



EXPERIENCIAS FORMATIVAS DE ESTUDIANTES DE POSGRADO. REPENSANDO LOS PARÁMETROS DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Leticia Pons Bonals
pbonals@hotmail.com

Nancy Leticia Hernández Reyes
nancylet54@hotmail.com

Dulce María Cabrera Hernández
dulcemariacabrera@gmail.com

Resumen

En la ponencia se recuperan los aprendizajes que estudiantes de la maestría en Estudios Culturales y el doctorado en Estudios regionales, de la Universidad Autónoma de Chiapas, consideran que determinan la calidad de los programas educativos en los que se forman como investigadores.

Se sostiene que los parámetros establecidos por el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología en México, para evaluar la calidad y acreditar los programas educativos de este nivel, dejan de lado los aprendizajes significativos que se producen en los estudiantes durante el proceso formativo, como producto de las condiciones, presencia de agentes e interacciones concretas que se encuentran presentes en el contexto institucional.

Lo que aquí se expone se deriva de una investigación realizada en modalidad de red académica. El análisis de la información proporcionada por 30 estudiantes de estos programas, mediante entrevistas a profundidad, destaca el aprendizaje de pautas de actuación que orientan la investigación, el diálogo y acompañamiento, el trabajo colaborativo y la entrega de productos.

Palabras clave (máximo 5)

Calidad educativa. Posgrado. Evaluación. Estudiantes. Aprendizaje.

Planteamiento del problema



La calidad de los programas de posgrado en México se acredita con base en parámetros establecidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), entre los que destacan:

- la existencia de núcleos académicos conformados por profesores de tiempo completo dedicados cuando más a dos programas de posgrado;
- el logro de altas tasas de graduación que alcanzan al menos 50% en los siguientes seis meses inmediatos al egreso de sus estudiantes (porcentaje que se amplía de acuerdo con el grado de consolidación del programa y el grado que otorga, especialidad, maestría o doctorado);
- la infraestructura necesaria para que estudiantes y docentes desempeñen las actividades que demanda el programa; y
- evidencias de alta productividad evaluable a través de los productos de los docentes del núcleo académico básico y de sus estudiantes.

La calidad de la docencia y de la investigación que realizan los integrantes de los núcleos académicos básicos que están al frente de estos programas es evaluada a través de programas institucionales de estímulos al desempeño, el cumplimiento equilibrado de las actividades académicas (docencia, investigación, gestión y tutorías) y su integración en cuerpos académicos a través del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep, antes Promep), y la calidad de sus investigaciones así como de los productos derivados de estas a través de sistemas estatales o del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) promovidos por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt).

Estas evaluaciones tienen la finalidad de acreditar los programas educativos, el trabajo de los académicos y los resultados de los procesos de formación (mediante el registro de tasas de eficiencia terminal y de la producción) que aseguran cierto grado de calidad, sin embargo dejan de lado las experiencias formativas de aquellos que son los beneficiarios directos de la formación: los estudiantes.

Por ello, el propósito de esta ponencia es destacar aquello que los estudiantes de dos programas de posgrado de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) inscritos en el PNPC, y orientados a la formación de investigadores desde enfoques inter y transdisciplinarios, reconocen como aprendizajes significativos y valiosos. Partimos del supuesto que son estos aprendizajes los que hacen que los estudiantes perciban su proceso formativo como *de calidad*,



más allá de los indicadores cuantitativos que calculan promedios de calificaciones, cuentan sus productos publicables o reportan índices de eficiencia terminal.

Justificación

El aseguramiento de la calidad de los programas educativos de nivel de posgrado es un tema de actualidad que presenta muchas aristas para profundizar en su análisis y debate. La imposición de parámetros para medir la calidad de estos programas se ampara en la búsqueda de homologación y comparación a nivel interinstitucional, nacional e internacional bajo lógicas de funcionamiento que promueven: el cumplimiento de reglamentos, el apego a normas profesionales, y/o la medición de resultados (Anderson, 2005).

Pero los efectos, tanto positivos como negativos, que pueden provocar estas lógicas de evaluación de la calidad de un proceso formativo merecen ser estudiados en contextos particulares, identificando agentes, procesos, intereses y resultados que se involucran, ya que todos estos en conjunto afectan las posibilidades de consolidación del posgrado, así como el desarrollo institucional.

Fundamentación teórica

El éxito o fracaso de un programa educativo remite a hablar de su calidad, sin embargo este es un concepto polisémico. Definir si un programa de posgrado es de calidad o no depende de la definición de calidad que se construya, así como de los indicadores dispuestos para su medición. A principios de la década de 1990 Astin identificaba cinco enfoques para evaluar la calidad (aunque no proporcionó una definición del concepto):

- 1) El nihilista que asegura la imposibilidad de evaluar la calidad en las universidades debido a la complejidad de tareas que se realizan en estas organizaciones;
- 2) La estimación del prestigio para conocer la calidad en las escuelas basándose en las opiniones de los usuarios;
- 3) La ponderación de los recursos en el que se considera la infraestructura, nivel de estudios de los docentes, las condiciones institucionales entre otros, como los elementos de valor y calidad;
- 4) La estimación de resultados gana terreno en la medición de la calidad, ya que una institución no se mide a partir de sus recursos sino de los logros consolidados en diferentes áreas como: egresados, eficiencia terminal, becas, cursos de doctorado, remuneraciones, premios, selección y retención de estudiantes, etc., y



5) El enfoque del valor agregado que estima la calidad considerando los efectos positivos que las instituciones producen en los estudiantes como un elemento de distinción, por ejemplo la responsabilidad social, el trabajo comunitario, el servicio social, el valor humano, entre otros que no se restringen a la instrucción o a las condiciones institucionales (Astin, 1991).

Después de revisar estos enfoques el autor consideró que las instituciones educativas interesadas en incrementar la calidad deberían realizar múltiples evaluaciones en las áreas sustantivas, aplicar procedimientos específicos para el manejo de la información, crear un sistema de retroalimentación entre los actores involucrados; finalmente señaló que la autocrítica y la comparación entre los niveles de desarrollo de las universidades estimula más su crecimiento.

Una década después, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de la UNESCO intentó afrontar la polisemia del significante calidad considerándola como un derecho humano irrenunciable, además

la concibe como un medio para que el ser humano se desarrolle plenamente como tal, ya que gracias a ella crece y se fortalece como persona y como especie que contribuye al desarrollo de la sociedad, transmitiendo y compartiendo sus valores y su cultura...Sobre esta base, la OREALC/UNESCO Santiago plantea un concepto de calidad de la educación conformado por cinco dimensiones esenciales y estrechamente imbricadas...equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia (OREALC-UNESCO, 2008, pp. 6-7).

El planteamiento anterior apuesta por una dimensión cualitativa y al mismo tiempo, incluye entre sus atributos una serie de elementos cuantitativos (relevancia, eficacia, eficiencia, pertinencia, equidad). Si bien se pretende instalar en el discurso institucional de la UNESCO un concepto de calidad muy amplio y compatible con la política de respeto a los derechos del hombre por una vida digna, aún queda pendiente el problema de la medición de la calidad.

Por su parte Dias Sobrihno (2007) señaló que no existe consenso sobre la noción de calidad y recuperó la propuesta de la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES) expresada como el “grado en el que un conjunto de rasgos diferenciadores inherentes a la educación superior cumplen con una necesidad o expectativa establecida” (Dias, 2007, p. 282), además agrega que una institución de calidad debe cumplir con los estándares establecidos por una agencia u organismo externo.

En esta acepción, Dias (2007) alude dos elementos clave: la participación de organizaciones externas y los estándares previamente establecidos; ambos componentes son “fundamentales”



en las políticas de rendición de cuentas. Al comparar estos planteamientos se identifica cierta diseminación de los rasgos e indicadores que dificultan la tarea de especificar qué se entiende por calidad educativa y, aunque se siguiera incorporando otras acepciones, parece imposible agotar la proliferación de sentidos de la calidad.

Las políticas ligadas a la calidad educativa, tales como la rendición de cuentas (y la acreditación) comparten, por lo menos, un objetivo y un problema: su objetivo es el aseguramiento de la misma; el problema en común consiste en que no se dispone de un concepto unificador capaz de orientar la medición y/o evaluación de todas las políticas vigentes. En estas condiciones, cada agencia encargada de asegurar la calidad, puede determinar cuáles son aquellos elementos ponderables y sus resultados. Esta situación permitiría comprender los significados que se construyen en cada contexto sobre la calidad educativa, entre los cuales conviene destacar la mirada de los estudiantes.

Objetivos

Conocer las experiencias de aprendizaje a partir de las cuales los estudiantes de dos programas de posgrado reconocidos en el PNPC del Conacyt consignan la calidad educativa de su proceso formativo.

Evidenciar que lo que los estudiantes viven como proceso educativo de calidad se aleja de los parámetros que establece el PNPC del Conacyt.

Metodología

Lo que aquí se expone forma parte de los resultados obtenidos en una investigación que realizaron once colectivos académicos durante los años 2013 y 2014, inscritos en la Convocatoria 2013 de Apoyo a la integración de redes temáticas de colaboración académica (con clave PROMEP/103.5/13/5250), del Programa de Mejoramiento del Profesorado, con el proyecto *Ética profesional y posgrado. Valores presentes en las prácticas de generación y transmisión de conocimientos que llevan a cabo cuerpos académicos y grupos de investigación educativa.*

El cuestionamiento que guió esta investigación fue ¿cuáles son los valores que conforman la ética profesional presente en los procesos de generación y transmisión de conocimientos que llevan a cabo los integrantes de cuerpos académicos y grupos de investigación educativa al participar en la implementación de programas de posgrado en sus instituciones? Para



responderlo se seleccionaron un conjunto de programas de posgrado que cubrían con los siguientes criterios:

- a) formar parte del PNPC, lo que implicó que cumplieran con los parámetros requeridos por el Conacyt (*supra*).
- b) que al frente de estos programas se encontraran docentes-investigadores que forman parte de cuerpos académicos reconocidos por el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep).

Teniendo en cuenta que los objetivos generales de la investigación referida sobrepasan las posibilidades de ser explicados en este trabajo, de las entrevistas a profundidad realizadas a 30 estudiantes inscritos en la Maestría en Estudios Culturales (MEC) o el Doctorado en Estudios Regionales (DER), durante el año 2014, y acordes con el enfoque interpretativo que guió la investigación, se han tomado las respuestas dadas por ellos al siguiente cuestionamiento ¿en qué ha contribuido este posgrado para tu formación? Los criterios para la selección fueron su participación voluntaria y que su tutor formara parte del cuerpo académico consolidado Educación y desarrollo humano.

En las respuestas dadas por los estudiantes se devela aquello que aprecian de su proceso formativo, lo que nos acerca a una definición de calidad centrada en el enfoque del valor agregado (Astin, 1991). Con esto se quiere resaltar la importancia que adquiere en los procesos de evaluación, la reflexión que realizan los estudiantes sobre su formación a nivel de posgrado ya que son ellos, en primera instancia, los beneficiarios de los servicios educativos que prestan las universidades.

Resultados

Las entrevistas se realizaron a 30 estudiantes, 14 del DER y 16 de la MEC; 14 mujeres (cuatro de la MEC y diez de DER) y 16 hombres (seis de la MEC y diez del DER), cuyas edades fluctuaron entre 24 y 65 años (ver Tabla 1).

TABLA 1. EDAD DE LOS ESTUDIANTES DE POSGRADO							
PROGRAMA	GRUPOS DE EDAD						
	24-29	30-35	36-42	43-48	49-54	55-60	61-66
MEC	9	4	4	0	0	0	0
DER	0	3	3	4	2	0	1
TOTAL	9	7	7	4	2	0	1

Fuente:elaboración propia.



Los tutores de estos estudiantes fueron nueve integrantes del cuerpo académico consolidado Educación y desarrollo humano que forman parte de los núcleos académicos básicos de ambos programas (ver Tabla 2).

PROGRAMA	TUTOR								
	E	F	G	J	K	L	M	N	R
MEC (No. de reg.)	3 14, 25, 30	3 11, 15, 28	2 12, 23	3 16, 21, 27	3 10, 22, 24	1 26	1 13	1 29	
DER (No. de reg.)	1 05	2 01, 20		2 03, 06	1 09	2 04, 08		2 07, 17	3 02, 18, 19
TOTAL	4	5	2	5	4	3	1	3	3

Fuente: elaboración propia.

La MEC y el DER son programas orientados a la investigación, reconocidos en el PNPC del Conacyt cuyo prósito es “fomentar la mejora continua y el aseguramiento de la calidad del posgrado nacional, que dé sustento al incremento de las capacidades científicas, tecnológicas, sociales, humanísticas, y de innovación del país (Conacyt, 2014, s/p).

La MEC inició actividades en agosto del año 2011 y se incorporó al PNPC en el año 2012 como programa de reciente creación; en 2015 será evaluado para acreditar su ascenso al siguiente nivel. El DER inició actividades en enero de 2009 y fue reconocido como programa de reciente creación en 2010; en 2013 fue acreditado como programa en desarrollo y su próxima evaluación para optar al siguiente nivel (consolidado) será en 2017.

Los dos programas están orientados a la formación de investigadores y se plantean como inter y transdisciplinarios (ver Tabla 3).

MEC	DER
Formar investigadores en el campo de los estudios culturales capaces de comprender, explicar y promover procesos de generación de conocimientos en diversos ámbitos de la cultura, de conservación e innovación de repertorios culturales, de gestión de organizaciones y de comunicación intercultural, acordes al contexto social e histórico en el que se desenvuelven.	Formar investigadores capaces de emprender estudios originales e innovadores, de corte transdisciplinar, en el campo de las ciencias sociales, el derecho y las humanidades, que atiendan los problemas en la macro región mesoamericana y las micro regiones de Chiapas.

Fuente: UNACH (2008) Plan de estudios del DER; UNACH (2011) Plan de estudios de la MEC.

La maestría es un programa adscrito a la Facultad de Humanidades de la UNACH, mientras que el doctorado funciona en el Consorcio de Ciencias Sociales y Humanidades que integra



además de esta Facultad a la de Derecho, la de Lenguas y la de Ciencias sociales, además de diversos centros de investigación.

Los estudiantes de ambos programas inscritos en el PNPC cuentan con becas mensuales a cambio de su dedicación exclusiva a los estudios y del cumplimiento de los parámetros que establece el Conacyt, entre los cuales se encuentran el mantenimiento de un promedio semestral no inferior a 8 y la obtención del grado durante los seis meses inmediatos a la culminación de sus estudios.

Más allá del cumplimiento de los parámetros que les exige el Conacyt, al preguntarle a los estudiantes de estos programas de posgrado acerca de los aprendizajes significativos que han contribuido a su proceso de formación y, por ende, a ponderar la calidad del mismo, sus respuestas se refieren a pautas de actuación que orientan la investigación, el diálogo y acompañamiento, el trabajo colaborativo y la entrega de productos. Considerando el espacio limitado del que disponemos para exponer estas respuestas se han establecido categorías que permiten hacer una exposición sintetizada, seleccionado y entrelazando algunos fragmentos de las entrevistas, proponiendo una lectura dialogada en la que se identifican diferentes voces, diferenciables a partir de la referencia que aparece señalada con la letra E (entrevista), seguida del número con el que quedó registrada su transcripción (del 01 al 30) y de las siglas del programa en el que el entrevistado cursaba sus estudios (MEC o DER).

a) Pautas de actuación que orientan la investigación

Los estudiantes consideran que su formación como investigadores les ha permitido asumir un posicionamiento propio, lo cual es posible porque en el posgrado se abordaron los “aspectos filosóficos fundamentales de lo que sería la investigación misma” (E09DER), pero este aprendizaje trasciende el ámbito de la filosofía de la ciencia, y se dirige hacia el campo axiológico ya que en “las ciencias sociales siempre te encuentras con diferentes casos, cada vez que estas realizando alguna investigación, alguna entrevista, entonces tienes que ponerte en el lugar del otro” (E26MEC), “los trabajos de campo que realizamos también requieren de un compromiso ético” (E06DER), “dejar prejuicios” (E25MEC) de lado, “reconocer que puedes aprender de ellos” (E11MEC), de las personas que colaboran en la investigación; “antes de elaborar una conclusión, conocer la conclusión que los sujetos mismos están construyendo, cuál es su realidad... comprender su realidad... compartir esa realidad” (E14MEC). Y, en términos personales, encontrar sentido al ser investigador, “el sentido... de mi propio ser porque



yo sabía que actuaba de una manera, que pensaba de una manera pero no sabía cómo se explicaba eso; ahora ya tengo más elementos y definiendo mis posturas” (E01DER).

La formación como investigadores recupera el reconocimiento del trabajo de otros, enfatiza la necesidad de evitar prácticas no éticas, como el plagio, busca “ser respetuoso de las ideas que los demás han tenido primero que yo y no apropiarlas o decir que son mías” (E04DER); ya sea aquellos autores que te aportan [o las personas] que te dan su testimonio” (E20 DER).

b) Diálogo y acompañamiento

El acompañamiento que reciben de parte de sus docentes y la posibilidad de acercarse a ellos para resolver dudas o recibir algún tipo de asesoramiento es valorado por los estudiantes ya que “el diálogo que se promueve... es una cosa que te ayuda” (E16DER); “observo a los doctores que me han dado clase que me han apoyado en todo momento están mostrando preocupación de apoyarte, de ayudarte, de compartir sus experiencias, sus saberes y mostrar compromiso” (E17DER).

Ante el acompañamiento recibido, el estudiante se siente obligado a responder, tiene que “ser consciente, ser sincera con las personas con las que uno va a trabajar tanto tu síndico, tu director de tesis principalmente, pero sobre todo con las personas que están confiando en ti, te están dando oportunidad de entrar en sus vidas, para investigar no de ellos sino junto a ellos” (E24MEC).

c) Trabajo colaborativo

Derivado del diálogo y acompañamiento que los estudiantes reconocen en sus procesos formativos, se encuentra el trabajo colaborativo que se identifica, en primer lugar, en los coloquios semestrales que se organizan en estos programas, los cuales están destinados a la presentación de los avances de sus investigaciones. Los aprendizajes derivados de los coloquios semestrales van más allá de las observaciones que puedan recibir sobre su trabajos, se refieren al trabajo de planeación, organización, difusión y divulgación que demandan estos eventos y en los que ellos se involucran de manera activa. Este involucramiento los lleva a sostener que “la participación en los coloquios ha sido muy didáctica” (E30MEC); en coloquios y en diversos eventos académicos organizado los estudiantes asumen responsabilidades, se “delegan responsabilidades y no vas a estar cuestionando si eres o no eres la persona que debe de hacer la actividad” (E01DER), todos participan para sacar adelante el evento.



Además de los coloquios los estudiantes refieren como espacios de aprendizaje de calidad los congresos y eventos académicos a los que asisten ya que “la participación en congresos, en coloquios, el hecho de exponerse de exponerme en público ha incidido mucho que vigile muchas de las cosas que hablo y escribo (E08DER)”, los comentarios de compañeros, docentes, tutores y extraños son importantes porque implican “aprender a escuchar... y observar de otra manera... la vulnerabilidad que se siente frente a una audiencia” (E30MEC) se mitiga al momento de comentar con los allegados, compartir los aprendizajes, éxitos e incluso participaciones fracasadas, y motivarse entre compañeros a continuar mejorando su trabajo.

El trabajo colaborativo también se presenta en las aulas, en diversas “actividades, en el trabajo en grupo, en equipo, el trabajo de campo, hasta tal vez el hecho de entrar a una biblioteca a buscar información” (E23DER). En las respuestas de los estudiantes se develan estrategias de trabajo colaborativo que les han permitido avanzar en sus estudios y establecer lazos afectivos con compañeros estudiantes y docentes.

d) Entrega de productos, cumplimiento de tareas

Los aprendizajes expuestos en los inicios anteriores remiten a procesos y relaciones que quedan al margen al momento de evaluar el posgrado para su acreditación y, sin embargo, son aspectos importantes que deben tomarse en cuenta pues son los que singularizan la vida cotidiana de docentes y estudiantes.

Pero además de lo expuesto está la necesidad de cumplir con los parámetros que establece la instancia acreditadora y los estudiantes están conscientes de que estudiar en un programa de posgrado con reconocimiento nacional de calidad les obliga a “cumplir con la entrega de los productos” (E02DER), en los plazos establecidos ya que “si te estás comprometiendo a algo tienes que terminarlo” (E03DER); “nosotros tenemos que entregar los trabajos en tiempo y forma de leer todo lo que se nos indique...” (E28MEC). Está presente en ellos la conclusión de los estudios y la entrega de la tesis en tiempo, “eso es una responsabilidad..., un compromiso, y el hecho de estar tratando de que la tesis sea una verdadera tesis de ese nivel (E05DER); “hacerse responsable de nuestros actos... no inventar excusas por no entregar un trabajo (E15MEC).

La preocupación por el cumplimiento de plazos está presente a lo largo del proceso formativo “hacemos un cronograma de actividades y vamos fechando las diferentes acciones que debemos de realizar... constantemente tenemos presentaciones ante un comité tutorial, en



ocasiones son a puertas cerradas y en ocasiones a puertas abiertas y ahí obviamente que hay como una especie de obligación, [se evalúa] si yo me preparo y si realizo las actividades que dije que tenía que realizar” (E07DER).

Conclusiones

Aunque la calidad educativa es una aspiración aceptable, el establecimiento de parámetros centrados en productos y resultados se ha convertido en una limitante al alejarse de los procesos de formación y desarrollo de los aprendizajes, sobre todo de aquellos que no son sancionados en exámenes o calificados numéricamente. No cabe duda que los indicadores creados por las instancias acreditadoras, en este caso el PNPC del Conacyt, consideran los marcos institucionales con la mayor objetividad posible, sin embargo, estas evaluaciones pueden convertirse en prácticas aisladas de los proyectos curriculares cuando no se cuida alguno de los siguientes aspectos: la opinión directa de los usuarios y particularmente la de los estudiantes; el reconocimiento de la institución por quienes pertenecen a ella; las prácticas escolares específicas (incluye algunos componentes didácticos y pedagógicos).

De ninguna manera se propone que la evaluación de la calidad que realiza el PNPC del Conacyt cubra todos estos frentes, sino que al interior de la UNACH, y particularmente en los núcleos académicos que están al frente de los programas de posgrado se generen sinergias para considerar estos factores como fuentes de distintos tipos de evaluación, no solo la estandarizada y externa.

Se puede impulsar cierta interacción entre autorregulación y regulación, entre evaluación interna y evaluación externa. De acuerdo con Dias (2007, p. 292), los procesos de aseguramiento de la calidad exitosos son aquellos que han logrado combinar de manera adecuada la preocupación institucional por la autoevaluación con la apertura a la mirada externa (Dias; 2007: 292).

Los mecanismos de evaluación de la calidad educativa no puede desplazar la autonomía universitaria hacia las decisiones de los organismos acreditadores; sin embargo, una asignatura pendiente es y será, debido a la tendencia internacional de la evaluación de la calidad, la convergencia entre los contextos histórico-culturales y educativos regionales, institucionales y locales con los mecanismos de homologación y estandarización introducidos por una economía del conocimiento de alcance global, en esta materia, todo está por hacer.

Referencias bibliográficas



Anderson, J. A. (2005). *La Rendición de cuentas en educación*. Francia: UNESCO-IIEP.

Astin, A. (1991). "¿Por qué no intentar otras formas de medir la calidad?". En *Revista de la Educación Superior*, 28 (78), 45-62.

Conacyt (2014). Programa Nacional de Posgrados de Calidad. En <http://www.conacyt.mx/index.php/becas-y-posgrados/programa-nacional-de-posgrados-de-calidad> y <http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/intro.php>

Dias Sobrinho, J. (2007). "Acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe". En UNESCO-OREALC, *La educación superior en el mundo: Acreditación para la garantía de la calidad ¿qué está en juego?* España: Guni.

OREALC-UNESCO. (2008). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa e América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: UNESCO.

UNACH (2008). *Plan de estudios del Doctorado en Estudios regionales*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

UNACH (2011). *Plan de estudios de la Maestría en Estudios culturales*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.