigación básica y aplicada”. (Rama, Op. Cit., p. 15).
- ⁸ Así lo han reconocido varios autores como, por ejemplo, Núñez Jover, quien entiende que los estudios de postgrado pueden multiplicarse, entre otras razones, por el “*credencialismo*” que lleva “a toda costa a generar títulos sin respaldo académico riguroso pero sirven a un mercado que valora su capital simbólico” y que alimenta la conversión del postgrado “en un negocio lucrativo”. Ver al respecto a Núñez Jover, J. (2002). Evaluación académica, postgrado y sociedad. En: Gestión de la Calidad del Postgrado en Iberoamérica. Experiencias Nacionales. Salamanca: Ediciones AUIP. Pág. 37.
- ⁹ Dado que la rentabilidad de los certificados de educación superior en América Latina sigue siendo alta en tiempos en que la competencia por mejores puestos de trabajo se intensifica, Brunner y colaboradores encuentran que “se estaría produciendo una “devaluación” de los diplomas universitarios en el mercado laboral, desvalorización que sería el resultado de la verdadera inflación de graduados que han experimentado ciertas carreras profesionales”. Ver Brunner, J.J. (Coordinador) y colegas (1995). Educación Superior en América Latina: Una Agenda de Problemas, Políticas y Debates en el Umbral del Año 2000. Bogotá: Universidad de Colombia. Pág. 10.
- ¹⁰ Expresión empleada para referirse al alegado proceso de mejoramiento de estatus de egresados de programas de pregrado de instituciones de educación superior de bajo prestigio que optan por completar un programa de postgrado, mayoritariamente al nivel de especialización, en una institución de mayor prestigio y reconocimiento. Se argumenta que, de esa manera, tras completar los estudios pregraduados de mayor duración en una institución con aranceles más bajos, se pretende compensar el menor o cuestionable reconocimiento del diploma así obtenido alcanzando un diploma en un programa de corta duración en una institución de mayor prestigio al costo de aranceles más elevados.

- ¹¹ Morles, V. y León, J. R. (2002). Los estudios de postgrado en Iberoamérica y el Caribe: Evolución y Tendencias. En: Gestión de la Calidad del Postgrado en Iberoamérica. Experiencias Nacionales. Salamanca: Ediciones AUIP. Pág. 19.
- ¹² OEI-UNESCO (1973). Estudios Superiores. Exposición comparativa de los sistemas de enseñanza y de los títulos y diplomas. Barcelona: Edición OEI-UNESCO y Ediciones de Promoción Cultural.
- ¹³ Cruz Cardona, V. (2005). Tendencias de la formación superior avanzada en América Latina. I Congreso Boliviano de Educación Postgraduada. Sucre, Bolivia: 1-3 de septiembre.
- ¹⁴ Morles, V. (1996). La relación entre estructura de la ciencia, estructura académica y los trabajos de grado. En: V. Morles, J. Núñez Jover y N. Alvarez Bedoya (eds.), Universidad, Postgrado y Educación Avanzada. Caraca: Centro de Estudios e Investigaciones sobre Educación Avanzada (CEISEA), Universidad Central de Venezuela.
- ¹⁵ Excluimos de esta discusión a los cursos denominados en varios países como “diplomados” que muestran una heterogeneidad mucho mayor que la de los programas de postgrado por cuanto su abordaje desborda los propósitos del presente trabajo y porque en general corresponden a lo que se ha denominado vertiente de educación continua avanzada o de superación profesional, no conducente a grados académicos ni a títulos profesionales.
- ¹⁶ Rebecca Loades (2005). The European Responses to Bologna. Business Leadership Review II:IV (October).
- ¹⁷ Ver por ejemplo por ejemplo, Cruz Cardona, V. (2006) Desafíos del postgrado y el doctorado en América Latina. VIII Junta Consultiva sobre el Postgrado en Iberoamérica. La Habana, Cuba.; a Manzo Rodríguez, L., Rivera Michelena, N. & Rodríguez Orozco, Alain (2006). La educación de posgrado y su repercusión en la formación del profesional iberoamericano. Educación Médica Superior 2006; 20(3) y a Martin Sanabia, E. (1996). Postgrado y desarrollo: el nuevo papel de las universidades en América Latina. III Junta Consultiva sobre Postgrado en Iberoamérica. La Habana: 26-29 de noviembre.

- ¹⁸ Núñez Jover, J. (1996) Visión del postgrado desde una perspectiva epistemológica. En V. Morles, J. Núñez Jover y N. Alvarez Bedoya (eds.), Universidad, Postgrado y educación Avanzada. Caracas: Centro de Estudios e Investigaciones sobre Educación Avanzada (CEDISEA), Universidad Central de Venezuela. Pág.19.
- ¹⁹ Ver, por ejemplo, a Brunner, J.J. (2000). Educación superior: Desafíos y tareas. Discurso de incorporación a la Academia Chilena de Ciencias Sociales, Políticas y Morales. Santiago de Chile: 13 de junio de 2000. Consultado el 10 de diciembre de 2007, en http://mt.educarchile.cl/archives/2005/08/educacion_super_1.html, y a Núñez Jover, J. (1996). Visión del postgrado desde una perspectiva epistemológica. En: V. Morles, J. Núñez Jover y N. Alvarez Bedoya (eds.), Universidad, Postgrado y Educación Avanzada. Caracas: Centro de Estudios e Investigaciones sobre Educación Avanzada (CEISEA).

Recibido: 19/05/08

Aprobado: 6/06/08