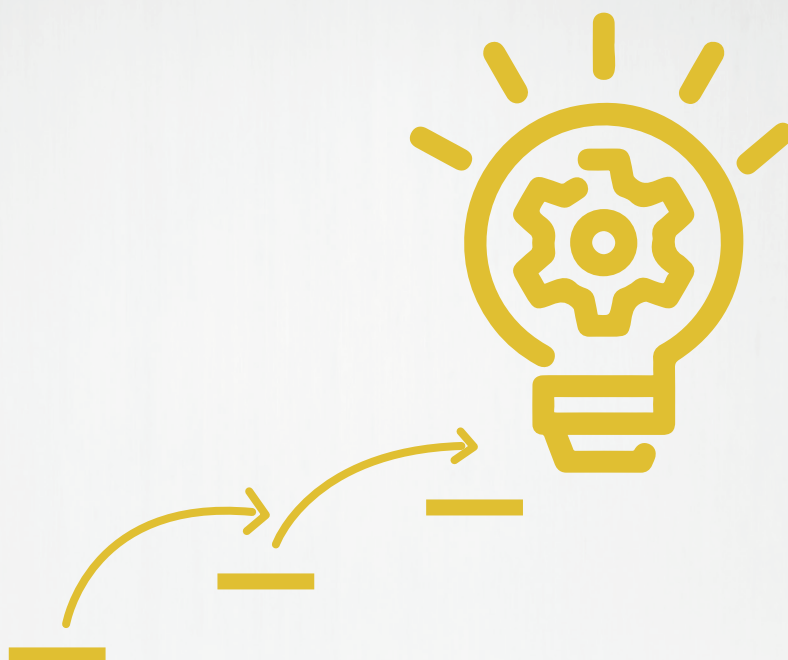


DESARROLLO Y CARACTERIZACIÓN DEL POSGRADO EN EL CAMPO DE CONOCIMIENTO

EDUCACIÓN



**Y sus procesos de evaluación y acreditación
a nivel internacional y en Ecuador**

CACES

Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior

Presidenta

Wendy Anzules, PhD.

Coordinadores del proyecto de investigación

Comisión Permanente de Posgrados periodo 2018-2022

Mónica Peñaherrera León

Cristhian Rosales Castillo

Dirección de Estudios e Investigación

Fredy Landy Hurtado

Jacqueline Atapuma Benítez

Verónica Condor Bermeo

Título

*“Desarrollo y caracterización del posgrado en el campo de conocimiento de Educación y sus procesos de evaluación y acreditación a nivel internacional y en Ecuador”.*¹

Autores

Judith Jaqueline Maldonado Rivera (coordinadora)

Universidad Técnica Particular de Loja

David Alfredo Vivas Paspuel

Dirección de Estudios e Investigación-CACES

Narciza Jacqueline Atapuma Benítez

Dirección de Estudios e Investigación-CACES

Hamilton Omar Pérez Narváez

Universidad Central del Ecuador

Mónica Sonia Peñaherrera León

Comisión Permanente de Posgrados-CACES

Ernesto Venancio Fernández Rivero (+)

Universidad Técnica de Israel

Germán Maldonado Cisneros

¹ Esta publicación ha pasado por un sistema de revisión de pares ciegos.

Universidad de Las Fuerzas Armadas ESPE

Margarita Rodríguez Acosta

Universidad de Las Fuerzas Armadas ESPE

Byron Francisco Chasi Solórzano

Universidad Central del Ecuador

James Alduber Taramuel Villacreces

Universidad Central del Ecuador

Adriana Elizabeth Sánchez Díaz

Universidad Central del Ecuador

Edición de textos

Jacqueline Atapuma Benítez

Revisión editorial externa

Mercedes Onofa

Citación

CACES, 2021. *Desarrollo y caracterización del posgrado en el campo de conocimiento de educación y sus procesos de evaluación y acreditación a nivel internacional y en Ecuador*. Quito, Ecuador: Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior

Derechos de autor

Los textos incluidos en esta obra están registrados bajo la licencia Reconocimiento No-Comercial No-Obras Derivadas 3.0 de Creative Commons Ecuador (cc by-3.0 ec) <https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/ec/> Se permite copiar, distribuir y difundir, total o parcialmente, solo copias inalteradas, citando a los autores y al CACES.

ISBN

978-9942-8685-9-6

Primera edición digital

mayo, 2022

Diseño y diagramación

Diego Tapia Campos -Unidad de Comunicación Social

© CACES 2021

Plataforma Gubernamental del Sur

Teléfono: (593) 2 382 5800

www.caces.gob.ec

El uso de nombres descriptivos generales, nombres comerciales, marcas registradas, etcétera en esta publicación no implica, incluso en ausencia de una declaración específica, que estos nombres están exentos de las leyes y reglamentos de protección pertinentes y, por tanto, libres para su uso general. La información presentada en este libro es de entera responsabilidad de sus autores. El CACES presume que la información es verdadera y exacta a la fecha de publicación. Ni el CACES ni los autores dan una garantía, expresa o implícita, con respecto a los materiales contenidos en este documento ni de los errores u omisiones que se hayan podido realizar.

Contenido

Presentación	1
Antecedentes	3
Introducción.....	15
La calidad de la educación superior en el campo del conocimiento Educación	17
Desarrollo del posgrado en el campo de conocimiento de Educación (contexto internacional)....	21
Caracterización y desarrollo del posgrado en Ecuador en el campo de conocimiento de Educación	24
Evaluación de la calidad de los posgrados en el campo de conocimiento de Educación en el contexto internacional	41
Evaluación de posgrados en Ecuador en el campo de conocimiento de Educación: enfoque y análisis del modelo genérico	71
Estructura curricular de posgrado en el campo de conocimiento de Educación	84
Los nudos críticos del posgrado en Ecuador en el campo de conocimiento de Educación.....	95
Conclusiones y recomendaciones.....	170
Referencias bibliográficas	179

Tablas y gráficos

Tabla 1. Tasa de participación de actores clave en la encuesta online realizada.....	10
Figura 1. Fases de la elaboración, validación y aplicación de los instrumentos de recolección	11
<i>Figura 2.</i> Dimensiones y variables de la investigación de posgrados.....	12
Tabla 2. Distribución de posgrado en Educación por Universidades (2020).....	28
Figura 3. Universidades con oferta académica de posgrado en Educación.	30
Tabla 3. Oferta académica de posgrado en Educación por zona geográfica.....	30
Tabla 4. Tipo de posgrados de formación académica en Educación en el Ecuador 2020	31
Tabla 5. Campos del conocimiento de posgrado en Educación, 2020	34
Tabla 6. Maestrías en el campo de Educación según orientación temática. Ecuador 2020.	36
Tabla 7. Modalidad de estudio de posgrados en Educación. 2020	38
Tabla 8. Duración de programas de posgrado en Educación. 2020.....	39
Tabla 9. Enfoques para la evaluación de programas de posgrado en Educación en América, Europa, Oceanía, Asia y África.	42
Tabla 10. Modelos para la evaluación de programas de posgrado en Educación en América, Europa, Oceanía, Asia y África.	54
Tabla 11. Criterios aplicados en la evaluación de programas de posgrado en Educación en América, Europa, Oceanía, Asia y África.	63
Tabla 12. Actores por el campo de conocimiento de Educación.....	95
Figura 5. Titularidad de los coordinadores de posgrado de Educación de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador.....	97
Figura 6. Máximo nivel de posgrado de los coordinadores de programas de posgrado de Educación de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador	98
Figura 7. Tipo de universidad en la que los coordinadores de posgrado de Educación alcanzaron el máximo nivel de formación	99
Figura 8. Tiempo en la coordinación de programas de posgrado de Educación.....	100

Figura 9. Años de vigencia de los programas de posgrado Educación de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador.....	101
Figura 10. Con relación a la oferta de posgrado de Educación de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador. ¿Cuán de acuerdo está con las siguientes afirmaciones?	102
Figura 11. Percepción de los coordinadores de Educación de las universidades y escuelas politécnicas con relación a la oferta de posgrado nacional	103
Figura 12. Percepción de los coordinadores de Educación de las universidades y escuelas politécnicas con relación a la oferta de posgrado nacional	104
Figura 13. Percepción de los coordinadores de Educación de las universidades y escuelas politécnicas con relación a la oferta de posgrado nacional	105
Figura 14. Opciones de financiamiento que los programas de posgrado de Educación de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador ofrecen a los estudiantes que son admitidos.....	106
Figura 15. Promedio de becas ofertadas por cohorte de los programas de posgrado de Educación de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador	107
Figura 16. Principales mecanismos de pago de los programas de posgrado de Educación ofertados por las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador....	108
Figura 17. Principales dificultades relacionadas con el acceso de los estudiantes a los programas de posgrado de Educación	109
Figura 18. Dificultades que inciden en el desempeño de los estudiantes de posgrado de Educación de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador	110
Figura 19. Momentos en los cuales los estudiantes de posgrado de Educación de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador experimentan más dificultades.....	111
Figura 20. Opciones de titulación que funcionan de mejor manera en el marco del programa de posgrado de Educación que coordina	112

Figura 21. Se realiza seguimiento a graduados en el marco del programa de posgrado de Educación que coordina	113
Figura 22. Percepciones de los coordinadores de posgrado con relación a los criterios de selección de los profesores de posgrado de Educación.....	114
Figura 23. Percepción de los coordinadores de posgrado con relación al régimen de dedicación que debe tener el profesorado de posgrado de Educación	115
Figura 24. Percepciones de los coordinadores de posgrado con relación al profesorado que participa en el programa de posgrado de Educación que coordina	116
Figura 25. Percepción de los coordinadores de posgrado con relación a la organización institucional, académica y curricular de los posgrados de Educación	117
Figura 26. Percepción de los coordinadores de posgrado de Educación con relación a la investigación.....	118
Figura 27. Percepciones de los coordinadores de posgrado de Educación con relación a los factores que limitan la movilidad internacional.....	119
Figura 28. Número de elementos de internacionalización presentes en los programas de posgrado de Educación de las Universidades y Escuelas Politécnicas de Ecuador.....	120
Figura 29. Percepciones de los coordinadores de posgrado de Educación con relación a los criterios que definen un programa de posgrado de calidad	121
Figura 30. Percepciones de los coordinadores de posgrado de Educación con relación a los procesos de aseguramiento de la calidad	122
Figura 31. Edad de los profesores de posgrado de Educación de las universidades y escuelas politécnicas del país.....	123
Figura 32. Nivel de formación de los profesores de posgrado de Educación de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador	124
Figura 33. Tipo de universidad en la cual profesores de Educación de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador cursaron el nivel de posgrado más alto ..	125

Figura 34. Orientación del programa de posgrado de Educación en el cual los profesores imparten clases	126
Figura 35. Número de asignaturas en las cuales los profesores imparten clases de posgrado de Educación en las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador	127
Figura 36. Nivel de posgrado en el cual los profesores de Educación imparten clases.....	128
Figura 37. Profesores de posgrado de Educación de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador que también imparten clases en el nivel de grado.....	129
Figura 38. Porcentaje de profesores de Educación que desarrollan actividades de gestión académica en grado y posgrado	130
Figura 39. Percepciones de los profesores de Educación con relación a la oferta de posgrado	131
Figura 40. Percepción de los profesores de Educación con relación a los distintos niveles de posgrado y su articulación con las necesidades del país.....	132
Figura 41. Percepciones de los profesores de Educación con relación a las dificultades de acceso al posgrado	133
Figura 42. Percepción de los profesores de Educación con relación a las dificultades que inciden en el desempeño de los estudiantes de posgrado	134
Figura 43. Momento o etapa en la cual existen más dificultades con relación a los estudiantes de posgrado de Educación	136
Figura 44. Percepciones de los profesores de Educación con relación a la selección de los profesores de posgrado.....	137
Figura 45. Percepciones de los profesores de posgrado de Educación con relación al régimen de dedicación docente	138
Figura 46. Percepciones con relación a las dificultades del profesorado que participa en el posgrado de Educación	139
Figura 47. Percepciones de los profesores con relación a la organización institucional, académica y curricular del posgrado de Educación.....	141

Figura 48. Percepciones de los profesores con relación a la investigación en los posgrados de Educación	142
Figura 49. Percepción de los profesores con relación a la internacionalización del posgrado de Educación.....	143
Figura 50. Percepción de los profesores de Educación con relación a los factores que limitan la movilidad internacional	144
Figura 51. percepción de los profesores de Educación sobre los criterios q ue definen la calidad de un posgrado.....	145
Figura 52. Percepción de los profesores de Educación con relación a los procesos de aseguramiento de la calidad de los posgrados.....	146
Figura 53. Percepción de los profesores de Educación con relación a los planes de mejora de la calidad de los posgrados	147
Figura 54. Participación de los profesores en procesos de autoevaluación y evaluación externa de los programas de posgrado de Educación en los cuales imparten clases	148
Figura 55. Edad de los estudiantes de posgrado de Educación de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador.....	149
Figura 56. Años de experiencia laboral de los estudiantes de posgrado de Educación de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador.....	150
Figura 57. Categoría de ocupación de los estudiantes de posgrado de Educación de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador.....	151
Figura 58. Rango de ingresos de los estudiantes de posgrado de Educación de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador.....	152
Figura 59. Año de titulación de la carrera de grado de los estudiantes de posgrado de Educación.....	153
Figura 60. Situación académica de los estudiantes de posgrado de Educación de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador	154

Figura 61. Criterios para seleccionar un posgrado por parte de los estudiantes de Educación de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador.....	155
Figura 62. Percepción de los estudiantes con relación al posgrado de Educación que se encuentran cursando.....	156
Figura 63. Percepciones de los estudiantes con relación a los factores que limitan el acceso a un posgrado de Educación	157
Figura 64. Expectativas de los estudiantes Educación con relación a los aportes del posgrado en la profesión.....	158
Figura 65. Acceso a becas de los estudiantes de posgrado de Educación de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador.....	159
Figura 66. Percepciones de los estudiantes con relación a los criterios que deben cumplir los profesores de posgrado de Educación	160
Figura 67. Valoración de los profesores de los programas de posgrado de Educación de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador.....	161
Figura 68. Grado de satisfacción de los estudiantes de posgrado con relación a la organización institucional del posgrado de Educación que cursaron o cursan actualmente	162
Figura 69. Percepciones de los estudiantes con relación a la investigación en el posgrado de Educación que cursaron o se encuentran cursando	163
Figura 70. Percepción de los estudiantes con relación a los aspectos de internacionalización del posgrado de Educación.....	164
Figura 71. Factores que limitan la movilidad académica de los posgradistas de Educación ecuatorianos.....	165
Figura 72. Percepción de los estudiantes con relación a la calidad del posgrado de Educación que cursaron o que se encuentran cursando	166

Figura 73. Percepción de los estudiantes de posgrado de Educación con relación a los criterios que definen un posgrado de calidad	167
Figura 74. Participación de los estudiantes en procesos de aseguramiento de la calidad del posgrado de Educación.....	168



Presentación

Wendy Anzules

Presidenta del Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior CACES

El enfoque de la política y la práctica basada en la evidencia (EBPP) ha adquirido gran relevancia en los últimos años, pues la investigación ha demostrado que las acciones concebidas bajo este paradigma alcanzan mejores resultados. En este sentido se ha observado una correlación positiva entre la calidad de la evidencia generada y la efectividad de las soluciones implementadas, no solo por los entes gubernamentales, sino también por agentes del sector privado, por agencias internacionales, por organizaciones de la sociedad civil, etc. Bajo esta metodología de trabajo de corte pragmático, con la finalidad de generar insumos teóricos, empíricos y metodológicos que permitan elaborar los futuros modelos de evaluación y acreditación de los posgrados, el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES) a través de la Comisión Permanente de Programas de Posgrado, coordinó la ejecución de diez investigaciones específicas de posgrado, por campo amplio de conocimiento, en las cuales participaron equipos de investigación multidisciplinarios de las diferentes universidades y escuelas politécnicas (UEP) del país.

Con esta referencia, el CACES, en el marco del fortalecimiento del sistema universitario ecuatoriano, pone a disposición de los actores del sistema interinstitucional de aseguramiento de la calidad de la educación superior (SIAC), de la comunidad universitaria y de la sociedad ecuatoriana en general, los resultados de la investigación titulada “*Desarrollo y caracterización del posgrado en el campo de conocimiento de educación y sus procesos de evaluación y acreditación a nivel internacional y en Ecuador*”. Este trabajo se enmarca en 29 convenios suscritos entre el CACES y las universidades y escuelas politécnicas para el desarrollo de proyectos e investigaciones conjuntas, en virtud de lo cual cabe destacar y reconocer la valiosa participación de los investigadores de esas instituciones.

Este documento se inserta en una línea de investigación poco explorada por parte de la academia ecuatoriana: la calidad del posgrado y sus procesos de evaluación y acreditación. En esta investigación de tipo descriptivo, centrada en el posgrado en el campo de conocimiento de **Educación** en el contexto nacional e internacional, los autores exploran las principales características y tendencias de los posgrados; el diseño curricular; los procesos de evaluación y acreditación, los nudos críticos de



este tipo de posgrado en Ecuador, a partir de las percepciones, experiencias y opiniones de los principales actores de este nivel educativo: estudiantes, profesores y coordinadores de posgrado.

La calidad en el ámbito educativo es un término multidimensional, complejo y dinámico en el tiempo, cuya definición depende de los actores que participan en su conceptualización. Hablar de evaluación de la calidad y consecuentemente de los modelos de evaluación de la calidad se torna aún más complejo. Este trabajo, sin lugar a duda, constituye un aporte significativo al debate nacional sobre la calidad de los posgrados y los procesos de evaluación externa en el campo de conocimiento de educación. Esperamos y aspiramos a que más instituciones de educación superior se sumen al desarrollo de nuevas investigaciones, para de esta manera aunar esfuerzos que permitan alcanzar la mejora continua de las instituciones que forman parte del sistema interno y externo de aseguramiento de la calidad del sistema universitario ecuatoriano.

Desde el CACES reconocemos el trabajo y compromiso con el que los investigadores y el equipo técnico han llevado adelante este estudio, y expresamos nuestro más sincero agradecimiento a las instituciones por la colaboración y apoyo que han brindado durante la realización de esta investigación.



Antecedentes

La educación de posgrado se ha posicionado en los últimos años como uno de los pilares centrales para la configuración de sociedades basadas en el conocimiento y como estrategia para alcanzar el desarrollo humano sostenible (Rama, 2007); Garzón, et al 2016). Se encuentra estrechamente ligada a los orígenes de las primeras universidades europeas fundadas en la época medieval, periodo en el cual estas universidades otorgaban los títulos honoríficos de maestro o doctor – títulos equivalentes– a quienes se encontraban en capacidad de enseñar su profesión (Carreño, 2011). Para fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX la educación de posgrado se constituye formalmente como estudios universitarios avanzados, en donde los títulos de magíster y doctor (PhD) pasan a concebirse como grados académicos diferenciados. Además, se configuran los principales “*modelos dominantes del posgrado*” en Alemania, Francia, Inglaterra, Rusia y Estados Unidos, cuya influencia se irá trasladando paulatinamente a los demás sistemas universitarios de las diferentes regiones y países del globo (Morles, 2005).

En el caso de América Latina y el Caribe, la educación de posgrado formal – especializaciones, maestrías, doctorados – surge y se desarrolla a mediados del siglo XX bajo la influencia del modelo norteamericano, lo cual no significa, que en los sistemas universitarios de la región no se pueda encontrar adaptaciones o combinaciones de varios modelos dominantes de posgrado en la concepción de los programas (Morles & Leon, 2002). La influencia de tales modelos se refleja en la diversidad de especialidades en diferentes campos de conocimiento, en las maestrías con orientación a la investigación y a la profesionalización, y en los doctorados orientados exclusivamente a la investigación; estos últimos con un crecimiento importante en países como Brasil, México y Argentina en los años recientes.

En Ecuador, los posgrados se originan a fines de la década de los sesenta y principios de los setenta como resultado de iniciativas autónomas de ciertas universidades, en medio de un contexto de crisis generalizada de la universidad ecuatoriana caracterizada por “la asfixia de la actividad académica bajo el peso del poder administrativo y de la rencilla política partidista, la virtual ausencia de investigación científica y la bancarrota financiera” (Pareja, 1986, p. 10). Paladines (2011) explica que “algunas universidades con Facultades de Medicina, a finales de la década de los 70s, con el propósito de especializar a sus graduados, han sido las primeras



en realizar posgrados a nivel de especialistas” (Paladines, 2011, p. 1).

Antes de la Ley de Universidades y Escuelas Politécnicas (LUEP) de 1982 y el Reglamento de posgrados de 1987, no existían normas específicas que regulen la emisión de grados y títulos académicos de posgrado en el país, en virtud de lo cual, cada Universidad definía sus propias políticas al respecto (Pareja, 1986). Con el reglamento de posgrados de 1987 se reconocen los títulos de “Especialista”, “Magíster” y “Doctor”, a los cuales se suman en 1999 los diplomados superiores, los cuales son ratificados por la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) del 2000.

Paladines (2011) menciona que la regulación y evaluación de los cursos de posgrado por parte de los organismos vigentes en las últimas décadas constituyó un programa de trabajo más que una realidad en sí misma. Durante la vigencia de la LUEP de 1982, el Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas (CONUEP) tenía las competencias de regulación y evaluación, mientras que, con la vigencia de la LOES del 2000, el Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP) asumió las competencias de regulación, y el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA) las competencias de evaluación. En consecuencia, la regulación de la oferta de posgrado se ejecutó en ciernes por parte de tales organismos.

Con la LOES del 2010, los diplomados superiores dejan de reconocerse como estudios formales de posgrado, manteniéndose únicamente como tales, los títulos profesionales de especialista y los grados académicos de magíster y doctor (PhD o su equivalente). Además, el CES reemplazó al CONESUP con atribuciones muy reducidas. Es el que autoriza la apertura de carreras y programas, expide normativas y reglamentos para regular el campo, y sanciona las ilegalidades. El CEAACES, que reemplaza al CONEA, asume la evaluación, acreditación y categorización institucional y de carreras, además de la certificación a profesionales mediante exámenes habilitantes, función que estuvo antes en manos de los colegios profesionales. (Condor, 2020). Además, se crea la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) que ocupa el rol de organismo rector de la educación superior.

Aunque el CEAACES no evaluó ni acreditó ningún programa de posgrado durante el periodo de vigencia de la LOES del 2010, los resultados alcanzados por las Universidades y Escuelas Politécnicas (UEP) en los procesos de evaluación y acreditación institucional repercutieron en la oferta de programas de posgrado por el proceso de categorización realizado a ellas.



De acuerdo con el Reglamento para la determinación de resultados del proceso de evaluación, acreditación y categorización de las Universidades y Escuelas Politécnicas y de su situación académica e institucional (Codificado) que expidió el Pleno del CEAACES en 2013, las universidades y escuelas politécnicas categoría “A” (art. 12) podían ofertar programas de posgrado sin restricción alguna; es decir, especializaciones, maestrías profesionales, maestrías de investigación y programas doctorales, en cualquier área de conocimiento, siempre y cuando cuente con la aprobación del CES. De igual manera, las UEP en categoría “B” (art. 13) podían ofertar programas de posgrado, salvo programas doctorales, sin restricción. En el caso de programas doctorales², estas universidades debían ofertar el programa de manera conjunta con alguna institución ubicada en la categoría A mediante la celebración de un convenio especial que fuese sometido a la aprobación del CES.

Por su parte, las UEP categoría “C” (art. 14) no podían solicitar al CES la aprobación de maestrías de investigación³ y programas doctorales, en cualquier área de conocimiento, ni la aprobación de nuevos programas de posgrado en áreas de interés público que comprometan de modo directo la vida, la salud y la seguridad de la ciudadanía. Finalmente, las universidades categoría “D” (art. 15) podían ofertar únicamente carreras de tercer nivel.

Con la Ley Orgánica Reformatoria a la Ley Orgánica de Educación Superior (LOR-LOES) del 2018 art. 15 el CEAACES se transforma en el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior, con sus siglas CACES. Además, sustituye el art. 97 de la LOES (2010) referido a la “clasificación académica o categorización” por la “cualificación académica”, que implica “un ordenamiento de las instituciones, sus carreras y programas de acuerdo con una metodología que incluya criterios y objetivos medibles y reproducibles de carácter nacional e internacional”.. En línea con lo expuesto sobre la formación de posgrado, cabe mencionar que el art. 96 de la LOR-LOES (2018) sustituye al art. 121 de la LOES (2010) sobre programas doctorales estableciendo que “solo las universidades y escuelas politécnicas calificadas con ‘calidad superior’ en investigación por parte del Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior podrán ofertar grados académicos de PhD o su equivalente, conforme

2 Además, el reglamento ibidem establecía un plazo de dos años para que las Universidades que únicamente ofertaban programas de posgrado puedan seguir ofertando los programas doctorales vigentes, antes de que participen nuevamente de la evaluación institucional.

3 Al respecto, el segundo inciso del art. 14 de dicho Reglamento plantea que: “Las universidades y escuelas politécnicas ubicadas en categoría “C” por el CEAACES podrán continuar ejecutando las maestrías de investigación, en cualquier área del conocimiento y maestrías profesionales y especializaciones relacionadas al interés público, que comprometan de modo directo la vida, la salud y la seguridad de la ciudadanía; siempre y cuando cuenten con resolución de aprobación del CES emitida antes de la expedición de la resolución de categorización de universidades y escuelas politécnicas del CEAACES”.



el Reglamento que para el efecto dicte el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.”

Por otra parte, en la LOR-LOES (2018) se crea el posgrado de tipo tecnológico, que corresponde a los títulos profesionales de especialista tecnológico y el grado académico de maestría tecnológica (art. 118, numeral 2 literal a). La finalidad es la mejora de la formación técnica tecnológica. Y son los propios institutos superiores tecnológicos con la categoría de institutos superiores universitarios, los que podrían ofertar este tipo de posgrado -previa la acreditación o cualificación por parte del CACES- (art. 14), además de las propias universidades.

De conformidad con la LOR-LOES (2018), le corresponde al CACES la evaluación, acreditación y cualificación de los programas de posgrado. Con la finalidad de operativizar tales atribuciones, en junio del 2019 el CACES aprobó el Reglamento Interno. En el artículo 27 del reglamento ibidem, se establece que el pleno del Consejo estará integrado por seis comisiones permanentes, entre las cuales está la Comisión Permanente de Programas de Posgrado. El artículo 29, numeral 4, establece como su atribución general: “Planificar, dirigir, coordinar, y supervisar la evaluación externa y la cualificación de los programas de posgrado que ofertan las Instituciones de Educación Superior; y monitorear y brindar el acompañamiento para los planes de mejoramiento” (CACES, 2019).

Mediante resolución N°018-SE-08-CACES-2019 de 1 de julio del 2019, el Pleno de este organismo resolvió conformar la Comisión Permanente de Programas de Posgrados, presidida por la Dra. Mónica Peñaherrera León.

Entre octubre de 2019 y julio de 2020, la Comisión Permanente de Posgrados del CACES, en coordinación con la Dirección de Estudios e Investigación (DEI), realizó la investigación titulada “*El desarrollo y caracterización del posgrado y sus procesos de evaluación y acreditación a nivel internacional y en Ecuador*”, con el fin de conocer el contexto, las características y la naturaleza de los posgrados en el país; lo que ha servido de sustento para dos propósitos; uno, generar un enfoque que permita asegurar la calidad de los posgrados; y dos, construir los criterios y estándares genéricos de evaluación de posgrado (modelo genérico de evaluación de posgrados).



A partir de los resultados de la investigación antes mencionada, la Comisión Permanente de Programas de Posgrado, en coordinación con la DEI, emprendió un programa ambicioso de investigación, esta vez con la colaboración directa y compromiso de 78 profesores investigadores de 29 UEP, de muy alto nivel académico y de variada formación disciplinar de los diez campos del conocimiento. Para operativizar esta iniciativa, el CACES firmó convenios de cooperación interinstitucional con las UEP, lo que permitió el desarrollo del proceso investigativo; y de un fin último, el de aportar en el mejoramiento del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior, por parte de estas.

Para la delimitación de los campos de conocimiento se utilizó la clasificación realizada por el Consejo de Educación Superior (CES), la cual consta en el *Reglamento de Armonización de la Nomenclatura de Títulos Profesionales y Grados Académicos que confieren las Instituciones de Educación Superior del Ecuador* (CES, 2017). La propuesta del CES se ajusta a los tres niveles jerárquicos definidos por la Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE): el campo amplio (primer nivel), campo específico (segundo nivel) y el campo detallado (tercer nivel).

El conjunto de las investigaciones específicas desarrolladas, constituyen un primer acercamiento hacia un conocimiento más profundo sobre las características y desarrollo de los posgrados por campo de conocimiento, y sus procesos de evaluación y acreditación.

Así, este documento constituye una de las investigaciones denominada “*El desarrollo y la caracterización del posgrado en el campo de conocimiento de Educación y sus procesos de evaluación y acreditación a nivel internacional y en Ecuador*”.

En el marco del aseguramiento de la calidad de la educación superior, contar con este trabajo académico, indudablemente permitirá elaborar de manera contextualizada los criterios y estándares del modelo de evaluación, atendiendo a las especificidades de este campo de conocimiento.

Planteamiento del problema de investigación

La investigación general de posgrado desarrollada por la Comisión Permanente de Programas de Posgrado en coordinación con la DEI puso de manifiesto las tendencias generales tanto del desarrollo de los posgrados cuanto de los procesos de evaluación y acreditación de este nivel de estudios en el contexto nacional e internacional. Si bien la investigación general de posgrados constituye una fuente valiosa de consulta, esta no profundiza en las especificidades de cada uno de los campos de



conocimiento, en virtud de lo cual se estimó pertinente indagar en ellos a partir de las siguientes interrogantes:

Pregunta General

¿Cuál ha sido el desarrollo del posgrado en el campo de conocimiento de Educación en el contexto nacional e internacional y su relación con los procesos de evaluación y acreditación?

Específicas

- ¿Cuáles son las características y tendencias de los posgrados en el campo de conocimiento de Educación en el contexto nacional e internacional?
- ¿Cómo es el diseño del programa académico curricular de los posgrados del campo de conocimiento de Educación en el contexto nacional e internacional?
- ¿Cómo se han desarrollado los procesos de evaluación y acreditación del posgrado en el campo de conocimiento de Educación a nivel nacional e internacional?
- ¿Cuáles son los nudos críticos del posgrado en el campo de conocimiento de Educación en el Ecuador?

Objetivos

General

Analizar el desarrollo y características del posgrado en el campo de conocimiento de Educación en el contexto nacional e internacional, así como sus procesos de evaluación y acreditación.

Específicos

1. Determinar las características y tendencias de los posgrados en el campo de conocimiento de Educación en el contexto nacional e internacional.
2. Analizar el diseño del programa académico curricular de los programas de posgrados del campo de conocimiento de Educación en el contexto nacional e internacional
3. Describir los procesos de evaluación y acreditación del posgrado en el campo de conocimiento de Educación en el contexto nacional e internacional.
4. Identificar los nudos críticos del posgrado en Ecuador en el campo de conocimiento de Educación en función de las experiencias, percepciones, y opiniones de los actores clave de este nivel de formación.



El planteamiento citado pone de manifiesto la necesidad de emplear una metodología mixta de investigación, que permita responder adecuadamente a cada una de las preguntas y objetivos de la investigación.

Metodología

El reduccionismo metodológico ya sea cuantitativo o cualitativo constituye una de las principales limitantes de las investigaciones educativas de las primeras décadas del siglo XXI (Bisquerra, 2009). Con la finalidad de superar tales limitaciones, el equipo de investigación en el campo de conocimiento de Educación ha utilizado el uso de una metodología mixta de investigación para captar y comprender la naturaleza compleja de los determinantes del posgrado por campo de conocimiento, nivel de formación y modalidad de estudios, así como su relación con los marcos sociales, normativos e institucionales (Chaparro, et al, 2016). (Hernández, et al, 2014) definen el enfoque mixto de investigación como:

un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (p. 534).

Hamui - Sutton (2013) sostiene que los métodos mixtos le ofrecen al investigador la oportunidad de descubrir orientaciones novedosas, ensayar con variadas estrategias y encontrar sentidos que van más allá de aquellos derivados del uso de un solo método. El potencial de esta estrategia metodológica en un mismo estudio radica en que el abordaje cuantitativo permite medir la frecuencia, amplitud y magnitud de una o más características del fenómeno observado, mientras que la mirada cualitativa, permite comprender y profundizar en aquellas dimensiones no sujetas a medición.

En la aplicación de una metodología mixta de investigación se puede optar entre dos estrategias metodológicas: a) metodología mixta de tipo concurrente: la cual implica la recolección y análisis de información cuantitativa y cualitativa en un mismo momento; b) metodología mixta de tipo secuencial: la cual implica la recolección y análisis de información cuantitativa en un primer momento y la recolección y análisis de información cualitativa en un segundo momento, o viceversa (Hernández, et al, 2014).

En el caso concreto de las investigaciones específicas de posgrado por campo de conocimiento se siguió una metodología mixta de tipo secuencial, en donde primero se recolectó y analizó información cualitativa, y posteriormente se analizó información cuantitativa recolectada a través de una encuesta



no probabilística aplicada a los actores del posgrado (estudiantes, profesores y coordinadores) de manera online, de las diferentes universidades y escuelas politécnicas del país.

En la primera fase, se ha realizado fundamentalmente análisis cualitativo de tipo documental. De manera similar, aunque algunos equipos de investigación recurrieron a ciertos datos estadísticos para responder a las preguntas y objetivos de investigación, el mayor peso en esta fase reside en el análisis cualitativo.

En la segunda fase, se diseñó, validó, aplicó y analizó los resultados principales de una encuesta online aplicada a los actores clave: coordinadores, profesores y estudiantes de los programas de posgrado con el objetivo de detectar los nudos críticos del posgrado en el país. Dicha encuesta online se aplicó entre el 8 de febrero y el 11 de abril de 2021 con un método -de muestreo- no probabilístico a un total de 41.156 individuos. La tasa de respuesta general alcanzada fue del 20,09%. Desagregando estos resultados, se observa que la mayor tasa de respuesta corresponde a los coordinadores con el 34,51%, seguida por la tasa de respuesta de los profesores con el 24%, para finalmente cerrar con la tasa de respuesta de estudiantes de posgrado con el 19,05%, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 1. *Tasa de participación de actores clave en la encuesta online realizada*

Actores	Participantes*	Total	Tasa de respuesta (%)
Coordinadores	253	693	34,51%
Profesores	1.497	6.237	24,00%
Estudiantes	6.520	34.226	19,05%
Total	8.270	41.156	20,09%

Nota: *Completaron y enviaron la encuesta.

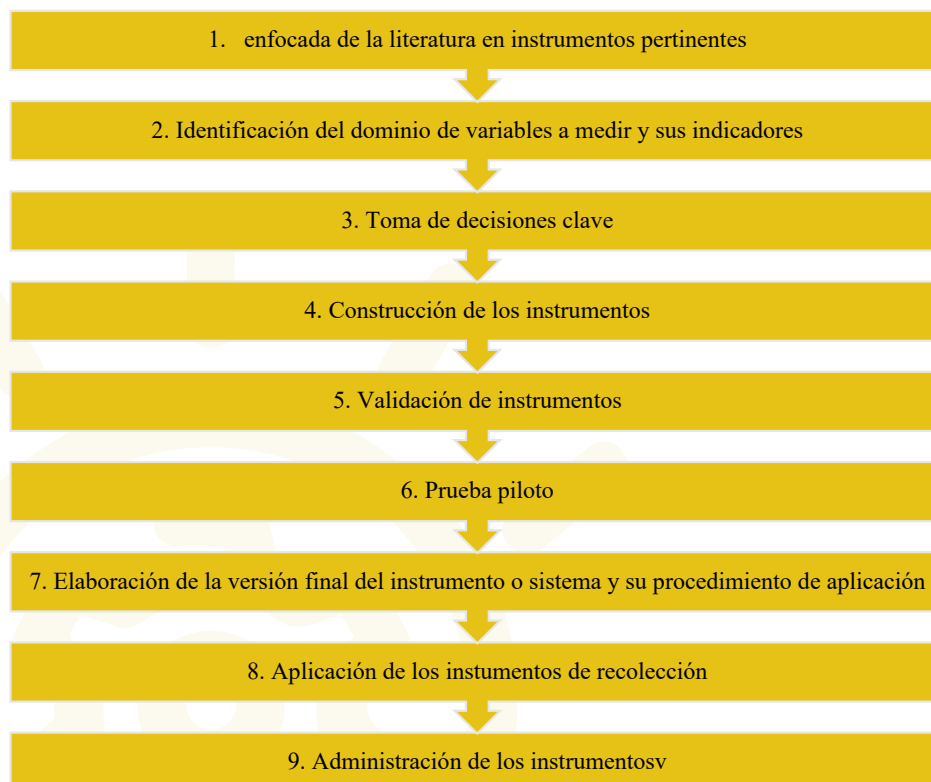
Fuente: Dirección de Estudios e Investigación (CACES, 2021).

Diseño, validación y aplicación de la encuesta de posgrados

La elaboración de cada uno de los instrumentos de recolección se tomó como referencia los pasos señalados los cuales van desde la revisión de literatura hasta la administración de los instrumentos (Hernández, et al, 2014).



Figura 1. *Fases de la elaboración, validación y aplicación de los instrumentos de recolección*



Fuente: Hernández, et al, (2014).

Revisión de literatura

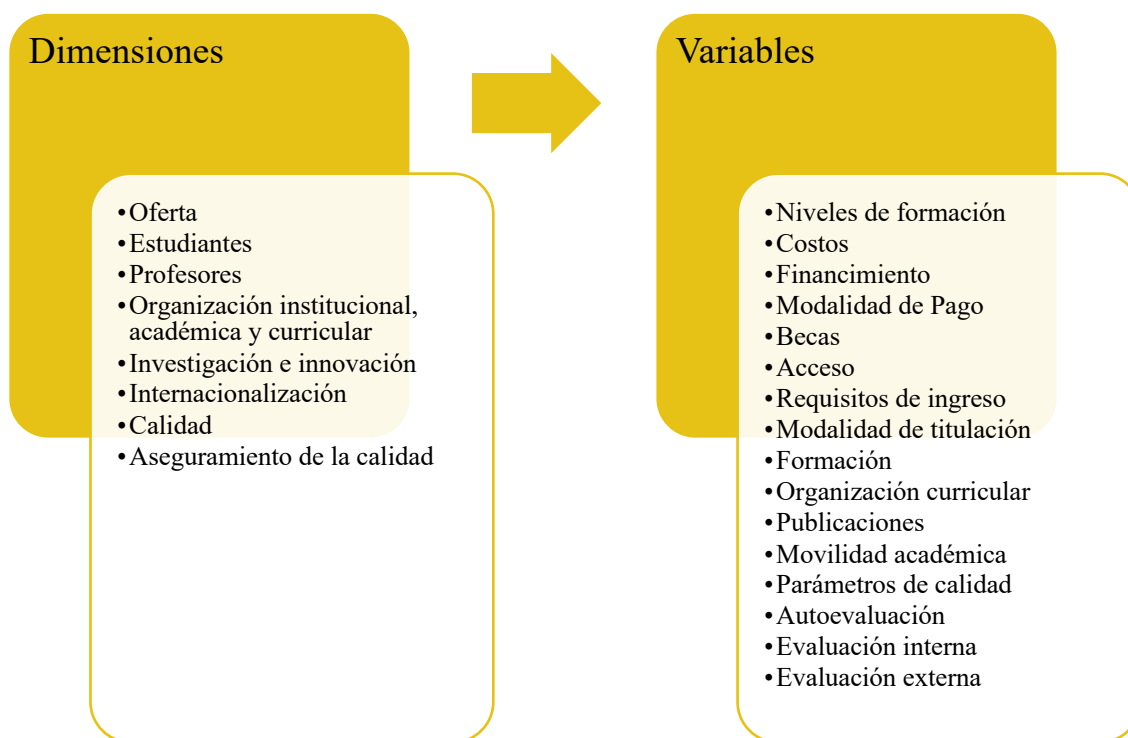
A nivel internacional, las encuestas aplicadas a través de medios electrónicos constituyen una estrategia de gran utilidad para el desarrollo de múltiples investigaciones; una de sus principales ventajas es su menor costo de ejecución (Bartel, 2001; Prasad & Narayan, 2019). Entre sus principales desventajas se encuentran tasas bajas de respuesta, demandan de un tiempo promedio de 19 días para que los encuestados completen y envíen las respuestas del cuestionario. En una encuesta en línea de seguimiento a graduados de posgrado realizada por una universidad ecuatoriana, se registró una tasa de respuesta del 21% para un cuestionario de 35 preguntas y un tiempo de recolección de 30 días (Rodríguez-Morales & Valenzuela-Ortiz, 2017).

Identificación de dimensiones y variables

A partir de los resultados de la investigación general de posgrado desarrollada por parte de la Dirección de Investigación en coordinación con la Comisión Permanente de Programas de Posgrado del CACES entre octubre del 2019 y julio del 2020, se identificaron 8 dimensiones para el análisis de los posgrados en Ecuador. Las dimensiones y las principales variables de interés se describen en la **figura 2**.



Figura 2. Dimensiones y variables de la investigación de posgrados



Fuente: CACES, 2020.

Toma de decisiones importantes

Sobre la base de la literatura revisada, el propósito de plan de investigación de posgrado, la situación sanitaria del país, se tomaron las siguientes decisiones para el levantamiento de la información:

- **Ámbito poblacional:** El universo poblacional es el conjunto de todos los coordinadores, profesores y estudiantes que han formado parte de un posgrado ofertado por una UEP ecuatoriana.
- **Ámbito muestral:** La muestra está conformada por el conjunto de todos los coordinadores, profesores y estudiantes de posgrado que formaron parte de los 1057 posgrados vigentes al 30/10/2019. El listado de programas vigentes fue proporcionado por el CES. Con la lista de programas vigentes al 30/10/2019, el CACES gestionó ante cada una de las universidades y escuelas politécnicas los listados de los coordinadores, profesores y estudiantes de tales programas. Es así como la muestra a encuestar estuvo conformada por 41156 actores, de los cuales 633 fueron coordinadores, 6237 fueron profesores, y 34226 fueron estudiantes.
- **Ámbito geográfico:** La encuesta se aplicó a nivel nacional.
- **Ámbito temporal:** 8/02/2021-11/04/2021



- **Áreas responsables:** Dirección de Investigación, Comisión de Posgrados, Unidad de Tecnologías
- **Periodicidad:** única
- **Clase de operación:** encuesta por muestreo no probabilístico
- **Metodología según origen de los datos:** recogida directa de datos primarios a partir de cuestionarios específicos
- **Modalidad:** online

Construcción de instrumentos

En función de las dimensiones y variables definidas en el apartado anterior, se desarrollaron 3 instrumentos de recolección de la información, uno por cada actor de posgrado. Las dimensiones y variables se tomaron del análisis de nudos críticos realizado en el marco de la investigación general de posgrados realizada por la comisión de posgrados entre octubre de 2019 y julio de 2020.

Validación de los instrumentos

En esta fase, se realizó un análisis de consistencia interna de cada uno de los instrumentos de recolección de la información con la participación de la comisión de posgrados, los consejeros de la institución, los coordinadores y los profesores de cada campo de conocimiento. Todas las observaciones realizadas por los participantes en el proceso de validación fueron sistematizadas y posteriormente incorporadas en cada uno de los cuestionarios.

Prueba piloto (pretest)

Una vez validados y aprobados cada uno de los cuestionarios, los mismos fueron elaborados en el sistema *LimeSurvey* por la Unidad de tecnologías de la información y comunicación de la institución en coordinación con la Dirección de Estudios e Investigación del CACES. Los instrumentos preliminares se aplicaron a un conjunto de servidores públicos de este organismo, con la finalidad de garantizar la validez, la objetividad y la confiabilidad de los cuestionarios.

Elaboración final de los instrumentos

Una vez realizada la prueba piloto de cada uno de los instrumentos, se revisó la tasa de respuesta, el tiempo de respuesta, la formulación de las preguntas, el orden de las preguntas, y los comentarios emitidos por cada uno de los participantes en la prueba piloto de los cuestionarios. Con base en estos insumos, se ajustaron los instrumentos.



Aplicación de los instrumentos

Una vez validado cada uno de los cuestionarios a través de la prueba piloto, se envió un correo masivo a los actores de posgrado definidos previamente: estudiantes, profesores y coordinadores de posgrado. Inicialmente se estableció 30 días para completar y enviar la encuesta, sin embargo, dadas las tasas bajas de respuesta registradas en las primeras semanas se amplió 30 días adicionales. Asimismo, se estableció una mesa de asistencia técnica para atender las incidencias reportadas por los actores durante el llenado de la encuesta.

Administración de los instrumentos

Finalizado el proceso de recolección de la información, las 3 bases de datos de estudiantes, profesores y coordinadores fueron segmentadas por campo amplio de conocimiento (10 campos de conocimiento), luego de lo cual se realizó el procesamiento respectivo y los resultados se enviaron a cada grupo de investigación para que las analicen.





Introducción

En la actualidad, la formación de posgrado en el campo de conocimiento de Educación ha adquirido gran importancia a nivel mundial debido a los profundos cambios que están aconteciendo y que configuren los escenarios futuros en los cuales se desarrollaran las acciones educativas. Esta realidad confirma la necesidad de crear propuestas que sirvan para conformar sistemas nacionales de posgrado en el campo específico de Educación que sean instrumentos de desarrollo para el país y el mundo. Pues, este tipo de formación de posgrado se orienta a la construcción colectiva de alternativas pedagógicas de calidad inclusivas, participativas, democráticas y contextualizadas, que responden, fundamentalmente, a criterio de Veiravé (2013), a proyectos sociopolíticos educativos que signifiquen una respuesta activa frente a las necesidades, expectativas e intereses reales y situados desde diferentes actores sociales involucrados con la educación.

El carácter distintivo del proceso pedagógico del posgrado en Educación en relación con otros tipos de formación es su naturaleza educativa y desarrolladora del potencial humano (Alarcón, 2016), cuyo fin es, no solo el aprendizaje vinculado con el desempeño laboral y los servicios, sino con el desarrollo integral del profesional universitario. En tal sentido, la calidad y orientación del posgrado es vital para desarrollar las capacidades nacionales dirigidas a la innovación y a la inserción en la sociedad del conocimiento dado que los nuevos contextos demandan desarrollar capacidades endógenas para confrontar problemáticas educativas, desde abordajes multi e interdisciplinarios, así como de la capacidad de transferir el conocimiento hacia la práctica, o utilizar el contexto de la práctica para generar conocimiento original. De la misma manera, que los problemas cruciales de la época demandan nuevos enfoques en la investigación que posibiliten transitar en la frontera de lo complejo a partir de abordajes inter y transdisciplinarios (Abreu & De la Cruz, 2012).

Desde esta perspectiva, el presente estudio analiza el desarrollo y caracterización del posgrado en el campo de conocimiento de educación, sus procesos de evaluación y acreditación a nivel internacional y en Ecuador en el contexto de siete apartados. El primer apartado revisa la calidad de la educación superior y los posgrados desde un marco teórico y conceptual en general, y en particular sobre la calidad del posgrado en el campo de conocimiento de educación.

El segundo apartado analiza el desarrollo del posgrado en el campo de conocimiento de educación en el contexto internacional desde una visión general histórica del posgrado a nivel internacional para



luego revisar el estado del arte del posgrado en el campo de conocimiento de educación.

El tercer apartado estudia las características y el desarrollo del posgrado en el Ecuador en el campo de conocimiento de educación, desde un análisis histórico del posgrado y de su evolución en el tiempo, para luego describir sus principales características actuales.

El cuarto apartado analiza la evaluación de la calidad de los posgrados en el campo de conocimiento de educación en el contexto internacional, desde la revisión de los modelos para la evaluación de la calidad que se aplican en los posgrados en diferentes países de América, Europa, África, Asia y Oceanía; los procesos que siguen las agencias de garantía de calidad en el marco de su evaluación, así como el análisis de los criterios comunes utilizados para la evaluación de posgrados en el campo de conocimiento de educación a nivel internacional.

El quinto apartado presenta un análisis de la evaluación de posgrados en Ecuador el campo de conocimiento de la educación desde el enfoque del modelo genérico. Para ello, parte de un breve análisis histórico de los modelos de evaluación en posgrados; y posterior a ello, se realiza un análisis del enfoque de aseguramiento de la calidad de posgrados, así como de los criterios y estándares genéricos de evaluación de posgrados.

El sexto apartado, presenta una revisión de diseños curriculares de posgrados a nivel internacional y a nivel nacional, considerando criterios de selección: por países, tipo de programa, modalidad de estudio. Concluye con un análisis comparado de los componentes de la estructura curricular objeto de estudio.

Por último, el apartado 7, concluye con los nudos críticos del posgrado en Ecuador en el campo de conocimiento de educación. Se realiza un análisis estadístico-descriptivo y, exploratorio, de los resultados de la encuesta aplicada a los actores clave del posgrado del campo de conocimiento de educación en Ecuador (profesores, estudiantes, coordinadores de programa). Se finaliza con las principales conclusiones y recomendaciones surgidas de cada uno de los apartados motivo de estudio



La calidad de la educación superior en el campo del conocimiento Educación

David Alfredo Vivas Paspuel

Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior- DEI

Narciza Jacqueline Atapuma Benítez

Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior- DEI

Calidad de la educación superior. Algunas consideraciones necesarias

El concepto de la calidad de la educación superior es relativo, social e históricamente determinado (Arredondo, 1992, p.3). Es una construcción social, que varía según los intereses de los grupos dentro y fuera de las instituciones. La idea de calidad para los académicos asigna importancia a los saberes, para los empleadores a competencias, para la sociedad a ciudadanos respetables y competentes; para el Estado según la concepción que asuma, puede variar de aspectos vinculados con el desarrollo humano y social a la eficiencia, a los costos y a los requerimientos de capital humano (Fernández, 2012). Es necesario que esta construcción social sea adoptada y compartida y atravesase el quehacer de las funciones esenciales de la universidad (Días, 2006). Es “un concepto asociado al proyecto institucional, a sus objetivos, finalidades y resultados, a su eficiencia y costo, a su aptitud para cumplir su compromiso social o bien para satisfacer las necesidades de sus usuarios, destinatarios o clientes” (Castaño & García, 2012, p. 221).

La calidad puede tener distintos significados para diferentes actores, como aseguran Rodríguez & Meza (2018) “la calidad educativa es concebida y expresada desde el paradigma humanista, el paradigma conductista y el paradigma crítico” (p. 9). El concepto multidimensional supone “un esfuerzo continuo de las instituciones por cumplir de forma responsable con las exigencias propias de cada una de sus funciones sustantivas como son: la investigación, la docencia y la proyección social” (CNA, 2010, p. 11).

Gran parte de los estudios sobre “calidad de la educación superior” toman fuerza a partir del tratado de Bolonia de 1999 donde se muestran los impactos de este acuerdo tanto en Europa (Lago, et al, 2014), como en Latinoamérica (Olvera, 2008; Gacel, 2011) se resaltan los grandes aportes y el importante referente que ha sido, para los procesos de mejora de la educación superior en general (Lago, et al, 2014). Algunos de los cambios que se pretendieron fueron, las adaptaciones curriculares, las adaptaciones tecnológicas, la adopción de un sistema de titulaciones universitarias fácilmente comparable



en Europa que promovió la movilidad académica entre varios países, lo que fomentó el aprendizaje continuo y la calidad de la educación (Ceballos, et al, 2004).

Desde la visión positiva de la globalización de la educación, este fenómeno ha permitido que las instituciones de educación superior de Europa, América Latina y el mundo construyan una cultura de la autoevaluación y mejora continua, desde su misión y propósitos institucionales. Pues, como aseguran Castaño & García (2012), la calidad de la educación superior no puede medirse en términos absolutos, porque depende de los objetivos que la institución se ha planteado; así como de las dinámicas externas del sistema evaluado (de los mercados, el avance de la ciencia y la tecnología, el crecimiento del conocimiento), o por las dinámicas internas del propio sistema, que hacen que se formulen nuevas alternativas, nuevas propuestas, de manera que el juicio de calidad no pierda vigencia.

La calidad en el campo de conocimiento de Educación

En la última década del siglo pasado, el sistema educativo de diferentes regiones del mundo, incluidos los países de América Latina, han definido políticas que evidencian esfuerzos que tienden al mejoramiento de los indicadores de la calidad educativa (Herrera, 2019). Según Walczak et al. (2017) las fuertes presiones para mejorar la eficiencia, el crecimiento, la diferenciación y el aseguramiento de la calidad de las universidades y sus programas de posgrados, tiene entre sus objetivos:

Fomento y mejoramiento de la calidad; control de niveles mínimos de calidad; rendición de cuentas; información al público sobre estándares de calidad; certificación y acreditación; apoyo a la planificación institucional y del sistema; establecimiento de requisitos/direccionamiento del financiamiento; reconocimiento y rankings (p. 46).

Por otra parte, Díaz et al. (2013) definen al programa de calidad en los siguientes términos:

Es aquel que cuenta con una amplia aceptación social por la sólida formación de sus egresados; altas tasas de titulación o graduación; profesores competentes en la generación, aplicación y transmisión del conocimiento, organizados en cuerpos académicos; currículo actualizado y pertinente; procesos e instrumentos apropiados y confiables para la evaluación de los aprendizajes; servicios oportunos para la atención individual y en grupo de los estudiantes; infraestructura moderna y suficiente para apoyar el trabajo académico de profesores y alumnos; sistemas eficientes de gestión y administración; y un servicio social articulado con los objetivos del programa educativo (pp. 15-16).

Castellanos (2016) considera que la formación de postgrados en Educación en Latinoamérica y El Caribe se ha desarrollado aceleradamente en las últimas décadas, lo cual no significa que en todos los



casos responda a las necesidades de los países y de la región, ella considera que las ofertas son disímiles incluso dentro de un mismo país, los currículos, fines y vinculación con generación de conocimiento varían considerablemente; además considera que la realización de programas de posgrado en Educación es una de las necesidades más grandes para el desarrollo armónico del sistema educativo en la región ya que estos esperan contar con especialistas que se encarguen de los diferentes aspectos de la planificación, procesos gerenciales, diseño y administración curricular, mediación pedagógica, investigación e innovación educativa, y de la evaluación y seguimiento de la calidad de la enseñanza, habilidades que solamente se pueden alcanzar con una formación de cuarto nivel o posgrado.

De su parte, Ibarra (2011) señala que, la razón fundamental para la creación de maestrías en educación se sintetiza en la necesidad de formar un profesor capaz de conjugar la docencia con la investigación. Esta necesidad ha motivado el crecimiento de programas de posgrados de calidad en el sector educativo en la región, tal es el caso del compromiso que mantiene el gobierno federal de México a través de la Secretaría de Educación Pública SEP y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología Conacyt, el cual apunta a promover la mejora continua de los posgrados en su país (Conacyt, 2014). Otro caso específico lo muestra la república de Colombia, considerando que solamente el 28% de los docentes vinculados al sector gubernamental tienen títulos de posgrado (ya sea maestría o especialización), el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2015) estableció diferencias sustantivas en cuanto al propósito de formación de posgrados, el ministerio plantea que los estudios de maestría en Educación orientan la profundización de las relaciones enseñanza – aprendizaje y didáctica – pedagógica por lo que es necesario promover la calidad de los mismos.

En Ecuador, el CES por iniciativa propia, con el objetivo del mejoramiento de la calidad y aportar a la formación de maestros, conformó la Red de Posgrados en el campo de la Educación, ampliando así la oferta académica para los maestros. En Argentina, la oferta de posgrados en el campo de la educación ha crecido de 22 a 173 programas en los últimos 20 años, evidenciando así la necesidad de los docentes por mejorar las labores de enseñanza en este país. Lo mismo se puede ver en Chile, dado que según señalan Walczak, et al. (2017), en los últimos quince años aumentó diez veces la oferta de programas de posgrado y la cantidad de graduados en el campo de la educación.

Según la UNESCO (2013), en América Latina los programas de formación docente han concentrado su atención en la carrera docente, es decir que ascender en el escalafón del sistema educativo es una de las metas más importantes a alcanzar a través de estos programas. Esta reciente evolución de la demanda docente hacia los postgrados plantea nuevos desafíos. Entre ellos se destaca la necesidad de



incorporar criterios de pertinencia y potencial de impacto en las prácticas de enseñanza; y la entrega de becas para estudios en áreas prioritarias, considerando los méritos de los docentes y las necesidades de sus centros educativos.

Por otra parte, existe la necesidad urgente de regular la oferta de programas de postgrado en Educación en la región, en el marco de referentes de calidad y pertinencia que aún no han sido suficientemente desarrollados ni han sido compartidos por la comunidad (UNESCO, 2013). En tal sentido, debido a que la enseñanza se ve fortalecida por la formación de posgrado, es necesario aunar esfuerzos para ofrecer maestrías en el campo de la educación. También se percibe una tendencia internacional de intervención de los gobiernos a las políticas de los posgrados para promover la evaluación, acreditación y mejora continua en los procesos y en los productos (Ponce, 2003).



Desarrollo del posgrado en el campo de conocimiento de Educación (contexto internacional)

Hamilton Omar Pérez Narváez

Universidad Central del Ecuador

Mónica Sonia Peñaherrera León

Consejo de Aseguramiento de la Calidad-Comisión de Posgrados

Las universidades a nivel mundial se ubican históricamente a inicios de la edad media, con la finalidad, descrita por Chuaqui (2002) “expresión del renacimiento intelectual iniciado en el siglo XI en torno a la filosofía y teología. Se formaron de las escuelas principalmente las “catedralicias” llamadas a dar una enseñanza superior” (p.1); han sido consideradas, hasta ahora, centros académicos, donde los expertos y los que desean adquirir ese conocimiento se encuentran con ese objetivo, además de convertirse en guardianes y propulsoras de nuevos conocimientos, tecnología y cultura.

Sin embargo, los estudios de posgrado no son tan antiguos como las propias universidades que los desarrollan, aparecieron en la época moderna como respuesta a la necesidad de mayor profesionalización para la producción y desarrollo de tecnología principalmente.

Al respecto, Rojas & Mena (2010) consideran que la etapa denominada como la revolución industrial requería cambios para su desarrollo mediante “la integración de la investigación con la docencia y los estudios doctorales centrados en la realización y defensa de una tesis concebida como el producto de una investigación científica individual” (p. 19), razón por la cual países desarrollados como Alemania y Estados Unidos implementaron las primeras ofertas educativas de maestrías y doctorados.

Estado del arte de los posgrados en Educación

Es importante mencionar que la literatura de posgrados en educación no ha sido fácil de encontrar, una de las cuestiones que se presume es justamente la falta de estudios de posgrados en educación como objeto de investigación. El posgrado en Educación se crea con la finalidad de la formación docente, apuntado sobre todo a la necesidad de mejorar las estrategias pedagógicas y disciplinares de los profesores (Herrera, 2019). Para Vaillant (2005), la centralidad de la formación en el campo educativo se enfoca en el fortalecimiento de capacidades en los docentes que le permitan desplegar un perfil de



competencias que contribuyan al perfeccionamiento.

Desde esta perspectiva la atención se orienta a la importancia de resignificar el trabajo docente para lo cual hay un conjunto de factores que determinan el desempeño (Herrera, 2019). Así, desde la formación inicial, el desarrollo profesional, las condiciones de trabajo, salud, autoestima, compromiso profesional, clima institucional, valoración social, capital cultural, salarios, estímulos, incentivos, carrera profesional, evaluación del desempeño, son entre temas, clave para el fortalecimiento de las capacidades y el desarrollo docente (Robalino, 2005). El peso de la formación y cualificación en el campo educativo recae en la profesionalización científica para el desarrollo docente, UNESCO (2015), asociado a los sistemas de promoción o escalafonamiento para elevar su calidad, (Robalino, 2005).

De esta manera, los programas de posgrado en educación, como en otros campos de conocimiento, son las especializaciones, las maestrías académicas y de investigación, y los doctorados. En este último el reto es aún más alto: la construcción de la teoría pedagógica a partir de estudios investigativos en educación.

En Colombia, se establece diferencias sustantivas en cuanto al propósito de la formación de posgrado; así plantea que los estudios de maestría en educación orientan la profundización de las relaciones entre: aprendizajes–enseñanzas, pedagogías–didácticas; sujetos de la educación, problemas de la educación y contextos culturales–diversidad. (Robalino, 2005).

En Argentina, la Universidad del Plata, realizó el primer doctorado en Educación en 1920 en la Universidad Nacional de la Plata (UNLP), en un contexto de tentativa de institucionalización universitaria de la investigación científica (De la Fare, 2008). Mientras que un estudio realizado por Fuentes (2016), respecto a los posgrados en educación en Argentina, demuestra que los programas, sobre todo las maestrías en educación se orientan a las didácticas y enseñanzas de las ciencias exactas, experimentales, matemática, biología, etc., (17.9%). Por otro lado, el número de maestrías en educación son las relativas a la docencia universitaria o educación superior y en menor proporción a las maestrías en “investigación educativa” (3%) y las de “pedagogías” (3%). En cuanto a los doctorados, se encuentran los de “educación” (38%), los de ciencias de la educación” (19%) y los de “educación” perfilados a la “enseñanza de las ciencias” (19%).

En Chile se da un crecimiento de los posgrados en educación en los años 2005 y 2006 (Espinoza & González, 2009). Mientras que, en México, Brasil y Argentina, según un estudio comparado realizado por Sime (2013), se da un impulso a los programas de doctorados de excelencia en educación con



políticas públicas de becas y del tiempo en la acreditación. Estos programas están conectados a líneas de investigación tales como historia de la educación, redes educativas, currículo, educación inclusiva, aprendizaje y desarrollo, formación de profesores, políticas públicas en educación, entre otros.

En Norteamérica, a decir de Spencer (1986), no existen universidades que no posean un programa de maestría adecuada a las necesidades del medio, puesto que existe una alta demanda, tres de cada cuatro graduados continúan una maestría con la finalidad de especializarse en diferentes áreas del conocimiento; especial énfasis en el uso de la tecnología informática, el desarrollo e implementación de recursos y medio en la educación.

Por su parte, en la comunidad europea, a raíz de la Declaración de Bolonia, se da un lineamiento rector para la organización del posgrado. Al respecto, Herranz (2003) sintetiza los elementos generales de este nivel de formación: “los estudios para la obtención del segundo título universitario, o título de posgrado denominado Máster (Ma) consisten en una especialización en un área del conocimiento, y deben cursarse en no menos de 1 año (60 créditos ECTS) y no más de 2 (180 créditos ECTS)” (pp. 14-15).

Un estudio realizado por Luzón y Torres (2006) señala algunas diferencias entre países así, por ejemplo, en cuanto a los estudios de posgrado en educación, presenta una descripción de las diferentes maestrías en historia de la educación de varios países, Italia, Portugal, Bélgica, Francia, Suiza, países escandinavos, Alemania. Así, por ejemplo, cita este último:

el modelo alemán, cuyo objetivo ha sido formar personas con amplios conocimientos, no necesariamente relacionados con el mercado laboral y capaces de hacer avanzar al conjunto de la sociedad en sus facetas sociales, culturales y económicas, ha optado por el predominio en sus planes de estudio de contenidos de formación generalista. De este modo los estudios de educación, tanto los relacionados con la formación del profesorado como los no docentes, tienen una importante carga sociológica y filosófica, donde predominan los contenidos de carácter teórico, generalista y escasamente profesionalizadores (p. 32).

La experiencia europea muestra organización desde varias décadas con propósitos que van desde la cooperación internacional entre universidades, mejoramiento de la calidad, investigación y desarrollo sostenible a través de políticas y acuerdos de los actores, conscientes de la importancia de la profesionalización y profundización de conocimientos que permitan aprendizajes continuos durante toda la vida.



Caracterización y desarrollo del posgrado en Ecuador en el campo de conocimiento de Educación

Judith Jaqueline Maldonado Rivera

Universidad Técnica Particular de Loja

Ernesto Venancio Fernández Rivero

Universidad Tecnológica Israel

Desarrollo histórico del posgrado en Ecuador en el campo de conocimiento de Educación

En América Latina, la formación de posgrado emergió en la década 1950, como una función de los Consejos de Ciencia y Tecnología (Luchillo, 2010), y como consecuencia del vertiginoso avance de las ciencias, que en pocos años hacía obsoletos los conocimientos profesionales de las carreras de grado. Desde entonces, el crecimiento del posgrado ha atravesado diversas etapas, más allá de las particularidades de cada país y en función del avance de sus propios sistemas universitarios.

En Ecuador, los programas de posgrado aparecen en la década de los 70 en la Universidad Central del Ecuador (Castellanos, 2017), y han seguido la tendencia de crecimiento de la región que se caracterizó por un proceso de diferenciación y diversificación institucional como mecanismo para cubrir la demanda de posgrado. A inicios de la década de los 90, según el CONESUP existían alrededor de cien programas de posgrado, y desde el 2000 hasta el 2011 más de mil programas con más de 20 000 estudiantes, de los cuales, el 61% estudiaba en modalidad semipresencial, el 37% en modalidad presencial, y el 2% a distancia (CEAACES, 2009). Según estas cifras, el CONESUP señala que existe exceso y proliferación de programas de posgrado en las diferentes modalidades (Paladines, 2011).

En 2009, el sistema nacional de posgrados cuenta con más de 21 mil estudiantes de los cuales el 27% cursa sus estudios en modalidad presencial y el 73% restante lo hace en modalidad semipresencial o a distancia (Informe Mandato Constituyente 14). La mayoría de los cursos de posgrado en el Ecuador son reconocidos como profesionalizantes por su propia comunidad académica, y, por consiguiente, están enfocados en la transmisión de información, acumulación de conocimientos y actualización profesional. Según el informe, generalmente son cursos con dedicación parcial y no pueden exigir de sus estudiantes una elevada carga de investigación por su propia naturaleza informativa: “...el lato sensu no pretende dar a su alumno un salto cualitativo (en su formación) (...) puede ser considerado como (...) un conocimiento que se agrega (CEAACES, 2009).



En 2017, de acuerdo con la información del CES, en Ecuador existen 425 posgrados, de los cuales 36 son especializaciones (8,5%), 70 son especialidades médicas y odontológicas (16,5%), 299 son maestrías (70,4%) y 20 corresponden a programas de doctorado (4,7%) (Capa, 2017).

En el caso de los programas de posgrado en Educación, éstos surgen a inicios de los noventa. Según estadísticas del Ministerio de Educación (SIME, 2011) solamente el 1,16% de los docentes de educación inicial, básica y bachillerato habían registrado sus títulos; en tanto que, en las universidades en 2010, el porcentaje era mayor al 28%, pero insuficiente para atender una formación de cuarto nivel (Fabara, 2012).

En 2010, en el estudio realizado por Fabara (2012) se observó que existían 86 programas de posgrado en Educación, de los cuales el 87,21% eran de maestría y el 12,79% restante de especialización. De las 72 universidades existentes, 37 desarrollaron programas de posgrado en educación, con mayor participación de seis (Universidad Central, Universidad Nacional de Chimborazo (Sede Riobamba), Universidad Andina Simón Bolívar (exclusivamente de posgrado), Universidad Católica del Ecuador, Universidad de Los Andes (Sede Ambato) y Universidad de Guayaquil donde se concentró el 44% de la oferta de posgrado. Estos posgrados se ofertaron en 21 ciudades, pero la mayor concentración (79%) se dio en 5 de ellas (Quito, Ambato, Guayaquil, Riobamba y Cuenca) y de estas, fue Quito en donde se ofertó el 43%.

En los últimos años, según la información de la página del Consejo de Educación Superior (20 de septiembre 2020), la formación de posgrado en educación mantiene la misma tendencia con cierto incremento de las maestrías académicas con trayectoria profesional. El número de programas ha crecido un 67% pasando de 86 en 2010 a 144 en 2020, conservando el énfasis en maestrías profesionales y la falta de programas de doctorado, con predominio de la oferta en las principales universidades del país en las áreas generales de la educación y la pedagogía. La modalidad presencial mantiene la preeminencia casi absoluta, aunque se observa un ligero incremento de la modalidad semipresencial y en línea en los últimos años.

Los programas de postgrado en general y específicamente en educación han adquirido cada vez más relevancia, especialmente en la última década, debido al crecimiento de la oferta que ha experimentado el país particularmente en el ámbito de maestrías y, en menor medida, en el ámbito de especialización y doctorado. La oferta de posgrado es decisiva para el desarrollo del sistema educativo en su conjunto puesto que es durante el cuarto nivel en el que se forman los especialistas de las diferentes áreas que un país requiere (Fabara, 2012). En general, todo sistema educativo espera contar con espe-



cialistas que, a pesar de estar en contextos sociales, políticos, económicos y culturales distintos, sean capaces de fomentar innovaciones y cambios profundos en las distintas áreas educativas.

Características del posgrado en Ecuador en el campo de conocimiento de Educación

De conformidad con la LOR LOES (2019), el sistema de educación superior establece que los programas de posgrado como cuarto nivel de formación académica, pueden ser de especialización, maestría académica con trayectoria profesional, maestría académica con trayectoria de investigación y doctorado.

La Especialización es el programa destinado a la capacitación profesional avanzada en el nivel de posgrado técnico-tecnológico o académico (Art. 119). La Maestría es el grado académico que busca ampliar, desarrollar y profundizar en una disciplina o área específica del conocimiento. Son de dos tipos: a) Maestría técnico-tecnológica, programa orientado a la preparación especializada de los profesionales en un área específica que potencia el saber hacer complejo y la formación de docentes para la educación superior técnica o tecnológica. b) Maestría académica, grado académico que busca ampliar, desarrollar y profundizar en una disciplina o área específica del conocimiento (Art. 120). El Doctorado es el grado académico más alto de cuarto nivel que otorga una universidad o escuela politécnica a un profesional con grado de maestría académica. Su formación se centra en un área profesional o científica para contribuir al avance del conocimiento, básicamente a través de la investigación científica (Art. 121). La normativa ha evolucionado conjuntamente con el incremento de la actividad de posgrados en las universidades del Ecuador (LOR LOES, 2019).

Este nivel de formación de cuarto nivel conducente al entrenamiento profesional avanzado o a la especialización científica y de investigación, será planificado de conformidad con lo establecido en el Reglamento de Régimen Académico del 2019 por el CES (2019) en cuanto a duración (horas totales, créditos totales, número de cursos o asignaturas), acceso de estudiantes, actividades de aprendizaje, distribución de las actividades de aprendizaje por niveles de estudio, modalidades de estudios o aprendizaje (presencial, semipresencial, en línea y a distancia, etc).

En tal sentido, la educación de posgrado se constituye en la fuente generadora de las competencias requeridas para satisfacer las necesidades de diversos sectores de la sociedad y para el logro de objetivos de desarrollo (Manzo, et al, 2006). Es un proceso social de crecimiento y cambio continuo, que propende al perfeccionamiento intencional constructivo e integrador (Vásquez, 2010). En sí, es un “sistema de formación intelectual, que conlleva un conjunto de actividades académicas dirigidas a



saber los “que”, los “cómo” y los “por qué” de un área del conocimiento humano (Dominguez, 2000). A criterio de Garzón et al. (2016), la esencia del posgrado no radica tanto en el qué, sino en el para qué, en virtud de lo cual definen a la actividad de posgrado como la solución de problemáticas profesionales, avanzadas y científicas, emanadas del desarrollo social, determinadas por las partes y sentidas por todos, en función del desarrollo humano sostenible (p. 180). En tal sentido, la educación de postgrado es un conjunto de procesos de enseñanza-aprendizaje dirigidos a garantizar la formación de los graduados, vinculados directamente al ejercicio profesional, los avances científico-técnicos y las necesidades del campo laboral (Manzo, et al, 2006). Pues, el incremento de la competitividad en los mercados laborales promueve una demanda creciente y da una nueva significación a los requerimientos de una educación continua (Rama, 2007) que se extiende en el marco de la educación para toda la vida, donde los sujetos son responsables de sus propios procesos formativos. “Ello se ve reflejado en el crecimiento de los posgrados orientados al entrenamiento profesional por sobre los posgrados que forman en investigación” (Mollis, 2010, p. 16).

Los posgrados en el campo del conocimiento de la Educación se orientan a la construcción colectiva de alternativas pedagógicas de calidad inclusivas, participativas, democráticas y contextualizadas. Fundamentalmente, a criterio de Veiravé (2013), este tipo de posgrados deben responder a proyectos sociopolíticos educativos que signifiquen una respuesta activa frente a las necesidades, expectativas e intereses reales y situados desde diferentes actores sociales involucrados con la educación. La oferta y demanda de los posgrados en educación constituyen una instancia más de la profesión científica en educación, “si consideramos que, en la concepción moderna, los miembros de una profesión se identifican como grupo por el cultivo y especialización de cierto saber” (Fuentes, 2016). Se entiende que la producción de conocimiento requiere una formación específica, con métodos y reglas, y que este tipo de formación permite dar cuenta de las estrategias individuales e institucionales de las universidades, y de las políticas educativas en general, puesto que se trata del nivel educativo con mayor flexibilidad en torno a cómo se define la oferta y de qué oferta de formación se trata, constituyendo la instancia privilegiada donde las universidades pueden procesar cambios sociales profundos (Dávila, 2010, p. 33).

El carácter distintivo del proceso pedagógico de posgrado en relación con otros tipos de formación es su naturaleza educativa y desarrolladora del potencial humano, cuyo fin es, no solo el aprendizaje vinculado con el desempeño laboral y los servicios, sino con el desarrollo integral del profesional universitario. Este proceso esencialmente innovador, es generador de conocimientos y aprendizajes,



como exigencias para un modelo de desarrollo sustentable e incluyente profundamente humanista (Tarrago, et al, 2020).

Desde esta perspectiva, se caracteriza el desarrollo del posgrado en Educación, teniendo en cuenta la distribución de los programas a nivel nacional, los niveles de formación, el campo de conocimiento, la modalidad de estudio y la duración. Se estudia los posgrados en educación que se encuentran en la página del CES hasta septiembre del año 2020 en el marco de reglamentos, normas y procedimientos para el diseño y desarrollo de los programas de posgrados referidos a la formación de cuarto nivel en el campo de la educación en el Ecuador.

Distribución de los posgrados en Ecuador

En Ecuador en el año 2010, según el estudio realizado por Fabara (2012), el posgrado en educación se oferta en las universidades más grandes del país, entre las cuales están: Universidad de Guayaquil, Universidad Central del Ecuador y Universidad Católica del Ecuador. Lo mismo ocurre en el año 2020, según la información obtenida de la página del Consejo de Educación Superior-CES, el crecimiento de la oferta se produce también con mayor intensidad en las principales ciudades y universidades del país, aunque surgen otras universidades con ofertas similares, tal como se presenta a continuación:

Tabla 2. *Distribución de posgrado en Educación por Universidades (2020)*

Universidad	% Posgrados
1. Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE)	15.28
2. Universidad Central del Ecuador (UCE)	6.94
3. Universidad Nacional de Educación (UNAE)	6.94
4. Universidad Técnica de Manabí (UTM)	6.25
5. Universidad Metropolitana (UMET)	4.86
6. Universidad Tecnológica Indoamérica (UTI)	4.17
7. Universidad Técnica del Norte (UTN)	4.17
8. Universidad Politécnica Salesiana (UPS)	4.17
9. Universidad de Cuenca (UC)	4.17
10. Universidad Técnica de Ambato (UTA)	3.47
11. Universidad Particular de Especialidades Espíritu Santo (UESS)	3.47
12. Universidad Casa Grande (UCG)	3.47
13. Universidad Andina Simón Bolívar (UASB)	3.47
14. Universidad Técnica de Cotopaxi (UTC)	2.08
15. Universidad Nacional de Loja (UNL)	2.08
16. Universidad Tecnológica Israel (UISRAEL)	1.39
17. Universidad Tecnológica ECOTEC	1.39
18. Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL)	1.39



19. Universidad Técnica Estatal de Quevedo (UTEQ)	1.39
20. Universidad Técnica de Babahoyo (UTB)	1.39
21. Universidad Particular San Gregorio de Portoviejo (USGP)	1.39
22. Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH)	1.39
23. Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM)	1.39
24. Universidad Internacional del Ecuador (UIDE)	1.39
25. Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE)	1.39
26. Universidad del Pacífico Escuela de Negocios (UPACIFICO)	1.39
27. Universidad del Azuay (UDA)	1.39
28. Universidad Católica de Cuenca (UCACUE)	1.39
29. Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil (UTEG)	0.69
30. Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas (UTELVT)	0.69
31. Universidad Técnica de Machala (UTMACH)	0.69
32. Universidad San Francisco de Quito (USFQ)	0.69
33. Universidad Politécnica Estatal del Carchi (UPEC)	0.69
34. Universidad Estatal de Milagro (UNEMI)	0.69
35. Universidad Estatal de Bolívar (UEB)	0.69
36. Universidad de Otavalo (UO)	0.69
37. Universidad de las Américas (UDLA)	0.69
38. Universidad de Guayaquil (UG)	0.69
Total	99.96

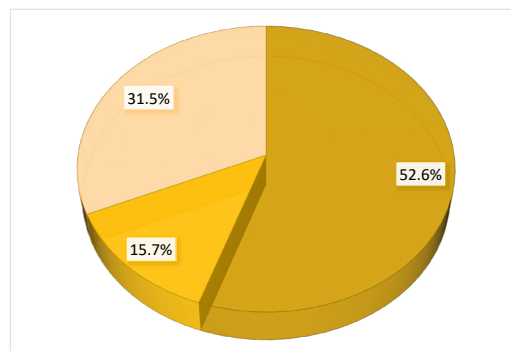
Fuente: Oferta de posgrado vigente (CES, 2020). **Elaboración:** Los autores.

En la actualidad, del total de universidades (38), sobresale el incremento de programas de posgrado en la Universidad Metropolitana, Universidad Politécnica Salesiana, Universidad de Cuenca, Universidad Tecnológica Indoamérica y Universidad Técnica del Norte. El número de universidades que desarrollan posgrados en ese campo de conocimiento se mantiene, surgen otras universidades con ofertas similares (Universidad Nacional de Educación y Universidad Técnica de Manabí), y otras que dejan de ofrecer estos posgrados (Escuela Superior Politécnica del Litoral, Escuela Superior Politécnica Amazónica, Escuela Politécnica del Ejército, Escuela Politécnica Javeriana, Universidad Católica Santiago de Guayaquil y Universidad San Antonio de Machala).

Las universidades con oferta académica de posgrado en educación se distribuyen por tipo de universidad, en públicas, particulares autofinanciadas y particulares-cofinanciadas, cuyo porcentaje de participación se muestra en la figura siguiente:

**Figura 3.** Universidades con oferta académica de posgrado en Educación.

Tipo de universidad	Número universidades con posgrados
Pública	20
Particular Autofinanciada	12
Particular cofinanciada	6
Total	38



Fuente: Oferta de posgrado vigente (CES, 2020). **Elaboración:** Los autores.

De un total de 144 posgrados en educación ofertados en las universidades públicas y particulares, destaca la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (15.28%). Le siguen con una diferencia porcentual de 8.34% las universidades públicas, como la Universidad Central del Ecuador (6.94%), la Universidad Nacional de Educación (6.94%), y la Universidad Técnica de Manabí (6.25%). De las universidades particulares, con una diferencia porcentual de 10.42% respecto a la primera, sobresale la Universidad Metropolitana (4.86%) y en menor porcentaje la Universidad Tecnológica Indoamérica (4.17%). Estos porcentajes confirman la concentración del posgrado en el campo del conocimiento de la educación, principalmente en las universidades públicas (52.63%) que concentran el 89% de las especializaciones y el 85% de las maestrías. Estos datos guardan relación con los datos señalados a nivel latinoamericano por García (1996) para la década del noventa, y por Mollis (2010) más recientemente, que indican la presencia dominante de las universidades públicas en la formación de posgrado en educación.

La oferta académica de posgrado en educación por zona geográfica se distribuye por provincia, de acuerdo con una proximidad geográfica, cultural y económica. En total son nueve zonas y cada zona está constituida por distritos y estos a su vez por circuitos (SENESCYT, 2020). Desde este punto de vista, esta oferta académica se distribuye en el marco de las zonas geográficas y provincias, tal como se observa a continuación:

Tabla 3. Oferta académica de posgrado en Educación por zona geográfica

	Zona geográfica	No. de posgrados	%
Zona 1	Provincias de: Esmeraldas, Imbabura, Carchi, Sucumbíos.	16	11.11
Zona 2	Provincias de: Pichincha (excepto el cantón Quito), Napo, Orellana.		
Zona 3	Provincias de Cotopaxi. Tungurahua, Chimborazo, Pastaza.	17	11.80
Zona 4	Provincias de: Manabí, Santo Domingo de los Tsáchilas.	18	12.5



Zona 5	Provincias de: Santa Elena, Guayas (excepto los cantones de Guayaquil, Samborondón y Durán), Bolívar, Los Ríos y Galápagos.	6	4.16
Zona 6	Provincias de: Cañar, Azuay, Morona Santiago.	22	15.27
Zona 7	Provincias de: El Oro, Loja, Zamora Chinchipe	6	4.16
Zona 8	Cantones de: Guayaquil, Samborondón y Durán	19	13.19
Zona 9	Distrito Metropolitano de Quito.	40	27.77
		144	99.96

Fuente: Senplades (2018). Ofertas de posgrado vigente (CES, 2020). **Elaboración:** Los autores.

La oferta de posgrado se concentra con mayor predominio en la zona 9 (Distrito Metropolitano de Quito). Le sigue con una diferencia porcentual de 12.5% la zona 6 (Cuenca, Azogues), y con una diferencia aún mayor la zona 8 (Guayaquil) y zona 4 (Manabí) respectivamente. A nivel provincial, la oferta académica del posgrado en educación se concentra en Pichincha, Guayas, Azuay y Manabí con un 56.23%; y en menor medida en las provincias de Santa Elena, Bolívar, Los Ríos y Galápagos. Observando más detalladamente el cruce entre tipo de posgrado y zona geográfica, se destaca que en la zona 9 existe mayor predominio de la oferta de maestría con respecto a la zona 6 que sobresale por la oferta académica de especialización (71.42%). En las zonas 5 y 7, no existe oferta académica de especialización y la oferta de maestría es relativamente escasa.

Tipos de posgrado en Educación

Como se mencionó antes, la Ley Orgánica de Educación Superior Reformada (LOR LOES, 2019) establece que los programas de posgrado pueden ser de especialización, maestría académica con trayectoria profesional maestría académica con trayectoria de investigación y doctorado; y, de acuerdo con la información de la página del CES (2020), en Ecuador existen 144 programas de posgrado en Educación (Tabla 4), de los cuales 7 son especializaciones, 9 son maestrías académicas con trayectoria de investigación y 128 corresponden a maestrías académicas con trayectoria profesional.

Tabla 4. *Tipo de posgrados de formación académica en Educación en el Ecuador 2020*

<i>Tipo de posgrados</i>	<i>Número</i>	<i>%</i>
Especialización	7	4.86
Maestría de investigación	9	6.25
Maestría profesional	128	88.88
Total	144	99.99

Fuente: Consejo de Educación Superior-CES. Ofertas de posgrado vigentes (2020).

Elaboración: Los autores.



Del total de programas de posgrado en Educación, existe predominio de la maestría académica con trayectoria profesional (88.88%). La mayor parte de esta oferta se concentra en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (22), la Universidad Central del Ecuador (10), Universidad Nacional de Educación (10) y la Universidad Técnica de Manabí (9). Por otro lado, la oferta de programas de maestría académica con trayectoria de investigación es escasa (6.25%). Si relacionamos el tipo de posgrado con la modalidad de estudio, se observa que existe predominio de los programas de posgrado que se desarrollan en modalidad presencial.

La Especialización se oferta con mayor predominio en la Universidad Nacional de Educación, le sigue la Universidad Andina Simón Bolívar y la Universidad del Azuay. No existen programas de doctorado en Educación como resultado de la escasa investigación académica científica que se desarrolla en ese campo de conocimiento. Según el art. 43 del Reglamento de Régimen Académico (CES, 2019), la investigación que se desarrolla en el ámbito de las maestrías académicas con trayectoria de investigación y de los doctorados se fundamenta en la investigación académica científica. Las IES, a partir de sus fortalezas o dominios académicos, así como desde la especificidad de sus carreras o programas, deberán contar con políticas, líneas, planes, programas y proyectos de investigación, en correspondencia con los requerimientos, prioridades y necesidades del contexto nacional y local (...). La investigación se desarrolla con la participación de docentes y estudiantes de forma responsable según lo establecido en la normativa que rige el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología, Innovación y Saberes Ancestrales (...).

Sin embargo, según el Informe Mandato Constituyente 14 (2009), la universidad ecuatoriana, con excepciones aisladas, no ha logrado estructurar áreas de investigación para investigar temas afines y complementarios, y fomentar el desarrollo de líneas y proyectos interdisciplinarios. A pesar de que algunas universidades declaran contar con centros de transferencia de tecnología o centros y unidades académicas de investigación, de acuerdo a la información disponible, se trata de 'estructuras' débiles (Informe Mandato Constituyente 14, 2009). Este tipo de iniciativas, a criterio de Rama (2008), no ha logrado insertarse en los sistemas universitarios de investigación con múltiples actores, con claros sistemas de incentivos internos y externos, con inserción en redes de investigación internacionales y con beneficios económicos para los investigadores.



Campos del conocimiento de posgrados en Educación

El Reglamento de Armonización de la Nomenclatura de Títulos Profesionales y Grados Académicos que confieren las Instituciones de Educación Superior del Ecuador (2021), establece los estándares o normas de categorización para la denominación inequívoca, única, distintiva, coherente y fácilmente reconocible de los títulos profesionales y grados académicos, en el marco de los perfiles establecidos en el clasificador de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), con base en los campos del conocimiento (Art.4, literal a).

El campo del conocimiento es el dominio amplio, rama o área del contenido de aprendizaje de una carrera o programa y se clasifican en: amplio, específico y detallado (Art. 4, literal f.). Es la génesis de los campos del conocimiento científico que permite el estudio del saber y los conceptos relacionados con las fuentes de conocimiento, los criterios, adquisición, límites, métodos y validez de los mismos. Tiene como objeto hacer un recorrido de la construcción del conocimiento científico; es decir, la forma como se ha objetivado, especializado y otorgado un status de científicidad al mismo, que goce de reconocimiento por parte de la comunidad científica (Art. 4, literal g.). Las denominaciones y titulaciones que constan en los anexos del mismo Reglamento serán utilizadas con la finalidad de: a) facilitar la movilidad nacional e internacional de los estudiantes y profesionales; b) articular el sistema de educación superior del Ecuador con otros sistemas de educación superior a nivel internacional; y, c) generar estadísticas comparadas en educación superior (Art. 3) (CES, 2021).

En ese contexto, el campo del conocimiento de la educación se clasifica en tres niveles jerárquicos: campo amplio “Educación”, campo específico “Educación” y, campo detallado que se distribuye, a su vez, en “Ciencias de la educación”, “Formación para docentes de educación preprimaria”, “Formación para docentes sin asignatura de especialización” y “Formación para docentes con asignatura de especialización”. En los casos en que la titulación de las maestrías es heterogénea se han definido subgrupos por campo detallado, por programa e incluso por titulación. Para el análisis que nos ocupa, se suma a esta clasificación, “Psicopedagogía” que corresponde a uno de los campos detallados del campo amplio y específico “Educación” que consta en el Reglamento de Armonización de la Nomenclatura de Títulos Profesionales y Grados Académicos que confieren las Instituciones de Educación Superior del Ecuador (2019).

En tal sentido, todas las especialidades (4.86%) que ofertan las IES del Ecuador, según la página del Consejo de Educación Superior (CES, 2020), otorgan títulos relacionados con el campo de conocimiento detallado en “Ciencias de la Educación”, así también la totalidad de las Maestrías de Investi-



gación (5.55%) y un porcentaje significativo de Maestrías Profesionales (54.16.42%). En sí, se trata de una oferta académica de posgrado que tiene mayor presencia de maestrías (95.11%) por sobre las especializaciones (4.86%) con predominio en el campo detallado de “Ciencias de la educación, tal como se observa a continuación:

Tabla 5. *Campos del conocimiento de posgrado en Educación, 2020*

Campos del conocimiento detallado		Especialidad		Maestrías de investigación		Maestrías profesionales		Total	
		No	%	No	%	No	%	No	%
1.	Ciencias de la Educación	7	4.86	8	5.55	78	54.16	93	64.58
2.	Formación para docentes de educación preprimaria	-		-		8	5.55	8	5.55
3.	Formación para docentes sin asignatura de especialización	-		-		9	6.25	9	6.25
4.	Formación para docentes con asignatura de especialización	-		-		30	20.83	30	20.83
081	Psicopedagogía	-		-	-	4	2.77	4	2.77
	Total	7	4.86	8	5.55	129	89.56	144	99.98

Fuente: Comisión de Posgrados (CACES, 2020); UNESCO (2014). **Elaboración:** Los autores.

A nivel general, las denominaciones y titulaciones de los programas de posgrado en Educación corresponden al campo detallado “Ciencias de la educación” en un porcentaje equivalente al 64.58%. Los porcentajes restantes se ubican en el campo detallado “Formación para docentes con asignatura de especialización” (20.83%), “Formación para docentes sin asignatura de especialización” (6.25%), “Formación para docentes de educación preprimaria” (5.55%) y “Psicopedagogía” (2.77%). Sobresalen los programas de posgrado del campo detallado “Ciencias de la educación” y “Formación para docentes con asignatura de especialización”. Los primeros se orientan a la formación académica en



un área específica de Ciencias de la Educación, como: Educación, Innovación en Educación, Tecnología e Innovación Educativa, Educación Inclusiva, Gestión Educativa, Educación Tecnología e Innovación, Investigación e Innovación Educativa, Políticas Educativas, Liderazgo Educativo, Educación de Jóvenes Adultos, y, Educación y Tecnologías de la Información. Los segundos se orientan al entrenamiento profesional avanzado en Pedagogía de las Ciencias Experimentales, Pedagogía de la Historia y las Ciencias Sociales, Pedagogía de la Lengua y la Literatura, Pedagogía de las Artes y las Humanidades, Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros, Pedagogía de la Lectura y la Escritura, Enseñanza de Inglés como Segundo Idioma, Pedagogía de Inglés como Lengua Extranjera y Enseñanza de inglés como Lengua Extranjera, según muestra a continuación:

**Tabla 6.** *Maestrías en el campo de Educación según orientación temática. Ecuador 2020.*

Campo amplio	Campo específico	Campo detallado	Programas de maestría	No. Titulaciones de programas de maestría	
				No.	%
Educación	Educación	1. Ciencias de la Educación	A. Educación	55	38.19
			B. Innovación en Educación	10	6.94
			C. Tecnología e Innovación Educativa	5	3.47
			D. Educación Inclusiva	1	0.69
			E. Gestión Educativa	10	6.94
			F. Educación Tecnología e Innovación	3	2.08
			G. Investigación e Innovación Educativa	1	0.69
			H. Políticas Educativas	1	0.69
			A. Liderazgo Educativo	1	0.69
			J. Educación de Jóvenes Adultos	1	0.69
			k. Educación y Tecnologías de la Información	5	3.47
		2. Formación para docentes de educación preprimaria	A. Educación Inicial	7	4.86
			B. Desarrollo Temprano y Educación Inicial	1	0.69
		3. Formación para docentes sin asignatura de especialización	A. Educación Básica	6	4.16
			B. Educación Especial	2	1.38
			C. Educación Intercultural Bilingüe	1	0.69
		4. Formación para docentes con asignatura de especialización	A. Pedagogía de las Ciencias Experimentales	2	1.38
			B. Pedagogía de la Historia y las Ciencias Sociales	1	0.69
			C. Pedagogía de la Lengua y la Literatura	1	0.69
			D. Pedagogía de las Artes y las Humanidades	1	0.69
			E. Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros	6	4.16
			F. Pedagogía	10	6.94
			G. Pedagogía de la Lectura y la Escritura	2	1.38
			H. Enseñanza de Inglés como Segundo Idioma	1	0.69
			I. Pedagogía de Inglés como Lengua Extranjera	5	3.47
			J. Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera	1	0.69
		081 Psicopedagogía	A. Psicopedagogía	4	2.77
			Total	144	99.88

Fuente: Información página web CES (septiembre, 2020). **Elaboración:** Los autores.



Si comparamos con datos las denominaciones y titulaciones de los grados académicos otorgados por las IES en el Ecuador (CES, 2020) se observa mayor concentración en los programas de “Magíster en Educación”, “Magíster en Innovación en Educación”, “Magíster en Educación mención Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad” y “Magíster en Educación con mención en Enseñanza de la Matemática”, “Magíster en Gestión Educativa”, y “Magíster en Tecnología e Innovación Educativa”.

En general, la tendencia observada en la oferta académica objeto de análisis, constituye un dato relevante dado que muestra la necesidad de fortalecer la formación avanzada especializada para docentes de educación inicial, básica, bachillerato y/o superior en el país. Pues, la nueva normalidad nos ha demostrado que no basta con la buena voluntad o la vocación para ser un maestro. Es indispensable, conocer estrategias, apropiar recursos, estudiar saberes especializados, capacitarse de verdad en la disciplina didáctica. Ello implica enfrentarse a un verdadero campo profesional con currículos y prácticas particulares, con propuestas de docencia en donde se conjuguen de manera armónica el qué y el cómo del buen enseñar (Vásquez, 2010). Pues, cada día cobra más importancia para diversos profesionales de la educación una reflexión seria sobre la didáctica.

Modalidad de estudio

Según el Artículo 71 del Reglamento de Régimen Académico (CES, 2019) las IES podrán impartir sus carreras y programas en las modalidades de estudios o aprendizaje: presencial, semipresencial, en línea y a distancia. De los 144 programas de educación en el año 2020, 114 (79.16%) se ofertan en la modalidad presencial, 15 (10.41%) en la modalidad semipresencial, 14 (9.7%) en la modalidad en línea y 1 (0.69%) en la modalidad a distancia. Todos los programas de especialización (7) y de maestría de investigación (9) se ofertan en modalidad presencial, mientras que los programas de maestría profesional (128) se ofertan en las cuatro modalidades de estudio (tabla 7).

**Tabla 7.** Modalidad de estudio de posgrados en Educación. 2020

Tipos de Posgrado	Modalidades de estudio									
	Presencial		Semipresencial		A distancia		En línea		Total	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Especialización	7	4.86	-	-	-	-	-	-	7	4.86
Maestría de Investigación/ Maestría Académica (MA) con Trayectoria Profesional (TP)	9	6.25	-	-	-	-	-	-	9	6.25
Maestría Profesional/ Maestría Académica (MA) con Trayectoria Profesional (TP)	98	68.05	15	10.41	1	0.69	14	9.7	128	88.88
Total	114	79.16	15	10.41	1	0.69	14	9.7	144	99.99

Fuente: Ofertas de posgrado vigentes (CES, 2020). **Elaborado:** Los autores.

De los 128 programas de maestría profesional, 44 corresponden a programas aprobados según la normativa anterior y 84 programas aprobados con el marco normativo vigente. En general, los programas que más han proliferado son las maestrías profesionales que se ofertan en las modalidades presencial, semipresencial, a distancia y en línea. Con menor intensidad se ofertan los programas de maestría de investigación y especialización, todos en la modalidad presencial. La modalidad presencial alcanza el 79.16% del total, en tanto que la modalidad semipresencial llega al 10.4%, la modalidad en línea un 9.7% y la modalidad a distancia sólo el 0.69%.

Duración de los programas

El Reglamento de Régimen Académico (CES, 2019), señala que la duración de los programas de posgrado debe ser planificada de conformidad con el Art. 23, en función de la organización establecida para los programas de especialización y maestría académica con trayectoria profesional, con excepción de la maestría académica con trayectoria de investigación y el doctorado que se definen en la normativa específica de doctorados. La duración estándar de una especialización será de 1 a 2 periodos académicos ordinarios (PAO) y el número de cursos o asignaturas sugerido es de 3 a 10.

La duración de una maestría académica con trayectoria profesional será de 2 a 3 periodos académicos ordinarios y la duración de una maestría académica con trayectoria de investigación será de 3 a



4 periodos académicos ordinarios. En general, la mayoría de programas de posgrado en Educación (Tabla 8 (Stella, 2007)) ofrecidos por Instituciones de Educación Superior (IES) públicas o privadas o por instituciones dedicadas a programas exclusivamente de posgrado tienen una duración de 2 PAO (43.05%). El resto tiene una duración de 3 PAO (23.61%), 4 PAO (30.55%) y 6 PAO (2.77%).

Tabla 8. Duración de programas de posgrado en Educación. 2020

Duración PAO	Especialización		Maestría de Investigación/		Maestría Profesional/								Total	
					MA_TP*									
			MA_TI*											
	Presencial		Presencial		Presencial		Semipresencial		A distancia		En línea			
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
2 PAO	5	3.47			44	30.55	5	3.47	1	0.69	7	4.86	62	43.05
3 PAO			4	2.77	21	14.58	6	4.16	zzzzz		3	2.08	34	23.61
4 PAO	1	0.69	4	2.77	31	21.52	4	2.77			4	2.77	44	30.55
5 PAO														
6 PAO	1	0.69	1	0.69	2*	1.38							4	2.77
Total	7	4.86	9	6.25	98	68.05	15	10.41	1	0.69	14	9.7	144	99.98

Notas:

Maestría Académica (MA) con Trayectoria Investigación (TI)= MA_TI

Maestría Profesional/ Maestría Académica (MA) con Trayectoria Profesional (TP)= MA_TP

*12 trimestres = 6 PAO

PAO = Periodos Académicos Ordinarios

Fuente: Ofertas de posgrado vigentes (CES, 2020). **Elaborado:** Los autores.

Casi todos los programas de especialización (5) tienen una duración de 2 PAO, de los dos programas restantes, uno tiene una duración de 4 PAO y el otro de 6 PAO. En el caso de las Maestrías con Trayectoria de Investigación (9), 4 tienen una duración 3 PAO, 4 tienen de 4 PAO y solamente 1 maestría con TI tiene una duración de 6 PAO. Por su parte, del total de las Maestrías con Trayectoria Profesional (128), la mayoría (57) tienen una duración de 2 PAO, 30 tienen una duración de 3 PAO y 39, una duración de 4 PAO. En consecuencia, la duración de los programas se ajusta a la normativa vigente en cada etapa que, en las modalidades presencial, semipresencial, a distancia y en línea se extiende de 2 a 4 semestres académicos. En los últimos dos años se reduce el tiempo de duración de los programas de



maestría a dos semestres. Pues, según el artículo 11 del Reglamento de Régimen Académico (2019), las IES implementarán dos períodos académicos ordinarios al año, de al menos dieciséis semanas de duración cada uno, que incluyan la evaluación, excepto la correspondiente a recuperación.

Un periodo académico ordinario equivale al menos a setecientas veinte horas; en consecuencia, los dos períodos académicos ordinarios previstos a lo largo del año equivalen al menos a mil cuatrocientas cuarenta (1.440) horas. Esto determinará la duración de las carreras y programas, considerando que un estudiante de tiempo completo dedicará un promedio de cuarenta y cinco horas por semana a las diferentes actividades de aprendizaje, indistinto de la modalidad de estudios (RRAA, Art. 11).

En ese marco de consideraciones, los resultados revelan que la distribución del posgrado en Educación se concentra en la zona 9, y en menor medida en las zonas 6 y 4, con predominio de la oferta de maestría académica con trayectoria profesional en el campo detallado “ciencias de la educación” y escasa representación en el campo detallado “formación para docentes con asignatura de especialización”. Existe mayor participación de la modalidad presencial con cierta tendencia de crecimiento de las modalidades semipresencial y en línea. La duración se extiende de tres a cuatro semestres académicos, en tanto que, en los últimos dos años se reduce a dos semestres. En sí, este tipo de posgrados se ha orientado a la formación en determinadas áreas a escala local y es necesario trascender hacia otras escalas para contribuir a los requerimientos que la globalización y la sociedad de la información imponen en la formación de capital humano avanzado y producción científica.



Evaluación de la calidad de los posgrados en el campo de conocimiento de Educación en el contexto internacional

Judith Jaqueline Maldonado Rivera

Universidad Técnica Particular de Loja

La evaluación de la calidad de la educación debe entenderse como un fenómeno social (Stubrin, 2005), no reducido a la concepción y aplicación de un conjunto de herramientas y procedimientos de naturaleza técnica, requiere de los actores una comprensión de su inserción en el seno de la sociedad, de sus expectativas, de sus formas de compromiso, de una combinación equilibrada entre factores y parámetros de orden cuantitativo y cualitativo (Pires & Lemaitre, 2010; Días, 2006). En todos estos casos, se utiliza la evaluación interna o autoevaluación como elemento base, y la evaluación externa como un mecanismo de verificación.

En el caso de los procesos externos, si lo que se busca es garantizar la calidad de una institución o programa, el instrumento más apropiado es la acreditación, mediante la cual se verifica el cumplimiento de ciertos estándares o criterios públicamente conocidos; si la finalidad es el desarrollo de procesos de mejora continua de las instituciones, sus carreras y programas, el principal instrumento es la auditoría académica, centrada en la evaluación de los procesos internos de aseguramiento de la calidad cualitativo (Pires & Lemaitre, 2010).

Aseguramiento de la calidad es un concepto integrador que comprende un “conjunto de procesos o acciones realizadas externamente por agencias de aseguramiento de la calidad y organismos acreditadores o internamente por la institución” (Schindler, et al, 2015, p.7). Estos procesos de “evaluación y acreditación” deben ser entendidos como una política pública para garantizar la expansión de la educación superior con calidad académica y relevancia social (Luce & Morosini, 2003), aunque en la práctica, cada país se ha visto obligado a establecer sus propias estrategias según las condiciones de su sistema de educación superior.

Al referirnos a la evaluación de la calidad de los posgrados en el campo de conocimiento de la educación en el contexto internacional, se registran algunas tendencias (Enders, 2004; Golde & Walker, 2006; Walker, et al, 2008): a) una creciente cantidad de aspirantes a la educación de posgrados, con un perfil muy diverso; b) un papel significativo de la investigación científica y aplicada en el desarrollo



en las políticas educacionales relacionadas, que ocupa un lugar central en la definición de marcos de regulación de los países y, más recientemente, en la relación entre países (Vargas, 2002).

Según IESALC UNESCO (2020) existen básicamente tres enfoques de acreditación que se aplican tanto a instituciones como a programas de posgrado: a) Mercado regulado supervisado por el Estado, cuyo principal exponente ha sido los Estados Unidos donde el Gobierno Federal emite una serie de criterios bajo los cuales una agencia u organización de acreditación puede actuar. Conduce a una proliferación de agencias que compiten en un mercado regulado, muchas de las cuales son especializadas en un ámbito en particular o están vinculadas a sectores o actividades profesionales particulares. b) Control por el Estado, menos frecuente y predominante en países donde el Estado mantiene la responsabilidad total de garantizar la calidad y vincularla a la financiación como China o Cuba; y, c) Compartido, predominante en la actualidad que se sustenta en que el Estado asume la máxima autoridad para el logro de una educación de calidad. Apoya y dirige los procesos de acreditación, pero éstos son gestionados por las propias instituciones. Este modelo presente en la mayoría de agencias europeas, ha sido incorporado en otros países del mundo, incluyendo América Latina. La tabla a continuación presenta los principales rasgos del enfoque de evaluación de cada país.

Tabla 9. *Enfoques para la evaluación de programas de posgrado en Educación en América, Europa, Oceanía, Asia y África.*

Países	Enfoque de evaluación			Agencia de evaluación
	Regulado supervisado por Estado	Control por Estado	Compartido	
América				
Argentina			Evaluación obligatoria	Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEAU)
Brasil			Evaluación obligatoria	Coordinación de Perfeccionamien- to de Personal de Nivel Superior (CAPES)
Colombia			Evaluación voluntaria	Consejo Nacional de Acreditación (CNA)
Chile			Evaluación voluntaria	Consejo Nacional de Acreditación (CNA)



México			Evaluación obligatoria	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Subsecretaría de Educación Superior
Estados Unidos	Evaluación voluntaria			Consejo para la Acreditación de la educación Superior (CHEA) y/o por el Departamento de Educación de EEUU (USDE)
	Evaluación voluntaria			Consejo para la Acreditación de Programas de Consejería Educativa y afines (CACREP). Reconocido por CHEA
	Evaluación voluntaria			Consejo para la Acreditación de Programas de Formación de Educadores (CAEP). Reconocido por CHEA
Canadá	Evaluación obligatoria			Comité de acreditación de programas de formación de enseñanza de Quebec (CAPFE)
Europa				
Alemania	Evaluación obligatoria			Agencia Central de Evaluación y acreditación (ZEvA)
España			Evaluación obligatoria	Agencia Nacional de Evaluación de la calidad y Acreditación (ANECA)
Oceanía, Asia y África				
Australia			Evaluación obligatoria	Agencia de Estándares y Calidad de la Educación Terciaria (TEQSA)
			Evaluación obligatoria	Estándares Australianos para Profesores de Posgrado (APSGT)
Japón			Evaluación obligatoria	Asociación de Acreditación Universitaria de Japón (JUAA)
India			Evaluación obligatoria	Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (NAAC)



Egipto			Evaluación obligatoria	Autoridad Nacional para la Acreditación y Aseguramiento de la Calidad Nacional de Educación (NAQAAE)
Nigeria			Evaluación obligatoria	Comisión Nacional de Universidades (NUC)-Estándares Académicos Mínimos de Referencia (BMAS).

Fuente: Documentos de Agencias de Garantía de la Calidad de los países consultados. **Elaboración:** La autora.

América del Sur y México

El Estado tiene un rol protagónico en las funciones de autorización, supervisión, evaluación y acreditación de las instituciones y programas de la educación superior, sea a través de sus propias agencias o a través de agencias autorizadas de manera oficial (IESALC, 2007). En Costa Rica, Brasil, Cuba y Venezuela se han implementado vínculos directos entre los resultados de las evaluaciones y las oficinas de planificación ministerial. En México, Argentina, Colombia y Chile existe un desarrollo mayor socialmente instalado. “Brasil y Argentina son países miembros del MERCOSUR que poseen políticas de evaluación de la calidad de la educación superior consolidadas” (Fliguer, 2010, p. 1).

La mayoría de los procesos de acreditación son iniciativa Estatal, aunque presentan diversos modelos, existen agencias gubernamentales (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Cuba, Ecuador, México, República Dominicana, Uruguay); públicas pero autónomas (Colombia, Chile, Perú); privadas (Chile, Panamá); o vinculados a las universidades (Bolivia, Costa Rica, Panamá, Perú, República Dominicana y Uruguay) (Lemaitre, 2017). En sí, casi la totalidad de los países de la región cuenta con agencias nacionales que realizan funciones de evaluación y acreditación institucional y de programas. En el caso de Argentina, la legislación reconoce dos prácticas diferenciadas en términos de objetivos, enfoque y consecuencias para las instituciones y los actores universitarios: la evaluación y la acreditación. Las actividades de evaluación se han centrado en las universidades y las actividades de acreditación, en las carreras de posgrado, y luego de grado, con mayores especificaciones a partir de mediados de la década de 1990 (Araujo, 2014). La Comisión Nacional de Evaluación y acreditación Universitaria (CONEAU) es el organismo encargado de llevar adelante los procesos evaluativos. Una característica distintiva de este sistema es que la acreditación tiene carácter obligatorio y es requisito



para la obtención de la validez nacional del título. No obstante, el sistema de evaluación de Argentina no cuenta con el nivel de consolidación y estandarización que Brasil ha desarrollado. Desde 1970, Brasil cuenta con un fuerte sistema de postgrado (stricto sensu), para la formación de personal de alto nivel, investigación y formulación de políticas científicas y tecnológicas. El organismo responsable del aseguramiento de la calidad del posgrado es la CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Educação Superior) que cuenta con más de 40 años. Evalúa todos los programas de maestría y doctorado por medio de la participación de pares académicos y de acuerdo con estándares elaborados por la comunidad de cada área de conocimiento (Días, 2006).

América del Norte

En Estados Unidos, la acreditación se logra de varias maneras, según sea institución o programa. Algunas escuelas se acreditan a nivel regional, mientras que otras a nivel nacional. Los organismos de acreditación se centran en disciplinas especializadas y tipos de programas educativos. No existe autoridad federal centralizada que ejerza control sobre la calidad de las instituciones de educación superior y los estados asumen diferentes grados de control sobre la educación. Esta labor la realizan las agencias acreditadoras, como organizaciones sin fines de lucro, conformadas específicamente para ese propósito, según reconocimiento formal, otorgado por el Council for Higher Education Accreditation – CHEA, organización privada, y/o por el Departamento de Educación de EE.UU. - USDE, entidad del gobierno federal. Existen agencias acreditadoras agrupadas en agencias institucionales (nacionales y regionales) y en agencias programáticas o especializadas que acreditan programas en diversas áreas del conocimiento, incluida educación. La acreditación no es obligatoria, pero todas las instituciones la solicitan por los beneficios que significa.

Europa

Existe un marco común normativo que permite visualizar una integración regional en cuanto a políticas públicas de educación superior y aseguramiento de la calidad. Los procesos de acreditación de programas se realizan mediante agencias autorizadas por el Estado. La Asociación Europea para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (ENQA) como entidad que representa a las organizaciones de aseguramiento de la calidad de los estados miembros del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) promueve la cooperación europea en el campo del aseguramiento de la calidad y difunde información y experiencia entre sus miembros y entre las partes interesadas (Informe CONEAU-OEI).



económico y social; c) la internacionalización de la oferta educativa; y d) un rol activo de las políticas de posgrado debido a la preocupación estatal por este nivel de formación. Además de la existencia de un alto número de nuevos títulos de posgrado (Fernández, 2012), como razón principal de la necesidad de políticas de gestión de calidad y acreditación.

Con respecto a la formación doctoral, se reconocen también algunas tendencias (Nyquist & Woodford, 2000): acortar la duración de los programas de doctorado, con el fin de lograr una mejor empleabilidad; b) formar especialistas capaces de desempeñarse en variados entornos diferentes al académico; y c) asegurar mayor variedad en el perfil de doctorandos dando cabida a alumnos de otras disciplinas para estimular así el trabajo interdisciplinario.

La evaluación y acreditación en el posgrado en general, y en particular, en el campo de la educación no ha sido, un punto de atención en muchos países. De hecho, existe una gran preocupación por la baja eficiencia terminal del posgrado que se centra, sobre todo, en la escasa titulación, así como en el tiempo requerido para la obtención del grado académico. Según Arredondo (2002), “el problema de la evaluación y acreditación pasa necesariamente por la problemática general del posgrado y por la normatividad existente. Las formas, criterios y prácticas de evaluación y acreditación están determinadas y condicionadas por la concepción y operación de los programas de posgrado”.

Cuando se valora la calidad de un programa en educación se debería conducir a la toma de decisiones para mejorar, incluso los buenos resultados de los buenos programas (Casanova & Rodríguez, 2002). Dicha evaluación debe promover un cambio o confirmar las condiciones existentes dado que la calidad de un programa no sólo es un concepto, ni un parámetro cuantificable, sino que es la búsqueda constante del mejoramiento del sistema como un todo. En ese contexto, el presente estudio repasa los modelos para la evaluación de la calidad que se aplican en los posgrados a nivel internacional, los procesos que siguen las agencias de garantía de calidad en el marco de su evaluación, así como los criterios específicos que se aplican. Se concluye con el análisis de los criterios comunes utilizados por varios países de América, Europa, Asia, África y Oceanía para la evaluación de posgrados en el campo de conocimiento de educación.

Enfoques para la evaluación de la calidad que se aplican en posgrados a nivel internacional

En casi todo el mundo la acreditación de la educación superior ha sido un fenómeno reciente. Los sistemas de acreditación se inician en la gran mayoría de los países a partir de los años 90, a raíz de la expansión y diversificación de la educación terciaria. Estados Unidos es uno de los pilares esenciales



Para el proceso de acreditación, cada país determina las agencias de garantía de la calidad de la educación superior, por ejemplo, Alemania, cuenta con el Accreditation Council (Akkreditierungsrat), como agencia independiente responsable de acreditar agencias y en casos especiales, se encarga de acreditar programas ofrecidos por las Universidades. Así también, en España, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) como organismo autónomo, adscrito al Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, tiene como objetivo contribuir a la mejora de la calidad del sistema de educación superior mediante la evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas, profesorado e instituciones. En Francia, el sistema de evaluación y calidad de la educación superior está a cargo del Alto Consejo para la Evaluación de la Investigación y la Educación Superior -Hcéres- (original en francés Le Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur). En este país el cumplimiento de estándares de alta calidad por parte de las instituciones de educación superior se certifica a través de un “Reconocimiento de alta calidad” de carácter institucional y permanente.

Oceanía

La mayoría de los procesos de acreditación son iniciativa Estatal. En el caso de Australia, el sistema de acreditación de la educación superior es un modelo estatal que trata de auditar a las Instituciones de Educación Superior (IES) para que cumplan con los estándares establecidos. Se realiza mediante un Marco Australiano de Cualificaciones (AQF), supervisado cada año por profesionales expertos en el área para articular la comunicación entre el Estado y las instituciones estatales o privadas de educación. La Agencia de Estándares y Calidad de la Educación Terciaria (TEQSA) es el organismo de garantía de calidad del país y bajo su responsabilidad se ha elaborado, entre otros, el Marco de Normas de Educación Superior (Normas de Umbral, 2021), las Directrices de la Agencia de Calidad y Normas de Educación Terciaria (Información, 2017) y las Normas de Registro que establecen la información a incluir en el Registro Nacional de Proveedores de Educación Superior (AQS, 2021). La Ley TEQSA (2011) determina, entre otros aspectos, los estándares a aplicar y un marco de calidad basado en el riesgo para proteger y promover los intereses de los estudiantes y la reputación del sector de la educación superior. Los estándares se establecen en el *Marco de estándares de la educación superior (Estándares de umbral 2021)*. El Ministro de Educación determina los Estándares de umbral con el asesoramiento de un Panel Experto de Educación Superior, en consulta amplia con el sector de la educación superior antes de ofrecer su asesoramiento. Todas las instituciones que deseen ofrecer un curso de educación superior en o desde Australia deben solicitar el registro de TEQSA y,



posteriormente deben solicitar la renovación al menos una vez cada siete años. Las Instituciones de Educación Superior (IES) registradas en *TEQSA*, tienen la potestad de aprobar sus cursos y desarrollar sus propios procesos internos de autoevaluación.

Asia

La mayoría de los procesos de acreditación son iniciativa Estatal. La garantía externa de la calidad en la mayoría de los países de la región es relativamente reciente. Además de los controles de calidad de los ministerios de educación, de los consejos de la educación superior y de los organismos de acreditación profesional, en la región existen grandes iniciativas nacionales y la mayoría se ha puesto en marcha durante la década pasada. Por ejemplo, la Asociación de Acreditación Universitaria del Japón (Japan University Accreditation Association, JUAA), es una agencia para la evaluación y la acreditación de las instituciones de educación superior, cuyo objetivo es el crecimiento de la calidad de las universidades. La financiación económica proviene del Gobierno, de las instituciones evaluadas o de otros recursos. Las competencias de evaluación de esta agencia son tanto para instituciones públicas como privadas y el carácter de la agencia es de ámbito nacional. La evaluación y acreditación es obligatoria para la educación superior, se introdujo en 2004 para asegurar y mejorar la calidad de las actividades académicas. Todas las instituciones de educación superior deben someterse a una evaluación externa una vez cada siete años, y todas las escuelas profesionales de posgrado deben someterse a ella una vez cada cinco años.

África

El proceso de acreditación es reciente y en varios países, el Ministerio o Departamento de Educación tiene normas legales específicas para la garantía de la calidad de la educación superior. Se realiza acreditación de instituciones de educación superior y de programas. Por ejemplo, en Sudáfrica, la agencia de evaluación de la calidad establecida en 1997 (Higher Education Quality Committee, HEQC) como un organismo estatutario independiente financiado por el Gobierno, cuyo objetivo es asegurar la calidad de la educación superior, a través de la promoción y la garantía de esta calidad en las universidades, la evaluación de los mecanismos de garantía de la calidad y la acreditación de los programas. En Egipto, la Autoridad Nacional de Garantía de Calidad y la Acreditación de la Educación (NAQAAE), es una agencia de evaluación que se fundó en el marco del Decreto Presidencial número (82) del año 2006, cuyo objetivo es mejorar la calidad de la educación a través del desarrollo de Estándares de Referencia Académica (NARS) como una de las prioridades para su aplicación en los programas académicos de las diferentes disciplinas.



Finalmente, se evidencia la tendencia en las diferentes regiones del mundo que el modelo de acreditación actuante tanto para instituciones como para programas de posgrado se orienta, en su mayoría, en el modelo compartido dado que el Estado asume la máxima autoridad para el logro de una educación de calidad, con el apoyo y conducción de procesos de acreditación gestionados totalmente por las propias instituciones de educación superior.

Proceso que siguen los programas en el marco de su evaluación

El proceso de evaluación de programas no difiere significativamente del institucional. En algunos dominios profesionales o profesiones colegiadas, existe un conjunto de estándares nacionales que todo programa debe cumplir y que establecen la pauta de los criterios de acreditación (UNESCO-IESALC, 2020). Dentro de la pluralidad de estrategias existentes para garantizar la calidad de la educación de posgrado, predomina una tendencia hacia la garantía interna de la calidad, cimentada en la responsabilidad de las universidades, junto a procesos de garantía externa de calidad que son responsabilidad de los organismos de evaluación (Maldonado & Martínez, 2016). A nivel general, la mayoría de los países siguen procesos similares en el marco de su evaluación que comprenden las etapas de autoevaluación, evaluación externa y decisión del organismo evaluador. Los criterios de calidad no son unánimes, ni la vigencia de la acreditación y algunos procesos metodológicos. En el caso del modelo australiano, el proceso es una auto-acreditación de la institución y la actividad central de la agencia es una auditoría en el marco de los estándares establecidos. Por su parte, Egipto ha creado sistemas internos de garantía de calidad en las universidades públicas; así como procedimientos específicos y prácticas documentadas, capacitación docente, unidades y centros de aseguramiento de la calidad (Saeed, 2021).

América del Sur y México

En Argentina y Colombia evalúan programas de posgrado para autorizar su funcionamiento, en tanto que Argentina, Brasil, Colombia, México y Ecuador lo hacen para velar por la calidad de la formación proporcionada. En Argentina, los procedimientos y la duración para la acreditación de programas son similares a los títulos de grado. Existen diferentes criterios para que los programas nuevos obtengan reconocimiento oficial provisional antes de iniciar (CONEAU, Resolución 57/2010). En Brasil, los procedimientos y criterios se utilizan tanto para maestría como para doctorado -con escasas variaciones en los parámetros. La evaluación es una evaluación externa, los evaluadores no pertenecen a la agencia, no se realiza por técnicos de la CAPES sino por docentes e investigadores de la academia.



No se prevé un espacio adicional para la evaluación interna o auto-evaluación. Los programas proporcionan la información sobre el trabajo académico desarrollado durante el año, así como el personal docente que formará parte de la comisión de evaluación cada dos años. La evaluación se centra en el análisis del posgrado en una determinada área o sub-área más no en la institución. Es esencialmente una evaluación comparativa y su incidencia está limitada a los programas en el contexto de sus respectivos campos de conocimiento. La evaluación es fundamentalmente académica y se realiza por pares, conformada por especialistas de las áreas que evalúan y no especialistas en evaluación.

En Chile, los principales impactos del proceso de acreditación son el desarrollo de una cultura de autoevaluación y la actualización del currículo (Scharager, 2010). En México, la acreditación de posgrado es parte del Programa Nacional de Conacyt para Títulos de Posgrado de Calidad (PNCP). El proceso se centra en el análisis de los resultados del programa y su impacto, que incluye autoevaluación, visitas in situ y entrevistas. Existen cuatro resultados posibles: competencia internacional, consolidados, en desarrollo, y de reciente creación en el contexto del marco de referencia del PNPC. El proceso de evaluación y seguimiento enfatiza la evaluación de pares académicos, quienes tienen la responsabilidad del dictamen sobre el ingreso al PNPC.

América del Norte

En Estados Unidos y Canadá tienen sistemas de educación superior distintos entre sí, así como una amplia experiencia en cuanto a la acreditación y la garantía de la calidad (López, 2010). En Estados Unidos, la acreditación es responsabilidad de agencias de acreditación (organismos privados) que desarrollan y mantienen estándares para las instituciones y/o programas. Llevan a cabo un proceso voluntario de evaluación destinado a garantizar la calidad de la educación. Comprende la autoevaluación y la visita in situ, como parte del proceso de garantía de la calidad. La importancia de los procesos de acreditación ha crecido fuertemente, en vista de ello, el Departamento de Educación de EE. UU (Gobierno Federal) y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (CHEA), ha desarrollado procesos de reconocimiento de las agencias para regular las prácticas de evaluación y acreditación (López, 2009).

Europa

Tomando como referencia Alemania, el proceso de evaluación se inicia mediante solicitud de la institución sobre el programa que desea acreditar ante la respectiva agencia, donde se informa de la autoevaluación según los estándares propuestos; el equipo evaluador revisa el documento, realiza una visita a la institución y posteriormente recomienda al Accreditation Council, sea la acreditación,



la acreditación condicionada o la negación de la acreditación; y por último, el Accreditation Council emite el informe final. En España, los mecanismos de autoevaluación y las visitas in situ se aplican a los títulos de grado y maestría. Los programas de doctorado siguen criterios y procesos diferentes. Los nuevos programas de doctorado para iniciar sus actividades aplican para la acreditación ante el Consejo Universitario del Ministerio y la agencia regional donde se encuentra la institución. Para la renovación de la acreditación del título de máster universitario y enseñanzas oficiales de doctorado, el proceso de evaluación se desarrolla dentro del programa acredita, organizado en tres fases: autoevaluación, análisis por un panel de expertos y evaluación por la Comisión de Acreditación (ANECA, 2021).

Oceanía

El proceso de acreditación del modelo australiano otorga la responsabilidad a la auto-acreditación de cada institución, respetando su autonomía. La actividad central de calidad de la *TEQSA* (Tertiary Education Quality and Standards Agency) *es una* auditoría institucional en base a una autoevaluación realizada en el marco de estándares como punto de referencia (Annual Report, 2019-20). Este proceso asume que las IES disponen de políticas y procedimientos de aseguramiento de la calidad que garantizan el cumplimiento de su misión y fines correspondientes. La auditoría verifica si los métodos utilizados por las instituciones son suficientemente fiables y rigurosos. Este proceso se desarrolla cada cinco años. Sobre esta base, la TEQSA lleva a cabo de ocho a diez auditorías durante el año.

El equipo auditor está integrado por distinguidos académicos y por representantes de la comunidad en general con el propósito de ayudar a la institución a cumplir sus fines dado que no es un ejercicio punitivo. En caso de que la auditoría revele serías debilidades, la institución tiene un periodo de revisión, caso contrario, existen sanciones económicas o la eliminación de la institución del registro del Marco Australiano de Cualificaciones (AQF) de instituciones acreditadas. La agencia no realiza una revisión directa, sino que examina la forma en que las instituciones aseguran la existencia de un alto nivel de enseñanza y aprendizaje en áreas específicas, materias o disciplinas a nivel de departamento o facultad. Por lo general, el proceso de auditoría se lleva a cabo mediante paneles con representación externa sobre temas relacionados con plan de estudios, métodos de enseñanza y evaluación, rendimiento de los estudiantes, apoyo y la orientación de los estudiantes y recursos de aprendizaje (Anderson, et al, 2000).



Asia

En la mayoría de los países coexisten tanto la acreditación institucional como la de programa. Los procesos de acreditación institucional se centran en la institución en su conjunto, especialmente en las actividades significativas. Las normas se refieren al cumplimiento de la misión, objetivos y criterios amplios. La acreditación de programas considera los aspectos distintivos de los mismos, como la admisión, los criterios y las normas concretas para cada ámbito (Stella, 2007). En el caso de Japón, la acreditación se desarrolla por la University Accreditation Association (JUAA), y comprende una autoevaluación institucional basada en estándares e indicadores de calidad, y una evaluación externa con una visita in situ que concluye con un informe favorable o desfavorable de la acreditación. En ocasiones, es posible la emisión de una acreditación con un “informe de mejora” que la institución tiene que ejecutar en los 3 próximos años. Los indicadores son similares para instituciones públicas, privadas y, programas de posgrado, variando únicamente los aspectos financieros y los específicos del programa.

En el caso de la India, la evaluación y acreditación de todas las instituciones de educación superior del país se desarrollan por el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (NAAC). Las iniciativas de evaluación y acreditación son muy singulares, el NAAC adopta un proceso de revisión único con una combinación de evaluaciones de calidad propias y externas, iniciativas de promoción y sostenimiento. Su propósito es "hacer de la calidad un elemento definitorio de la educación superior en la India ". El proceso de garantía de calidad es similar a los de otras agencias presentes en todo el mundo.

De acuerdo con el Marco de Acreditación Revisado (RAF), el NAAC tiene un nuevo proceso de acreditación oportuno basado en TIC, que comprende: encuesta de satisfacción del estudiante, verificación y validación de datos. Estos procesos se han dividido en siete pasos: 1) Registro de IES en el sitio web NAAC, 2) Información institucional para evaluación de la calidad, 3) Envío de SSR en la aceptación; 4) Continúa con el proceso de validación y verificación de datos y la puntuación de precalificación; 5) Preparación para la Encuesta de Satisfacción del Estudiante; 6) Visita de pares in situ de NAAC; y, 7) NAAC anuncia la calificación institucional (NAAC, 2021). El proceso de evaluación implica un enfoque de asociación entre el equipo de NAAC y la institución que se evalúa. El proceso es transparente y cumple con los valores y nociones de NAAC. Para ello, tiene directrices claras para reclamos como mecanismo de revisión para las instituciones agraviadas. La Evaluación y Acreditación tiene un período de validez de cinco



años, y de 7 años para aquellas instituciones que obtienen la calificación más alta en los tres ciclos de forma continua.

África

En el caso de Egipto, el proceso de acreditación comprende la revisión por pares que incluye una visita in situ que conduce a un informe sobre la acreditación, donde se emiten juicios y recomendaciones a la agencia sobre la medida en que la institución solicitante ha satisfecho los criterios, y finalmente, la agencia determina la acreditación de la institución o el programa correspondiente. En Sudáfrica, la Higher Education Quality Committee (HEQC), para la acreditación se basa en el uso de criterios preestablecidos y una metodología estándar que incluye una autoevaluación, una visita in situ por expertos y una decisión final sobre la acreditación por parte de la HEQC.

Modelos de evaluación que se aplican a los posgrados del campo de la Educación

A nivel internacional, no existe un modelo único de evaluación, ni un modelo de autorregulación conceptual ideal, ni tampoco un estándar único de calidad. En realidad, a criterio de Segrera (2012), la calidad es un concepto relativo asociado al proyecto institucional, a sus objetivos, finalidad y resultados, a su eficiencia y coste, a su aptitud para cumplir su compromiso social o bien para satisfacer las necesidades de sus usuarios, destinatarios o clientes. En este contexto, se examinan los modelos de varios países de América, Europa, Oceanía, Asia y África que se aplican para evaluar programas de posgrado en general; así como para evaluar programas de posgrado en el campo de la educación. Los modelos han sido seleccionados según el nivel de desarrollo de los sistemas de evaluación como Argentina, Brasil, Colombia y México (Pires & Lemaitre, 2010; Jeanine, 2008; Trebino, 2008; Lemaitre, 2019); en términos geopolíticos como España (Caces, 2021); por su influencia en el desarrollo del posgrado a nivel mundial y en Ecuador como Estados Unidos (Caces, 2021); por ser específicos del campo de la educación, como Estados Unidos, Canadá, Alemania y Australia. El análisis se realiza según objeto de evaluación, las dimensiones y criterios, como se muestra a continuación:

**Tabla 10.** Modelos para la evaluación de programas de posgrado en Educación en América, Europa, Oceanía, Asia y África.

País	Modelo	Objeto de evaluación	Componentes/ Dimensiones
América			
Argentina	Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEAU)	Especialidad Maestría Doctorado	Estándares y criterios para la acreditación de carreras de posgrado
Brasil	Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES)	Enseñanza de posgrado <i>stricto sensu</i> (cursos de maestría y doctorado) Enseñanza de posgrado <i>lato sensu</i> (cursos de especialización).	Criterios de evaluación trienal en el área interdisciplinaria
Colombia	Consejo Nacional de Acreditación (CNA)	Maestrías Doctorados Especializaciones médico–quirúrgicas	Factores, características e indicadores
Chile	Consejo Nacional de Acreditación (CNA)	Maestría Doctorado Especialidades en área de salud y equivalentes	Criterios, dimensiones y aspectos a evaluar, indicadores o evidencias
México	Plan Nacional de Postgrados de Calidad (PNPC)	Posgrado <i>stricto sensu</i> (Maestría-Doctorado)	Categorías, criterios y subcriterios
Estados Unidos	Consejo para la Acreditación de Programas de Consejería Educativa y afines (CACREP). Reconocido por CHEA	Maestría y Doctorado en Educación y/o pos-Licenciatura.	Estándares CACREP
	Consejo para la Acreditación de Programas de Formación de Educadores. (CAEP). Reconocido por CHEA	Maestría y Doctorado en Educación	Estándares CAEP
Canadá	Comité de acreditación de programas de formación de enseñanza de Quebec (CAPFE)	Maestría y Doctorado en Educación	Estándares CAPFE



Europa			
Alemania	Agencia Central de Evaluación y acreditación (ZEvA)	Acreditación de programas de maestría y doctorado en Educación	Criterios (ZEvA)
España	Agencia Nacional de Evaluación de la calidad y Acreditación (ANECA)	Máster Universitario Doctorado	Criterios ANECA
Oceanía, Asia, África			
Australia	Estándares Australianos para Programas de Posgrado de Profesores	Programas de docentes de educación inicial	Estándares AITSL
Japón	Asociación de Acreditación Universitaria de Japón (JUAA)	Instituciones y programas (grado y posgrado)	Estándares JUAA
India	Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (NAAC)	Instituciones y programas	Criterios NAACC
Egipto	Autoridad Nacional para la Acreditación y Aseguramiento de la Calidad Nacional de Educación (NAQAAE)	Instituciones y programas-Criterios de evaluación	Estándares NAQAAE
Nigeria	Comisión Nacional de Universidades (NUC)	Instituciones y programas	Estándares NUC

Fuente: Documentos de Agencias de Garantía de la Calidad de los países consultados. **Elaboración:** La autora.

Objeto de evaluación

En general, los modelos de evaluación analizados tienen como “objeto de evaluación” a las instituciones y a los programas de posgrado de especialidad, maestría y doctorado, exceptuando los modelos de Argentina, Colombia y Chile que evalúan solamente programas de especialización, maestría y doctorado. Colombia acredita únicamente las maestrías y los doctorados; y las especializaciones médico-quirúrgicas que, de conformidad con el artículo 247 de la Ley 100 de 1993, tienen un tratamiento equivalente a los programas de maestrías. Brasil evalúa el posgrado stricto sensu (maestrías y doctorados) según el campo de conocimiento, no evalúa carreras de especialización (posgrado lato sensu) que confieren un certificado de conclusión de estudios. La regulación, supervisión y evaluación están a cargo de la SERES (Secretaría de Regulación y Supervisión de la Educación Superior). Estados Unidos y Canadá tienen sistemas de educación superior distintos entre sí, así como una



amplia experiencia en cuanto a la acreditación y la garantía de la calidad (López, 2010). Estados Unidos presta mucha atención a la acreditación institucional, mientras que Canadá centra la atención en los programas, tanto en términos de acreditación como de revisión. En Estados Unidos, Canadá, Alemania y Australia, la evaluación del posgrado se desarrolla en base a estándares establecidos con la participación de la comunidad académica, organizaciones profesionales y partes interesadas en su respectivo campo del conocimiento. Las acreditadoras especializadas analizan los programas de formación específica, abordan estándares a nivel institucional, y centran la atención en el programa de posgrado específico.

Componentes: dimensiones y criterios

En general, las dimensiones que se evalúan recorren una amplia variedad de opciones, dado que su selección depende en gran medida del modelo de gestión prevalente y, en consecuencia, del enfoque que se dé a la evaluación (De La Orden, 2011). Según (UNESCO-IESALC, 2020) parece haber consenso internacional con respecto a las áreas que se consideran para la acreditación de programas de posgrado, como: políticas sobre calidad; diseño del programa, aprendizaje enfocado en el estudiante; admisión, avance y permanencia estudiantil; personal académico; apoyo y recursos en el aprendizaje; información pública; monitoreo interno y procesos de revisión. No obstante, los criterios de acreditación de programas específicos giran en torno al aprendizaje de los estudiantes y a los resultados del aprendizaje. Reforzado por marcos nacionales de cualificaciones, esto tiene como objetivo medir y evaluar el aprendizaje y la enseñanza. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2009) afirma que los estándares de calidad deben reflejar todos los objetivos de la educación superior; especialmente, fomentar en los estudiantes el pensamiento crítico e independiente y la capacidad de aprender a lo largo de la vida.

América del Sur y México

En la evaluación del posgrado responde a enfoques metodológicos diversos, en algunos casos sustentados en parámetros de calidad (Argentina y Colombia), en otros, en modelos de evaluación (Costa Rica) y en modelos de gestión de la calidad (Perú) (Maldonado & Martínez, 2016). En el enfoque de evaluación sustentado en parámetros de calidad, éstos se denominan “categorías”, “criterios”, “estándares”, “factores”, “dimensiones”. El desglose de cada uno de estos parámetros es diferencial, según el nivel de especificidad del modelo en su conjunto. Argentina y Brasil tienen un modelo con una estructura general que depende del nivel y área de conocimiento.



El *modelo de Argentina* acredita carreras de especialización, maestría académica y profesional, y doctorado (Resolución N°160/11). Se basa en “Estándares y Criterios” (Resolución Ministerial N°160/11) que se deben aplicar en un marco amplio y flexible según las diferencias regionales, institucionales, disciplinares y profesionales y ser considerados como estándares mínimos respetando los principios de autonomía y libertad de enseñanza (CONEAU, 2011). El *modelo de Brasil* acredita el posgrado stricto sensu (maestrías académicas y profesionales, y doctorados) en base a un proceso definido a partir de procedimientos de evaluación externa estandarizados para cada área de saber. Cuenta con un modelo de evaluación específico para programas nuevos, programas académicos y programas profesionales; aunque establece ciertas especificidades según las exigencias de cada área.

El *modelo de Colombia* se fundamenta en los lineamientos que el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) ha utilizado desde su creación en 1992 (Ley 30 de 1992). La metodología comprende un conjunto de factores, características e indicadores que sirven como instrumento en la valoración de los elementos que intervienen en la calidad del programa de postgrado. El *modelo de México* cuenta con un Marco de referencia del Programa Nacional de Posgrado de Calidad (PNPC). El modelo está orientado a resultados e incluye categorías y criterios compatibles con los estándares internacionales en la formación de recursos humanos de alto nivel. Para los programas con orientación a la investigación, el modelo se basa en el paradigma: formación-investigación-innovación, en donde la investigación contribuye a la calidad e innovación a través de la vinculación con la pertinencia del programa. Para los programas con orientación profesional, el modelo se basa en el paradigma: formación- desempeño del trabajo profesional- innovación.

América del Norte

En el caso de Estados Unidos, los procesos de evaluación y acreditación son desarrollados por tres tipos de agencias de acreditación (Eaton, 2003): agencias regionales, agencias especializadas o profesionales y agencias nacionales. Los procesos de acreditación institucional y de programas son voluntarios y periódicos. Normalmente, las agencias evalúan en el marco de los objetivos declarados por la institución o programa (misión, objetivos y metas) y los criterios externos y estándares definidos por las agencias de acreditación (Guzmán, 2017).

Las agencias de acreditación definen si una institución o programa cumple con los criterios internos o externos mediante un proceso de evaluación que consta de tres etapas básicas: autoevaluación, revisión externa y juicio de acreditación. Por otro lado, el Consejo de Acreditación de la Educación Superior (CHEA), un organismo no gubernamental sin fines de lucro, desarrolla un proceso similar



denominado “acreditación de los organismos acreditadores”. Se trata de la evaluación de las agencias de acreditación sobre la base de una serie de estándares que valoran aspectos sustantivos y, fundamentalmente, de orden académico en el funcionamiento de las agencias (Guzmán, 2017).

Su propósito principal es el fomento de la calidad a través de la acreditación voluntaria; así como velar por el interés público depositado en ellas. Generalmente, la evaluación del posgrado (Estados Unidos y Canadá) se desarrolla en base a estándares establecidos por organizaciones que representan a la comunidad académica, organizaciones profesionales y partes interesadas en su respectivo campo del conocimiento. Las acreditadoras especializadas analizan los programas de formación específica dentro de las instituciones, abordan estándares a nivel institucional (ayuda financiera, recursos), y centran la atención en el programa de posgrado específico.

Las agencias utilizan diversos enfoques de evaluación para garantizar la calidad y la eficacia de la educación. A pesar de las diferencias de enfoque, ambos países han desarrollado modelos de garantía de la calidad basados en mecanismos múltiples sin una gestión centralizada. Sin embargo, existen diferencias significativas entre ambos sistemas. En Canadá, el gobierno asume una fuerte implicación en la garantía de la calidad, principalmente en los ámbitos provincial o territorial. En Estados Unidos, muchos estados desempeñan un pequeño papel en la garantía de la calidad.

El CACREP (Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs), acredita programas de maestría y doctorado en consejería educativa y especialidades afines ofrecidos por colegios y universidades en los Estados Unidos y en todo el mundo. Su objetivo es promover el desarrollo de las competencias de los profesionales de la consejería y afines a través del cumplimiento de los estándares de preparación; el fomento de la excelencia en el desarrollo de programas; y la acreditación de programas de formación profesional. Los estándares están organizados en 5 secciones; y la Sección 6 está dedicada a estándares de Doctorado para la educación de consejeros y Supervisión. Se destacan los estándares de la Sección 1 “El entorno de aprendizaje” que están diseñados para garantizar la existencia de profesores con competencias necesarias, experiencia, identidad profesional y actividad en el ámbito de la consejería para apoyar y promover la formación profesional del programa. El núcleo principal de los estándares de docencia incluye dos estándares (Estándares 1.W. y 1.X) compatibles con un conjunto de estándares que establecen expectativas y requisitos en torno al número de profesores, funciones y responsabilidades dentro del programa.

El CAEP (Council for the Accreditation of Educator Preparation), es una agencia acreditada por el Consejo de Acreditación de la Educación Superior de Estados Unidos (en adelante CHEA) que



acredita instituciones que ofertan títulos de licenciatura, maestría y/o doctorado, pos-licenciatura u otros programas que conducen a la certificación, licencia o respaldo en los Estados Unidos y/o internacionalmente (2020). El modelo CAEP (2022) se enfoca, principalmente, en el cumplimiento de estándares referidos a los contenidos y conocimientos pedagógicos, prácticas y asociaciones clínicas; reclutamiento, progresión y apoyo a candidatos, impacto del programa, sistema de garantía de calidad y mejora continua; y capacidad física y administrativa.

Cada año, las instituciones envían informes anuales al CAEP que demuestren el impacto en el aprendizaje de los estudiantes, la eficacia de los maestros, la satisfacción del empleador y partes interesadas; los resultados específicos y la información del usuario, como graduación, empleo y tasas de cumplimiento de los préstamos estudiantiles, etc. Estos datos son útiles para múltiples acciones: informar al CAEP sobre el nivel de cumplimiento de los estándares CAEP, proporcionar información en beneficio de los usuarios, analizar tendencias y demostrar sus esfuerzos en la mejora continua. Durante el proceso de acreditación, las instituciones demuestran que sus programas de “preparación de educadores” cumplen con los estándares CAEP. El Informe de autoevaluación es la base para la acreditación y es la primera fuente de información para el equipo externo del CAEP. La acreditación de la CAEP asegura la calidad de la preparación de los educadores y apoya la mejora continua para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes.

Europa

La educación superior asume la necesidad de alcanzar niveles de excelencia en el marco de la adopción modelos de evaluación diseñados en base a las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior (Normas y directrices europeas para el aseguramiento de la calidad en la educación superior, (ENQA, 2015); Marco de Cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior, 2005; y Guía del usuario ECTS, Comunidades Europeas, 2015). Estas directrices están dirigidas al Consejo de Acreditación, a las Agencias de acreditación; y, a las instituciones de educación superior como marco de orientación para planificar y diseñar sus programas. Los programas de posgrado en educación en los niveles de maestría y doctorado para contar con el aval de calidad deben someterse a procesos exhaustivos de evaluación establecidos por los organismos de evaluación.

Alemania

La Agencia Central de Evaluación y Acreditación de Alemania (en adelante ZEvA), desarrolla procesos de evaluación y acreditación de la educación superior en base a los requisitos legales y a los criterios del Consejo de Acreditación Alemana. Los procesos de evaluación externa se desarrollan



para la mejora de la calidad en áreas relacionadas con la enseñanza y aprendizaje, incluyendo la gestión de la calidad. El marco de evaluación para programas de maestría se basa en ocho criterios: resultados de aprendizaje previstos, diseño del programa y plan de estudios, docencia, infraestructura, recursos y apoyo al estudiante, aprendizaje y evaluación del estudiante, aseguramiento de la calidad y transparencia; y, información pública. Para la acreditación de programas de doctorado, se definen aspectos clave, como: perfil, requisitos de elegibilidad (ingreso y admisión), estructura y currículum, internacionalización y cooperación, aseguramiento de la calidad, financiamiento y organización.

Los programas de doctorado difieren según los objetivos académicos y tradiciones de la disciplina, por ello, deben cumplir algunos aspectos clave de los estándares generales ZEvA. En general, el programa de doctorado se debe caracterizar por el perfil académico del profesorado basado en una profunda actividad investigadora; un procedimiento de selección transparente y abierto a los egresados con excelente expediente académico en educación superior; una estructura académica del programa claramente definida, que incluya oportunidades para el trabajo cooperativo, el intercambio internacional y la cooperación con otras universidades. Además, el programa debe contar con la existencia de procedimientos de garantía de calidad que contemplen revisión de pares externos con estándares consistentes, la selección de participantes con apoyo de académicos y personal cualificado; y la evaluación de cursos por parte de los estudiantes. El programa debe contar con financiamiento adecuado, y al menos con el 70 por ciento de personal interno. El personal interno y externo debe laborar con un contrato de trabajo legalmente establecido.

Australia

La Agencia de Estándares y Calidad de la Educación Terciaria (en adelante TEQSA) es la agencia reguladora y de garantía de calidad nacional independiente de Australia para la educación superior. El Marco de Estándares describe los aspectos clave del enfoque de regulación y establece los requisitos que las instituciones de educación superior deben cumplir. De acuerdo con las tendencias contemporáneas en el aseguramiento de la calidad y la regulación, el *modelo TEQSA* se basa en estándares y destaca la importancia de promover y facilitar una cultura de “autoconfianza” como parte integral del proceso en el Marco Australiano de Cualificaciones (AQF), estándares mínimos de educación superior (2021).

Consiste en una “auditoría institucional” a partir de una autoevaluación que se realiza en el marco de los estándares establecidos; y aplica un enfoque sistémico, estructurado y coherente para el cumplimiento de los estándares de las principales áreas de práctica y desempeño institucional. El sistema



nacional de acreditación de Australia para los programas de formación inicial docente comprende tres elementos integrados: a) “Estándares del Profesional Docente Australiano”, como parte de la etapa de la carrera de posgrado, que explicita los conocimientos, habilidades y atributos que se espera de los graduados de los programas acreditados a nivel nacional; b) “Estándares del Programa”, que explicita los estándares que se requieren para un programa de formación inicial docente de alta calidad; y, c) “Procedimientos de acreditación”, que constituyen un proceso coherente para acreditar programas a nivel nacional (AITSL, 2019).

El “Programa Nacional de Estándares” para la acreditación de “Programas de Profesores de Educación Inicial” (Modelo AITSL) comprende: Estándar 1: Resultados del programa, Estándar 2: Desarrollo, diseño y ejecución de programas, Estándar 3: Acceso al programa, Estándar 4: Estructura y contenido del programa, Estándar 5: Experiencia profesional, Estándar 6: Evaluación, informe y mejora del programa. Cada uno de los estándares. El proceso de acreditación advierte dos etapas: la primera se aplica a los programas que ingresan al sistema de acreditación por primera vez, y se centra en el enfoque del plan del proveedor para demostrar el impacto. La segunda se centra en las evidencias del impacto del programa. Aunque se aplican los mismos estándares en ambas etapas, la evidencia disponible difiere en cada caso. La acreditación se basa en la experiencia y visión de los expertos del ámbito con el compromiso de impulsar la mejora sistemática.

Asia

Los modelos de acreditación tienen en común varios elementos clave. Cada agencia determina un conjunto de normas, criterios o áreas de evaluación que garantizan la participación de todos los grupos de interés, y su aplicación en instituciones de educación superior o programas. Algunas agencias aplican estrictamente los criterios a todas las instituciones y programas, mientras que otras consideran los objetivos y metas de la institución (Stella, 2007; Ohnami & Hokama, 2004). En el caso de la Asociación de Acreditación de Universidades de Japón (JUAA) existen dos tipos de evaluaciones: acreditación y reacreditación. Las universidades que deseen ser miembros regulares de JUAA deben pasar por el proceso de acreditación, en tanto que las universidades acreditadas, deben someterse a una evaluación periódica de reacreditación (Ohnami y Hokama, 2004). Como principio general, toda universidad para fines de acreditación desarrolla una evaluación integral o "Evaluación institucional". Para reacreditación, o para casos especiales, cada facultad dentro de la universidad puede solicitar una "evaluación de programa".

El modelo JUAA comprende once indicadores clave y cada indicador contiene una serie de subcate-



gorías. Se clasifican en indicadores clave (A), indicadores altamente recomendados (B), e indicadores opcionales (C) (Tabla 11). En general, la acreditación del posgrado considera aspectos distintivos de los mismos, como: admisión, criterios y normas concretas para cada campo del conocimiento (Stella, 2007). Los aspectos distintivos son similares para instituciones públicas, privadas y, programas de posgrado, variando únicamente los aspectos financieros y los específicos del programa. Las normas se refieren al cumplimiento de la misión, objetivos y criterios amplios.

El modelo del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (NAAC) de la India asegura que la acreditación tiene un impacto significativo en los aspectos más importantes de las instituciones auditadas (p.e.) puesta en marcha de asignaturas puente o de refuerzo, uso de nuevas tecnologías en la enseñanza, evaluación sistemática de resultados de aprendizaje, desarrollo de programas de formación docente, actividades de vinculación con la comunidad, orientación personal y profesional, iniciativas de ubicación, recursos para bibliotecas e instalaciones y equipos de laboratorio; vinculación con la sociedad, padres y ex alumnos; y, relaciones interpersonales entre distintos grupos de interés (Stella, 2007). El modelo comprende los siguientes criterios: aspectos curriculares; enseñanza y aprendizaje; evaluación, investigación, consultoría y ampliaciones; infraestructura y recursos de aprendizaje; apoyo y progreso del estudiante; gobernanza, liderazgo y gestión; valores institucionales y mejores prácticas.

África

Los modelos de acreditación son similares en muchos aspectos. En Nigeria, Sudáfrica y Tanzania existen estándares mínimos para la evaluación de programas; un comité de expertos evalúa los resultados del programa a partir de los estándares establecidos; y, sobre la base de la acreditación, decide si el programa puede seguir funcionando, debería someterse a pequeños ajustes o debería suspenderse (Ohnami y Hokama, 2004). Además de estas similitudes, existen algunas diferencias, por ejemplo, en Nigeria, los requisitos académicos mínimos constan de un currículo detallado que especifica los cursos que se deben enseñar, así como los temas que se deben tratar. En Sudáfrica y Tanzania no existen especificaciones detalladas, aunque sí referencias definidas. En Tanzania, los equipos de acreditación pueden estar compuestos por expertos con un rango inferior al de profesor titular. En Sudáfrica, los comités incluyen a personal con altos cargos del Ministerio de Educación. En Nigeria, sólo los profesores titulares pueden ser miembros del equipo. Por último, en Tanzania, la acreditación total tiene una validez de diez años; y, en Nigeria y Sudáfrica, los programas con acreditación total se revisan cada cinco años.



En Egipto, el modelo de la Autoridad Nacional para el Aseguramiento de la Calidad y la Acreditación de la Educación (NAQAAE) es responsable de garantizar una educación superior de alta calidad. Para ello, se han creado sistemas internos de garantía de calidad en las universidades públicas; así como procedimientos específicos y prácticas documentadas, capacitación docente, unidades y centros de aseguramiento de la calidad. El establecimiento del sistema interno de garantía de la calidad es una de las medidas adoptadas y financiadas por QAAP (Quality Assurance & Accreditation Project) que se organiza a través de comités de seguimiento para supervisar y evaluar su funcionamiento en las instituciones (Saeed, 2021). A continuación, se presenta la tabla con los principales criterios de calidad de los modelos aplicados para la evaluación de programas de posgrado.

Tabla 11. *Criterios aplicados en la evaluación de programas de posgrado en Educación en América, Europa, Oceanía, Asia y África.*

Modelos de evaluación	Criterios
	América
Modelo CONEAU de Argentina	1.Marco normativo de la carrera. 2. Fundamentación y objetivos. 3.Características curriculares. 4. Composición del cuerpo académico (estructura de gestión y gobierno y docentes). 5. Actividades de investigación y transferencia. 6. Infraestructura, equipamiento y recursos financieros.
Modelos CAPES de Brasil	1. Propuesta del programa. 2. Cuerpo docente. 3. Alumnado. 4. Tesis y disertaciones. 5. Producción intelectual. 6.Inclusión social
Modelo CNA de Colombia	1. Logro de metas y coherencia entre la misión y la visión. 2. Estudiantes. 3. Profesorado y personal. 4. Procesos académicos y planes de estudio. 5. Bienestar y ambiente institucional. 6. Organización, administración y gestión. 7. Graduados e impacto. 8. Estructura y recursos financieros. 9. Investigación, creación de conocimiento y producción artística. 10. Conciencia ambiental. 11. Innovación, internacionalización y participación en redes científicas.
Modelo CNA de Chile	1. Carácter y objetivos. 2. Duración. 3. Requisitos de admisión. 4. Estructura del programa. 5. Profesores. 6. Apoyo institucional. 7. Mecanismo de auto evaluación.
Modelo PNPC de México	1. Estructura del programa. 2. Estudiantes. 3. Personal académico. 4. Infraestructura. 5. Resultados. 6. Colaboración con los actores de la sociedad.



Modelo CACREP de Estados Unidos.	Sección 1. Entorno de aprendizaje. Sección 2. Identidad de la orientación profesional. Sección 3. Práctica profesional. Sección 4. Evaluación del programa. Sección 5: Áreas de especialidad de nivel de entrada. Sección 5-A. Consejería sobre adicciones. Sección 5-B. Orientación profesional. Sección 5-C. Consejería de salud mental clínica. Sección 5-D. Asesoramiento universitario y asuntos estudiantiles. Sección 5-F. Consejería matrimonial, de pareja y familiar. Sección 5-G. Consejería escolar. Sección 5-H. Consejería de rehabilitación. Sección 6. Estándares para la formación de doctorado de consejería y supervisión.
Modelo CAEP de Estados Unidos	Estándar 1. Contenidos y conocimientos pedagógicos. Estándar 2. Práctica y asociaciones clínicas. Estándar 3. Reclutamiento, progresión y apoyo de candidatos. Estándar 4. Impacto del programa. Estándar 5. Sistema de garantía de calidad y mejora continua. Estándar 6. Capacidad física y administrativa.
Modelo CAPFE de Canadá	1. Implementación de medios para articular los ejes de orientación en la formación docente: el enfoque cultural de la enseñanza y la profesionalización. 2. Respeto a los perfiles de salida. 3. Desarrollo de habilidades profesionales de los futuros profesores. Calidad de la lengua de instrucción y las segundas lenguas.
Europa	
Modelo ZEvA de Alemania	1. Resultados de aprendizaje previstos; 2. Diseño del programa y plan de estudios; 3. Docencia; 4. Infraestructura; 5. Recursos y apoyo al estudiante; 6. Aprendizaje y evaluación del estudiante; 7. Aseguramiento de la calidad y transparencia; 8. Información pública.
Modelo ANECA de España	Dimensión 1. Gestión del título: Criterio 1. Organización y desarrollo; Criterio 2. Información y transparencia; Criterio 3. Sistema de garantía interno de calidad. Dimensión 2. Recursos: Criterio 4. Personal académico; Criterio 5. Personal de apoyo, recursos, materiales y servicios. Dimensión 3. Resultados: Criterio 6. Resultados de aprendizaje; Criterio 7. Indicadores de satisfacción y rendimiento.
Oceania, Asia y África	
Modelo AITSL de Australia	Estándar 1: Resultados del programa, Estándar 2: Desarrollo, diseño y ejecución de programas, Estándar 3: Acceso al programa, Estándar 4: Estructura y contenido del programa, Estándar 5: Experiencia profesional, Estándar 6: Evaluación, informe y mejora del programa. Cada uno de los estándares.
Modelo JUUA de Japón	1. Misión y propósito. 2. Programa educativo, métodos y resultados (currículo y programa educativo, métodos educativos, resultados). 3. Academia y organización de la academia. 4. Matricula estudiantil. 5. Apoyo estudiantil. 6. Ambiente educativo y de investigación. 7. Auto estudio y divulgación de la información.



Modelo NAAC de la India	1. Aspectos curriculares. 2. Enseñanza-aprendizaje y evaluación. 3. Investigación aprendizaje y evaluación. 4. Infraestructura y recursos de aprendizaje. 5. Apoyo y progreso del estudiante. 6. Gobernanza, liderazgo y gestión. 7. Valores institucionales y mejores prácticas.
Modelo NAQAAE de Egipto	1. Estándares académicos (Resultados de aprendizaje, currículo, evaluación del estudiante, desempeño estudiantil). 2. Oportunidades de calidad de aprendizaje (Enseñanza y aprendizaje, apoyo estudiantil, recursos de aprendizaje). 2. Investigación y otras actividades académicas. 3. Participación de la comunidad. 4. Eficacia de la gestión y mejora de la calidad.
Modelo NUC de Nigeria	1. Políticas. 2. Personal (docente y no docentes). 3. Estudiantes. 4. Contenido académico. 5. Instalaciones físicas. 6. Financiamiento. 7. Administración.

Fuente: Documentos normativos, manuales y guías para evaluación de programas de posgrado de América, Europa, Oceanía, Asia y África. **Elaboración:** La autora.

Todos los programas de posgrado del campo de la educación se evalúan en el marco de los estándares establecidos por el organismo de garantía de calidad reconocido en cada país (CONEAU de Argentina, CAPES de Brasil, CNA de Colombia, CNA de Chile, CONCYT de México, CHEA de Estados Unidos (CAEP-CAPREP), CAPFE de Canadá, ZEvA de Alemania, ANECA de España, TEQSA de Australia, JUAA de Japón, NAAC de la India, NAQAAE de Egipto y NUC de Nigeria).

En Argentina, Brasil, Colombia, Chile y México se aplican estándares básicos como marco de referencia para asegurar unos mínimos de calidad de todos los programas de maestría y doctorado existentes y los que se pretendan crear. En Estados Unidos, Canadá, Alemania, Australia, Japón, India, Egipto y Nigeria se aplican estándares mínimos específicos para los programas de posgrado del campo de la educación. Estos países cuentan con acreditadoras especializadas independientes que aseguran la calidad de los programas académicos que se ofertan por campo de conocimiento. Actualmente, en la India se está llevando a cabo únicamente la acreditación institucional, y se han constituido grupos de expertos para trabajar en la acreditación de programas (Sharma, 2020).

En general, las acreditadoras especializadas utilizan diversos criterios para garantizar la calidad de la educación de posgrado en el campo de la educación, otorgando mayor atención al desarrollo de contenidos y conocimientos pedagógicos, a la práctica profesional y al impacto del programa. Analizan los programas de formación específica dentro de las instituciones, abordan estándares a nivel institucional, y centran la atención en el programa de posgrado específico.



Análisis comparativo de los criterios comunes de evaluación de los programas de posgrado en Educación

La mayoría de los sistemas de acreditación en el mundo, a diferencia de Estados Unidos, se orientan a programas especializados o titulaciones específicas dentro de las instituciones. Los componentes curriculares, los objetivos de aprendizaje y los resultados de un programa educativo determinado se limitan a una sola disciplina o campo profesional. Eso significa que la definición de los criterios básicos de evaluación se hace dentro de un marco común de vocabulario especializado, conceptos compartidos y requisitos claros para el ejercicio de la profesión (Haskell, 2021).

En tal sentido, la acreditación especializada aborda aspectos distintivos de los programas, como admisión, criterios y normas concretas para cada campo del conocimiento (Stella, 2007). Los aspectos distintivos son similares para instituciones públicas y privadas, variando los aspectos financieros y específicos del programa. Las normas se refieren al cumplimiento de la misión, objetivos y criterios amplios. La acreditación se centra en los estándares y resultados de aprendizaje relacionados directamente con la práctica profesional.

En general, los estándares son bastante altos y solo un pequeño número de programas puede alcanzarlos. Esto marca una gran diferencia entre la acreditación especializada y la institucional. Las agencias de acreditación especializadas certifican solo una pequeña parte de los programas existentes. A diferencia de la acreditación institucional, el logro de la acreditación especializada demuestra mayor calidad que conlleva a una preparación y rendimiento superiores (Haskell, 2021).

En ese contexto, y en el marco de los estándares nacionales para la “acreditación de programas de educación inicial en Australia”, se analizan los criterios comunes que se aplican en la acreditación especializada de los programas de posgrado del campo de conocimiento de la educación. Dichos criterios son: resultados del programa; desarrollo, diseño y ejecución del programa; ingreso al programa; estructura y contenido del programa; práctica profesional; y, evaluación y mejora del programa.

Resultados del programa. Esta categoría alude a los cambios atribuidos y a los efectos producidos por la acción del programa educativo. Considera los resultados relativos al trabajo pedagógico, al aprendizaje y al sistema de evaluación con el fin de valorar el grado de trascendencia que tiene la aplicación del objeto evaluable en un entorno socio económico concreto, asegurando la mejora de nuevos objetos de evaluación (Añorga, 2004).

En los países estudiados, en el criterio “*resultados del programa*” se evalúa básicamente el impacto



del programa, como: a) desempeño docente exitoso durante el proceso formativo, b) evaluación exitosa de la práctica docente durante el proceso formativo, c) cumplimiento de los estándares nacionales del educador, y d) impacto del aprendizaje después de la graduación. En tal sentido, la evaluación del impacto del programa ha sido planteada para conocer la magnitud del cambio logrado, respecto a los objetivos, los procesos y los resultados alcanzados en el ámbito al cual va dirigido el programa (Fernández, 2013). Este tipo de evaluación ha contribuido a la mejora continua de los programas del campo de la educación. No se concibe hablar de impacto sin evaluar los cambios producidos, por lo que los procesos de evaluación están indudablemente relacionados con la instauración de cambios sostenibles.

En ese contexto, en todos los países se valora el impacto del programa, con la única diferencia que, en la mayoría de los países estudiados, el contenido del criterio objeto de evaluación, se incluye en otros criterios (características curriculares, alumnado, procesos académicos, sistema de interno de garantía de calidad). Por ejemplo, en México es determinante que los programas de posgrado orientados a la educación cubran todos los requerimientos de calidad establecidos por el PNPC, como estrategia principal del estado para la asignación de recursos (Cardoso & Cerecedo, 20119). En Australia, el sistema de acreditación nacional se centra en el desarrollo, ejecución, resultados y mejora continua del programa para identificar los resultados en la enseñanza, la práctica y la evaluación del proceso formativo (desempeño exitoso del profesional antes de la graduación, evaluación exitosa del desempeño de la práctica docente en el aula-planificación, enseñanza y evaluación; impacto positivo del aprendizaje antes de la graduación con respecto a los estándares del programa; y, el impacto del aprendizaje después de la graduación). En Egipto, el impacto del programa se valora mediante los resultados de aprendizaje logrados, conocimientos, habilidades y destrezas, en función de la misión institucional, y en el marco de altos estándares de referencia externa en un nivel apropiado.

Desarrollo, diseño y ejecución de programas. En este apartado, se valora los puntos de partida que orientan las experiencias educativas de los programas de posgrado en educación. Todo programa educativo cuenta con ciertos fundamentos teóricos que operan como un marco directriz que justifica su diseño, fomenta su desarrollo y da sentido a los resultados (Enríquez, 2002). En tal sentido, el criterio se orienta a valorar esos marcos teóricos; así como los acuerdos institucionales y/o nacionales que fundamentan el desarrollo, diseño y ejecución de programas de posgrado en el campo de conocimiento de la educación. Esta descripción del objeto de evaluación específico coincide con las que se reportan para Estados Unidos, Canadá, Alemania, Australia, Japón, India y Egipto, con una importante



variación en Argentina, Brasil, Colombia y Chile, donde la descripción del objeto de evaluación es de carácter general, no especializada.

Este criterio, por ejemplo, en Australia se valora teniendo en cuenta: a) la justificación documentada y coherente, en el marco de la normativa y acuerdos para la formación de educadores que cumplan con los Estándares para Maestros, considerando el impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes; y b) la entrega coherente y secuenciada del contenido del programa, incluida la experiencia profesional para el logro de los estándares establecidos. Asimismo, se tiene en cuenta: c) los avances contemporáneos y emergentes en educación, los requisitos curriculares del país, las expectativas de la comunidad y las necesidades del sistema local, empresarial y nacional, incluyendo las demandas de la fuerza laboral para especializaciones docentes; y d) las perspectivas de los grupos de interés, como empleadores, organismos profesionales de docentes, profesores, investigadores educativos y expertos culturales y comunitarios clave. Lo mismo ocurre con Estados Unidos, Canadá, Australia, Japón y la India, con ciertas particularidades.

Ingreso al programa. El criterio “*ingreso al programa*”, valora la justificación del enfoque para el ingreso al programa, los mecanismos de selección, los puntajes umbral y alguna exención utilizada. Los requisitos de ingreso al programa son rigurosos toda vez que, fundamentalmente, se orientan a la formación específica o cualificación equivalente relevante demostrada relacionada con el ámbito de formación educativa, especialmente en Estados Unidos, Canadá, Alemania, Australia, Japón, y la India, donde la acreditación es especializada para cada campo de conocimiento. En sí, los programas aplican de manera consistente normas preestablecidas y públicas que abarquen todas las fases del ciclo de vida de los participantes, como admisión, progreso, reconocimiento y certificación.

En Australia, por ejemplo, los proveedores aplican criterios de selección consistentes con un programa de educación superior riguroso, con los requisitos en particular y con el éxito posterior en la práctica docente profesional. Toda la información necesaria para asegurar los procesos de selección transparentes y justificables están a disposición del público. El programa está diseñado para abordar las necesidades de aprendizaje de todos los admitidos (apoyo adicional a cualquier cohorte o individuo en riesgo de no poder participar plenamente en el programa o lograr los resultados esperados). Los participantes del programa de “formación inicial docente” deben lograr niveles de alfabetización personal y aritmética equivalente al 30 por ciento de la población más pudiente, por ello, los proveedores que han seleccionado estudiantes que no cumplen con ese requisito deben establecer alternativas para asegurar el logro del estándar antes de la graduación.



Estructura y contenido del programa. El criterio valora las capacidades, recursos y actividades de las personas involucradas, para conseguir los propósitos no sólo de formación, sino también de investigación y productividad académica del programa, lo que supone un diseño conceptual y epistemológico dirigido a satisfacer las necesidades de los sectores de la sociedad, un modelo operativo aplicable a sus circunstancias, un dominio de las áreas de conocimiento y su aplicación, pero sobre todo, apertura y disponibilidad para atender los intereses y necesidades de la sociedad (PNPC, 2021). En sí, este apartado valora la coherencia conceptual y epistemológica que ostenta la estructura y contenido de los programas de posgrado en su conjunto.

De manera general, este criterio exige sustentar la inserción del programa en una determinada área de conocimiento o campo profesional. Esto implica precisar la orientación, grado académico, modalidad de estudio, objetivos o competencias académicas y profesionales, líneas de investigación, estructura curricular, justificación del programa según necesidades regionales y nacionales, y en correspondencia con la misión y visión de la institución, entre otros aspectos (Capa, 2017). En tal sentido, todos los países estudiados (Chile, Brasil, Argentina, México, Colombia, Estados Unidos, Canadá, Alemania, España, Australia y Japón) comparten este requisito como uno de los estándares mínimos establecidos en la evaluación de los programas de posgrado en el campo de la educación.

Práctica profesional docente. En todos los modelos de acreditación especializada (Estados Unidos, Canadá, Alemania, Australia, Japón y Egipto) sobresale la valoración de la “*práctica profesional*” específica desarrollada durante el proceso formativo. La práctica profesional constituye uno de los componentes fundamentales dentro del currículo, dado que permite al profesional practicante estar en contacto con acciones institucionalizadas dentro y fuera del ámbito universitario, producidas en una variedad de escenarios cada vez de mayor complejidad donde la teoría y la práctica juegan un papel fundamental. Pues, la práctica pedagógica no se limita a las acciones o aplicaciones operativas del conocimiento, sino que se rige por un marco teórico implícito que estructura y orienta las actividades de quienes se dedican a tareas prácticas (Bravo, 2015).

En sí, las prácticas pedagógicas dan cuenta de un sistema complejo de significados y acciones en el cual interactúan las creencias, las intenciones, las experiencias y los lenguajes empleados en el aula por el docente para formar integralmente a sus estudiantes, como lo señala Castañeda Cantillo (2013, p. 184), con base en el reconocimiento de sus particularidades como sujetos.

Evaluación, seguimiento y mejora continua del programa. En todos los países estudiados (Argentina, Brasil, Colombia, México, Estados Unidos, Canadá, Alemania, Australia, Japón y Egipto), se valoran



los procesos de evaluación, seguimiento y mejora que siguen los programas de posgrado para garantizar su calidad. Sin embargo, únicamente en Estados Unidos, Canadá, Alemania, Australia, Japón y Egipto, se valoran los procesos y resultados de los programas de posgrado del campo general y específico de la educación.

El proceso de valoración comprende dos partes. La primera, se orienta a identificar el marco conceptual- propósito, objetivos y objeto de evaluación en términos de sus componentes, dimensiones, criterios y estándares, según sea el enfoque teórico que se siga. La segunda, se orienta a establecer la estructura de organización en la que se definen las estrategias y los recursos, así como la forma en la que se van a analizar los resultados a obtener.

En general, este criterio exige sustentar los “resultados del impacto del programa” en los resultados del “desempeño docente durante el proceso formativo”, “en la práctica docente”, “en el cumplimiento de los estándares nacionales del docente”, y “en el impacto del aprendizaje después de la graduación”. Se trata de verificar si la institución ha implementado un sistema interno formal de aseguramiento de calidad que garantice la mejora continua del programa basándose en el análisis de datos objetivos que impacten en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en su conjunto. En ese marco, la evaluación apoya el proceso de planificación para el discernimiento de acciones futuras, permitiendo así derivar las lecciones aprendidas en la ejecución.



Evaluación de posgrados en Ecuador en el campo de conocimiento de Educación: enfoque y análisis del modelo genérico

Germán Maldonado Cisneros

Universidad de Las Fuerzas Armadas ESPE

La evaluación de posgrados de Educación en Ecuador se enmarca en el proceso de actualización y modernización de los currículos de las universidades con el objetivo nacional del aseguramiento de la calidad educativa (Cabrera, 2020). La evaluación de los posgrados en educación encuentra en el modelo genérico los estándares de calidad. La definición de estándares de calidad permite la operacionalización de la evaluación desde los indicadores. El tema fundamental es vigilar la calidad de la formación de los profesionales, funcionarios y administrativos de la Educación en el país, y a la vez, responder a las necesidades del país en este campo.

Con este objetivo, en el campo de conocimiento de la Educación, se evalúan sus programas de posgrado con el sustento del diseño e implementación del modelo genérico de evaluación que examina detenidamente el entorno de aprendizaje y desarrolla dos tipos de estándares relacionados, principalmente, con las diferencias existentes entre indicadores cualitativos y cuantitativos para generar procesos y dinámicas de mejoramiento y de calidad. El objetivo del modelo genérico es integrar la innovación y la calidad en los procesos de los posgrados del país.

Revisión, descripción y análisis de la normativa relacionada con la aprobación y evaluación de los posgrados

En el campo de los posgrados en Educación no hay una normativa específica ni instituciones particulares que precautelen la especificidad. La normativa es una generalización más que se convierte en un marco para los procesos de evaluación y acreditación de tercer y cuarto nivel y se aplican de la misma forma a todos los posgrados. La Educación podría necesitar indicadores y parámetros propios que generen los procesos de formación de profesionales que tienen a su cargo de formación de personas: el modelo genérico recogería los resultados para la retroalimentación de los procesos de calidad.

El CONEA (Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación), en 2002, nace como un organismo



autónomo del Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP), que los llevaba adelante con el objetivo de vigilar por la calidad de las universidades e institutos técnicos y tecnológicos, y de proveer las estructuras para generar los informes previos a la acreditación de la oferta en tanto programas y carreras de todos los niveles y modalidades.

La Constitución de 2008 fue un hito para la institucionalidad del Ecuador. Aunque constituía la revisión del fundamento de la nación, se consideró urgente la creación de una nueva columna legislativa del Estado. La Asamblea Constituyente convocada para redactarla intentó incluir todas las voces ciudadanas, sobre todo las excluidas históricamente. Su tarea fue construir el marco legal que permita actualizar las instituciones y precautelar los procesos de participación, control social, inclusión y cobertura de derechos de la ciudadanía. Se buscó una afirmación democrática que asuma los retos que el Ecuador enfrentaba en el contexto mundial (UNESCO, 2009).

Esta nueva Constitución tiene un giro copernicano con respecto a la Educación y la convierte en un bien público de tal manera que la convierte en un eje para la consideración de las instituciones nacionales y para la dirección de las dinámicas evaluativas. No solo era mejorar la educación en tanto tal, sino una dinámica que propendía a la optimización y aseguramiento de la calidad de los programas de posgrado, incluidos en ellos los del campo de la educación (Capa, 2017).

Entre los años 2009 y 2011, se desarrolló una importante gestión de evaluación y acreditación de todas las Universidades del país, que generó un movimiento de evaluación interna y externa de todas las instituciones de educación superior con el ajuste de sus procedimientos a los estándares de calidad que requerían las instituciones nacionales como el Consejo de Educación Superior. Uno de los primeros resultados de este proceso fue el cierre de institutos y universidades que no cumplían o no alcanzaban los parámetros mínimos de calidad (Sánchez, et al, 2018). Así que, en 2010, las instituciones de educación superior reciben el principal elemento para la transformación de las instituciones de Educación de tercer y cuarto nivel: la publicación de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), que “define los procesos, garantiza el derecho a la educación superior de calidad que propenda a la excelencia, al acceso universal, permanencia, movilidad, y egreso sin discriminación alguna”(LOES, 2019).

El Reglamento General de la LOES y el Reglamento de Régimen Académico, que se desprenden de la LOES, constituyen los paradigmas y los cimientos de la actividad académica, administrativa,



financiera y jurídica de las instituciones de educación superior, de las estructuras para el funcionamiento orgánico y la evaluación integral de la carrera docente, de la organización de los currículos, de la investigación y los vínculos con la comunidad y la sociedad, de la calidad educativa y de todo lo relacionado con la cotidianidad de la Educación Superior en Ecuador. Es un instrumento que reemplaza a la Ley de Educación Superior de 1938 y deja atrás un modelo universitario que no respondía a una nueva visión de la Educación Superior incluyente, universal, que permita la movilidad docente y estudiantil, que permita el cogobierno (Maldonado, 2019).

Previo a la LOES, la educación superior manifestaba disfunciones que no permitían un trabajo orgánico ni configuraban un carácter integral de la identidad universitaria. La expresión de las funciones sustantivas descubre inconsistencias en la universidad. La docencia no tenía exigencia para los profesores. Además, se presenta una investigación simultánea al aislamiento de la educación superior de la realidad del país. El índice de publicaciones científicas era tangencial al trabajo de la enseñanza superior. La Investigación mínima no se piensa necesariamente como motor del trabajo de la mayoría de las Universidades. Así mismo, la vinculación con la comunidad no constituye un eje pertinente: el nuevo corpus legal pretende que las instituciones superiores alcancen los estándares internacionales de calidad. Los artículos 6, 18, 22, 23, 30, entre otros, del reglamento de Régimen Académico definen los posgrados en el país en el espíritu de la intención general para toda la educación superior.

En 2011 se establecen nuevos documentos de trabajo para la evaluación que contenían las dinámicas, estándares e indicadores de los procesos de aseguramiento de la calidad en la Educación Superior y establecían los parámetros de los procesos de mejoramiento al interior de las Instituciones de Educación Superior (Raza, 2019). El Modelo Genérico Evaluación de Carreras, la Evaluación del Modelo Institucional, la Evaluación de las Extensiones, son documentos que llevaron a la Evaluación y categorización de todas las instituciones superior de Ecuador. Además, la Suspensión de las Universidades de categoría “E” marcó un hito en la decisión por buscar la calidad en los programas educativos del Ecuador.

Entre los años 2013 y 2015, se lleva a cabo una amplia discusión sobre el Modelo Evaluación que va a buscar la calidad de las Instituciones de Educación Superior. Además, se establece procesos de Acompañamiento de Exámenes de Habilitación Profesional que permite integrar a muchos ciudadanos que ejercían prácticas profesionales sin la formación académica. Para 2015, los procesos avanzan con la Recategorización de las Universidades y la Evaluación de las Extensiones Universitarias. Se



habían venido trabajando no solos los instrumentos de aseguramiento de la calidad, sino también los reglamentos que aseguren su cumplimiento y la sostenibilidad de los procesos de calidad, porque el objetivo de la evaluación fue la excelencia con equidad (Ramírez, 2013).

No obstante, no existe ningún requerimiento en especial en la evaluación de los posgrados en el campo de la educación. Si bien en la región, era ya común la acreditación de programas de posgrado de educación por agencias internacionales como la Red Iberoamericana para la acreditación de la calidad de la Educación Superior (RIACES, 2021), las instituciones de educación superior de Ecuador no se integraron a esta dinámica con este tipo de aseguramiento de calidad. Existe una oferta vigente de universidades de Europa y Estados Unidos, a través de becas o de estudios virtuales o a distancia, que cuentan con estas acreditaciones. Aún hoy no se proyecta este tipo de trabajo en el Ecuador y solo un par de universidades privadas han buscado la acreditación internacional como instituciones, pero no como carreras de posgrado en Educación (Capa, 2017).

La intención del mejoramiento del campo de la Educación comenzó con la organización del CES de una Comisión cuyo objetivo fue el rediseño de las carreras de educación acorde a lo estipulado por el Reglamento de Régimen Académico vigente para 2015. Esta Comisión Ocasional del CES contaba con el apoyo institucional del ministerio de Educación y el apoyo académico de las universidades y escuelas politécnicas del país. La “Propuesta del Currículo genérico de las carreras de Educación”, instrumento generado por esta comisión, lleva a una revisión de los currículos de todas las carreras de educación del país de tercer nivel y crea preguntas sobre los programas de cuarto nivel (Comisión Ocasional de Educación, 2015) y la necesidad de espacios e itinerarios formativos en la Educación.

Para 2016, se plantea el Modelo Genérico de Evaluación de Carreras a Distancia, se sigue con la Evaluación de Extensiones y se establecen proyectos de Acompañamiento a la Autoevaluación de las instituciones categorizadas como “D”. En 2017, se lanza la nueva Evaluación de Carreras, además de las reformas del Modelo de Evaluación Institucional.

Se crea la SENESCYT para reemplazar la CONESUP. La nueva Secretaría se encarga de dirigir la política pública de la Educación Superior y coordinar las acciones de las instituciones del Sistema de Educación Superior con las políticas nacionales en el ámbito de su competencia. Así, la SENESCYT, junto al CES y al CACES son los organismos que configuran el sistema de educación superior de Ecuador y se preocupan por la vigilancia de la calidad de la educación en el país (Capa, 2017).



En agosto de 2017, la Comisión Permanente de Evaluación de Posgrados presenta el Modelo Genérico de Evaluación de Programas de Posgrados en Ecuador, cuya tarea es establecer las características y parámetros que se evalúan en los posgrados en el país, en tanto al nivel de cumplimiento de las políticas nacionales determinadas por los organismos de control, sino también el desarrollo de sistemas de gestión que permitan una continua retroalimentación en pos de la actualización y excelencia. Estas características se definen en criterios de calidad, subcriterios, indicadores y estándares, diseñados para examinar la oferta de posgrados en Educación en el país, apropiados para todo tipo de programa de posgrado, y acordes con las exigencias de todo campo profesional y académico de la oferta vigente. A través de este instrumento jurídico, el CACES busca que:

La educación de posgrado, concebida como el último nivel de la formación de grado, después del ciclo de estudios de licenciatura o de estudios profesionales, debe tener la capacidad de responder a las necesidades cambiantes de su entorno, mediante la provisión de conocimiento y habilidades relevantes para las comunidades a las que sirven. Los programas de posgrado deben ser capaces de innovar, invertir en capital intelectual, desarrollar nuevos programas, currículos y cursos, que les permitan dar respuesta a las necesidades cambiantes del mundo (CACES, 2019).

Los programas de posgrados pueden ser profesionales y de investigación. En esa clasificación, la evaluación de programas de posgrado en Ecuador parte de la distinción de características relacionadas con los objetivos y características del programa, que serán utilizadas para la evaluación (CEAACES, 2017). En el campo específico de la educación, hay un gran abanico en la educación y hay programas en los dos tipos de posgrados.

Enfoque y Análisis del Modelo Genérico de Evaluación de Programas de Posgrados en Ecuador en el campo de la Educación

La pertinencia del modelo genérico parte de entender la oferta académica de posgrados en el campo de la educación, asume la realidad que en el tipo I de programas de posgrado hay maestrías profesionalizantes en el campo específico de la educación. Además, el tipo I de programas de posgrado en Educación hay maestrías académicas (MA) con Trayectoria de Investigación (TI) en el campo específico de la educación. Están dedicadas a profesionales de la educación o que trabajan en ella. También hay especializaciones en varias áreas de la educación en la oferta de programas de posgrado vigentes en el Ecuador y tienen que ver con áreas prácticas de la educación para capacitar a quienes tienen que ver con el trabajo y la práctica docente.



En el tipo II de posgrados, la oferta en educación no es muy amplia. En primer lugar, no hay oferta de doctorados en educación en el país. Aunque hay varios programas doctorales en educación en la actualidad como en la Universidad Nacional de Rosario (Argentina) o la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid (España) y varios en Estados Unidos, pero no existe ninguno en la oferta académica del país. Un número considerable de ciudadanos acceden a doctorados que están en el extranjero por la necesidad de estos para el momento del Ecuador. Además, existen 9 programas de maestría académica (MA) con Trayectoria de Investigación (TI) en el campo de la educación en la oferta vigente. Hay una sola maestría de investigación en el país, que lo tiene una universidad de posgrados del país. Es un claro indicio que debe convertirse en un motivo de revisión de las universidades del país. Se hace manifiesto que los Programas profesionales (Tipo I): tienen como objetivo el entrenamiento o el desarrollo complementario de resultados de aprendizaje y conocimientos adquiridos en una carrera. Se consideran como programas profesionales, de acuerdo con lo establecido en el Reglamento de Régimen Académico, a los programas que no tienen como finalidad, conducir o ser un paso previo para continuar con estudios doctorales (CEAACES, 2017).

Son los más acordes la demanda de este campo efectivo de la Educación y ofrecen un abanico de posibilidades en la oferta académica vigente del país. Si bien la investigación es un eje motor de toda la reestructuración de la educación superior, aún no es un eje en el diseño de los programas de posgrado de tipo II que podrían constituirse como un proceso de autoevaluación de la oferta misma en este campo, para que se establezcan sistemas de diálogo con la realidad del país y permita un mejoramiento fundamentado de la práctica profesional de la educación, su epistemología y sus metodologías. La metaevaluación de los alcances de los pocos programas de tipo II develaría la necesidad de indagar las fortalezas y debilidad del sistema educativo del Ecuador con investigación educativa activa como único fin en programas de posgrado en educación.

La dinámica de acreditación del CES abre un ciclo de calidad en las instituciones de Educación Superior con el Modelo de Genérico de evaluación del entorno de aprendizaje de los programas de posgrado del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior - CEAACES, y sus tres principios estructurales que son: el Compromiso, la Investigación, desarrollo e innovación e Impacto del posgrado para beneficio del país. Estos principios constituyen un paradigma de la transformación en criterios de calidad que el CACES revisa en los programas de posgrados de las Universidades acreditadas en el país. El análisis de los elementos de los programas



de cuarto nivel en el campo de la Educación tiene una hoja de ruta determinada por el horizonte legal y los órganos de control en el Modelo Genérico.

Ya para 2012, es claro que la educación superior tiene como misión la generación conocimiento transformador (Capa, 2017). Por este motivo, las Instituciones de educación superior generaron sus propios corpus legales para orientar y permitir la sostenibilidad del mejoramiento en calidad de la educación de cuarto nivel de los programas de posgrado (Universidad Central del Ecuador, 2017) acorde a los reglamentos vigentes y las pautas del CACES con el Modelo Genérico de Evaluación (CEAACES, 2017) que permite adentrarnos en el campo mismo de los posgrados de Educación para revisar la pertinencia y viabilidad de este modelo para los programas de cuarto nivel en el campo de la Educación.

Principios de evaluación de programas de posgrado

El modelo de evaluación del entorno de aprendizaje de la educación de posgrado pone de manifiesto y examina si dichos programas tienen la: “capacidad de responder a las necesidades cambiantes de su entorno, mediante la provisión de conocimiento y habilidades relevantes para las comunidades a las que sirven. [...] deben ser capaces de innovar, invertir en capital intelectual, desarrollar nuevos programas, currículos y cursos, que les permitan dar respuesta a las necesidades cambiantes del mundo” (CEAACES, 2017). Esta meta exige que se guíen en Principios directrices de los procesos del modelo, que comparten el objetivo con el campo de la educación misma en tanto su misión ulterior (Jackson, 2015) y, por tanto, son pertinentes y consistentes con el campo de conocimiento específico.

En el Modelo Genérico de Evaluación de Programas de Posgrados en Ecuador, se identifica un enfoque específico en la generación de matrices que permiten identificar los procesos de aseguramiento de la calidad y generan los indicadores y acciones que hacen plausible un sistema de evaluación integral. De esta manera, los procesos de calidad académica, administrativa, económica de los programas de posgrado en educación se hacen sostenibles, continuos y hacen visibles internas y externamente los ejes de estas intenciones para el mejoramiento continuo de la calidad de la educación.

Este modelo es aplicable en el campo de conocimiento de la Educación. Para esta afirmación, se somete el modelo a revisión en aspectos fundamentales que son: la revisión de los principios que dirigen el modelo, los criterios y estándares de evaluación de programas de posgrado y las acciones que se generan desde este modelo al interior de los programas de posgrados. Los principios declarados en el



modelo de evaluación son tres:

- a) Compromiso,
- b) Investigación, desarrollo e innovación (I+D+i), y
- c) Impacto.

Estos principios son los ejes en torno a los cuales se ejecuta la persecución de las dinámicas mínimas que permiten que un programa de posgrado sea de calidad y camine a la excelencia y coinciden con los procesos de acreditación de agencias internacionales para carreras universitarias, sobre todo para aquellas que se consideran de interés público (González, 2010).

El compromiso entendido como “el involucramiento de los programas para la resolución de problemas sociales a través del pensamiento crítico, la investigación colaborativa, el apoyo para el aprendizaje continuo y la transdisciplinariedad” (CEAACES, 2017), se coordina con la intención nacional e internacional para crear una educación que responde al siglo XXI sobre todo en la perspectiva de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, sobre todo el cuarto objetivo (UNESCO, 2019). Los programas de posgrado en educación deben conectarse con la ingente cantidad de retos que nacen de la realidad sociopolítica de nuestro país en tanto es una carrera de interés público que permitiría un crecimiento humano y digno de los ciudadanos.

La I+D+i en el campo específico del conocimiento de la Educación es una dinámica necesaria en sus programas de posgrado porque el objeto mismo del currículo requiere urgentemente atender a los problemas de la institución educativa que no ha renovado su estructura (Foucault, 2003) ni se ha adaptado a las circunstancias socio culturales predominantes. La investigación, aliada con la innovación, y desde una profunda evaluación de los sistemas educativos hace urgente la consideración de la problemática en los posgrados, con innovación porque:

La innovación educativa como una fuerza vital, presente en escuelas, educadores, proyectos y políticas, es capaz de reconocer las limitaciones de la matriz educativa tradicional y alterarla para el beneficio de los derechos de aprendizaje del siglo XXI de nuestros alumnos. Expresado en otros términos, innovar es alterar los elementos de un orden escolar que apagan o limitan el deseo de aprender de los alumnos (Rivas, 2018).



No obstante, este aspecto se evalúa más en todos los tipos de programas de posgrado, como analizaremos después, y no deja de ser importante que “los programas de cuarto nivel deben ser capaces de generar ambientes que creen e introduzcan, de manera continua, nuevas ideas o maneras de pensar, pero que además las transformen en acciones para la resolución de problemas específicos dentro del contexto de su misión (CEAACES, 2017). La misión de gran parte de los programas de cuarto nivel que se ofertan en educación es formar profesionales que puedan liderar procesos educativos innovadores, en función de las necesidades socioculturales del medio ecuatoriano. Estos programas suelen establecer énfasis o itinerario que se enmarcan en ejes transversales como la interculturalidad, la ciudadanía, la equidad de género, el uso de tecnologías y plataformas virtuales, la construcción de metodologías que sirvan para el fortalecimiento del ejercicio profesional en las diversas áreas específicas de la educación.

En esta misma consideración podemos entender que el impacto de los programas de posgrado en educación deber ser positivo sobre la teoría, la enseñanza o la práctica educativas. Se debe documentar el efecto en el entorno de la acción del posgrado y de sus egresados.

Criterios de evaluación de programas de posgrado: revisión desde el campo de la Educación

Los criterios para evaluar el entorno de aprendizaje de programas de posgrado de tipo I y II traen consigo una estructura que permite identificar el funcionamiento, pertinencia, coherencia y consistencia de los programas en el campo de la educación. La estructura del modelo genérico consta de criterios y estándares de evaluación del entorno de aprendizaje de programas de posgrado tipo I y II y se fija en los siguientes elementos:

- Organización
 - Constitución
 - Políticas y procedimientos
- Programa académico
 - Diseño
 - Implementación
 - Academia



- Cuerpo Académico
- Carrera docente
- Eficiencia académica
- Investigación, desarrollo e innovación (I+D+i)
 - Condiciones
 - Resultados
- Ambiente institucional
 - Recursos de aprendizaje
 - Redes de cooperación

Los criterios constituyen la exigencia para que el diseño curricular del programa de posgrado en educación sea pertinente, se fundamente en los principios del mismo modelo y cumpla con las exigencias legales que permitan el diálogo educativo en el contexto de los recursos que una institución superior y sus programas de cuarto nivel tengan para permitir este intercambio.

Organización: se refiere a la estructura organizativa del programa y al cumplimiento del principio de pertinencia en el sistema de educación superior ecuatoriano. Aquí se agrupan indicadores y estándares relacionados con la planificación del programa, y la definición de su misión, visión y objetivos estratégicos. Es la revisión del ADN del programa de posgrado que es aplicable al campo de la educación y evalúa la identidad del programa. Tiene dos subcriterios:

- i) Constitución -contexto, gestión académica, estructura del programa, y
- ii) Políticas y procedimientos -políticas de admisión, políticas de titulación, sistema de becas, seguimiento de graduados.

Estos subcriterios agrupan estándares e indicadores sobre la totalidad de la estructura orgánica del entorno de aprendizaje del programa de posgrado en educación y permite dirigir la demanda de los profesionales de la educación de programas de posgrado de tipo I (Pineau, et al, 2016).

Además, el campo específico de la educación halla un papel fundamental en la definición de la identidad de todo el programa desde este criterio y los subcriterios que especifican su alcance y pertinencia



para la realidad del país y determina el alcance y consistencia de la mayor parte de las maestrías profesionalizantes en educación en el país.

Programa académico: tiene que ver con el currículo y la planificación que permite la formación académica. Es la declaración de la estructuración de las áreas disciplinares y complementarias necesarias para alcanzar los resultados de aprendizaje esperados, y manera cómo se agrupan, interrelacionan y se constituyen sistemáticamente. Este criterio revisa el esqueleto de la formación misma de los posgrados en educación. Debe ser evaluado por expertos en el área de la educación con los subcriterios:

- i) Diseño (Perfil de egreso y Plan de estudios);
- ii) Implementación (Planificación microcurricular y Evaluación y seguimiento).

Es la transparencia evaluativa que permite reconocer el tipo de profesional que llega y las competencias que se adquirirán como resultados de aprendizaje de los posgrados en educación de la oferta vigente del egresado. Es la manera de examinar la sostenibilidad del posgrado, la viabilidad del campo laboral del profesional en educación y la factibilidad de los procesos que pueden generar los programas en beneficio del país (De Alba, 2003).

Academia: para el campo de la educación, es muy importante la evaluación de las cualidades y características de la planta académica que conforma el programa. Es fundamental el talento humano que como recurso único transforma los sistemas de posgrado (Antelo, 2015). La academia tiene tres subcriterios que vigilan la construcción y buen funcionamiento orgánico del cuerpo docente:

- i) Cuerpo académico (Afinidad de formación de posgrado, Composición de la planta académica, Actualización científica, Profesores visitantes);
- ii) Carrera Docente (Evaluación integral de la planta académica, Titularidad y dedicación);
- iii) Eficiencia Académica (Estudiantes por profesor, Tasa de retención, Tasa de titulación).

El campo de la educación necesita en sus programas de posgrado actualización docente y sistema de evaluación 360 que permita mantener procesos de mejoramiento continuo como indicador de excelencia en los posgrados, y no solo como una exigencia legal, sino una consecuencia de calidad en el ordenamiento mismo de sus procesos (Chapman, et al, 2009).



Investigación, desarrollo e innovación I+D+i: si bien en el campo de la educación, los programas de posgrado corresponden en mayoría al tipo I que son de carácter profesionalizante, los “resultados de producción académica; en particular I+D internos e innovación” son fundantes y necesarios para la eficacia y eficiencia de estos programas en el concierto internacional. “La investigación, el desarrollo y la innovación constituyen ejes transversales para la transferencia tecnológica y la articulación de las instituciones de educación superior, con diversos sectores de la sociedad” (CEAACES, 2017). Por eso, este criterio cuenta con:

- i) Condiciones (Grupos de investigación, I+D colaborativo interno, Cooperación externa y redes de investigación, Revistas indexadas), que plantean la red humana que sostiene la labor investigativa que todo programa de posgrado en educación debe tener (Guajardo-Leal, García Vázquez, y Valenzuela González, 2017; y
- ii) Resultados (Producción científica en revistas indexadas de impacto mundial, Producción científica en revistas indexadas de impacto regional, Libros y/o capítulos de libros), que son los resultado concretos y medibles del trabajo de esa red y de la academia en consonancia con las necesidades del nuevo conocimiento transformador (Lemaitre, 2017).

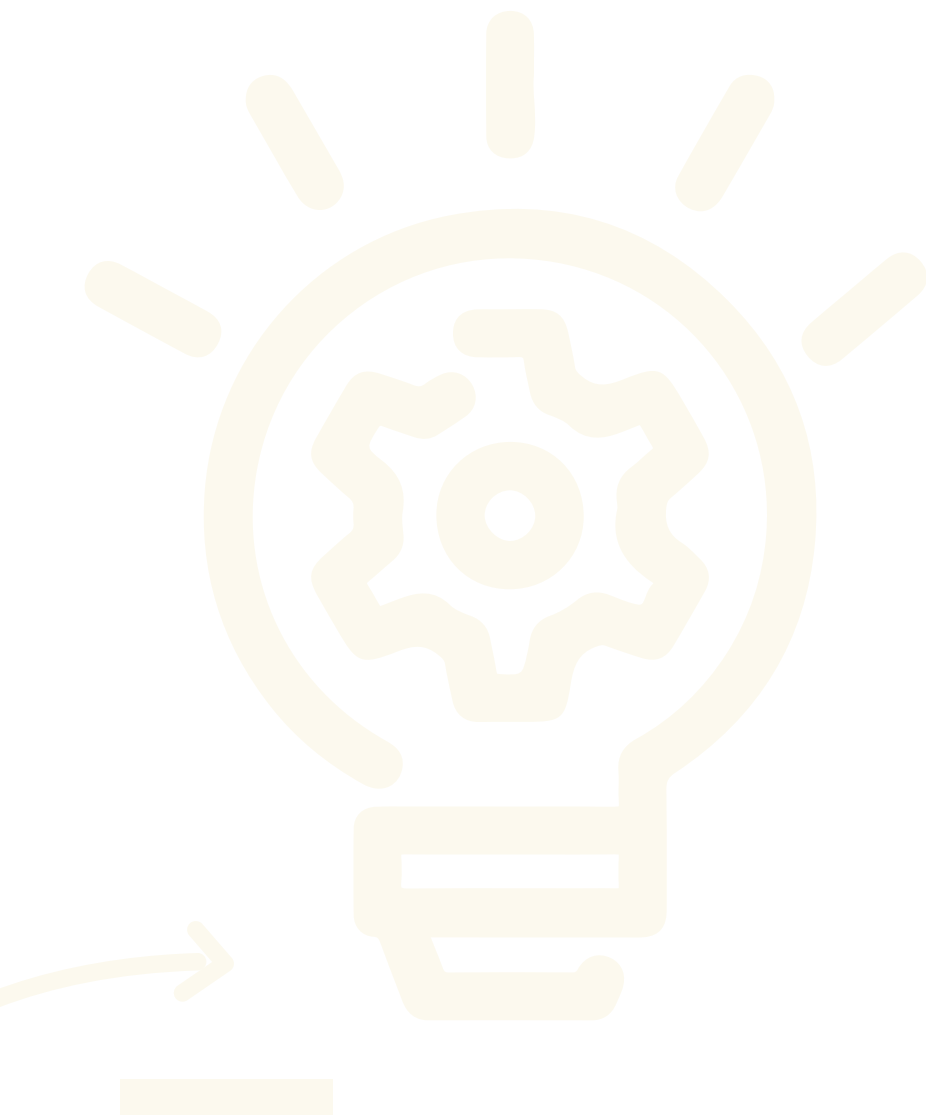
Ambiente Institucional: la evaluación de los posgrados en educación necesita la percepción de los recursos humanos en tanto movilidad de los docentes y alumnos y materiales -sobre todo virtuales- en tanto conexión e interconexión del conocimiento con las redes de investigación y trabajo en el área, además de las nuevas plataformas que colaboran en el proceso de aprendizaje de los programas de posgrado en educación (Pogré, et al, 2005). Se traduce en dos subcriterios:

- i) Recursos de aprendizaje (Bibliotecas virtuales y repositorios digitales y Ambientes de aprendizaje): en posgrados de educación son herramientas que permiten no solo la investigación sino la generación de procesos complejos de pensamiento desde un sistema curricular que propenda a la actualización (Diez-Gutiérrez & Díaz-Nafría, 2018).
- ii) Redes de cooperación (Movilidad académica y Participación en redes).

La aplicabilidad de este criterio a los programas de posgrado en educación hace funcional y actualizado la red que sostiene la nueva educación en el siglo XXI, para trabajar en conjunto procesos que invaden las realidades de varios sujetos educativos y contextos diferentes (Ferrer, 2007). La realidad exige el mantenimiento de procesos de evaluación continua que permita adaptar al tiempo los posgra-



dos y la Educación misma. Dado el cambio constante de la realidad misma de las universidades y del país, el modelo genérico plantea un acierto en tanto retroalimentación y establecer paradigmas para fundamentar los cimientos de los currículos de posgrado.





Estructura curricular de posgrado en el campo de conocimiento de Educación

Margarita Alexandra Rodríguez Acosta

Universidad de Las Fuerzas Armadas ESPE

Contexto y metodología de análisis

Con el propósito de analizar la estructura curricular de los programas de posgrados del campo de conocimiento de la educación en el contexto nacional e internacional dentro del marco de la investigación sobre el desarrollo y caracterización del posgrado en Ecuador (2020-2021), el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, ha elaborado una “Guía para la selección de programas extranjeros” dentro del campo de conocimiento correspondiente. La guía define la metodología a seguir, como son: criterios de selección, relevancia internacional, ubicación geográfica, tipo de programa, campo amplio, detallado, específico y modalidad de estudio para realizar el análisis comparativo de los programas de posgrado en educación de relevancia internacional; así como, de relevancia nacional.

En este contexto, se seleccionan las universidades internacionales, por región, país, tipo de programa, campo detallado, modalidad de estudio en sitios web clasificados por ranking e indicadores de acreditación internacional desde rankings internacionales que aglutina a las mejores universidades del mundo (Paladines, 2011). Las universidades nacionales se seleccionan a partir de la información proporcionada por los organismos de control de la Educación Superior (LOES, 2018). A partir de ello, con el propósito de establecer similitudes, diferencias y limitaciones de la estructura curricular de los programas de maestría de Educación en Canadá, Brasil, México, Chile y Ecuador, se identifican los programas de maestría profesionalizantes que tienen relevancia en el campo amplio de la Educación y campo específico en Pedagogía, Docencia e Innovación en universidades públicas a nivel nacional e internacional. El programa de maestría de Canadá seleccionado por estar entre los cinco mejores países en Educación, según el ranking internacional; Brasil, por tener experiencia en la transferencia del conocimiento y vinculación con la sociedad en escuelas públicas y de zonas rurales.

México se seleccionó por el valor agregado a la importancia que se le otorga a este nivel de formación, cuya finalidad, es elevar la calidad educativa laboral, a través del fortalecimiento de las



competencias docentes especialmente relacionados con la identidad profesional, liderazgo educativo, didáctica, pedagogía y la necesidad de realizar una docencia de calidad. Las maestrías están orientadas a la solución de las necesidades de las instituciones educativas donde laboran los maestrantes y profundizar los conocimientos y habilidades que ya poseen relacionados al ejercicio profesional. Por otro lado, es importante mencionar que, en México, en este nivel de estudios, cuenta actualmente con 2420 programas de posgrado; 259 se imparten en la Universidad Autónoma de México – UNAM- y, la diferencia en 233 instituciones, de las cuales, 101 corresponde a instituciones privadas.

Las instituciones públicas atienden a 72 % de un total de 65 615 estudiantes de posgrado en el país y las privadas al 28 % restante, según las cifras de la Asociación Nacional de Universidades e instituciones de enseñanza superior (Manzo, 2021).

Chile se eligió debido al crecimiento vertiginoso y notable en sus programas de maestría y doctorado durante la última década, convirtiéndose en un indicador importante del avance en investigación e innovación educativa y cuenta con un perfil de egreso enfocado en el desempeño profesional; además, la formación en posgrado es una prioridad del gobierno, ya que, consideran que el talento humano calificado coadyuva al avance y desarrollo de su país.

Estructura curricular de los programas de posgrado en el contexto internacional

Malla curricular

Canadá

En Canadá la maestría en Educación que oferta (The University British Columbia, 2021) en el campo amplio de Educación y campo específico de Pedagogía. La organización curricular: básica, disciplinar, multidisciplinar y/o interdisciplinar, es interdisciplinar en estudios de currículo y está diseñado para exponer las perspectivas epistemológicas, relacionadas con el desarrollo del currículo; en la cual se exploran las dimensiones filosóficas y ontológicas dentro de los contextos locales y globales. Es decir, se busca que, dentro de este marco interdisciplinario, los estudiantes graduados experimenten la teoría y la investigación a través de la exploración de temas como la sostenibilidad y el aprendizaje personalizado.

En el diseño curricular se distribuyen las horas en los componentes de docencia, aplicación/experimentación y el componente de aprendizaje autónomo, los cuáles se encuentran repartidos en créditos de acuerdo al campo de formación teórica (9) profesional (18) investigativo (3), en total 30 créditos. Cada asignatura equivale a 3 créditos.



El programa de maestría está estructurado por nueve asignaturas, más el proyecto de investigación. Se consideran las asignaturas de las unidades curriculares básica, profesional y de titulación. Las asignaturas de la unidad básica son teóricas, enfocadas a temas y teorías del currículo, metodología de investigación en educación y lenguaje y comunicación; la formación profesional contempla asignaturas de especialidad dirigidas al área de estudio tales como diversidad, liderazgo y políticas educativas, aprendizaje digital y currículo. En cuanto al campo de formación investigativo, se realiza un seminario de proyectos de investigación.

En general, el programa de maestría brinda a los estudiantes una experiencia teórica, práctica y analítica, así como un lugar en la comunidad de académicos practicantes dedicados al estudio y a la búsqueda de una educación permanente. En la malla curricular se propone una asignatura de investigación obligatoria y una asignatura de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones TIC, opcional. En esta universidad “la maestría en Educación está comprometida con el avance de la investigación del aprendizaje y la enseñanza en una variedad de contextos y a lo largo de la vida” (Nashon, 2021).

Brasil

En Brasil, la Universidad Estatal de las Campinas, oferta la maestría profesional en Educación Escolar que tiene como objetivo proporcionar la especialización a docentes de los sectores restringidos de actividades académicas y profesionales. Es una universidad multidisciplinaria, cuyos maestrantes se vinculan directamente con las escuelas de Educación Básica. Las asignaturas de la maestría se plantean en dos líneas de estudio. Por una parte, se encuentran las políticas públicas, planificación, gestión y evaluación; además de las prácticas pedagógicas con el perfil profesional dirigido a la administración educativa reflejado en siete asignaturas (UNICAMP, 2021). Y, por otro lado, la línea de prácticas pedagógicas en Educación Básica con metas hacia la docencia, desde la perspectiva del Plan Nacional de Educación de Brasil y cuenta con ocho asignaturas. El objeto de estudio es mejorar la formación de profesores y administradores educativos específicamente de escuelas públicas. La estructura curricular está compuesta por actividades obligatorias de 360 horas lectivas, distribuidas 180 horas en la unidad teórica de metodología del trabajo académico; la unidad profesional con talleres pedagógicos de 60 horas; y, la titulación con la elaboración y redacción de tesis 120 horas.

México

La Universidad Autónoma de México oferta la maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), cuenta con algunas especialidades, como: Biología, español, Matemáticas, inglés y francés. Por ejemplo, la especialidad de español tiene como objetivo “formar sólida y rigurosa-



mente, con un carácter innovador, multidisciplinario y flexible, profesionales de la educación a nivel de Maestría, para un ejercicio docente adecuado a las necesidades de la Educación Media Superior” (UNAM, 2022).

La estructura curricular se basa en un currículo flexible; los contenidos están distribuidos en el ámbito de la docencia general con 24 créditos, en el ámbito de la docencia disciplinar son 18 créditos y en el ámbito de la integración de la docencia son 32 créditos: en total 74 créditos que se distribuyen en 16 semanas que integran los ciclos académicos de cada nivel. Son cuatro niveles. En la malla curricular se proponen asignaturas de práctica docente en los tres niveles, además de didáctica y pedagogía.

Chile

La Pontificia Universidad Católica de Chile tiene un gran desarrollo en la actividad académica de posgrado. La maestría en Educación tiene menciones tales como Dirección y liderazgo ocupacional, Estudios Curriculares, Evaluación de los Aprendizajes, Didáctica de las Ciencias Sociales, Lenguaje, Matemática e Inclusión y Educación Superior. La maestría en Educación, mención Evaluación de los aprendizajes, se ejecuta en tres semestres, con un primer semestre de 40 créditos distribuidos en asignaturas como Desafíos contemporáneos de la Educación, Evaluación de los aprendizajes en el aula y Análisis de datos para la toma de decisiones en educación. El segundo nivel cuenta con 40 créditos que integran la Medición Educacional, los Instrumentos de recogida de evidencias de aprendizajes, la Gestión y cambios en organizaciones educativas. Finalmente, en el tercer nivel de 40 créditos tiene asignaturas optativas que pueden ser Evaluación de actitudes o Evaluación de la docencia. La estructura curricular del programa tiene dos ejes de 60 créditos cada uno: a) Desafíos contemporáneos de la educación y b) Gestión y cambio en la organización educativa. Al mismo tiempo, no se proponen asignaturas de investigación, ni tampoco práctica docente (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2022).

Requisitos, el perfil de ingreso

Las universidades internacionales identificadas para este trabajo de investigación: The University of British Columbia (UBC) de Canadá y la Universidad Estatal de las Campinas (UNICAM) en Brasil tienen como requisito de ingreso a la maestría que su campo específico de conocimiento sea la Educación. Adicional a esto, the University of British Columbia, afianza la identidad con la profesión, ya que, los aspirantes no solo deben tener el título de tercer nivel o licenciatura en Educación; sino también, la calificación y puntaje de rendimiento obtenido que no debe ser inferior a 8/10, la expe-



riencia profesional exitosa de al menos 1 año y la declaración de intenciones, a través de una carta de motivación para realizar los estudios de maestría (principales intereses, preocupaciones profesionales y planes de carrera relacionados). El fin, es reclutar a los docentes idóneos entre los aspirantes y señalar que la formación de especialistas a nivel de posgrado es una necesidad estratégica que fortalece la identidad de la profesión docente (Robalino, 2005).

En la Maestría de la Universidad Estatal de las Campinas de Brasil, los aspirantes al programa de maestría deben presentar un proyecto de vinculación/investigación, y considera en su perfil de ingreso el acceso a estudiantes de grupos vulnerables: indígenas, con discapacidad física, y transgénero. Los cupos son limitados y entre los requisitos allende el proyecto, se necesita una carta de intención en las que detalla las razones para acceder al programa, el récord académico y el título de tercer nivel. Hay un proceso de selección que comprende tres fases: la primera fase de análisis de aptitudes; la segunda fase es la pertinencia del proyecto de investigación, y la tercera fase, es una entrevista. Además, los aspirantes a la maestría deben tener suficiencia en alguna lengua extranjera (UNICAMP, 2021).

La Universidad Nacional de México UNAM oferta la Maestría en Docencia para la educación media superior MADEM para lo cual el único requisito de ingreso es la licenciatura afín con la maestría.

En la Pontificia Universidad Católica de Chile para optar por un grado de magíster, se requiere como requisito tener el grado de licenciado/a o un título profesional cuyo nivel de contenidos sean equivalentes al grado de licenciado. Carta de recomendación, carta de intención del proyecto de magíster, en la cual se detalle una problemática específica relacionada con la problemática específica de la mención a la que postula. Entrevista

Perfil de egreso

Canadá

En Canadá el perfil de egreso busca que los estudiantes que culminan la maestría en educación desarrollen habilidades y competencias en liderazgo educativo, trabajo colaborativo, administración escolar y consulta educativa. Además, la vinculación con la comunidad.

Brasil

En Brasil el perfil de egreso está direccionado a la formación de profesionales para actuar en actividades técnico-científicas en innovación mediante la apropiación de conocimientos basados en la rigurosidad científica. Los maestrantes se vinculan con instituciones de interés público.



México

En México el perfil de egreso se basa en la calidad laboral del ejercicio de la docencia, como un proceso de aprendizaje productivo, la formación profesional sólida del egresado tiene la garantía de un aprendizaje a lo largo de la vida, de manera que, el egresado, continúe educándose durante su vida profesional para lograr un desarrollo educativo sostenible.

Chile

En Chile el perfil de egreso está enfocado en el desarrollo y desempeño profesional con calidad, cuya misión está dirigida a preservar la fe como un valor humano y al aprendizaje a lo largo de la vida, de manera que los maestrantes, deben mantener al día sus conocimientos, habilidades y destrezas y, además, la actualización permanente en el uso de las TIC.

Sílabo

En la maestría que oferta Canadá, los sílabos comprenden el objetivo general, resultado de aprendizaje, estructura, lecturas y preguntas guía por cada tema; utiliza el aula invertida como método de enseñanza, donde el estudiante revisa los contenidos de cada tema antes de la clase y el docente propone debates de discusión. Los estudiantes plantean sus ideas sobre el tema y al finalizar entregan ensayos académicos, analíticos. Se promueve el aprendizaje autónomo, el desarrollo del pensamiento crítico. En cada tema el docente elige varias estrategias para evaluar, por ejemplo, los estudiantes exponen su trabajo a los miembros de la comunidad académica, estudios de artículos científicos, reflexión y análisis de situaciones educativas reales, estudio de caso.

En la maestría que ofrece Brasil, el sílabo comprende la descripción de la asignatura, objetivos generales, específicos, resultados de aprendizaje, sistema de resultados, actividades, contenidos, metodología, recursos, evaluación y bibliografía básica y complementaria. Al finalizar la colegiatura, los estudiantes realizan un proyecto de investigación.

En los programas de maestría de México y Chile, el sílabo está constituido por la planificación de los contenidos específicos relacionados con la mención de la maestría elegida, en la cual, se puntualizan los objetivos y resultados de aprendizaje con secuencia didáctica, metodologías y estrategias de evaluación. En la maestría de la UNAM de México se da mucha importancia a la práctica docente como fuente de aprendizaje al relacionar la teoría con la práctica en las instituciones educativas.



Duración

De acuerdo a la información obtenida de la universidad de Canadá, en cuanto a la duración de la maestría, esta se completa a tiempo parcial durante dos años académicos, a través de una combinación de las modalidades presencial y virtual y puede ampliarse a 36 meses. En Brasil, la maestría, tiene una duración de 24 meses modalidad presencial y virtual.

En México, la maestría seleccionada de la UNAM tiene una duración de 4 niveles que se desarrollan en 2 años; 16 semanas académicas corresponden a cada nivel y la modalidad de estudio es virtual.

En Chile los programas de magíster tienen una duración que oscila entre uno y dos años y pueden semipresenciales, con asistencia presencial cada 15 días.

Estructura curricular de los programas de posgrado en Ecuador

Análisis de la malla curricular

Se analiza de manera descriptiva el diseño curricular de maestría en Educación mención en Docencia de la Investigación de la Universidad Nacional de Loja (UNL) y Universidad Técnica del Norte (UTN) maestría Innovación en Educación mención Pedagogía y Didáctica con un enfoque basado en competencias. Son maestrías profesionales en el campo amplio y específico de Educación -Ciencias de la Educación- diseñada por módulos en universidades públicas.

Con relación a la organización curricular la Universidad Técnica del Norte (UTN), la maestría que integra la investigación con métodos cualitativos y plantea a los maestrantes la identidad con la profesión a través de competencias docentes.

Medina (2010), señala que la competencia es una cualidad que integra saber, capacidad de hacer, actitudes y valores para resolver situaciones complejas personales, sociales y profesionales. La competencia es un concepto de integración de dominio y dimensiones de conocimiento (aprender a conocer) de acción- práctica y habilidad para resolver situaciones y actitudes valiosas para tomar decisiones adecuadas. (p.1).

La organización curricular está distribuida en la unidad básica que aborda la epistemología y enfoque de la Pedagogía y Didáctica, la fundamentación de innovación en educación; unidad disciplinar, multi e interdisciplinar, teorías, estrategias y evaluación del diseño curricular con enfoque por competencias, formación profesional avanzada y la; unidad de titulación investigación avanzada, trabajo de grado con métodos de investigación cualitativos.



El diseño curricular se distribuye en 12 asignaturas, 3 corresponden a la unidad básica, 6 de la unidad curricular disciplinar, 3 de investigación avanzada, en 2120 horas repartidas en el componente de docencia 707 horas, componente de práctica de aplicación y experimentación de los aprendizajes 189 horas y aprendizaje autónomo 1224 horas equivalente a 90 créditos con una duración de 16 horas cada crédito. El objeto de estudio es la formación pedagógica y didáctica integral, especializada en el enfoque por competencias, con capacidad para abordar desde la investigación las dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje para proponer soluciones innovadoras en el diseño, implementación, evaluación del currículo. En cuanto al claustro docente para el desarrollo de la maestría se observa un bajo porcentaje de PhD, y mayor número de docentes con títulos profesionales en maestrías. La maestría en Educación mención en Docencia de la Investigación de la Universidad Nacional de Loja (UNL) está en el campo amplio, detallado y específico de Educación, tiene 2184 horas, 45.5 créditos, repartidas en 1054 horas de aprendizaje en contacto con el docente, 544 horas de aprendizaje autónomo y 586 horas de aprendizaje práctico-experimental. El objeto de estudio de la maestría es la profesionalización de la docencia en Educación Superior, como docente investigador, la práctica docente está estructurada por los fundamentos epistemológicos, y evaluación de los aprendizajes y planteamiento de proyectos de investigación. Las unidades de organización curricular son; unidad disciplinar avanzada con fundamentos de epistemología en la investigación de la docencia, teorías y métodos de la investigación científica.

Perfil de ingreso: Requisitos

En la UTN, la maestría Innovación en Educación mención Pedagogía y Didáctica, el perfil de ingreso guarda coherencia con las aptitudes investigativas y el objetivo de la maestría; se admite a estudiantes con el título de tercer nivel en Ciencias de la Educación, una carta de recomendación de idoneidad académica y profesional, y la suficiencia en el idioma inglés.

En la UNL, la maestría en Innovación en Educación mención Pedagogía y Didáctica con enfoque basado en competencias, el perfil de ingreso cuenta como requisitos: el título de tercer nivel registrado por el órgano rector de la política pública en Educación Superior, de preferencia en el campo amplio de la educación; además, el programa de maestría acepta a aspirantes de otros campos de formación profesional que acrediten al menos dos años de experiencia en educación; también, requiere como requisito, la presentación de un ensayo sobre un tema relacionado al campo de acción de la maestría y, por último el aspirante debe cumplir con una entrevista personal.



Perfil de egreso

La maestría de la UTN en cuanto al perfil de egreso está relacionado con los resultados de aprendizaje de la maestría y competencias en el saber: conoce la fundamentación teórica metodológica y conceptual de la innovación en educación basado en competencias saber hacer en la aplicación de principios pedagógicos con el mismo enfoque, diseño de estrategias didácticas, actualización del currículo además de la formulación de proyectos de investigación cualitativa que resuelva los nudos críticos presentes en las estrategias de enseñanza, saber conocer: centrado en el modelo pedagógico por competencias respondiendo a la realidad social y cultural de cada institución educativa, ser enfocado al liderazgo y diseño de proyectos educativos.

En cuanto a la maestría que oferta la UNL, el perfil de egreso está enfocado a las competencias profesionales para el desempeño profesional, manejo de métodos y metodologías modelos investigativos, liderazgo educativo, planificación, gestión, ejecución y evaluación de proyectos de investigación y desarrollo.

Duración

En la UTN los períodos académicos ordinarios de las maestrías tienen una duración de 1 año promedio, 2 períodos ordinarios. En la UNL, la maestría se desarrolla en 4 períodos académicos ordinarios, 82 semanas.

Modalidad

En la maestría que oferta la UTN está en modalidad presencial con horarios determinados para el desarrollo de los componentes de docencia y práctica, incluidos viernes y fines de semana con 18 horas de trabajo cada semana entre el componente de docencia y aplicación práctica de los aprendizajes.

La maestría en Educación mención Docencia e Investigación en Educación Superior de la UNL se oferta en modalidad presencial acogiéndose a lo establecido en Reglamento de Régimen Académico Art.71 (CES) propone dos opciones de horarios una de lunes a viernes y otros fines de semana.

Análisis comparado de los programas de posgrado en el contexto nacional e internacional

Con respecto a la *mallla curricular*, las maestrías en Educación de tipo profesionalizante de las universidades de Ecuador guardan similitud en la organización curricular que comprende unidad básica, unidad disciplinar, multidisciplinar y/o interdisciplinar avanzada, unidad de titulación que responden a una estructura curricular determinada por el CES; así como, con la estructura de los diseños curricu-



lares (resultados de aprendizaje, objetivos, perfil de ingreso y de egreso). En las universidades internacionales comprenden las mismas unidades de organización curricular con énfasis en investigación, y manejo de TIC y los campos de formación teórico, profesional e investigativo.

Los *requisitos del perfil de ingreso* las universidades internacionales de Canadá, México Chile, y Brasil, tienen un acceso más riguroso a los programas de maestría en Educación porque la identidad con la profesión es un requisito fundamental; el puntaje de graduación de tercer nivel debe ser de excelencia, aprobar la prueba de ingreso, contar con la suficiencia de un idioma extranjero, una carta de motivación, proyecto de investigación, entrevista y cartas de recomendación que validen la idoneidad del aspirante.

En la universidad de Brasil se amplía el acceso a estudiantes de grupos vulnerables lo cual difiere del acceso a las maestrías de Ecuador en las que los requisitos de ingreso son el título de tercer nivel registrado en la SENESCYT, la carta de intención, suficiencia en el idioma y entrevista. Con lo cual cabe hacer una revisión y análisis de los requisitos de ingreso a las maestrías en función de la identidad profesional y vinculación con la sociedad de los maestrantes en Educación.

En cuanto al *perfil de egreso* en las universidades del Ecuador en las que se realizó un análisis descriptivo, está enfocado a la adquisición de las competencias docentes en el desempeño profesional el ser, saber, saber hacer y ser, lo cual se corrobora con lo señalado por (Medina, 2010). Ante las constantes demandas de la sociedad del conocimiento y sobre todo los retos emergentes de las profesiones, es fundamental identificar las competencias genéricas que alcanzan los profesionales en las universidades ya que son esenciales para los futuros empleos y vínculo laboral que contribuyen a la auténtica identidad con las profesiones, que se asume y transforma continuamente.

También De La Orden (2011) considera que la competencia implica complejas interacciones influidas por los estilos de aprendizaje y las condiciones motivacionales. Es decir que, en un concepto más amplio y complejo, las competencias integran aspectos de las dimensiones didácticas, como el proceso de enseñanza aprendizaje, métodos para la resolución de problemas en el ejercicio y práctica de la docencia, y la implicación del dominio de saberes de relevancia instructiva. En tanto que, en las universidades de Canadá y Brasil el perfil de egreso está direccionado a la vinculación con la sociedad y la transferencia del conocimiento es decir existe una articulación de la teoría con la práctica. (p.53).

En lo que respecta a la *duración* de los programas de maestría tanto en Canadá como en Brasil, México y Chile tienen una duración de 2 años inclusive los maestrantes tienen un tiempo máximo de graduación de hasta 36 meses, es decir existe mayor flexibilidad en los plazos, en tanto que en



Ecuador en la Universidad Técnica del Norte la maestría tiene la duración de 1 año, y la maestría de la Universidad Nacional de Loja 2 años, lo cual implica una formación académica más completa, abarcando temas teóricos y prácticos.

Con relación a la *modalidad* de estudios las maestrías de Ecuador se ofertan en modalidad presencial inclusive los fines de semana, en cuanto a las maestrías que se ofrecen en Canadá, Brasil, México y Chile se combina la modalidad presencial y virtual. Es decir, existe en las universidades internacionales mayor flexibilidad acorde con los tiempos actuales. Entre las principales limitaciones está la conformación del claustro docente, ya que los profesores de la muestra de programas de posgrado de universidades nacionales tienen en su mayoría el título de maestría, mientras que los profesores de los posgrados de Canadá, México, Chile, Brasil tienen títulos de doctorado y postdoctorado.



Los nudos críticos del posgrado en Ecuador en el campo de conocimiento de Educación

Byron Francisco Chasi Solórzano

Universidad Central del Ecuador

James Alduber Taramuel Villacreces

Universidad Central del Ecuador

Adriana Elizabeth Sánchez Díaz

Universidad Central del Ecuador

De los 41156 actores del posgrado encuestados entre el 8 de febrero y el 11 de abril de 2021, 8270 actores completaron y enviaron la encuesta, lo cual dejó una tasa de respuesta del 20.09%. Por tipo de actor, 253 coordinadores, 1497 profesores, y 6520 estudiantes completaron y enviaron la encuesta, lo cual deja una tasa de respuesta del 34.51%, 24%; y 19.05% respectivamente. En lo metodológico cabe precisar que la encuesta aplicada no sigue un diseño probabilístico, en virtud de lo cual los resultados únicamente se referirán al número de actores encuestados en cada campo de conocimiento. En el campo de conocimiento de Educación se registró el siguiente número de actores que enviaron la encuesta:

Tabla 12. *Actores por el campo de conocimiento de Educación*

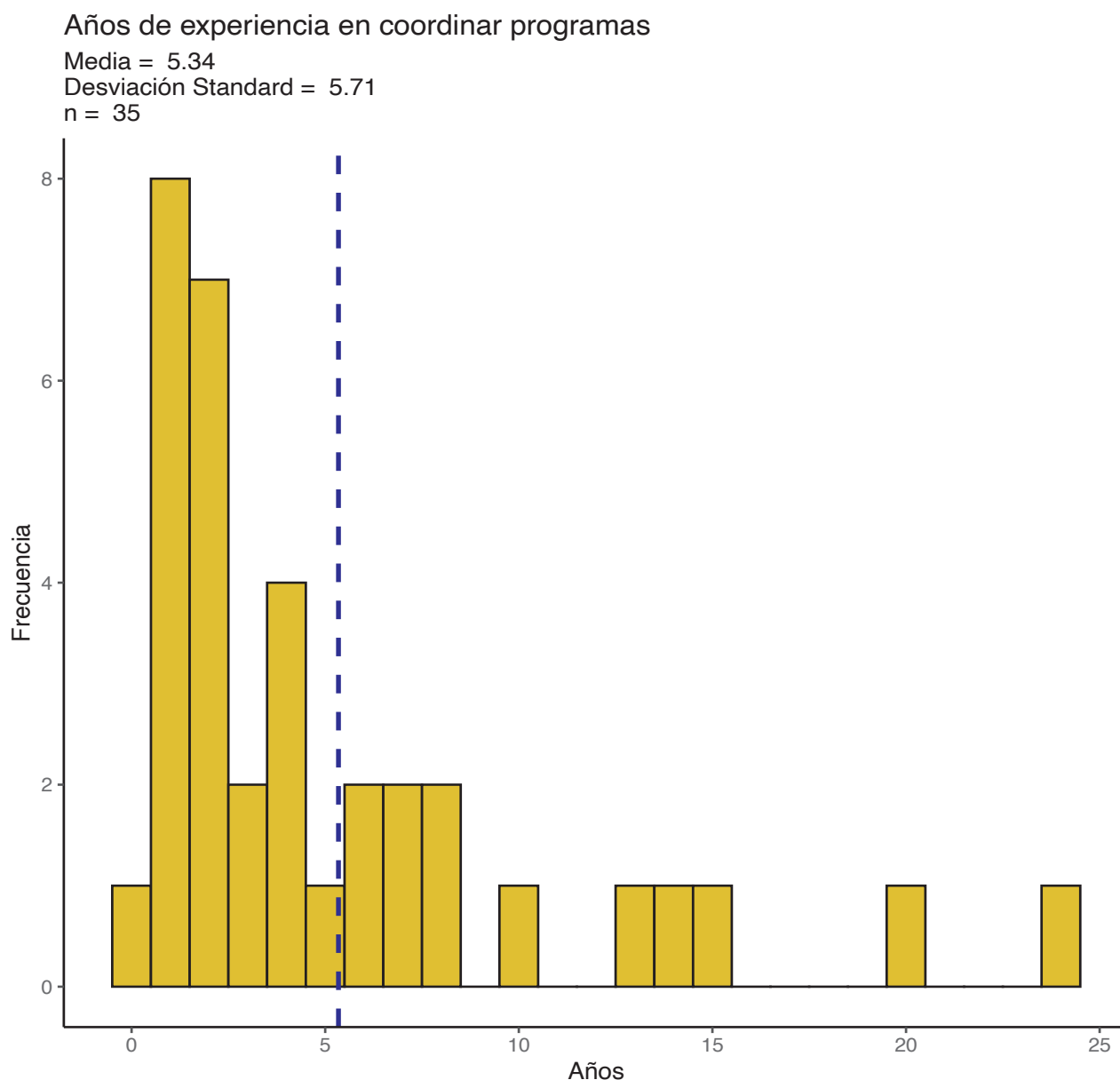
Campo de Conocimiento	Coordinadores	Profesores	Estudiantes	Total
Educación	35	179	1369	1583

Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación (CACES).



Encuesta de coordinadores

Figura 4. *Años de experiencia en coordinar programas de los coordinadores de posgrado de Educación de las universidades y escuelas politécnicas de posgrado*

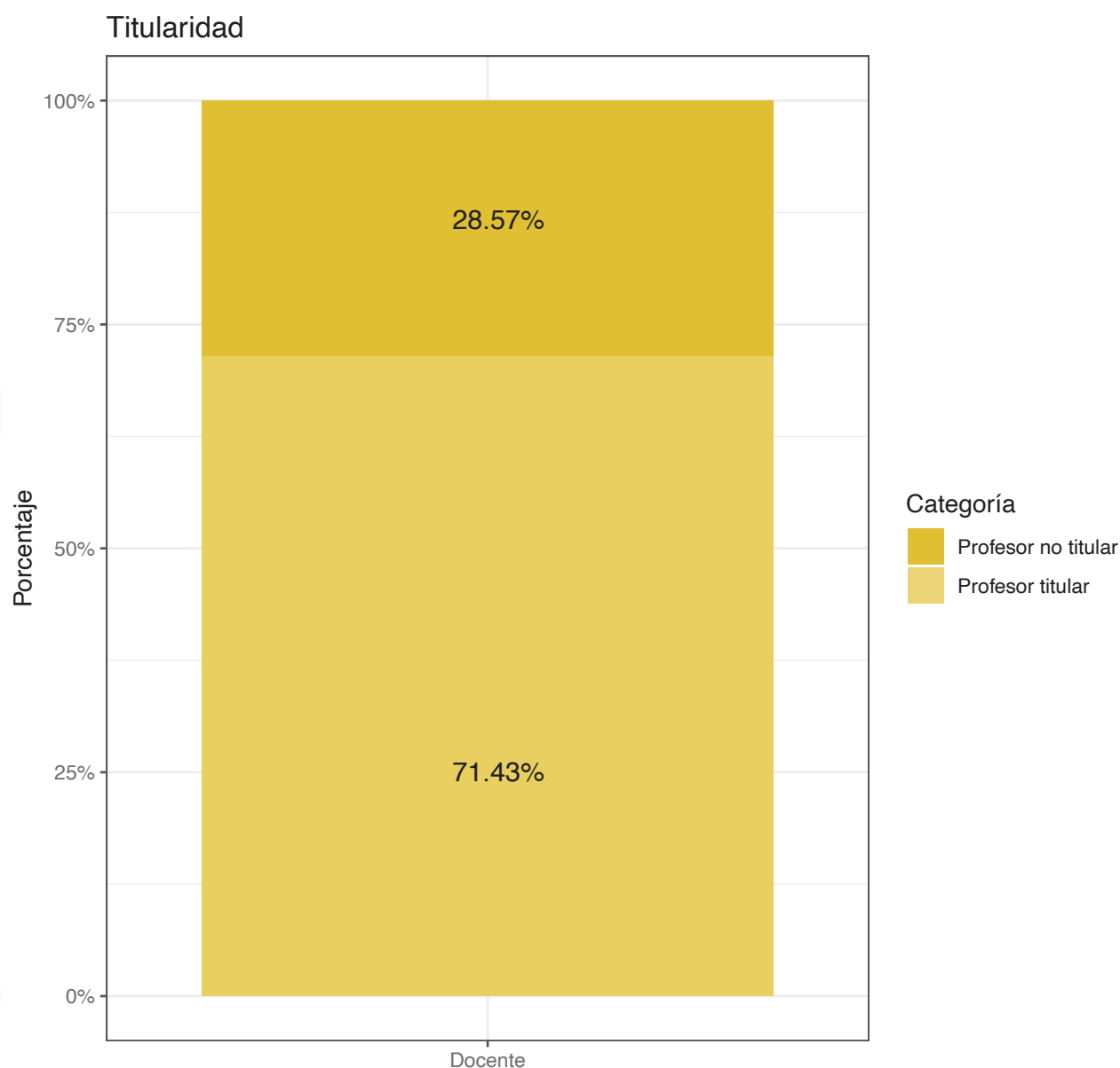


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación (CACES).

Interpretación: En la Figura 4, se observa que de la encuesta aplicada a los 35 coordinadores de posgrado de Educación de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador se refleja un promedio de 5.34 años de experiencia con relación a la media de 5.59. Los picos más altos sobre la media aritmética son de 1 y 2 años, y bajo la media aritmética el pico más alto es de 15 años de experiencia.



Figura 5. *Titularidad de los coordinadores de posgrado de Educación de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador*

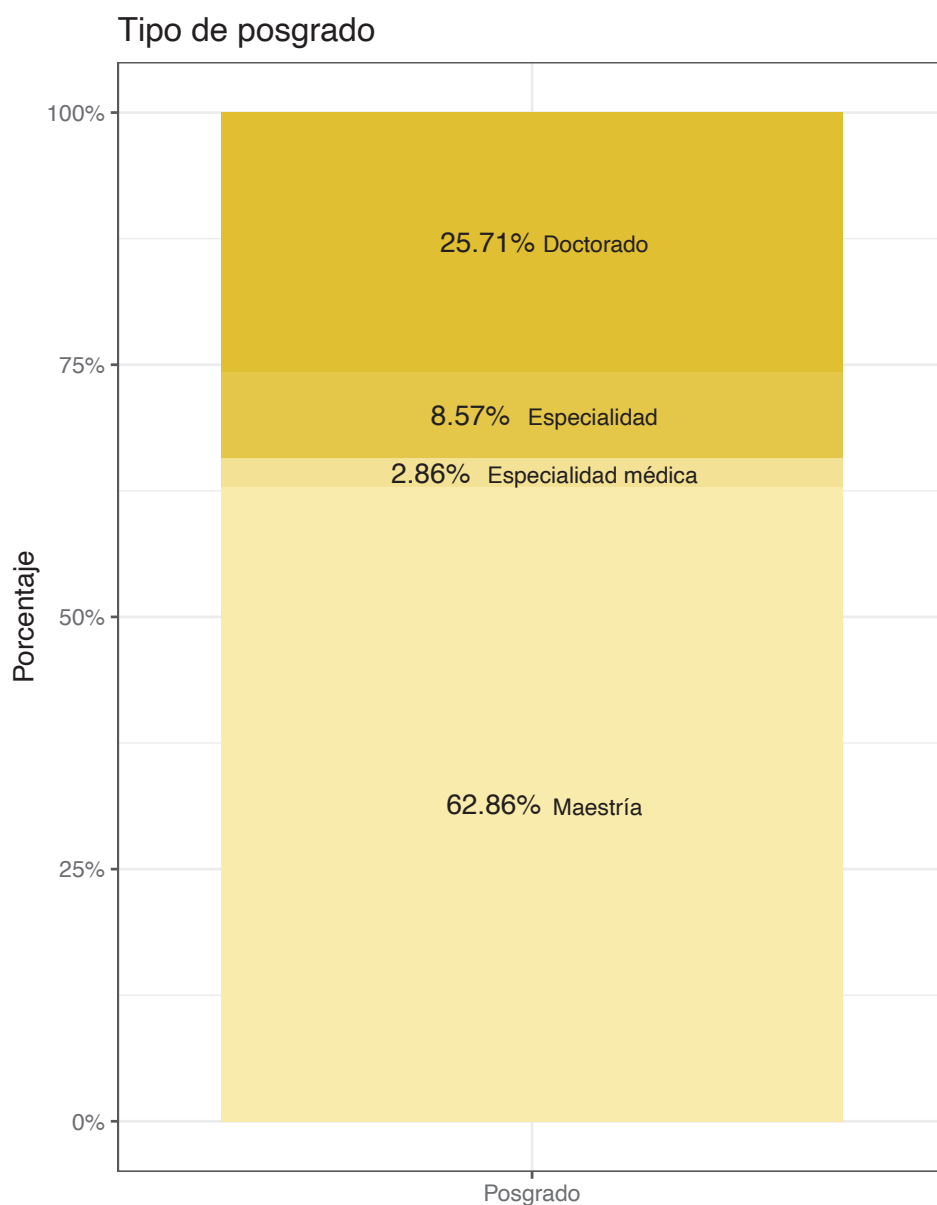


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación (CACES).

Interpretación: En la Figura 5, se observa que el 71.43% de los coordinadores de posgrado de Educación son docentes con titularidad mientras que el 28.57% no poseen titularidad.



Figura 6. *Máximo nivel de posgrado de los coordinadores de programas de posgrado de Educación de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador*

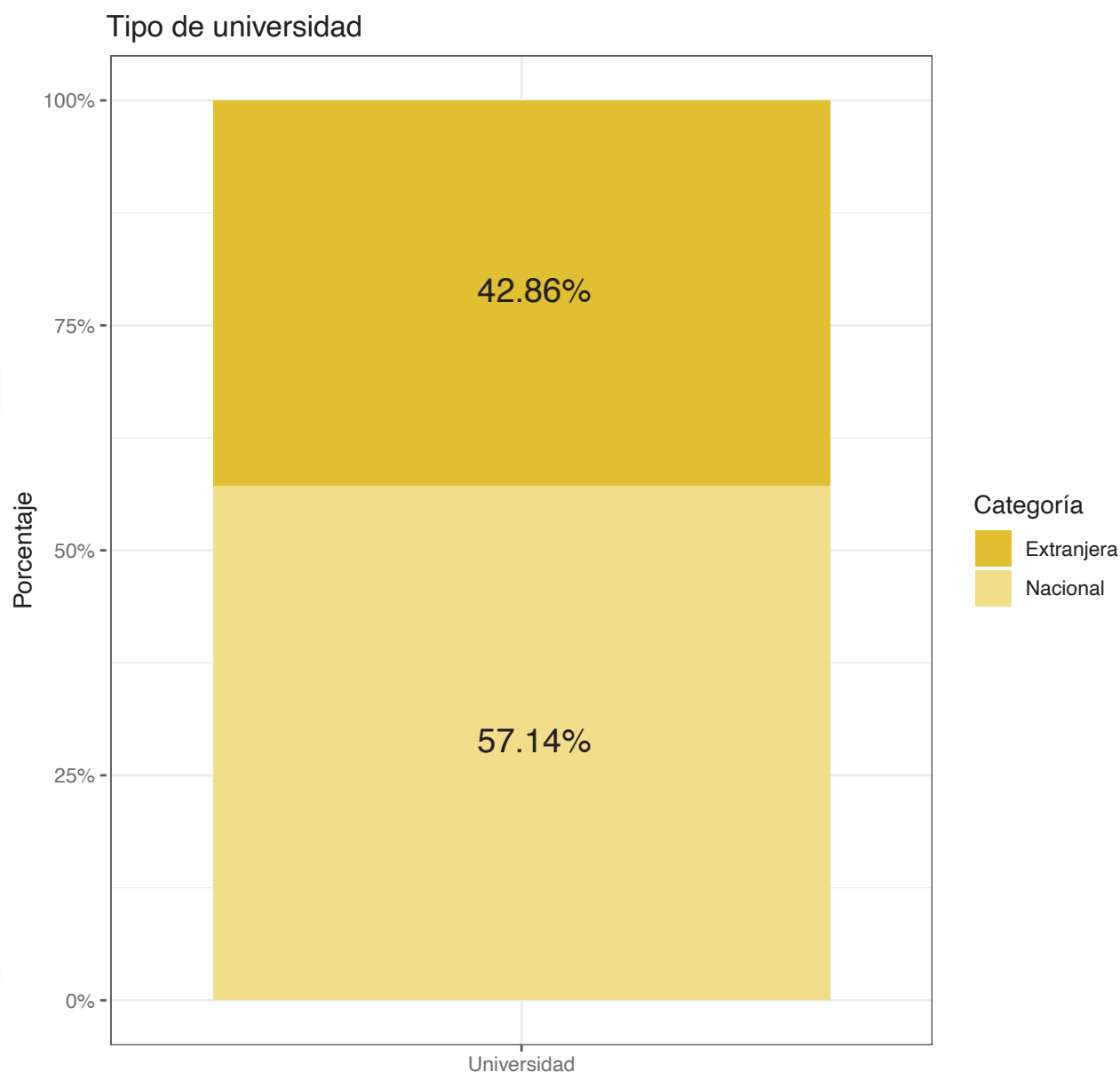


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación (CACES).

Interpretación: En la Figura 6 se observa que el máximo nivel de estudio de los coordinadores de posgrado de Educación corresponde a un 62.86% a nivel de Maestría, seguidamente de un 25.71% a programas de Doctorado y el porcentaje más bajo con 2.86% a estudios de Especialidad Médica.



Figura 7. *Tipo de universidad en la que los coordinadores de posgrado de Educación alcanzaron el máximo nivel de formación*

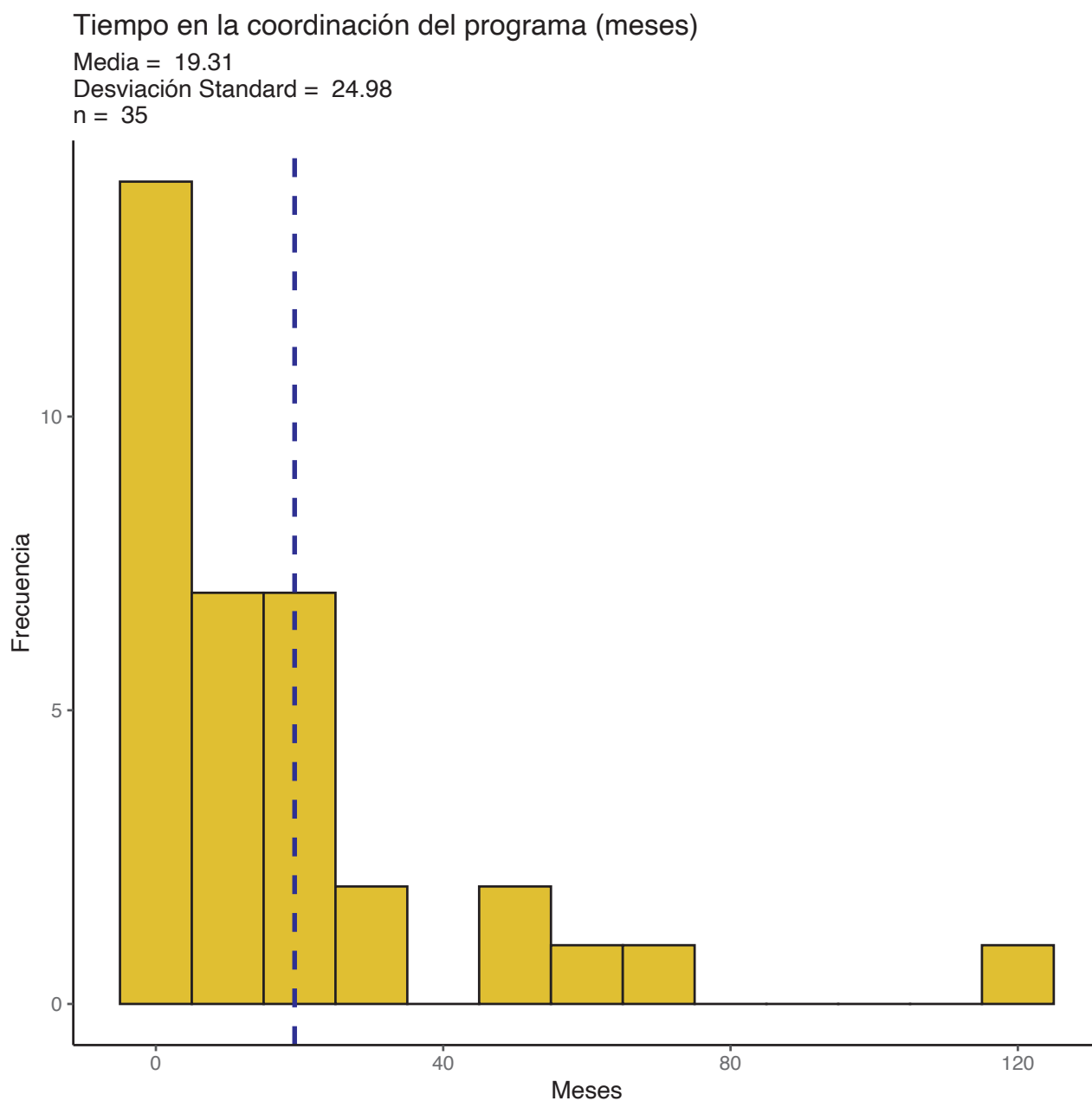


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación (CACES).

Interpretación: En la Figura 7, se observa que el tipo de universidad que alcanzaron el máximo nivel de estudio los coordinadores de posgrado de Educación corresponden en un 57.14% a la universidad nacional en tanto que el 42.86% corresponde a la universidad extranjera.



Figura 8. *Tiempo en la coordinación de programas de posgrado de Educación*

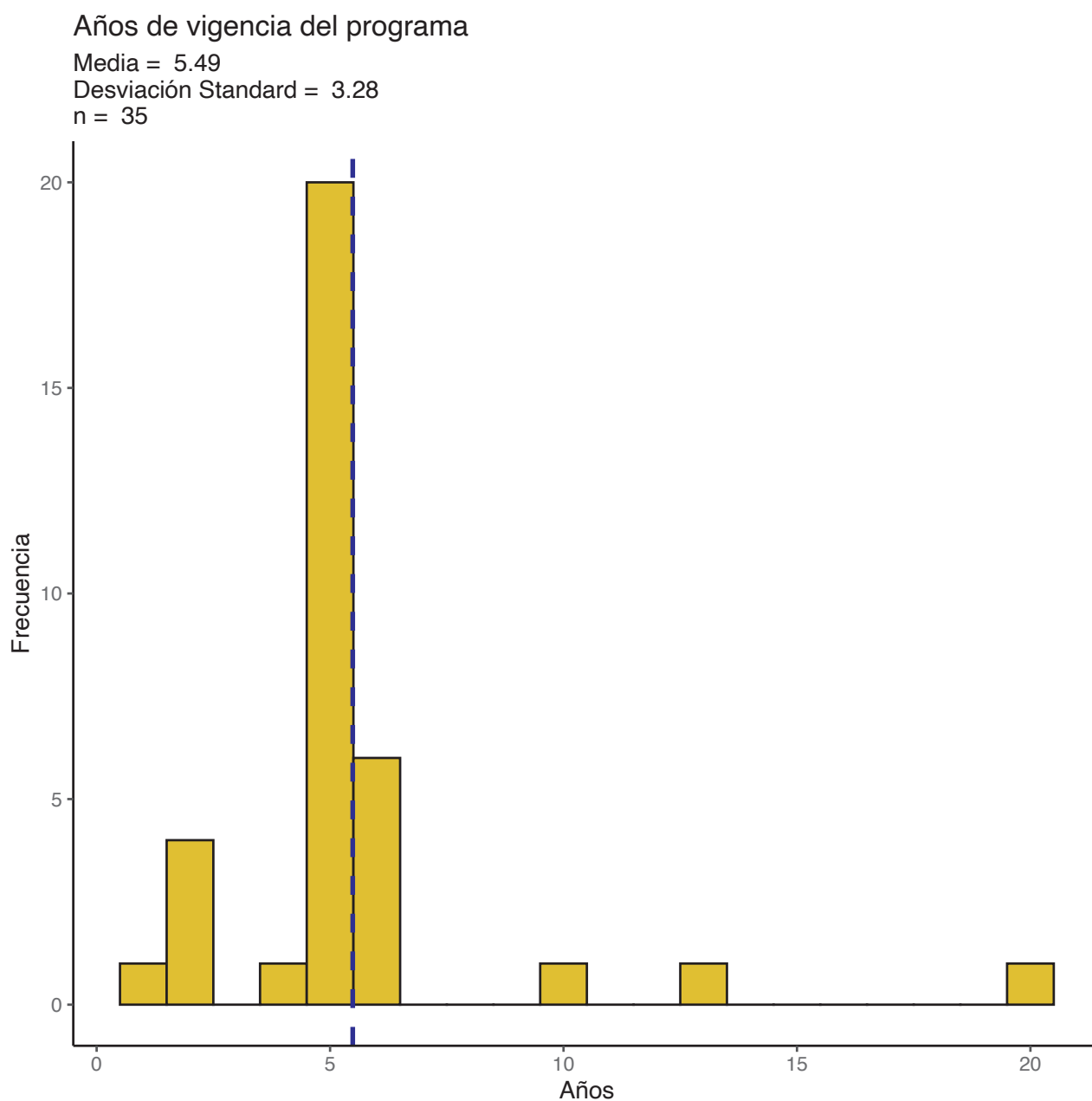


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación (CACES).

Interpretación: En la Figura 8, se observa que la media aritmética del tiempo de coordinación en los programas de posgrado de Educación es de 19.31 meses.



Figura 9. Años de vigencia de los programas de posgrado Educación de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador

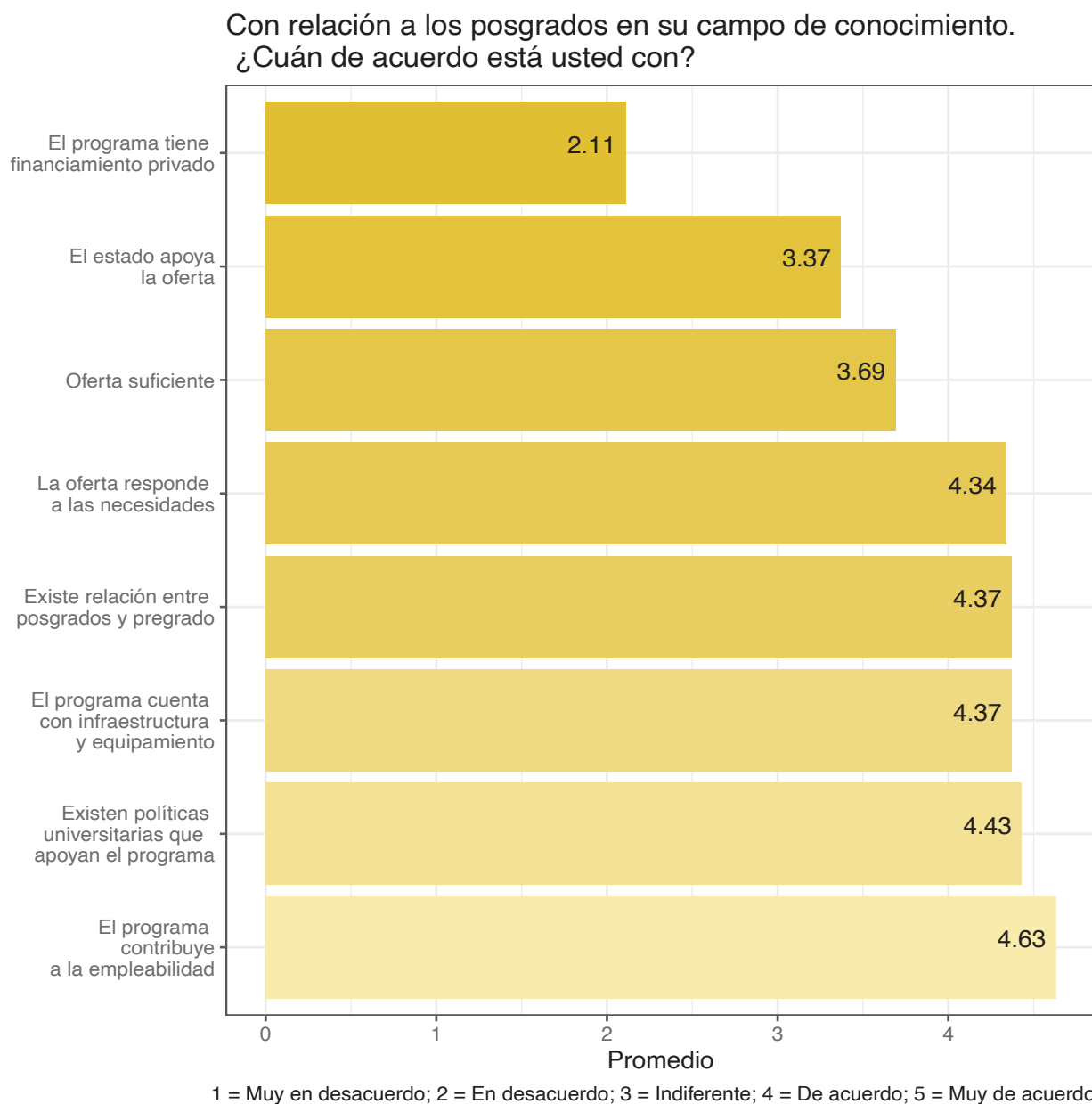


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación (CACES).

Interpretación: En la Figura 9, se observa que los años de vigencia de los programas de posgrado de Educación en el Ecuador tienen una media de 5,49.



Figura 10. Con relación a la oferta de posgrado de Educación de las universidades y escuelas técnicas de Ecuador. ¿Cuán de acuerdo está con las siguientes afirmaciones?



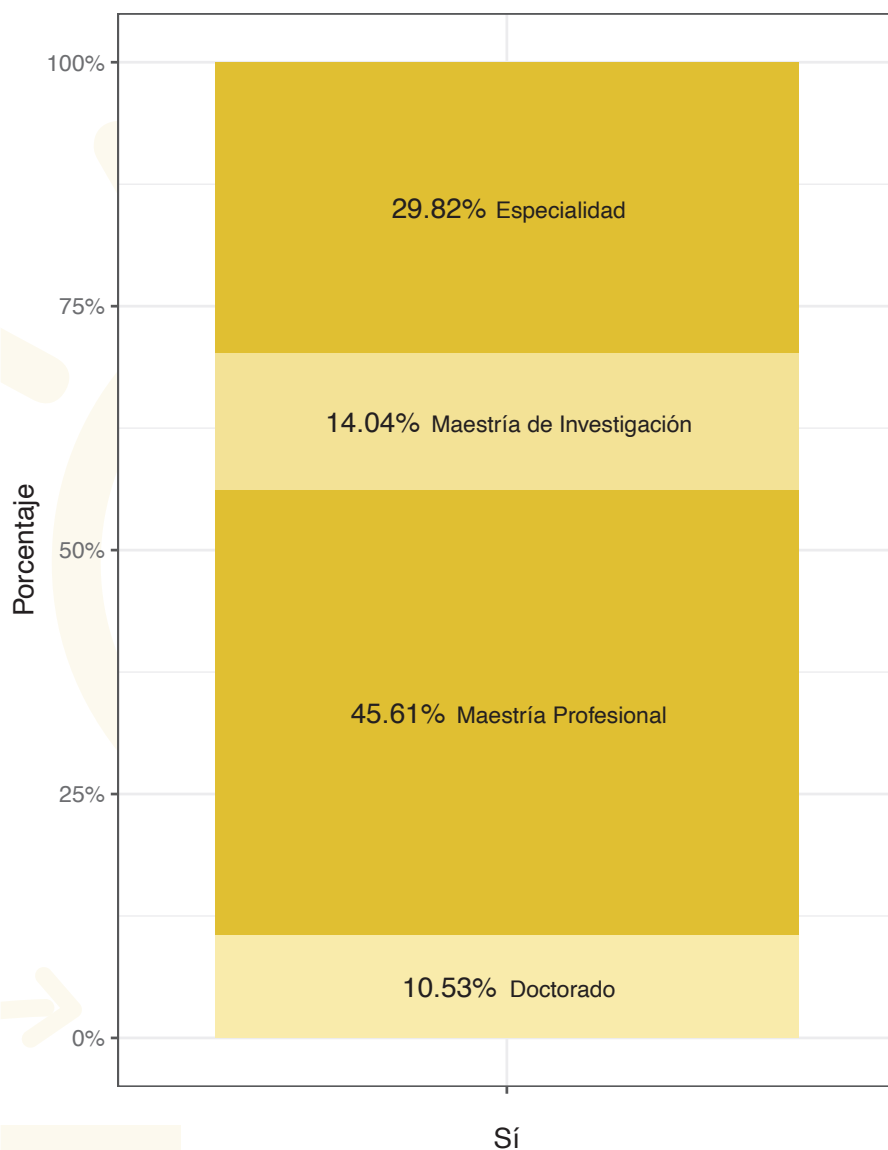
Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación (CACES).

Interpretación: En la Figura 10, se observa resultados de ¿Cuán de acuerdo? están los coordinadores con relación a los posgrados que se ofertan en Educación, de la escala utilizada se puede apreciar resultados de 8 ítems. De los cuales 5 se encuentran entre los valores 4.34 y 4.63, es decir, están “De acuerdo”, 2 ítems tienen un valor de 3.37 y 3.69 respectivamente siendo “Indiferente” o neutral y el 1 ítem restante con un valor de 2.11 se muestra “En desacuerdo” y corresponde al ítem “El programa tiene financiamiento privado”.



Figura 11. *Percepción de los coordinadores de Educación de las universidades y escuelas técnicas con relación a la oferta de posgrado nacional*

Los distintos tipos de posgrado cubren las necesidades de formación de los profesionales del país?

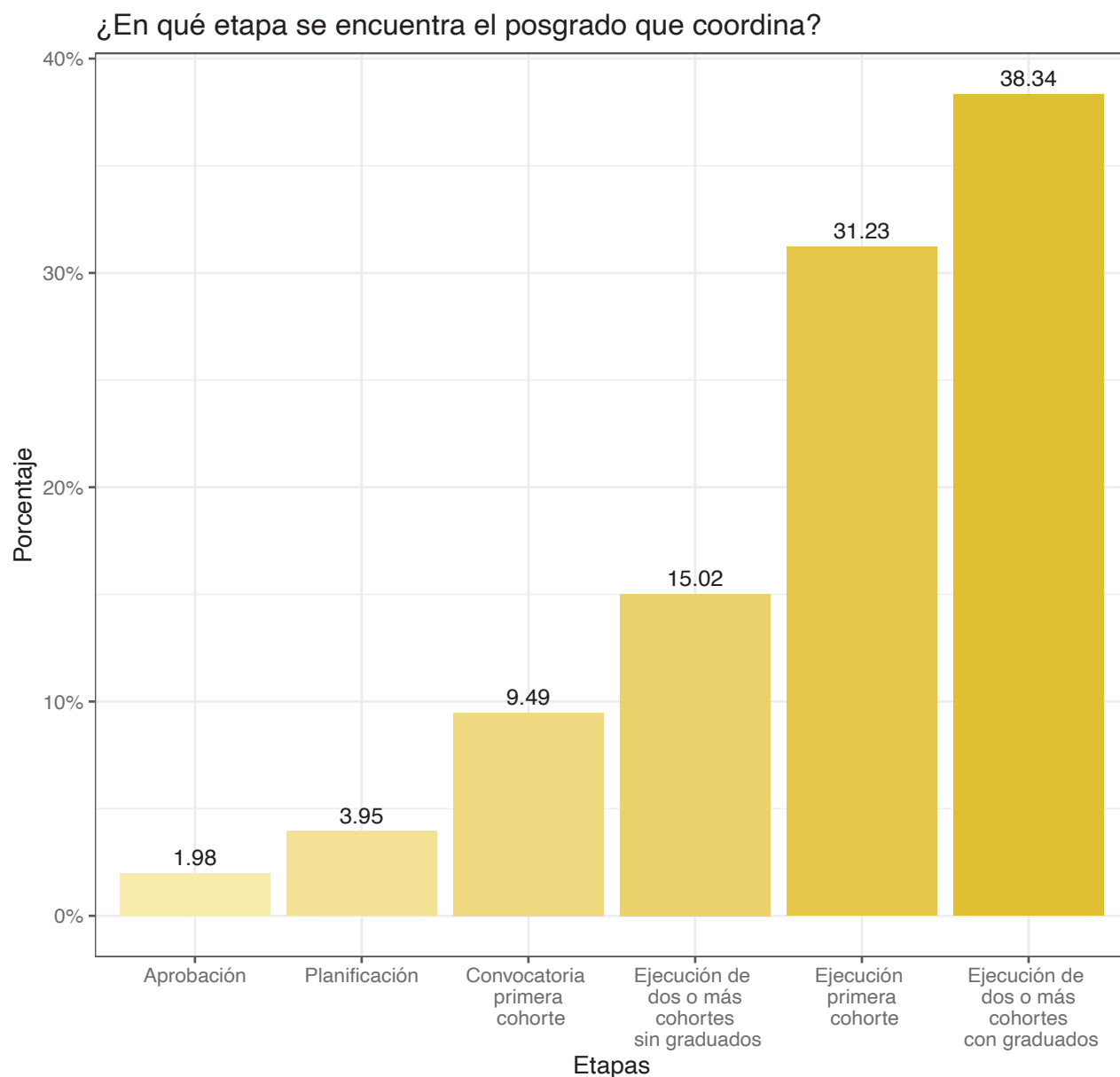


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación (CACES).

Interpretación: En la Figura 11, se observa en los resultados, la percepción que tienen los coordinadores en relación a la oferta de los programas de posgrado de Educación, el 45.61% respondió que las Maestrías Profesionales cubren las necesidades de formación profesional, seguidamente con un 29.82% con los programas de especialidad, en tercer lugar con un 14.04% las Maestrías de Investigación y con un 10.53% coinciden que los Doctorados satisfacen las necesidades de formación de los profesionales del país.



Figura 12. *Percepción de los coordinadores de Educación de las universidades y escuelas politécnicas con relación a la oferta de posgrado nacional*

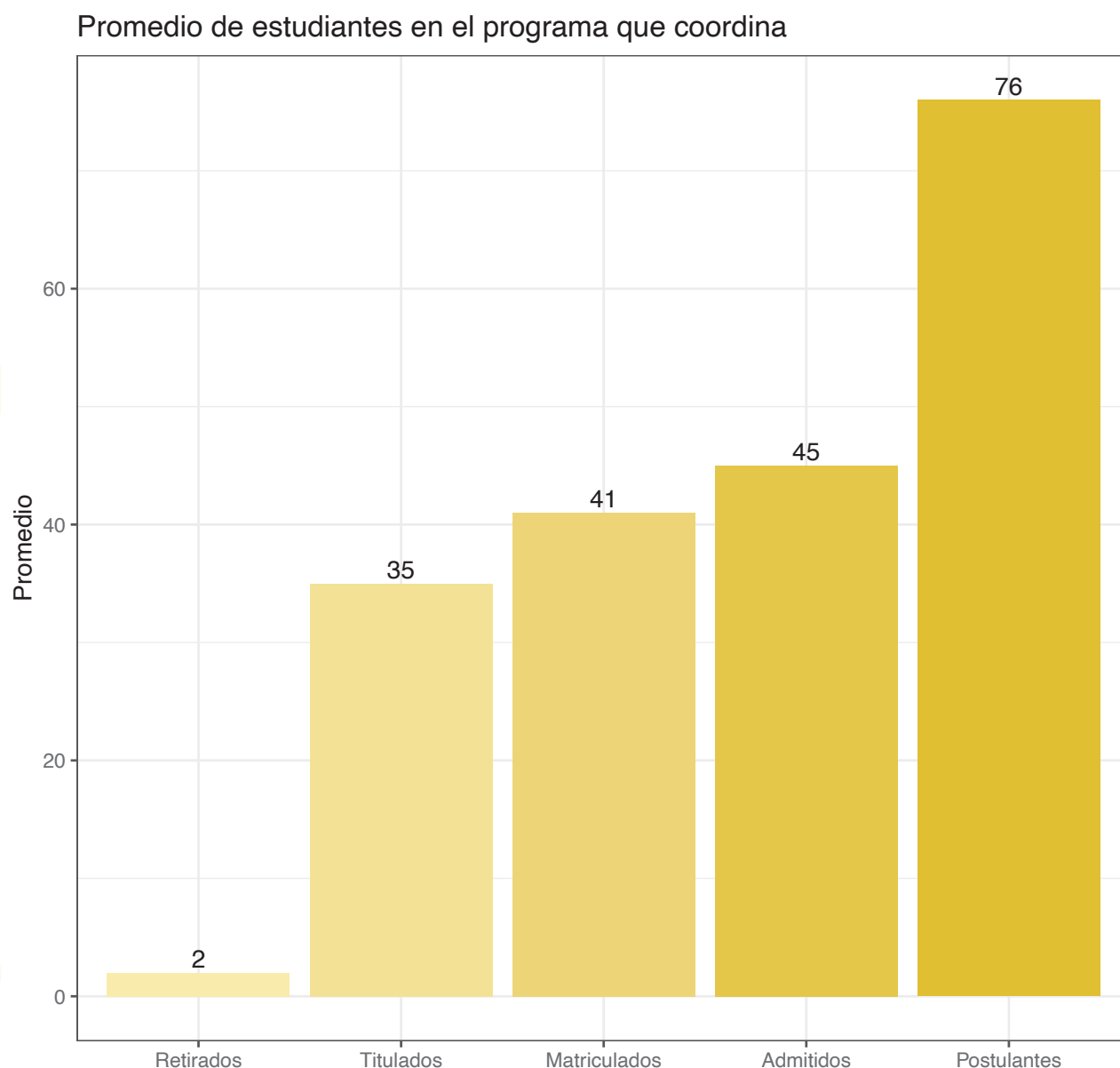


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación (CACES).

Interpretación: En la Figura 12, se observa que con relación a la etapa de desarrollo de los programas de posgrado de Educación. El 38.34% se encuentra en proceso de ejecución de 2 o más cohortes con graduados, con un 31.23% en la ejecución de la primera cohorte, con un 15.02% se encuentran programas en ejecución de dos o más cohortes sin graduados, un 9.49% está en proceso de convocatoria de la primera cohorte, un 3.95% están en proceso de planificación, y el 1.98% están en proceso de aprobación.



Figura 13. *Percepción de los coordinadores de Educación de las universidades y escuelas técnicas con relación a la oferta de posgrado nacional*

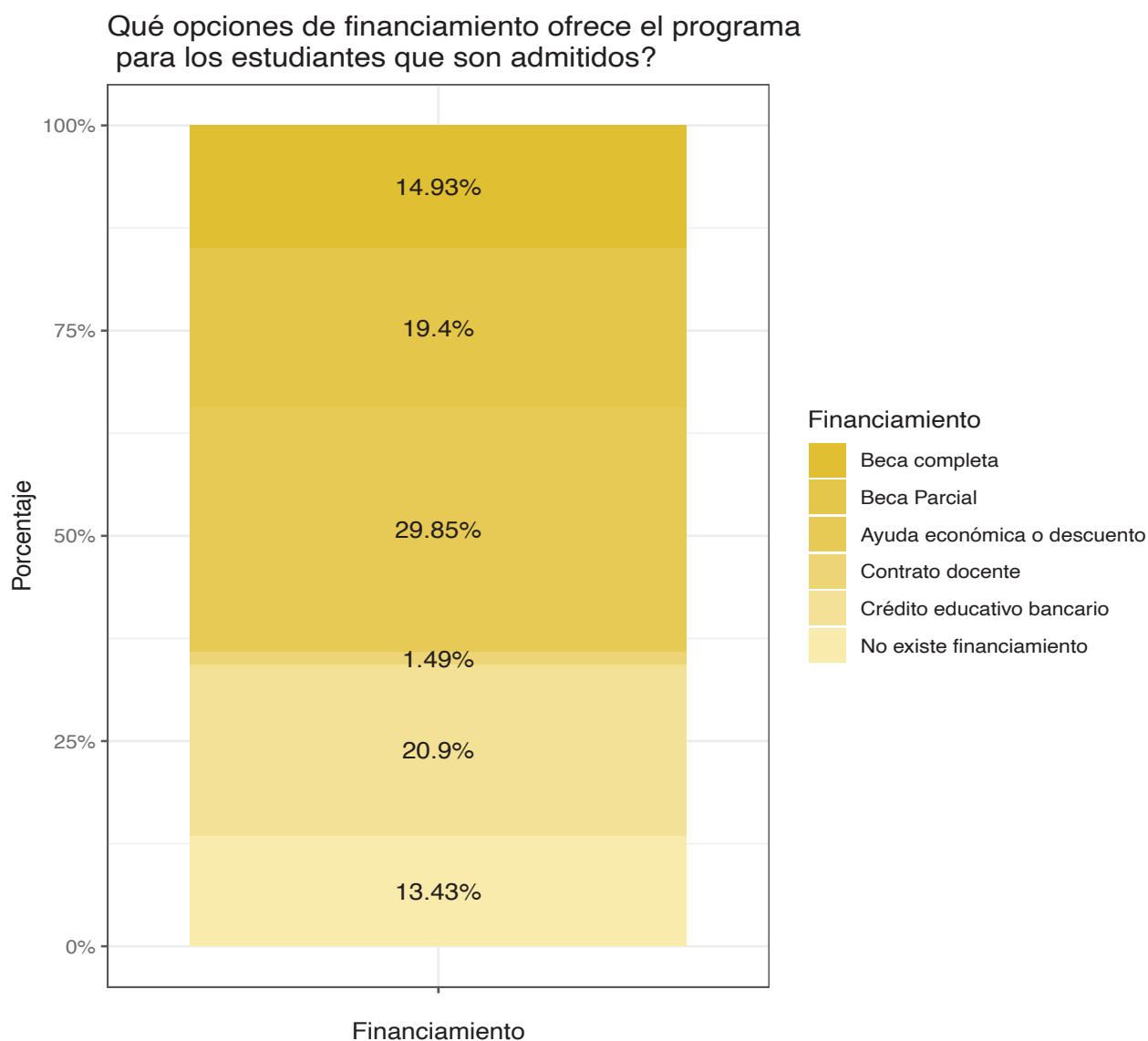


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación (CACES).

Interpretación: En la Figura 13, se observa que el promedio de estudiantes en los programas de posgrado de Educación es de 76 en estado de postulantes, 45 en estado de admitidos, 41 en estado de matriculados, un promedio de 35 se encuentra titulados, y 2 estudiantes en promedio en estado de retirados.



Figura 14. Opciones de financiamiento que los programas de posgrado de Educación de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador ofrecen a los estudiantes que son admitidos

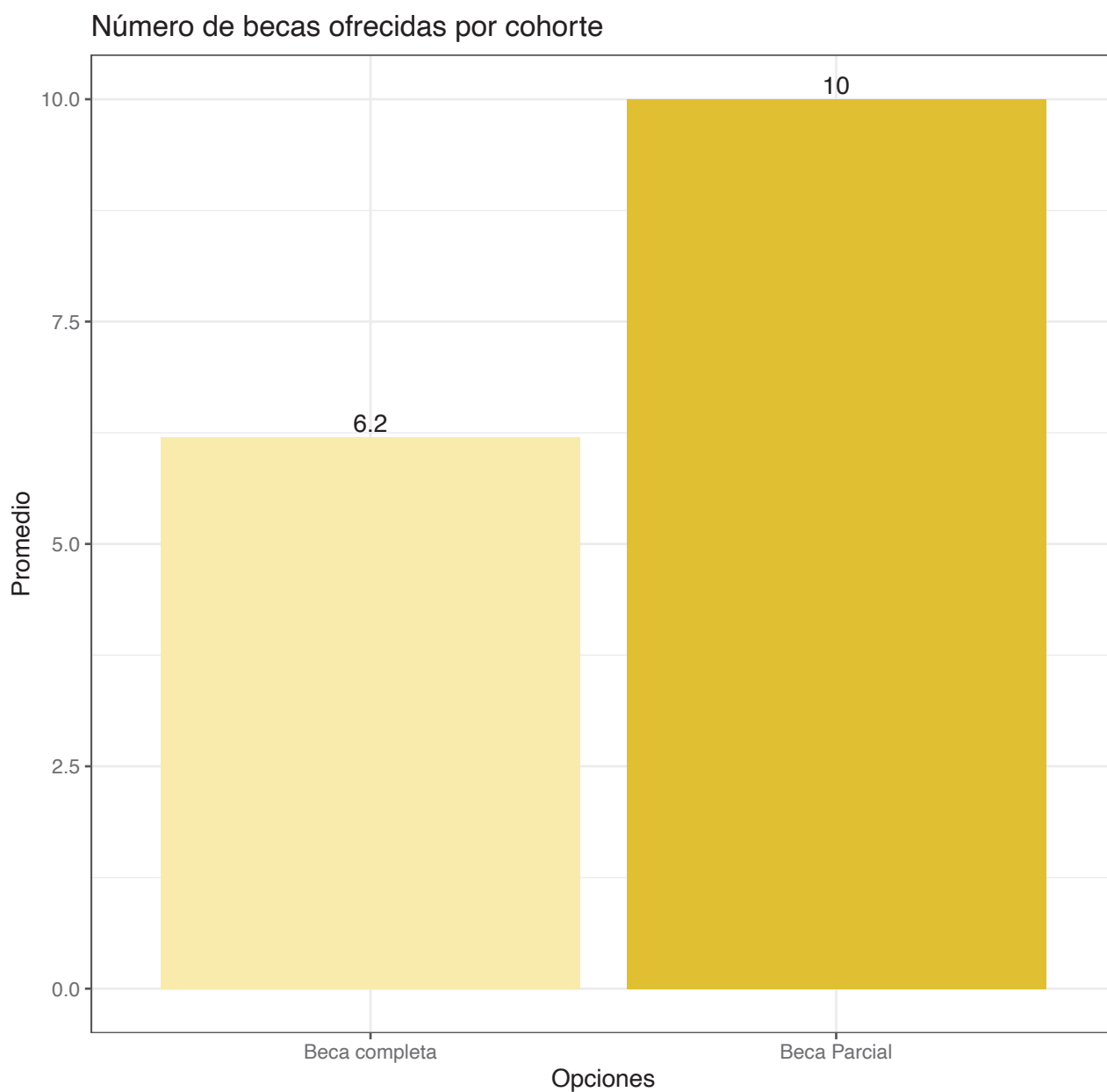


Fuente: Encuesta de posgrados 2021 **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES

Interpretación: En la Figura 14, con relación a las opciones de financiamiento, el 29.85% ofrecen ayuda económica o descuento siendo este la opción de financiamiento que más ofertan los programas de posgrado de Educación, un 20.9% ofrecen crédito educativo bancario, un 19.4% ofrece beca parcial, un 14.93% ofrece beca completa, el 13.43% no dispone de opciones de financiamiento, un 1.49% ofertan financiamiento por contrato docente siendo este el nivel de financiamiento más bajo en relación a las opciones ofrecidas.



Figura 15. Promedio de becas ofertadas por cohorte de los programas de posgrado de Educación de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador

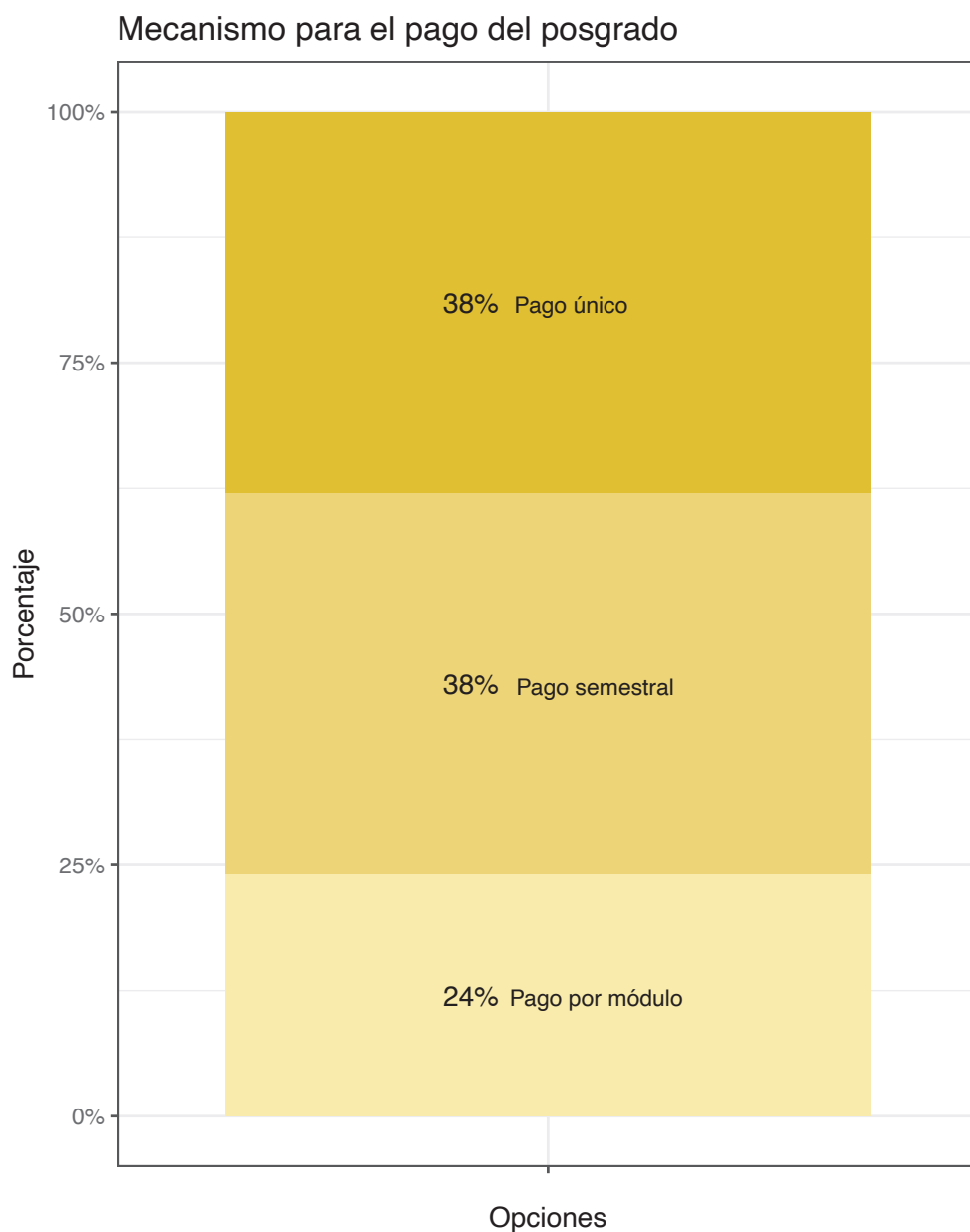


Fuente: Encuesta de posgrados 2021 **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES

Interpretación: En la Figura 15, se observa que, con relación al promedio de becas ofertadas en los programas de posgrado de Educación por cohorte, se ofertan en promedio 10 becas parciales y 6.2 becas completas.



Figura 16. Principales mecanismos de pago de los programas de posgrado de Educación ofertados por las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador

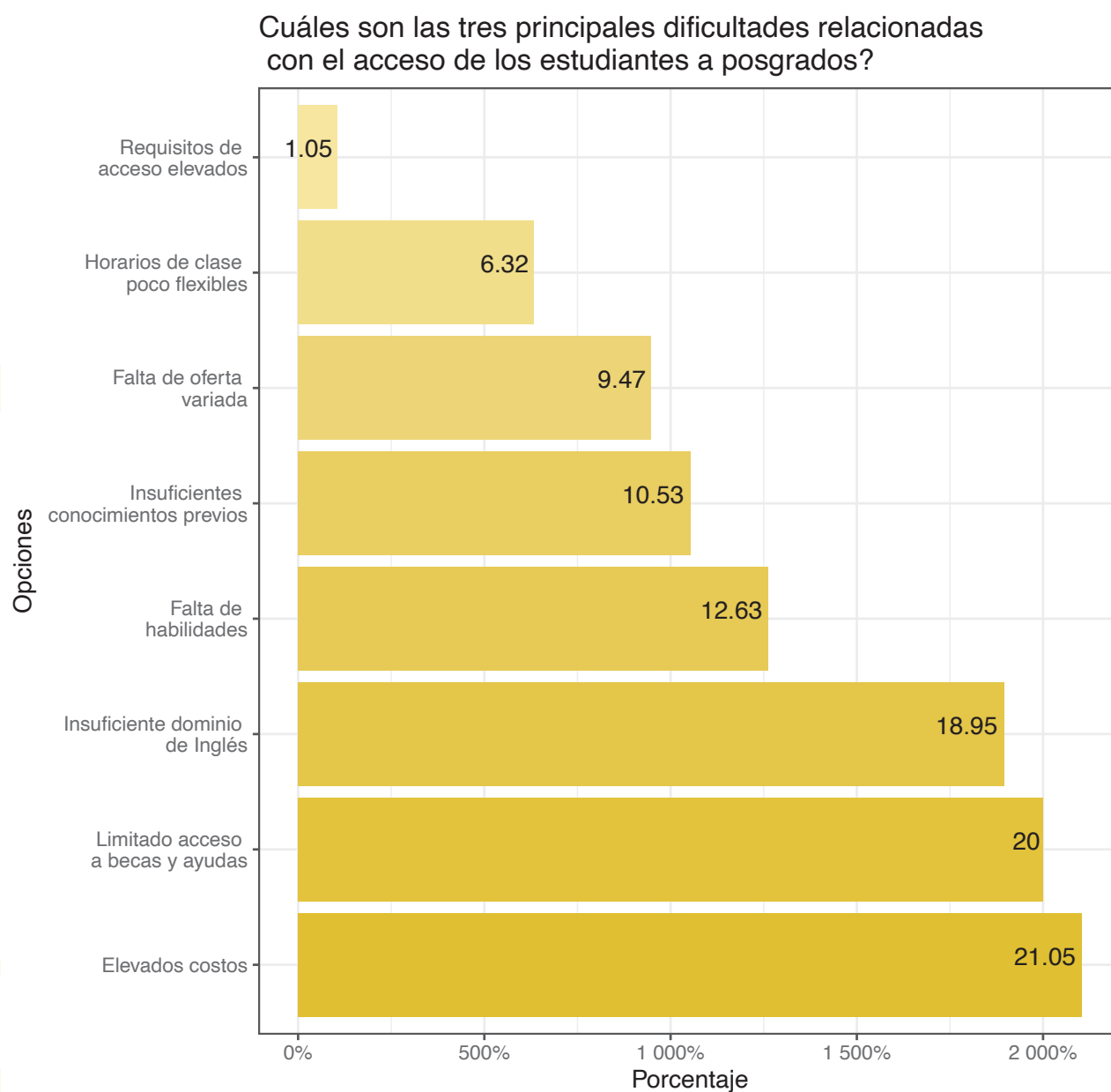


Fuente: Encuesta de posgrados 2021 **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES

Interpretación: En la Figura 16, se observa los resultados de los principales mecanismos de pago de los programas de posgrado de Educación, siendo el pago único y el pago semestral los mecanismos de pago con el mayor porcentaje con un 38%, y el porcentaje más bajo corresponde al mecanismo de pago por módulo con el 24%.



Figura 17. Principales dificultades relacionadas con el acceso de los estudiantes a los programas de posgrado de Educación

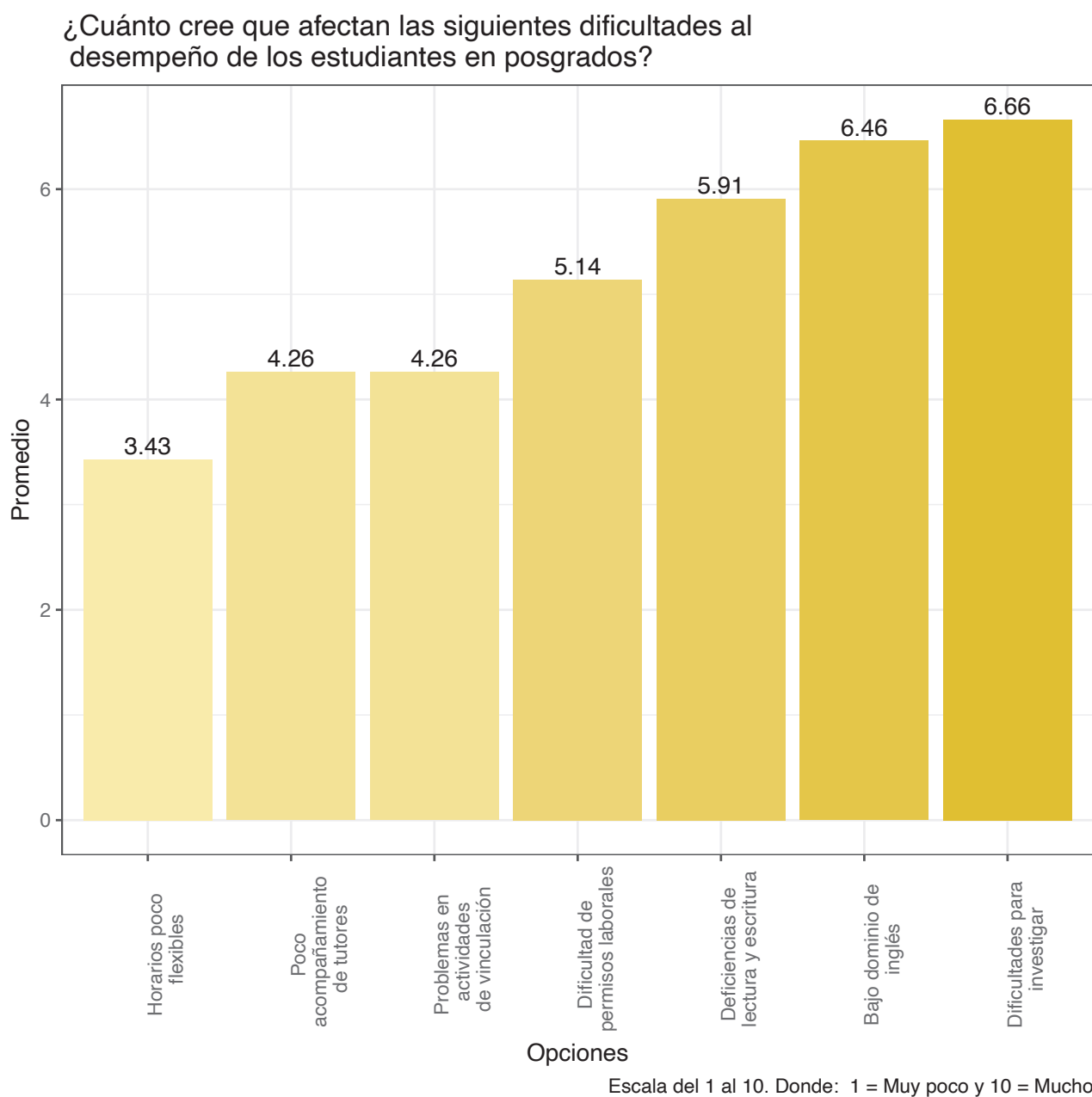


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación (CACES).

Interpretación: En la Figura 17, se observa los resultados de las tres principales dificultades relacionadas al acceso de estudiantes a los posgrados de Educación, siendo los elevados costos la principal dificultad con un 21.05%, en segundo lugar, con un 20% corresponde al limitado acceso a becas y ayudas, y la tercera dificultad con un 18.95% corresponde al insuficiente dominio del inglés.



Figura 18. *Dificultades que inciden en el desempeño de los estudiantes de posgrado de Educación de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador*



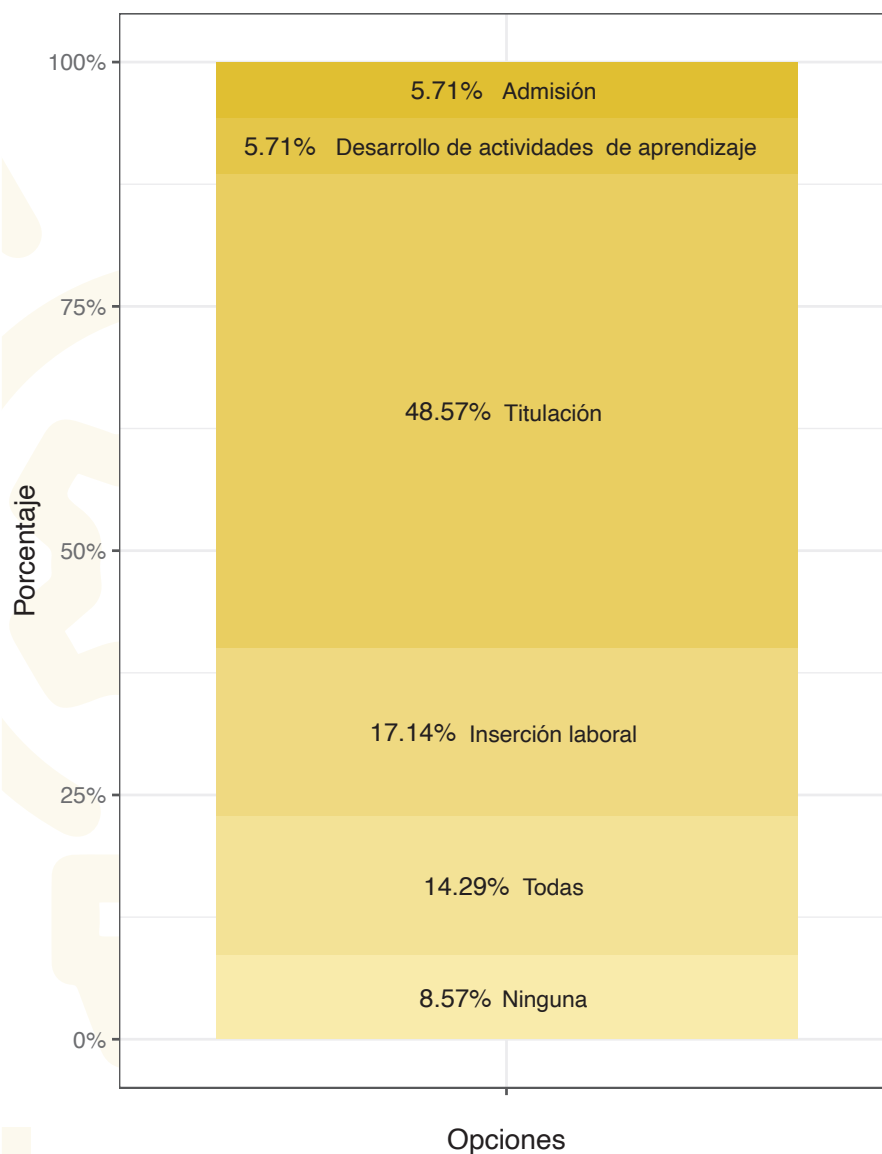
Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación (CACES).

Interpretación: En la Figura 18, se observa los resultados de las principales dificultades que afectan al desempeño de los estudiantes de posgrados de Educación, de estos datos se aprecia que las “Dificultades para investigar” y el “Bajo dominio de inglés” constituyen las percepciones con mayor incidencia, ambos con puntuaciones $\geq 6/10$. Por el lado contrario, los “Horarios poco flexibles” constituyen la dificultad con menor percepción de incidencia en el desempeño de los estudiantes con una puntuación promedio de 3.43/10.



Figura 19. Momentos en los cuales los estudiantes de posgrado de Educación de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador experimentan más dificultades

¿En qué momento considera que existen más dificultades con relación a los estudiantes?

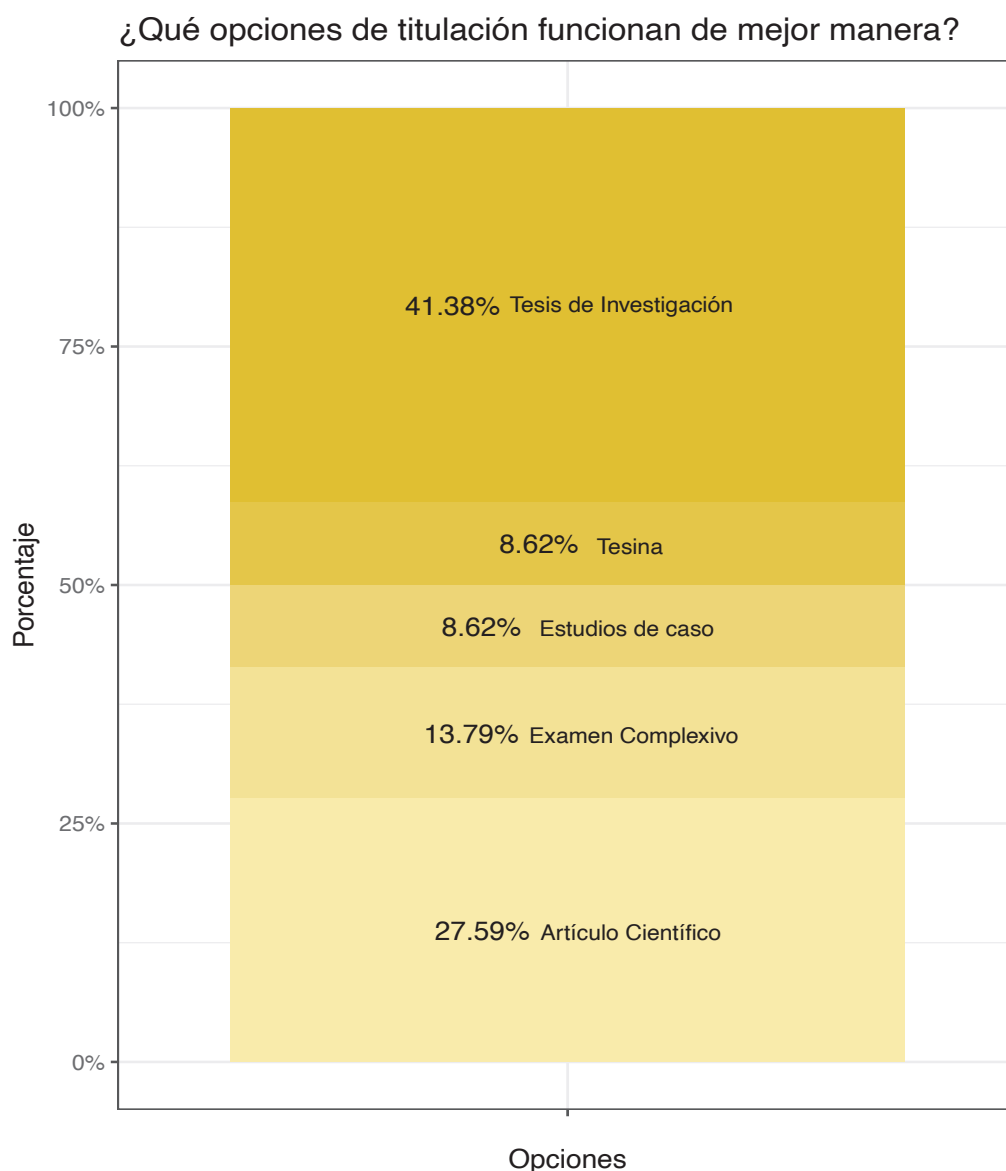


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación (CACES).

Interpretación: En la Figura 19, se observa los resultados de los momentos con mayor dificultad con relación a los estudiantes, de lo manifestado por los coordinadores de posgrado de Educación tenemos con un 48.57% que el momento con mayor dificultad es el de Titulación, seguidamente la inserción laboral.



Figura 20. *Opciones de titulación que funcionan de mejor manera en el marco del programa de posgrado de Educación que coordina*

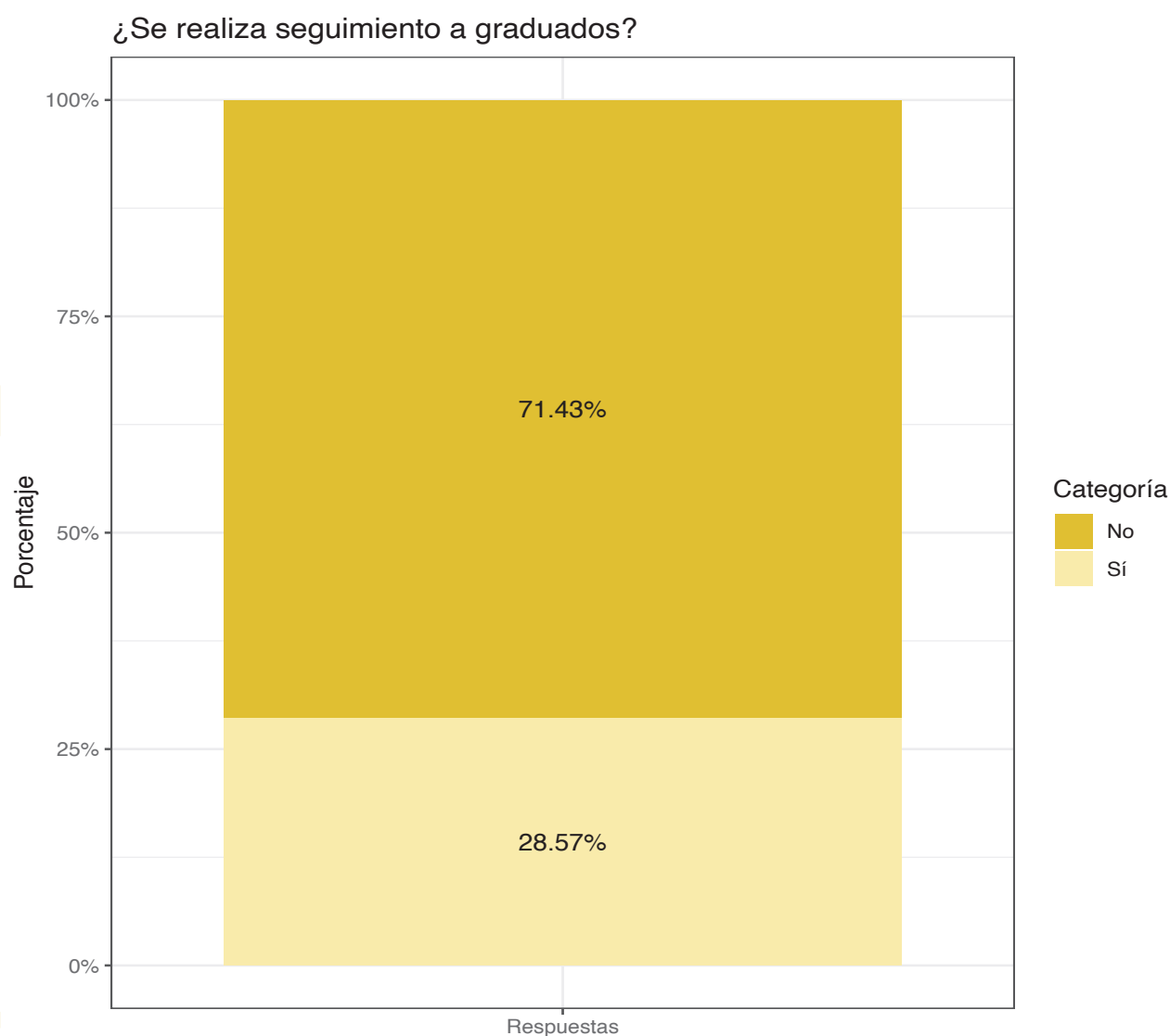


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación (CACES).

Interpretación: En la Figura 20, se observa los resultados de las opciones de titulación que funcionan de la mejor manera de acuerdo con lo manifestado por los coordinadores de posgrado de Educación, es la tesis de investigación con un 41.38%, seguidamente con un 27,59% el artículo científico, con un 13.79% el examen complexivo, y con un 8% los estudios de caso y las tesinas.



Figura 21. *Se realiza seguimiento a graduados en el marco del programa de posgrado de Educación que coordina*

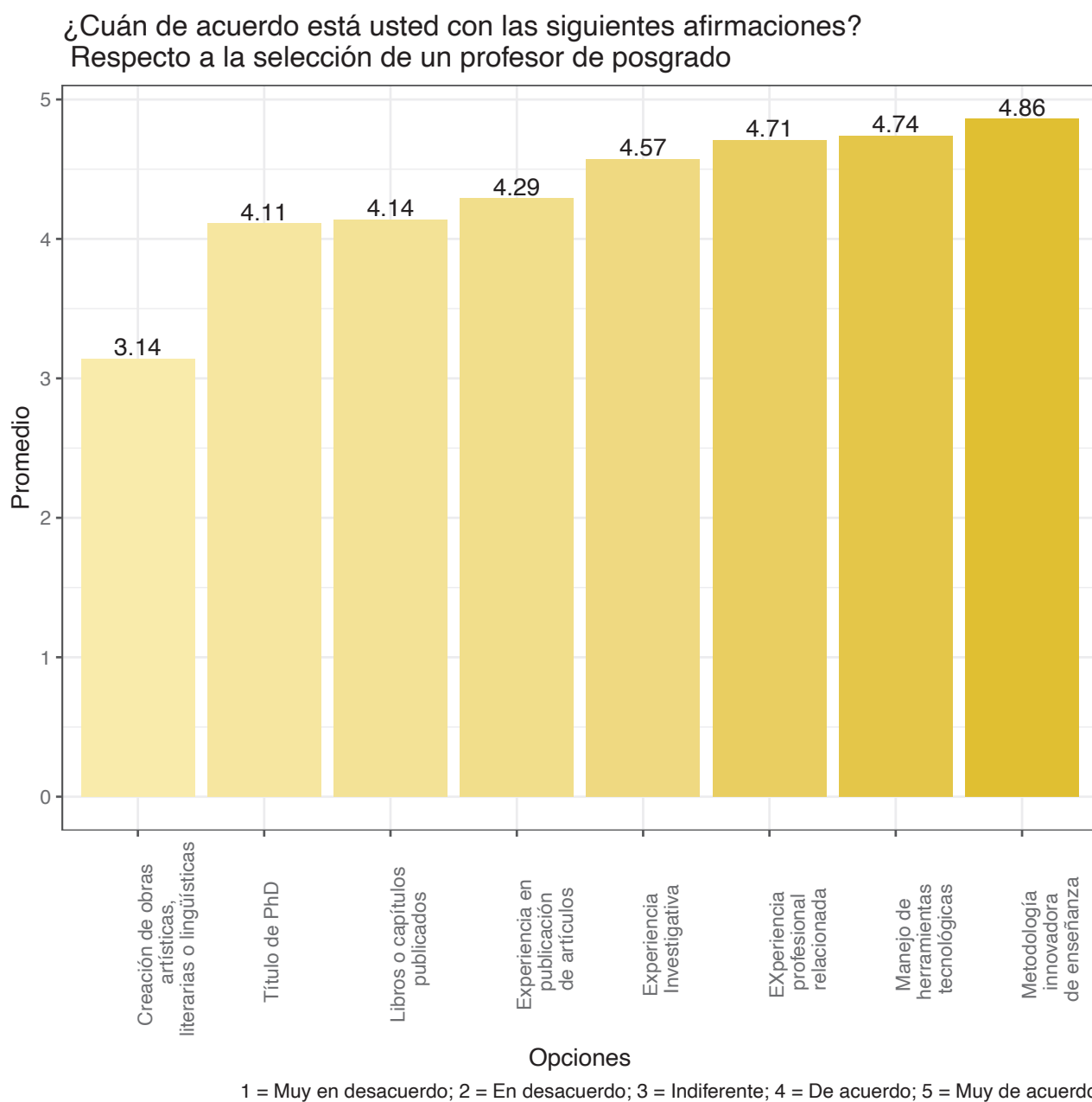


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación (CACES).

Interpretación: En la Figura 21, se observa los resultados del seguimiento a los egresados de los programas de posgrado de Educación, el 72.43% de los coordinadores de posgrado manifiestan que no se realiza este proceso de seguimiento a los egresados, y con un 28.57% manifiestan que si se realiza este proceso de seguimiento a los graduados.



Figura 22. Percepciones de los coordinadores de posgrado con relación a los criterios de selección de los profesores de posgrado de Educación

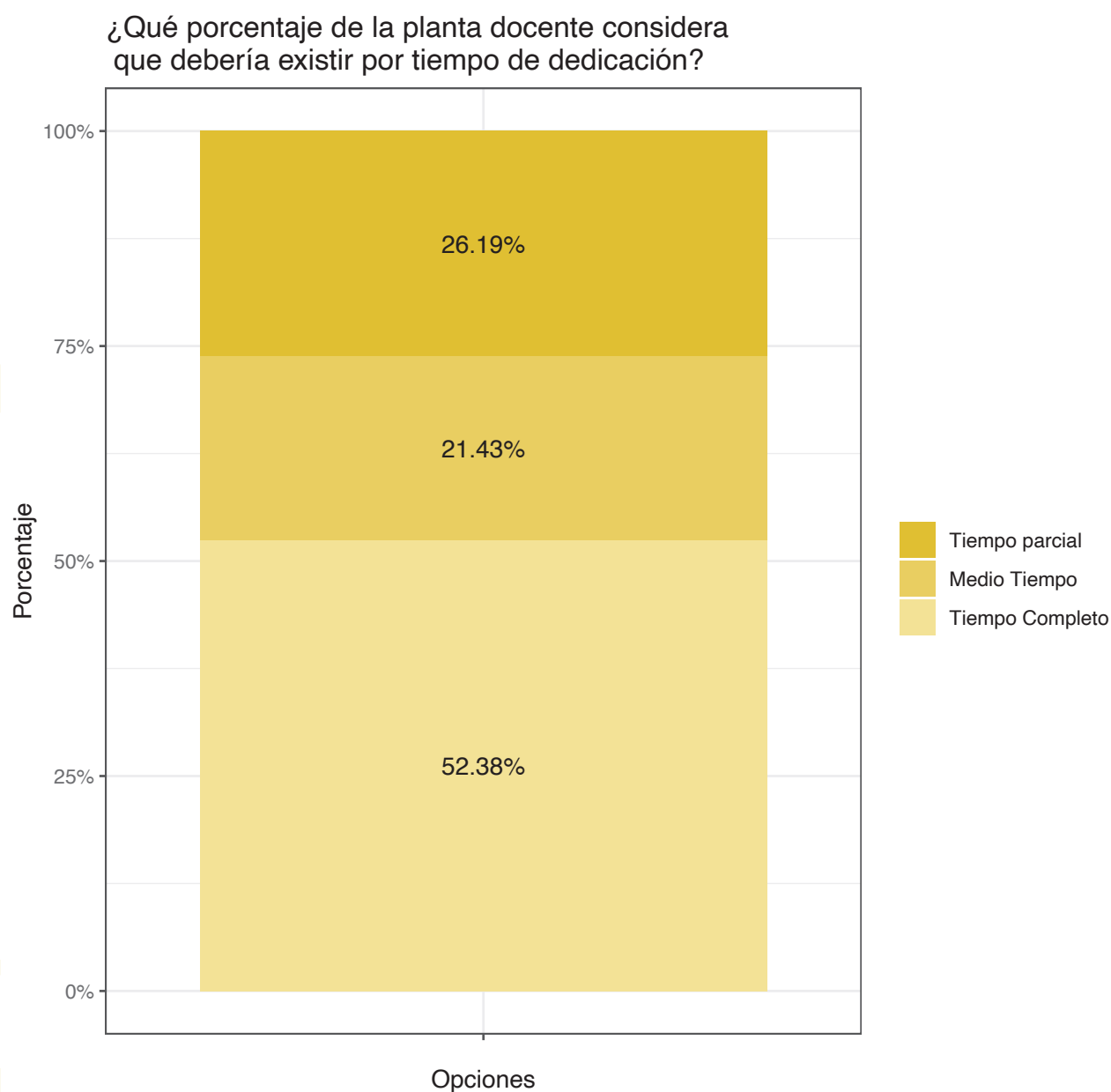


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación (CACES).

Interpretación: En la Figura 22, se observan los resultados con relación a los criterios de selección de los profesores de posgrado de Educación. Las metodologías innovadoras de enseñanza constituyen el criterio más importante con una puntuación de 4.86/5. El manejo de herramientas tecnológicas, la experiencia profesional relacionada, la experiencia investigativa, experiencia en publicación de artículos, la publicación de libros, el título de PhD es igualmente importantes con puntuaciones ≥ 4 .



Figura 23. *Percepción de los coordinadores de posgrado con relación al régimen de dedicación que debe tener el profesorado de posgrado de Educación*

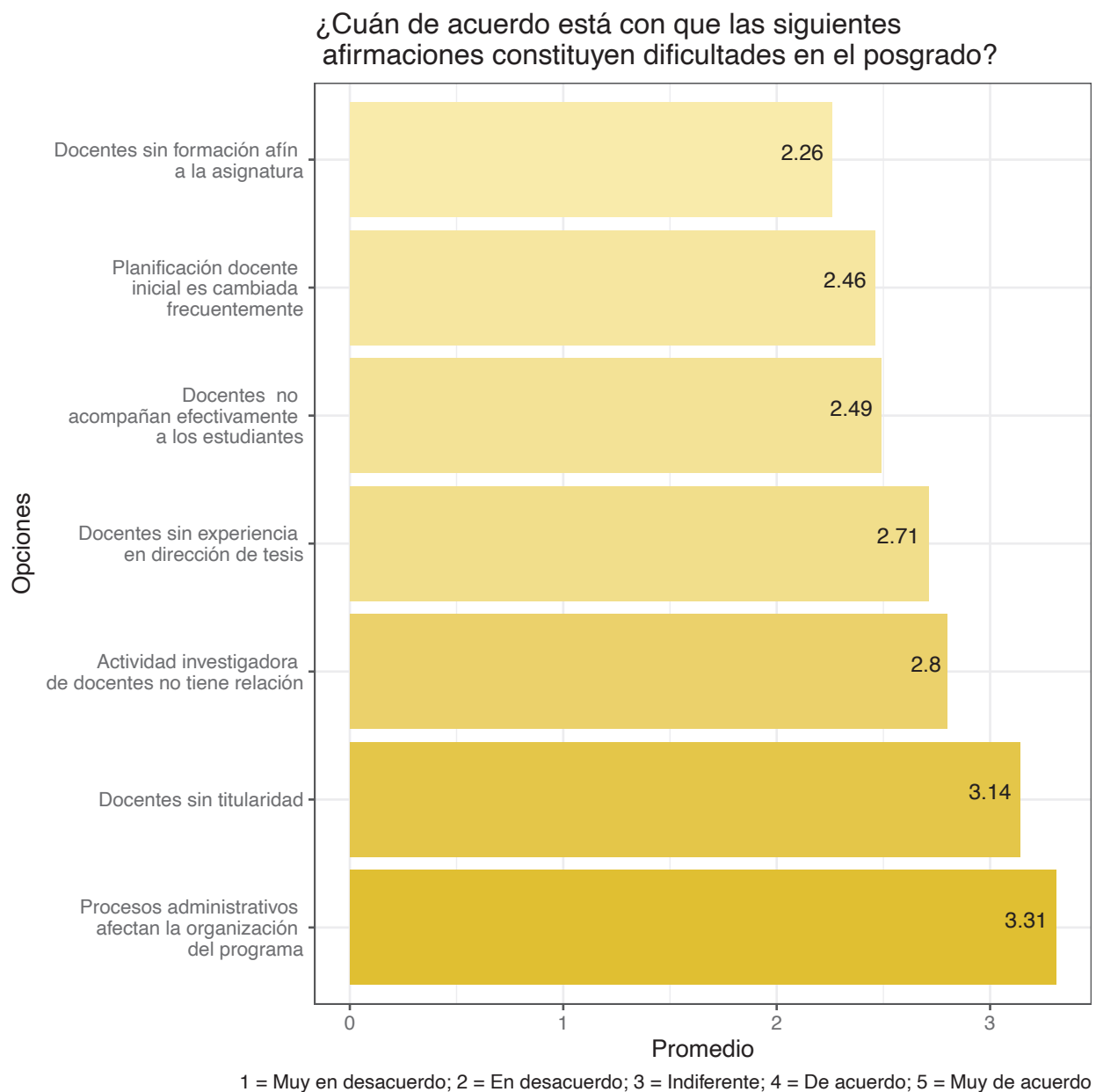


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación (CACES).

Interpretación: En la Figura 23, se observa los resultados de percepción de los coordinadores con relación al régimen de dedicación de los docentes en los programas de posgrado de Educación, manifestando con un 52.38% que se necesita tiempo completo, con un 26.19% de respuesta a la opción de tiempo parcial y finalmente con un 21.43% de respuesta a la opción de medio tiempo.



Figura 24. Percepciones de los coordinadores de posgrado con relación al profesorado que participa en el programa de posgrado de Educación que coordina

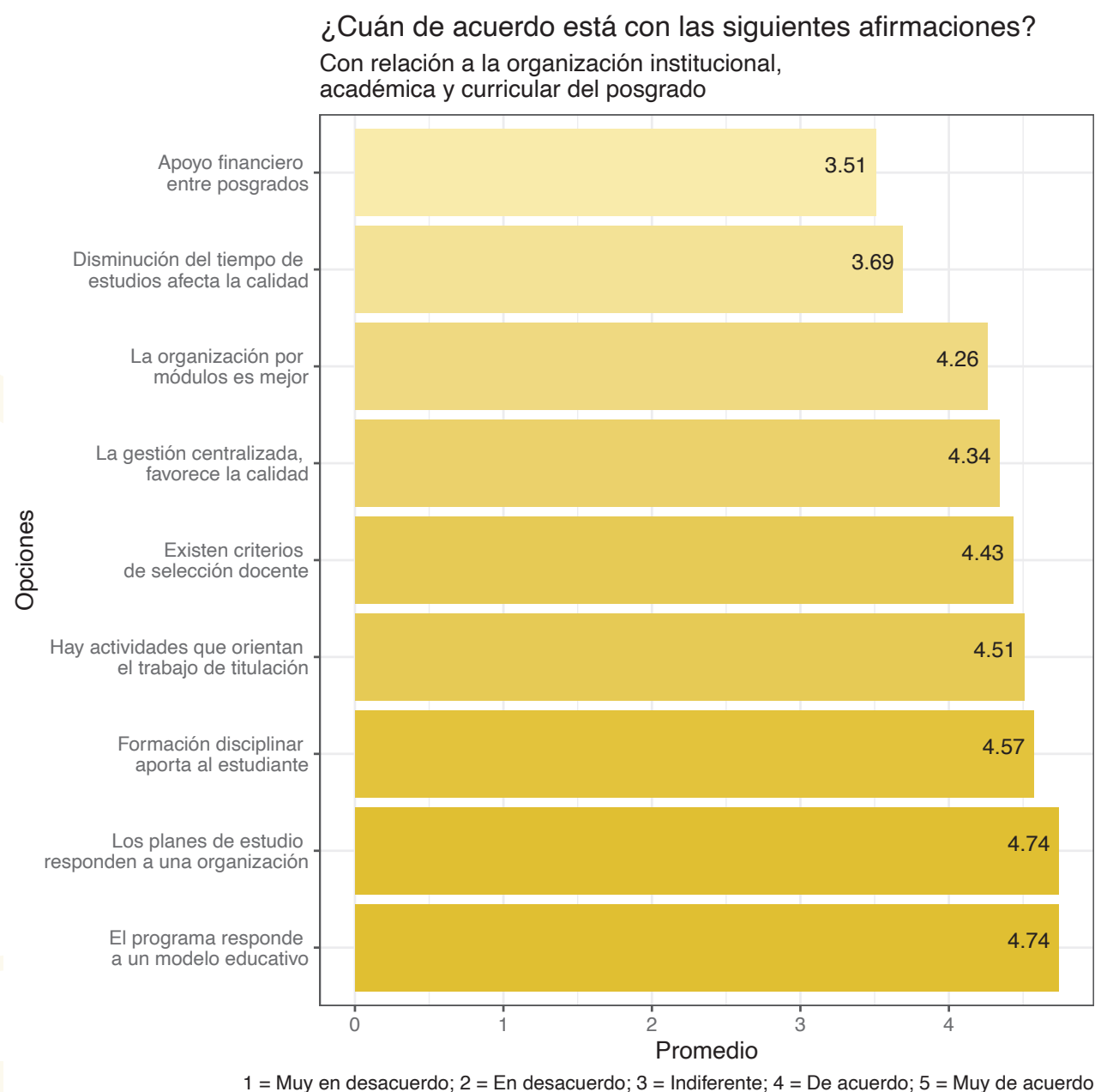


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación (CACES).

Interpretación: En la Figura 24, se observa algunas opciones de dificultades en el posgrado de Educación, los ítems “Procesos administrativos afectan la organización del programa” y “Docentes sin titularidad” son los más altos y se catalogan como “Indiferente” alcanzando valores ≥ 3 . El resto de los ítems se muestran “En desacuerdo” con valores ≥ 2 , siendo el ítem menor “Docente sin formación afín a la asignatura”.



Figura 25. *Percepción de los coordinadores de posgrado con relación a la organización institucional, académica y curricular de los posgrados de Educación*

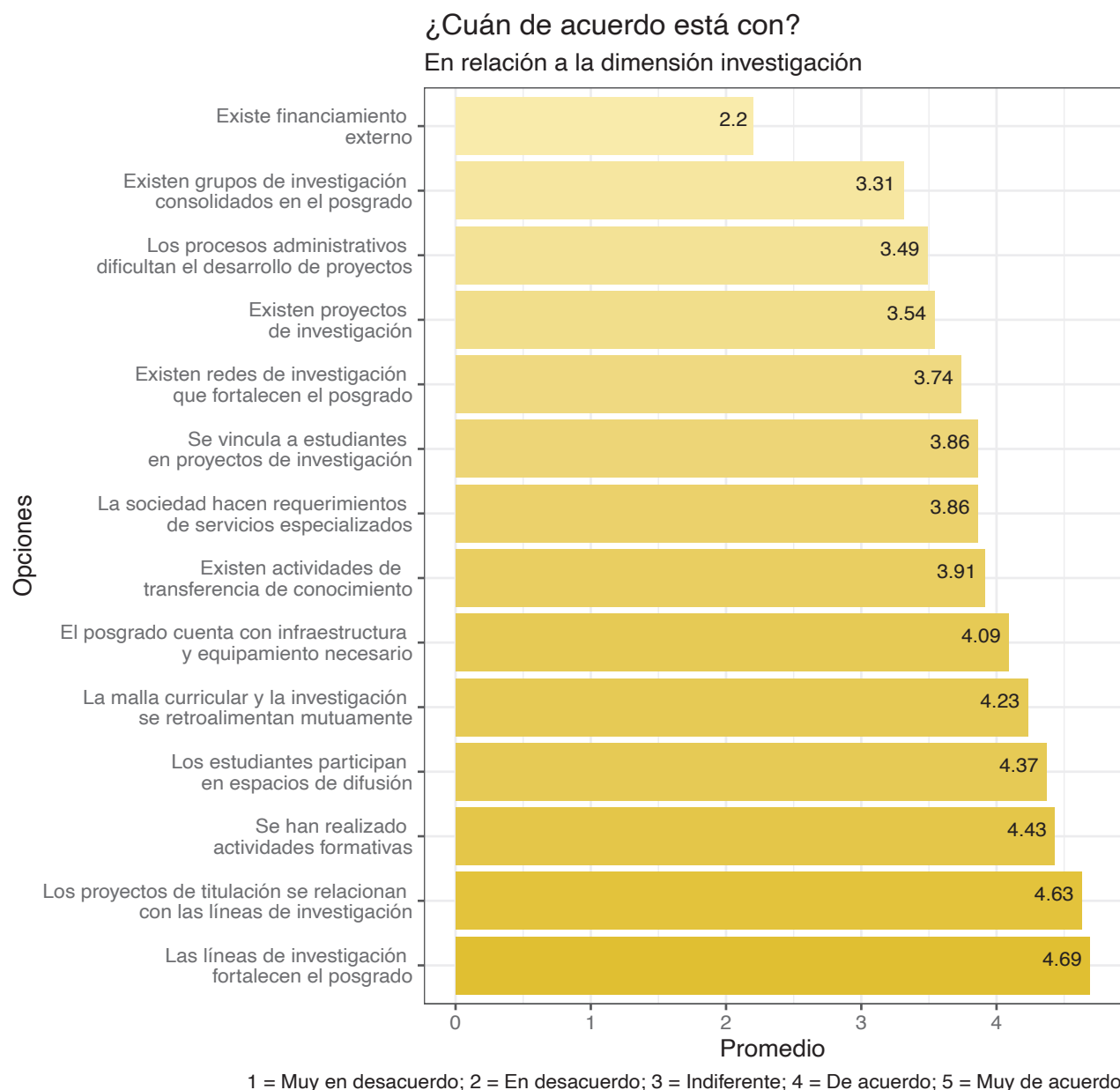


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación (CACES).

Interpretación: En la Figura 25, se observan afirmaciones con relación a la organización institucional, académica y curricular del posgrado de Educación, la de mayor promedio cerca al “Muy de acuerdo” es el programa responde a un modelo educativo y los planes de estudio responden a una organización con 4.74. Se tienen otras cinco opciones dentro del “de acuerdo” como es: la formación disciplinar aporta al estudiante con 4.57 entre otras. La reducción del tiempo de estudios afecta la calidad y el apoyo financiero presentan puntuaciones inferiores a 4, siendo por tanto “Indiferente”.



Figura 26. *Percepción de los coordinadores de posgrado de Educación con relación a la investigación*

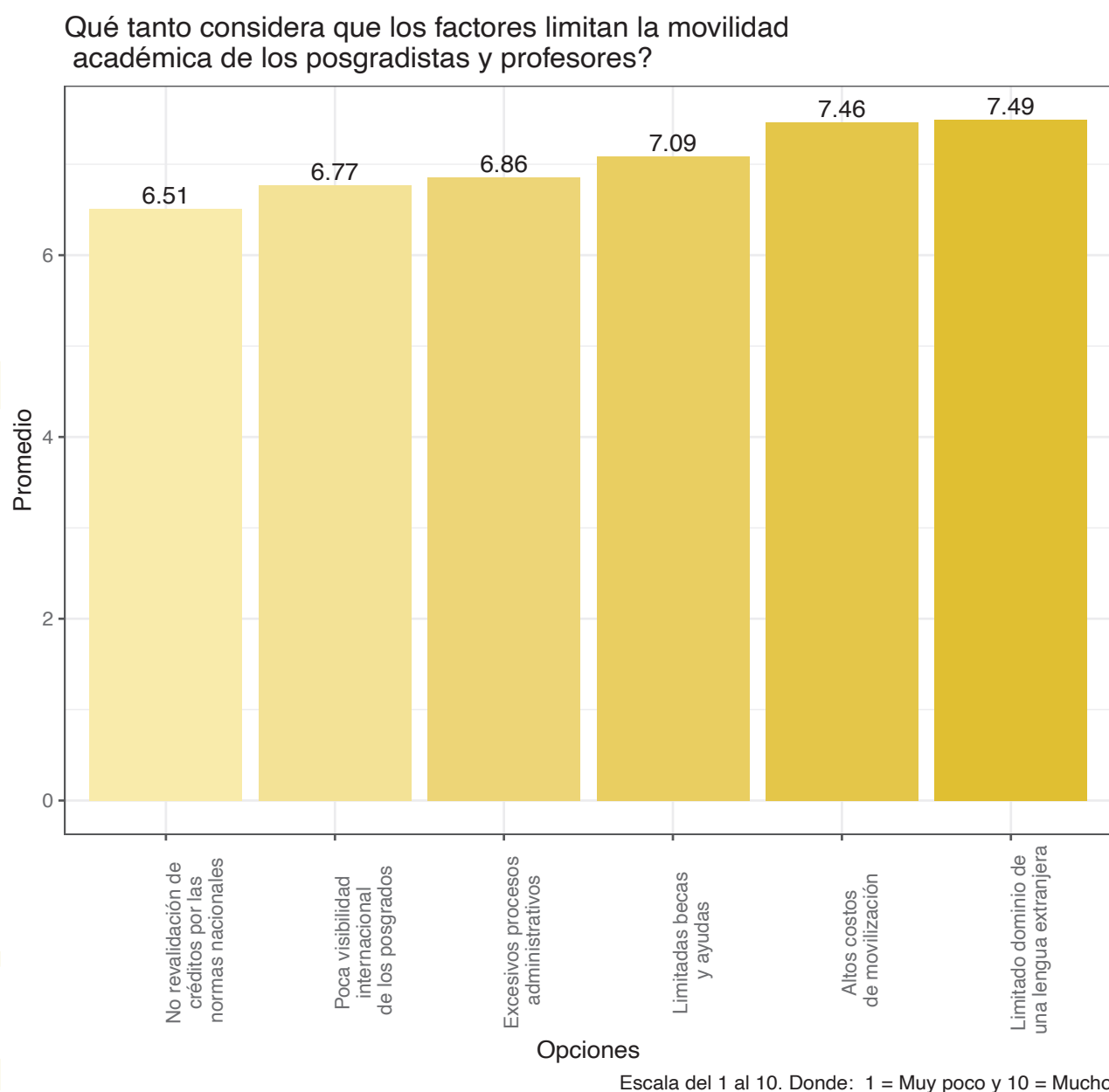


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación (CACES).

Interpretación: En la Figura 26, se muestra cuan de acuerdo están con algunas afirmaciones de la dimensión de investigación en los posgrados de Educación, esto permite evidenciar una actitud indiferente en 7 de los 14 ítems planteados, con puntuaciones promedio ≥ 3 y menores a 4. Por el contrario, en 6 de los 14 ítems, los coordinadores expresan una actitud más bien favorable o de acuerdo, con puntuaciones ≥ 4 y menores a 5. Únicamente con la afirmación “Existe financiamiento externo” se puede evidenciar una actitud desfavorable o en desacuerdo, con una puntuación ≥ 2 y menor a 3.



Figura 27. Percepciones de los coordinadores de posgrado de Educación con relación a los factores que limitan la movilidad internacional

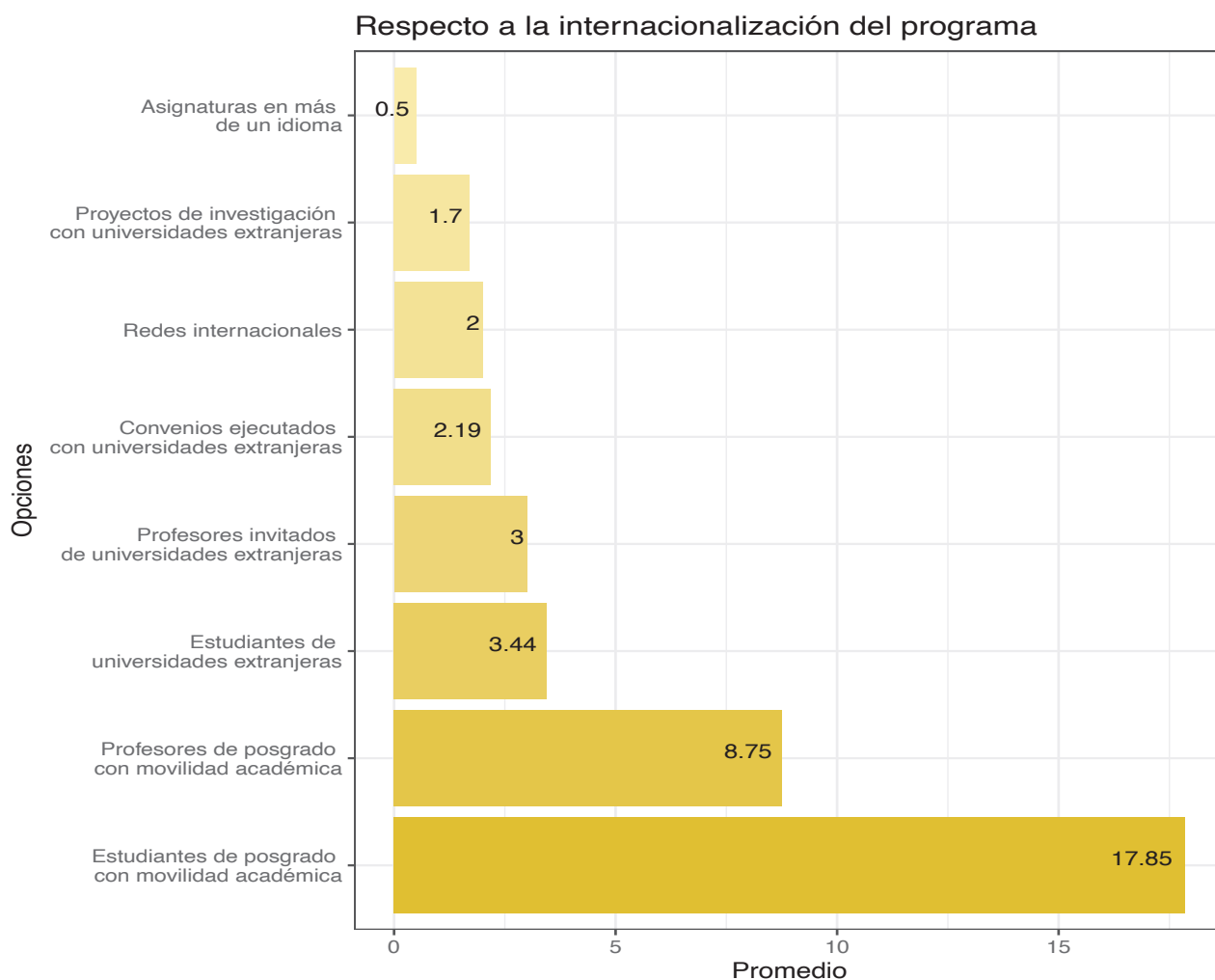


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación (CACES).

Interpretación: En la Figura 27, se observan factores que limitan la movilidad de posgradistas y profesores de posgrados de Educación, mostrando el de mayor incidencia el limitado dominio de una lengua extranjera con un promedio de 7.49/10, le siguen los altos costos de movilización, y las limitadas becas y ayudas con puntuaciones mayores a 7. Los excesivos procesos administrativos con 6.86, la poca visibilidad internacional de los posgrados con 6.77 y al final de la tabla se tiene la no revalidación de créditos por las normas nacionales con 6.51 como el menos relevante.



Figura 28. *Número de elementos de internacionalización presentes en los programas de posgrado de Educación de las Universidades y Escuelas Politécnicas de Ecuador*

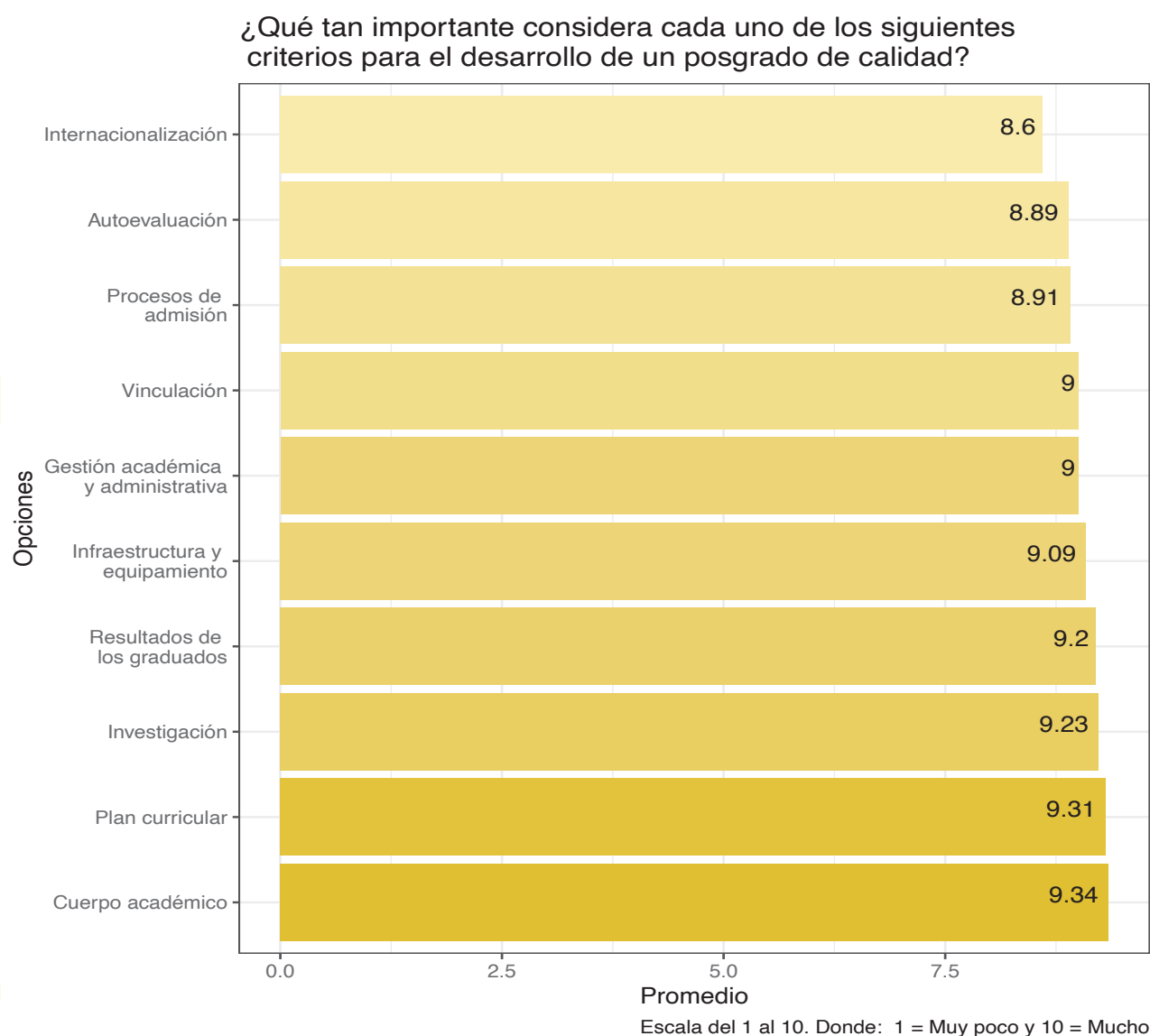


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación (CACES).

Interpretación: Se observa en la Figura 28, algunos ítems que se incluyen en la internacionalización de un programa de posgrado de Educación. El mayor promedio y con visible ventaja sobre todas las demás opciones se tiene los estudiantes de posgrado con movilidad académica con 18 estudiantes. Le siguen los profesores con un promedio de 9. El resto de los elementos tienen valores promedios menores a 4 como el caso de estudiantes de universidades extranjeras con 3.44, profesores invitados de universidades extranjeras con 3, convenios con 2.19, redes internacionales con 2, proyectos de investigación con 2, dejando al final de la tabla asignaturas de más de un idioma con promedio 0.5 como la menos probable.



Figura 29. Percepciones de los coordinadores de posgrado de Educación con relación a los criterios que definen un programa de posgrado de calidad

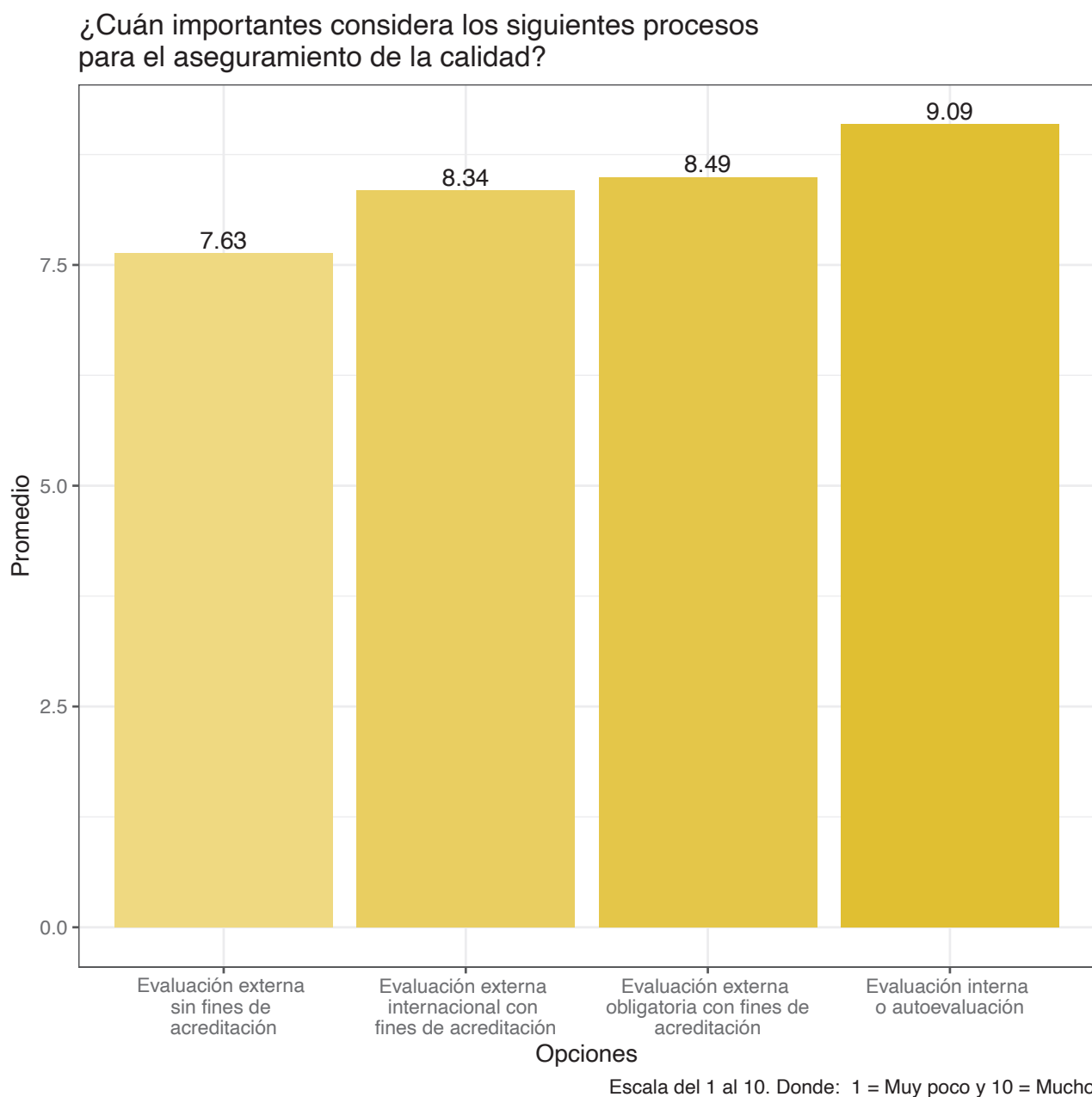


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación (CACES).

Interpretación: En la Figura 29, se observa algunos criterios para el desarrollo de un posgrado de Educación de calidad, en la encuesta realizada se considera más relevante poseer un excelente cuerpo académico con un 9.34/10. Existen 6 criterios más que alcanzan promedios mayores a 9 es decir muy importantes como el caso del plan curricular, la investigación, resultados de los graduados, entre otros. La autoevaluación y los procesos de admisión están cerca del 9 con un promedio de 8.91/10 y 8.89/10 respectivamente. En la parte inferior de la tabla se encuentra el criterio de internacionalización, con una puntuación promedio de 8.6/10



Figura 30. Percepciones de los coordinadores de posgrado de Educación con relación a los procesos de aseguramiento de la calidad



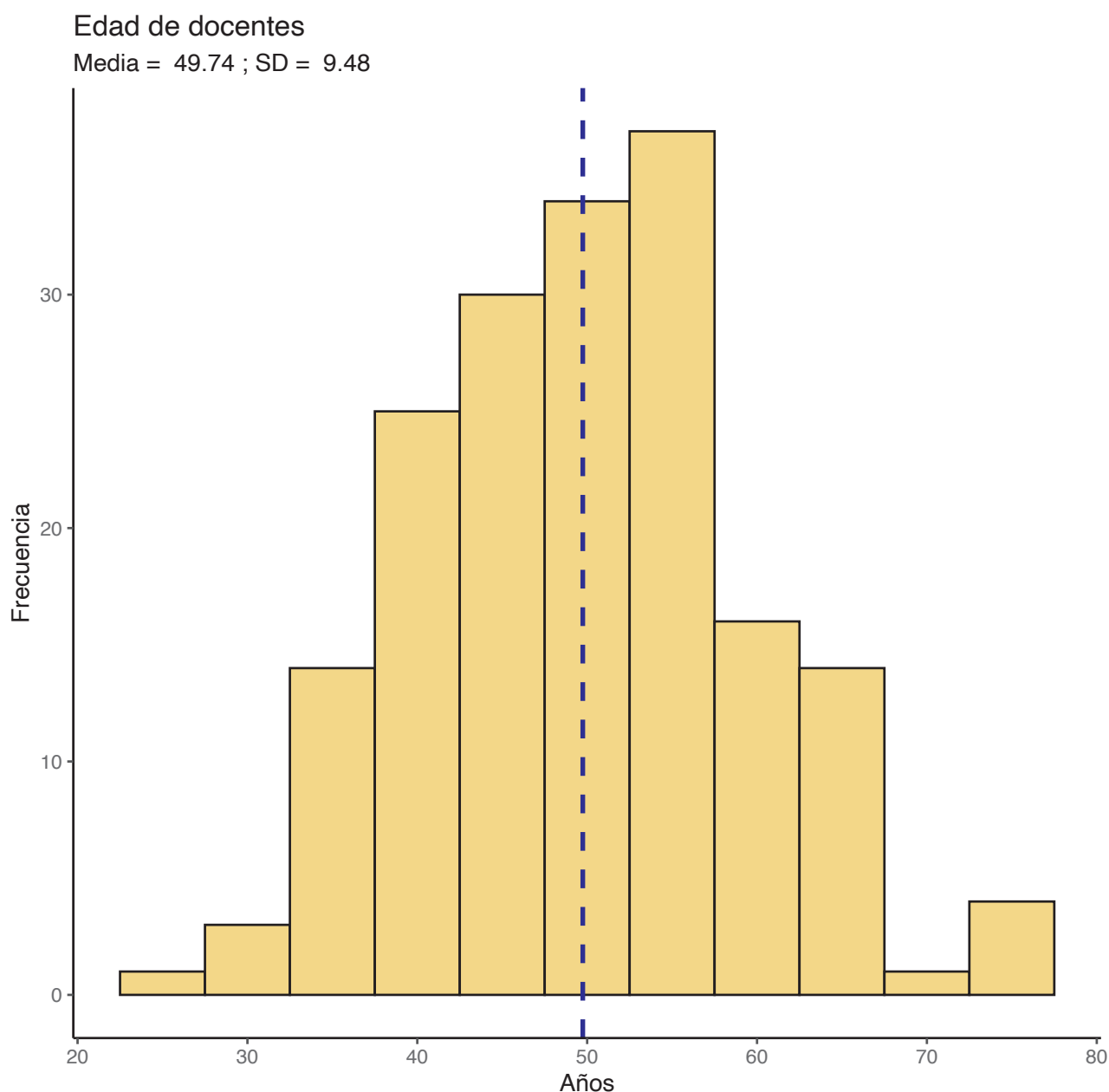
Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación (CACES).

Interpretación: En la Figura 30, se observa que el proceso de evaluación interna o autoevaluación es considerado el más importante, con una puntuación promedio de 9.09/10. Los criterios de evaluación externa nacional e internacional con fines de acreditación presentan puntuaciones promedio mayores a 8/10, lo que puede concluir la importancia de los procesos de evaluación externa para el aseguramiento de la calidad. La evaluación externa sin fines de acreditación es el criterio menos valorado.



Encuesta de profesores

Figura 31. *Edad de los profesores de posgrado de Educación de las universidades y escuelas técnicas del país*



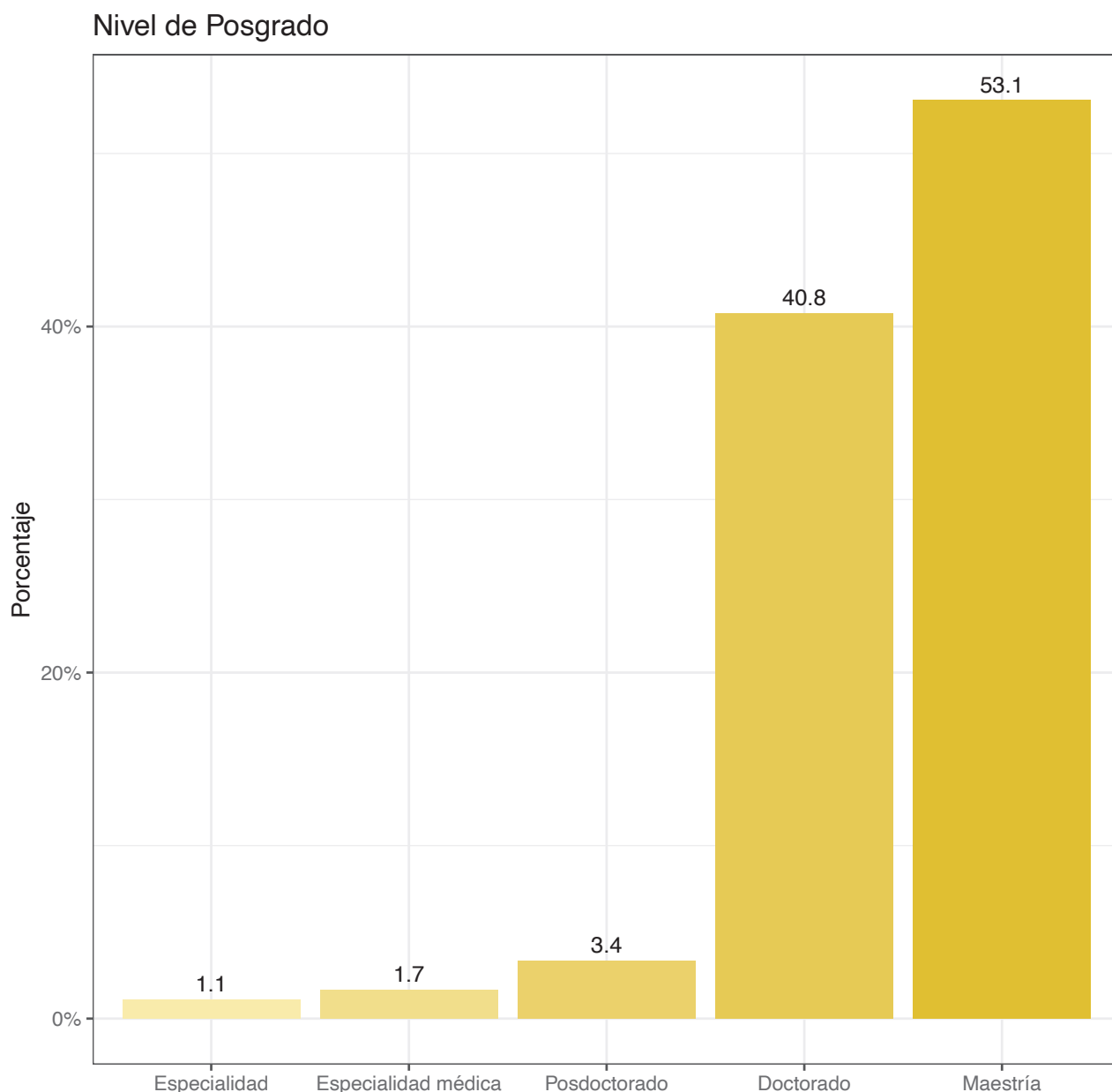
Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación (CACES).

Interpretación: En la Figura 31, se evidencia que la media de edad es 49.74 años con una desviación estándar de 9.48 años. La mayoría de los docentes de posgrado de Educación están agrupados entre los 40 y 60 años. Los grupos etarios contienen también grupos menores entre los 30 a 40 que son docentes iniciados la carrera docente y 60 a 70 que representan a los docentes próximos a culminar su carrera docente. Hay presentes casos de docentes que superan los 70 años que aparecen como atípicos.



La composición intercalada de docentes de múltiples edades en los programas apoya en gran medida a disponer de un claustro de varias generaciones que alimentan con su experiencia y conocimiento al desarrollo de los programas de posgrado de educación.

Figura 32. *Nivel de formación de los profesores de posgrado de Educación de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador*



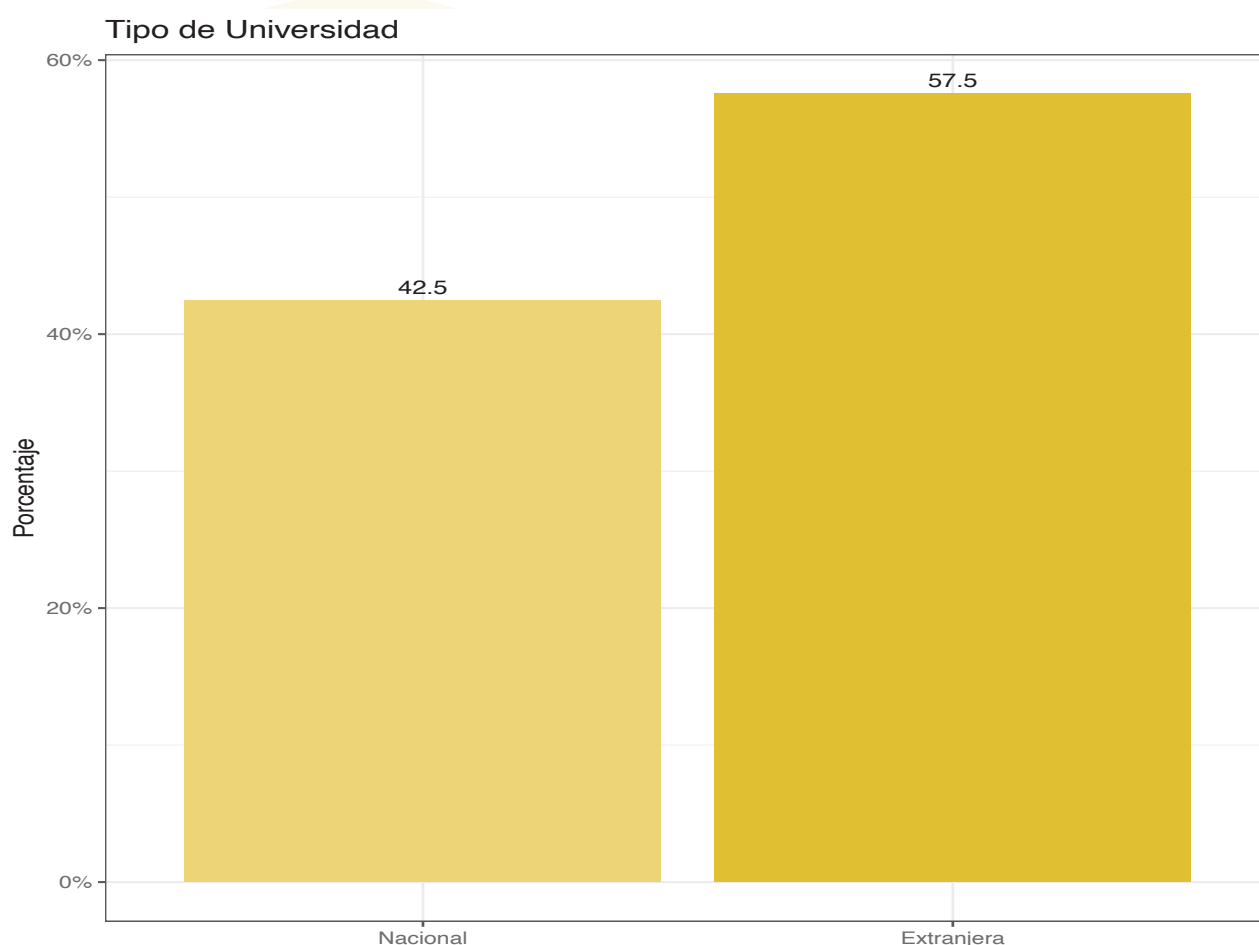
Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación (CACES).

Interpretación: Aplicada la encuesta se obtuvo que un 53,1%. de docentes de posgrado de Educación tienen el nivel de formación con maestría, también es evidente el incremento de docentes con formación de doctorado con relación a años anteriores, esto representa actualmente el 40,8%. Aún es



insuficiente el porcentaje de docentes con posdoctorado con apenas un 3,4%. Los docentes que tienen especialidad son un mínimo representado por un 1,1%, Un caso especial es el de especialidades médicas con un 1,7% quienes apoyan a los posgrados en educación. Los niveles de formación de los docentes van mejorando ya que tiene una relación muy íntima con el escalafón docente y los mismos se ven en la necesidad de seguir preparándose académicamente para ascenso y/o recategorización.

Figura 33. *Tipo de universidad en la cual profesores de Educación de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador cursaron el nivel de posgrado más alto*

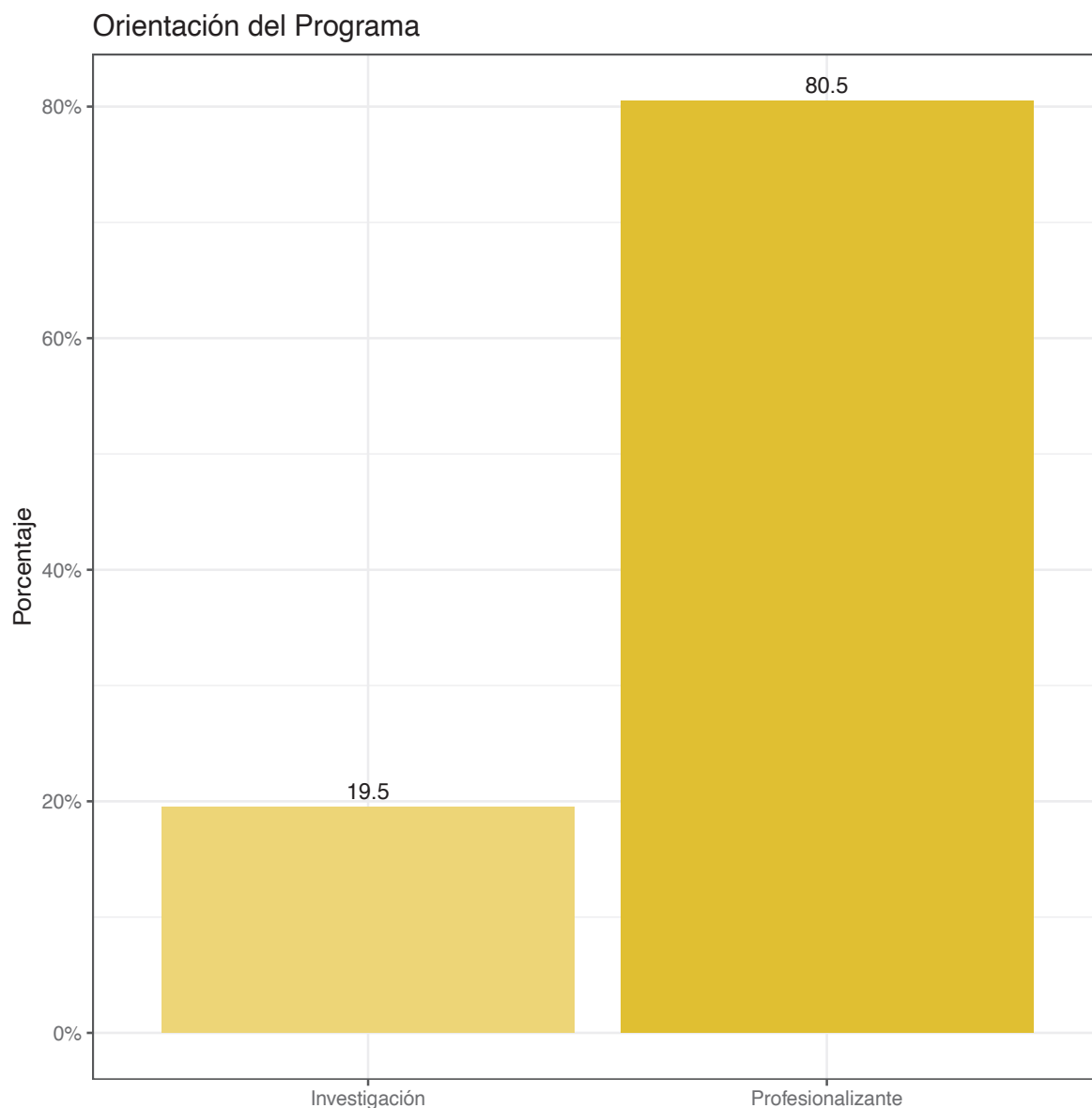


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación (CACES).

Interpretación: Existe un 57.5% de docentes que han obtenido su nivel más alto de formación en universidades extranjeras, mientras que el 42,5% en universidades nacionales. Esto permite afirmar que el docente universitario busca alternativas de estudio en el extranjero más que a nivel nacional debido a múltiples factores como becas provistas por el gobierno o sus instituciones, modalidades más flexibles, costos más accesibles y reconocimiento de sus estudios mediante el registro de sus títulos o grados en la SENESCYT.



Figura 34. Orientación del programa de posgrado de Educación en el cual los profesores imparten clases

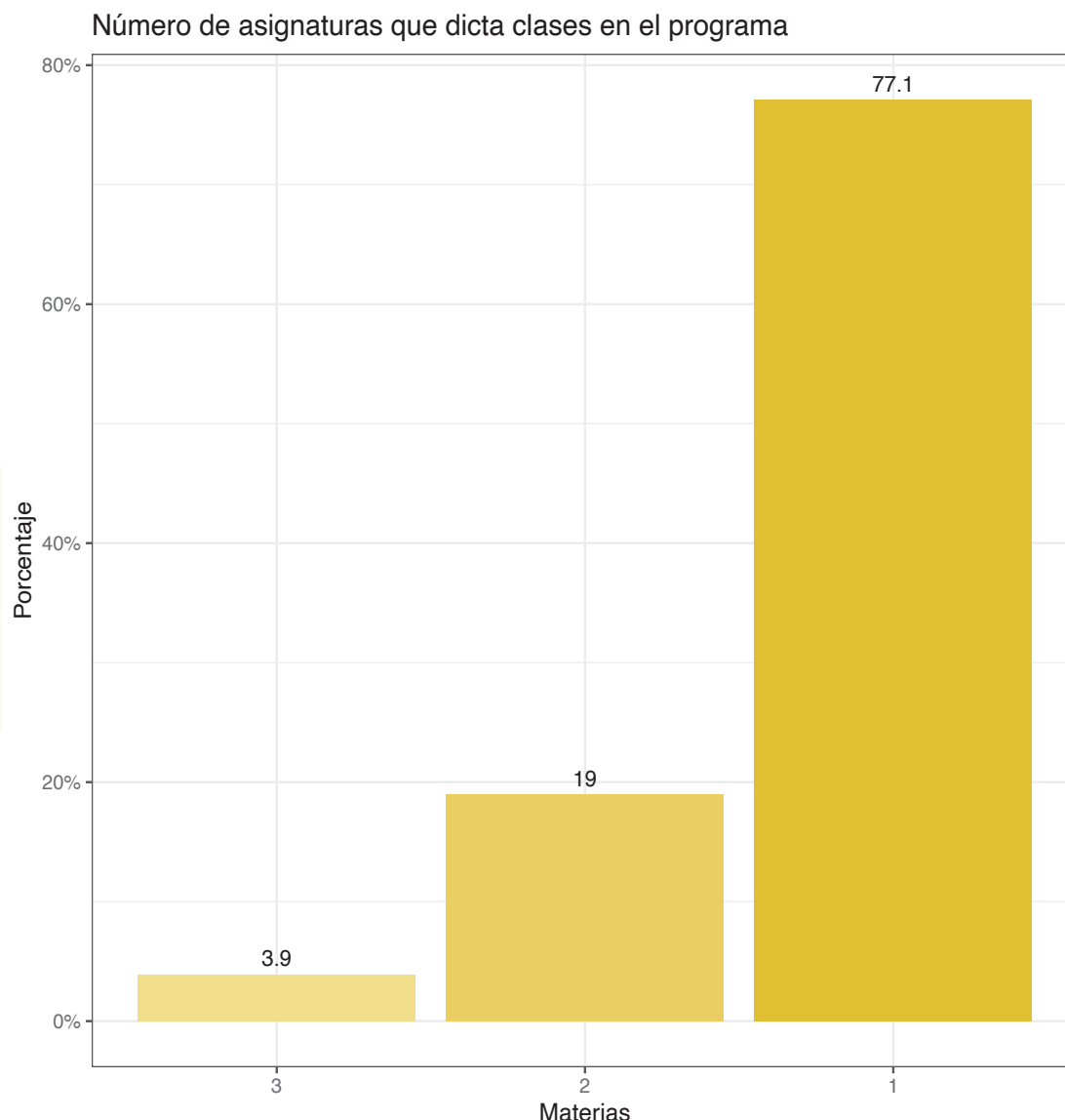


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación (CACES).

Interpretación: En concordancia con la oferta de programas de posgrado que mayoritariamente son profesionalizantes se evidencia que un 80,5% de los docentes imparte clases en estos programas, mientras que un 19,5% lo hace en maestrías de investigación. Los programas orientados a investigación requieren de docentes con un mejor dominio de habilidades investigativas lo cual suele ser una exigencia para soportar en la calidad de las investigaciones que se ejecutan en estos programas.

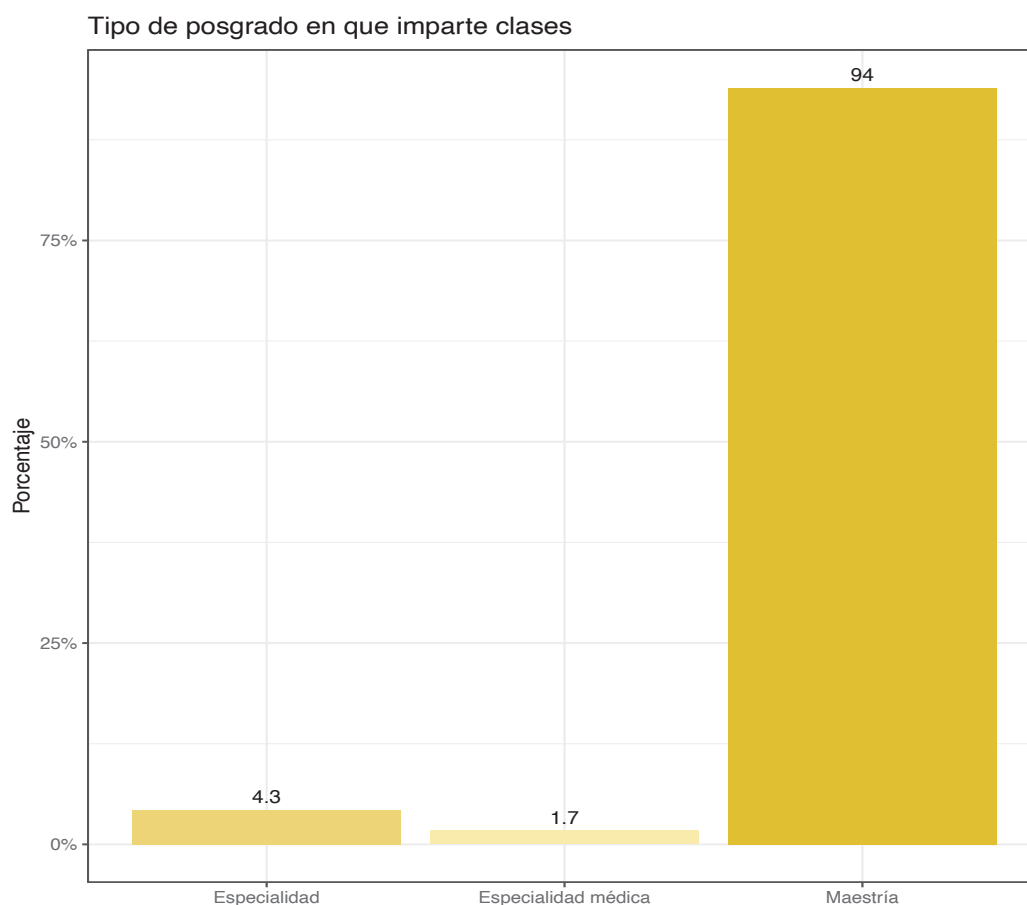


Figura 35. *Número de asignaturas en las cuales los profesores imparten clases de posgrado de Educación en las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador*



Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación (CACES).

Interpretación: Un 77,1% de los docentes imparten una asignatura, mientras que el 19% hasta dos; y tres asignaturas un 3,9% de los docentes. Si bien esta situación puede tener algunas ventajas como por ejemplo valorar a los docentes con mejor desempeño y su mirada interdisciplinar pero también se puede incurrir en que no se aproveche el potencial de docentes especialistas en temáticas abordadas en los programas de posgrado quiénes podrían dictar las asignaturas con mayor solvencia. Son elementos que deberían estar normados desde la perspectiva académica mediante procesos de evaluación de desempeño docente.

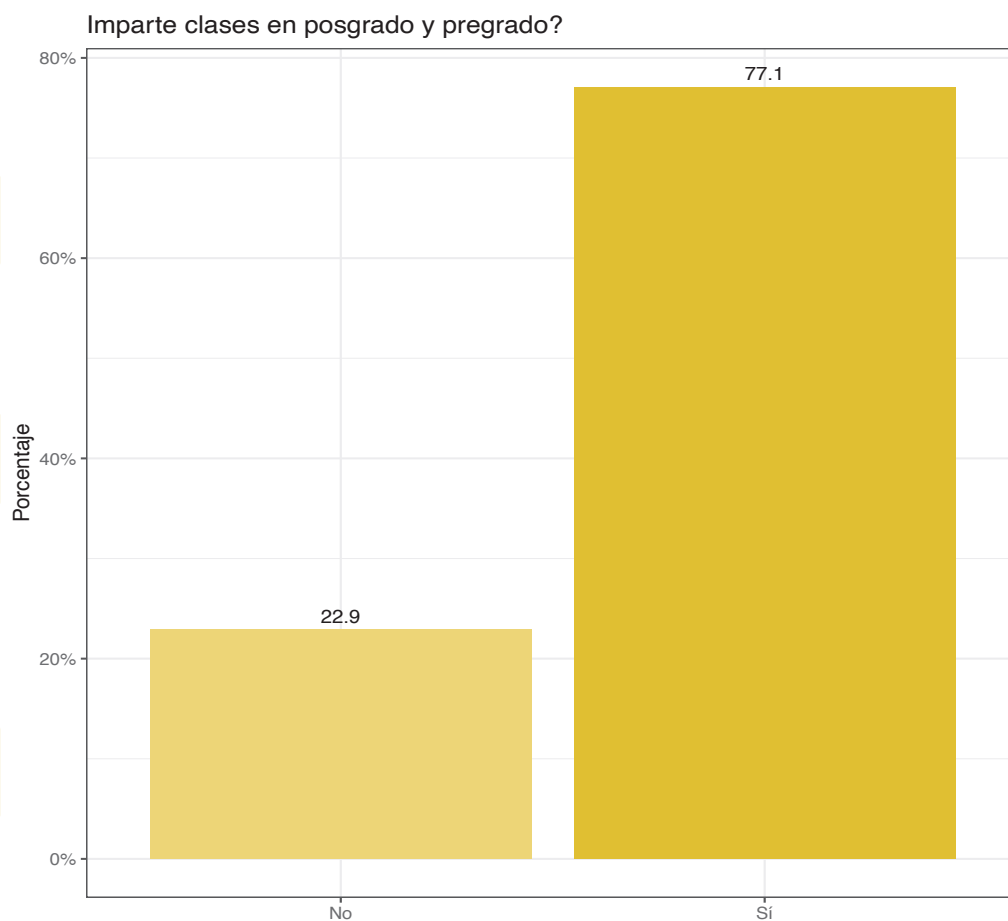
**Figura 36.** Nivel de posgrado en el cual los profesores de Educación imparten clases

Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación (CACES).

Interpretación: Se manifiesta en los resultados que un 94% de los docentes imparten clases en el nivel de maestría, mientras que un 4,3% en el nivel de especialidad, y, el 1,7% de los docentes apoyan en programas de posgrado de especialidades médicas. Se verifica que docentes del área de educación apoyan en las especialidades médicas, de igual forma se está extinguiendo la oferta de especialidades, también es evidente que no existe la oferta de doctorados en el área de educación a nivel nacional por lo que los docentes con niveles de doctorado no están aportando con su formación en educación especialmente porque no están ofertándose programas de doctorado en educación en las universidades ecuatorianas.



Figura 37. *Profesores de posgrado de Educación de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador que también imparten clases en el nivel de grado*

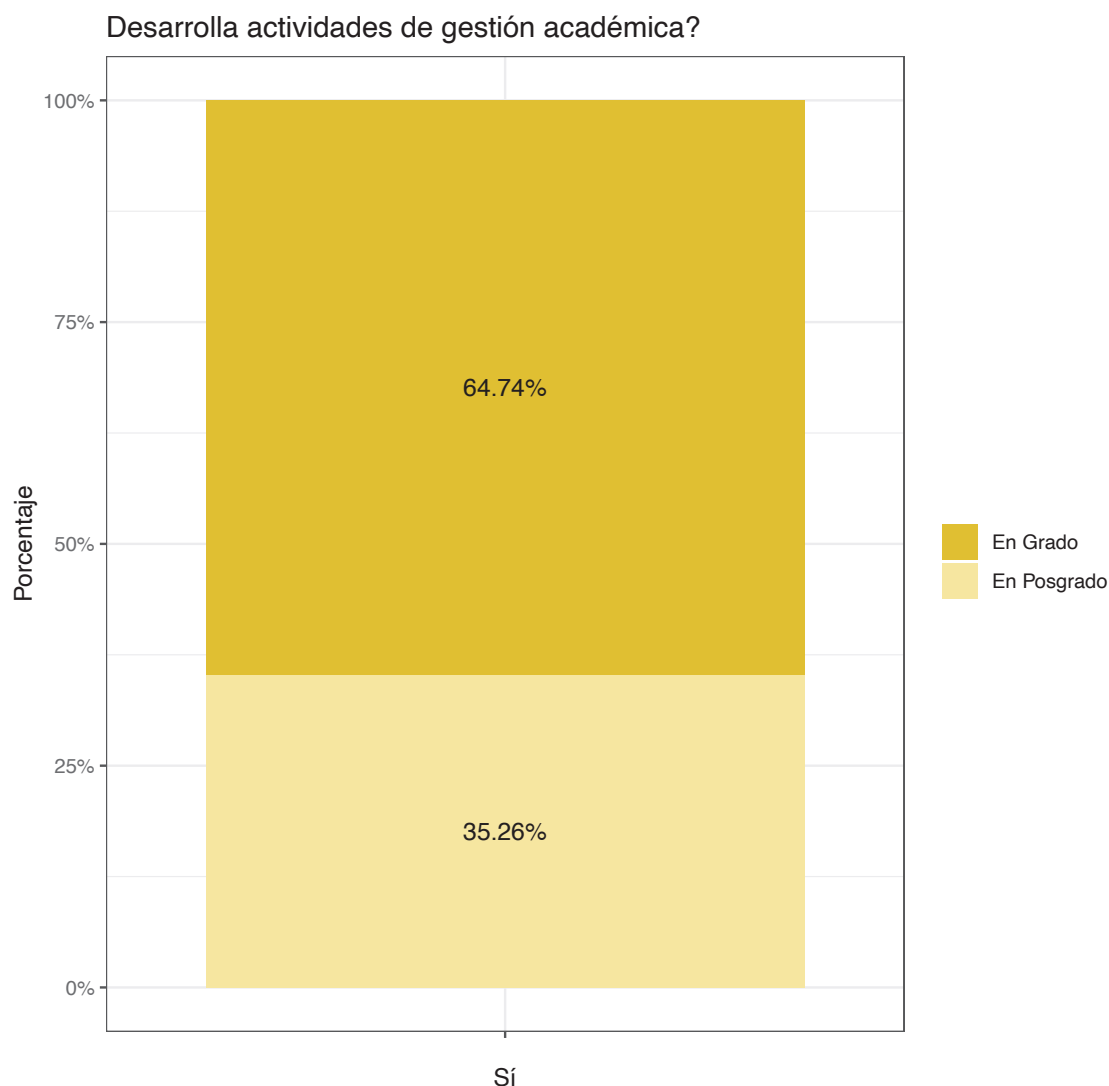


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación (CACES).

Interpretación: Se evidencia que el 77,1% de los docentes de posgrado de Educación imparten clases en el nivel de grado y un 22,9% no lo hace, esto conlleva ventajas y desventajas. Usualmente las universidades buscan profesionales externos a la institución para dictar clases en los posgrados debido a su destacada trayectoria profesional y formación, no implica una relación de dependencia sino usualmente se maneja con una figura de servicios profesionales lo cual permite su rápida incorporación usualmente, esto permite el aporte de experiencias desde la realidad de sus contextos lo cual es útil para la formación de posgrado. En el caso de los docentes que trabajan en el nivel de grado usualmente el limitante es el horario debido a que se planifican por semestres por lo que se complementan con docentes externos. Mantener docentes de la institución permite que se potencien procesos al interior de los posgrados y se disponga de personal que está al tanto de las actividades que usualmente se ejecutan en los programas de posgrado.



Figura 38. *Porcentaje de profesores de Educación que desarrollan actividades de gestión académica en grado y posgrado*

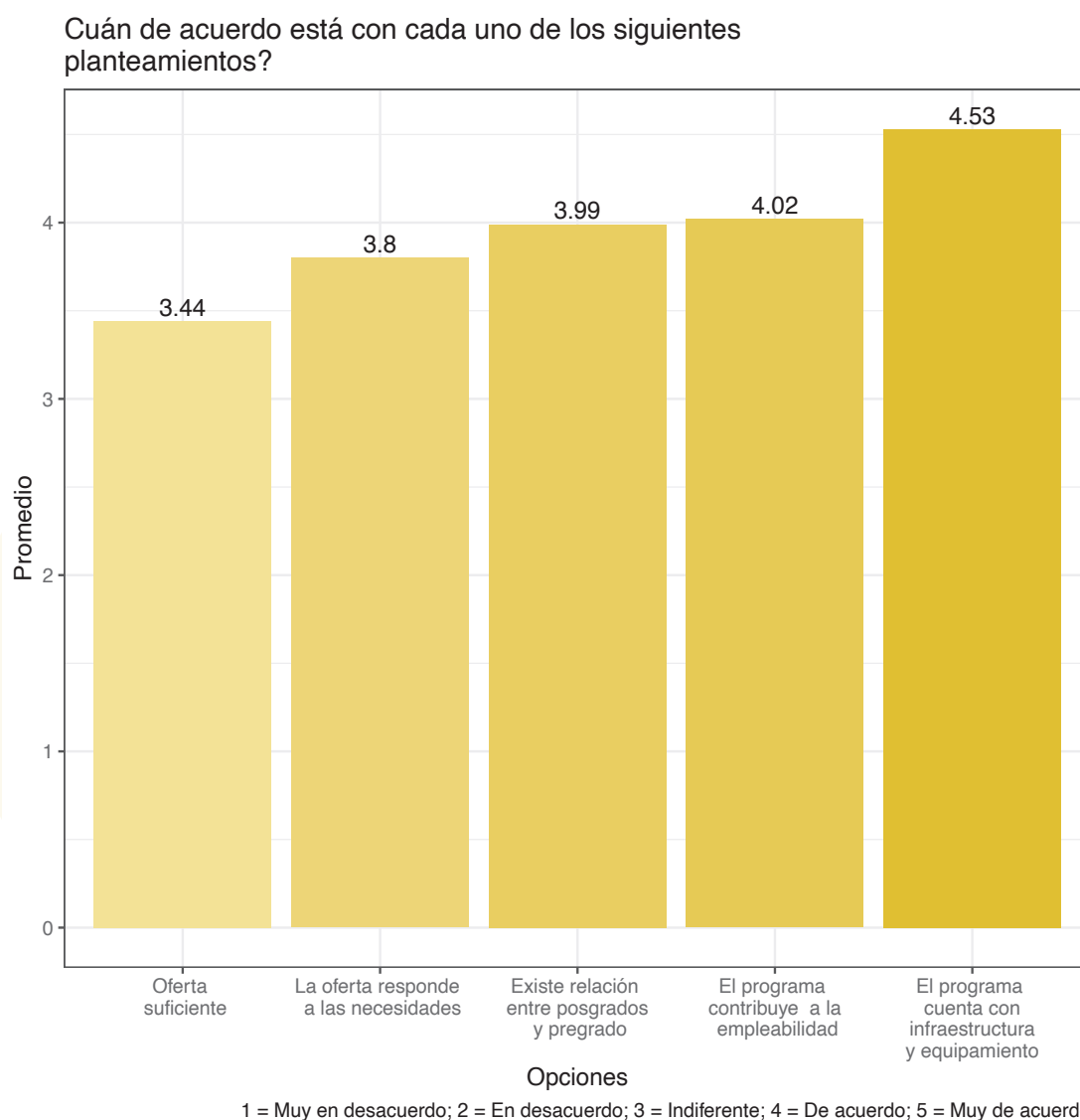


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación (CACES).

Interpretación: En base a los resultados obtenidos en la encuesta un 64,74% de los profesores de posgrado de Educación desarrollan actividades de gestión académica en grado, un 35,26% lo ejecutan en posgrado, las normativas internas de las IES dentro de su parte ética manejan la posibilidad o no de tener el doble rol (Docente y gestor), sin embargo, con los datos mostrados se puede evidenciar que es alto el porcentaje de docentes que tiene las funciones de gestión académica y adicionalmente son docentes en los posgrados de educación, esto representa una situación delicada dado que puede presentarse conflictos en los que pueden ser juez y parte, al mismo tiempo hay probabilidad de perder talentos que pueden aportar en el desarrollo de las actividades de posgrado.



Figura 39. Percepciones de los profesores de Educación con relación a la oferta de posgrado



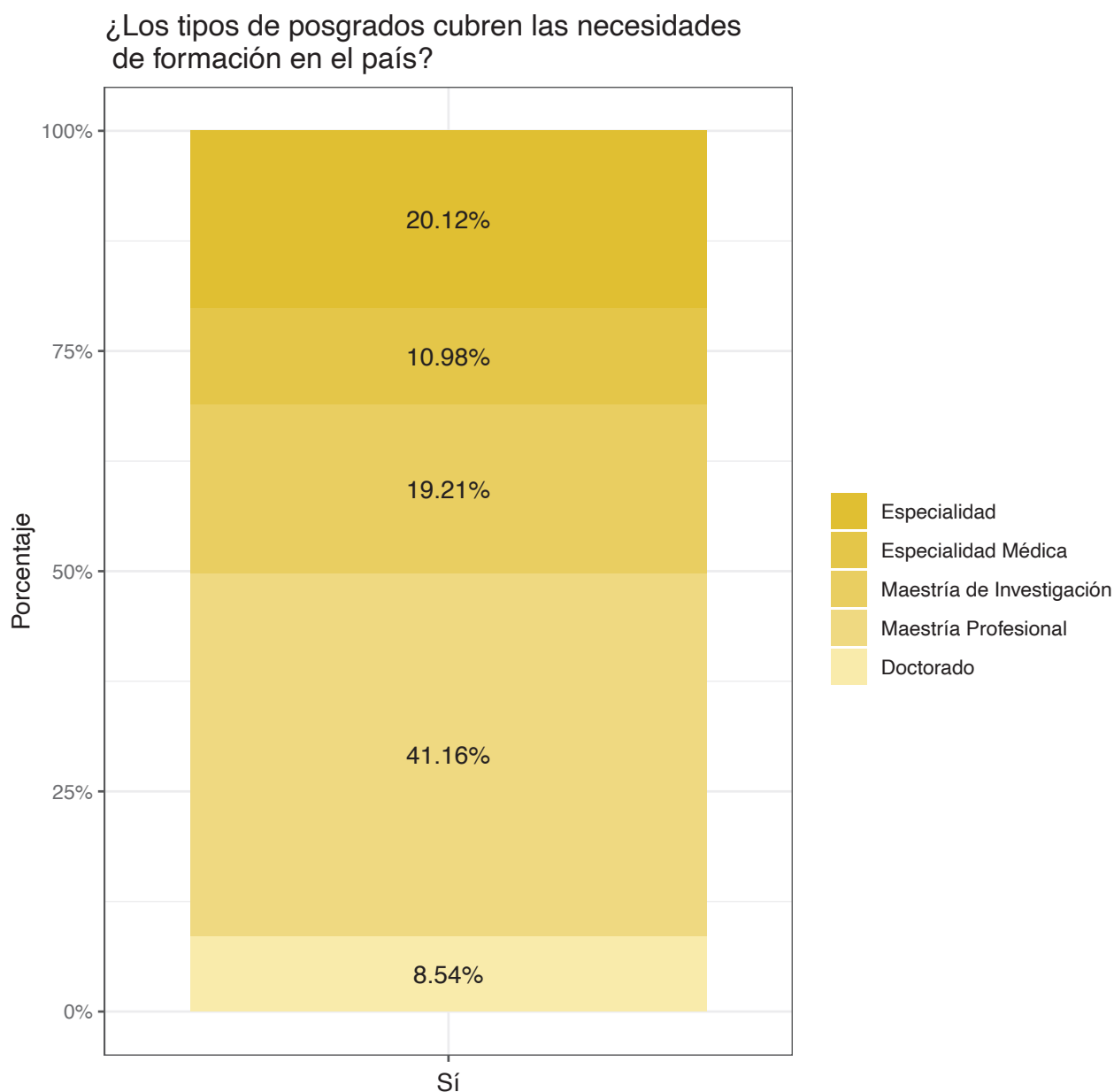
Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación (CACES).

Interpretación: En la Figura 39, se puede observar que no hay un valor preponderante, sin embargo, lo más valorado en la percepción de los docentes de posgrado de Educación es la infraestructura y equipamiento con una media de 4,53/5 y lo menos valorado es la oferta suficiente de programas de posgrado con una media de 3,44/5. Los otros planteamientos no tienen diferencias significativas. Valorar que la oferta responda a las necesidades (3,87/5) y la relación entre posgrados y grado (3,99/5) son puntos importantes para la pertinencia de los programas de posgrado. De otro lado, el programa de posgrado contribuye a la empleabilidad con una media de 4,02/5 indica que los docentes perciben la importancia de este aspecto como un elemento que permita el desarrollo profesional de quienes estudian los programas de posgrado de educación. El hecho de lograr que los graduados de maestrías aporten al sector productivo sigue siendo altamente dependiente de factores complejos como la nor-



mativa laboral, la capacidad de innovación de las instituciones educativas y sobre todo los recursos económicos con los cuales se puede incentivar la contratación de los profesionales que alcanzaron un posgrado.

Figura 40. *Percepción de los profesores de Educación con relación a los distintos niveles de posgrado y su articulación con las necesidades del país*



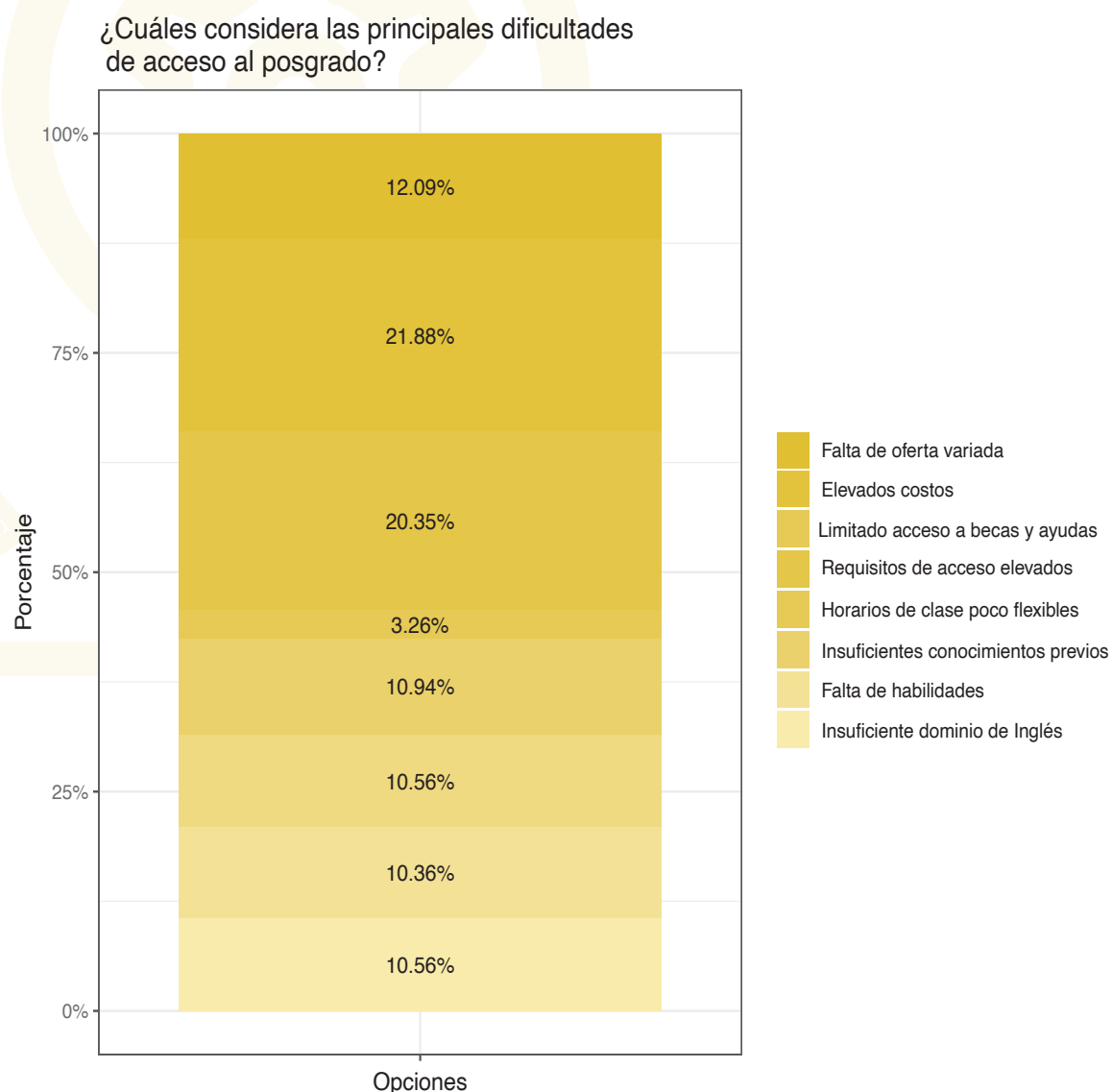
Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación (CACES).

Interpretación: Los docentes de posgrado de Educación perciben que los niveles de posgrado y su articulación con las necesidades del país a las maestrías profesionales tienen el 41,16% de los informantes, las maestrías profesionales responden a aspectos requeridos por las instituciones educativas



con relación al rol que desempeñan, le siguen las especialidades con un 20,12%. Con un 19,21% las maestrías de investigación son menos valoradas que las profesionales, estas maestrías están orientadas a procesos de generación de conocimiento que usualmente no disponen del suficiente apoyo y financiamiento. Las especialidades médicas con un 10,98% también apoyan a los programas de posgrado en educación, y, finalmente los doctorados con un 8,54% son los menos valorados por los docentes, la estructura de los sistemas de investigación con el aporte de doctorados no está enlazados con la suficiente fuerza con miras a generar la articulación a las necesidades del país que aporten a la resolución de los grandes problemas nacionales.

Figura 41. *Percepciones de los profesores de Educación con relación a las dificultades de acceso al posgrado*

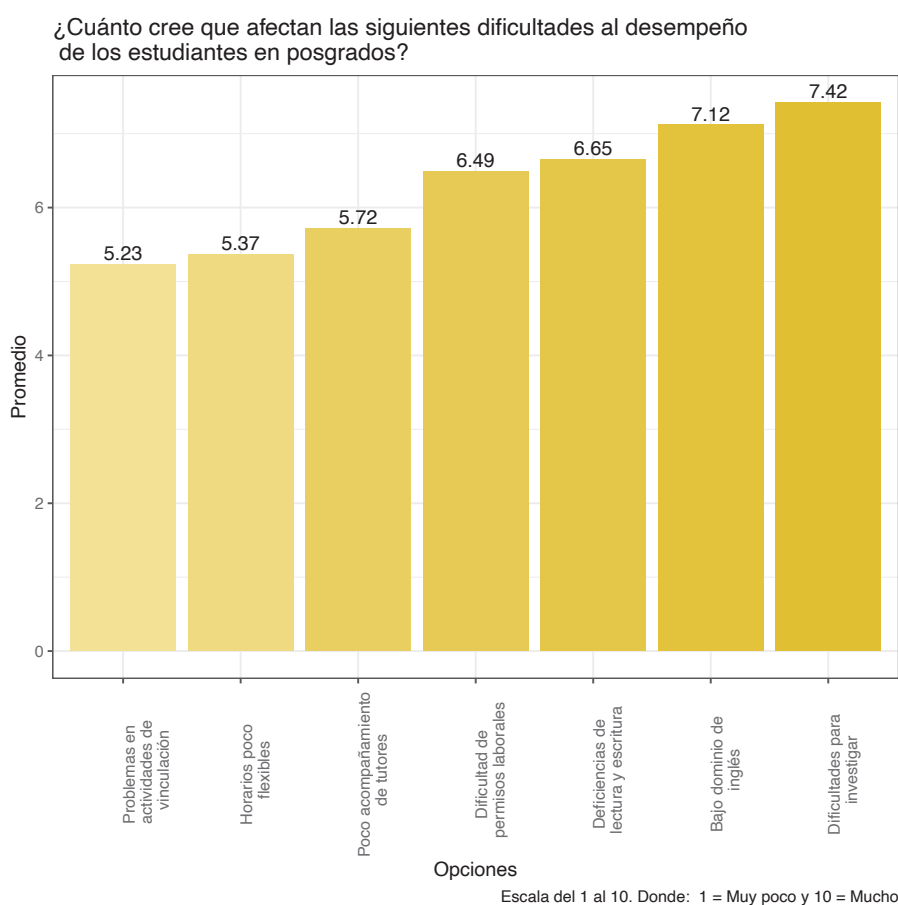


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación (CACES).



Interpretación: De acuerdo con la percepción de los docentes de posgrado de Educación se puede observar que el 21,88% manifiesta que los costos elevados siguen siendo de las mayores dificultades para el acceso al posgrado, le sigue con el 20,35% el limitado acceso a becas y ayudas, ambas tienen una relación muy profunda con los recursos económicos dado que el cuarto nivel es pagado y la crisis económica agravada por la Pandemia ha limitado el acceso a programas de posgrado. De otro lado en un porcentaje cercano al 10% están los horarios poco flexibles, los insuficientes conocimientos previos, la falta de habilidades y el insuficiente dominio del inglés. El porcentaje menor fue de 3,26% que corresponde a los requisitos de acceso elevados. Las dificultades de acceso al posgrado están muy asociadas a lo económico dado que este nivel es pagado y algo que ya se percibe por los docentes es la posibilidad de variar la oferta con nuevas propuestas de nuevos programas que permitan la generación de profesionales que se especialicen en áreas sensibles que tiene el sector educativo.

Figura 42. *Percepción de los profesores de Educación con relación a las dificultades que inciden en el desempeño de los estudiantes de posgrado*



Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación (CACES).

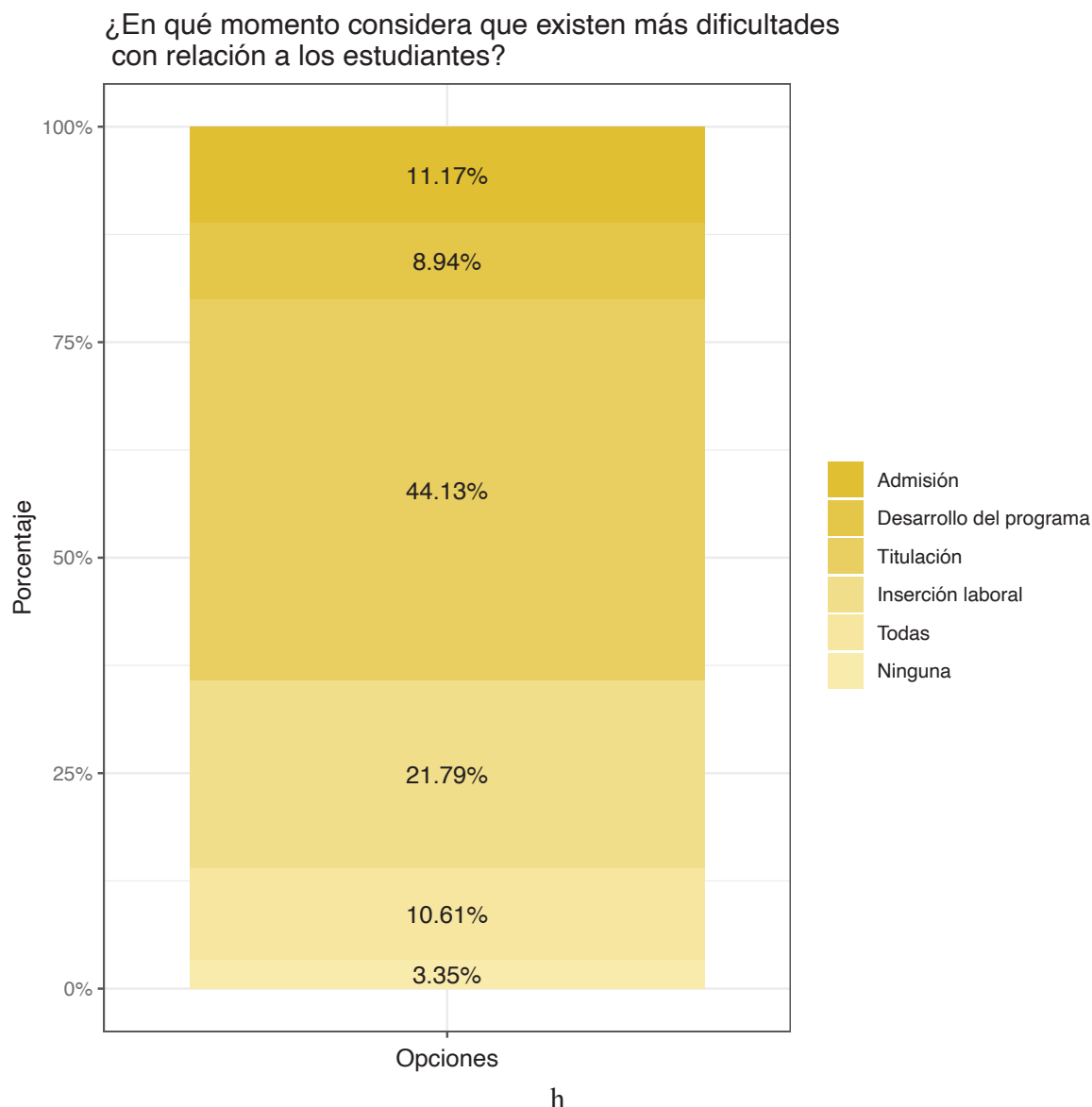


Interpretación: Los promedios obtenidos con relación a las dificultades que inciden en el desempeño de los estudiantes de posgrado oscilan desde 5,23 a 7,42 sobre 10, es decir, la percepción de los profesores se centra fuertemente en las dificultades para investigar cuyo origen se atribuye a la formación de grado. En la maestría se consolidan sus habilidades de investigación, otra dificultad es el bajo dominio del inglés que evita que se puedan utilizar recursos en este idioma para el aprendizaje e intercambio académico. Otro elemento reiterativo en los diversos niveles del sistema educativo es la deficiencia de lectura y escritura que evita comprender la información y expresar las ideas de manera más profunda. Al ser mayoritariamente docentes los estudiantes de posgrado, los permisos para estudios tienden a complicar el desempeño, muchos docentes acceden a los posgrados y en la práctica no son respetados los tiempos que la ley concede para estudios de posgrado.

El poco acompañamiento de los tutores es percibido por los docentes de posgrado debido a que la tendencia a reducir la duración de los posgrados obliga a tener una respuesta efectiva con relación al tiempo y calidad de la enseñanza. Los docentes del magisterio que son los principales usuarios de los programas de posgrado en educación manifiestan usualmente una excesiva carga administrativa que consume tiempo y esto tiene relación con los horarios poco flexibles de los programas de posgrado que afectan a su desempeño. Finalmente, las funciones sustantivas de la universidad entre las que consta las actividades de vinculación tienen afectaciones en el desempeño de los maestrantes por las dificultades de coordinación entre los actores de esta, sobre todo porque la coordinación entre la universidad y el Ministerio de Educación y/o instituciones de educación superior no es estrecha por lo que no se coordina adecuadamente la ejecución de las funciones sustantivas de la IES.



Figura 43. *Momento o etapa en la cual existen más dificultades con relación a los estudiantes de posgrado de Educación*



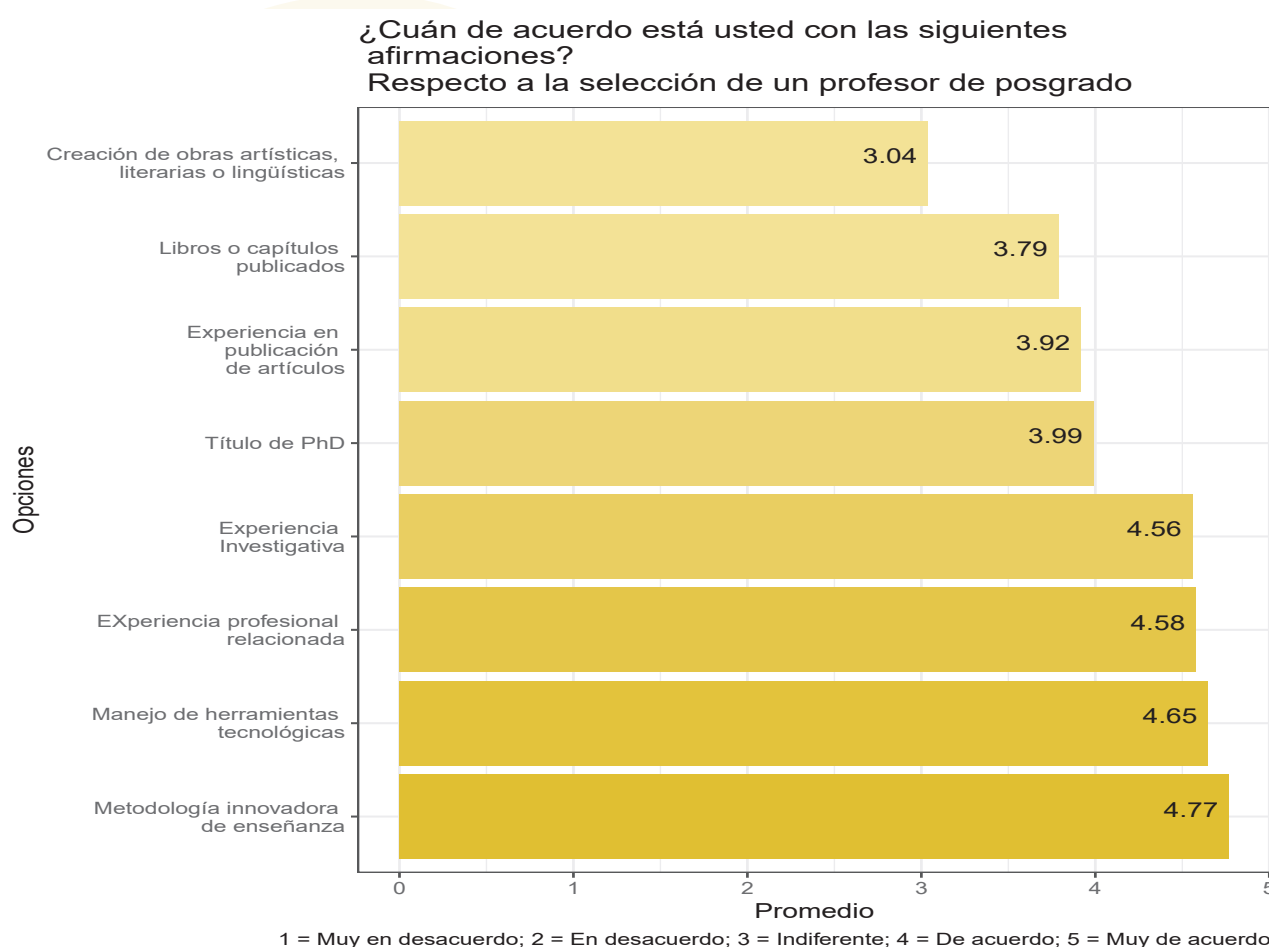
Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación (CACES).

Interpretación: De acuerdo a los profesores de posgrado de Educación, el proceso de titulación es el momento o etapa en el cual existe más dificultad, manifestado con un 44,13%, usualmente está asociada a los débiles procesos de investigación por múltiples factores, le sigue con un 21,79% la inserción laboral esto ocurre porque la relación sector productivo-Academia aún es insuficiente para posibilitar a los graduados de los programas de posgrado en educación se incorporen en áreas que requieran su perfil profesional. Mientras que un 11,17% mira a la admisión como un momento difícil. El desarrollo del programa tiene un porcentaje bajo con un 8,94%, esto quiere decir que la fase de colegiatura no ha representado una mayor problemática para los posgrados. La titulación e



inserción laboral han sido aspectos para los cuales el sistema en su conjunto ha desplegado esfuerzos para obtener mejores resultados, se han mejorado tasas de graduación y establecidos convenios, sin embargo, no hay una coordinación más profunda entre las facultades de educación y sus posgrados con el principal empleador que es el Ministerio de Educación para que los graduados de los programas sean empleados en base a los requerimientos del sistema.

Figura 44. *Percepciones de los profesores de Educación con relación a la selección de los profesores de posgrado*



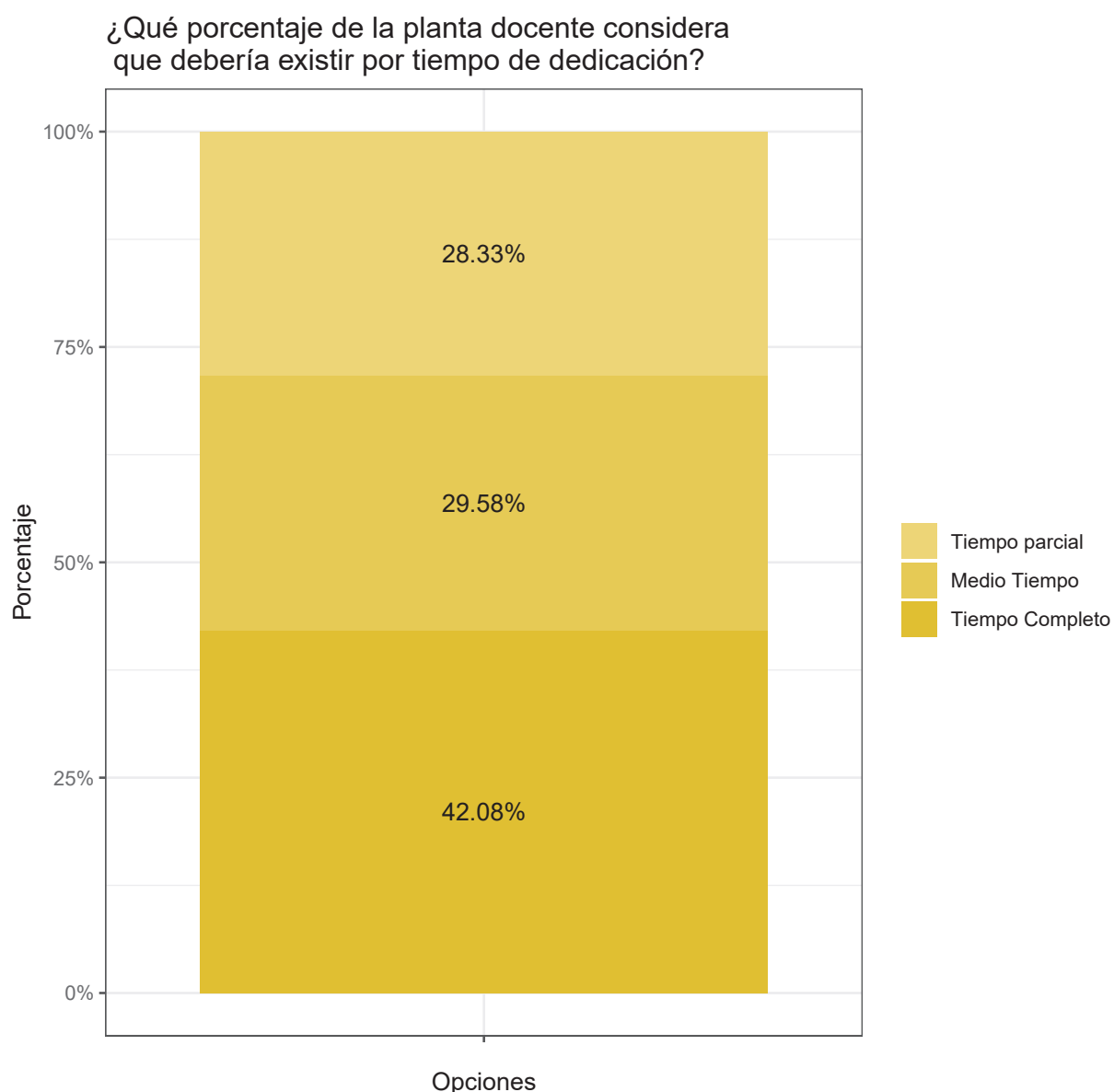
Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación (CACES).

Interpretación: Al aplicar la encuesta con una escala de 1 a 5 se obtuvo la mayor media de 4,77 a la metodología innovadora de enseñanza que aplica los docentes como lo más valorado para la selección de un profesor de posgrado, fruto de los cambios generados por la pandemia se ha masificado el uso de tecnología por lo que se valora el manejo de herramientas tecnológicas con una media de 4,65, le sigue la experiencia profesional relacionada con el módulo que enseña con 4,58. La experiencia investigativa obtuvo un 4,56. Estas cuatro afirmaciones son las que mayores puntajes obtuvieron,



mientras que el título de PhD, experiencia en publicación de artículos, libros o capítulos de libros tienen medias inferiores a 4 y la menos valorada es la creación de obras artísticas literarias o lingüísticas. Los criterios coexisten y si bien no es sencillo encontrar perfiles que cumplan con todos estos, lo deseable de acuerdo con la percepción es que al menos los más valorados sean considerados a la hora de seleccionar docentes para el posgrado.

Figura 45. Percepciones de los profesores de posgrado de Educación con relación al régimen de dedicación docente



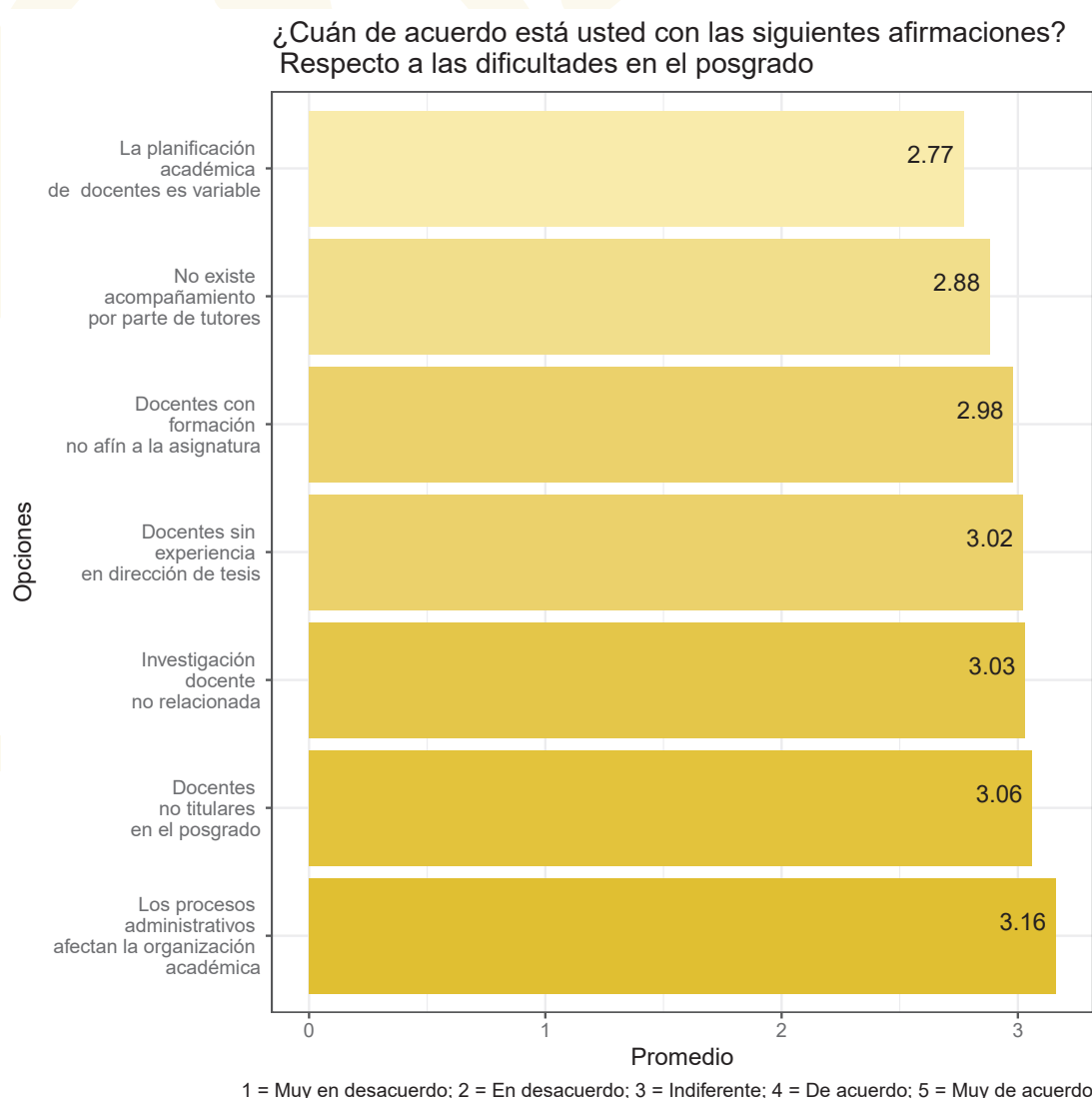
Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación (CACES).

Interpretación: La política pública asociada con el aseguramiento de calidad fomenta el disponer de un porcentaje de la planta docente a tiempo completo en las IES, adicionalmente en los posgrados no



corre la gratuidad, lo cual hace que los docentes perciban con un 42,08% el requerimiento de docentes de tiempo completo y un 29,58% a medio tiempo, un 28,33% menciona que se debería ser a tiempo parcial. Disponer de un porcentaje de la planta docente estable ayuda a mantener procesos y también la memoria institucional de ahí la percepción de docentes con relación al tiempo de dedicación. En el caso de profesores que pueden apoyar con el posgrado en tiempo parcial es dificultoso dado que usualmente es por servicios profesionales en función de las necesidades y ejecución de los programas de posgrado.

Figura 46. *Percepciones con relación a las dificultades del profesorado que participa en el posgrado de Educación*



Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación (CACES).

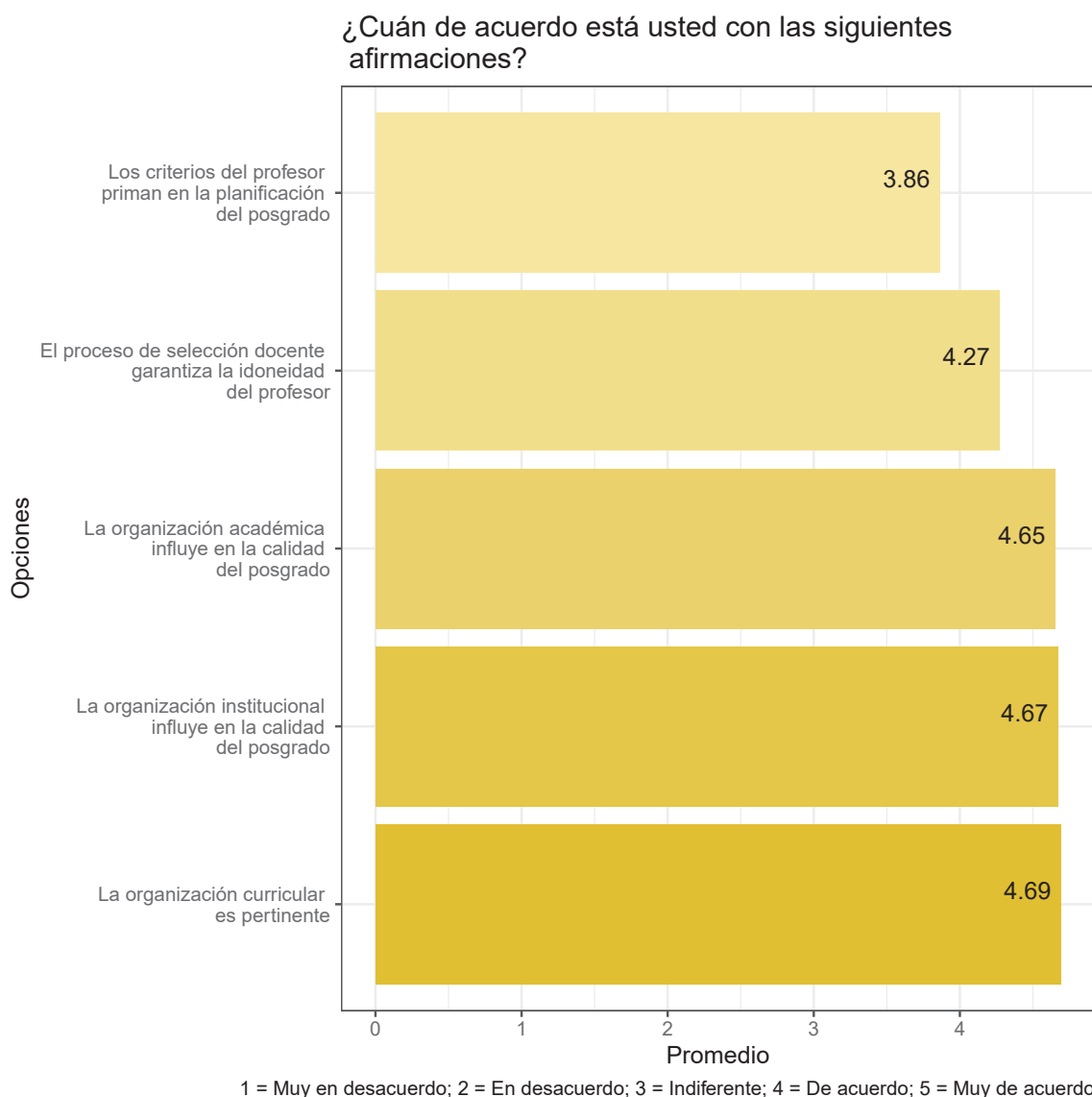
Interpretación: Se puede visualizar que los procesos administrativos afectan la organización académica con una media de 3.16, este aspecto sigue siendo un punto extremadamente criticado en las IES,



le sigue docentes no titulares en el posgrado con una media de 3.06, esto afecta en consolidación de procesos a mediano y largo plazo por la rotación del personal docente. Otro aspecto es la investigación docente no relacionada con una media de 3,03 dado que los sistemas de investigación aún son débiles, en el caso de docentes sin experiencia en dirección de tesis se tuvo una media de 3.02 esto ocurre debido a que se omiten procesos de inducción para los docentes que se incorporan al posgrado. El hecho de incorporar docentes con formación no afín a la asignatura tuvo una media de 2,98 lo cual repercute en la calidad educativa. La no existencia de acompañamiento de parte de tutores con la media de 2.88 es otra dificultad percibida por los docentes y culmina con la planificación académica de docentes con el 2,77. Todas estas dificultades repercuten de si son percibidas en el desarrollo de los programas de posgrado.

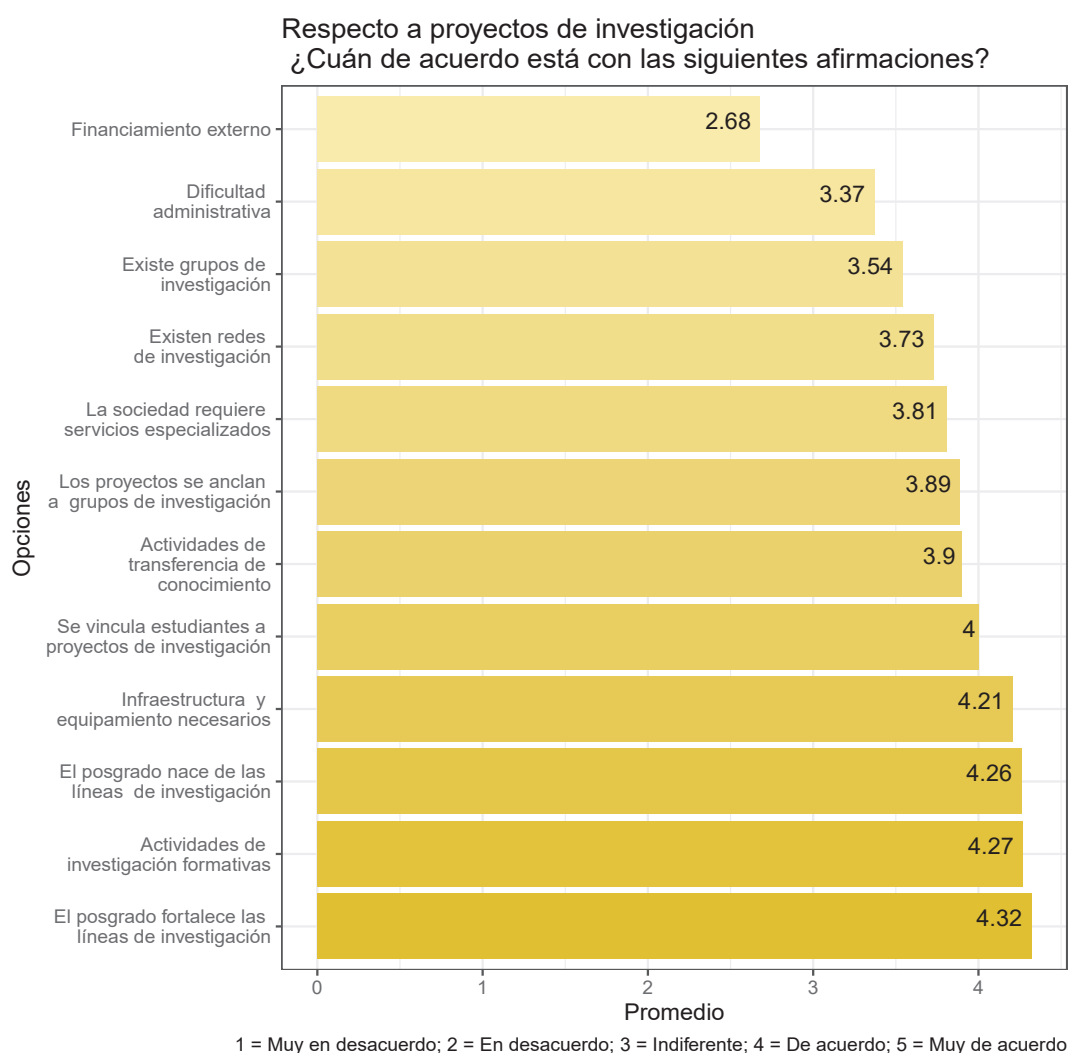


Figura 47. Percepciones de los profesores con relación a la organización institucional, académica y curricular del posgrado de Educación



Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación (CACES).

Interpretación: Con relación a la organización curricular e institucional se perciben tres aspectos con las medias más altas, estas son: la organización curricular es pertinente con una media de 4,69, la organización institucional influye en la calidad del posgrado con 4,67, la organización académica influye en la calidad del posgrado con 4,65. Disponer de organización apoya en gran medida a alcanzar los objetivos del posgrado, de otro lado los criterios con menor puntuación fueron el proceso de selección docente garantiza la idoneidad con 4,27 de media y los criterios del profesor priman en la planificación del posgrado con una media de 3,86. Los docentes no tienen potestad en la selección de docentes y al ser usualmente docentes de paso, llegan a dar asignaturas o módulos y suelen estar desvinculados de los procesos de planificación estratégica del posgrado.

**Figura 48.** Percepciones de los profesores con relación a la investigación en los posgrados de Educación

Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación (CACES).

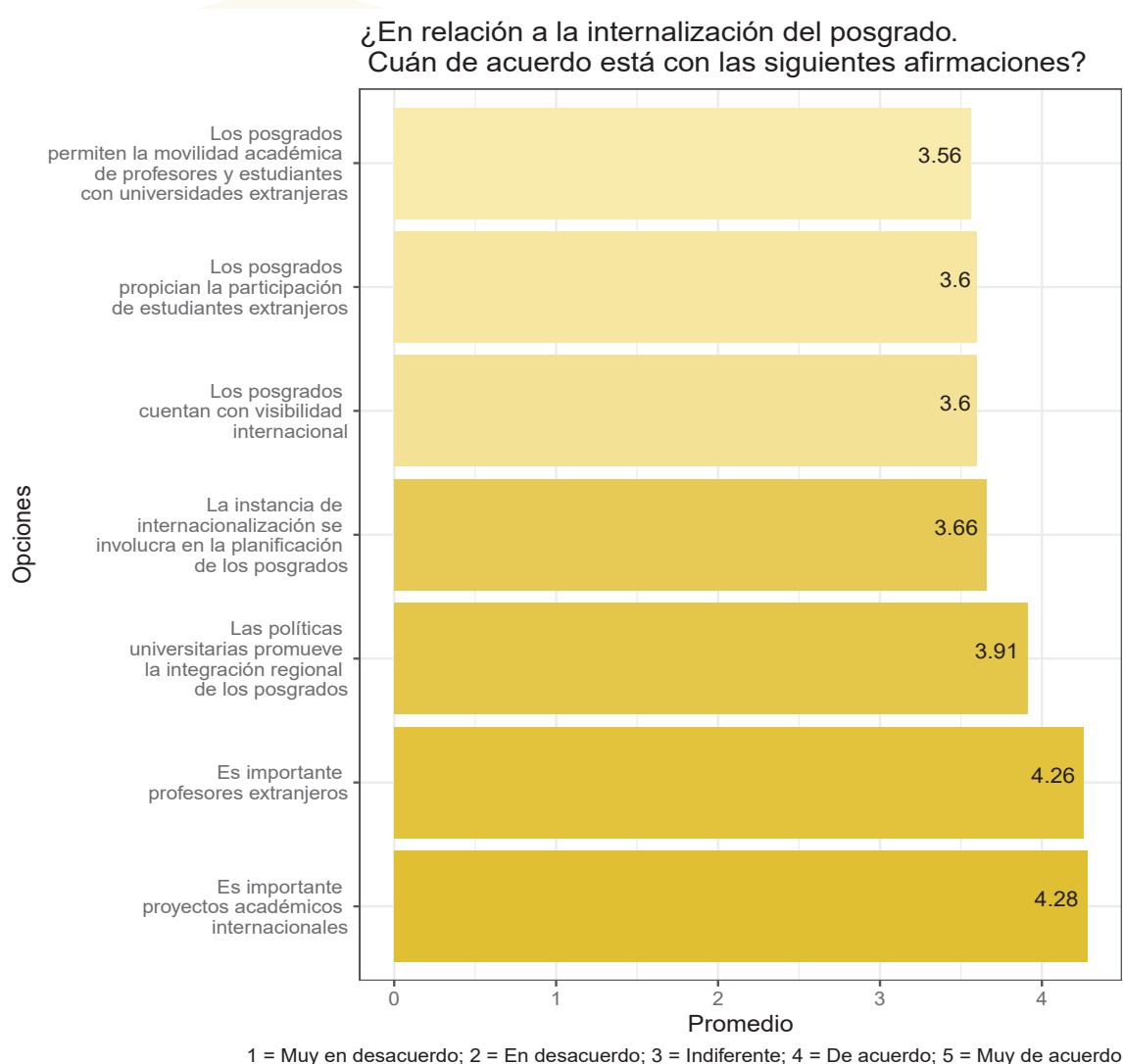
Interpretación: La función de investigación tiene debilidades en el sistema universitario en general, específicamente en los posgrados, se desaprovecha en los posgrados la ventaja que una mayoría de estudiantes de posgrado ya laboran lo que posibilita unir teoría y práctica, desarrollar procesos de investigación rigurosos no es posible sin el financiamiento externo que obtuvo una media de 2,68, en esa misma línea se percibe la dificultad administrativa con 3,37. La existencia de grupos de investigación con 3,54 y redes de investigación con 3,73 son aspectos a mejorarse, estos criterios son puntuales importantes para estructurar la investigación de manera colaborativa, concomitante con estos dos criterios se obtuvo 3,81 en la sociedad requiere servicios especializados y 3,89 en el caso de los proyectos se anclan a grupos de investigación.

Otro aspecto mejorable son las actividades de transferencia de conocimiento con un 3,9, y se vincula estudiantes a proyectos de investigación tuvo 4. Finalmente, cuatro aspectos obtuvieron medias altas



en la percepción de necesidades de infraestructura y equipamiento necesarios 4,21, el posgrado nace de las líneas de investigación 4,26, actividades de investigación formativas 4,27, el posgrado fortalece las líneas de investigación 4,32, en esa línea es evidente que disponer de una estructura organizativa sólida, fuerte, con equipos, y recursos para los procesos de investigación es un requisito sine qua non para cumplir con la misión de la universidad y posgrados.

Figura 49. *Percepción de los profesores con relación a la internacionalización del posgrado de Educación*



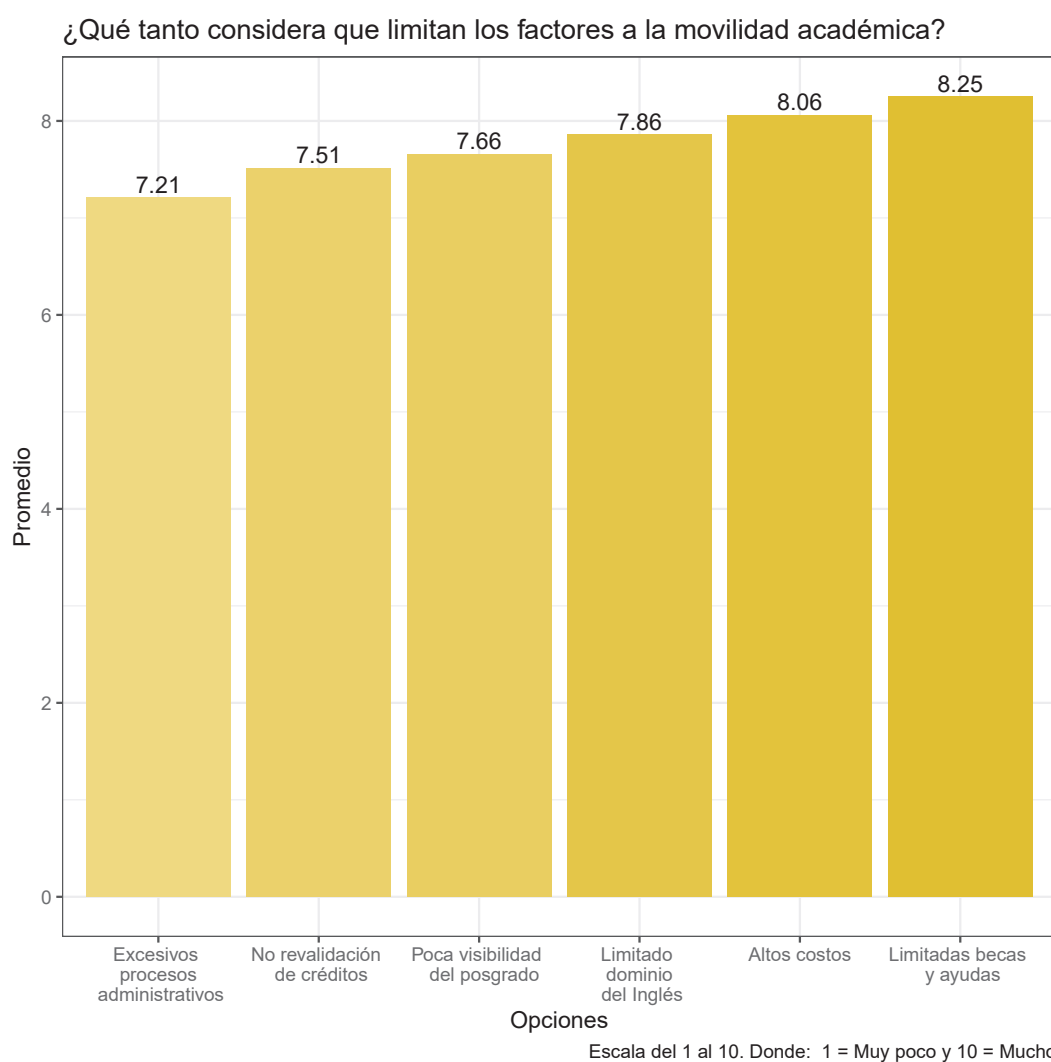
Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación (CACES).

Interpretación: La internacionalización del posgrado es un desafío para las universidades ecuatorianas, para el caso de posgrados de educación son importantes los proyectos académicos internacionales con 4,28, las políticas universitarias que promueven la integración regional de los posgrados tiene una media de 3,91; con



medias entre 3.56 y 3.66 están los posgrados que permiten la movilidad académica de profesores y estudiantes con universidades extranjeras, los programas propician la participación de estudiantes extranjeros, los posgrados cuentan con una visibilidad internacional y la instancia de internacionalización se involucra en la planificación de los posgrados. La internacionalización de los posgrados está sujeta a la calidad de la oferta, todavía falta mucho por trabajar este aspecto que permitirá que los posgrados eleven su calidad.

Figura 50. *Percepción de los profesores de Educación con relación a los factores que limitan la movilidad internacional*



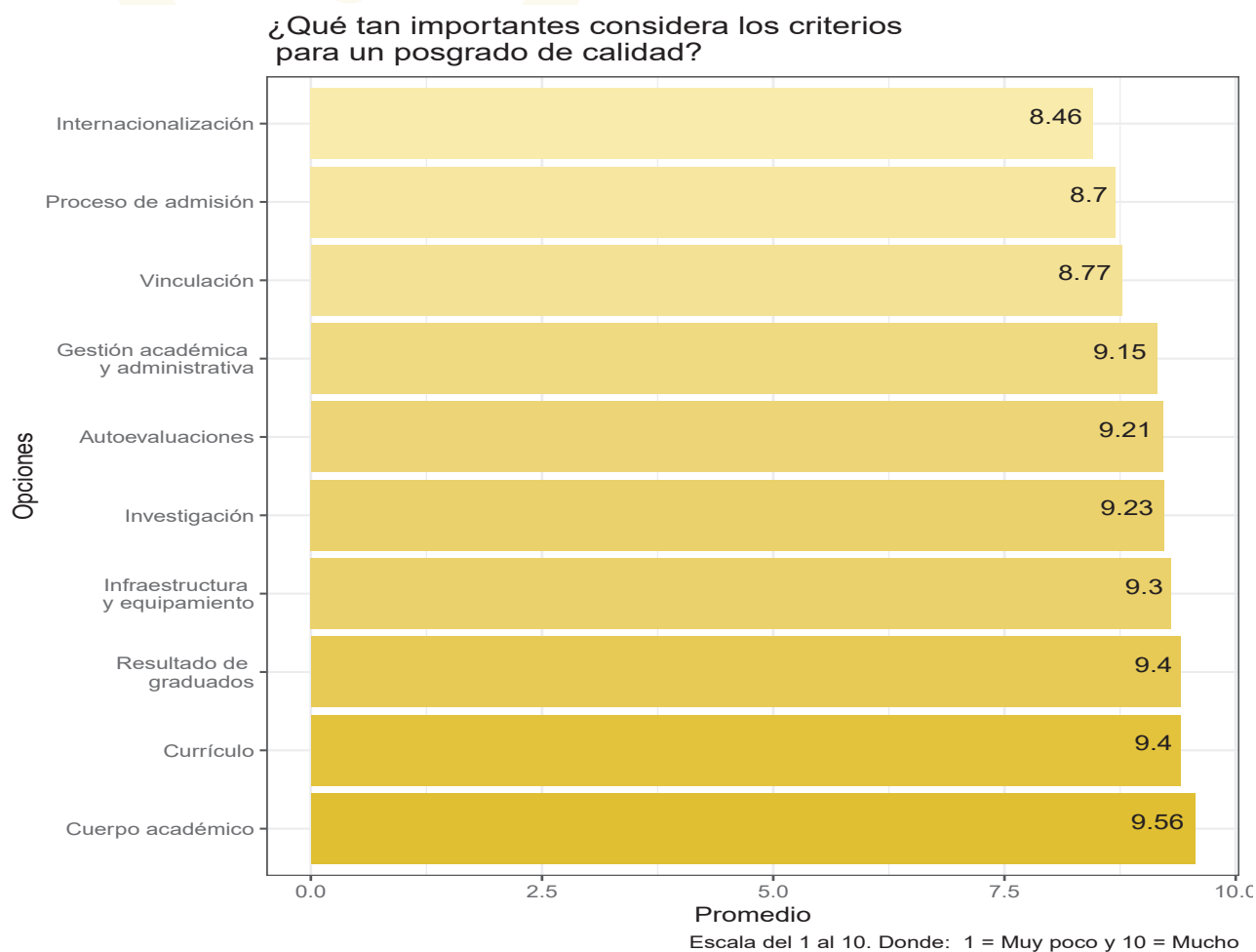
Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación (CACES).

Interpretación: La encuesta proyecta en la percepción de los factores que limitan la movilidad académica, a los excesivos procesos administrativos con 7,21, aspecto que en reiterados ítems se muestra como una debilidad, la no revalidación de créditos 7,51, es sobre todo porque está sujeta a la posibilidad de movilidad académica que depende en gran medida del reconocimiento de los estudios entre los programas de las diversas universidad del sistema, también es una limitación percibida, mientras que



la poca visibilidad del posgrado tuvo 7,66. Las medias más altas en las percepciones son el limitado dominio del inglés 7,86, altos costos 8,06, limitadas becas y ayudas 8,25, se mantienen dos criterios que son reiterativos asociados a los recursos y uno académico y de capacidad de los maestrantes con relación al segundo idioma.

Figura 51. *percepción de los profesores de Educación sobre los criterios que definen la calidad de un posgrado*

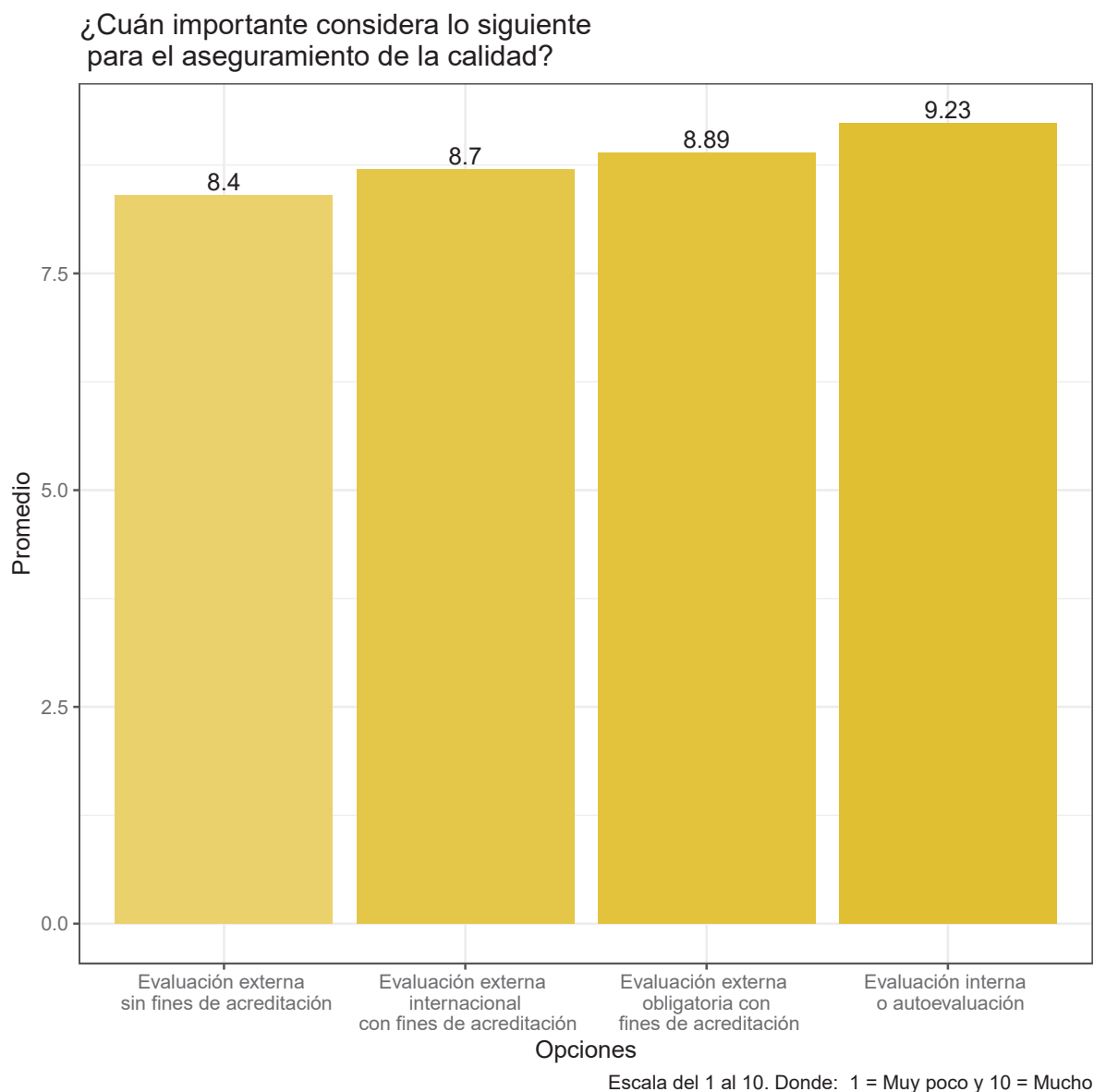


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación (CACES).

Interpretación: Las instituciones están constituidas por personas y en el caso de las universidades el cuerpo académico 9,56 tuvo la más alta valoración, el currículo y el resultado de graduados tuvieron 9,40, la infraestructura y equipamiento 9,30, la investigación 9,23, autoevaluaciones 9,21, todos estos criterios mencionados son parte de los procesos establecidos en el modelo de evaluación emitido para la instancia rectora lo cual hace pensar que han penetrado en gran medida en la práctica de los actores en relación al aseguramiento de la calidad. Adicionalmente la gestión académica y administrativa tuvieron una media de 9,15, vinculación 8,77, proceso de admisión 8,7, internacionalización 8,46, estos criterios deberían constar con monitoreo permanente como parte de la gestión de la calidad.



Figura 52. *Percepción de los profesores de Educación con relación a los procesos de aseguramiento de la calidad de los posgrados*

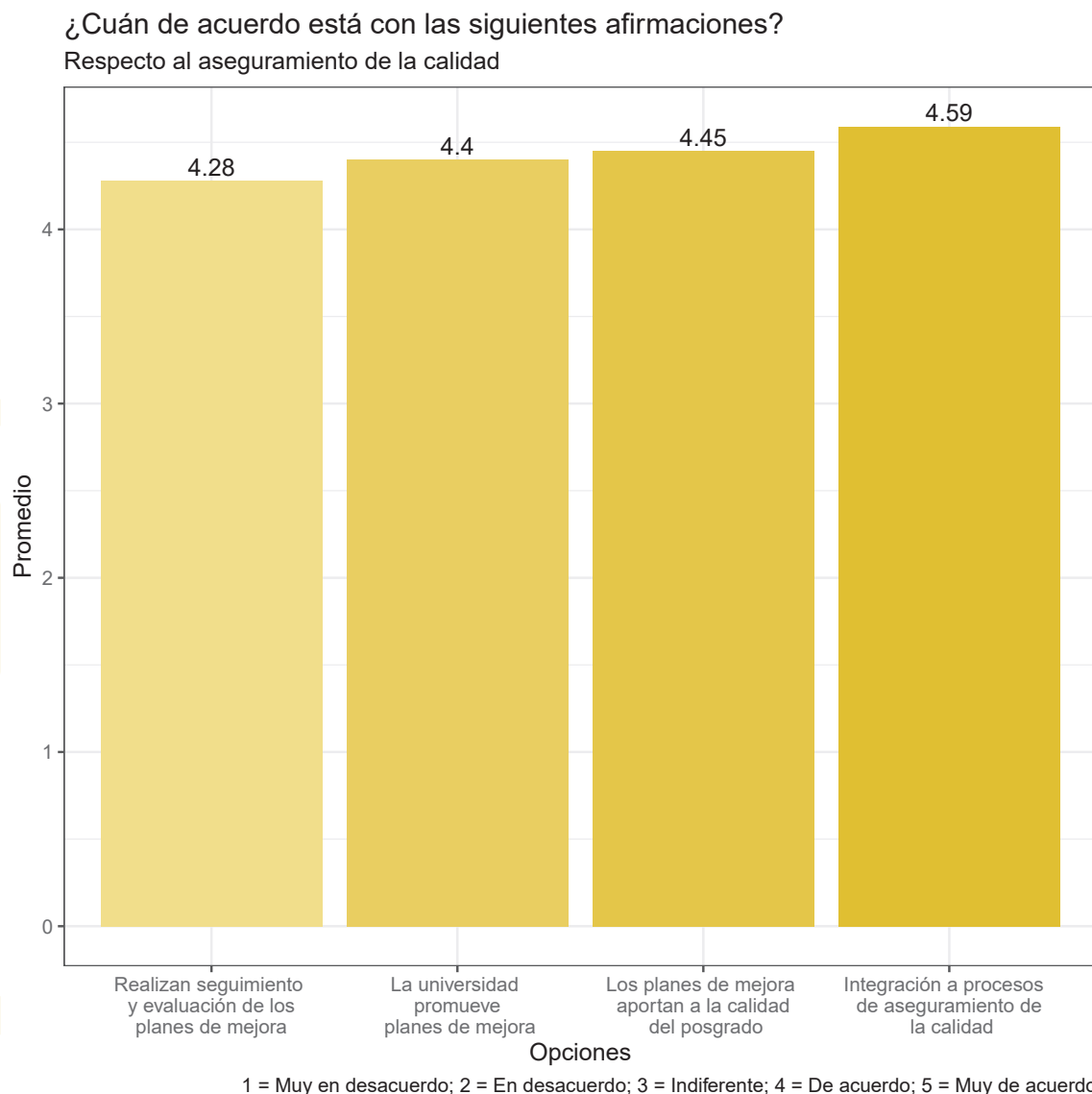


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación (CACES).

Interpretación: Hay escenarios diferentes para las universidades públicas y privadas, esto debido a algunas privadas ejecutan por conveniencia o requerimiento interno la evaluación externa sin fines de acreditación cuya meda fue 8,4, y evaluación externa internacional con fines de acreditación con una media de 8,7, mientras que las públicas y privadas deben ejecutar la evaluación externa obligatoria con fines de acreditación que tuvo una media de 8,89, y la evaluación interna o autoevaluación obtuvo la mejor percepción del ítem con 9,23, procesos de aseguramiento de la calidad. Los procesos de autoevaluación en la práctica en una mayoría de universidades no son una práctica constante sino más bien suelen activarse cuando se conoce que se tendrán procesos de aseguramiento de la calidad ejecutados por el ente rector del proceso.



Figura 53. Percepción de los profesores de Educación con relación a los planes de mejora de la calidad de los posgrados

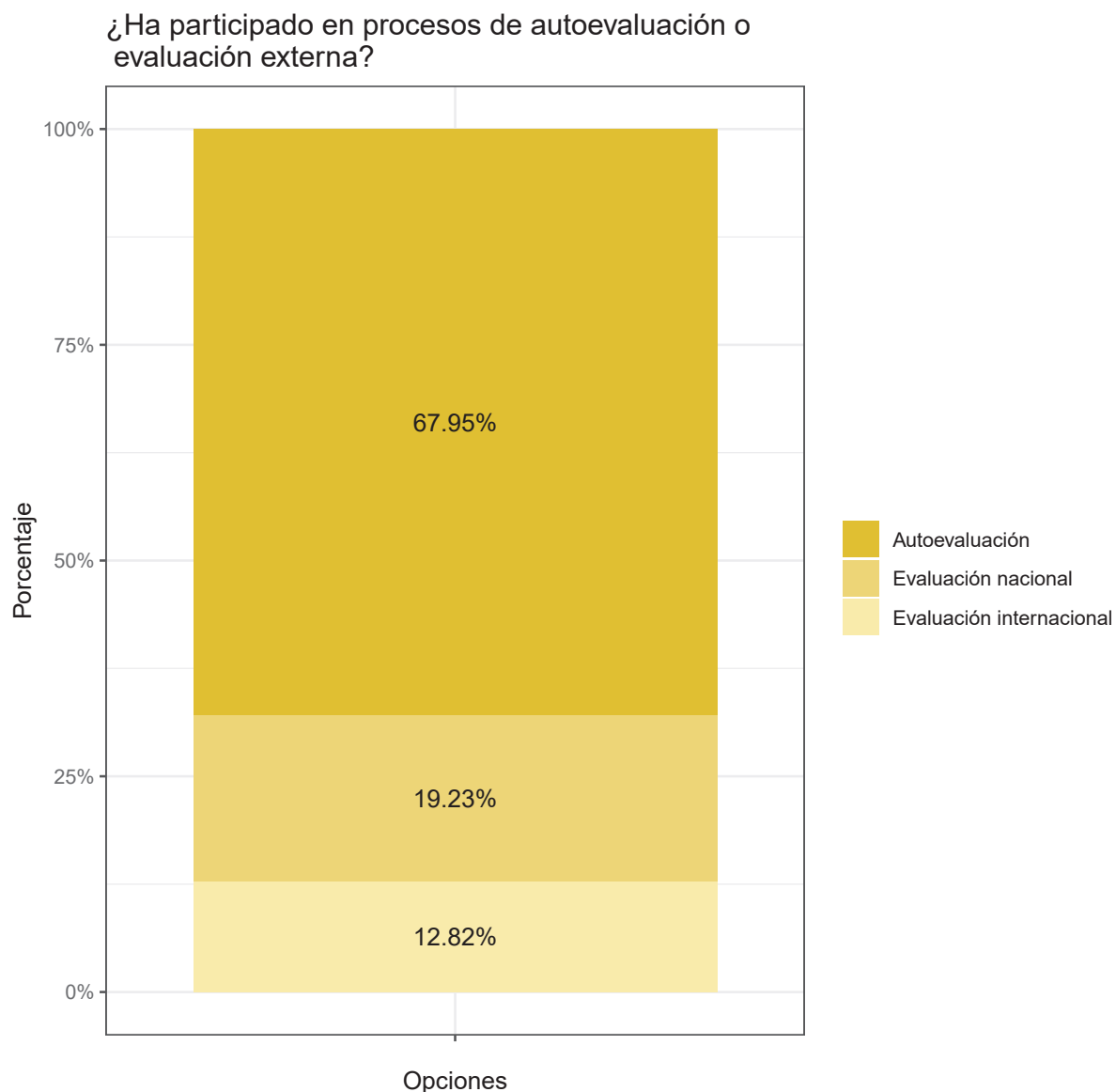


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación (CACES).

Interpretación: Los planes de mejora son instrumentos que permiten aplicar correctivos y mantener las buenas prácticas que se ejecutan en los procesos de posgrado, así se realizan seguimiento y evaluación de los planes de mejora tuvo un 4,28 de media, la universidad promueve planes de mejora alcanzó un 4,40, los planes de mejora aportan a la calidad del posgrado llegó a 4,45, la integración a procesos de aseguramiento de la calidad es la percibida con mayor valor en este ítem con 4,59. Los planes de mejora están sujetos fundamentalmente al presupuesto, y también a un trabajo coordinado entre los actores de las diversas instancias institucionales de las IES, aún no hay la suficiente difusión entre la comunidad académica de los posgrados sobre su planificación, ejecución, monitoreo y evaluación de resultados alcanzados.



Figura 54. Participación de los profesores en procesos de autoevaluación y evaluación externa de los programas de posgrado de Educación en los cuales imparten clases



Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación (CACES).

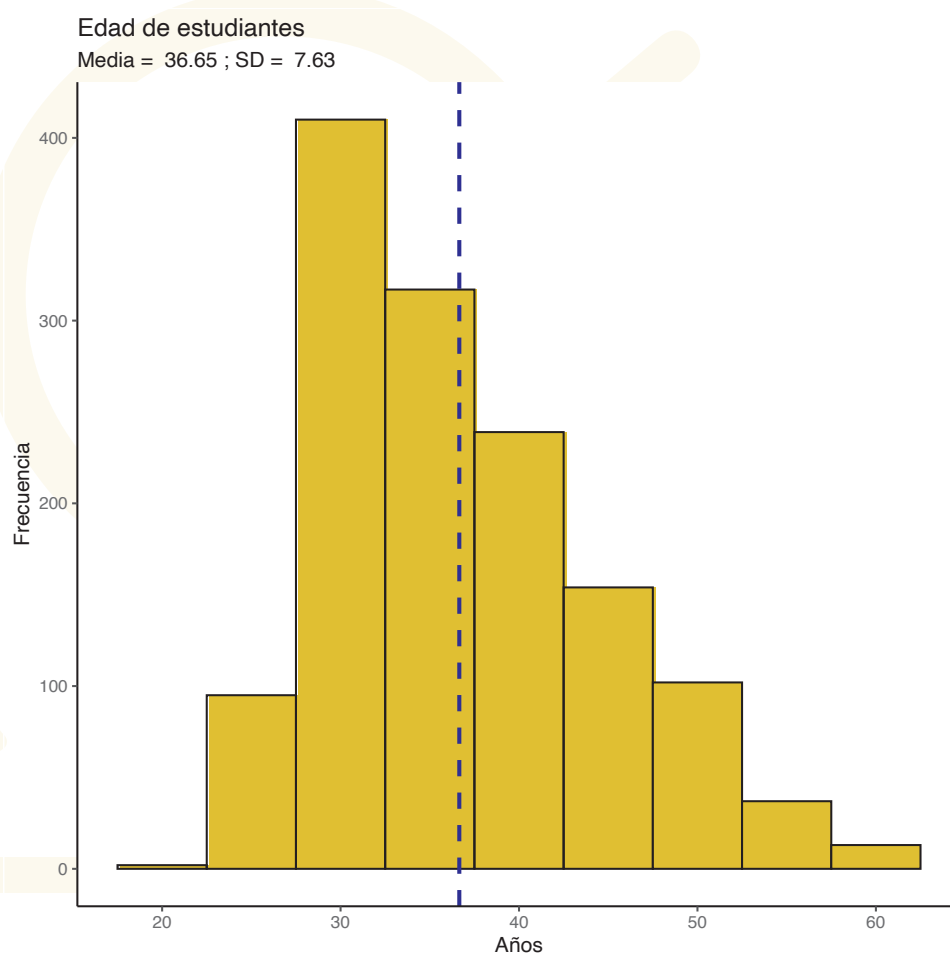
Interpretación: Manifiestan los docentes de posgrado de Educación en un 67,95% que han participado en procesos de autoevaluación, proceso indispensable para procesos de acreditación que fomente la calidad educativa, mientras que el 19,23% han participado en procesos de evaluación nacional que permite que los docentes desarrollen una visión más amplia del sistema, sus posibilidades y barreras. Un 12,82% ha sido parte de evaluación internacional aspecto que depende mucho de la posibilidad que tienen las IES de participar en estos procesos, de acuerdo con sus perspectivas y relaciones con organismos de acreditación internacionales, esto ocurre más en las universidades privadas que por su



propia visión les interesa disponer de acreditaciones internacionales. Va de la mano con otros elementos previamente analizados que están asociados a si son profesores titulares, con tiempo de dedicación dado que al muchos de los informantes ser docentes que trabajan ocasionalmente no siempre están al tanto de los procesos.

Encuesta de estudiantes

Figura 55. *Edad de los estudiantes de posgrado de Educación de las universidades y escuelas técnicas de Ecuador*



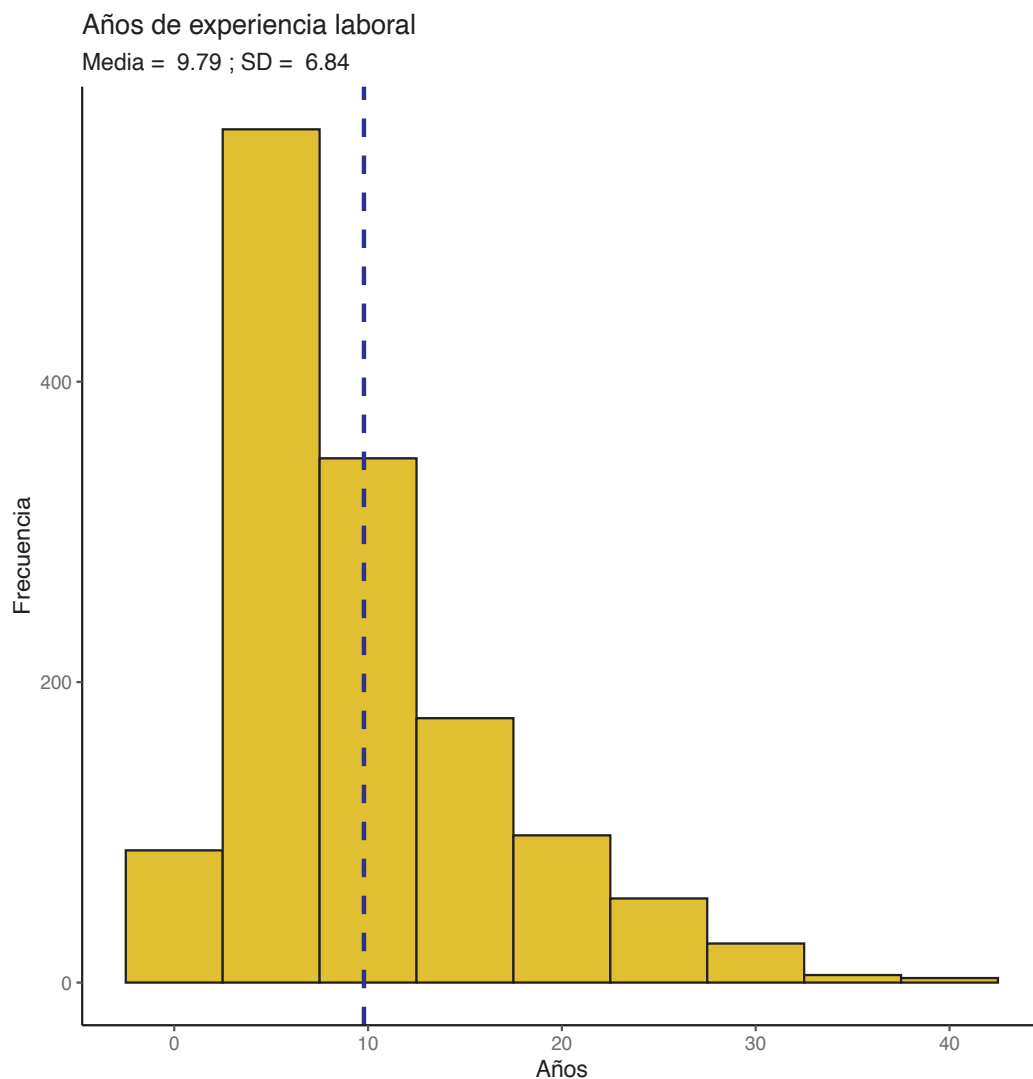
Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación (CACES).

Interpretación: En la Figura 55, se observa que el promedio de edad de los estudiantes de posgrado de Educación se encuentra en los 36 años, esto indica que las personas encuestadas están en la etapa de adultez, es decir, la población que acude a estudios de posgrado es cada vez más joven. Los picos más altos sobre la media aritmética se encuentran en las edades de 30 y de 33 años, y bajo la media aritmética se encuentran quienes están en edades superiores a los 40, 50 y 60 años, donde hay menor



frecuencia con relación a los estudios de posgrado.

Figura 56. *Años de experiencia laboral de los estudiantes de posgrado de Educación de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador*



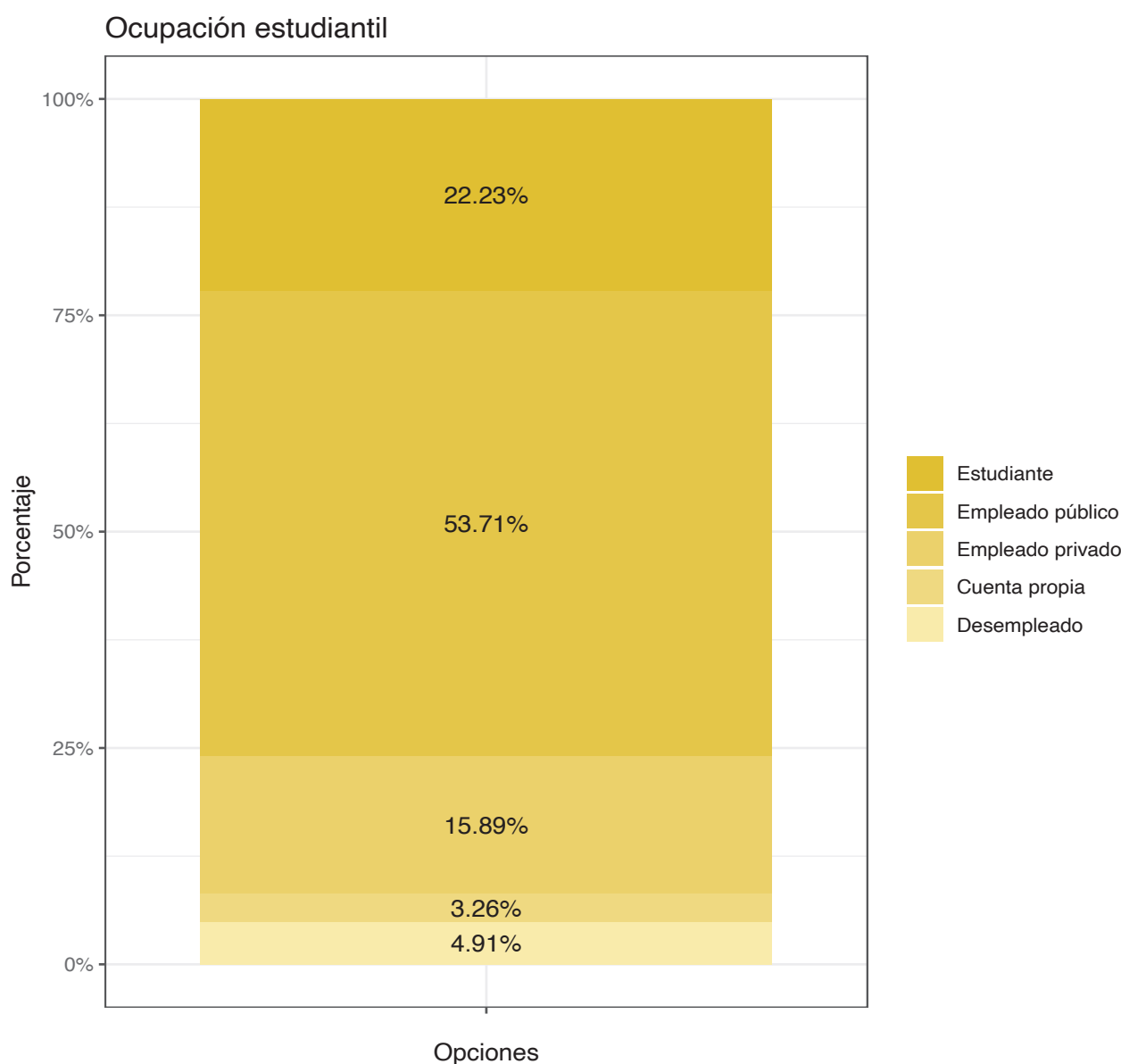
Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación (CACES).

Interpretación: En la Figura 56, se muestra una media aritmética cercana a los diez años con la experiencia laboral en niveles de educación en posgrados de Educación, lo que supera el requerimiento mínimo, que suele ser tres años para el ejercicio profesional docente y administrativo en espacios de estudio en el ámbito de las maestrías. Se puede observar que el pico más alto sobre la media aritmética es de 6 años, y hacia abajo, los puntos más elevados son de 12, 20 y 30 años de experiencia laboral



en niveles de posgrado.

Figura 57. *Categoría de ocupación de los estudiantes de posgrado de Educación de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador*

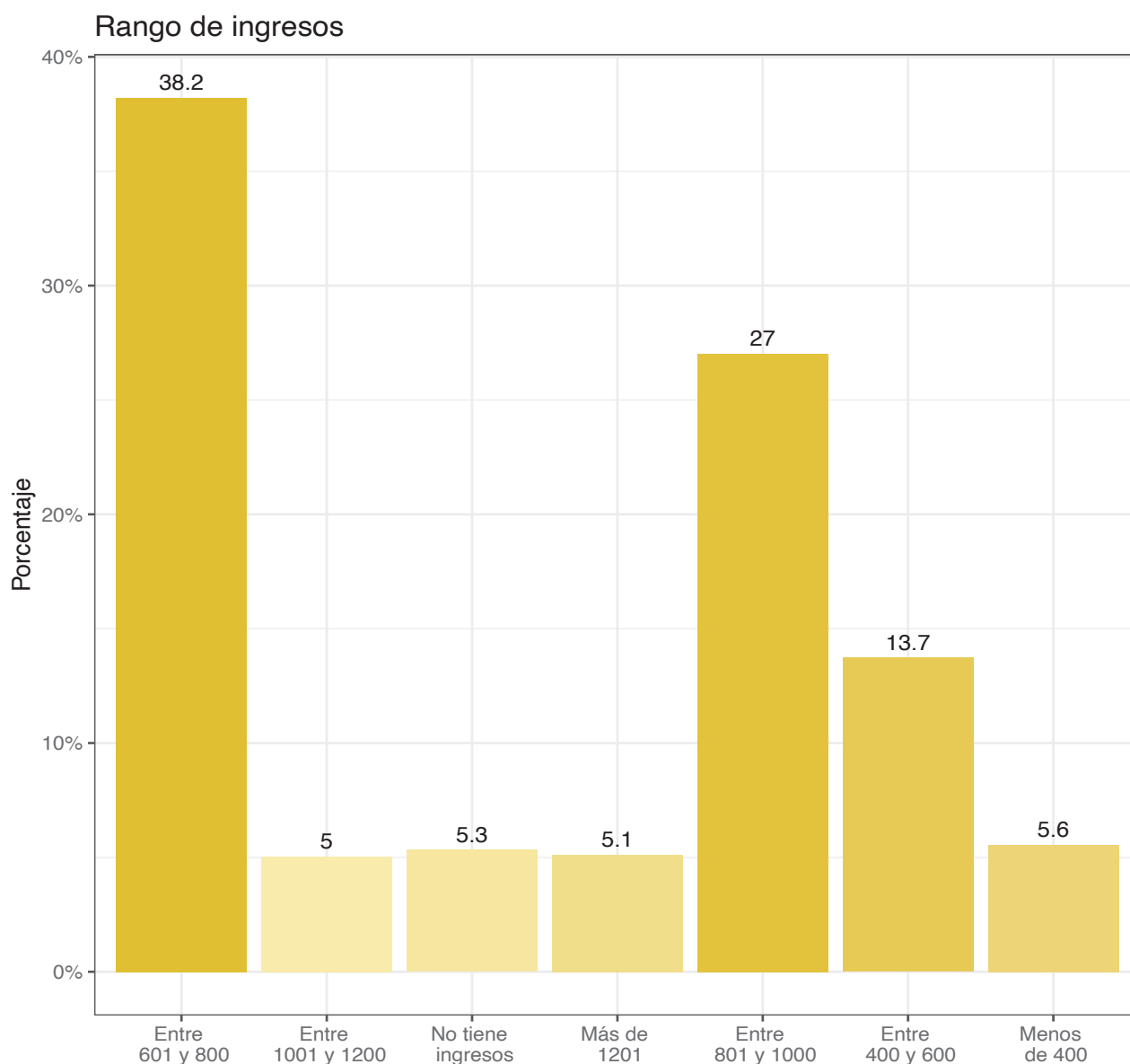


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación (CACES).

Interpretación: En la Figura 57, sobre las diferentes ocupaciones de los estudiantes de posgrados de Educación, se interpreta que más de la mitad pertenece al sector laboral público (53.71%), un poco más de la quinta parte son exclusivamente estudiantes (22.33%), y las restantes tres cuartas partes están en condición de empleados privados, por cuenta propia y desempleados. Es decir, que quienes se encuentran en mejores posibilidades de acudir a estudios de posgrados son los empleados públicos y el grupo que le sigue son aquellos que tiene sustento por cuenta propia o financiamiento familiar.



Figura 58. Rango de ingresos de los estudiantes de posgrado de Educación de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador

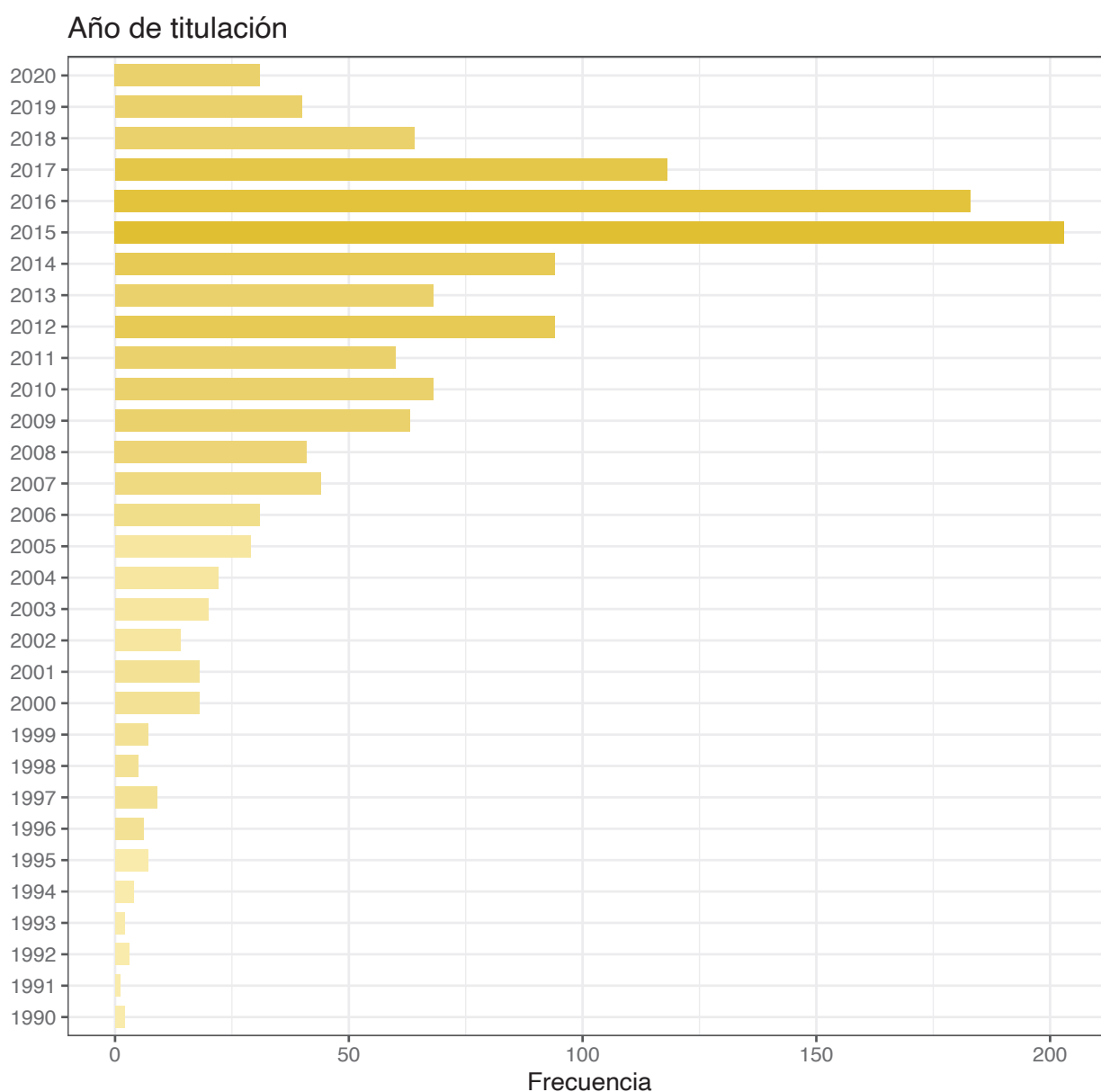


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación (CACES).

Interpretación: De la Figura 58, se puede interpretar sobre los ingresos económicos de quienes realizan estudios de posgrado de Educación, que el 38.2% tiene un rango de ingresos entre 601 USD y 800 USD, seguido por el 27% que tiene un rango de ingresos entre 801 USD y 1000 USD, el 13.7% con un rango de ingresos entre 400 USD y 600 USD, el 5.6% tiene ingresos menores a 400 USD, el 5.3% no tiene ingresos, el 5.1% con ingresos mayores a 1200 USD y apenas el 5% con ingresos entre 1001 USD y 1200 USD.



Figura 59. Año de titulación de la carrera de grado de los estudiantes de posgrado de Educación

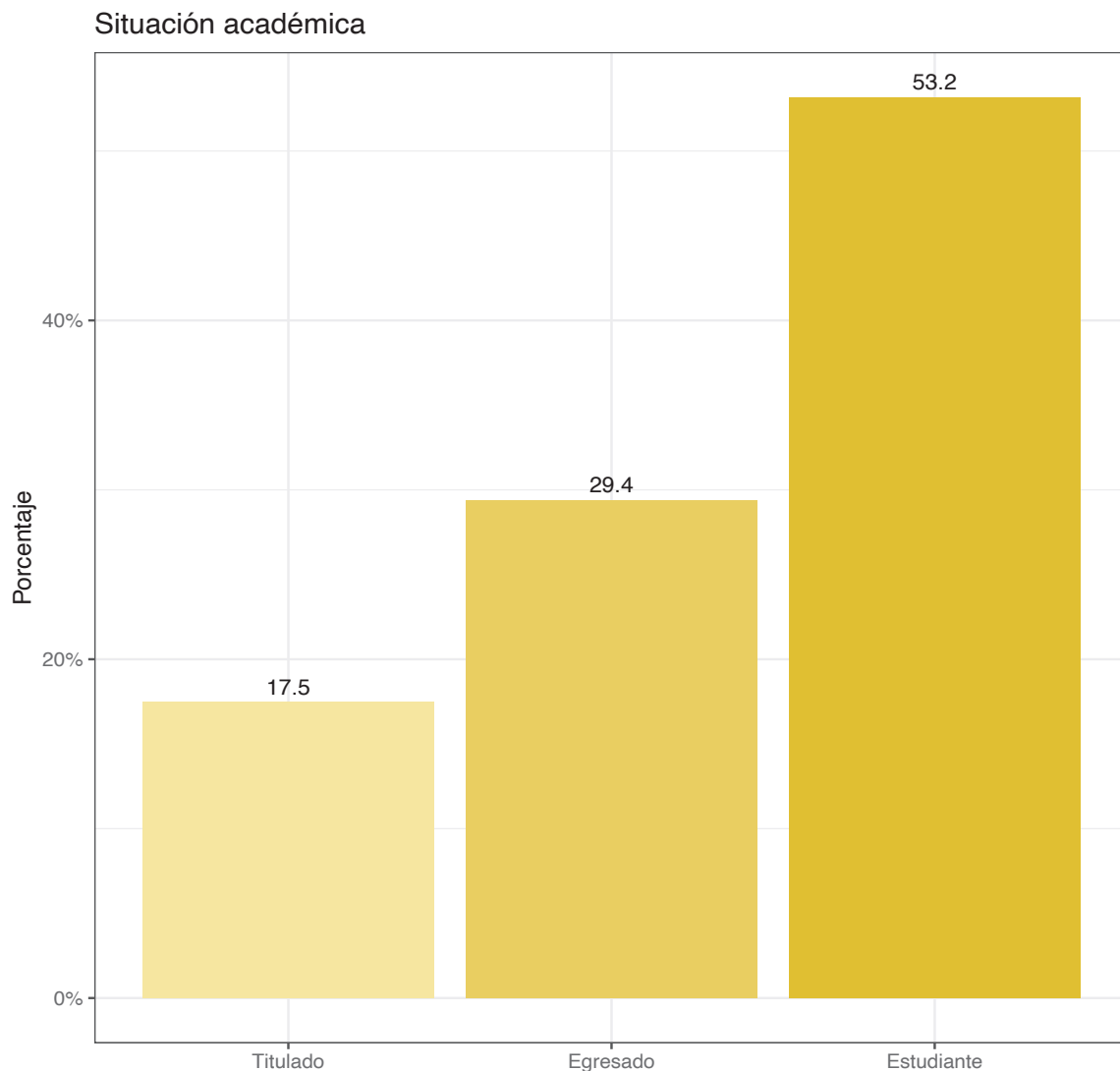


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación (CACES).

Interpretación: De acuerdo con la Figura 59, desde el año 1990 se va incrementando el número de graduados hasta el año 2014 donde se gradúan cerca de cien posgraduados, en el 2015 se graduaron sobre los 200 magísteres, lo que significa el doble en relación con el año 2014 y a partir del año 2016 hay un decrecimiento de graduados, llegando a menos de 50 en el 2020 con relación al año de titulación de la carrera de grado de los estudiantes de posgrado de Educación.



Figura 60. Situación académica de los estudiantes de posgrado de Educación de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador

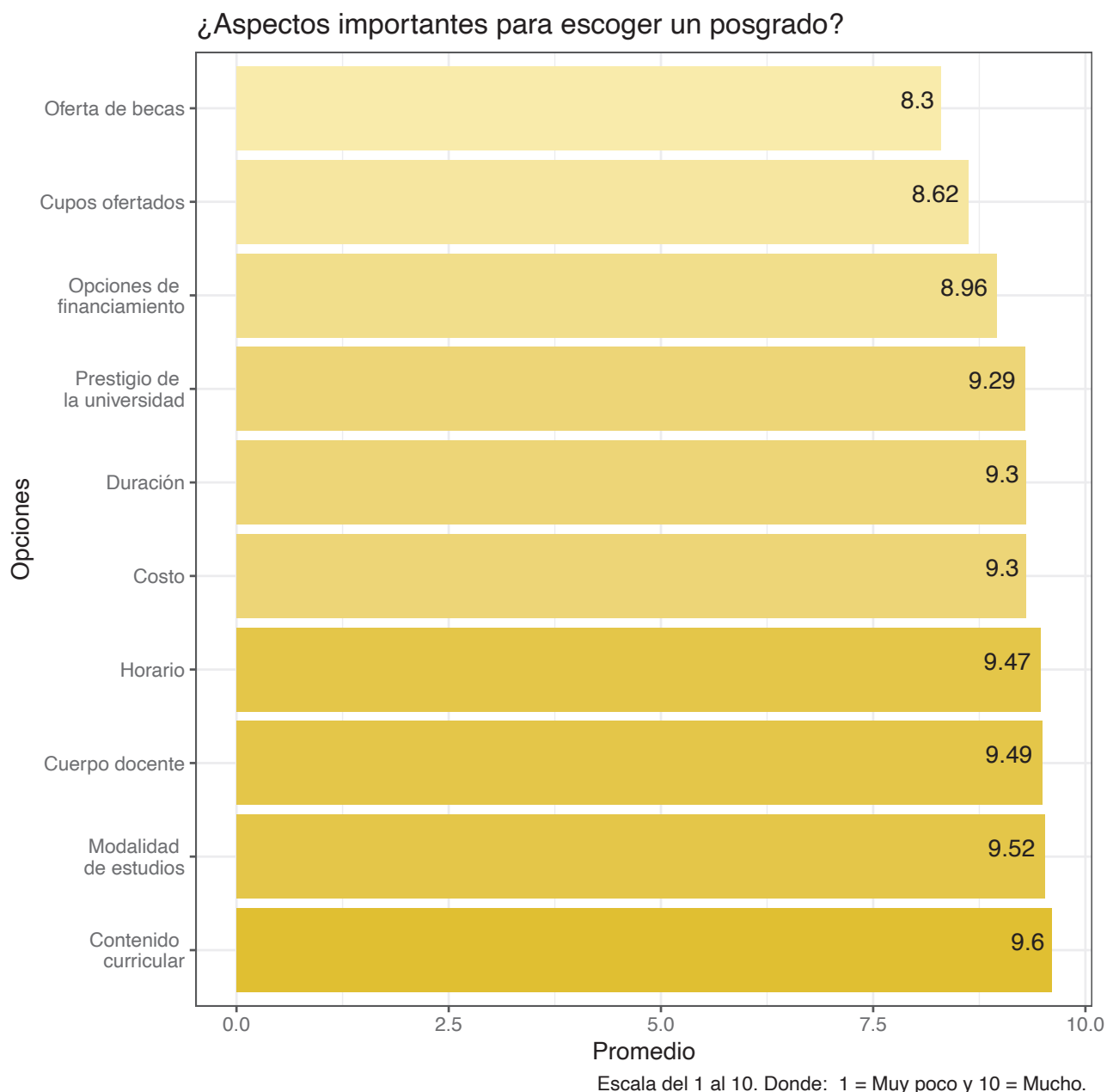


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación (CACES).

Interpretación: En relación con la Figura 60, más de la mitad de los encuestados se encuentran estudiando (53.2%), superando la cuarta parte están en condiciones de egresados (29.4%) y menos de la quinta parte están titulados (17.5%) en los estudios de posgrado en Educación de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador.



Figura 61. *Criterios para seleccionar un posgrado por parte de los estudiantes de Educación de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador*

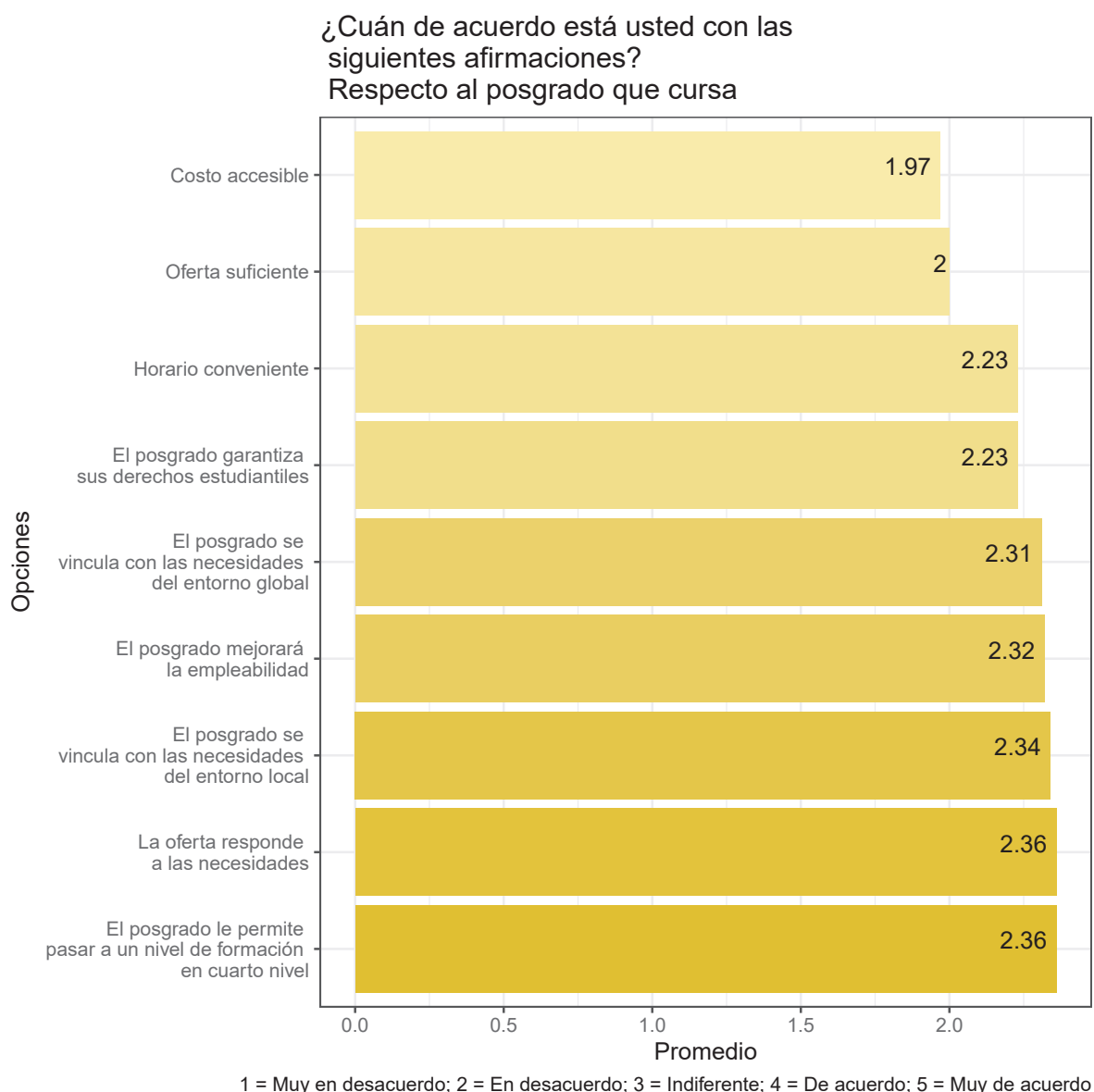


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación (CACES).

Interpretación: En la Figura 61, en relación con los criterios para la elección de una maestría, tomando en cuenta la escala del 1 al 10. Se puede observar lo siguiente, entre 9 y 9.5 prefieren: el prestigio de la universidad, la duración, el costo, el horario y el cuerpo docente. Quienes eligen puntuaciones cercanas al diez optan por la modalidad de estudio y el contenido curricular para seleccionar un posgrado de Educación de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador.



Figura 62. *Percepción de los estudiantes con relación al posgrado de Educación que se encuentran cursando*



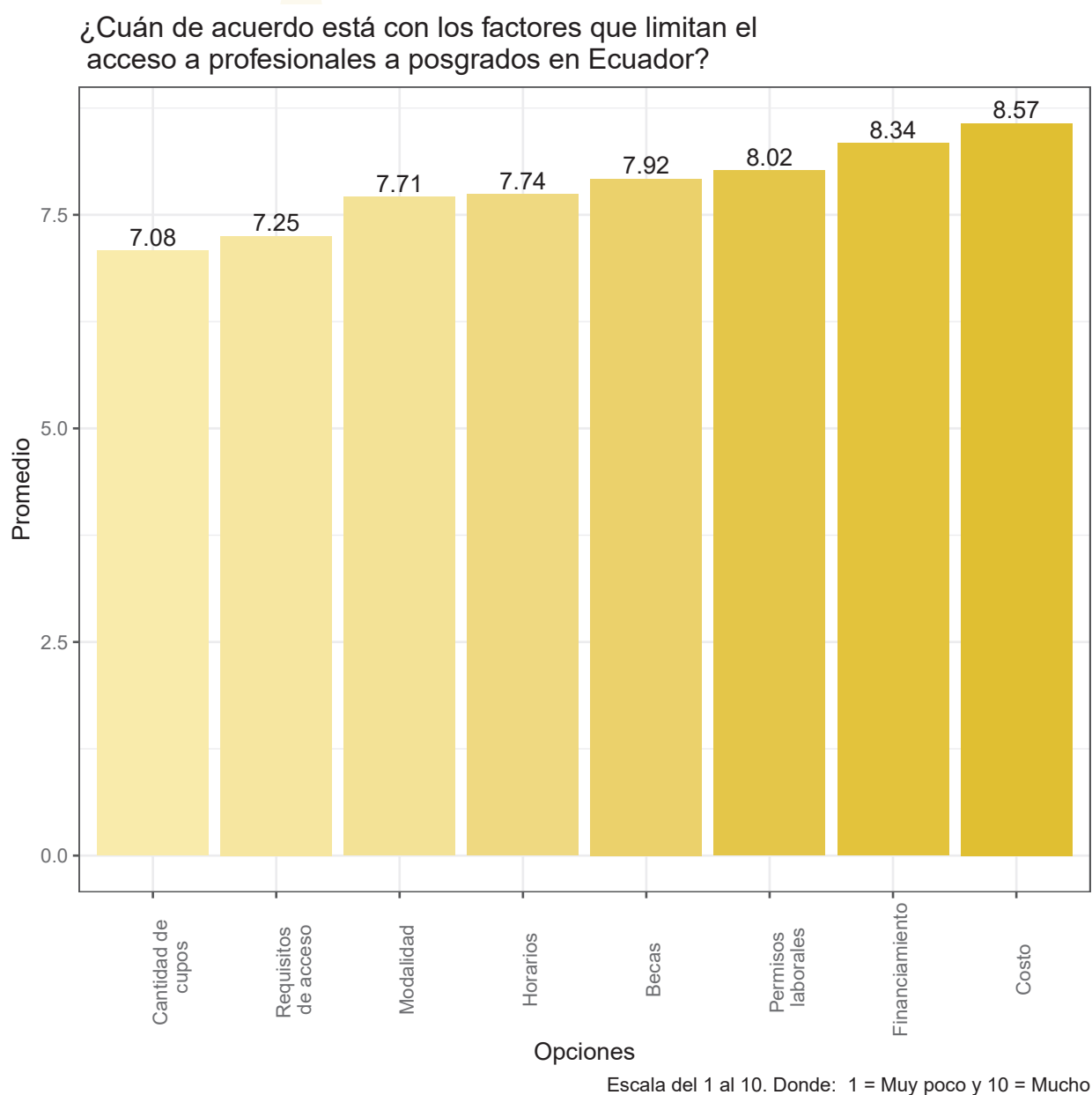
Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación (CACES).

Interpretación: En la Figura 62, se observa una manera desfavorable o “En desacuerdo” en 8 de las 9 aseveraciones planteadas, con apreciaciones promedio mayores o iguales a 2 y menores a 3. En el mismo rango, las afirmaciones “el posgrado le permite pasar a un nivel de formación de cuarto nivel” y “la oferta responde a las necesidades” recibieron las valoraciones más altas, con una puntuación promedio de 2,36. Así mismo, las puntuaciones entre 2,34 y 2,31, es decir “En desacuerdo” con las siguientes afirmaciones: El posgrado se vincula con las necesidades del entorno local, el posgrado mejorará la empleabilidad, el posgrado se vincula con las necesidades del entorno global. Adicionalmente, entre las puntuaciones de 2,23 a 2 es decir “En desacuerdo” con las siguientes afirmaciones:



El posgrado garantiza sus derechos estudiantiles, horario conveniente y oferta suficiente. Finalmente, con una puntuación de 1,97 es decir, “Muy en desacuerdo”, con costo accesible.

Figura 63. Percepciones de los estudiantes con relación a los factores que limitan el acceso a un posgrado de Educación

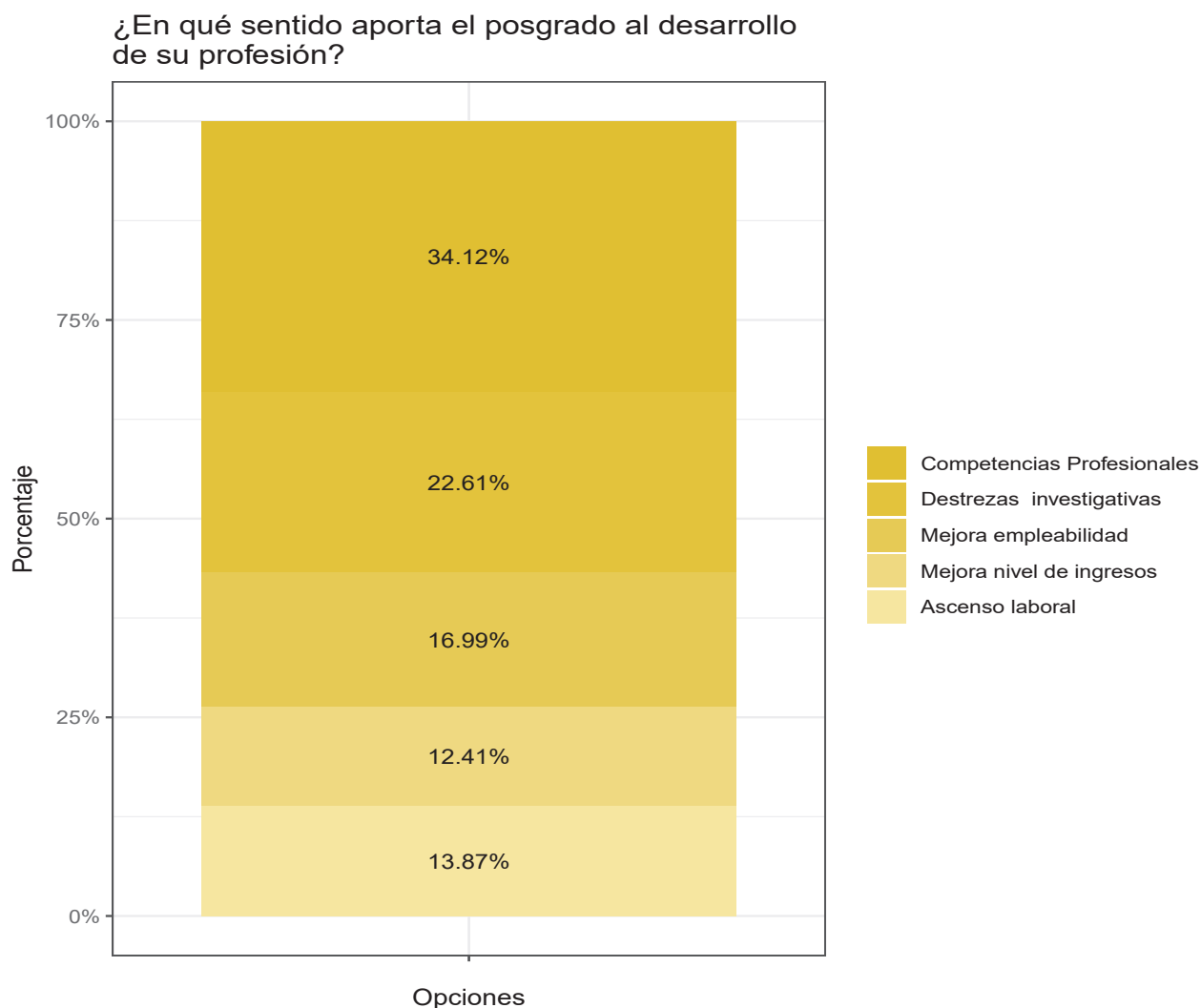


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación (CACES).

Interpretación: En la Figura 63, se puede observar puntuaciones por encima del siete y cercanas a ocho, se señalan cinco factores que limitan el ingreso a un posgrado de Educación, la cantidad de cupos, requisitos de acceso, modalidad, horarios y becas. Las puntuaciones superiores a ocho y cercanas a nueve, los encuestados consideran que las principales limitaciones para el acceso de los estudios de posgrado en Educación son: los permisos laborales, el financiamiento y los costos.



Figura 64. Expectativas de los estudiantes Educación con relación a los aportes del posgrado en la profesión

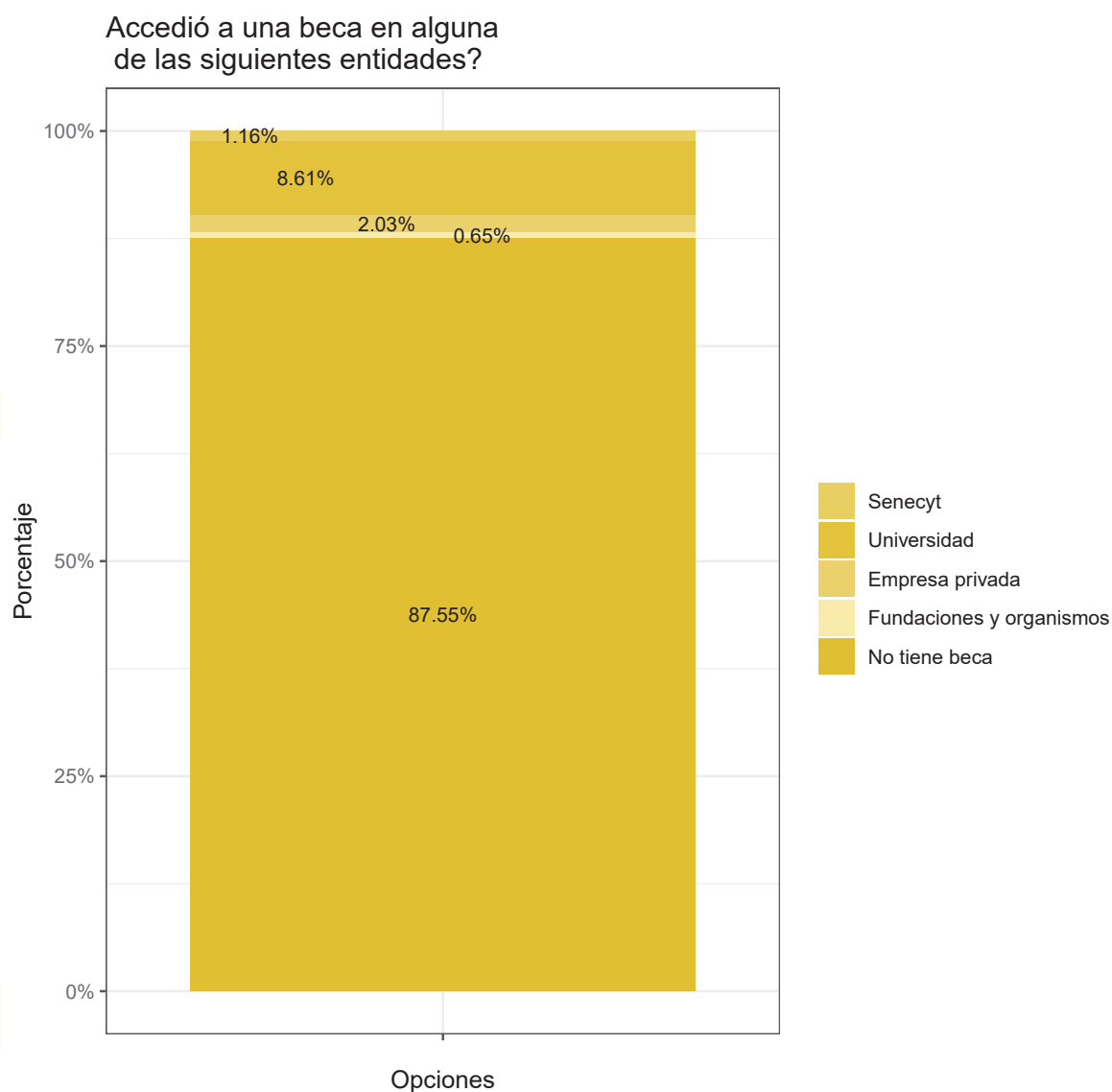


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación (CACES).

Interpretación: De acuerdo con la Figura 64, en relación con el aporte que brinda el estudio de posgrado a la profesión; más de la mitad de los encuestados consideran que la contribución está en las competencias profesionales y las destrezas investigativas. El porcentaje de informantes restante opinan que mejora la empleabilidad, el nivel de ingresos y el ascenso laboral.



Figura 65. Acceso a becas de los estudiantes de posgrado de Educación de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador

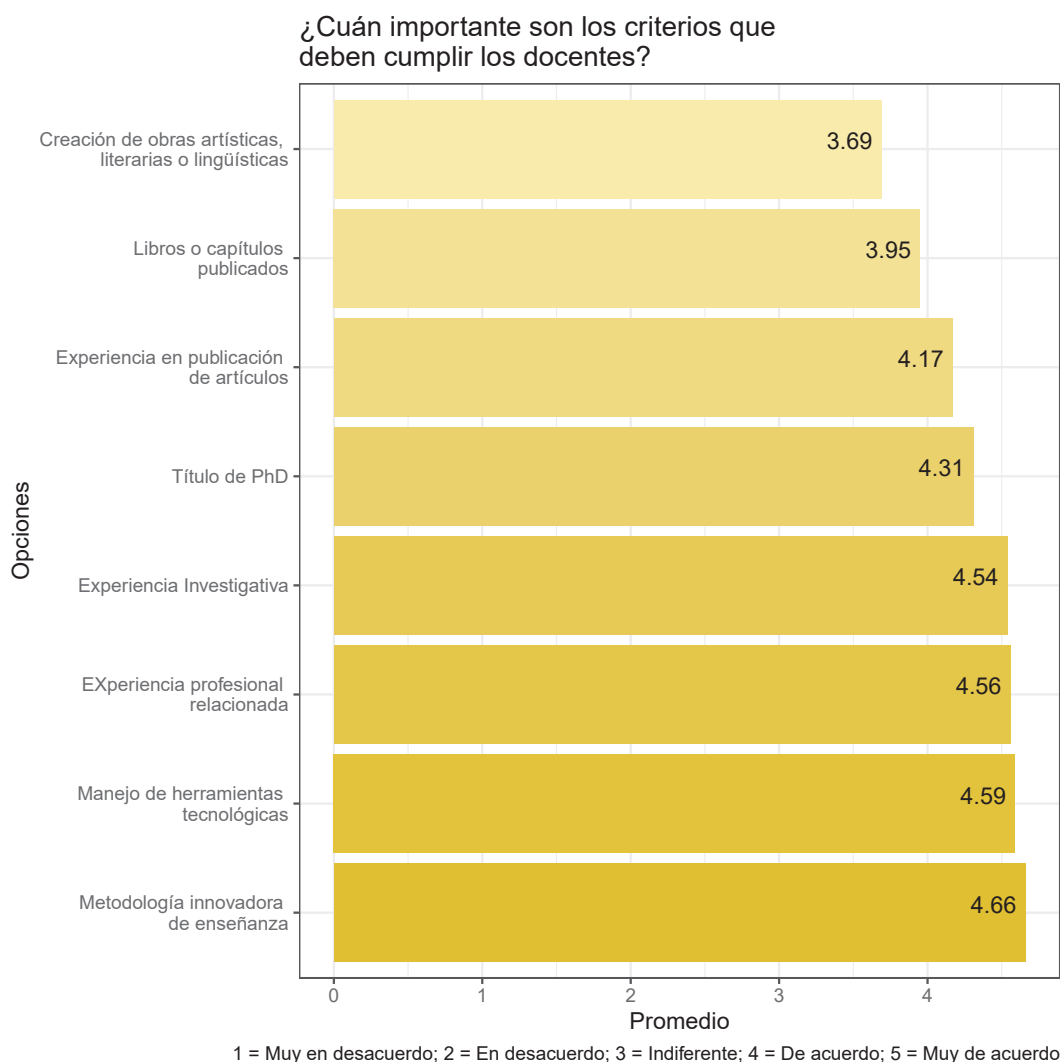


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación (CACES).

Interpretación: De acuerdo con la Figura 65, el 87,55% de encuestados responden no haber accedido a ningún tipo de beca para los estudios de posgrado. En segundo lugar, con 8,61% el financiamiento proviene de las universidades. En tercer lugar, el 2,03%, financiadas por la empresa privada. En cuarto lugar, el 1,16% son financiados por el SENEKYT y finalmente con el 0,05 % provienen de las fundaciones y organismos.



Figura 66. Percepciones de los estudiantes con relación a los criterios que deben cumplir los profesores de posgrado de Educación

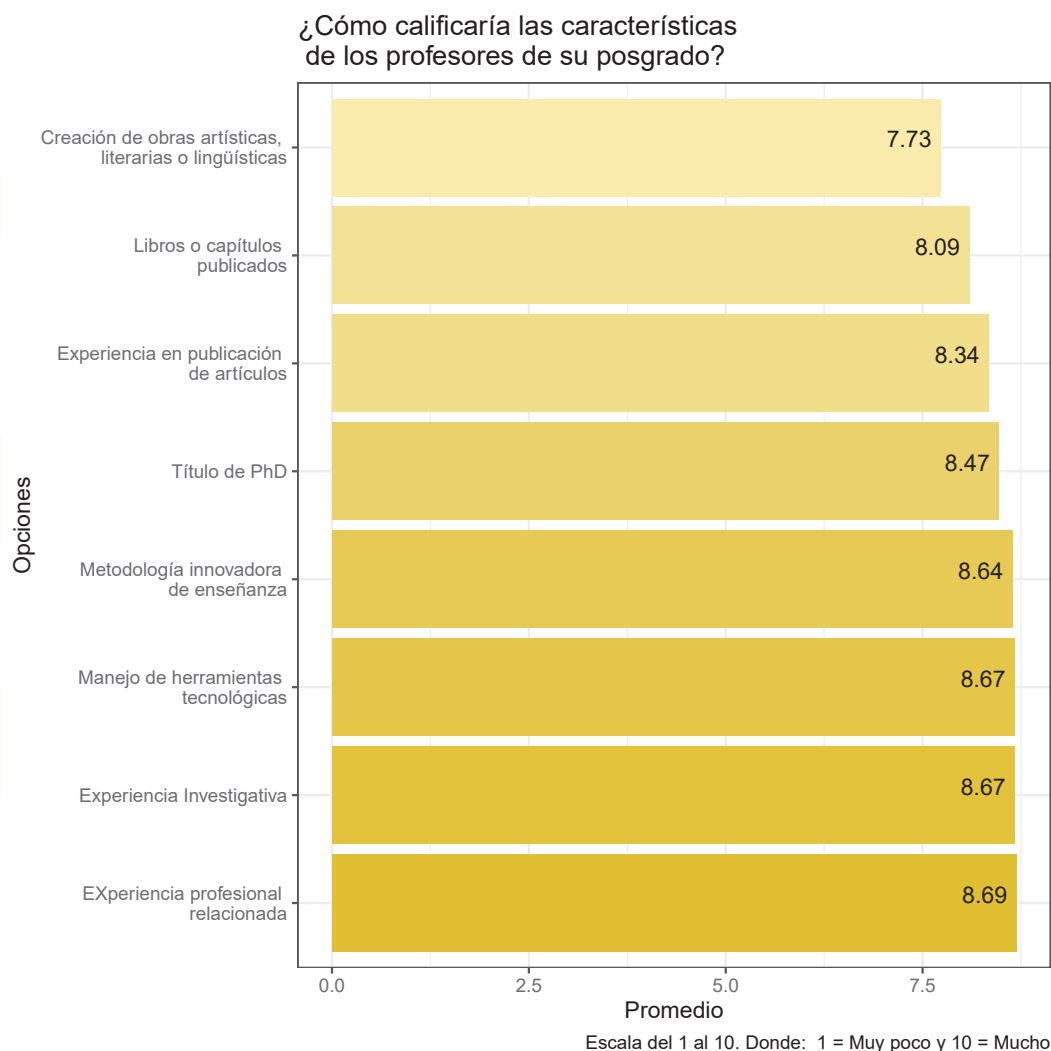


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación (CACES).

Interpretación: En la Figura 66, se observa una actitud favorable o “De desacuerdo” en 6 de las 8 afirmaciones planteadas, con puntuaciones mayores 4 y menores a 5. Dentro de este rango, el criterio “metodología innovadora de enseñanza” refleja la valoración más alta, con una puntuación promedio de 4,66. En el mismo rango y de manera descendente “manejo de herramientas tecnológicas”, “experiencia profesional relacionada”, “experiencia investigativa” y experiencia en publicación de artículos. Finalmente, con puntuaciones superiores a 3 e inferiores a 4 las afirmaciones “libros o capítulos de libros publicados y creación de obras artísticas literarias y lingüísticas de los estudiantes con relación a los criterios que deben cumplir los profesores de posgrado de Educación.



Figura 67. Valoración de los profesores de los programas de posgrado de Educación de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador

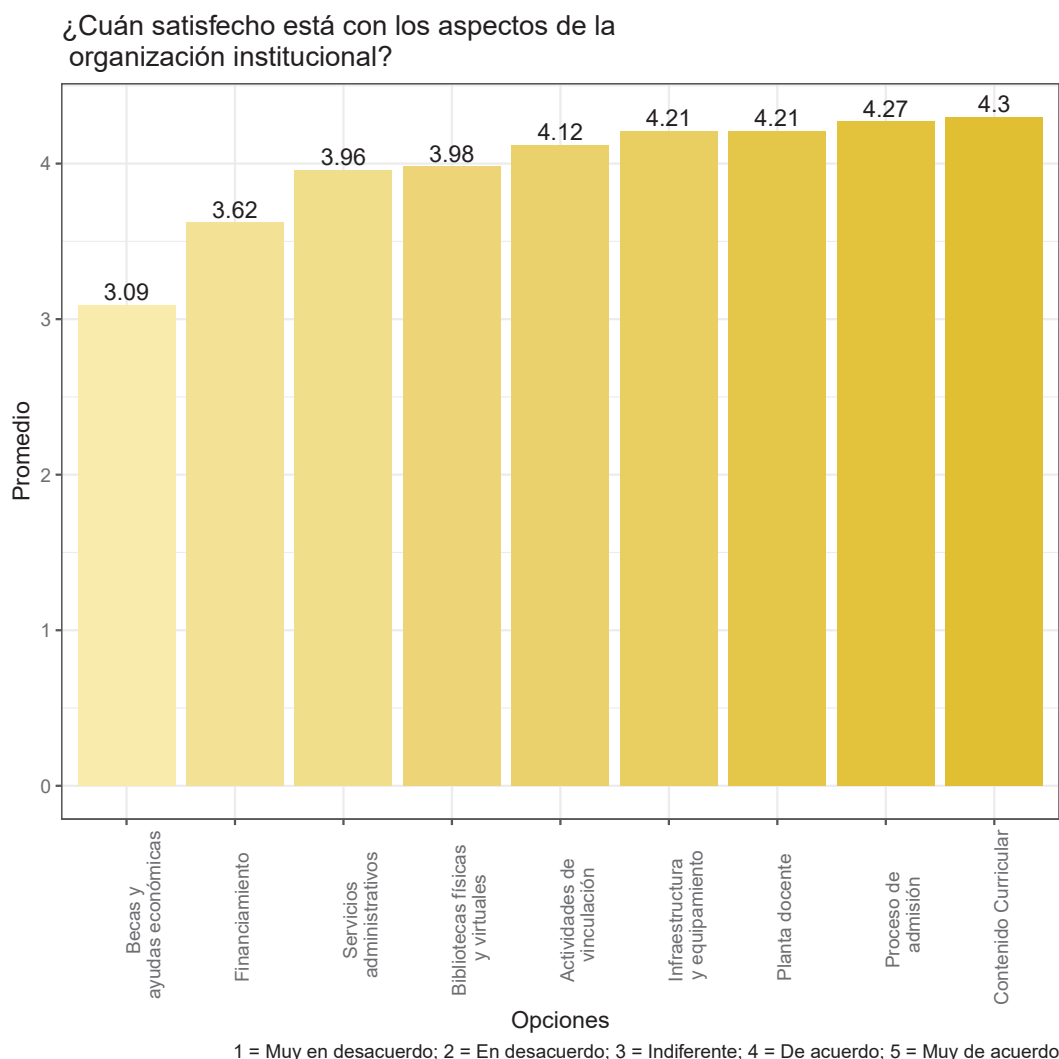


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación (CACES).

Interpretación: Se observa en la Figura 67, una apreciación buena en 7 de las 8 afirmaciones propuestas, con puntuaciones medias superiores a ocho e inferiores a nueve sobre 10. La característica “experiencia profesional relacionada” con la valoración más alta, con una puntuación promedio de 8,69 sobre 10. De igual manera, el manejo de herramientas tecnológicas, la experiencia investigativa 8,67, y las metodologías innovadoras de enseñanza 8,64, el título de PhD 8,47, experiencia en la publicación de artículos reciben una valoración menor, con puntuaciones promedio 8,34 Los libros o capítulos de libros publicados 8,09 y finalmente la creación de obras artísticas, literarias o lingüísticas representa el criterio con la menor valoración, con puntuaciones promedio 7,73 sobre la valoración de los profesores de los programas de posgrado de Educación de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador.



Figura 68. Grado de satisfacción de los estudiantes de posgrado con relación a la organización institucional del posgrado de Educación que cursaron o cursan actualmente

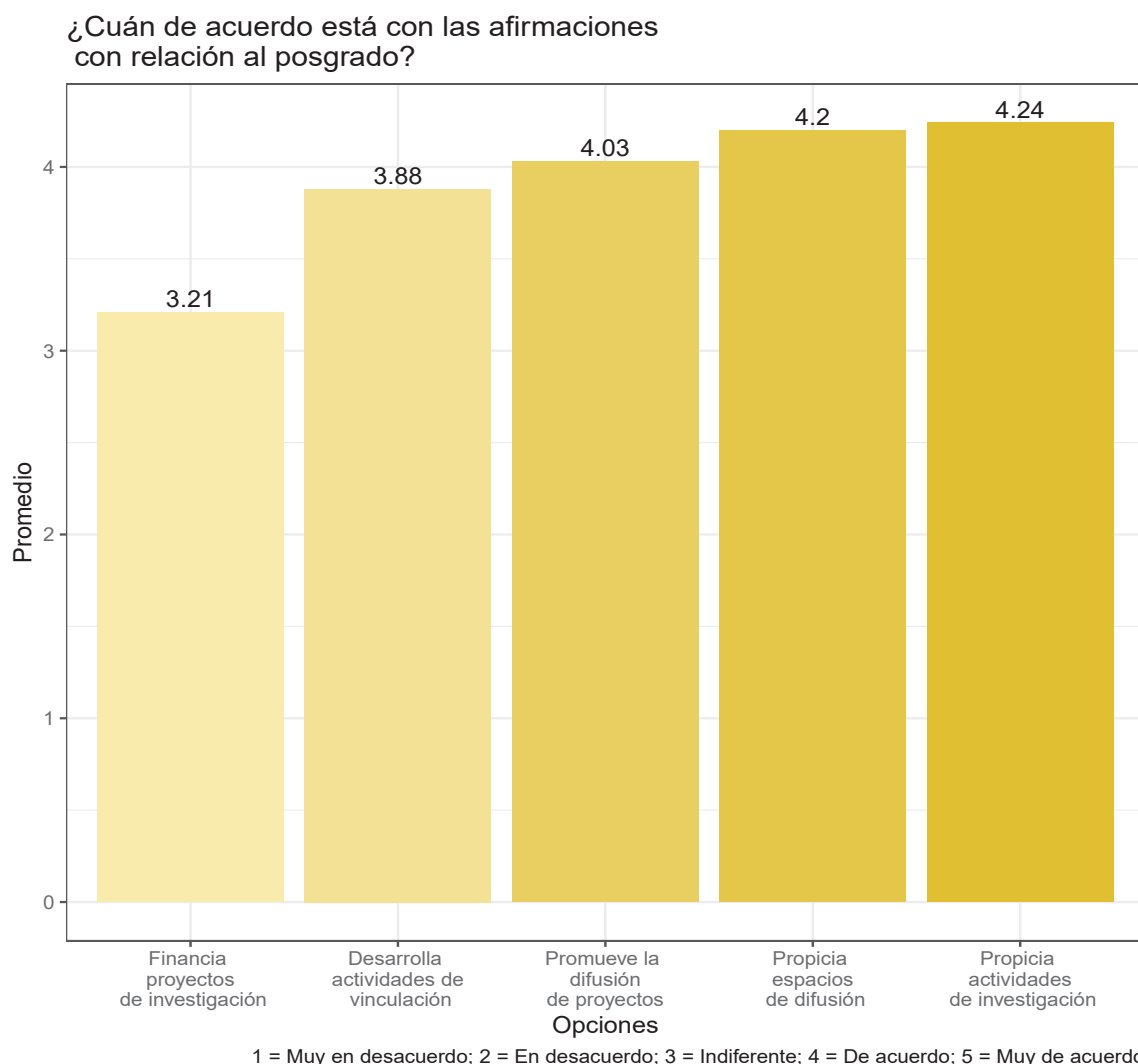


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación (CACES).

Interpretación: En la Figura 68, se observa una manera favorable o “De acuerdo” en 5 de los 9 aspectos, con puntajes mayores a cuatro y menores a cinco. Se observa una actitud favorable en el contenido curricular del programa, el proceso de admisión, la planta docente del programa, infraestructura, equipamiento y las actividades de vinculación. Los otros elementos mayores a 3 e inferiores a 4, es decir que hay una postura de “Indiferente”, bibliotecas físicas y virtuales, servicios administrativos, financiamiento, becas y ayudas económicas con el grado de satisfacción de los estudiantes de posgrado con relación a la organización institucional del posgrado de Educación que cursaron o cursan actualmente.



Figura 69. Percepciones de los estudiantes con relación a la investigación en el posgrado de Educación que cursaron o se encuentran cursando

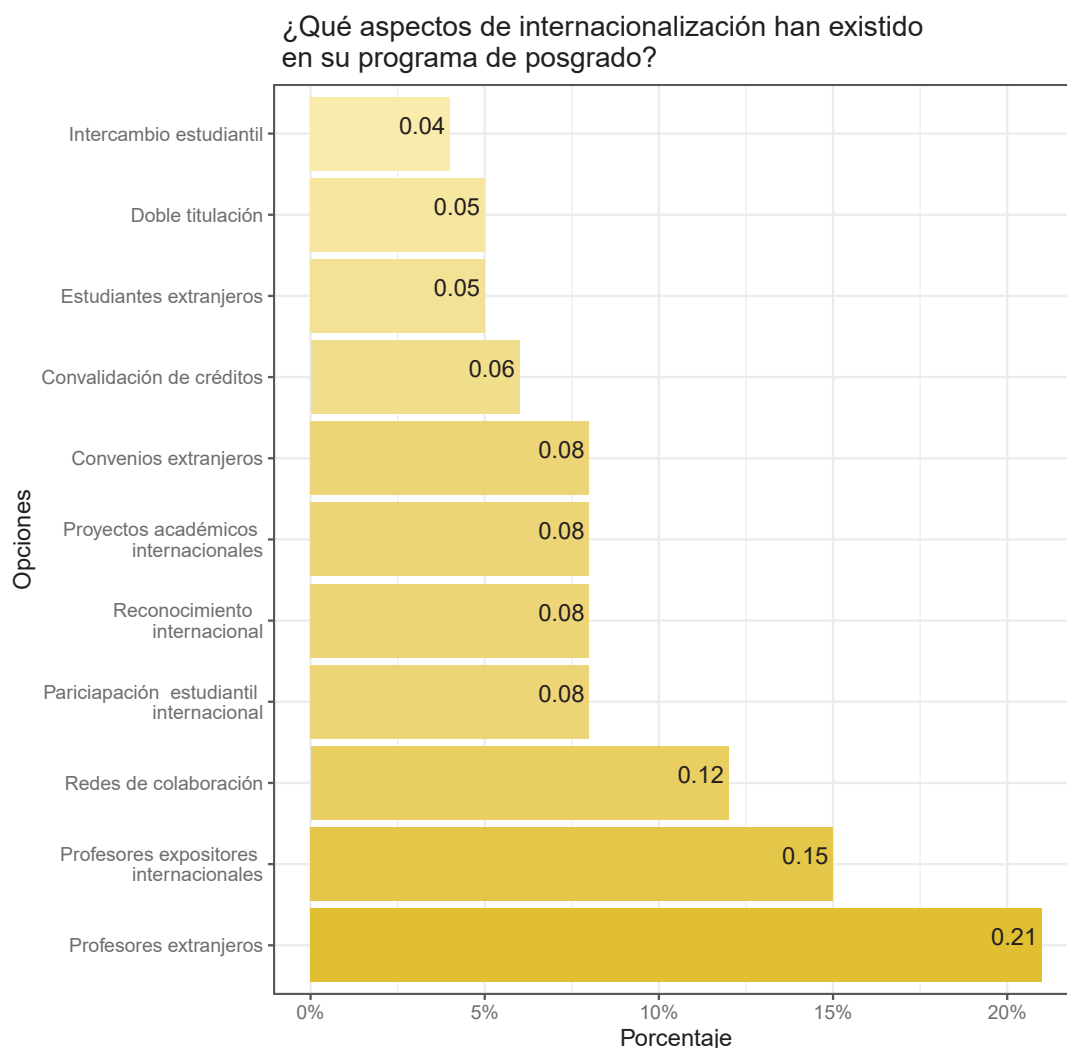


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación (CACES).

Interpretación: En la Figura 69, se observa una actitud favorable en 3 de los 5 ítems al estar “de acuerdo” con las afirmaciones del posgrado en lo que propicia actividades de investigación, espacios de difusión y promueve la difusión de proyectos. Sin embargo, con puntuaciones superiores a tres e inferiores a cuatro, es decir, una actitud de “Indiferencia” con afirmaciones de posgrado, en el desarrollo de actividades de vinculación y el financiamiento de proyectos de investigación.



Figura 70. *Percepción de los estudiantes con relación a los aspectos de internacionalización del posgrado de Educación*

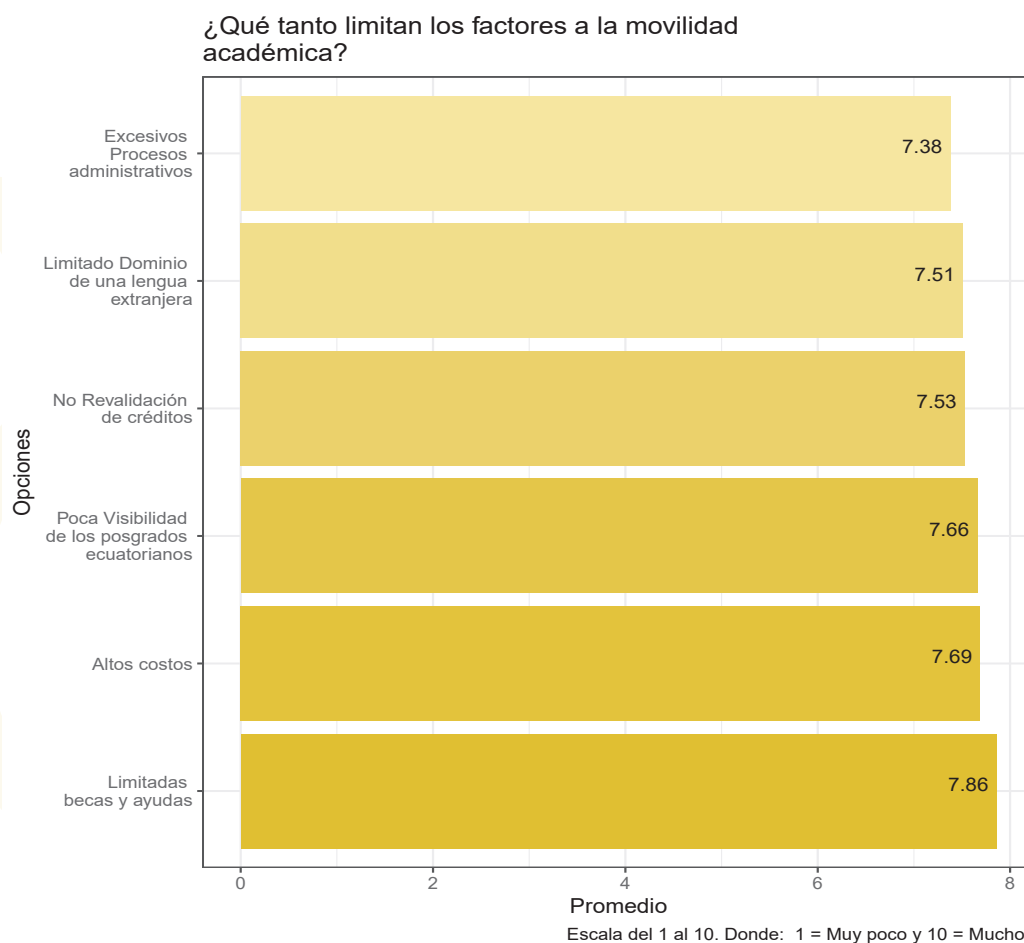


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación (CACES).

Interpretación: En lo referente a la Figura 70, en relación con los indicadores que miden la percepción de la internacionalización de los posgrados, la quinta parte señalan la presencia de profesores extranjeros (21%); aproximadamente las tres terceras partes, los docentes expositores internacionales y redes de colaboración; la tercera, señalan la participación estudiantil internacional, reconocimiento internacional, proyectos académicos internacionales y convenios extranjeros; finalmente, la quinta parte, los convalidación de títulos, estudiantes extranjeros, doble titulación e intercambio estudiantil.



Figura 71. Factores que limitan la movilidad académica de los posgradistas de Educación ecuatorianos

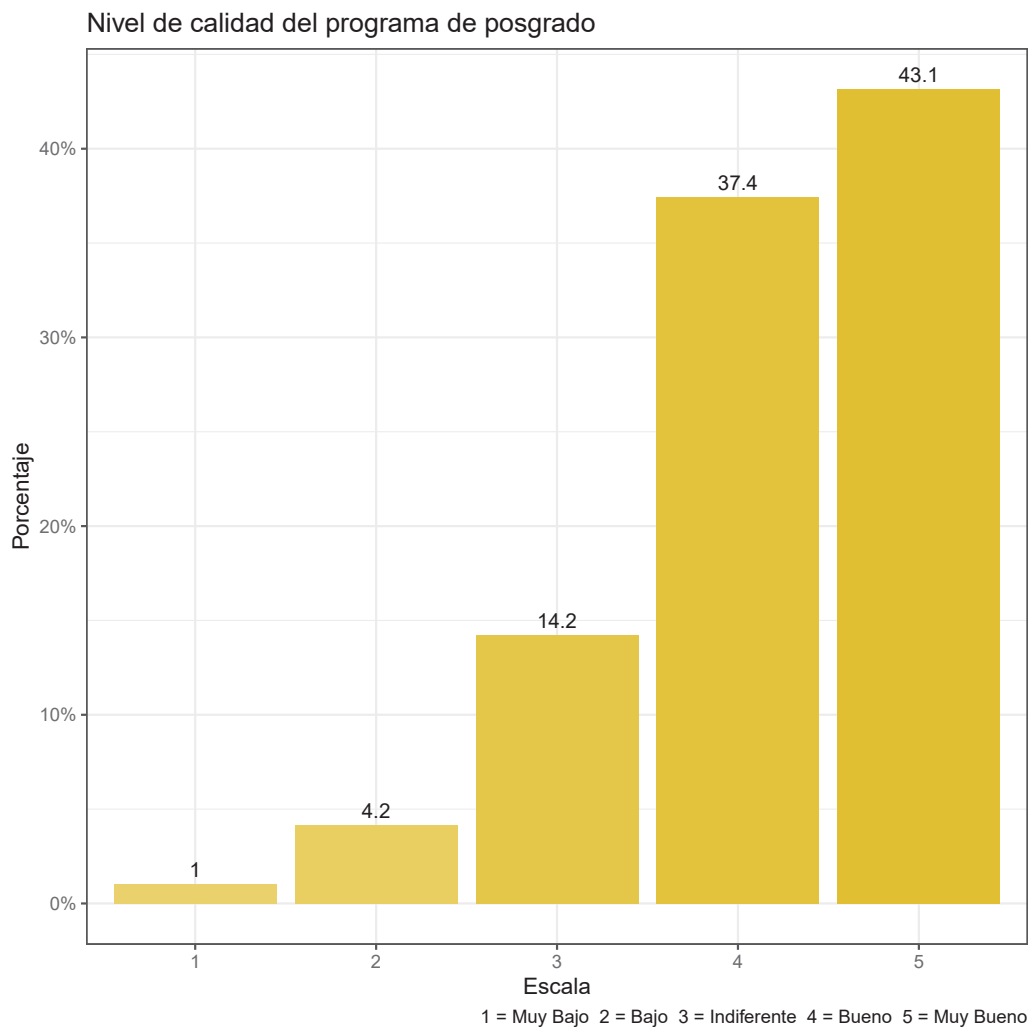


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación (CACES).

Interpretación: En la Figura 71, en relación con factores que limitan la circulación académica de los posgradistas, cercano a los 8 puntos está las limitadas becas y ayudas, en orden descendente los encuestados señalan: los altos costos, poca visibilidad de los posgrados, número de revalidación de créditos, limitado dominio de una lengua extranjera, excesivos procesos administrativos para la movilidad académica de los posgradistas de Educación ecuatorianos.



Figura 72. *Percepción de los estudiantes con relación a la calidad del posgrado de Educación que cursaron o que se encuentran cursando*

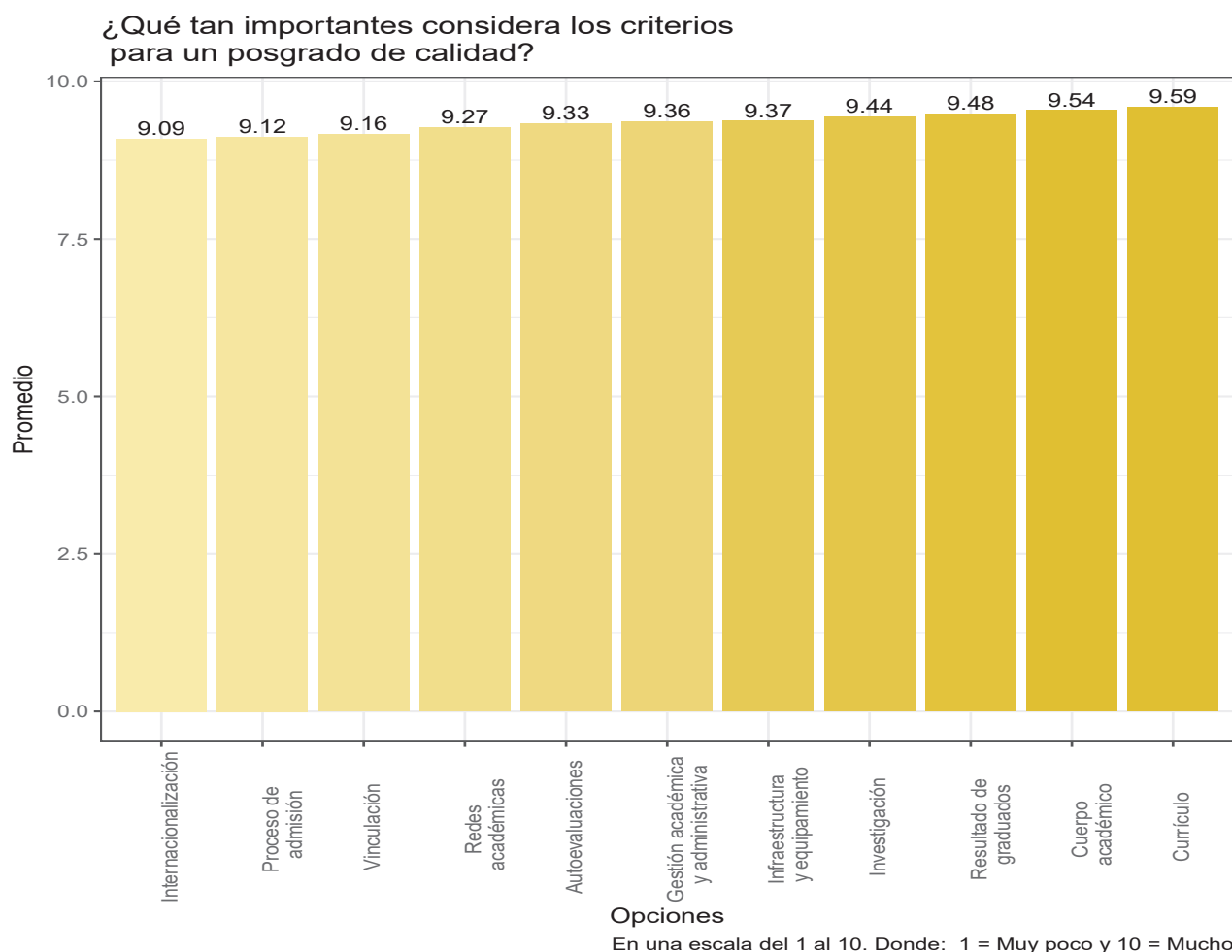


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación (CACES).

Interpretación: En la Figura 72, se observa lo siguiente, sobre el 80 % de encuestados consideran que los atributos de los estudios de posgrado de Educación que cursaron o están cursando son buenos y muy buenos; al 14 % le es indiferente la calidad y el 5 % opina que la calidad de los estudios de posgrado que cursaron o están cursando son de nivel bajo y muy bajo.



Figura 73. Percepción de los estudiantes de posgrado de Educación con relación a los criterios que definen un posgrado de calidad



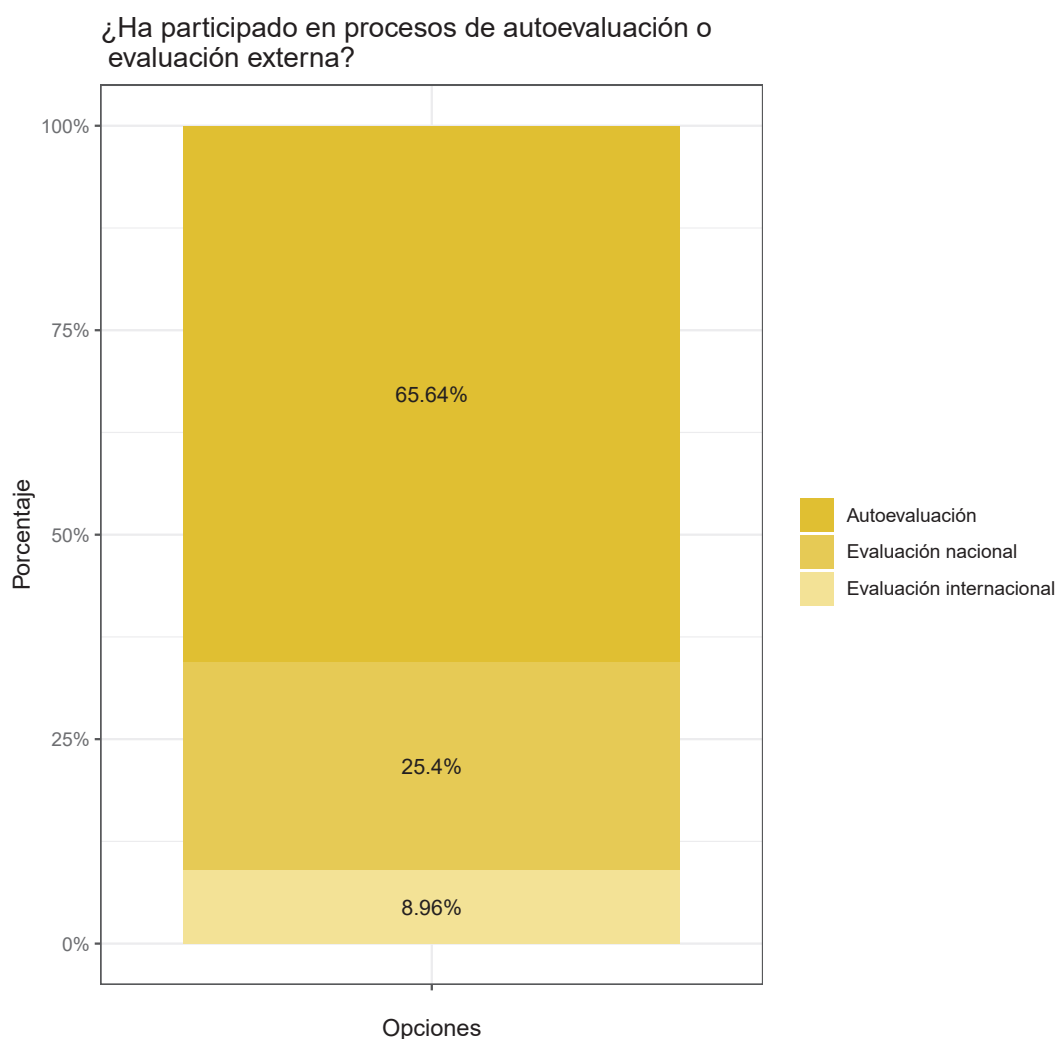
En una escala del 1 al 10. Donde: 1 = Muy poco y 10 = Mucho

Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación (CACES).

Interpretación: En la Figura 73, en relación con los criterios de calidad de un posgrado de Educación, por encima de 9.5 están el currículo y el cuerpo académico. Inferiores al 9.5, en orden descendente los encuestados señalan: el resultado de graduados, la investigación, la infraestructura y equipamiento, la gestión académica y administrativa, las autoevaluaciones, las redes académicas, la vinculación, el proceso de admisión y finalmente la internacionalización.



Figura 74. Participación de los estudiantes en procesos de aseguramiento de la calidad del posgrado de Educación



Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación (CACES).

Interpretación: En la Figura 74, se observa, las dos terceras partes de los estudiantes de posgrado de Educación (65.64%) han participado en la autoevaluación en los procesos de aseguramiento de la calidad del posgrado de Educación, la cuarta parte en la evaluación a nivel nacional (25.4%) y una décima parte de los encuestados en procesos de evaluación internacional.

En general, coinciden en su percepción tanto coordinadores, docentes y estudiantes de posgrados en Educación que los costos elevados de los programas de maestría son el limitante más notorio, esto conjugado con la carencia de becas, al ser una mayoría de estudiantes de los posgrados en Educación docentes del sistema educativo se ven limitados por las dificultades en los permisos laborales mientras que los docentes y coordinadores de posgrado observan limitaciones en las capacidades investigativas de los estudiantes efecto que se evidencia en los procesos de titulación cuando se ejecutan



los proyectos de investigación y se vuelve este momento como el más difícil en comparación con el desarrollo del resto del programa de estudio; adicional a lo mencionado otra preocupación es la carencia de procesos de seguimiento a los egresados lo que permitiría tener datos en cuanto a la pertinencia de los programas de estudio, la relación de los perfiles profesionales y su inserción en el campo laboral en otros.

Los docentes perciben que no están haciendo investigación relacionada con su área y que no tienen suficiente experiencia en dirección de tesis, esto adicionalmente es expresado por los coordinadores, mientras que los estudiantes perciben previo al ingreso de algunos docentes de los posgrados en educación no han desarrollado en un nivel suficiente experiencia en su área del conocimiento, competencias de integración tecnológica a los procesos educativos y experiencia en investigación evidenciada en artículos científicos, libros. No contar con docentes titulares con determinados tiempos de dedicación exclusivos de los posgrados en Educación ha afectado al desarrollo de estos.

Los procesos administrativos siguen siendo un aspecto percibido con promedio bajos en muchos de los indicadores medidos en la encuesta aplicada. En la oferta de posgrados en Educación la variedad es escasa y produce que busquen alternativas en el extranjero, así como por los costos elevados y calidad de la oferta nacional, tal es problema que es escasa la oferta de doctorados en educación por parte de las universidades ecuatorianas por la sobre-regulación y descoordinación del sistema en su conjunto.

Se desaprovecha el talento humano con grado de doctorado mismos que no pueden integrarse a la función sustantiva de la investigación por la debilidad del sistema de investigación tanto en el interior de las universidades como en el sistema en su conjunto y por el escaso financiamiento y la desarticulación Universidad con las necesidades del ámbito educativo del Ecuador.



Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones

Luego del estudio realizado sobre el desarrollo y características del posgrado en el campo de conocimiento de Educación en el contexto nacional e internacional, así como de sus procesos de evaluación y acreditación, se ha llegado a detectar las conclusiones y recomendaciones que a continuación se plantean:

Con relación a la caracterización y desarrollo del posgrado en Ecuador en el campo de conocimiento de Educación

- En Ecuador, el crecimiento de la oferta académica de posgrado en Educación (CES, 2020) se produce con mayor intensidad en las universidades públicas, tal como sucede a nivel latinoamericano para la década del noventa (García Guadilla, 1996) y más recientemente (Mollis, 2010). La oferta académica de posgrado en Educación se concentra en la zona 9 en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, y en menor medida en la Universidad Central del Ecuador; así como en la zona 6 en la Universidad Nacional de Educación y en la zona 4 en la Universidad Técnica de Manabí con predominio de la oferta de maestría académica con trayectoria profesional. Todas las Especialidades y Maestrías de Investigación, así como un alto predominio de Maestrías Profesionales en Educación otorgan títulos relacionados con el campo de conocimiento detallado en “Ciencias de la Educación”, con mayor concentración en programas de maestría en educación, innovación en educación, gestión educativa; y educación, tecnología e innovación; y escasa representación de programas orientados al entrenamiento profesional avanzado en pedagogía; pedagogía de los idiomas nacionales y extranjeros; y, pedagogía del inglés como lengua extranjera. Pues, ante la inminente situación generada por el COVID-19, se ha confirmado la creciente necesidad de formación avanzada especializada para docentes de educación inicial, básica, bachillerato y/o superior con currículos y prácticas particulares, con propuestas de docencia en donde se conjuguen de manera armónica el qué y el cómo enseñar.
- La mayoría de los programas de posgrado en Educación tienen una duración de 2 PAO, el resto tiene una duración de 3 PAO, 4 PAO y 6 PAO respectivamente. La duración se ajusta a la normativa vigente en cada etapa que, en las modalidades presencial, semipresencial, a distancia y en línea se extiende de 2 a 4 semestres académicos. En el país, en los últi-



mos dos años se reduce el tiempo de duración de los programas de maestría a dos semestres en función de la organización establecida para los programas de especialización y maestría académica con trayectoria profesional, con excepción de la maestría académica con trayectoria de investigación y el doctorado que se definen en la normativa específica de doctorados. En general, todos los programas de especialización y maestría de investigación se ofertan en modalidad presencial, y los programas de maestría profesional se ofertan en las modalidades presencial, semipresencial, a distancia y en línea con predominio de la modalidad presencial.

Con relación a la evaluación de la calidad de los posgrados en el campo de conocimiento de Educación en el contexto internacional

- La acreditación de la educación superior se inicia, a partir de los años 90, a raíz de la expansión y diversificación de la educación terciaria. Estados Unidos es uno de los pilares esenciales que ocupa un lugar central en la definición de marcos de regulación de la acreditación de los países y, más recientemente, en la relación entre países (Zapata, 2007).
- Existen básicamente tres enfoques de acreditación que se aplican tanto a instituciones como a programas de posgrado: a) mercado regulado supervisado por el Estado, b) control por el Estado; y, c) compartido (IESALC UNESCO, 2020). En tal sentido, en las diferentes regiones del mundo, el modelo de acreditación tanto para instituciones como para programas de posgrado se orienta, en su mayoría, en el modelo compartido dado que el Estado asume la máxima autoridad para el logro de una educación de calidad, con el apoyo y conducción de procesos de acreditación gestionados totalmente por las propias instituciones de educación superior.
- El proceso de evaluación de programas no difiere del institucional. A nivel general, la mayoría de los países siguen procesos similares en el marco de su evaluación que comprenden las etapas de autoevaluación, evaluación externa y decisión del organismo evaluador. En el caso del modelo australiano, el proceso es una auto acreditación de la institución y la actividad central de la agencia es una auditoría en el marco de los estándares establecidos. Egipto ha creado sistemas internos de garantía de calidad en las universidades públicas; así como procedimientos específicos y prácticas documentadas, capacitación docente, unidades y centros de aseguramiento de la calidad (Saeed, 2021).
- Los Modelos de evaluación de programas de posgrado del campo de la educación, se aplican en instituciones de educación superior como en programas de especialidad, maestría y



doctorado, exceptuando los modelos de Argentina, Colombia y Chile que evalúan solamente programas de posgrado, no instituciones. Brasil evalúa el posgrado stricto sensu (maestrías y doctorados) según el campo de conocimiento. Estados Unidos y Canadá tienen sistemas de acreditación de educación superior distintos entre sí. Estados Unidos centra la atención en la acreditación institucional, mientras que Canadá centra la atención en la acreditación y revisión de programas. Estados Unidos, Canadá, Alemania y Australia desarrollan los procesos de evaluación en base a los estándares establecidos con la participación de la comunidad académica, organizaciones profesionales y grupos de interés relacionados con el campo del conocimiento. Las acreditadoras especializadas analizan los programas de formación específica, abordan estándares a nivel institucional, y centran la atención en el programa de posgrado específico.

- Todos los programas de posgrado del campo de la educación se evalúan en el marco de los estándares establecidos por el organismo de garantía de calidad reconocido en cada país. Argentina, Brasil, Colombia, Chile y México aplican estándares básicos como marco de referencia para asegurar unos mínimos de calidad de todos los programas de maestría y doctorado existentes y que se pretendan crear. Estados Unidos, Canadá, Alemania, Australia, Japón, India, Egipto y Nigeria aplican estándares específicos para los programas de posgrado del campo de la educación. Estos países cuentan con acreditadoras especializadas independientes que aseguran la calidad de los programas académicos que se ofertan por campo de conocimiento.
- En general, existe consenso internacional sobre las áreas para la acreditación de programas de posgrado en general (políticas de calidad; diseño del programa; aprendizaje enfocado en el estudiante; admisión, avance y permanencia estudiantil; personal académico; apoyo y recursos en el aprendizaje; información pública; monitoreo interno y procesos de revisión, IESALC-UNESCO, 2020); en tanto que, los criterios de acreditación de programas específicos giran en torno al aprendizaje de los estudiantes y a los resultados del aprendizaje, reforzado por marcos nacionales de cualificaciones con el objetivo medir y evaluar el aprendizaje y la enseñanza.

Con relación a la evaluación de posgrados en Ecuador en el campo de conocimiento de Educación: enfoque y análisis del modelo genérico

- El “Modelo Genérico de Evaluación de Programas de Posgrados en Ecuador”, crea un espacio y asienta las condiciones para el desarrollo de los procesos de evaluación y acreditación del posgrado en el campo de conocimiento de Educación en Ecuador. No existe una



normativa específica para la evaluación de programas de posgrado en el campo específico de conocimiento de Educación. El devenir histórico de la normativa que orienta los procesos de evaluación y acreditación de programas de posgrado es similar para todos los campos de conocimiento.

- El Modelo Genérico de Evaluación de Programas de Posgrados en Ecuador y su enfoque en el campo de la Educación es un instrumento idóneo, organizado, coherente y consistente para valorar la eficiencia y eficacia del programa desde una perspectiva de excelencia académica, investigativa y de compromiso con la comunidad. Pues, el eje medular del Modelo son los principios declarados: a) Compromiso, b) Investigación, desarrollo e innovación (I+D+i), e c) Impacto. Cada uno de ellos, sus componentes y subelementos marcan la dinámica de mejoramiento y búsqueda de la excelencia académica de los programas de posgrados.

Con relación a la estructura curricular de los programas de posgrado en el campo de conocimiento de la Educación Superior en el Ecuador

- En Ecuador, los programas de posgrado en Educación no responden a las necesidades de la sociedad relacionadas directamente con la formación de especialistas en: diseño curricular, evaluación, planificación, investigación, innovación, liderazgo educativo, entre otros aspectos fundamentales para la mediación del proceso de enseñar y aprender que fortalezcan la identidad con la profesión. Los diseños curriculares de posgrado centran la atención en motivar la lectura, la actitud y el pensamiento crítico y creativo con capacidad para proponer alternativas de solución a los problemas del contexto nacional e internacional a través de la investigación y la aplicación de las TIC. En tanto, que a nivel internacional, en los diseños curriculares de Canadá y Brasil, el perfil de egreso está orientado a la vinculación con la sociedad y transferencia del conocimiento, es decir, existe articulación entre teoría y práctica, análisis y exploración de temas como la sostenibilidad y el aprendizaje personalizado, además de la formación en competencias, relacionado con las políticas públicas educativas y los contextos de los sujetos que aprenden además de la búsqueda de la calidad de la docencia como actividad laboral.
- Las maestrías internacionales integran a sus maestrantes en una comunidad de académicos practicantes dedicados al estudio y a la búsqueda de una educación permanente a lo largo de la vida, e innovación de la docencia.
- Los diseños curriculares de las maestrías en Educación de Ecuador, Canadá, Brasil



México y Chile guardan similitud en su estructura y organización curricular ya que comprende: unidad básica, unidad disciplinar, multidisciplinar y/o interdisciplinar avanzada, unidad de titulación haciendo énfasis en investigación y manejo de TIC.

- La heterogeneidad es característica de los sistemas de educación superior en América Latina, ya que cada uno enfrenta desafíos y realidades propias, distintas a las que suceden en la educación superior de los países desarrollados, que tiene otros avances en función de sus contextos.

Con relación a los nudos críticos del posgrado en Ecuador en el campo de conocimiento de Educación

Coordinadores

- Los coordinadores de posgrado en Educación tienen un promedio de 5 años de experiencia gestionando este tipo programas. De ellos la mayoría tiene grado académico de Maestría y los restantes tienen título de Doctorado y de Especialidad, gran parte de sus estudios de posgrado lo han realizado en universidades ecuatorianas.
- Según la percepción de los coordinadores de posgrado, los programas de estudio contribuyen a la empleabilidad de los maestrantes porque responden a las necesidades sociales, especialmente con las Maestrías Profesionales.
- En general, a los programas de posgrado ingresan un sector de estudiantes con ayuda de becas o descuentos. Por los elevados costos de este nivel de formación la mayoría de los estudiantes financia sus estudios y cancela por dividendos.
- Las dificultades académicas en estos programas de educación son: bajo dominio del inglés, escasas habilidades para la investigación, la lectura y la escritura. Además de otras dificultades organizativas como los permisos laborales, escaso acompañamiento de tutores, horarios poco flexibles. La etapa de la titulación se ve influenciada por estas dificultades académicas lo cual afecta a la graduación de los maestrantes. A pesar de estas problemáticas, según la percepción de los coordinadores existe interés y motivación por la continuación de sus estudios.
- El desarrollo de los programas de posgrado en educación se ve afectado por la escasa titularidad de los docentes y la poca movilidad académica internacional de estudiantes y profesores por las limitaciones económicas.



- Para finalizar, según la percepción de los coordinadores, los criterios más destacados que definen la calidad de los programas de posgrado en educación son el cuerpo académico, el área académica curricular, y los procesos de evaluación interna y externa que han tomado validez y posicionamiento en las prácticas educativas de la educación superior con la finalidad de asegurar la calidad.

Docentes

- La población de docentes de posgrado en educación oscila entre los 40 y 60 años. La mayoría de ellos tiene formación de maestría y doctorado, casi la mitad se ha preparado en el extranjero, lo que permite afirmar que los docentes tienen formación académica y experiencia para ejercer el rol en este nivel. La mayoría de los docentes trabaja en los programas de maestrías profesionalizantes impartiendo al menos una asignatura, un gran sector labora en el nivel de grado y complementando su función con actividades administrativas.
- Con relación a las características y tendencias de los posgrados en el campo de conocimiento en educación, desde la percepción de los docentes, se valora la infraestructura, equipamiento y la contribución a la empleabilidad que responden a la articulación con las necesidades del país, especialmente con la oferta de maestrías profesionales, en tanto que los doctorados no están cumpliendo con esta articulación. Asimismo, persisten los costos elevados en los programas, el limitado acceso a becas y ayudas, así como, la escasa variedad de la oferta de posgrado en el ámbito educativo. La inversión que hacen los estudiantes de posgrado, mayoritariamente docentes del sistema educativo, es considerable, dado que sus ingresos son fijos y resulta una limitante para continuar sus estudios. Dos de las limitantes en el desempeño de los estudiantes de posgrado en educación son la dificultad para investigar y el limitado dominio del idioma inglés, lo que dificulta el proceso de titulación.
- Se percibe importante como características en la selección de docentes de posgrado en educación las metodologías innovadoras de enseñanza y el manejo de herramientas tecnológicas, la experiencia profesional e investigativa. Se evidencia la necesidad de contar con profesores con dedicación a tiempo completo y medio tiempo. Dentro de las dificultades que perciben los docentes están los procesos administrativos que afectan a la organización académica y al proceso de titularidad de los docentes de posgrado, limitación que evita cumplan la función investigativa relacionada con su área, algunos docentes no tienen experiencia en dirección de tesis.



- Con respecto al diseño del programa académico curricular de los posgrados del campo de conocimiento en educación, según la percepción de docentes, la organización institucional, académica y curricular son pertinentes e influyen en la calidad del posgrado. Con relación a la investigación en los posgrados cuando se ejecutan proyectos de investigación, el financiamiento externo no se plasma en la realidad, esto a pesar de que el posgrado fortalece las líneas de investigación. Se percibe como prioridad la importancia de ejecutar proyectos académicos internacionales e incorporación de profesores extranjeros en los programas de posgrados en educación dado que no se evidencia la movilidad académica de profesores y estudiantes con universidades extranjeras debido a las limitadas ayudas y becas, altos costos y escaso dominio del inglés. No se cuenta con una significativa participación de estudiantes extranjeros dado que los posgrados no cuentan con visibilidad internacional.
- Con relación a los procesos de evaluación y acreditación del posgrado en el campo de conocimiento educación, los criterios más valorados que definen la calidad de un posgrado son el cuerpo académico, el currículo y los resultados de graduados. La internacionalización es subvalorada como criterio de un posgrado de calidad. Con relación a los procesos de aseguramiento de la calidad de los posgrados, se valora altamente la evaluación interna o autoevaluación seguida por la evaluación externa obligatoria y con fines de acreditación plasmados en los planes de mejora que integren a procesos de aseguramiento de la calidad y que aportan a la calidad, con la participación de los docentes en la autoevaluación y posibilidad de apoyar en procesos de evaluación a nivel nacional. Un porcentaje menor de posgrados en educación ejecutan procesos de evaluación externa internacional con fines de acreditación.

Estudiantes

- Referente a las edades de quienes acuden de manera mayoritaria a los estudios de posgrados corresponde a 30 y 33 años; lo que permite entender que las personas mayores a las edades señaladas no cuentan con las condiciones necesarias para participar en estudios a nivel de posgrado. Los años de experiencia en el ejercicio de la docencia y la administración supera los diez años, esta información nos señala que para los estudios se debe incluir a personas con rangos de edad inferiores a los diez años, ya que de esta manera tendrán mayores y mejores oportunidades de crecimiento académico y personal. Quienes acuden a los estudios de posgrados son los empleados públicos y tienen ingresos entre dos y dos y medio salarios básicos, es decir, entre 800 y 1000 dólares, lo que deja al margen de los estudios al cincuenta por ciento



de la población interesada en los estudios de posgrado y que adicionalmente no cuentan con trabajo que brinde ingresos dignos y estabilidad laboral.

- A partir del 2016 hay un decrecimiento importante de los graduados a nivel de posgrado, llegando a menos de 50 en el 2020. Solo una quinta parte de los estudiantes de posgrado ha logrado graduarse. Las principales limitaciones para el acceso de los estudios de posgrado en Educación son: los permisos laborales, el financiamiento, los costos, el nivel de ingresos, el tiempo de experiencia y la edad. En relación con las características que exige los estudios de posgrado se destaca la experiencia profesional relacionada, el manejo de herramientas tecnológicas, la experiencia investigativa y las metodologías innovadoras de enseñanza; requisitos que muchos de interesados y postulantes no reúnen, en consecuencia, no cuentan con la oportunidad de acceder a los estudios de cuarto nivel.

- En los posgrados se detectan falencias principalmente en los contenidos curriculares del programa, el proceso de admisión y la planta docente del programa. Los estudios tienen limitaciones en las actividades de investigación y la promoción de proyectos. Los procesos de internalización son escasos, y no basta con la presencia de profesores extranjeros, docentes expositores internacionales y redes de colaboración; es necesario implementar a gran magnitud la internacionalización de los posgrados. La calidad de un posgrado radica en el currículo y el cuerpo académico. Grupos limitados de estudiantes han participado en los procesos de aseguramiento de la calidad de los programas de posgrado en el campo de conocimiento de la Educación.

Recomendaciones

- Potenciar el sistema de investigación universitario para la incorporación del talento humano con grado de doctorado a través de proyectos de investigación y vinculación inter-multi-transdisciplinarios financiados y ejecutados por grupos de investigación relacionados con las problemáticas más críticas del sistema educativo ecuatoriano.
- Promover programas de maestrías en Educación diseñadas, ejecutadas y gestionadas entre varias universidades ecuatorianas (Redes) con el fin de elevar la calidad, flexibilizando las modalidades de estudio, la movilidad e intercambio académico, las capacidades institucionales y las tecnologías de la información y la comunicación.
- Brindar oportunidades de estudio mediante el otorgamiento de becas por alto rendimiento y



vulnerabilidad por situación socioeconómica, grupos de atención prioritaria para el financiamiento de los estudios de posgrado.

- Fortalecer en los actores de los programas de posgrado en Educación el dominio del idioma inglés para fomentar la internacionalización de los posgrados, las publicaciones académicas y la participación en eventos académicos y científicos a nivel global, así como la incorporación de profesores extranjeros.
- Incorporar docentes titulares a los posgrados en Educación a medio tiempo y tiempo completo con experiencia en el campo de conocimiento de la educación, así como en procesos de investigación, competencias digitales, publicaciones, dominio didáctico, pedagógico, académico curricular y de evaluación de los aprendizajes.
- Estructurar un sistema de gestión administrativa sustentado en procesos eficientes y efectivos, digitalizados, transparentes y seguros.
- Fortalecer el proceso de titulación de las diferentes opciones en el marco del Reglamento de Régimen Académico para el cumplimiento de los tiempos de graduación establecidos en las diferentes ofertas académicas de posgrado en educación.
- Incrementar la oferta académica de programas de posgrados en Educación (maestrías y doctorados) asociados a áreas sensibles del sistema educativo ecuatoriano. Por ejemplo: Educación Inicial, Educación Básica, Educación para adultos, Educación Intercultural Bilingüe.
- Incorporar en el modelo de aseguramiento de calidad de los posgrados estándares, criterios e indicadores generales y específicos de los posgrados en Educación en el contexto de las instituciones de educación superior.
- Coordinar con el Ministerio de Educación del Ecuador la promoción de programas contextualizados de posgrado en Educación ofertados por las universidades ecuatorianas para la formación y actualización de los docentes del sistema educativo del país.



Referencias bibliográficas

- Abreu, L., Cruz, V. & Martos, F. (2014). Evaluación de Programas de Postgrado. *Guía de autoevaluación 6ta edición*. Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrados.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2017). *Guía de Autoevaluación: renovación de la acreditación de títulos oficiales de Grado y Máster Universitario Programa ACREDITA*. <https://www.unirioja.es/servicios/opp/acr/doc/GAut-v5-2017-12-18.pdf>
- Almuiñas, J., & Galarza, J. (2015). La gestión de la información y el conocimiento: una oportunidad para las instituciones de educación superior. *Revista Universidad y Sociedad [seriada en línea]*, 7 (3),16-22. <http://rus.ucf.edu.cu/>
- Antelo, E. (2015). *Pedagogías silvestres: los caminos de la formación*. Goya: Arandu.
- Añorga-Morales, J. A. (2014). La Educación Avanzada y el Mejoramiento Profesional y Humano. *Varona*, 58 (enero-junio), 19-31.
- Arredondo, V. (1992). *Estrategias para mejorar la Educación Superior*. Anuies, 7.
- Arredondo, V. (2002). *Evaluación y Acreditación de los programas de posgrados*. Anuies, 1-8.
- Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL) (2019). We're here for teaching: <https://www.aitsl.edu.au/>
- Australian Qualifications Framework (AQF) (2021). Australian Qualifications Framework, Australian Government. What is the AQF?: <https://www.aqf.edu.au/>
- Barsky, O. & Dávila, M. (Coordinadores) (2010). *Las carreras de posgrado en la Argentina y su evaluación*. Buenos Aires: Teseo y Editorial de la Universidad de Belgrano.
- Bartel, K. (2001). E-mail Survey Response Rates: a Review. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 6(1). doi:10.1111/j.1083-6101.2001.tb00117.x
- Bravo, J. (2015). Las prácticas pedagógicas que realizan los asistentes de Educación. Chile.
- Cabrera, F. (2020). La evaluación y acreditación universitaria en Ecuador: antecedentes y contextualización regional. *Revista Pucara*, 31, 159-182.
- Capa Santos, H. & Redroban, S. (2018). *Procesos de evaluación y acreditación de la educación de posgrado en Brasil, México, Argentina, Chile y Colombia*. Consejo de Evaluación Acreditación y Aseguramien-



to de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES). Quito - Ecuador. https://www.caces.gob.ec/documents/20116/142881/26/2607.afsh/2607_1.0.afsh

Cardoso, E. & Cerecedo, M. (2011). Propuesta de indicadores para evaluar la calidad de un programa de posgrado en Educación. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13 (2), 68-82. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15520598005.pdf>

Carreño, C. (2011). Posgrados sobre desarrollo en América Latina: origen y evolución. *Educ.Educ.*, 14(2), 327-345.

Cardoso, E., & Cerecedo, M. (2011). Propuesta de indicadores para evaluar la calidad de un programa de posgrado en Educación. *REDIE*.

Castañeda Cantillo, A. (2013). La evaluación del aprendizaje. Una mirada sistémica. Ediciones USTA. Bogotá, D.C., Colombia. https://www.academia.edu/34328305/LA_EVALUACION_DEL_APRENDIZAJE

Castaño, G., & García, L. (2012). Una revisión teórica de la calidad de la educación en el contexto colombiano. *Educación*, 219-243.

Castellanos, R. (2017). Pertinencia de la formación de postgrado en educación en el Ecuador. *Revista Científica RUNAE*, (1), 137-153. <http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/244/1/Runae%20N%C2%B01%20137-153.pdf>

Ceballos, D., Cantarero, D., & Pascual, M. (2004). El tratado de Bolonia y la enseñanza en la educación superior. Una experiencia comparada de introducción de las Tics en ciencias económicas. Barcelona: Edutec.

Central Evaluation and Accreditation Agency (ZEvA). *External Assessment of Study Programmes A Manual for Reviewers and Higher Education Institutions Central Evaluation and Accreditation Agency (ZEvA)* (2020). https://www.zeva.org/fileadmin/Downloads/Leitfaden/ZEvA_Manual_External_Assessment_of_Study_Programmes.pdf

Chaparro, R., Escudero, A., & Morales, M. (2016). *Diseño curricular de un posgrado de calidad: Experiencia del diseño curricular del primer doctorado no presencial en México*. México

Condor, V. (2020). Desarrollo y educación superior: reforma de la universidad ecuatoriana, periodo 1990-2013. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador.

Chapman Walsh, D., & Cuba, L. (2009). *A paper commissioned for the conference on Liberal Education and Effective Practice. Designing a Liberal Arts Curriculum that develops the Capacity for effective practice*. Worcester: Mosakowski Institute for Public Enterprise / Clark University.



Chuaqui, B. (2002). Acerca de la historia de las universidades. *Revista chilena de pediatría* 73(6), 563-565. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0370-41062002000600001

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). *Guía de Posgrados acreditados de la República Argentina*: edición 2021. https://www.coneau.gob.ar/archivos/publicaciones/CatalogoPosgrados_2021.pdf

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria/Organización de Estados Iberoamericanos (CONEAU/OEI) (2020). *Los sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior en Iberoamérica*. Buenos Aires, Argentina. <https://observatorioocts.oei.org.ar/wp-content/uploads/2020/08/SistnacasegurREVISADO.pdf>

Comisión Ocasional de Educación. (2015). *Propuesta del Currículo genérico de las carreras de Educación*. Quito. CES.

Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE). *Processus d'agrément des programmes de formation à l'enseignement*. <https://www.quebec.ca/gouv/ministere/education/organismes-lies/comite-dagrement-des-programmes-de-formation-a-lenseignement-apfe/#c77917>

Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES). (2019). *Modelo de evaluación externa de universidades y escuelas politécnicas 2019*. https://www.caces.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/12/3.-Modelo_Eval_UEP_2019_compressed.pdf

Consejo de Educación Superior (CES) (2020). *Oferta vigente del sistema de educación superior*. http://appcmi.ces.gob.ec/oferta_vigente/

Consejo de Educación Superior (CES) (2 de agosto de 2019). *Ley Orgánica de Educación Superior*. <https://www.ces.gob.ec/documentos/Normativa/LOES.pdf>

Consejo de Educación Superior (20 de septiembre 2020). *Grado y Posgrado Oferta vigente del Sistema de Educación Superior del Ecuador*. http://appcmi.ces.gob.ec/oferta_vigente/

Consejo de Educación Superior (2014). *Reglamento de Armonización la nomenclatura de títulos profesionales y grados académicos que confieren las instituciones de educación superior (Codificación)*. [https://procuraduria.utpl.edu.ec/sitios/documentos/NormativasPublicas/Reglamento%20de%20Armonizaci%C3%B3n%20de%20la%20Nomenclatura%20de%20T%C3%ADtulos%20Profesionales%20y%20Grados%20Acad%C3%A9micos\(Codificaci%C3%B3n\).pdf](https://procuraduria.utpl.edu.ec/sitios/documentos/NormativasPublicas/Reglamento%20de%20Armonizaci%C3%B3n%20de%20la%20Nomenclatura%20de%20T%C3%ADtulos%20Profesionales%20y%20Grados%20Acad%C3%A9micos(Codificaci%C3%B3n).pdf)

Consejo de Educación Superior (2018). *Nomenclatura de títulos profesionales y grados académicos del Con-*



sejo de Educación Superior (CES). https://www.ces.gob.ec/lotaip/Anexos%20Generales/a3/Reformas_febrero_2020/REGLAMENTO%20NOMENCLATURA%20DE%20TITULOS.pdf

Consejo de Educación Superior (2019). *Reglamento de Régimen Académico*. https://www.ces.gob.ec/lotaip/Anexos%20Generales/a3_Reformas/r.r.academico.pdf

Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) (2017). *Modelo generico de evaluación de programas de posgrados en Ecuador*. Quito D.M. https://www.caces.gob.ec/documents/20116/208157/45/4534.afsh/4534_1.0.afsh

Consejo Nacional de Acreditación (CNA). *Guía de autoevaluación con fines de acreditación de alta calidad de programas de maestría y doctorado: guía de procedimiento* (2010). Colombia. http://cms-static.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles-186363_GuiaAut_MyD.pdf?binary_rand=9344

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *Regulamento para la avaliacao trienal 2010 (2007- 2009)*. <http://trienal.capes.gov.br/wp-content/uploads/2010/07/REGULAMENTO-PARA-A-AVALIA%C3%87%C3%83O-09jul10.pdf>

Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (CACREP). (2016). *Guiding Statement. Guiding Principles for CACREP Faculty Standards*. <https://www.cacrep.org/wp-content/uploads/2017/05/Guiding-Principles-for-the-2016-Faculty-Standards.pdf>

Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP) *CAEP Standards for Accreditation at the Advanced-Level*. <https://caepnet.org/~media/Files/caep/accreditation/policy-changes-for-advprepprograms.pdf?la=en>

Cruz Cardona, V. (2014). Tendencias del postgrado en Iberoamérica. *Ciencia y Sociedad*, 39(4), 641-663. <http://www.redalyc.org/pdf/870/87032685004.Pdf>

De Alba, A. (2003). *El curriculum universitario. De cara al nuevo milenio*. México: Plaza y Valdés, S.A. de C.V.

De la Fare, M. (2008). La expansión de carreras d posgrado en educación en Argentina. 103-120.

De La Orden, A. (2011). El problema de las competencias en la educación general. *Dialnet*, 53.

Días Sobrinho, J. (2006). Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa: a experiência da UNICAMP. En Balzan, N. C. y Días Sobrinho, J. (Orgs). *Avaliação Institucional: teoria e experiências*. São Paulo: Cortez, 53-86.

Díez-Gutiérrez, E., & Díaz-Nafría, J.-M. (2018). Ubiquitous learning ecologies for a critical cybercitizenship.



Comunicar, 26(54), 49-58.

Domínguez, A. (2000). Programas académicos de posgrado. <http://www.slideshare.net/Alexdfar/programas-academicos-de-posgrado>

ECTS Users' Guide. https://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/docs/ects-users-guide_en.pdf

Enders, J. (2004), "Research training and careers in transition: a European perspective on the many faces of the Ph.D.", *Studies in Continuing Education*, 26 (3), 419-429.

Enríquez, E. (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Buenos Aires: Coedición: Ediciones Novedades Educativas y Universidad Nacional de Buenos Aires.

Escobar Jiménez, C. (2016). Análisis de la política ecuatoriana de becas de estudios de posgrado en el exterior y su relación con el cambio de matriz productiva. Mundos plurales. *Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública*, 3 (2), 23- 49. <https://doi.org/10.17141/mundosplurales.2.2016.2842>.

Espinoza, O., & González, L. (2009). Los estudios de posgrados en Chile. *Revista Argentina de Educación Superior*, 78-97.

European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ENQA). <http://www.enqa.eu/index.php/home/es>.

Fabara Garzón, E. (2012). La formación de Posgrado en Educación en el Ecuador Alteridad. *Revista de Educación*, 7 (2), 92-105. <https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/2.2012.01>

Fernández Lamarra, N. (2010) *Hacia una nueva agenda de la Educación Superior en América Latina*. México: ANUIES.

Fernández Lamarra, N. & Coppola, N. (2013). Desafíos para la construcción del espacio latinoamericano de educación superior en el marco de las políticas supranacionales. *Journal of Supranational Policies of Education (JOSPOE)*, 1, 67-83. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4646250>

Fernández, M. J. (2013). Evaluación del impacto en las organizaciones educativas. *Revista Española de Pedagogía*, 254, 119-138.

Ferrer Cruz, J. E. (2020). Factores Disruptivos que inhiben el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje en una Institución de Nivel Superior. Veracruz: Red Iberoamericana de Academias de Investigación.

Fliguer, J. (2010). Perspectivas en el proceso de integración de los sistemas de posgrados de Argentina y Brasil en el marco del MERCOSUR educativo. Buenos Aires: FUCES. <http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/>



handle/123456789/1814

Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.

Fresan, M. (2016). Factores que propician el abandono y obstaculizan la culminación de los estudios de posgrado. Tercera Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la educación superior (III CLABES). <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/877>

Fuentes, Sebastian Gerardo (2016). El crecimiento de los posgrados en educación en Argentina. Notas acerca de la estructura de la oferta y las políticas de evaluación. *Avaliação. Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 21(3), 859-900. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000300011>

Golde, C. & G. Walker (Eds.) (2006), *Envisioning the Future of Doctoral Education: preparing stewards of the discipline*, San Francisco, Jossey-Bass

González González, J. (2010). La Red Internacional de Evaluadores: Impacto y trascendencia en el mejoramiento permanente de la educación superior de América Latina y el Caribe. *Universidades. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, LX(47)*, 20-30.

Guajardo-Leal, B. E., García Vázquez, N. J., & Valenzuela González, J. R. (2017). *Innovación educativa en estudios de psicología educativa: Implicaciones prácticas*. Monterrey: Tecnológico de Monterrey.

Guzmán, S. (2017). Una mirada de acreditación institucional en EEUU y la experiencia en Latinoamérica. *Revista de educación y derecho*, 1-28.

Hamui - Sutton, A. (2013). Un acercamiento a los métodos mixtos de investigación en educación médica. *Investigación en educación médica*. 211-216. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72714-5](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72714-5)

Hashmi, A. & Kumari, G. (2020). Teacher education and quality education. *International Journal o Applied Research*. 6 (11), 423-424. <https://www.allresearchjournal.com/archives/2020/vol6issue11/PartG/6-11-190-635.pdf>

Haskell, Ch. (2021). La certificación en los Estados Unidos. *Nueva revista*. Traducido por Gómez, P. (2021). <https://www.nuevarevista.net/la-certificacion-en-los-estados-unido/>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc GrawHill Education.

Herrera, J. (2019). Formación docente a nivel de posgrado en Latinoamérica. *Cultura, Educación y Sociedad*, 97-108.



Ibarra, I. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *Revista electrónica universitaria*, 151-163.

IESALC-UNESCO (2020). La garantía de calidad y los criterios de acreditación en la educación superior. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/06/Criterios-de-acreditacioi%CC%80n-1.pdf>

Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) (2007). *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y El Caribe 2000-2005*. La metamorfosis de la educación superior. Editorial Metrópolis, C.A. Caracas-Venezuela. <https://docplayer.es/11685358-Informe-sobre-la-educacion-superior-en-america-latina-y-el-caribe-2000-2005-la-metamorfosis-de-la-educacion-superior.html>

Jackson, P. W. (2015). *¿Qué es la educación?* Buenos Aires : Paidós.

Japan University Accreditation Association (JUAA) (2019). Standards for Professional Graduate Public Policy School. https://www.juaa.or.jp/en/common/docs/accreditation/standard/standards_for_professional_graduate_public_policy_school.pdf

Japan University Accreditation Association (2020). University Standards and its Rationale. https://www.juaa.or.jp/en/common/docs/accreditation/standard/university_standards_and_its_rationale.pdf

Lago, D., Gamoba, A., & Montes, A. (2014). Calidad de la Educación Superior: Un Análisis de sus Principales Determinantes. *Saber, Ciencia y libertad*, 1-14.

Lamfri, N.Z. & Araujo, S.M. (2018). Los estudios de posgrado en contextos de evaluación. Aproximaciones comparadas entre Argentina, Brasil y Paraguay. *Revista Lusófona de Educação*, 41, 219-231, doi: 10.24140/issn.1645-7250.rle41.14. <https://recil.grupolusofona.pt/bitstream/10437/9339/1/Los%20estudios%20de%20posgrado.pdf>

Lemaitre, M. (2017). Aseguramiento de la calidad en América Latina. Instituto Internacional de Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), Educación Superior y Sociedad (ESS). *IRI-SIE* 25 (22).

López, F. (2008). Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe. *Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, 13*(2), 267-291. <https://www.scielo.br/j/aval/a/PjNtFpjfNPTFDsD83MZj-3Qp/?format=pdf&lang=es>

López, S. F. (2012). La Segunda Conferencia Mundial de Educación Superior UNESCO 2009 y la Visión del Concepto de Acreditación en las Conferencias de UNESCO (1998-2009). *Redalyc*, 2-18.



- López, Y. (2009). *La acreditación como mecanismo para la garantía del compromiso social de las universidades*. Barcelona.
- Luchilo, L. (2010). *Formación de posgrado en América Latina: políticas de apoyo, resultados e impactos*. Buenos Aires, Eudeba.
- Luzón, A., & Torres, M. (2006). La historia de la educación en los estudios de educación en Europa: una visión comparada. Scielo.
- Maldonado Cisneros, G. (2019). Las Artes Liberales como opción de currículo para la Universidad del siglo XXI. En C. T. Secretaria de Educación Superior, *Jornadas Repensando la Educación Superior en Ecuador; América Latina y el Caribe. Cien años de la reforma de Córdoba. Memorias* (págs. 84-92). Quito: SENECYT.
- Maldonado-Rivera & Martínez-Mediano, C. (2016). Análisis de modelos de evaluación de posgrados a Distancia en América Latina y el Caribe. Bordón. Revista de pedagogía, 68 (3), 73 -90. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5546262>
- Manzo Rodríguez, L., Rivera Michelena, C. & Rodríguez Orozco, A. (2006). La educación de posgrado y su repercusión en la formación del profesional iberoamericano. *Educación Médica Superior*, 20(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412006000300009&lng=es&tlng=es.
- Medina, A. (2010). *Investigación e innovación de la docencia universitaria*. Madrid: Centro de estudios Ramón Areces,
- Medina Rivilla, A. (2017). *XII Foro Latinoamericano de Educación. Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales*. Madrid- España: Centro de Estudios Ramón Areces S.A.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). Colombia la mejor educada del 2015. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356137_foto_portada.pdf
- Monterrey, I. T. (2006). *Manual de Instrumentos y Recomendaciones sobre el seguimiento a graduados*. Monterrey: Red GRADUA2 y la Asociación Columbus.
- Molina Morales, E. & Fernández-Larrea, M. G. (2017). Tendencias en la formación de cuarto nivel. Perspectivas de los posgrados en Ecuador. *Yachana Revista Científica*. 6 (3), 63-76. <http://revistas.ulvr.edu.ec/index.php/yachana/article/view/459/254>
- Mollis, M. (2010). *Geopolítica del saber: biografías recientes de las universidades latinoamericanas*. En publicación: Universidad e investigación científica. Vessuri, Hebe. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20100614122851/6Mollis.pdf>



- Morles, V. (2005). Educación de posgrado o educación avanzada en Venezuela: ¿Para qué? *Investigación y Postgrado*, 20(2), 35-61. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872005000200003
- Morles, V., & Leon, J. (2002). Los estudios de postgrado en Iberoamérica y el Caribe: Evolución y tendencias. In AUIP, *Gestión de la calidad del postgrado en Iberoamérica: Experiencias nacionales* (pp. 18-34). Salamanca: Ediciones AUIP.
- Nashon, S. (2021, agosto 19). *Departamento de Curriculum y Pedagogia*. <https://edcp.educ.ubc.ca/about/>
- National Council for Teacher Education (NCTE). 25th Annual report 2019-2020. A Statutory Body of Government of India. <https://ncte.gov.in/website/PDF/AnnualReport/English-2019-20.pdf>
- Nyquist, J.D. & Woodford, B.J. (2000). Re-envisioning the Ph.D.: What Concerns Do We Have?. Center for Instructional Development and Research. <https://depts.washington.edu/envision/resources/ConcernsBrief.pdf>
- Ohnami, M. & Hokama, H. (2004). El sistema de evaluación de universidades japonesas y los principales criterios de autoevaluación de la Asociación de Acreditación de Universidades de Japón (JUAA), en Vlasceanu, L. & Conley Barrows, L. (2004). Indicators for Institutional and Programme Accreditation in Higher/Tertiary Education. <https://hsdbs.hof.uni-halle.de/documents/t1450.pdf#page=104>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE 2011)*. Instituto de Estadística de la UNESCO, Montréal, Québec. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/isc2011-sp.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2014). *Campos de educación y capacitación 2013 de la CINE (ISCED-F 2013)*. Manual que acompaña la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación 2011. Instituto de Estadística de la UNESCO, Montréal, Québec. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/isc2013-fields-of-education-and-training-sp.pdf>
- Paladines, J. (19 - 20 de mayo de 2011). *Experiencias de evaluación de programas de posgrado en Ecuador*. Ponencia presentada en el Simposio Internacional de Acreditación de Programas de Posgrado. <https://docplayer.es/15708720-Simposio-internacional-acreditacion-de-programas-de-posgrado-por-jose-paladines.html>
- Paredes, M. (2012). *Seguimiento a egresados e inserción laboral: Experiencias universitarias*. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo-CINDA.
- Pareja, F. (1986). *La Educación Superior en Ecuador*. Caracas: CRESALC-UNESCO.
- Pineau, P., Dussel, I., & Caruso, M. (2016). *La escuela como máquina de educar: Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.



Pires, S. & Lemaitre, M. (2010). Sistemas de acreditación y evaluación de la educación superior en América Latina y el Caribe. http://www.oei.es/salactsi/CAPITULO_08_Pires.pdf

Pogré, et al. (2005). *Formar docentes. Una alternativa multidisciplinar*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Ponce, V. (2003). *Tendencias, Perspectivas y Retos Del Postgrado y La Investigación en Latinoamérica*. <https://es.scribd.com/document/204715938/Tendencias-Perspectivas-y-Retos-Del-Postgrado-y-La-Investigacion-en-Latinoamerica>

Ponce, J. & Carrasco, F. (2016). Acceso y equidad a la educación superior y posgrado en el Ecuador, Un enfoque descriptivo. *Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública* 3 (2), 9-22. <https://revistas.flacsoandes.edu.ec/mundosplurales/article/view/2841>

Prasad, S., & Narayan, K. (2019). Strengths and Weakness of Online Surveys. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science*, 24(1), 31-38.

Rama, C. (2007). *Los postgrados en América Latina y el Caribe en la sociedad del conocimiento*. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, México.

Ramírez Gallegos, R. (2013). *Tercera ola de transformación de la educación superior en Ecuador: hacia la constitucionalización de la sociedad del buen vivir. En Crisis del capitalismo neoliberal, poder constituyente y democracia real*. Quito: Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT).

Raza Carrillo, D. F. (18 de Marzo de 2019). Mejorando la Comunicación en los Procesos de Autoevaluación de la Calidad en Universidades. *Chakiñan, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 10, 144-156.

Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior RIACES (10 de Enero de 2021). *¿Quiénes somos?* <http://riaces.org/>

Restrepo, J. (2012). *Los retos de la innovación para la universidad colombiana*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Rivas, A. (2018). *XII Foro Latinoamericano de Educación*. Buenos Aires: Santillana.

Robalino, M. (2005). ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *Prelac*, 6-23.

Rodríguez, A., & Meza, F. (2018). *Representaciones Sociales sobre Calidad Educativa de Docentes y Directivos Docentes de Instituciones Oficiales de Educación Básica y Media del Distrito de Cartagena*. Cartagena.



Rodríguez-Morales, K., & Valenzuela-Ortiz, M. (2017). Estudio de seguimiento a personas graduadas de posgrados de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas de la Escuela Superior Politécnica del Litoral. *Revista Educación*, 41(1), 1-18. doi:10.15517/revedu.v41i1.17885

Sánchez Mariñez, J. (2008). 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*, 33 (3), 327-341. <http://www.redalyc.org/articulo>.

Sánchez, J., Chávez, J., & Mendoza, J. (2018). La calidad en la educación superior: una mirada al proceso de evaluación y acreditación de universidades del Ecuador. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, 1-18.

Segrera, L. (2012). La segunda conferencia mundial de educación superior (unesco, 2009) y la visión del concepto de acreditación en las conferencias de unesco (1998-2009). *Redalyc*, 1-18.

SIME (2013). La excelencia de los doctorados en educación. *Revista de educación*, 433-451.

Stella, A. (2007). Acreditación de la Educación Superior en la región de Asia y El Pacífico. La educación superior en el mundo. https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/7530/15_224-238.pdf?sequence=-1&isAllowed=y

Stubrin, A. L. (2005). Los mecanismos nacionales de garantía pública de calidad en el marco de la internacionalización de la educación superior. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior*, 10(4). <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1322>

Tarrago Ayra, R., Asín Cala, M., & Rodríguez Saíf, M. (2020). La propiedad intelectual y su gestión en la formación posgraduada. *Revista de investigación, formación y desarrollo: Generando Productividad Institucional* 8(2). <http://ojstest.formacion.edu.ec/index.php/rif/article/view/227/289>

The European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. <http://www.enqa.eu/index.php/home/esg/>

The Quality Assurance and Accreditation Handbook for Higher Education in Egypt (2004). http://projects.mans.edu.eg/qaap/iquau/info/Egyptian_NQAAC_Handbook_for_QAA.pdf

The University British Columbia UBC. (20 de agosto de 2021). About The University British Columbia. <https://edcp.educ.ubc.ca/about/>

The University British Columbia UBC. (2021). Master's Degrees | Department of Curriculum & Pedagogy. <https://edcp.educ.ubc.ca/programs/masters-degrees/>

The University British Columbia UBC. (2021). Program Requirements - Education - College of Graduate



Studies - Faculties, Schools, and Colleges - Okanagan Academic Calendar 2021/22 - UBC Student Services.

<http://www.calendar.ubc.ca/okanagan/index.cfm?tree=18,285,897,1054#16135>

Times Higher Education. (2021). World University Rankings 2021. Rankings: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2021/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats

UNAM (2022). MADEMS. UNAM Posgrado: <http://madems.posgrado.unam.mx/>

UNICAMP (2021). *Objetivos e Histórico | Faculdade de Educação*. <https://www.fe.unicamp.br/ensino/pos-graduacao/mestrado-profissional-em-educacao-escolar/sobre-o-mestrado-profissional-em-0>

UNICAMP (2021). *Estrutura, Linhas de Pesquisa e Corpo Docente | Faculdade de Educação*. Obtenido de <https://www.fe.unicamp.br/ensino/pos-graduacao/mestrado-profissional-em-educacao-escolar/sobre-o-programa/estrutura-linhas-dem>

UNICAMP (2021). *Sobre o Mestrado Profissional em Educação Escolar | Faculdade de Educação*. Obtenido de <https://www.fe.unicamp.br/ensino/pos-graduacao/mestrado-profissional-em-educacao-escolar/sobre-o-mestrado-profissional-em>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2019). *La agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. Desarrollo sostenible: https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/247785sp_1_1_1.compressed.pdf

Universidad Central del Ecuador. (2017). *Reglamento General de Posgrados*. Quito: UCE.

Vargas, A. (2002). La acreditación: Una forma de estandarizar la educación. *Revista Educación*, 244-254.

Vásquez, F. (2010). *Estrategias de enseñanza: investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto*. Bogotá: Bibliotecas virtuales CLACSO.

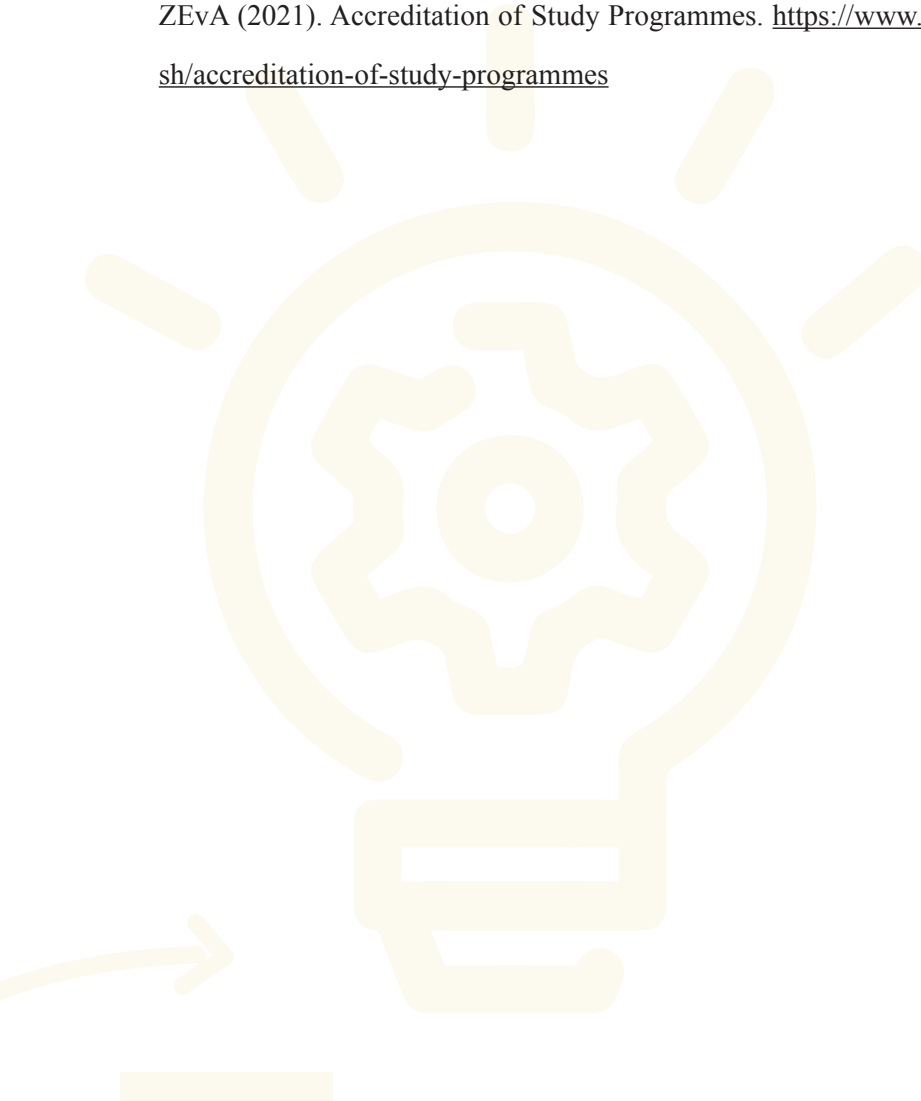
Veiravé, M. D. (2013). La formación en docencia universitaria. Los Posgrados en educación superior, una lectura desde los proyectos de Ley de Educación Superior en Argentina. *RAES Revista Argentina de Educación Superior*, 5 (6). http://www.revistaraes.net/revistas/raes6_conf2.pdf

Walczak, M., Detmer, A., Zapata, G., Lange, M. & Reyes, M. (2017). Acreditación de doctorados vinculados a la industria: análisis de buenas prácticas internacionales y lineamientos para su desarrollo en Chile. *Cuadernos de investigación. Aseguramiento de la calidad en Educación Superior* (8). Santiago de Chile: Comisión Nacional de Acreditación (CNA). https://www.cnachile.cl/Biblioteca%20Documentos%20de%20Interes/Cuaderno_Walczak.pdf



Yonezawa, A. (2004). Current Debates on Standards, Criteria, and Indicators Used in Programme Accreditation and Quality Assessment in Japan en Vlasceanu, L. y Conley Barrows, L. (2004). Indicators for Institutional and Programme Accreditation in Higher/Tertiary Education. <https://hsdbs.hof.uni-halle.de/documents/t1450.pdf#page=104>

ZEVA (2021). Accreditation of Study Programmes. <https://www.zeva.org/international/information-in-english/accreditation-of-study-programmes>





ISBN: 978-9942-8685-9-6



Av. Quitumbe Ñan y Av. Amaru Ñan, Quito – Ecuador
PBX:(+593 2) 3825800 Ext. 1001



www.caces.gob.ec



@Caces.Ec



@Caces_Ec