

DESARROLLO Y CARACTERIZACIÓN DEL POSGRADO EN EL CAMPO DE CONOCIMIENTO --- SERVICIOS



**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.

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 Servicios y sus procesos de evaluación y acreditación a nivel internacional y en Ecuador”.*¹

Autores

Carlos Rafael Núñez Peña (coordinador)

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

José Abelardo Paucar Camacho

Universidad Estatal de Bolívar

Giorver Pérez Iribar

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

Jorge Luis Mateo Sánchez

Universidad Central del Ecuador

Edición de textos

Jacqueline Atapuma Benítez

Revisión editorial externa

Mercedes Onofa

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

Citación

CACES, 2022. *Desarrollo y caracterización del posgrado en el campo de conocimiento de Servicios 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

978-9942-7041-2-2

Primera edición digital

2022

Diseño y diagramación

Diseño de portada: Diego Tapia Campos, Unidad de Comunicación CACES

Diagramación: Mauricio Angel

© CACES 2022

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

1. Presentación	1
2. Antecedentes	4
2.1. Planteamiento del problema de investigación	8
2.2. Objetivos	9
2.3. Metodología	10
2.4. Revisión de literatura	12
2.5. Identificación de dimensiones y variables	13
2.6. Toma de decisiones importantes	14
2.7. Construcción de instrumentos	15
2.8. Validación de los instrumentos	15
2.9. Prueba piloto (pretest)	15
2.10. Elaboración final de los instrumentos	15
2.11. Aplicación de los instrumentos	16
2.12. Administración de los instrumentos	16
3. Introducción	17
4. La calidad de la educación superior en el campo de conocimiento de Servicios	19
4.1. Definición de la calidad en la educación superior	19
5. Desarrollo del posgrado en el campo de conocimiento de servicios (contexto internacional).	22
5.1. Desarrollo histórico del posgrado a nivel internacional en el campo de conocimiento de Servicio.	22
5.2. Características del posgrado a nivel internacional en el campo de conocimiento de Servicios. Universidades de Iberoamérica	26
5.2.1. México:	26

5.2.2. Tipos de posgrado	26
5.2.3. Duración	26
5.2.4. Duración Institucional	27
5.2.5. Articulación con otros niveles de educación	27
5.2.6. Políticas y formas de titulación	28
5.2.7. Estrategias de enseñanza	28
5.2.8. Cuba:	28
5.2.9. Tipos de posgrado	29
5.2.10. Duración	29
5.2.11. Organización Institucional	29
5.2.12. Políticas de admisión	29
5.2.13. Políticas y formas de titulación	30
5.2.14. Profesorado	30
5.2.15. Estrategias de enseñanza	30
5.2.16. España:	31
5.2.17. Tipos de posgrado	31
5.2.18. Duración	32
5.2.19. Organización institucional	32
5.2.20. Articulación con otros niveles de educación	32
5.2.21. Políticas de admisión	33
5.2.22. Políticas y formas de titulación	33
5.2.23. Profesorado	33
5.2.24. Estrategias de enseñanza	33

6. Caracterización y desarrollo del posgrado en el Ecuador en el campo de conocimiento de Servicios 35

6.1. Desarrollo histórico del posgrado en Ecuador en el campo de conocimiento de Servicios	35
6.2. Campo específico de conocimiento de servicios	42
6.3. Campo detallado de conocimiento de servicios	44

7. Evaluación de la calidad de los posgrados en el campo de conocimiento de Servicios en el contexto internacional	50
7.1. América	50
7.2. Cuba	52
7.3. Agencias de aseguramiento	53
7.4. Políticas	53
7.5. Enfoques	54
7.6. Procesos que siguen los programas en el marco de su evaluación	54
7.7. Modelos de evaluación	55
7.8. Enfatizando en la variable currículo	56
7.9. México	57
7.10. Agencias de aseguramiento	57
7.11. Políticas	58
7.12. Enfoques	58
7.13. Modelos de evaluación	59
7.14. España	60
7.15. Agencias de aseguramiento	61
7.16. Políticas	61
7.17. Enfoques	61
7.18. Modelos de evaluación	63
7.19. Los dilemas del posgrado en la sociedad del conocimiento	65
8. Evaluación de posgrados en Ecuador en el campo de conocimiento de Servicios (enfoque y análisis del modelo genérico)	67
8.1. Desarrollo histórico de la evaluación de los posgrados en el campo de conocimiento servicios profesionales en Ecuador	67
8.2. Análisis del modelo genérico de evaluación externa de posgrado nacional	74
9. Estructura curricular en el campo de conocimiento de Servicios	78
9.1. Conceptualización de la estructura y el currículo	78
9.2. Estructura curricular de los programas de posgrado en el contexto internacional	80

9.3. Estructura curricular de los programas de posgrado en el contexto internacional.	82
9.4. Europa	82
9.5. Tendencias de los programas de posgrado de Europa	83
9.6. Estrategias de enseñanza - aprendizaje	84
9.7. Estados Unidos	85
9.8. Tendencias de los programas de posgrado de Estados Unidos	85
9.9. Estrategias de enseñanza - aprendizaje	87
9.10. América Latina	88
9.11. Regularidades de los programas de posgrado de América Latina	90
9.12. Estrategias de enseñanza - aprendizaje	90
9.13. Estructura curricular de los programas de posgrado en Ecuador	91
9.14. Duración de los programas de posgrado	93
9.15. Tendencias de los programas del campo de conocimiento Servicios en Ecuador .	103
9.16. Análisis comparado de los programas de posgrado en el contexto nacional e internacional	105
9.17. Análisis comparado de los programas de posgrado internacional y nacional campo específico Actividad Física.	108
9.18. Análisis comparado de los programas de posgrado internacional y nacional campo específico Gestión de Riesgos.	118
10. Los nudos críticos del posgrado en el campo de conocimiento de Servicios	120
10.1. Encuesta coordinadores	121
10.1.1. Encuesta de profesores	147
10.1.2. Encuesta de estudiantes	171
10.1.3. Conclusiones del capítulo	191
11. Conclusiones y Recomendaciones	193
11.1. Conclusiones	193
11.2. Recomendaciones	195
12. Referencias	197

Índice de figuras

1.	Fases de la elaboración, validación y aplicación de los instrumentos de recolección	12
2.	Dimensiones y variables de la investigación de posgrados	13
3.	Número de programas de posgrados por campo detallado y por campo específico de Servicios	45
4.	Variables empleadas por países del área a inicios del siglo XX para establecer patrones de calidad del posgrado	51
5.	Tipos de programa de posgrados	69
6.	Tres principios que guían la concepción de los criterios y estándares de evaluación de programas de posgrados	75
7.	Criterios de evaluación de programas de posgrado tipo I y II	76
8.	Años de experiencia en coordinar programas de los coordinadores de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas de posgrado	121
9.	Titularidad de los coordinadores de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador	122
10.	Máximo nivel de posgrado de los coordinadores de programas de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador	123
11.	Tipo de universidad en la que los coordinadores de posgrado de Servicios alcanzaron el máximo nivel de formación	124
12.	Tiempo en la coordinación de programas de posgrado de Servicios	125
13.	Años de vigencia de los programas de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador	126
14.	Con relación a la oferta de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador. ¿Cuán de acuerdo está con las siguientes afirmaciones?	127

15.	Percepción de los coordinadores de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas con relación a la oferta de posgrado nacional.	128
16.	Etapas de desarrollo del programa de posgrado de Servicios que coordina	129
17.	Promedio de estudiantes en cada una de las fases del programa de Servicios que coordina	130
18.	Opciones de financiamiento que los programas de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador ofrecen a los estudiantes que son admitidos	131
19.	Promedio de becas ofertadas por cohorte de los programas de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador	132
20.	Principales mecanismos de pago de los programas de posgrado de Servicios ofertados por las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador	133
21.	Principales dificultades relacionadas con el acceso de los estudiantes a los programas de posgrado de Servicios	134
22.	Dificultades que inciden en el desempeño de los estudiantes de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador	135
23.	Momentos en los cuales los estudiantes de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador experimentan más dificultades	136
24.	Opciones de titulación que funcionan de mejor manera en el marco del programa de posgrado de Servicios que coordina	137
25.	Se realiza seguimiento a graduados en el marco del programa de posgrado de Servicios que coordina	138
26.	Percepciones de los coordinadores de posgrado con relación a los criterios de selección de los profesores de posgrado de Servicios	139
27.	Percepción de los coordinadores de posgrado con relación al régimen de dedicación que debe tener el profesorado de posgrado de Servicios	140
28.	Percepciones de los coordinadores de posgrado con relación al profesorado que participa en el programa de posgrado de Servicios que coordina	141
29.	Percepción de los coordinadores de posgrado con relación a la organización institucional, académica y curricular de los posgrados de Servicios	142

30.	Percepción de los coordinadores de posgrado de Servicios con relación a la investigación	143
31.	Percepciones de los coordinadores de posgrado de Servicios con relación a los factores que limitan la movilidad internacional	144
32.	Número de elementos de internacionalización presentes en los programas de posgrado de Servicios de las Universidades y Escuelas Politécnicas de Ecuador . . .	145
33.	Percepciones de los coordinadores de posgrado de Servicios con relación a los criterios que definen un programa de posgrado de calidad	146
34.	Percepciones de los coordinadores de posgrado de Servicios con relación a los procesos de aseguramiento de la calidad	147
35.	Edad de los profesores de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas del país	148
36.	Nivel de formación de los profesores de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador	149
37.	Tipo de universidad en la cual profesores de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador cursaron el nivel de posgrado más alto	150
38.	Orientación del programa de posgrado de Servicios en el cual los profesores imparten clases	151
39.	Número de asignaturas en las cuales los profesores imparten clases de posgrado de Servicios en las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador	152
40.	Nivel de posgrado en el cual los profesores de Servicios imparten clases	153
41.	Profesores de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador que también imparten clases en el nivel de grado	154
42.	Porcentaje de profesores de Servicios que desarrollan actividades de gestión académica en grado y posgrado	155
43.	Percepciones de los profesores de Servicios con relación a la oferta de posgrado .	156
44.	Percepción de los profesores de Servicios con relación a los distintos niveles de posgrado y su articulación con las necesidades del país	157
45.	Percepciones de los profesores de Servicios con relación a las dificultades de acceso al posgrado	158

46.	Percepción de los profesores de Servicios con relación a las dificultades que inciden en el desempeño de los estudiantes de posgrado	159
47.	Momento o etapa en la cual existen más dificultades con relación a los estudiantes de posgrado de Servicios	160
48.	Percepciones de los profesores de Servicios con relación a la selección de los profesores de posgrado	161
49.	Percepciones de los profesores de posgrado de Servicios con relación al régimen de dedicación docente	162
50.	Percepciones con relación a las dificultades del profesorado que participa en el posgrado de Servicios	163
51.	Percepciones de los profesores con relación a la organización institucional, académica y curricular del posgrado de Servicios	164
52.	Percepciones de los profesores con relación a la investigación en los posgrados de Servicios	165
53.	Percepción de los profesores con relación a la internacionalización del posgrado de Servicios	166
54.	Percepción de los profesores de Servicios con relación a los factores que limitan la movilidad internacional	167
55.	Percepción de los profesores de Servicios sobre los criterios que definen la calidad de un posgrado	168
56.	Percepción de los profesores de Servicios con relación a los procesos de aseguramiento de la calidad de los posgrados	169
57.	Percepción de los profesores de Servicios con relación a los planes de mejora de la calidad de los posgrados	170
58.	Participación de los profesores en procesos de autoevaluación y evaluación externa de los programas de posgrado de Servicios en los cuales imparten clases . .	171
59.	Edad de los estudiantes de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador	172
60.	Años de experiencia laboral de los estudiantes de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador	173

61.	Categoría de ocupación de los estudiantes de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador	174
62.	Rango de ingresos de los estudiantes de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador	175
63.	Año de titulación de la carrera de grado de los estudiantes de posgrado de Servicios	176
64.	Situación académica de los estudiantes de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador	177
65.	Criterios para seleccionar un posgrado por parte de los estudiantes de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador	178
66.	Percepción de los estudiantes con relación al posgrado de Servicios que se encuentran cursando	179
67.	Percepciones de los estudiantes con relación a los factores que limitan el acceso a un posgrado de Servicios	180
68.	Expectativas de los estudiantes de Servicios con relación a los aportes del posgrado en la profesión	181
69.	Acceso a becas de los estudiantes de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador	182
70.	Percepciones de los estudiantes con relación a los criterios que deben cumplir los profesores de posgrado de Servicios	183
71.	Valoración de los profesores de los programas de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador	184
72.	Grado de satisfacción de los estudiantes de posgrado con relación a la organización institucional del posgrado de Servicios que cursaron o cursan actualmente .	185
73.	Percepciones de los estudiantes con relación a la investigación en el posgrado de Servicios que cursaron o se encuentran cursando	186
74.	Percepción de los estudiantes con relación a los aspectos de internacionalización del posgrado de Servicios	187
75.	Factores que limitan la movilidad académica de los posgradistas de Servicios ecuatorianos	188

76.	Percepción de los estudiantes con relación a la calidad del posgrado de Servicios que cursaron o que se encuentran cursando	189
77.	Percepción de los estudiantes de posgrado de Servicios con relación a los criterios que definen un posgrado de calidad	190
78.	Participación de los estudiantes en procesos de aseguramiento de la calidad del posgrado de Servicios	191

Índice de tablas

1.	Tasa de participación de actores clave en la encuesta online realizada	12
2.	Codificación del Campo de Conocimiento de Servicios al 2014	36
3.	Caracterización de los Programas de Posgrado del Campo Amplio: Servicios . .	38
4.	Caracterización de los requisitos de admisión y titulación de los programas de posgrado en el campo de conocimientos de servicios	41
5.	Caracterización de los programas de posgrado del campo amplio de servicios por campos específicos	43
6.	Caracterización del campo detallado de los programas de posgrado del campo de conocimientos de servicios	46
7.	Total de variables, indicadores y criterios dentro de la guía de evaluación del Sistema de Evaluación y Acreditación de Maestría	55
8.	Tipos de programas de posgrados vigentes en el campo servicios profesionales . .	70
9.	Duración de los programas de posgrado	93
10.	Programas de posgrado en el campo de conocimiento Servicios por campo detallado	98
11.	Programas de posgrado en el campo de conocimiento Servicios por tipo de programas	99
12.	Modalidad de estudio de los programas de posgrado del campo de conocimiento Servicios	100
13.	Duración de los programas de posgrado del campo de conocimiento Servicios . .	101
14.	Maestría académica con trayectoria profesional en el campo de conocimiento Servicios	102
15.	Maestría profesional en el campo de conocimiento Servicios	103
16.	Especializaciones en el campo de conocimiento Servicios	103
17.	Análisis comparado de los programas de posgrado internacional y nacional . . .	110

18. Actores por campo de conocimiento	120
---	-----



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 servicios 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 acade-

mia 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 servicios 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).

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 Consejo de Educación Superior (CES) reemplaza 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 doctorales ¹, 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 investigación² 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 a 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 estable-

¹Además, el reglamento ibídem 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.

²Al 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”.

ciendo 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 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 ibídem, 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 servicios 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 Dirección de Estudios e Investigación (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 cada uno de los campos de conocimiento se siguieron 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 Servicios 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 Servicios en el contexto nacional e internacional y su relación con los procesos de evaluación y acreditación?

Preguntas específicas:

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

Objetivos

Objetivo general:

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

Objetivos específicos:

- Determinar las características y tendencias de los posgrados en el campo de conocimiento de Servicios en el contexto nacional e internacional.
- Analizar el diseño del programa académico curricular de los programas de posgrados del campo de conocimiento de Servicios en el contexto nacional e internacional
- Describir los procesos de evaluación y acreditación del posgrado en el campo de conocimiento de Servicios en el contexto nacional e internacional.

- Identificar los nudos críticos del posgrado en Ecuador en el campo de conocimiento de Servicios 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, todos los equipos de investigación han 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 analizaron los resultados de la encuesta aplicada a los actores clave (autoridades, cuerpo académico y estudiantes) de los programas 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 41.195 individuos. La tasa de respuesta general alcanzada fue del 20,08 %. Desagregando estos resultados, se observa que la mayor tasa de respuesta corresponde al grupo autoridades académicas consideradas: 34,56 %, seguida por la tasa de respuesta del cuerpo académico que alcanzó el 24 %, para finalmente cerrar con la tasa de respuesta de estudiantes de posgrado que alcanzó el 19,05 %, como se muestra en la siguiente tabla:

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

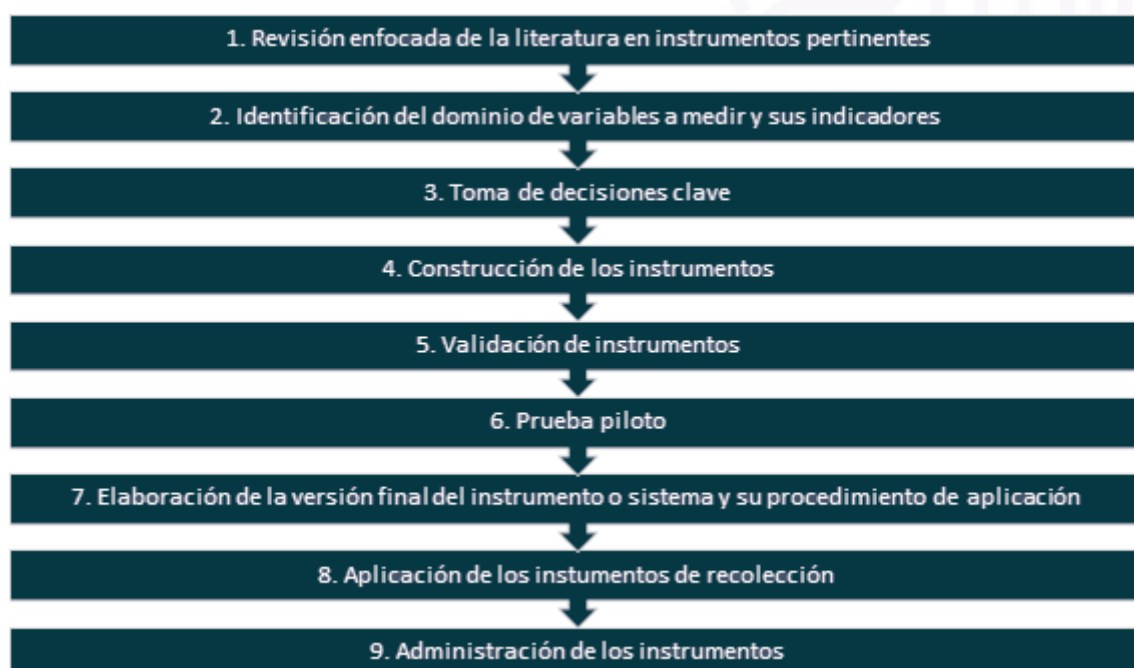
Actores	Participantes*	Total	Tasa de respuesta (%)
Coordinadores	253	732	34,56 %
Cuerpo académico	1497	6237	24,00 %
Estudiantes	6520	34226	19,05 %
Total	8270	41195	20,08 %

Nota: *Completaron y enviaron la encuesta.

Fuente: Dirección de estudios e investigación, CACES (2021).

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

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

La educación de posgrado constituye un proceso recurrente, de innegable trascendencia social, con retos y metas impostergables en la llamada sociedad del conocimiento. En las dos últimas décadas se evidencia un crecimiento en la difusión y comprometimiento de entidades y organizaciones, respecto al desarrollo y evaluación de la calidad del posgrado a nivel internacional. A pesar de ello, es insuficiente y, en ciertos casos, imperceptible, la información sobre investigaciones y el estatus del posgrado en el campo de conocimiento de Servicios.

Es creciente la tendencia por parte de gobiernos, ministerios, entidades gubernamentales, ONG, entre otras; que apuestan por el desarrollo del posgrado como promotor del perfeccionamiento del talento humano encargado de generar ideas, iniciativas, invenciones, investigaciones científicas y de hecho, cambios en la matriz productiva y social de los países. Por tal razón, asegurar la calidad de los programas de posgrado en sus distintas manifestaciones, se convierte en una necesidad a solventar de manera inmediata por los organismos encargados de la educación superior en todo el mundo.

Según datos ofrecidos por el CES, los cuales se describe en acápites posteriores (anexo 1), se encuentran vigentes en el Ecuador un total de 100 programas de posgrado, correspondientes al campo de conocimiento de Servicios, de ellos 56 de tipo presencial, siete a distancia y, solo dos a la modalidad de estudio semipresencial. El resto de los programas vigentes se distribuyen entre las modalidades en línea e híbrida. Sin embargo, esto no quiere decir que todos o la mayoría de tales programas desarrollan un proceso organizado, planificado y permanente sobre los indicadores de calidad que deben primar según el modelo vigente. Además, vale reflexionar en la interrogante de si el modelo de evaluación de posgrado vigente en el país asegura un control eficiente, práctico y de enfoque prospectivo de cada uno de los programas.

En año 2017, se aplicó el modelo genérico de evaluación de posgrado en Ecuador, con evidentes mejoras respecto a criterios, subcriterios e indicadores, de modelos anteriores. A pesar de ello, la propia práctica demostró la necesidad de su perfeccionamiento en función de las particu-

laridades en el campo de conocimiento de Servicios. De ahí el pronunciamiento del Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES), por el desarrollo de un estudio sobre las características y tendencias de los posgrados en el campo de conocimiento de Servicios, la valoración sobre el diseño del programa académico curricular, los procesos de evaluación y acreditación, así como los nudos críticos de estos posgrados. Tales aspectos se desarrollan en el presente informe.

La diversidad de los campos de conocimientos específicos dentro del campo de Servicios no facilita el control y evaluación de los principales contenidos propios de cada uno, por cuanto, se torna superfluo el modelo genérico actual; o sea, no cumple la función requerida, aspecto que obliga a una nueva mirada respecto a un modelo integral específico.

Se desarrollaron siete apartados, los cuales abordan dentro del campo de conocimiento de servicios: la calidad de la educación superior, el desarrollo del posgrado en el contexto internacional, la caracterización y desarrollo del posgrado en el Ecuador, la evaluación de la calidad de los posgrados en el contexto internacional, enfoque y análisis del modelo genérico de evaluación de posgrados en Ecuador, estructura curricular de los programas de posgrado en el contexto internacional; así como los nudos críticos del posgrado en Ecuador en el campo de conocimiento de Servicios.

La calidad de la educación superior en el campo de conocimiento de Servicios

José Abelardo Paucar Camacho

Universidad Estatal de Bolívar

Definición de la calidad en la educación superior

La Constitución de la República del Ecuador, en vigencia desde 2008, en el Art. 26 establece que “la educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado”. En la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, aprobada en septiembre de 2015 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, de la cual el Ecuador es firmante, en el objetivo 4 sobre la educación de calidad, determina que se debe “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”, en la meta 4.3, establece que “de aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria” (CEPAL-NNUU, 2016).

La UNESCO (2006) menciona que “calidad es la adecuación del Ser y Quehacer de la Educación Superior a su Deber ser”. Como se desprende de las memorias del Seminario Internacional de Evaluación y Acreditación organizado por Senplades para pensar la calidad de la educación superior de Ecuador en 2008, la calidad se relaciona con:

la adecuación del ser y quehacer de la educación superior a su deber ser. A partir de esta premisa se relacionan los distintos aspectos con los criterios de evaluación que se aplicarán a cada uno de los elementos institucionales que componen la definición de calidad; así la misión, al igual que los planes y proyectos que de ella se deriven, es evaluada en cuanto a su pertinencia (ser); el funcionamiento (quehacer) es evaluado en términos de eficiencia; y los logros y resultados son evaluados en cuanto a su

eficacia (saber ser) (Senplades, 2008, p. 216).

Para Fernández-Lamarra (2012), la calidad puede referirse al vínculo entre pertinencia, relevancia, eficiencia y eficacia; que debe guiar a las instituciones; constituirse como un derecho de los ciudadanos; debe orientar a la transformación y cambio (Fernández, 2012, p. 668).

Para cumplir con el mandato constitucional y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, las Instituciones de Educación Superior en Ecuador y los organismos responsables de la evaluación y acreditación vienen trabajando en procesos, enfoques y metodologías para alcanzar una educación superior de calidad. En referencia a la calidad en la educación superior, la Ley Orgánica de Educación Superior - LOES (2018) establece en su artículo 13 que el principio de calidad es:

La búsqueda continua, auto-reflexiva del mejoramiento, aseguramiento y construcción colectiva de la cultura de la calidad educativa superior con la participación de todos los estamentos de las instituciones de educación superior y el Sistema de Educación Superior, basada en el equilibrio de la docencia, la investigación e innovación y la vinculación con la sociedad, orientadas por la pertinencia, la inclusión, la democratización del acceso y la equidad, la diversidad, la autonomía responsable, la integralidad, la democracia, la producción de conocimiento, el diálogo de saberes, y valores ciudadanos (LOES, 2018).

El Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES) sobre la calidad de la educación superior, hace referencia que los principios deben estar relacionados a la educación como un bien público, además, se fundamenta en declaraciones de la UNESCO (1998) que concibe a “la educación como bien público social, derecho humano universal y deber del Estado”, que implica garantizar iguales oportunidades de acceso, permanencia y culminación a todos/as de los estudios superiores; de igual forma, la calidad debe incluir el principio de excelencia, no concebida como elitista para las Instituciones de Educación Superior sino como el logro de cambios cualitativos que debe centrarse en los fines y no solo en los medios; de igual manera, debe incluir la pertinencia, que esta relacionado con las funciones sustantivas (docencia, investigación y vinculación) que deben dar respuesta a las necesidades del entorno (CACES, 2018).

El Consejo de Educación Superior - CES basado en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) a través de la Resolución No. RCP-SO-27-No.289-2014 de fecha

16/07/2014, aprobó el “Reglamento de Armonización de la Nomenclatura de Títulos Profesionales y Grados Académicos que confieren las Instituciones de Educación Superior del Ecuador”, mediante el cual se realizó la clasificación de los campos de conocimientos, en la que se incluye el campo de servicios.

La clasificación CINE y su implementación en el sistema de educación superior en Ecuador, tiene por objeto “establecer las normas para armonizar la nomenclatura de títulos profesionales y grados académicos” (CES, 2014); además, debe contribuir a ordenar los programas educativos con su correspondiente certificación por niveles de formación y campos de estudio, así como, desarrollar estudios comparativos y estadísticas de resultados por campos de conocimiento.

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

Carlos Rafael Núñez Peña

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

Desarrollo histórico del posgrado a nivel internacional en el campo de conocimiento de Servicio.

El estudio acerca del desarrollo del posgrado, como forma superior de enseñanza universitaria, constituye una temática de notable interés y discusión en la comunidad científica internacional. (Bruner, 2002).

La comprensión de tal demanda educacional, precisa de la conceptualización y evolución histórica, su impronta en el perfeccionamiento de la economía y el desarrollo de la sociedad, así como la incidencia en las transformaciones generacionales, a raíz de los avances científicos - tecnológicos de las universidades a lo largo de la historia.

Dentro de los contenidos que se reflejan en artículos científicos consultados, sobre el enfoque histórico del desarrollo del posgrado internacional, Manzo, et al (2006) plantean que “la educación de posgrado tiene entre sus antecedentes más importantes los grados de doctor, maestro y profesor que otorgaban las universidades medievales y que caracterizaban a un hombre culto y capaz en el ámbito de su profesión”(Manzo, et al, 2006, p. SN). A partir de aquí se reconoce en la literatura el surgimiento de las necesidades educacionales, como efecto del desarrollo tecnológico que se desplegaba en las universidades, se asume la investigación científica como esencia para solventar tales necesidades. Tal es así que aparece la universidad científica, se integran los procesos investigativos, de docencia y formación doctoral, destacándose países como: Estados Unidos, Rusia, Japón, entre otros (Manzo, et al, 2006).

Por su parte, Menacho (2021) precisó que:

Lo que hoy conocemos como educación de posgrado (...) aparece en el siglo XIX en Alemania, Rusia, Estados Unidos y Francia como resultado del impulso dado a la ciencia, la educación y a las fuerzas productivas por los movimientos políticos y culturales (la Ilustración, la Revolución Industrial y la Revolución Francesa) que durante los siglos XII y XVIII produjeron, primero en Estados Unidos y Europa y luego en el resto del mundo, el colapso de la sociedad feudal. (Menacho, 2021, p. SN).

Al explicitar las principales demandas acaecidas como consecuencia de las condiciones cambiantes que caracterizaron a la educación superior latinoamericana a inicios del siglo XXI, (Bruner, 2002) asumió cinco contextos fundamentales, dentro de los que se expresan: las demandas por estudios superiores en el contexto de la masificación, por cambios en el contexto de información y conocimiento, las de tipo ocupacionales, las vinculadas al contexto de desarrollo y; demandas del contexto cultural. En tal sentido, el autor comentó acerca del desarrollo progresivo que tuvo la educación universitaria en la región entre 1950 al 2002, y aseveró que “mientras en 1950 no existían más que 75 universidades en la región, y sólo un puñado de institutos de ES (IES) no universitarios, en la actualidad existen más de 5 mil IES, incluyendo alrededor de 900 universidades” (Bruner, 2002, pág. SN). A pesar de ello, no pocos países de la región mostraban una incipiente formación académica a inicios del siglo XX, pues según el propio Brunner.

Sólo una minoría de los profesores universitarios del sector público ha alcanzado el nivel de doctorado: menos de un 5 % en Bolivia, Colombia, República Dominicana y México; alrededor de un 12 % en Chile y un 22 % en Brasil. Probablemente la proporción de doctores dentro del cuerpo académico de las IES privadas es todavía más baja. Brunner (2002).

Otro de los argumentos histórico-conceptuales referidos al desarrollo del posgrado lo constituye la impronta en el perfeccionamiento de la economía y el desarrollo de la sociedad. Sobre esto, Núñez, et al (2006) precisaron que la producción de conocimiento en el nivel local, refiriéndose al rol de las universidades en las localidades, plantaba retos de gran interés. En este caso el autor valoró uno de tipo epistemológico, éste de carácter complejo y urgido de enfoque multi o interdisciplinario, con énfasis en los problemas: alimentario, de vivienda, salud, violencia familiar, entre otros; un segundo reto fue la necesidad de vinculación del conocimiento integrado a la práctica, en función de la solución de problemas de tipo práctico con requerimientos a la

creatividad humana y, un tercer desafío relacionado con el nexo entre innovación y aprendizaje. Desde esta perspectiva, Manzo, et al (2006) plantean que: “El posgrado en el ámbito de la educación permanente, exige un enfoque contextualizado para encontrar respuestas de mayor pertinencia relacionadas con el desarrollo de las competencias profesionales en los países ibero-americanos” (Manzo,et al, 2006, p. 1).

Así mismo comentan que:

Esta realidad avala la necesidad de fundamentar propuestas que pueden servir para conformar sistemas nacionales de educación de posgrado que sean realmente instrumentos de desarrollo para América Latina, el Caribe y la península ibérica. A pesar de las similitudes y coincidencias geográficas e históricas, se presentan obstáculos que deben ser vencidos en este espacio (Manzo, et al, 2006, p. 1).

En este nuevo escenario, los postgrados en tanto ámbito de especialización disciplinaria y de apertura de nuevos espacios de saber se están transformando en el eje de la nueva educación y de la economía, en el marco del escenario caracterizado por la innovación permanente (Rama, 2007).

En las últimas décadas, la formación de los recursos humanos de alto nivel se ha realizado en los programas de posgrado expandidos en el mundo entero. En los países que concentran la mayor riqueza, los posgrados de mayor calidad están directamente vinculados a la capacidad de producción de conocimiento científico-tecnológico, como lo señalan algunos documentos del Banco Mundial, BID y la OECD. Paradójicamente en América Latina, la explosión de los posgrados –que no pocas veces se asocia a un debilitamiento evidente de la enseñanza de grado– ha carecido del impacto esperado respecto a la producción de conocimiento innovador y la capacitación de quienes se dedican a la ciencia y la tecnología (Mollis, 2003).

Otros estudios ofrecen evidencia sobre el comportamiento de una explosión de matrícula y programas de posgrado en la región. Los autores hacen referencia a la Pontificia Universidad Católica de Chile con estudios doctorales en 24 disciplinas, así como el grado de Máster en 72 disciplinas. En tanto valoran que en México existían en el 2006 un total de 2 420 programas de posgrado. Por su parte en otros países como Venezuela, Costa Rica y Cuba, muestran como objetivo fundamental formar investigadores, docentes y profesionales de alto nivel (Manzo, et al, 2006).

A partir de un enfoque comparativo en estudios sobre el comportamiento de la matrícula del posgrado entre universidades privadas y públicas en México, con temporalidad 1970 – 2004 y 2004 – 2010, señalaron que “se muestra claramente el incremento en la participación de las universidades privadas en los estudios de posgrado”. Salgado (2011). De este modo se infiere que las universidades en ese entonces profundizaban en los estudios acerca del desarrollo del posgrado como educación de avanzada, criterio que se respalda a partir de los comentarios de Dávila (2012) quien aseguró que:

La explosión del conocimiento en cantidad y calidad, producto del desarrollo científico y tecnológico, ha venido implicando una transformación de la función educativa de las universidades, así como también cambios en la enseñanza y la investigación, entre los cuales cabe contextualizar el crecimiento de la oferta de posgrados (Dávila, 2012).

Sin embargo, ni el comportamiento exponencial de datos relacionados con la matrícula, ni la incorporación de los distintos tipos de universidades a la investigación del posgrado con nuevas ofertas de programas, lograron cerrar la brecha en la dicotomía universidad profesionalista vs. universidad científica. De aquí que Fuentes (2016), quien respalda la pertinencia de una educación continua, o idea de la educación para toda la vida, se pronunciara en tal contradicción filosófica, pues dicha controversia, según sus estudios:

No implica por sí mismo un incremento en la producción de conocimiento, puesto que la clásica y tradicional divergencia de modelos institucionales entre una universidad profesionalista y una universidad científica, se reactualiza en las últimas décadas a partir de la concepción de la universidad como entrenadora profesional, o como "proveedora de servicios educativos" para una educación continua, proceso que se entiende en el marco de la extensión de la idea de la educación para toda la vida, y que pone en los sujetos la responsabilidad por sus propios procesos formativos. Tal dicotomía no es solo un hecho eventual en algún país específico, sino que constituye una tendencia en otros países del área latinoamericana, que al parecer atenta contra la calidad del desarrollo mismo del posgrado y su concepción de educación para toda la vida (Mollis, 2003).

Como aspectos conclusivos en esta parte del estudio documental se induce, la necesidad de que el posgrado constituya una vertiente de educación continua de los profesionales, con enfoque de atención y solución hacia los principales problemas y necesidades sociales, que incluye la creciente demanda laboral en Ecuador; de ahí la responsabilidad de las universidades en cuanto a la pertinencia de los programas que ofertan, así como su base lógica en la investigación científica y los avances tecnológicos.

Características del posgrado a nivel internacional en el campo de conocimiento de Servicios. Universidades de Iberoamérica

Para realizar el desarrollo de este capítulo se tomó en cuenta a tres países de Iberoamérica como son: México, Cuba y España.

México:

La Maestría en Ciencias del Deporte y Alto Rendimiento, tiene como objetivo prepara a profesionales con una visión panorámica del proceso que se lleva a cabo en el entrenamiento de alto rendimiento deportivo. Se destaca la formación en aptitudes y actitudes que le permitan crear programas de solución a problemáticas dentro de este ámbito a partir del interés disciplinar de los participantes.

Tipos de posgrado

En el área de servicios se desarrollan tanto los programas posgrados de investigación, como los profesionalizantes. Una de las modalidades que sobresale es la que se establece en línea, “en espacio virtual que potencializa el aprendizaje de manera autodidacta”. (Universidad del Fútbol y Ciencias del Deporte, 2021) En el caso específico de la muestra escogida se trata de una maestría de tipo profesionalizante.

Duración

La tendencia en cuanto a la duración es un año para las especialidades y dos para las maestrías. Por citar un ejemplo, el programa de Maestría en Ciencias del Deporte y Alto

Rendimiento que se desarrolla en la Universidad de Fútbol y Ciencias del deporte (UFD), tiene una duración de seis cuatrimestres.

Duración Institucional

El programa de la maestría tomada como muestra se organizan por módulos y, está diseñado para que el maestrando sea capaz de lograr “la formación en aptitudes y actitudes que le permitan crear programas de solución a problemáticas dentro de este ámbito a partir del interés disciplinar de los participantes”. (Universidad del Fútbol y Ciencias del Deporte, 2021)

La UFD garantiza, a partir del empleo de recursos en línea, la potenciación del aprendizaje de manera autodidáctica, desde cualquier espacio y bajo condiciones adecuadas de comunicación e interacción, en un entorno de aprendizaje que se adapta a sus necesidades y tiempos.

Articulación con otros niveles de educación

En este párrafo, relacionado con la articulación de posgrado con otros niveles de educación en México, no se obtuvieron resultados de búsqueda, a pesar de ello, para los requerimientos de ingreso que aparecen en el documento consultado, se les exige a los participantes un anteproyecto de tesis, de extensión no mayor a cinco cuartillas u hojas escritas, además se les exige un título de licenciatura. Lo anterior presupone que existe una marcada articulación del posgrado citado en los estudios de grado. Políticas de admisión

En el caso de México, de acuerdo a los programas revisados, por lo general se realizan cursos propedéuticos, como cursos previos al examen de ingreso y una entrevista. Además, se exige el completamiento de un expediente académico y un currículum vitae.

Los postulantes que provienen del extranjero pueden realizar su solicitud para la aplicación del examen desde el lugar de residencia. Otro aspecto es que los alumnos con antecedentes académicos sobresalientes pueden quedar exonerados del examen escrito dentro del Examen de Admisión.

La maestría en ciencias del deporte y alto rendimiento convoca a candidatos que cuenten con interés en ciencias del deporte y entre los requerimientos de ingreso resalta la presentación de un anteproyecto de tesis en el que se muestre una revisión literaria, justificación social y novedad científica del tema.

Se solicita a los participantes, además: grado de licenciatura en área afín, vinculación en el ámbito del deporte, manejo básico del idioma inglés, conocimientos mínimos del uso de ofimática.

Políticas y formas de titulación

El programa de maestría, en ciencias del deporte y alto rendimiento dentro de sus políticas ofrece un modelo educativo con enfoque flexible. De igual manera combina sus características del estudio de programas internacionales. Se desarrolla una maestría virtual con recursos que potencian el aprendizaje de manera autodidacta desde cualquier espacio y condiciones adecuadas de comunicación e interacción. (Universidad del Fútbol y Ciencias del Deporte, 2021).

Estrategias de enseñanza

Dentro de las estrategias fundamentales en el desarrollo de los posgrados pertenecientes al área de servicios en México, en particular en el campo del deporte, es relevante el empleo de nuevas tecnologías de comunicación, y el procesamiento de información, con la finalidad de garantizar una mayor eficacia en el proceso de aprendizaje y dominio de los contenidos por parte de los estudiantes. Sobresalen además dentro de las estrategias de enseñanza entre los programas de maestría y especialidades, el trabajo en equipo y de interacción social, Otro aspecto de singular importancia lo constituye el enfoque interdisciplinar de los programas, como garantía del futuro desempeño profesional como investigadores, docentes, entrenadores, preparadores físicos y directivos, entre otros cargos. De este modo, los programas a los cuales se tuvo acceso dentro de la investigación documental, “abre la posibilidad de construir conocimiento válido para la intervención, práctica y desarrollo de la cultura física en nuestro entorno estatal, Regional y Nacional” (Universidad del Fútbol y Ciencias del Deporte, 2021)

Cuba:

La Maestría en Deportes de Combate en Cuba, se desarrolla con sede en la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Holguín (UHo), orientada a potenciar el nivel científico – investigativo de los profesionales vinculados al proceso de preparación de los deportistas de un deporte de combate determinado, de forma tal que les permita ofrecer solución a los problemas inherentes al deporte seleccionado en los diferentes niveles de la pirámide del alto rendimiento.

Tipos de posgrado

En el área de Servicios se desarrollan programas de especialidad, maestrías y doctorados. En este caso sobresale en la actualidad la modalidad a Distancia, donde desempeña un rol esencial el proceso de tutoría y el aprendizaje de manera autodidacta”. (Universidad de Huguín, 2020)

Duración

En el caso de la maestría la duración oscila entre los 18 meses y los dos años, como sucede con la de Deportes de Combate, programa acreditado de excelencia, por la Junta de Acreditación Nacional (JAN) de la República de Cuba.

Organización Institucional

Los programas de especialidades de posgrado y maestría se organizan generalmente por módulos, aunque de acuerdo a las fuentes y, la experiencia práctica de este investigador, autor principal y fundador del programa de maestría en Deportes de Combate en Cuba aparece la variante de organización por grupos de diplomados.

El programa está compuesto por tres diplomados y cuatro cursos optativos.

1. Fundamentos epistemológicos generales de los deportes de combate.
2. Fundamentos científicos de la preparación del deportista.
3. Fundamentos teórico-metodológicos de la personalización del entrenamiento en los deportes de combate.

La UHo garantiza, a partir del empleo de recursos en línea, la potenciación del aprendizaje de manera autodidáctica, desde cualquier espacio y bajo condiciones adecuadas de comunicación e interacción, en un entorno de aprendizaje que se adapta a sus necesidades y tiempos.

Políticas de admisión

Para el proceso de selección de los estudiantes al programa de Maestría en Cuba, como representante del área de Servicios, se aplica la modalidad de entrevista al optante por el comité académico del programa. Se comprueban, además, algunos criterios dentro de los que

se destacan: aspectos motivacionales, profesionales, de experiencia deportiva, de resultados en el deporte escogido y profesionales, entre otros de interés que sean imprescindibles. Además, se comprueban elementos referido al expediente del optante.

Políticas y formas de titulación

Como parte de la política en relación a la titulación de la maestría, el maestrando debe alcanzar al menos el 78,57 % del total de créditos, o sea, la cantidad de 66 créditos de los 84 que conforman el programa. De igual modo, se incluyen cuatro cursos optativos, los cuales aportan dos créditos académicos cada uno de ellos. El estudiante deberá cursar dos de los cursos optativos ofertados con carácter obligatorio, para un total de cuatro créditos. El Comité Académico acepta hasta un total de ocho créditos por cursos optativos.

Por otra parte, la forma de titulación es por defensa de tesis ante un tribunal conformado a tal efecto, actividad que cumplimenta como resultado de la investigación de un tema, vinculado a una de las líneas de investigación que oferta el programa.

Profesorado

Los programas de posgrado de Cuba mantienen un alto porcentaje de Doctores en Ciencias, criterio que se tiene en consideración durante los procesos de evaluación externa para la acreditación. En el caso de la maestría en deportes de Combate de los 40 docentes y tutores que conforman el claustro, el 92,5 % poseen título de Doctor en Ciencias (equivalente a PhD).

Estrategias de enseñanza

Los programas de posgrado en Cuba se diseñan con la finalidad de potenciar la preparación científico-técnica de los maestrandos, quienes deberán apropiarse de los conocimientos teóricos, prácticos e investigativos requeridos. Sobresalen dentro de las estrategias:

- Alto nivel de actualización en la didáctica y la pedagogía,
- Un profundo soporte filosófico, epistemológico, ético, aprovechando las experiencias deportivas, competitiva y de dirección que posee el maestrando,

Entre las principales proyecciones científicas - metodológicas del programa se destacan:

- La profundización en el saber filosófico que les facilite a los maestrantes:
- El tratamiento y profundización metodológica al problema de la determinación del papel de exigencia del deporte, como sustento básico para el tratamiento científico - metodológico y práctico al proceso de preparación de los deportistas.
- La generalización, integración y aplicación de los conocimientos y habilidades vinculadas al proceso de preparación de los deportistas, desde una perspectiva científica – tecnológica, ajustada al contexto social concreto en el cual se desempeña profesionalmente.
- La apropiación de conocimientos, habilidades y técnicas científicas que le faciliten la comprensión, orientación y tratamiento al proceso personalizado de preparación y formación de los deportistas.
- La independencia investigativa y formación de valores éticos como profesionales de alta calificación científico-técnica.

(Nota: Tomado del programa de Maestría en Deportes de Combate, UHo, 2020)

España:

Se asume como muestra el Máster de Rendimiento Deportivo: Tecnificación y Alto Nivel, perteneciente al área de Servicios, este es: un programa de maestría que se desarrolla en España, orientado a formar profesionales mediante una investigación científica innovadora, aplicada al entrenamiento deportivo, y de transferencia directa con los procesos longitudinales que comportan la tecnificación deportiva y la competición del más alto nivel; así como el conocimiento de las últimas tecnologías aplicadas a la investigación y el entrenamiento (Universitat de Barcelona, 2021, pág. SN)

Tipos de posgrado

En el caso de la maestría en rendimiento deportivo: tecnificación y alto nivel, es un programa que está dentro de los másteres propios de la Universidad de Barcelona y son concebidos de especialización para desarrollar habilidades y competencias.

Duración

La maestría, según fuente citada, posee una duración entre uno y dos cursos académico, con una carga entre 60 y 120 créditos (Universitat de Barcelona, 2021).

Organización institucional

Los planes de estudios de los másteres prevén una formación teórica y práctica que se estructura de la siguiente manera:

- materias obligatorias,
- materias optativas,
- seminarios, prácticas externas y trabajos dirigidos,
- elaboración y defensa pública del trabajo final de máster.

En la web específica de cada máster se informa de las especialidades e itinerarios del máster, el plan de estudios con la especificación de las materias y asignaturas concretas, los créditos asignados a cada una, las posibles prácticas externas y los créditos asignados al trabajo final de máster.

Una vez finalizados los estudios de máster se puede continuar con los estudios de doctorado siempre que se cumplan los requisitos de acceso y los criterios de admisión al programa concreto. Los programas de doctorado tienen como finalidad principal la formación avanzada del estudiante en técnicas de investigación mediante un conjunto organizado de actividades que, previa preparación y defensa de una tesis doctoral, conducen a la obtención del título de doctor (Universitat de Barcelona, 2021).

Articulación con otros niveles de educación

En este acápite, relacionado con el profesorado que imparte los programas de posgrado en España, no se obtuvieron resultados de búsqueda, lo que presupone que sea objeto de precisión en próximos estudios.

Políticas de admisión

Como parte de la política de admisión, se plantea por resolución (artículo 16 del real decreto 1393/2007, de 29 de octubre), el requisito de poseer uno de los siguientes títulos.

Requisitos generales

- título universitario oficial español,
- título expedido por una institución de educación superior del EEES, que faculte en el país de expedición para acceder a los estudios de máster oficial (traducido),
- título ajeno al EEES.

Requisitos específicos: cada programa establece sus propios requisitos.

A partir del cumplimiento de los requisitos generales y específicos del Máster, la comisión de coordinación seleccionará a los candidatos merecedores de los cupos.

Políticas y formas de titulación

Respecto a las formas de titulación del estudiante, este deberá realizar la defensa pública del trabajo final de máster.

Profesorado

El profesorado de la maestría tomada como muestra, forma parte del Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña, el cual constituye un centro de referencia en la formación de profesionales del deporte, con sedes en Barcelona y Lleida y, adscrito a la Universitat de Barcelona. Esta universidad aparece entre las 200 mejores del mundo, destacando la calidad de sus profesores.

Estrategias de enseñanza

El máster en Rendimiento Deportivo: Tecnificación y Alto Nivel (RETAN) del INEFC permite, por una parte, la especialización en deportes colectivos, en deportes de adversario o en deportes individuales. Se aplican estrategias de enseñanza orientadas al conocimiento de las tecnologías aplicadas a la investigación y el entrenamiento. De este modo, el estudiante deberá

especializarse en uno de los más de 30 deportes que oferta el programa, con el máximo rigor académico y profesional, gracias a un profesorado de calidad con experiencia profesional tanto en el ámbito de la investigación como en el rendimiento deportivo (Universitat de Barcelona, 2021).

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

José Abelardo Paucar Camacho

Universidad Estatal de Bolívar En el presente apartado se aborda el desarrollo histórico y la caracterización de los programas de posgrado en el campo de conocimiento de servicios en Ecuador.

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

A continuación, se presenta una descripción general del proceso histórico de los programas de posgrado relacionado con el campo de conocimiento de Servicios.

En el Repositorio Digital de la Educación Superior de la Gaceta Oficial del Consejo de Educación Superior - CES, sobre la Memoria Histórica de la Educación Superior, con respecto a los programas de posgrado aprobados por el CONUEP (Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas) que estarían relacionados con el campo de Servicios, se pueden mencionar las siguientes: Posgrado de Ecoturismo de la Universidad Tecnológica Equinoccial, se aprobó el 29/06/1995; la Maestría en Ciencias de la Seguridad de la Universidad Corporativa de Colombia del Ecuador se aprobó el 01/09/1998; (CES, 2021a)

De igual forma, el CONESUP (Consejo Nacional de Educación Superior) aprobó programas de posgrado, tales como: Diplomado en Seguridad y Salud Ocupacional de la Universidad Técnica Particular de Loja el 07/10/2008; la Especialización de Relaciones Internacionales y Seguridad en América Latina de la FLACSO, Maestría en Planificación y Gestión de Proyectos Agro Turísticos y Ecológicos de la Universidad Agraria del Ecuador el 19/04/2010; la Maestría en Gestión del Desarrollo del Turismo de la Universidad de Especialidades Turísticas, Maestría en Seguridad, Higiene Industrial y Salud Ocupacional, Maestría en Toxicología Industrial y

Ambiental de la Universidad de Cuenca el 26/05/2010; Maestría en Seguridad y Salud Laboral de la Universidad Central del Ecuador el 29/09/2010; entre otras (CES, 2021a)

Por su parte, el CES (Consejo de Educación Superior), aprobó el 13/06/2012, varios programas de posgrados, tales como: Especialización Superior en Prevención y Atención de Desastres de la Universidad Andina Simón Bolívar, Maestría en Entrenamiento Deportivo y Maestría en Gerencia de Seguridad y Riesgo, y la Maestría en Recreación y Tiempo Libre de la ESPE, Maestría en Seguridad, Salud y Ambiente de la Universidad de San Francisco de Quito; en la actualidad se viene siguen autorizando diversos programas de posgrado (CES, 2021b)

El CES a través de la Resolución No. RCP-SO-27-No.289-2014 de fecha 16/07/2014, aprobó el “Reglamento de Armonización de la Nomenclatura de Títulos Profesionales y Grados Académicos que confieren las Instituciones de Educación Superior del Ecuador”, en el Art. 1, se menciona que tiene el objeto de “establecer las normas para armonizar la nomenclatura de los títulos profesionales y grados académicos otorgados por universidades, escuelas politécnicas e institutos y conservatorios superiores, que forman parte del Sistema de educación superior” (CES, 2014). La misma que en el anexo a) sobre la codificación de los campos del conocimiento, se basó en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), en el que contiene en el campo amplio de servicios (10) el siguiente detalle:

Tabla 2: Codificación del Campo de Conocimiento de Servicios al 2014

Campo Amplio	Campo Específico	Campo Detallado
10 Servicios	1 Servicios Personales	3 Hotelería y Gastronomía
		4 Actividad Física
		5 Turismo
	2 Servicios de Protección	1 Prevención y Gestión de Riesgos
		2 Seguridad y Salud Ocupacional
	3 Servicios de Seguridad	1 Educación Policial, Militar y Defensa
		2 Seguridad Ciudadana
	4 Servicios de Transporte	1 Gestión del Transporte

Fuente: CES, 16/07/2014.

Las reformas del 27/07/2016, de este reglamento se incrementó en el Campo Específico de Servicios Personales, el campo detallado: (2) Peluquería y Tratamiento de Belleza (CES, 2016); en las reformas del 01/10/2017 y 10/01/2018 no se realiza cambios; mientras que en reforma del 25/09/2019 en el Campo Específico de Servicios Personales se modifica el campo detallado (2) de “Seguridad y Salud Ocupacional” por “Salud y Seguridad Ocupacional” (CES, 2019) ; en la reforma del 22/07/2020 no se realizan modificaciones; cabe mencionar, que el 02/06/2021 el CES aprobó la nueva reforma a este reglamento. Características del posgrado en Ecuador en el campo de conocimiento de Servicios. A continuación, se presenta la caracterización del campo amplio, específico y detallado de los programas de posgrados en el de campo conocimientos de Servicios que se ejecutan actualmente en Ecuador. Campo amplio de conocimiento de servicios Según datos publicados sobre la Oferta vigente del Sistema de Educación Superior por el Consejo de Educación Superior, los programas de posgrado aprobados y vigentes en el campo de Servicios son 101 (julio/2021), de los cuales 10 son especialidades, solo uno es maestría de investigación (tipo II) y 90 maestrías profesionales (tipo I), cabe menciona, que actualmente no se ejecutan doctorados en este campo de conocimiento, la caracterización de los programas de posgrado se presentan en el anexo 1 (CES, 2021c). Con respecto a la modalidad de estudio, predominan los programas presenciales seguidos del tipo en línea que se han incrementado principalmente en los programas aprobados en 2020 y 2021 (Anexo 1), y en menor medida se desarrollan en modalidad semipresencial, híbridas y a distancia. En referencia a la vigencia, en su mayor parte son programas aprobados para un período de 6 años (2019 a 2025, 2020 a 2026, 2021 a 2027) y con menor número las vigentes para 5 años, cabe mencionar que un programa (Maestría en Actividad Física, Mención Administración y Gestión Deportiva de la Universidad Técnica de Ambato,) finaliza su vigencia en el presente 2021; de igual forma, un programa finalizaría en 2022 (Maestría en Entrenamiento Deportivo de la Universidad de Cuenca) (Anexo 1). Los programas de posgrado en el campo de servicios son mayormente ofertados por las universidades particulares que las públicas, ya que como se explicará más adelante corresponden a programas relacionados con los servicios personales y de protección. En relación a la distribución geográfica, los programas se desarrollan en 18 provincias del país, en su mayor parte, se ofertan en la provincia de Pichincha (ciudades de Quito y Rumiñahui) que son ejecutados por las Instituciones de Educación Superior – IES, principalmente: la Universidad Particular Internacional -SEK,

ESPE, Universidad de las Américas, Universidad Internacional del Ecuador, entre otras; seguida por Guayas (ciudades de Guayaquil, Milagro y Samborondón) que son ofertadas por IES como: la Universidad del Pacífico Escuela de Negocios, ECOTEC, Universidad Estatal de Milagro, ESPOL, entre otras; con menor número y en su orden tenemos a las provincias de Manabí, Tungurahua, Imbabura, Azuay, Chimborazo, Carchi, Bolívar, Santa Elena, Pastaza, Los Ríos, Loja, Esmeraldas, El Oro, Cotopaxi, Cañar y Santo Domingo de los Tsáchilas, que en su mayor parte poseen IES asentadas en el territorio (Anexo 1). Las diferentes Instituciones de Educación Superior, establecen en los programas de posgrado lineamientos y requisitos para la admisión y titulación como se muestra en la tabla 3. Para el proceso de admisión, en su totalidad se exige el título de tercer nivel registrado en la SENESCYT y en caso de títulos extranjeros deben estar apostillados, en su mayor parte, se dan lineamientos para que los títulos sean afines al programa de posgrado, en su defecto se requiere: el récord académico, así como, evidenciar conocimientos y experiencias en el área a través de: hoja de vida, certificado laboral y en algunos casos cartas de recomendación; de igual forma, la mayoría de IES establecen el requisito de idioma extranjero el Inglés; así mismo, un importante número de programas de posgrado establecen la entrevista y una prueba de admisión.

Tabla 3: Caracterización de los Programas de Posgrado del Campo Amplio: Servicios

Tipo de Programa Posgrado	Número	Porcentaje
Maestrías profesionales (Tipo I)	90	89
Maestrías de investigación (Tipo II)	1	1
Especialización	10	10
Total	101	100

Modalidad de estudio	Número	Porcentaje
Presencial	56	55
En línea	30	30
Semipresencial	8	8
Híbrida	6	6
A distancia	1	1
Total	101	100

Vigencia de los programas	Número	Porcentaje
2016-2021 (5 años)	1	1
2017-2022 (5 años)	1	1
2018-2023 (5 años)	7	7
2018-2024 (6 años)	1	1
2019-2024 (5 años)	2	2
2019-2025 (6 años)	40	40
2020-2026 (6 años)	36	36
2021-2027 (6 años)	13	13
Total	101	100

Por tipo de universidad	Número	Porcentaje
Particular	60	59
Pública	41	41
Total	101	100

Por provincias	Número	Porcentaje
Pichincha	32	32
Guayas	19	19
Manabí	10	10
Tungurahua	7	7
Imbabura	7	7
Azuay	3	3
Chimborazo	3	3
Carchi	3	3
Bolívar	3	3
Santa Elena	2	2
Pastaza	2	2
Los Ríos	2	2
Loja	2	2
Esmeraldas	2	2
El Oro	1	1
Cotopaxi	1	1
Cañar	1	1
Santo Domingo de los Tsáchilas	1	1
Total	101	100

Fuente: CES, 2021.

Con respecto a la titulación, en su mayor parte establecen como requisitos los artículos profesionales de alto impacto, seguido de los trabajos de investigación y/o desarrollo, las propuestas metodológicas y tecnológicas de avanzada / alto impacto, estudios comparados, diseño de modelos complejos, estudios de caso y tesis.

Tabla 4: Caracterización de los requisitos de admisión y titulación de los programas de posgrado en el campo de conocimientos de servicios

Requisitos de Admisión	Número
Título de tercer nivel registrado en la SENESCYT y en caso extranjero apostillado	101
Suficiencia de idioma extranjero (Inglés nivel: A1, A2, B1 y B2)	52
Entrevista de Admisión	38
Prueba / Examen de Admisión	45
Récord Académico	15
Presentación de ensayo	10
Hoja de vida / referencia e información de experiencia y formación (capacitaciones, publicaciones, congresos, otros)	32
Certificado de laboral /experiencia profesional	10
Carta compromiso / motivacional	14
Carta de recomendación sobre la experiencia del postulante	21

Opciones de Titulación	Número
Artículos profesionales de alto impacto	59
Trabajos de investigación y desarrollo	48
Proyectos / informes / experiencias prácticas de investigación	40
Proyectos de desarrollo	24
Propuestas metodológicas y tecnológicas avanzadas / alto impacto	14
Estudios Comparados (Complejos)	14
Diseño de Modelos Complejos	10
Análisis / estudio de casos	5
Tesis	3

Fuente: CES, 2021.

Campo específico de conocimiento de servicios

Los resultados de la caracterización de los campos específicos del conocimiento de servicios se presentan en la tabla 4. En referencia al tipo de programa, como se mencionó anteriormente la mayoría (90) son maestrías profesionales y una corresponde a maestría de investigación (Maestría en Prevención y Gestión de Riesgos de la Universidad Técnica de Manabí) y 7 son de nivel de especialización. Los programas de posgrado en su mayor parte se desarrollan en el campo específico de servicios profesionales, seguidos de los servicios de protección, con menor número se registran en los servicios de seguridad y transporte. Con respecto a la modalidad de estudio, la mayor parte de programas del campo específico de servicios personales y de protección se desarrollan en la modalidad presencial, seguidas de las híbridas, a distancia y semipresencial; mientras que, los programas de servicios de seguridad y transporte, en su mayoría son en línea, seguidos de la modalidad presencial. En relación con el tipo de universidad, los programas de posgrado en el campo de servicios personales, en su mayor parte son ofertados por IES públicas; por su parte, los programas de los campos de servicios de protección, seguridad y transporte, en su mayoría corresponden a IES particulares. En el anexo 1, se incluye la caracterización de los programas de posgrado en el campo de Servicios, en el que contiene el listado con el nombre y tipo de IES, el campo específico y detallado de los programas. En cuanto a la oferta de cupos, los programas en su gran mayoría están aprobados con cupos entre 20 a 49 estudiantes, en menor medida están los programas de 50 a 100 y 101 a 240 cupos. La Maestría en Entrenamiento Deportivo (20 cupos) y la Especialidad en Estudios Estratégicos de la Defensa (22 cupos) son las de menor número de postulantes; mientras que la Maestría en Gestión de Riesgos de la Universidad Internacional del Ecuador (150 cupos), la Maestría en Transporte y Logística de la Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil (180 cupos), la Maestría en Gestión de Empresas Turísticas con Mención en Innovación y la Maestría en Salud y Seguridad Ocupacional con Mención en Prevención de Riesgos Laborales de la Universidad de Los Hemisferios (240 cupos) son las poseen la mayor oferta. Con respecto a las horas de formación, los programas de especialidad se desarrollan entre 720 y 1030 horas que se desarrollan en su mayor parte en primer período ordinario; mientras que las Maestrías registran entre 1440 y 2856 horas de formación (Anexo 1). En referencia a los costos, los programas de especialidad varían entre USD

1574,4 a USD 8500; mientras que la maestría tiene el costo entre USD 2200 y USD 15290,00 (anexo 1).

Tabla 5: Caracterización de los programas de posgrado del campo amplio de servicios por campos específicos

Componente de Programas de Posgrado	Servicios Personales		Servicios Protección		Servicios Seguridad		Servicios Transporte		Total	
	Nro	%	Nro	%	Nro	%	Nro	%	Nro	%
Tipo de Programa										
Maestrías profesionales	46	96	28	78	11	92	5	100	90	89
Maestrías de investigación	0	0	1	3	0	0	0	0	1	1
Especialización	2	4	7	19	1	8	0	0	10	10
Total	48	100	36	100	12	100	5	100	101	100

Componente de Programas de Posgrado	Servicios Personales		Servicios Protección		Servicios Seguridad		Servicios Transporte		Total	
	Nro	%	Nro	%	Nro	%	Nro	%	Nro	%
Modalidad de estudio										
Presencial	37	77	14	39	4	33	1	20	56	55
En línea	6	13	12	33	8	67	4	80	30	30
Híbrida	2	4	4	11	0	0	0	0	6	6
A distancia	1	2	6	17	0	0	0	0	7	7
Semipresencial	2	4	0	0	0	0	0	0	2	2
Total	48	100	36	100	12	100	5	100	101	100

Componente de Programas de Posgrado	Servicios Personales		Servicios Protección		Servicios Seguridad		Servicios Transporte		Total	
	Nro	%	Nro	%	Nro	%	Nro	%	Nro	%
Por tipo de universidad										
Particular	16	33	30	83	8	67	5	100	59	58
Pública	32	67	6	17	4	33	0	0	42	42
Total	48	100	36	100	12	100	5	100	101	100

Componente de Programas de Posgrado	Servicios Personales		Servicios Protección		Servicios Seguridad		Servicios Transporte		Total	
	Nro	%	Nro	%	Nro	%	Nro	%	Nro	%
Oferta cupos (Nro de alumnos)										
20 a 49	42	88	28	78	11	92	4	80	85	84
50 a 100	5	10	4	11	1	8	0	0	10	10
101 a 240	1	2	4	11	0	0	1	20	6	6
Total	48	100	36	100	12	100	5	100	101	100

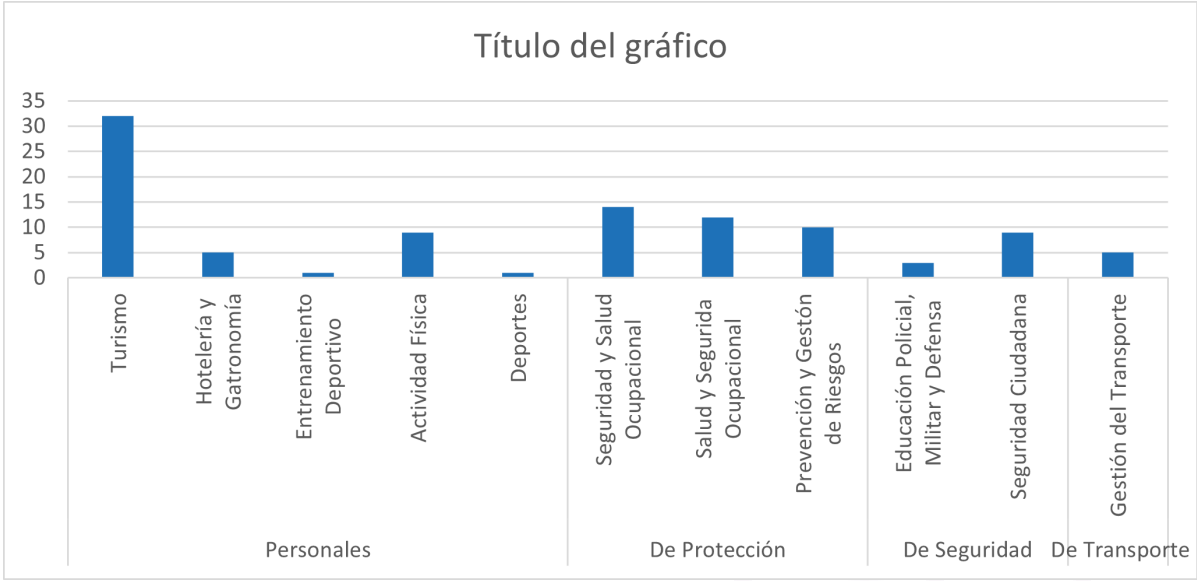
Componente de Programas de Posgrado	Servicios Personales		Servicios Protección		Servicios Seguridad		Servicios Transporte		Total	
	Nro	%	Nro	%	Nro	%	Nro	%	Nro	%
Horas de formación										
768 a 1400	2	4	4	11	92	88	84	94	182	66
1400 a 2000	36	75	28	78	10	10	5	6	79	29
2001 a 2169	10	21	4	11	2	2	0	0	16	6
Total	48	100	36	100	104	100	89	100	277	100

Fuente: CES, 2021.

Campo detallado de conocimiento de servicios

Con respecto al campo detallado de conocimiento de servicios, como se puede ver el gráfico 2 y tabla 6, el campo específico de Servicios Personales, con los programas del campo detallado de Turismo, son los que mayor número de programas de posgrado poseen; seguido en su orden de los campos de: Actividad Física, Hotelería y Gastronomía, Actividad Física, Entrenamiento Deportivo y Deportes. Las Maestría en Turismo Mención Gestión del Turismo, Maestría en Entrenamiento Deportivo, Maestría en Gestión de Empresas Turísticas y la Maestría en Turismo Mención Gestión Sostenible en Destinos Turísticos, las que mayor número de programas registran. Por su parte, el campo detallado de los Servicios de Protección, en su mayoría los programas corresponden a los campos de Seguridad y Salud Ocupacional y, Salud y Seguridad Ocupacional; mientras que, con menor número se presentan en el campo de Prevención y Gestión de Riesgos. La Maestría en Seguridad y Salud Ocupacional, y, la Maestría en Prevención y Gestión de Riesgos poseen mayor oferta. Con relación al campo detallado de los Servicios de Seguridad, la gran mayoría de programas corresponden al campo de Seguridad Ciudadana, con menor número se presenta el campo de Educación Policial, Militar y Defensa. La Maestría en Seguridad Ciudadana registra la mayoría de los programas.

Figura 3: Número de programas de posgrados por campo detallado y por campo específico de Servicios



Fuente:CES, 2021.

En referencia al campo detallado de los Servicios de Transporte, solo se presentan programas de posgrado relacionados al campo de Gestión del Transporte, que a su vez registra el menor número de programas en el campo de servicios. Al poseer un total de 5 programas no existe gran diferencia en su oferta.

Tabla 6: Caracterización del campo detallado de los programas de posgrado del campo de conocimientos de servicios

Campo Específico	Campo Detallado	Programas de Posgrado	Nro
Servicios Personales	Turismo	Especialidad en Turismo con Mención en Gestión de Destinos Histórico - Culturales	1
		Maestría en Gestión de Empresas Turísticas	4
		Maestría en Gestión de Empresas Turísticas con Mención en Inno- vación	1
		Maestría en Marketing de Desti- nos y Productos Turísticos	1
		Maestría en Turismo	1
		Maestría en Turismo Mención en Gestión e Innovación de Destinos	2
		Maestría en Turismo Mención en Turismo Sostenible e Inteligente	1
		Maestría en Turismo Mención Gestión de la Calidad Total en Organizaciones de Servicios Tu- rísticos	1
		Maestría en Turismo Mención Gestión del Turismo	8
		Maestría en Turismo Mención Gestión del Turismo Sostenible	1
		Maestría en Turismo Mención Gestión en Territorio	1
		Maestría en Turismo Mención Gestión Sostenible en Destinos Turísticos	4
		Maestría en Turismo Mención Gestión Turística y Hotelera	1
		Maestría en Turismo Mención Pa- trimonio y Turismo Comunitario	1
		Maestría en Turismo Mención Planificación Turística	3
		Maestría en Turismo Mención Tu- rismo Sostenible	1
		Subtotal	32

Campo Específico	Campo Detallado	Programas de Posgrado	Nro
Servicios Personales	Hotelería y Gastronomía	Especialista En Gestión de Servicios de Alimentos y Bebidas	1
		Maestría en Gastronomía	1
		Maestría en Gastronomía con Mención en Administración de Alimentos y Bebidas	1
		Maestría en Hotelería y Gastronomía Mención en Gestión Gastronómica	1
		Maestría en Hotelería y Gastronomía Mención en Gestión Hotelera	1
		Subtotal	5
	Entrenamiento Deportivo	Maestría en Entrenamiento Deportivo	1
		Subtotal	1
	Actividad Física	Maestría en Actividad Física	1
		Maestría en Actividad Física, Mención Administración y Gestión Deportiva	1
		Maestría en Educación Física y Entrenamiento Deportivo	1
		Maestría en Educación Física y Deportes	1
		Maestría en Entrenamiento Deportivo	5
		Subtotal	9
	Deportes	Maestría en Entrenamiento Deportivo	1
		Subtotal	1
Subtotal			48

Campo Específico	Campo Detallado	Programas de Posgrado	Nro
Servicios de Protección	Seguridad y Salud Ocupacional	Especialidad en Salud y Seguridad Ocupacional, Mención Ergonomía Laboral	1
		Especialidad en Salud y Seguridad Ocupacional, Mención Higiene Industrial	1
		Maestría en Ergonomía Laboral	1
		Maestría en Gestión de Riesgos Laborales	1
		Maestría en Salud Ocupacional	2
		Maestría en Salud y Seguridad Ocupacional con Mención en Prevención de Riesgos Laborales	1
		Maestría en Seguridad y Salud Ocupacional	7
		Subtotal	14
	Salud y Seguridad Ocupacional	Especialista en Psicosociología Laboral	1
		Especialista en Salud y Seguridad Ocupacional	1
		Especialista en Seguridad Minera	1
		Especialista en Seguridad y Salud Ocupacional	1
		Especialista en Toxicología Laboral	1
		Maestría en Gerencia de Instituciones de Salud	1
		Maestría en Salud y Seguridad Ocupacional con Mención Salud Ocupacional	1
		Maestría en Salud y Seguridad Ocupacional, con mención en Prevención de Riesgos Laborales	1
		Maestría en Seguridad y Salud Ocupacional	4
		Subtotal	12

Campo Específico	Campo Detallado	Programas de Posgrado	Nro	
Servicios de Protección	Prevención y Gestión de Riesgos	Maestría en Gestión de Riesgos	2	
		Maestría en Gestión de Riesgos, Mención Manejo de la Respuesta a Desastres	1	
		Maestría en Gestión del Riesgo de Desastre	1	
		Maestría en Prevención y Gestión de Riesgos	4	
		Magíster en Gestión de Riesgos	2	
		Mención Prevención de Riesgos Laborales		
		Subtotal	10	
		Subtotal	36	
	Servicios de Seguridad	Educación Policial, Militar y Defensa	Especialista en Estudios Estratégicos de la Defensa	1
Maestría en Defensa y Seguridad, mención Estrategia Militar			1	
Maestría en Defensa y Seguridad, mención Logística Militar			1	
Subtotal			3	
Seguridad Ciudadana		Maestría en Gestión Estratégica y Seguridad Ciudadana	1	
		Maestría en Seguridad Ciudadana	8	
		Subtotal	9	
		Subtotal	12	

Campo Específico	Campo Detallado	Programas de Posgrado	Nro
Servicios de Transporte	Gestión del Transporte	Maestría en Gestión del Transporte con Mención en Tráfico, Movilidad y Seguridad Vial	2
		Maestría en Gestión Marítima y Portuaria	2
		Maestría en Transporte y Logística	1
		Subtotal	5
Total			101

Fuente: CES, 2021.

Un importante número de programas de posgrado se realizan mediante convenios de cooperación entre Instituciones de Educación Superior, principalmente del sector público.

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

Carlos Rafael Núñez Peña

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

La calidad del posgrado constituye una temática de considerable pertinencia en el desarrollo social actual y prospectivo, dada su impronta en la formación del talento humano comprometido con la generación de cambios en las distintas áreas de conocimiento. De hecho, un marcado interés por parte de personalidades políticas, académicas, científicas, instituciones y organismos, a nivel internacional, enfocan esfuerzos en este sentido.

Lo anterior presupone, la necesidad del perfeccionamiento de la gestión de calidad del posgrado como sistema, que se expresa indistintamente a través de indicadores, componentes o fases, en cada país o área geográfica; a partir de la aprobación de reglamentos suscritos por ministerios, carteras u otras estructuras legalmente designadas a tal efecto.

Si bien es cierto que la producción científica en revistas especializadas sobre el posgrado a nivel general muestra datos relevantes, también se hace evidente que en el área conocimiento de Servicios, de acuerdo a la clasificación CINE, los resultados de búsqueda en la investigación documental no son suficientes.

América

En estudios realizados por la Asociación Universitaria Iberoamericana de posgrado, uno de los temas que llama la atención es el referido a la calidad. En este caso, se denota la disparidad de políticas, nomenclaturas y patrones de calidad para los procesos evaluativos del posgrado. (Asociación Universitaria Iberoamericana de posgrado, 2002).

En Iberoamérica existe diversidad en el enfoque y el modelo de evaluación institucional que adoptan los países, quizás más pronunciada que la que se observa en el campo de la acreditación

de programas. Encontramos sistemas con un enfoque más vinculado a la evaluación institucional con vistas al mejoramiento, como es el sistema de Argentina; y otros con un enfoque más vinculado a la acreditación institucional, con orientación a resultados de acuerdo al cumplimiento de criterios y/o estándares que deben alcanzar las instituciones. (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, 2020)

Figura 4: Variables empleadas por países del área a inicios del siglo XX para establecer patrones de calidad del posgrado



Fuente:Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado, 2002, p.11.

Para el logro de una mayor eficiencia en el proceso de evaluación de la calidad del posgrado, se asumen al menos tres fases esenciales de acuerdo a criterio de varios autores:

la autoevaluación, que permite conocer el nivel de calidad logrado; la acreditación propiamente dicha, que certifica los niveles de calidad alcanzados y; la mejora continua y permanente, para mantener y superar los niveles alcanzados en la acreditación (Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado, 2002).

Sin embargo, la tendencia de la evaluación de la calidad del posgrado en el mundo toma un giro cada vez mayor, hacia modelos de tipo integral y a la internacionalización, que garanticen la calidad integral del egresado. Para bien del desarrollo de la calidad de la educación superior en la región, con la garantía de una oferta académica de alta calidad, sirve de referencia reconocer, que

el área latinoamericana constituye un paradigma en la aplicación de los procesos de evaluación de programas e instituciones, considerándose área pionera por Morales (2010), cuando afirma que:

América Latina se ha caracterizado por ser una región pionera en los procesos de evaluación y acreditación, acompañada de la suficiencia de Leyes de educación superior a tal grado que la mayoría de los países han colocado el tema en su agenda educativa. Morales (p. 86)

Durante los últimos años en América Latina se han llevado a cabo una serie de acciones y programas tendientes a la búsqueda de la mejora de la calidad de la educación superior, una de ellas es la conformación de agencias encargadas de la evaluación y acreditación de la educación superior, con una diversidad de modelos y niveles en su desarrollo, el caso de Argentina, Chile, Colombia y México es una muestra representativa de las diversas facetas del desarrollo en la región de los sistemas consolidados de evaluación y acreditación de las instituciones y programas educativos. (Morales, 2010).

Para una mejor apreciación del comportamiento y aplicación de los procesos de evaluación de la educación posgraduada, se toman como referencia, algunos países en distintas áreas geográficas, no sin antes considerar que es limitada la información sobre los aspectos esenciales que permiten apreciar las tendencias y proyecciones de los procesos evaluativos del posgrado en el área de servicios. En tal caso, se trata de establecer algunos criterios relacionados con los siguientes descriptores: institución encargada de la regulación de los procesos de evaluación de la educación superior o Agencias de aseguramiento en los países, principales políticas de evaluación en educación superior, enfoques para la evaluación del posgrado, proceso que siguen los programas en el marco de su evaluación y, modelos de evaluación que se aplican, particularmente en el área de servicios.

Cuba

En Cuba, la Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte “Manuel Fajardo”, es la encargada de dirigir la formación de profesionales y especialistas de alto nivel científico - técnico del área de servicios personales, la cual se proyecta hacia:

la formación posgraduada de estos profesionales a través de diseños de programas en

las diferentes disciplinas deportivas, en este caso seleccionamos para la evaluación la maestría, por ser la figura académica de formación posgraduada de mayor acceso, proporcionándole a los graduados universitarios dominio profundo de los métodos de investigación, amplia cultura científica y conocimientos avanzados en el campo del saber, desarrollando habilidades para el trabajo docente, la investigación y desarrollo, lo que provoca cambio en su actuación y favorece su acción transformadora del entorno. (Andux, et al, 2014, pág. s/n).

Agencias de aseguramiento

La institución encargada de asegurar la regulación de los procesos de evaluación de la educación superior en Cuba es la Junta de Acreditación Nacional (JAN), creada por la Resolución No. 229 de fecha 13 de diciembre de 2008, del Ministerio de Educación Superior.

Políticas

Dentro de las principales políticas en relación con el proceso de evaluación de la educación superior en Cuba sobresalen las siguientes:

- El Sistema de Evaluación y Acreditación de Instituciones de Educación Superior forma parte del Sistema Universitario de Programas de Acreditación (SUPRA). Tiene como objetivo fundamental promover la mejora de la gestión en las instituciones de educación superior de la República de Cuba. (Junta de Acreditación Nacional, 2014)
- Proporcionar una educación de calidad como vía para medir la competencia profesional y la excelencia de los programas académicos para lo cual se establece el proceso de acreditación
- Crear una cultura de calidad en la comunidad universitaria a través del fortalecimiento de la autoevaluación como un proceso participativo interno.
- Relacionado con el deporte, como profesión representante del área de servicios, la política se centra en la formación de un egresado del posgrado académico creativo, quien tiene ante sí un desafío, dada la carencia de recursos para el desarrollo de los entrenamientos.

Enfoques

¿Cuál es el enfoque que sigue la JAN para la evaluación de posgrados en Cuba? La interrogante presupone dos aspectos esenciales que develan el enfoque para la evaluación del posgrado, por una parte:

El MES y el Presidente de la JAN, establecieron el Sistema Universitario de Programas de Acreditación (SUPRA), como único sistema autorizado para acreditar los procesos, programas e instituciones de la educación superior, dentro de este se encuentran: el Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras (SEA-CU), el Sistema de Evaluación y Acreditación de Maestrías (SEA-M), el Sistema de Evaluación y Acreditación del Doctorado (SEA-Dr) y el Sistema de Evaluación y Acreditación Institucional (SEA-I), convirtiéndose en una herramienta principal para la gestión del mejoramiento de la calidad en la formación continua de los profesionales (Andux, et al, 2014, p. 1).

Por otra:

Se han desarrollado en diferentes momentos estudios cuantitativos para mejorar el marco teórico y filosófico de la JAN y el Sistema de Evaluación y Acreditación de la República de Cuba, así como el proceso de toma de decisiones de la Junta con vistas a potenciar sistemáticamente la evaluación y acreditación de los programas educativos implementados por las Instituciones de enseñanza Superior en Cuba. (Junta de Acreditación Nacional. República de Cuba)

Procesos que siguen los programas en el marco de su evaluación

Los programas de posgrado en Cuba, incluyendo los pertenecientes al área de servicios, desarrollan un proceso de preparación para la evaluación externa (evaluación de la JAN), desde el inicio de su aplicación; orientado a lograr el mantenimiento y la elevación continua de la calidad en la formación inicial y permanente de profesionales y sus objetivos específicos son:

1. Detectar fortalezas, debilidades y posibilidades de mejora.
2. Diseñar planes de acción para mejorar la calidad.

3. Crear una cultura de calidad en la comunidad académica y científica acerca del programa concreto que se evalúa. (Andux, Torres, & Vidaurreta, 2014, pág. 1)

Modelos de evaluación

¿Cuál es el modelo de evaluación que se aplica al posgrado en el área de servicio? El modelo de evaluación del posgrado referente a las maestrías en Cuba se define a partir del patrón de calidad, en el que se conjugan la excelencia académica y la pertinencia social, destacando las siguientes variables:

Tabla 7: Total de variables, indicadores y criterios dentro de la guía de evaluación del Sistema de Evaluación y Acreditación de Maestría

VARIABLES	TOTAL DE INDICADORES	DESCRIPCIÓN DE INDICADORES	TOTAL DE CRITERIOS
Pertinencia e impacto social	5	1. Justificación del programa 2. Líneas y grupos de investigación 3. Tradición de la institución 4. Intercambio académico nacional e internacional 5. Monitoreo del impacto en el desarrollo local	10
Claustro	5	1. Caracterización del claustro 2. Publicaciones (producción científica) 3. Eventos 4. Reconocimientos científicos y sociales 5. Tutorías	9
Estudiantes	3	1. Proceso de matrícula y retención 2. Defensa de la memoria escrita 3. Publicaciones	5
Infraestructura	4	1. Recurso de enseñanza-aprendizaje 2. Gestión de la información 3. Equipamientos e insumos 4. Gestión del Comité Académico	12
Curriculo	3	1. Fundamentación teórica y metodología del programa 2. Contenido del programa 3. Desarrollo del programa	11

Fuente: (SEA-M) de la JAN.

Enfatizando en la variable currículo

Se observa en el modelo SEA-M, que dentro de los indicadores: Fundamentación teórica y metodológica del programa, Contenido del programa y, Desarrollo del programa; se hace el mayor énfasis evaluativo en el último de ellos, donde se precisa la evaluación del diseño, organización y ejecución del programa, el desarrollo y evaluación de los cursos, no más de cuatro cursos impartidos por profesor en las ediciones evaluadas, desarrollo y evaluación de la investigación, el trabajo científico metodológico, la innovación o creación artística (según la orientación del programa), No más de cinco tesis tutoradas por profesor en las ediciones evaluadas, elaboración, presentación y defensa de la memoria escrita y, la calidad de la memoria escrita desde su pertinencia transformadora, como de su actualidad científica.

El modelo evaluativo del posgrado en Cuba se complementa, con un grupo de datos correspondiente al desarrollo del programa, que son los que a continuación se ofrecen.

- Datos de las memorias escritas defendidas por cada una de las dos últimas ediciones concluidas del programa de maestría.
- Datos del claustro (profesores y tutores) por cada una de las dos últimas ediciones concluidas y las actuales en ejecución.
- Datos sobre el claustro físico del programa sin repetición de las últimas dos ediciones concluidas y las actuales en ejecución.
- Datos sobre las publicaciones en revistas científicas acreditadas asociadas al programa (por cada año en los últimos 5 años por integrantes del claustro).
- Datos sobre los libros, capítulos de libros y monografías por integrantes del claustro.
- Datos sobre ponencias presentadas en eventos científicos nacionales e internacionales asociados al programa (por cada año en los últimos 5 años por integrantes del claustro).
- Datos sobre premios y reconocimientos asociados al programa (por cada año en los últimos 5 años)
- SEAM -13. Este se refiere al modelo que se emplea por el Sistema de Evaluación y Acreditación de Maestría en Cuba, cuando se trata de un proceso de reacreditación, o sea, un

nuevo proceso evaluativo externo. En este caso el modelo expone el estado comparativo desde las insuficiencias detectadas en el proceso anterior y su situación actual.

Tomado de los modelos de anexos del SEA-M de la JAN, República de Cuba, RESOLUCIÓN No.11/19 del MES.

México

En los últimos años México – como otros países de la región– ha experimentado un significativo crecimiento de su sistema de posgrado, tanto en la matrícula como en la oferta de programas. Esta expansión ha sido acompañada por modificaciones en los marcos regulatorios y en los programas de apoyo a la formación. (Luchillos, 2010)

Es evidente que el posgrado ha sido objeto de atención creciente tanto del sector educativo como del sector científico en nuestro país, su crecimiento y consolidación constituye un factor estratégico para el desarrollo nacional. Está ampliamente reconocido que, en el contexto de la globalización y en el auge progresivo del comercio mundial, el conocimiento es actualmente un factor primordial de competitividad económica. En ese sentido, suele enfatizarse la importancia de que se eleve en el país, de manera general, el grado de escolaridad de la población (López, 2004, p. 14).

Agencias de aseguramiento

El proceso de acreditación voluntaria en México se realiza a través de agencias privadas y organismos disciplinares, que son reconocidos para asumir estas funciones por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), organismo que opera en convenio con la Secretaría de Educación Pública, creada con la finalidad de cumplir y fomentar la política educativa del país, cimentada en el aseguramiento y control de la calidad de los programas de estudios a nivel superior, en apego al Plan Nacional de Desarrollo en lo referente al Sistema Nacional de Evaluación, certificación y Acreditación.

Políticas

Dentro de las principales políticas con relación al proceso de evaluación de la educación superior en México se distinguen, según estudio de fuentes, las siguientes:

- Según Luchilo (2010) el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), hace un análisis de la situación del posgrado buscando reconocer la calidad de buenos programas educativos considerando los criterios de internacionalización, pertinencia, calidad, eficiencia y eficacia. (p. 158)
- Programas dirigidos a apoyar la formación para la investigación, a través de convocatorias abiertas para postulantes con los antecedentes necesarios y orientada a aumentar el acervo de personal altamente calificado que podrá ser ocupado refiriéndose en este caso a posibilidades de utilización o empleo por las universidades, los centros de investigación, las empresas o los organismos sin fines de lucro.
- Elevar los niveles de calificación del personal de algunas instituciones, de manera preponderante, universidades y otras instituciones de educación superior públicas. (p. 177)

En el primer caso se valora por los autores el desarrollo de programas de posgrado con mayor tradición y cobertura, pues según comenta Luchilos (2010), “constituyen alrededor de los dos tercios de becas otorgadas en México para la formación en posgrado” (p. 177) En este caso no se precisa si la política alcanza a todas las áreas por igual, o existe predominio de alguna por interés nacional; suponiendo que se incluya aquí la correspondiente a servicio.

En el segundo aspecto visto como política, se trata de la promoción de becas dirigidas a docentes de universidades estatales, Godines (2015) valora el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) y la SEP, sobre el proceso de formación de posgraduados, cuyo objetivo se orienta hacia la mejora continua y la calidad del posgrado (p. s/n).

Enfoques

La acreditación de los programas de posgrado en México particularmente las especialidades médicas, maestrías y doctorados se desarrollan de manera voluntaria y, son agencias disciplinares, autorizadas por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), los

que desarrollan el citado proceso. Además, se incluyen los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y el Conacyt.

De acuerdo con los criterios de Barrera, M.E. y Cisneros-Cohernour, E.J. (2012), los programas académicos de posgrado son de dos tipos: con orientación a la investigación y, con orientación profesional, los cuales ofrecen los niveles de especialidad o de maestría. (p. 63)

Modelos de evaluación

Para el nivel del posgrado se conformó desde 1992 un mecanismo de reconocimiento a la calidad de los programas con orientación científica realizado por el (Conacyt), creándose con ello el padrón de programas de posgrado de excelencia (Red de académicos de Iberoamérica A.C, 2013)

En tal sentido la Conacyt (2015) asumió que “los programas que resultan aprobados en el proceso de la evaluación académica se integran en el Padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad y está conformado por cuatro niveles” (CONACYT, 2015). Los niveles son los siguientes.

1. Reciente creación

Programas que satisfacen los criterios y estándares básicos de los términos de referencia del PNPC en relación a su pertinencia científica y social, así como cumplir con las siguientes características. Para las maestrías y doctorados, la antigüedad de su fecha de creación no deberá exceder la duración establecida en el plan de estudios del programa más doce meses al cierre del corte señalado. Podrán presentarse programas que hayan iniciado cursos o que se encuentren en el proceso de apertura del programa (convocatoria abierta) (CONACYT, 2015).

2. En desarrollo

Programas con una prospección académica positiva sustentada en su plan de mejora, desde una perspectiva científica y social y en las metas factibles de alcanzar en el mediano plazo. Estos programas cuentan con al menos 1 (una) generación de estudiantes egresados.

3. Consolidado Además de lo anterior, estos programas tienen reconocimiento nacional derivada de su pertinencia científica y social, así como de su impacto en la formación de comunidades científicas y tecnológicas comprometidas con la sociedad, en la productividad

académica y en la colaboración con otros sectores de la sociedad y cuentan con al menos 3 (tres) generaciones de estudiantes egresados (CONACYT, 2015)

4. **Competencia internacional** Además de los puntos anteriores, estos programas mantienen un rigor científico y pertinencia social de impacto nacional; establecen una relación dinámica, permanente, creativa e innovadora mediante colaboraciones y articulación con diferentes sectores sociales, institucionales, productivos, así como con las comunidades científicas de la región donde se ubican, sin dejar de lado sus interacciones a nivel nacional e internacional. (CONACYT, 2015)

En el proceso de investigación documental no se encuentran otras fuentes que faciliten el acercamiento al modelo de evaluación de posgrado en México, en particular de tipo específico para el área de conocimiento de Servicios. A pesar de ello, algunos autores como Godínez (2015), confirma en las conclusiones de su investigación que;

Si bien la política de formación de capital humano de alto nivel, representada básicamente por el PNPC-refiriéndose al Programa Nacional de Posgrados de Calidad-tiene como uno de sus propósitos fundamentales asegurar la calidad de los posgrados ofertados, ésta no ha tenido el alcance esperado, pues menos del 20 % de los programas han sido evaluados para formar parte de dicho padrón. (p. 164)

España

Por coincidencia con idioma, idiosincrasia, historia y expresión cultural, España es una buena referencia para establecer un enfoque paralelo respecto al desarrollo del proceso de evaluación de la calidad del posgrado; independientemente de que se destaca entre los países del continente europeo, a partir de los avances experimentado en los últimos años, en temas de gestión de calidad de la educación superior y acreditación de programas de posgrado.

En España, cada año, el número de cursos de postgrado va en aumento, surgiendo así nuevas titulaciones dentro de todas las áreas de conocimiento. Dentro de los tipos de postgrado que se desarrollan en las universidades españolas, existen:

- Doctorado. Está orientado a la investigación y su objetivo suele ser acceder a la docencia.

- Títulos Propios. Tienen una orientación más práctica que los anteriores. Son estudios que no tienen carácter oficial, ya que en España no existe una legislación oficial que los regule, a excepción de un convenio interuniversitario al que se acogen la mayor parte de las universidades. En este caso aparecen Máster Universitario, Diploma de posgrado y Experto Universitario (López, 2004).

Agencias de aseguramiento

La Agencia de Aseguramiento de la Calidad del posgrado en España es la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), es un organismo autónomo adscrito a tiene el objetivo contribuir a la mejora de la calidad del sistema de educación superior mediante la evaluación, certificación, y acreditación de la enseñanza, del profesorado e instituciones. La mencionada agencia tiene la función de acreditar a docentes e investigadores para acceder a las figuras de profesor titular de universidad y catedrático de universidad (p. 44).

Políticas

Asumiendo los acuerdos de los países europeos por la calidad de la educación superior, España asume, según se entiende en las fuentes consultadas, los siguientes propósitos de acreditación:

- Promover la movilidad estudiantil,
- Aumentar la transparencia
- Asegurar que ninguna titulación está por debajo de unos determinados estándares académicos

Enfoques

En España, el proceso de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior lo desarrolla la (ANECA) quien “coordina e impulsa la evaluación de los diferentes aspectos del sistema universitario, enseñanzas, instituciones y profesorado” (Comission, European, 2021)

Las administraciones educativas a través de sus respectivas agencias de evaluación: aseguran

el cumplimiento de unos estándares de calidad básicos en el diseño e implantación de las enseñanzas, y también entre aquellos que solicitan participar en un proceso de contratación o de acceso a la función pública. Por su parte: las universidades:

- presentan anualmente una memoria de sus actividades docentes e investigadoras a la comunidad autónoma de la que dependen y a la Conferencia General de Política Universitaria
- realizan una evaluación interna de sus actividades, de la labor de sus profesores y de los resultados de sus alumnos dentro de los planes institucionales de mejora
- su Inspección de Servicios comprueba el cumplimiento de las obligaciones y la organización del personal docente y no docente, instruye los expedientes informativos y disciplinarios, y tramita las solicitudes de realización de informes e inspecciones para controlar y evaluar el rendimiento de los docentes. (European Comission, 2020)

Las agencias realizan evaluación de los Sistemas Internos de Garantía de la Calidad (SIGC) de los centros universitarios. Los criterios y directrices para el aseguramiento de la calidad en el espacio europeo (ESG) definen que las universidades deben tener una política pública de aseguramiento de la calidad que forme parte de su gestión estratégica y que los centros o universidades deben desarrollar e implantar esta política mediante estructuras y procesos adecuados, que aseguren la participación de toda la institución. En ese marco, las agencias españolas y portuguesa han desarrollado programas para favorecer y promover el desarrollo e implantación de sistemas de garantía internos de calidad dentro de las universidades (Universitaria, 2020). De acuerdo con la información revisada, no se evidencian modelos relacionados con el área de Servicios, lo que hace pensar que en España se asume un modelo genérico de evaluación para varias disciplinas o ramas de la ciencia, en este caso el deporte, por solo mencionar un caso; carece de un modelo específico de evaluación de la calidad de los posgrados.

La decisión estratégica de empezar a configurar un proceso integrado de gestión de la calidad que nos permitiera, por una parte, mantener la idea de autoevaluación para mejorar pero que nos permitiera también animar a las instituciones a someterse voluntariamente a procesos de evaluación externa, ofreciendo incentivos de reconocimiento a través del Premio AUIP a la Calidad del Postgrado y el Doctorado en

Iberoamérica. (Cruz, s/f, p. 2)

Los propósitos de los sistemas evaluativos de la calidad del posgrado en el área de Iberoamérica, en sentido general, son coincidentes; criterio que asumen ciertos autores cuando describen cinco aspectos genéricos (Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado, 2002, p. 10):

1. La certificación del nivel de calidad de los programas, a partir del cumplimiento de estándares previamente establecidos por las entidades acreditadoras.
2. El fomento de una cultura de la calidad entre los actores del postgrado.
3. El aseguramiento de la formación de recursos humanos de alto nivel que impulsen el desarrollo científico y tecnológico nacional.
4. La asignación de becas a estudiantes y financiamiento de programas.

Modelos de evaluación

Según el estudio documental realizado, en las universidades españolas no se asumen modelos específicos para la evaluación de posgrado y, por los que vale resaltar, para un acercamiento a cómo se desarrolla este proceso en el país ibérico, las investigaciones desarrolladas con la aplicación del modelo de evaluación de másteres y posgrados de la División de Ciencias de la Educación de las universidades de Barcelona y Valencia.

Partiendo de esta base, establecen un modelo de evaluación que se estructura en torno a tres niveles:

Nivel institucional (departamento, división y universidad). Se trata de responder a las necesidades de información de los departamentos y de la división, para poder controlar la calidad de los programas que promueven.

Dirección y gestión del programa. Se trata de detectar posibles deficiencias del programa y recoger propuestas de mejora.

Acreditación externa. Se trata de garantizar la calidad del programa y su adecuación a las necesidades de la sociedad, sobre todo en el entorno profesional y laboral en el que se inserta.

Las áreas y contenidos de evaluación establecidos se dividen en dos grandes bloques: áreas cualitativas y áreas cuantitativas. Por lo que respecta a las primeras, son dimensiones de la

evaluación: objetivos y contenidos, alumnado, metodología de enseñanza, docencia, sistema de evaluación, recursos físicos y materiales y proyección al exterior. En cuanto a las áreas cuantitativas, el objeto de evaluación se centra en: flujo de alumnos e índice de eficiencia, actividad docente y recursos utilizados.

En este modelo de evaluación se consideran básicas para la recogida de información las siguientes fuentes:

- El programa, como un documento que recoge la conceptualización y planificación del máster o postgrado en cuestión.
- El director del programa, como responsable fundamental de la configuración y gestión del mismo.
- El profesorado con responsabilidad en la coordinación de los módulos, en la docencia de clases teóricas o en la orientación de los proyectos.
- El propio alumnado que cursa el máster o postgrado.
- Los ex-alumnos.

Del mismo modo, diversos son los instrumentos de recogida de datos que se utilizan:

- Evaluación de propuestas de masters y postgrados
- Cuestionario de evaluación de asignaturas/módulos.
- Cuestionario de evaluación global del programa.
- Sesión de evaluación con el alumnado, mediante la que se obtiene una información más descriptiva y cualitativa.
- Autoinforme de evaluación del profesorado.
- Cuestionario de evaluación posprograma, que tiene la finalidad de conocer el valor del máster o postgrado en el mundo profesional.
- Sesión de revisión del programa. Se trata de una reunión de trabajo con los representantes de las personas directa e indirectamente implicadas en el programa.

- Informe de la dirección.

La evaluación de dichos programas de postgrado tiene una doble finalidad:

- Por un lado, la rendición de cuentas de los programas individuales.
- En segundo lugar, la mejora de cada programa.

La recogida de información se lleva a cabo transcurrido el 80 % de la duración de los cursos y se basa en la administración de cuestionarios a los siguientes colectivos:

- Estudiantes, cuyas opiniones se utilizan como indicadores de satisfacción (aspectos de organización y desarrollo del programa).
- Coordinadores (gestión del programa).
- Personal de Administración y Servicios.

La propuesta de evaluación planteada se desarrolló en dos etapas en las que se depuraron los instrumentos y se identificaron los elementos del sistema de evaluación que podían ser utilizados para la detección de problemas y la mejora de los programas, tanto individualmente como considerados a nivel global (López, 2004)

La falta de modelos específicos en el área de servicios sobre los procesos de evaluación de la calidad del posgrado en distintas áreas geográficas no facilita una interpretación clara y en menor grado, un análisis comparado con relación al comportamiento actual, aspectos coincidentes o divergentes entre los distintos modelos, por cuanto debe convertirse en objeto de profundización en próximos estudios respecto al tema abordado.

A pesar de ello, vale recordar los principales dilemas que enfrenta hoy el posgrado en la sociedad del conocimiento, tomando como referencia los planteados por (Abreu & de la Cruz, 2015)

Los dilemas del posgrado en la sociedad del conocimiento

- Primer dilema: simplicidad versus complejidad
- Segundo dilema: investigación pura versus aplicada
- Tercer dilema: unidisciplina versus multi e interdisciplina y convergencia de las ciencias
- Cuarto dilema: trabajo individual versus trabajo en equipo

- Quinto dilema: mini proyectos versus macroproyectos
- Sexto dilema: investigación dispersa versus enfocada.
- Octavo dilema: investigación rutinaria versus investigación creativa e innovadora
- Séptimo dilema: abordar problemas en tiempo diferido o en tiempo real

Hoy la calidad del posgrado no puede verificarse plenamente por el cumplimiento de algunos atributos establecidos como estándares fijos, sino que debemos avanzar en la evaluación de su potencial de innovación y de su vinculación con las complejas necesidades del mundo actual. El posgrado del futuro debe juzgarse por su capacidad de innovación para contribuir significativamente a la solución de problemas complejos y supercomplejos, y para ello deberá recurrir a sistemas no lineales, inciertos, que permitan avanzar por el camino de la interdisciplinariedad y la convergencia de las ciencias, y romper con las estructuras añejas que nos mantienen dentro de nuestra área de confort (Abreu & de la Cruz, 2015)

Evaluación de posgrados en Ecuador en el campo de conocimiento de Servicios (enfoque y análisis del modelo genérico)

Giorver Pérez Iribar

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

Desarrollo histórico de la evaluación de los posgrados en el campo de conocimiento servicios profesionales en Ecuador

Adentrarse en la evolución histórica de la evaluación de la calidad en el posgrado, implica la determinación de subsistemas que conforman sus partes, dentro de ellos, los aspectos técnicos constitutivos de los modelos de evaluación. En tal sentido, la determinación de los hechos se orienta en función de estos elementos, como consecuencias del llamado a la excelencia en la formación de cuarto nivel y la necesidad de incorporar profesionales competentes por las casas de altos estudios.

Durante los últimos años han desarrollado de manera creciente aportes a la evaluación en el posgrado en busca de una eficiencia en sus procesos, pero todavía subyacen limitaciones para la concreción, comprensión y aportes hacia este proceso en los campos de formación específicos, como lo es servicios profesionales. Por tal razón, el estudio del desarrollo histórico de la evaluación en el posgrado se ha estructurado en etapas para una mejor comprensión de sus aspectos más relevantes.

Para comprender el origen de estas limitaciones se comparte el criterio abordado por (Cabrera, 2020) “En el caso del Ecuador, conscientes [sic] de que el proceso de institucionalización de las políticas de evaluación se realizó de manera tardía con respecto a los otros países analizados” (p.165), por ende se identifica que en otros países latinoamericanos como Brasil y México ya existían políticas que dirigían este proceso evaluación y acreditación y solo en Ecuador se re-

conocen los indicios de experiencias a finales de la primera década del nuevo milenio.

El desarrollo histórico de la evaluación en el posgrado en Ecuador ha sido abordado e impulsado por diferentes organismos responsabilizados que han ido modificando su nomenclatura al pasar de los años (CONEA, CEAACES y CACES), lo que ha traído aparejado cambios sustanciales en el enfoque de los subprocesos de este sistema de evaluación, entre los que se encuentran las variables, dimensiones, criterios, subcriterios, los indicadores o estándares, principios, características y bases legales identificados como los subsistemas que integran este macroproceso de evaluación de la calidad del posgrado, así como una mirada diferente de la valoración de esta calidad desde lo cuantitativo a lo cualitativo.

Un hecho significativo en el análisis histórico que marcó el inicio del proceso de evaluación y acreditación de las universidades, carreras y posgrado en 2009 por el CONEA lo constituye el Mandato Constituyente N°14, enfocado hacia la depuración y mejoramiento de las instituciones de educación superior tras conocer en ese entonces el desempeño institucional y garantizar la existencia de establecimiento con una alta calidad.

Criterio que se respalda con los requisitos básicos para el proceso de evaluación externa con fines de acreditación que dentro de uno de sus apartados el (CEAACES, 2018) plantea:

Garantizar que los procesos de aprobación y permisos de funcionamiento emitidos por el Consejo de Educación Superior – CES, a carreras y programas sean armonizados y consistentes con los criterios, estándares e indicadores utilizados para la evaluación implementada por el Ceaaces. (p. 8)

Es de comprender que la esencia del proceso de evaluación con fines de acreditación de un programa de posgrado se sustenta en el análisis de la eficiencia de estos subprocesos, así como es necesario identificar hacia donde se han dirigido los principales criterios, subcriterios e indicadores que con una adecuada precisión describen el comportamiento de un sistema en su evolución de acuerdo con sus objetivos planteados.

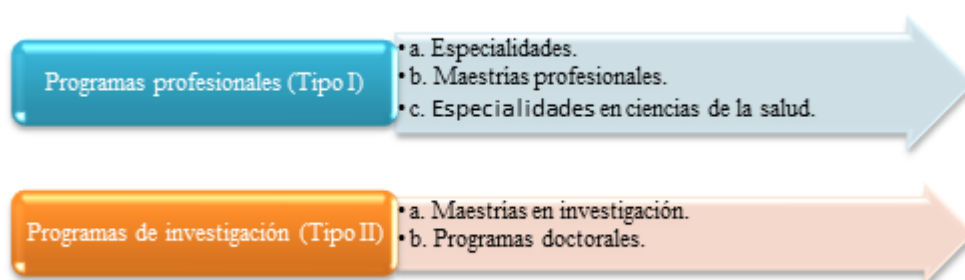
En el análisis histórico realizado se fundamenta, a través de hechos y acontecimientos, cómo la experiencia internacional tuvo un impacto importante en el desarrollo actual y prospectivo en la evaluación del posgrado en Ecuador, se realizaron comparaciones entre países y sus organismos encargados de la evaluación, se hicieron valoraciones sobre el comportamiento de los subsistemas que pueden ser parte de la búsqueda de calidad en los programas de posgrado.

Al abordar los aportes en la evaluación del posgrado en el campo servicios profesionales en Ecuador, por hechos y acontecimientos sustentados en los subprocesos o subsistemas propios declarados anteriormente, se manifiesta una escasa experiencia en esta temática, para ello, se definieron los siguientes criterios esenciales que sirven para orientar el análisis histórico:

1. Las características del proceso de evaluación y acreditación del posgrado. (objetivos, fines, clasificación de los posgrados, momentos de evaluación ...)
2. El carácter de los principios que sustentan el proceso de evaluación.
3. La evolución y desarrollo en la definición de las variables, criterios, subcriterios, indicadores y estándares.

La clasificación de los programas de posgrados ha sido planteada por el CES en su Reglamento de Régimen académico y según Capa (2017) es la siguiente:

Figura 5: Tipos de programa de posgrados



Fuente: Capa, 2017.

Se comprende por el autor, que el establecimiento de esta estructura busca romper con la fragmentación existente entre los procesos sustantivos de la universidad docencia, investigación y vinculación con la sociedad para buscar la generación de conocimiento transformador, sostenibilidad de los procesos y excelencia con equidad en los profesionales.

De acuerdo con los datos del CES 2021, sobre los posgrados vigentes en el campo de servicios profesionales se encuentran los siguientes:

Como se observa la modalidad que predomina es la presencial, con un 55.44 %, seguido de la modalidad en línea con un 29.70 %, aspecto que hoy cobra relevancia por las condiciones actuales por la pandemia Covid-19. Un aspecto significativo para destacar es el número de ofertas

Tabla 8: Tipos de programas de posgrados vigentes en el campo servicios profesionales

Tipo de programa	Modalidad					Total
	Presencial	A distancia	En línea	Semipresencial	Híbrida	
Especialización	4	0	2	3	1	10
Maestría profesional	7	0	0	0	0	7
Maestría académica	45	1	28	5	4	83
Doctorado	0	0	0	0	1	1
Total	56	1	30	8	6	101

Fuente: CES, julio 2021.

de programas vigentes de doctorado en este campo de conocimiento con tan solo uno (1) que representa el 0.99 % .

De acuerdo con los datos del CEAACES (2014) el, los procesos de evaluación de la calidad en las universidades se inician en el 2009, como evaluación institucional, en aras de identificar las instituciones que cumplieran los estándares mínimos para seguir funcionando.

Un segundo proceso evaluativo de forma institucional se realiza en el 2013, con el mismo objetivo de valorar los estándares de calidad hacia la excelencia académica para seguir su funcionamiento. En ambos procesos evaluativos se considera un número importante de instituciones que fueron cerradas por no cumplir con los mínimos exigidos, un avance en el otorgamiento de las categorías entre A, B, C, D, E y F, observándose un cambio significativo en las universidades en los resultados del segundo proceso. Es importante destacar las críticas realizadas a estos dos procesos que se iniciaban al tratar de poner orden estas casas de altos estudios, así como que, para lograr los estándares de excelencia en la institución, es necesario evaluar como un todo, es valorar también los programas que en ella se desarrollan, dígase, programas de pregrado y posgrado, como búsqueda de la excelencia en la formación de profesionales.

Otras críticas encontradas durante la revisión bibliográfica al proceso de evaluación de la calidad de los procesos universitarios, se corresponde con las llamadas ausencias significativas declaradas por (Bart van der, 2015):

No se evalúan, por ejemplo: las estrategias de enseñanza y aprendizaje; la articulación teoría-práctica en la carrera; la capacidad innovadora de docentes; los procesos de desarrollo curricular y el papel de los diferentes actores; la articulación de investigación con el contexto social; la relación investigación-docencia; la construcción interdisciplinaria; la crítica académica colegial (p. 11).

Estos aspectos focalizan criterios necesarios a comprender y analizar para su esclarecimiento a

la comunidad científica y en posteriores evaluaciones y modelos en aras de ganar en calidad de los procesos académicos que se ofrecen.

Un momento importante de perfeccionamiento en el proceso de evaluación con fines de acreditación se logra con la inclusión y modificación de algunos aspectos técnicos producto de las experiencias de categorización y recategorización hasta el 2015 por el CEAACES a los que se hace referencia:

Tipo de indicador, Periodo de evaluación, Estándar de calidad, Descripción, Elementos fundamentales, Fuentes de información, lo que ofrecen una mejor precisión en su contenido y aplicabilidad en función de garantizar una realidad de la calidad de los programas de posgrados.

El perfeccionamiento de la formación de posgrado en el campo de conocimiento servicios profesionales es de gran interés por las universidades y organismos responsables de la calidad, eficiencia y productividad con que deben de salir los profesionales que cursan estos programas académicos para estar a la altura y correspondencia a los exigentes cambios sociales producto a las crecientes necesidades.

En la búsqueda del perfeccionamiento de los programas de formación académica de cuarto nivel se encuentra la evaluación llevada a través del proceso de acreditación por el actual CACES, en función de describir las realidades sociales que viven las universidades y sus procesos adjuntos, la determinación de indicadores que viabilizan una retroalimentación de información de los procesos sustantivos, así como los relacionados al posgrado que ofrecen las universidades, aspectos que permiten dar fe la calidad de los programas de posgrado.

El control de la calidad de los programas de posgrados constituye la vía que asegura una calificación de profesionales de alto nivel en el campo de servicios profesionales, se tiene en cuenta determinados estándares a partir de criterios e indicadores que ofrecen esta garantía, entre los que se pueden indicar: Estructura del programa y contexto institucional, Estudiantes, Infraestructura, Vinculación, Cuerpo académico, Producción intelectual e Internacionalización.

Con el cumplimiento de estos estándares en los programas de posgrado se garantiza que se ofrezcan proyectos educativos de calidad a la altura de las exigencias sociales con profesionales calificados que se inserten en el mercado laboral, a partir de un estudio de cuarto nivel que garantice un proceso permanente de investigación, profundización, actualización y perfecciona-

miento.

Otro aspecto importante en la revisión de los antecedentes de la evaluación del posgrado se refiere a los principios que orientan los modelos de evaluación aportados por Díaz (2001); Suárez, Barrios y Gonzáles (2007); CONEAU (2009b); CNA (2013), citados por Acosta y Acosta (2016), referidos a Adecuación, Coherencia, Eficacia y Eficiencia; al constituirse los principios en postulados teóricos y metodológicos que guían determinados procesos para los que fueron creados, al entenderse que la evaluación de posgrado necesita regirse por cada uno de ellos.

Es significativo los principios que se recogen en el Modelo genérico de evaluación de programas de posgrados en Ecuador, 2017, entre los que se reconocen compromiso; investigación, desarrollo e innovación; impacto, aspectos que sirven de base para poder comprender los demás subcomponentes que integran el modelo.

Resulta de suma importancia identificar las características del proceso de evaluación y acreditación del posgrado identificadas por Capa y Redroban (2018) derivadas de un estudio sobre los procesos de evaluación y acreditación de la educación de posgrado en Brasil, México, Argentina, Chile y Colombia, aportadas por cada uno de los organismos responsables, entre las que se encuentran: Inicio de los procesos de acreditación de los programas de posgrado; Institución que dirige el proceso de acreditación; Dependencia; Carácter; Etapas de la evaluación; Categorización; Duración de la acreditación; Tipo de evaluación y Estado de los posgrados. CONEAU (2016), CONACYT (2016), CNA (2015), CNA-CHILE (2017), CAPES (2016).

La educación de posgrado se sustenta bajo normativa legal vigente después del ciclo de estudios de la licenciatura o estudios profesionales de grado, la cual responde al último nivel de formación. La formación de posgrado se encuentra implícita en la provisión de conocimientos habilidades que estén sustentadas para las grandes exigencias en la comunidad. Los programas de posgrados deben enfrentarse en invertir el capital intelectual vistas desde diferentes esferas de la formación tratando de cambiar, aportar y renovar los planteamientos existentes que coadyuvan al desarrollo socio económico del país.

Previo a la Ley de Universidades y Escuelas Politécnicas (LUEP) de 1982 y al 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.

Es responsabilidad de las universidades ofrecer garantías en los programas de posgrados basados en la formación de competencias profesionales avanzadas con el uso de la investigación científica de acuerdo con el campo de conocimiento, en este caso a servicios profesionales a partir de un profundo estudio de pertinencia, donde sus programas profundicen en cada uno de los subsistemas que lo integran con una excelente calidad.

Para este logro precisa en su Art. 95.- Criterios y Estándares para la Acreditación. - Describen que:

El Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, establecerá modelos con estándares cuantitativos y cualitativos los mismos que las instituciones de educación superior, carreras y programas deberán alcanzar para ser acreditadas; describiendo que el fin es la calidad y no la acreditación.

Los criterios y estándares estarán fundamentalmente dirigidos al ambiente de aprendizaje, al proceso de formación e innovación pedagógica y a los resultados del aprendizaje, basados en el equilibrio de la docencia, la investigación e innovación y la vinculación con la sociedad, orientadas por la pertinencia, la inclusión, la democratización del acceso y la equidad, la diversidad, la autonomía responsable, la integralidad, la democracia, la producción de conocimiento, el diálogo de saberes, y valores ciudadanos, como lo describe el Art. 93 como Principio de calidad. A modo de cierre del acápite se arriban a las siguientes regularidades:

En los hechos y acontecimientos analizados se aprecia que el proceso de evaluación de la calidad del posgrado es un tema recurrente por los organismos encargados y una prioridad a ser atendida en las universidades para el perfeccionamiento de las competencias profesionales. Se evidencia, a partir de las experiencias surgidas, un considerable tratamiento a los subsistemas que componen este proceso de evaluación de la calidad y acreditación de las universidades, carreras y programas de posgrados.

La mejora de los aspectos técnicos fue considerada para que evidenciara la realidad de la calidad de la educación e incursionar la valoración cualitativa por sobre la cuantitativa para que refleje la veracidad de los procesos.

Son escasas las evidencias sobre la evaluación de los posgrados en el campo servicios profesionales por su incipiente gestación y aun sin someterse a evaluación y acreditación por los organismos competentes, sí se observa un creciente número de programas en funcionamiento.

Análisis del modelo genérico de evaluación externa de posgrado nacional

En el sistema de evaluación de posgrados en Ecuador 2017, se ha considerado un análisis a partir de la revisión de estándares de calidad en programas de posgrados que llevan los organismos encargados de evaluación de algunos países de la región, tales como: Brasil (CAPES), Argentina (CONEAU), Chile (CNA), Colombia (CNA) y México (CONACYT) en busca de una mejor propuesta para la evaluación de los programas de posgrados en las universidades de Ecuador y que permitió una articulación sistémica entre el debate académico en función del mejoramiento y la búsqueda permanente de la calidad.

En el documento modelo genérico de evaluación de posgrados en Ecuador, (CEAACES, 2017) describe textualmente: “una evaluación de la calidad no necesariamente se reduce a la verificación del cumplimiento de normativas; se trata de determinar si las acciones emprendidas garantizan el logro de los niveles de excelencia, sea a corto o largo plazo” (p. 11)

En tal sentido, esta sería una premisa importante a tener en cuenta en el éxito del modelo. Dentro de las consideraciones importantes que declara el modelo se encuentran los requisitos básicos para la evaluación del posgrado que parten de los requisitos definidos para la evaluación de carrera, distinguiendo aspectos esenciales que difieren de acuerdo al grado académico, en tal sentido al referirse “Personal académico suficiente y adecuado” además de expresar la titularidad, dedicación y relación de afinidad con las subáreas o campos disciplinares del programa, se considera necesario para el marco del campo de conocimiento servicios profesionales, hablar de la inter, multi y transdisciplinariedad que aportarían los profesores en el programa y tan necesario formar en los posgradistas de este campo de conocimiento por la complejidad de los procesos.

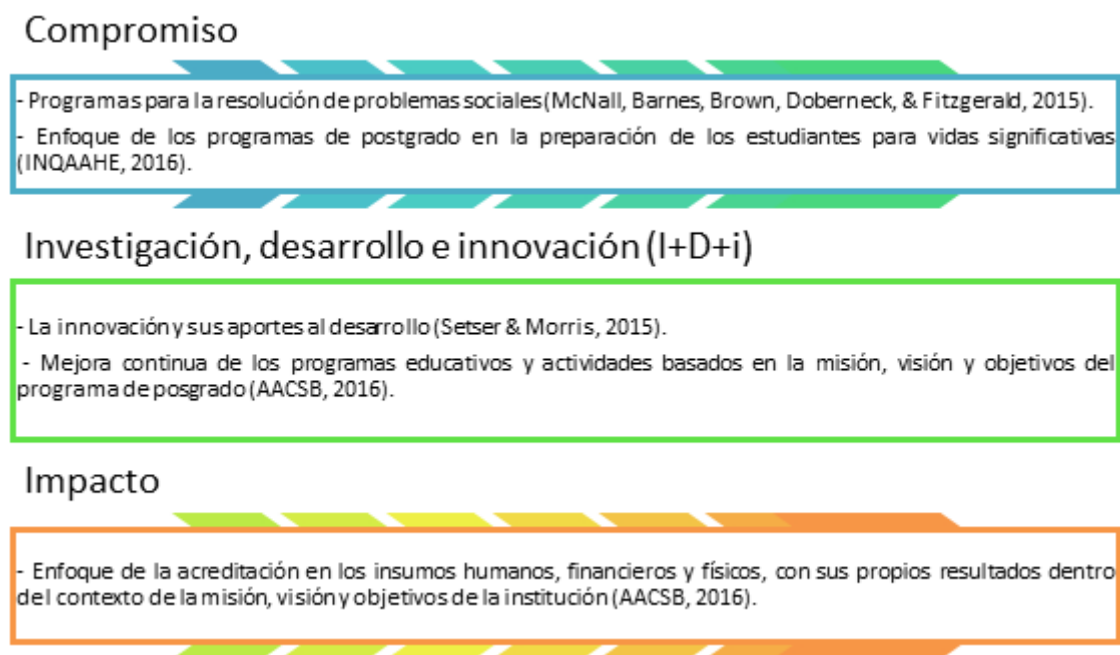
El modelo ofrece una mejora con la incorporación, a partir de la experiencia de categorización y recategorización del 2015, de algunos aspectos técnicos de relevancia tales como: Tipo de indicador; Periodo de evaluación; Indicador cuantitativo; Estándar de un indicador cuantitati-

vo; Indicador cualitativo; Descripción; Marco normativo y Evidencias, los que son explicados y argumentado en el modelo.

Un aspecto importante a destacar en el modelo es como la dimensión cualitativa es tenida en cuenta dentro de las nuevas propuestas de valoración de los indicadores, se ofrece una explicación del tipo indicador cuantitativo, sus manifestaciones y del indicador cualitativo y su identificación con el estándar “es una proposición afirmativa que establece un conjunto de cualidades que deben cumplir los programas de posgrado, para asegurar un mínimo de calidad deseable; es decir, los estándares son equivalentes a los indicadores cualitativos” (p. 9). Este criterio constituye un aporte al esclarecimiento como respuesta a una de las críticas que fueron realizadas a procesos anteriores.

Durante el desarrollo del acápite anterior se hizo alusión a los principios por los que se sustenta la evaluación del posgrado, aspecto que sigue siendo medular en el planteamiento de este modelo 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, 2017)

Figura 6: Tres principios que guían la concepción de los criterios y estándares de evaluación de programas de posgrados



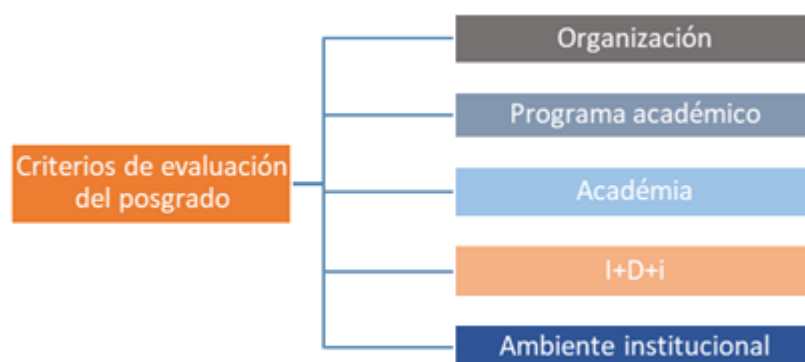
Fuente: (CEAACES, 2017) Modelo Genérico de Evaluación de Programas de Posgrados en Ecuador 2017.

Al realizar un análisis de cada uno de los principios que sustentan la evaluación del posgrado

se comprende el Compromiso como la visión integral en la que debe estar dirigido el programa de posgrado, al manifestar como elemento orientador su accionar en los estudiantes y docentes, es decir un compromiso académico y profesional para la resolución de los problemas sociales. El principio de la Investigación, desarrollo e innovación alcanza su máximo esplendor dentro del proceso evaluación y acreditación de posgrado cuando la creación nuevas ideas, instrumentos o métodos, se ponen en función de la resolución de los problemas sociales detectados en el estudio de demanda y pertinencia del programa. El principio del Impacto constituye la manifestación de las transformaciones logradas durante el desarrollo del programa desde los aprendizajes en los profesionales con contribuciones intelectuales sobre teoría, la enseñanza o la práctica hasta visualizar el impacto en el entorno donde se desarrolla el programa.

Los criterios y estándares de evaluación de los programas de posgrado fueron uno de los aspectos que más evidenciaron evolución en el estudio histórico sobre este proceso, al ser los aspectos medulares en que se sustenta una evaluación de la calidad de los entornos de aprendizaje que componen el programa, según la clasificación ya conocida en el acápite anterior como tipo I y tipo II en el modelo se reconocen los siguientes: Figura 7.

Figura 7: Criterios de evaluación de programas de posgrado tipo I y II



Fuente: (CEAACES, 2017) Modelo Genérico de Evaluación de Programas de Posgrados en Ecuador 2017.

En el modelo se ofrece una explicación detallada sobre la esencia de cada uno de los criterios y aspectos que pueden considerarse para plantear indicadores y estándares de calidad (pág. 16)(p.16), los cinco criterios se basan en aspectos amplios sobre la evaluación de las características de los entornos de aprendizaje del programa, su efectividad en los procesos institucionales, como las funciones sustantivas, sin embargo, se deja abierto la orientación al control de las par-

particularidades desde los subcriterios y estándares para los diferentes campos del conocimiento, como es el caso de servicios profesionales, en los cuales es necesario destacar particularidades y especificaciones que subyacen como criterio de calidad alcanzado dentro del programa. Esta forma de concretar la evaluación del programa de posgrado desde los criterios, subcriterios, indicadores o estándar que ofrece aspectos amplios se completa con la experticia de los pares evaluadores sobre el campo de conocimiento específico.

Como consideración general sobre el modelo, se observa un balance desde el punto de vista cualitativo y cuantitativo sobre los indicadores de los cinco criterios propuestos, abarcan una evaluación de la integración de las funciones sustantivas de la universidad a las que el programa debe de responder, con la propuesta de los principios se consolida una orientación clara y precisa sobre la misión, visión y objetivo del programa en la universidad.

Estructura curricular en el campo de conocimiento de Servicios

Jorge Luis Mateo Sánchez

Universidad Central del Ecuador

Conceptualización de la estructura y el currículo

El desarrollo científico y tecnológico, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), las transformaciones económicas y sociales producto de la globalización económica y financiera y los cambios en los mercados laborales han transformado a las instituciones universitarias, sus funciones y su relación con la sociedad. En el actual escenario internacional tanto los gobiernos como los sectores de la producción demandan a las universidades una formación de recursos humanos altamente calificados, así como también de una producción científica y tecnológica de calidad que motiva un escenario de debate y reconfiguración de las políticas de posgrado (Dávila, 2012)

En este contexto, resulta fundamental el papel de la educación superior y del posgrado en la formación de profesionales y académicos, en la producción de conocimiento de avanzada, y en su contribución al desarrollo económico y social de cada país, además de la generación de oportunidades para lograr una adecuada inserción internacional acorde a las necesidades sociales. Estos cambios implican nuevas y mayores demandas a los sistemas educativos que se expresan en la transformación de las carreras de pregrado y programas posgrado, con una mayor diversificación de áreas del conocimiento, el surgimiento de nuevas disciplinas, carreras y programas, y una creciente interdisciplinariedad y flexibilidad en los planes de estudio.

En este sentido, también se desarrolla recientemente la educación continua con el objetivo de ofrecer oportunidades de educación para todas las personas a lo largo de su vida, facilitando así la transición entre estudio y trabajo y la movilidad de los estudiantes dentro y entre insti-

tuciones.

La movilidad de estudiantes, académicos y profesionales entre países constituye una forma cada vez más frecuente de internacionalización de la educación superior. Este fenómeno incentiva la generación de mecanismos para la transferencia y el reconocimiento de estudios y así va produciendo cambios en los sistemas educativos, que pueden llegar algunas veces a favorecer la integración entre los sistemas nacionales como ocurre con el Espacio de Educación Superior Europeo, conocido como el proceso de Bolonia (Dávila, 2012)

El ejemplo exitoso de la integración europea ha motivado el debate, pero la integración de la educación superior en América Latina no parece una prioridad en la agenda política de ninguno de los países de la región. Aunque hay algunas experiencias no muy avanzadas a nivel de grado, estos procesos no avanzan en el nivel de posgrado. A nivel de instituciones, hay algunos progresos en este sentido y se ofrecen algunas titulaciones en conjunto entre universidades de diferentes países, pero que mayoritariamente involucran a instituciones de Europa y Estados Unidos.

Rama (2007), considera que, si bien este conjunto de cambios atraviesa la educación superior en general, las transformaciones más importantes ocurren más intensamente a nivel del posgrado. Este nivel educativo tiene reglas de oferta, demanda, competencias, estudiantes, docentes, investigaciones diferenciadas del grado.

Según Cardona (2009), actualmente se está discutiendo y repensando conceptualmente las características y el rol que debe tener el posgrado. Una revisión de la literatura sobre el tema permite apreciar que el posgrado hoy es tema de debate obligado en instituciones y sistemas de educación superior.

En este contexto se plantea el presente estudio con el propósito de establecer las principales regularidades sobre los programas de posgrado a nivel internacional (Europa, Estados Unidos y América Latina), así como del Ecuador en el campo de conocimiento de Servicios y establecer un análisis comparado entre estos, para ello nos basamos en investigaciones, leyes, reglamentos y programas a los que se pudo tener acceso.

Estructura curricular de los programas de posgrado en el contexto internacional

Desde hace décadas se ha impuesto en la academia la visión de la realidad, de la producción de conocimiento, de los procesos de enseñanza y de los criterios de calidad de las Ciencias Exactas y Naturales, y esta mirada entra en contradicción con los paradigmas de las demás disciplinas. El conflicto se profundiza dado que esta mirada domina los mecanismos de evaluación y financiamiento, y las agencias de evaluación de la calidad y los organismos científicos de asignación de recursos para investigación se sustentan en este modelo único de calidad que tiene como eje la formación doctoral, la publicación de papers en revistas internacionales con referato y la investigación recluida al ámbito del laboratorio (Dávila, 2012)

Estos criterios de calidad entran en contradicción con las formas de valorar la calidad en otras disciplinas como las Ciencias Sociales o las de orientación tecnológica, en las cuales el ámbito de investigación es más amplio que el recinto de un laboratorio, las tradiciones de formación de posgrado tienen a la Maestría o la Especialización, y no al doctorado, como carrera máxima –como pasa en Derecho, Medicina, Ingeniería, Arquitectura, entre otras– y los productos de la investigación suelen ser más variados que la simple publicación de un paper en una revista internacional indexada, como patentes y otras formas de aplicación del conocimiento. En estos casos, además, es tan valiosa la trayectoria en investigación como la experiencia profesional de los docentes, de ahí que muchas veces no sea tan conveniente que tengan cargos a tiempo completo o sean evaluados por la cantidad de artículos con referato.

Este modelo académico guiado por el paradigma de las Ciencias Duras es dominante en el posgrado, guía los procesos de enseñanza, de investigación, de evaluación y acreditación de la calidad y de asignación de recursos. Sin embargo, la realidad muestra otras tendencias que entran en contradicción con el modelo hegemónico y, en muchos casos, con los mecanismos de reproducción de la comunidad académica que se han adecuados a este patrón dominante (Dávila, 2012).

Las carreras de posgrado suelen tener altas cargas horarias avaladas reglamentariamente, y planes de estudio que no necesariamente están justificados por objetivos pedagógicos, sino que parecen hechos a medida para cubrir la demanda laboral de los docentes de las universidades. Las tendencias en posgrados, según Abreu (2009), evidencian como objetivo una formación

general, personal e intelectual para que el alumno adopte una actitud más abierta y flexible ante un objeto de conocimiento, se comunique mejor más allá de las fronteras de su propia disciplina y demuestre ser autónomo intelectualmente. Se debería facilitar la construcción de un entorno de enseñanza-aprendizaje que facilite el trabajo colaborativo, interdisciplinar, la participación activa del alumno en sus procesos de formación, su integración en equipos de trabajo, la resolución de problemas complejos en tiempo real, la generación de resultados tangibles y el aprendizaje autónomo tutelado en forma colegiada.

Con respecto a la formación doctoral se observan algunas tendencias, entre ellas Nyquist & Woodford (2000) plantean:

- Acortar la duración de los programas de doctorado, con el fin de lograr una mejor empleabilidad.
- Formar egresados para que se puedan desempeñar en variados entornos de manera de expandir la empleabilidad a otros ámbitos diferentes al académico.
- Asegurar una mayor variedad en el perfil de doctorandos, dándole cabida a alumnos que vienen de otras disciplinas para estimular así el trabajo interdisciplinario.
- Planes de estudio
 - Asegurar que el trabajo interdisciplinar se convierta en parte integral de su formación doctoral de manera tal que los futuros doctores puedan interactuar con personas de otras disciplinas.
 - Una mayor comprensión del entorno económico, productivo y social a nivel nacional y mundial se considera fundamental para ampliar, profundizar y generar nuevo conocimiento.
 - Más manejo de tecnologías de información y comunicación.
- Proceso de enseñanza/aprendizaje con un mayor papel de tutorías y atención en el alumno. Algunas de las estrategias más comúnmente utilizadas son procesamiento y transferencia de información, análisis crítico, formación de conceptos, interpretación de datos y aplicación de principios tutoriales.

En este sentido, en doctorados se mantiene la tradición del Ph.D. como contribución original y significativa al conocimiento científico, y se suma el PD que, además de contribuir al avance del conocimiento, también tiene una aplicación en la práctica profesional. Asimismo, la admisión se vuelve más flexible (se exige el máster aunque hay excepciones), y hay un mayor trabajo en equipo, más interdisciplinariedad, curriculum semiescolarizados y tutorías (Dávila, 2012).

En las maestrías se acepta la coexistencia de maestrías académicas y maestrías profesionales, con diferencias en los fines, los propósitos y las competencias. Las maestrías académicas imparten una formación en investigación, mientras que las maestrías profesionales se orientan a la formación profesional.

Otro punto de discusión suele ser el límite entre maestrías y doctorados. Este no es claro en la medida que muchas competencias básicas deben ser atendidas por ambos tipos de formación.

Estructura curricular de los programas de posgrado en el contexto internacional.

Europa

Según Dávila (2012), con la Declaración de Bolonia de junio de 1999 se da inicio a la reglamentación de la reforma de la educación superior europea y establece para el 2010 la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), a partir de un proceso de convergencia en el que participan gobiernos, universidades, organizaciones sociales y económicas y estudiantes. El principal objetivo del proceso de Bolonia fue la búsqueda de áreas de convergencia entre los sistemas europeos de educación superior. Para lograrlo se planteó también la implementación de sistemas de aseguramiento de la calidad, un sistema de ciclos, reconocimiento de titulaciones y períodos de estudio, movilidad, empleabilidad, recopilación de información, investigación.

La integración educativa se efectuó a través de la organización de los estudios universitarios en ciclos de grado/posgrado. Siguiendo el modelo estadounidense, se fue configurando una estructura de tres ciclos: el primer ciclo comprende el bachelor (grado) de tres a cuatro años de duración, el segundo ciclo incluye el master de uno a dos años de duración y el tercer ciclo lo constituye el doctorado. El segundo y tercer ciclo son de posgrado. Además de la conformación de tres ciclos, se disminuyó la duración de los estudios en países con tradición en curriculum

largos sin salidas intermedias.

Se creó el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos o European Credit Transfer System (ECTS) como base para la transferencia y el reconocimiento de estudios. Este considera, además de las horas de docencia, el aprendizaje global proveniente de todo el trabajo agregado del estudiante. Incluye, por lo tanto, las horas de clase, las horas de prácticas o laboratorios y el tiempo de estudio y de preparación de exámenes. De esta forma, el ECTS facilita la integración de los programas a partir del reconocimiento de titulaciones y períodos de estudio, así como también permite la movilidad de estudiantes entre los países. (Barsky & Dávila, 2004).

Los créditos que se conceden en un programa pueden transferirse a otro programa ofrecido por la misma institución u otra diferente. Esta transferencia solo ocurre si la institución que otorga el título reconoce los créditos y los resultados del aprendizaje asociados. Las instituciones asociadas deben acordar previamente el reconocimiento de los períodos de estudios en el extranjero.

Tendencias de los programas de posgrado de Europa

Requisitos:

La presentación obligatoria del título de licenciatura o de grado. Se admiten un título extranjero equivalente en estudiantes que finalizaron estos estudios en otro país. Para el acceso al doctorado se requiere un máster o estudios similares, aunque hay excepciones como Alemania y España donde el acceso al doctorado es directo desde el título de pregrado.

Admisión

En la mayoría de los países se realiza a través de selección comparativa, se tiene en cuenta el expediente académico o currículum vitae y el conocimiento de una lengua extranjera preferiblemente el inglés. De igual manera se consideran, aunque son menos utilizados, criterios como el examen de ingreso, la carta de recomendación y entrevista personal. En algunos se tienen en cuenta las publicaciones anteriores y un currículum vitae reconocido y en unos pocos países se refleja un límite de edad y se reservan plazas para personas con discapacidad.

Objetivos

De las especialidades y maestrías es el ejercicio profesional especializado. El de los doctorados es el avance y desplazamiento del conocimiento, entrenamiento en investigación, formación per-

sonal e intelectual y entrenamiento ejercicio profesional. **Estructura curricular**

En los posgrados no doctorales predomina la estructurada, centrada en alumno, escolarizada e inter/multidisciplinar. En relación con el doctorado la flexible, centrada en el alumno, no escolarizada o semiescolarizada. **Contenido de los programas**

Se desarrollan cursos para el aprendizaje de nuevos conocimientos, cursos teóricos y metodológicos, seminarios de profesores visitantes, actividades de investigación, proyecto de tesis y se incluye la posibilidad de realizar estancias en instituciones extranjeras en la mayoría de los países, además las universidades determinan programas, asignaturas, etc. De igual manera la realización de la tesis forma parte de un plan de estudios previo.

En relación con la tesis se exige la originalidad y calidad de la investigación. En poco más del 50 % de los países se acepta únicamente la tesis monográfica y en el otro casi 50 % se permite la presentación de tesis y la compilación de artículos.

Para su defensa se produce un debate llevado a cabo con respecto al método utilizado o los resultados de la tesis, cada universidad determina el formato y tiempo de presentación, en más del 60 % de los países incluye la presentación y las respuestas del doctorando a las intervenciones del tribunal evaluador en un idioma que no sea el nacional. En un tercio de los países está permitida la publicación previa de obra.

Entre los requisitos para ser director de tesis y miembro del tribunal de evaluación se debe tener experiencia en investigación en el área del conocimiento, compuesto por un número determinado de profesores de otras instituciones o extranjeros, la conformación del tribunal es de tres y seis personas, en algunos países se establecen miembros que sean opositores del doctorando y el director puede formar parte del comité de evaluación. Cada universidad determina sus reglas y funcionamiento.

Estrategias de enseñanza - aprendizaje

Entre las principales estrategias de aprendizaje en los posgrados no doctorales se encuentra el aprender haciendo, procesamiento de información y la solución de problemas. En relación con el doctorado las estrategias más comúnmente utilizadas son el procesamiento y transferencia de información, análisis crítico, formación de conceptos, interpretación de datos, aplicación de principios y tutoriales. **Duración**

Las especialidades tienen una duración de un año, las maestrías de uno a dos años y el doctorado de tres a cuatro años. **Modalidad de estudio**

Para las especialidades y maestrías: presenciales, semipresenciales en sesiones intensivas de una semana, durante varias semanas distribuidas a lo largo de uno o dos años académicos, itinerantes y a distancia. Altamente escolarizadas (cursos formales obligatorios, exámenes tradicionales, exigencia de una tesis, relación formal entre profesor y estudiante) o desescolarizado (currículos flexibles, mínimo de exámenes tradicionales, relación informal entre profesor y alumno, tutoría).

Para los doctorados: presenciales, semipresenciales y a distancia.

Estados Unidos

El avance y desplazamiento de las fronteras del conocimiento según Cardona (2009), requiere un entrenamiento intensivo en investigación y también entrenamiento y formación altamente especializada en un campo profesional. Por esta razón, se han ampliado los títulos de doctorado. En Estados Unidos, se ofrecen títulos de Doctor en campos del ejercicio profesional como Doctor of Education (EdD), Engineering Doctorate (EngD) y Doctor of Business Administration (DBA) como alternativa a los tradicionales Philosophical Doctor (Ph.D.) y Professional Doctor (P.D.). La diversidad de títulos y opciones parecería marcar la tendencia. A los anteriores, que tienen una orientación más profesional, se suma el Doctor of Sciences (D.Sc.) con una orientación más académica. Otro tipo de doctorado son los work-basedo practice-based que están basados en la práctica profesional o artística y se dan, por lo general, a artistas o ingenieros. Otra opción es el doctorado por publicaciones. Acá el candidato presenta publicaciones arbitradas por la comunidad científica internacional en un campo del conocimiento. También en los Estados Unidos se incrementa la oferta del New Route Ph.D que se diferencia del anterior Ph.D. por tener una escolarización intensa. Las maestrías se acreditan con el M.A., el M.Sc., el M. Eng. o el M.Phil. (Master of Philosophy), dedicado especialmente a la investigación.

Tendencias de los programas de posgrado de Estados Unidos

Requisitos

La presentación obligatoria del título de licenciatura o de grado. Para el acceso al doctorado se exige el máster aunque hay excepciones. **Admisión**

Se realiza un examen de ingreso, se valora el expediente académico y el currículum vitae, además de conocimiento de la lengua inglesa para los estudiantes extranjeros. La carta de recomendación y la entrevista se utilizan como un medio adicional para garantizar una adecuada valoración del alumno en el proceso de selección. **Objetivos**

Los objetivos de las especialidades y maestrías son la producción intelectual y el ejercicio profesional especializado y del doctorado, al igual que en Europa, el avance y desplazamiento del conocimiento, entrenamiento en investigación, formación personal e intelectual y el entrenamiento ejercicio profesional. **Estructura curricular**

En los posgrados no doctorales predomina la flexible, centrada en el conocimiento, abierta, semiescolarizada y multidisciplinar. En relación con el doctorado la flexible, centrada en objeto de conocimiento y escolarizada. **Contenido de los programas**

Se imparten cursos teóricos y metodológicos, seminarios impartidos por expertos, una vez finalizada la etapa académica los estudiantes toman un examen para demostrar el nivel de conocimientos adquiridos dentro de su ámbito de estudio. En el caso del currículo del doctorado es escolarizado y flexible y el grado de doctor se obtiene una vez presentada y defendida la tesis doctoral. En la mayoría de los casos se incluye la posibilidad de realizar estancias en instituciones extranjeras.

En sentido general los posgrados conllevan una exigencia formal de asistencia a clases, de presentación de exámenes y de obtención de calificaciones, de preparación no sólo para la vida académica e investigativa sino también para contribuir a mejorar las condiciones sociales y económicas del colectivo social.

Desde el punto de vista de programación, los doctorados en Estados Unidos, a diferencia de los europeos, esperan que el estudiante dedique su primer año a tomar los cursos y seminarios obligatorios (con énfasis significativo en metodología de la investigación), el segundo año a prepararse para los exámenes de cualificación, el tercero a preparar una propuesta de investigación y el último, a terminar la investigación y preparar la disertación.

La tesis doctoral debe ser original y dirigida por un supervisor o equipo de supervisores. Está permitida la presentación tradicional de una tesis o por recopilación de artículos. La evaluación se realiza mediante una exposición pública oral. Cada universidad determina aspectos como la preparación, registro y aprobación de la tesis, el depósito antes de su defensa, el formato y

tiempo de presentación, así como la aprobación para que los trabajos puedan publicarse previamente a la defensa.

Entre los requisitos para ser director de tesis de evaluación están: tener experiencia en investigación y ser profesor de la propia universidad o departamento (para doctorado debe ser Doctor).

Dentro de las principales funciones están las de asesorar y cooperar de forma continua en la investigación del estudiante, contribuir al desarrollo del estudiante, verificar sus aptitudes para investigar y otorgar la autorización para la presentación de la tesis.

Para ser miembro del tribunal de evaluación se debe tener experiencia investigadora en el área de conocimiento, el grado de doctor en caso de tribunal de doctorado. Integración de tres a seis miembros, con un límite de profesores del mismo programa que realizan la evaluación de la tesis.

Estrategias de enseñanza - aprendizaje

Entre las principales estrategias de aprendizaje en los posgrados no doctorales se encuentra el procesamiento de información, la solución de problemas, innovación y creatividad. En relación con el doctorado las estrategias más comúnmente utilizadas son el procesamiento y transferencia de información, análisis crítico, formación de conceptos, interpretación de datos, aplicación de principios y tutoriales. **Duración**

Las maestrías tienen una duración de uno a dos años y en el caso del doctorado tiene una duración tres a cuatro años, dependiendo de la disciplina puede ser superior.

Modalidad de estudio

Para los posgrados no doctorales: presenciales, semipresenciales en sesiones intensivas de una semana, durante varias semanas distribuidas a lo largo de uno o dos años académicos y a distancia. Altamente escolarizadas (cursos formales obligatorios, exámenes tradicionales, exigencia de una tesis, relación formal entre profesor y estudiante) o desescolarizado (currículos flexibles, mínimo de exámenes tradicionales, relación informal entre profesor y alumno, tutoría). Para los doctorados: presenciales y semipresenciales.

América Latina

Con diferencias entre los distintos países, las políticas de posgrado se centran en aspectos tales como evaluación y acreditación, financiamiento, titulaciones, regulación, en particular del sector privado e internacional, integración regional. Estas políticas no están exentas de tensiones en la medida que expresan los intereses de los diferentes actores, y estos no solo no siempre coinciden, sino que en muchos casos entran en conflicto, y estas tensiones, en gran medida, explican algunas dificultades que adquiere el desarrollo de las carreras de posgrado en la región. En las sociedades modernas, las funciones de la educación de posgrado se orientaron al perfeccionamiento de egresados universitarios en dos grandes vertientes: la especialización profesional y la formación de investigadores y docentes universitarios. En América Latina, sin embargo, se presenta una incapacidad de adecuación institucional de los sistemas a los nuevos desafíos. Las dificultades para cumplir estos objetivos, en gran parte, se deben a un alto grado de heterogeneidad, al interior de los sistemas nacionales de educación superior que implica diferencias no solo en cuanto a la diversidad de las propuestas, sino a la calidad de las mismas (Dávila, 2012). La ampliación de la etapa de posgrado ha acentuado algunos problemas ya existentes. Por un lado, si bien generan nuevos programas de posgrado, las instituciones se resisten a reducir la duración de sus carreras de grado, basadas en el clásico sistema de licenciatura de origen europeo, de entre 5 y 6 años. Ello implica en muchos casos la duplicación de contenidos entre la última etapa del grado y las carreras de posgrado (Dávila, 2012). Por otro lado, al tradicional esquema de licenciatura (grado), especialización y doctorado (posgrado), heredado fundamentalmente de la cultura europea se le superponen hoy, sin demasiado orden curricular, las maestrías que son propuestas educativas derivadas de la experiencia anglosajona. Esto tiene dos efectos no deseados. Primero, la extensión de la duración del ciclo universitario (sobre una licenciatura de cuatro o cinco años se monta una maestría de dos y un doctorado de entre tres y cinco, cuando no una especialización o certificado de uno) sin justificación aparente y, segundo, la erosión del significado y función específica de cada programa. Es así que tenemos especializaciones que no logran diferenciarse de una maestría por la temática que abordan, maestrías que tienden a repetir conceptos ya ofrecidos en grado y maestrías que no se pueden diferenciar de los doctorados (Dávila, 2012).

En la región los doctorados, siguiendo la tradición, tienen un importante sesgo académico y no hay en general políticas que incentiven el desarrollo de doctorados profesionales. A nivel de maestrías, ha existido una gran resistencia al desarrollo de orientaciones profesionales que recién ahora se está superando. (Dávila, 2012).

Son escasas las iniciativas de reformas curriculares destinadas a adaptar los perfiles profesionales de los egresados a mercados de trabajo cambiantes. La internacionalización del currículum ha consistido esencialmente en la incorporación de materias instrumentales (idiomas extranjeros y computación) y en la apertura de carreras en áreas de alta demanda (relaciones, economía, derecho y comercio internacionales).

Para Del Bello & Mundet (2004), se presenta una serie de dificultades para la integración regional de la educación superior en América Latina, debido en gran medida a la gran diversidad de procedimientos existentes en la región para el reconocimiento y la convalidación y un sistema universitario latinoamericano con características que dificultan la movilidad: limitada o nula compatibilidad de los sistemas educativos nacionales; inflexibilidad curricular, escasa interdisciplinariedad, excesiva proliferación de títulos y extensa duración de las carreras de grado; marcos regulatorios restrictivos que afectan la autonomía universitaria dado que las regulaciones estatales intervienen en la validez nacional de los títulos e incluso en muchos casos, en los contenidos curriculares; limitaciones en los sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad, aunque en los últimos años se han creado agencias nacionales de evaluación de la calidad universitaria; reserva de mercado para profesionales universitarios nacionales. A estas dificultades, se suman políticas que han profundizado el aislamiento.

Aún con las dificultades descritas que hacen que la región esté distante de alcanzar un nivel de integración, medidas como las implementadas en el proceso de Bolonia serían de mucha utilidad para facilitar la movilidad: planes de estudio flexibles, un sistema de créditos, etc. para fomentar la movilidad, y el reconocimiento de títulos, para ello resulta relevante el papel de los mecanismos de acreditación de la calidad porque permiten facilitar el reconocimiento automático de títulos sobre la base de una calidad garantizada.

Regularidades de los programas de posgrado de América Latina

Requisitos

La presentación obligatoria del título profesional. Para el acceso al doctorado en la mayoría se suelen exigir maestría como pre-requisito y en algunos se da acceso directo desde el tercer nivel.

Admisión

Se realiza un examen de ingreso y una entrevista, el expediente académico y currículum vitae se utilizan como un medio adicional para garantizar una adecuada valoración del alumno en el proceso de selección. En el caso de los doctorados en muchos casos suele exigirse experiencia investigativa y publicaciones científicas. **Objetivos**

Al igual que en Estados Unidos, los objetivos de las especialidades y maestrías es la producción intelectual y el ejercicio profesional especializado y los del doctorado coincide con los de Europa y Estados Unidos en el avance y desplazamiento del conocimiento, entrenamiento en investigación, formación personal e intelectual y el entrenamiento ejercicio profesional. **Estructura curricular**

En los posgrados no doctorales predomina la estructurada, centrada en el profesor, cerrada, escolarizada y disciplinar. En relación con el doctorado es estructurada, centrada en relación profesor, tutor/ alumno y escolarizada. **Contenido de los programas**

Se imparten cursos teóricos y metodológicos, seminarios impartidos por expertos, ofrecen entrenamiento básico en investigación o entrenamiento en el ejercicio profesional. En algunos casos se incluye la posibilidad de realizar estancias en instituciones extranjeras. En sentido general los posgrados conllevan una exigencia formal de asistencia a clases, de presentación de exámenes y de obtención de calificaciones. En el caso de los doctorados igualmente se imparten cursos teóricos y metodológicos, seminarios, talleres, etc., habilitan para la investigación y docencia, algunos exigen dedicación exclusiva o parcial, exigen aprendizaje guiado por tutor y suelen exigir publicación internacional.

Estrategias de enseñanza - aprendizaje

Entre las principales estrategias de aprendizaje en los posgrados no doctorales se encuentra el procesamiento de información, trabajo en grupos e interacción social. En relación con el

doctorado, al igual que en Europa y Estados Unidos, las estrategias más comúnmente utilizadas son el procesamiento y transferencia de información, análisis crítico, formación de conceptos, interpretación de datos, aplicación de principios y tutoriales.

Duración

Las especialidades tienen una duración de un año, las maestrías generalmente de dos años, con una tendencia en algunos países en los últimos tiempos a una duración de uno a dos años y el doctorado de tres a cuatro años.

Modalidad de estudio

Para los posgrados no doctorales: presenciales, semipresenciales en sesiones intensivas de una semana, durante varias semanas distribuidas a lo largo de uno o dos años académicos y a distancia en algunos casos. Altamente escolarizadas (cursos formales obligatorios, exámenes tradicionales, exigencia de una tesis, relación formal entre profesor y estudiante). Para los doctorados: presenciales y semipresenciales.

Estructura curricular de los programas de posgrado en Ecuador

A nivel nacional la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) del 2010, establece en el artículo 118 que los niveles de formación que imparten las instituciones del Sistema de Educación Superior son el tercer nivel técnico-tecnológico y de grado y el cuarto nivel o de posgrado. En la misma se plantea que el cuarto nivel está orientado a la formación académica y profesional avanzada e investigación en los campos humanísticos, tecnológicos y científicos. Los posgrados que se establecen son:

- Posgrado tecnológico, corresponden a este nivel de formación los títulos de: especialista tecnológico y el grado académico de maestría tecnológica.
- Posgrado académico, corresponden a este nivel los títulos de especialista y los grados académicos de maestría, PhD o su equivalente, conforme a lo establecido en esta Ley.

En relación con los programas de posgrado se norma en el artículo 119 que la especialización es el programa destinado a la capacitación profesional avanzada en el nivel de posgrado técnico-tecnológico o académico y en el artículo 120 que la maestría es el grado académico que busca ampliar, desarrollar y profundizar en una disciplina o área específica del conocimiento. Serán de dos tipos:

1. Maestría técnico-tecnológica. Es el 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.
2. Maestría académica. Es el grado académico que busca ampliar, desarrollar y profundizar en una disciplina o área específica del conocimiento. Dota a la persona de las herramientas que la habilitan para profundizar capacidades investigativas, teóricas e instrumentales en un campo del saber.

De igual manera se regula en el artículo 121 que solo las universidades y escuelas politécnicas cualificadas 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 el Reglamento que para el efecto dicte el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior y se define el doctorado como 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.

En el artículo 123 se establece que el Consejo de Educación Superior aprobará el Reglamento de Régimen Académico que regule los títulos y grados académicos, el tiempo de duración, número de créditos de cada opción y demás aspectos relacionados con grados y títulos, buscando la armonización y la promoción de la movilidad estudiantil, de profesores o profesoras e investigadores o investigadoras.

En el Reglamento de Régimen Académico de (CES, 2019), se norma que para el ingreso al cuarto nivel o posgrado se requiere:

- Para el posgrado tecnológico: Poseer un título de tercer nivel o su equivalente debidamente registrado por el órgano rector de la política pública de educación superior y cumplir con el proceso de admisión establecido en el programa al que postula.
- Para el posgrado académico: Poseer título de tercer nivel de grado, debidamente registrado por el órgano rector de la política pública de educación superior y cumplir con el proceso de admisión establecido en el programa al que postula.
- Para el doctorado (PhD o su equivalente): Lo establecido en la normativa específica

expedida por el CES.

En el caso de que el título de grado sea obtenido en el exterior, el estudiante para inscribirse en el programa deberá presentarlo a la IES debidamente apostillado legalizado por vía consular.

Duración de los programas de posgrado

En relación con la duración se norma por tipo de programa los Períodos Académicos Ordinarios (PAO), horas, créditos y números de cursos o asignaturas, como se muestra a continuación:

Tabla 9: Duración de los programas de posgrado

	Nro. de PAO		Total horas		Total Créditos		Nro. de Asignaturas	
	Min.	Máy.	Min.	Máy.	Min.	Máy.	Min.	Máy.
Especialización tecnológica	I	2	720	1 440	15	30	5	10
Especialización	I	2	720	1 440	15	30	5	10
Maestría Tecnológica	2	3	1 440	2 160	30	45	10	18
Maestría Académica (MA) con Trayectoria Profesional (TP)	2	3	1 440	2 160	30	45	10	18
Maestría Académica (MA) con Trayectoria de Investigación (TI)	3	4	2 160	2 880	45	60	8	12
Doctorado (a partir de MA con TI)	6	8	4320	5 760	90	120		
Doctorado (a partir de MA con TP)	8	10	5 760	7 200	120	150		

Fuente: Reglamento del Régimen Académico (2019) (CES, 2019).

De igual manera el Reglamento de Doctorados del 2017, reformado en 2019 en el artículo 5 define que los programas doctorales corresponden a un nivel académico cuyas actividades formativas e investigativas, debidamente integradas, conducen al desarrollo de competencias, destrezas y habilidades investigativas validadas mediante la obtención del título de Doctor.

Como requisitos para ser admitido en un programa de doctorado, en el artículo 6, se plantea que el postulante deberá cumplir los siguientes requisitos:

- Tener el título de maestría de investigación en los campos afines al del programa doctoral definidos en éste, o título de maestría profesionalizante o su equivalente (especialización médica, odontológica y en enfermería con una duración de al menos 24 meses) en los campos afines que defina el programa de doctorado, cumpliendo con la respectiva fase propedéutica.
- Demostrar aptitudes investigativas a través de los mecanismos definidos por las universidades y escuelas politécnicas proponentes del programa de doctorado.
- Aprobar el proceso de admisión que establezca el programa, cuyos criterios y exigencias deberán constar en el proyecto de programa de doctorado que la universidad o escuela politécnica presente al CES. El Comité Doctoral de cada programa establecerá los parámetros y requisitos de las pruebas de admisión y entrevistas, de acuerdo con los campos de conocimiento que correspondan.
- Presentar una propuesta preliminar del posible tema de investigación, sobre la base de los lineamientos emitidos por el Comité Doctoral del programa.
- Demostrar suficiencia en el manejo de al menos un segundo idioma, que fuere relevante para el programa doctoral y conforme al nivel, los criterios y los parámetros definidos por las respectivas universidades y escuelas politécnicas.

Como perfil de egreso de los doctores, en el artículo 7, se regula que los programas de doctorados propenderán a generar las siguientes competencias:

- a) Dominio del objeto de su investigación.
- b) Manejo del marco de referencia integral, tanto teórico como metodológico, del correspondiente campo de conocimiento.

- c) Pensamiento analítico, contextual, comparativo y relacional.
- d) Manejo avanzado de los métodos y técnicas de investigación en el respectivo campo de conocimiento.
- e) Capacidad de teorización y/o de formalización conceptual.
- f) Destrezas para la identificación y sistematización de la información pertinente.
- g) Manejo riguroso de la redacción y comunicación académicas.

Los tipos de programas doctorales, según el artículo 8 son:

- **Doctorados Estructurados.** Programas con un componente escolarizado estructurado en los primeros años, con existencia de una estructura curricular de aprendizaje asistido por el docente (clases, cursos, seminarios, talleres organizados por el programa doctoral u otros programas afines) que el estudiante debe tomar sistemáticamente conforme al plan presentado por las universidades y escuelas politécnicas. Las convocatorias se realizan para conformar cohortes o promociones. La investigación doctoral se articula sistemáticamente a este proceso formativo.
- **Doctorados Semiestructurados.** El programa da acceso anualmente a un conjunto de clases, cursos, talleres y seminarios que pueden ser tomados por los estudiantes en cualquier momento de su formación, conforme al plan de estudio e investigación presentado por el tutor. La matriculación de los aspirantes a doctores se puede realizar en cualquier momento del año. La investigación doctoral se articula sistemáticamente a este proceso formativo.
- **Doctorados Personalizados o Tutelares.** Este tipo de doctorado está centrado en la tesis de investigación desde el inicio del programa, y los estudiantes toman cursos o talleres sugeridos por el tutor, sea dentro del propio programa, universidad o escuela politécnica, como en otros programas o instituciones de educación superior del Ecuador y el extranjero. El requisito para su ingreso es que los aspirantes a doctor demuestren suficiencia investigativa a través de sus publicaciones indexadas. Este tipo de programa solo podrá ser implementado por las universidades y escuelas politécnicas que cuenten al menos con

un programa doctoral acreditado por el CEAACES en el mismo campo de conocimiento, cumpliendo los requisitos establecidos en la presente norma.

En todos los programas de doctorados se garantizará que los doctorandos avancen en la elaboración de la tesis durante la fase escolarizada o semi escolarizada, a efectos de facilitar su graduación dentro de los tiempos previstos en este Reglamento. Para el efecto se incluirán obligatoriamente en su currículo seminarios, talleres o su equivalente, dedicados a los tópicos teóricos o metodológicos avanzados, así como a la presentación y discusión de capítulos o artículos correspondientes a su tesis.

El número de horas de aprendizaje e investigación según el artículo 9 es:

- En los programas doctorales estructurados: y semi-estructurados cada estudiante deberá completar al menos trescientas veinte (320) horas de aprendizaje asistido por el docente a través de cursos, talleres, seminarios o tutorías individuales o grupales, en ámbitos como, por ejemplo: matemática, estadística, epistemología vinculada al campo de conocimiento del programa doctoral, métodos y técnicas de investigación avanzada, redacción académica en una lengua extranjera; seminarios doctorales y conferencias; y clases sobre teorías avanzadas y discusión sobre el progreso de las investigaciones, entre otros.
- En los programas personalizados o tutelares se completará 90 horas de aprendizaje asistido por el docente, poniendo énfasis en los seminarios y talleres de presentación de avances de tesis. Estas horas de docencia o componente formativo deberán ser distribuidas a lo largo de todo el programa de doctorado.

La duración del programa de doctorado dependerá del campo del conocimiento y de la dedicación del estudiante. El programa de doctorado tendrá una duración mínima de tres (3) años y máximo de siete (7) años más un (1) año de gracia, contados desde la fecha de matrícula inicial en el programa. Cumplido este plazo máximo el estudiante de doctorado no podrá graduarse dentro del mismo programa doctoral.

Las modalidades de estudio o aprendizaje se realizarán bajo modalidad presencial con una dedicación referencial de 40 horas semanales a tiempo completo. Adicional al tiempo de aprendizaje asistido por el docente, el resto del tiempo se dedicará al aprendizaje autónomo y/o aprendizaje práctico a través de la investigación, tutorías, lecturas, discusiones y trabajos grupales, entre

otras actividades. Un estudiante a tiempo parcial tiene que garantizar la realización de al menos veinte (20) horas de trabajo de aprendizaje semanal en el programa doctoral.

Los estudiantes podrán tomar hasta un veinte y cinco (25) por ciento de las horas de aprendizaje asistido por el docente (cursos, talleres, seminarios, conferencias y tutorías) en modalidad de estudios en línea, para lo cual se deberá cumplir con los requisitos establecidos en el Reglamento para Carreras y Programas Académicos en Modalidades en Línea, a Distancia y Semipresencial o de Convergencia de Medios.

En la consulta realizada a partir de oferta vigente del Sistema de Educación Superior del Ecuador. CES (2021a) se pudo constatar, como se muestra en la tabla 9, la existencia de 100 programas de posgrado en el campo de conocimiento de Servicios, distribuidos por campo específico en 5 servicios de transporte, 36 servicios de protección, 12 servicios de seguridad y 47 servicios personales.

En relación con el campo detallado (tabla 13), existen programas en 11 campos, siendo lo que mayor cantidad los de turismo con 32, seguridad y salud ocupacional 14, salud y seguridad ocupacional 12 y prevención y gestión de riesgo 10.

Tabla 10: Programas de posgrado en el campo de conocimiento Servicios por campo detallado

CAMPO DETALLADO	MAESTRÍA ACADÉMICA CON TRAYECTORIA PROFESIONAL	MAESTRÍA PROFESIONAL	MAESTRÍA ACADÉMICA CON TRAYECTORIA EN INVESTIGACIÓN	ESPECIALIZACIONES	TOTAL
ACTIVIDAD FÍSICA	6	2	-	-	8
DEPORTES	2	-	-	-	2
EDUCACIÓN POLICIAL, MILITAR Y DEFENSA	-	2	-	1	3
GESTIÓN DEL TRANSPORTE	3	-	-	-	3
HOTELERÍA Y GASTRONOMÍA	4	-	-	1	5
PREVENCIÓN Y GESTIÓN DE RIESGOS	9	-	1	-	10
SALUD Y SEGURIDAD OCUPACIONAL	5	-	-	7	12
SEGURIDAD CIUDADANA	9	-	-	-	9
SEGURIDAD Y SALUD OCUPACIONAL	14	-	-	-	14
SERVICIO DE TRANSPORTE	2	-	-	-	2
TURISMO	29	2	-	1	32
TOTAL	83	6	1	10	100

Fuente: CES, 2021.

Por tipos de programas encontramos que la mayor cantidad se concentra en las maestrías académicas con trayectoria profesional con 83, le siguen las especializaciones 10, maestría profesional seis y las maestrías académicas con trayectoria en investigación solo con una.

Tabla 11: Programas de posgrado en el campo de conocimiento Servicios por tipo de programas

TIPO DE PROGRAMA	SERVICIO DE TRANSPORTE	SERVICIOS DE PROTECCIÓN	SERVICIOS DE SEGURIDAD	SERVICIOS PERSONALES	TOTAL
MAESTRÍA ACADÉMICA CON TRAYECTORIA PROFESIONAL	5	28	9	41	83
MAESTRÍA PROFESIONAL	-	-	2	4	6
MAESTRÍA ACADÉMICA CON TRAYECTORIA EN INVESTIGACIÓN	-	1	-	-	1
ESPECIALIZACIONES		7	1	2	10
TOTAL	5	36	12	47	100

Fuente: CES, 2021.

En cuanto a la modalidad predomina la presencial con 85 programas, 30 se desarrollan en línea, ocho son semipresencial, seis híbridos y uno a distancia.

Tabla 12: Modalidad de estudio de los programas de posgrado del campo de conocimiento Servicios

TIPO DE PROGRAMA	PRESENCIAL	SEMIPRESENCIAL	EN LÍNEA	HÍBRIDA	A DISTANCIA	TOTAL
MAESTRÍA ACADÉMICA CON TRAYECTORIA PROFESIONAL	45	5	28	4	1	83
MAESTRÍA PROFESIONAL	6					6
MAESTRÍA ACADÉMICA CON TRAYECTORIA EN INVESTIGACIÓN				1		1
ESPECIALIZACIONES	4	3	2	1		10
TOTAL	55	8	30	6	1	100

Fuente: CES, 2021.

Predominan los programas que tienen dos períodos de duración, seguidos por los de tres períodos con 15, cinco tienen una duración de un semestre, en tres es de cuatro períodos y en uno más de cuatro.

Tabla 13: Duración de los programas de posgrado del campo de conocimiento Servicios

TIPO DE PROGRAMA	1 Per.	2 Per.	3 Per.	4 Per.	+ 4 Per.	TOTAL
MAESTRÍA ACADEMICA CON TRAYECTORIA PROFESIONAL	-	70	12	-	1	83
MAESTRÍA PROFESIONAL	-	1	2	3	-	6
MAESTRÍA ACADEMICA CON TRAYECTORIA EN INVESTIGACIÓN	-	-	1	-	-	1
ESPECIALIZACIONES	5	5	-	-		10
TOTAL	5	76	15	3	1	100

Fuente: CES, 2021.

Como se puede apreciar en la tabla 14 en las maestrías académica con trayectoria profesional predominan las de turismo con 29 en sus diferentes denominaciones y menciones, le siguen las maestrías en seguridad y salud ocupacional con 14, así como prevención y gestión de riesgos y seguridad ciudadana con nueve.

Tabla 14: Maestría académica con trayectoria profesional en el campo de conocimiento Servicios

CAMPO ESPECÍFICO	CANT.	CAMPO DETALLADO	CANT.	PROGRAMAS	CANT.
SERVICIO DE TRANSPORTE	5	SERVICIO DE TRANSPORTE	2	Gestión Marítima y Portuaria	1
				Servicio de Transporte, mención en Tráfico, Movilidad y Seguridad Vial	1
		GESTIÓN DEL TRANSPORTE	3	Gestión del Transporte. Mención en Tráfico, Movilidad y Seguridad Vial	1
				Transporte y Logística	1
				Gestión Marítima y Portuaria	1
SERVICIOS DE PROTECCIÓN	28	PREVENCIÓN Y GESTIÓN DE RIESGOS	9	Gestión de Riesgos	4
				Gestión de Riesgos, Mención Manejo de la Respuesta a Desastres	1
				Gestión del Riesgo de Desastres	1
				Prevención y Gestión de Riesgos	3
		SALUD Y SEGURIDAD OCUPACIONAL	5	Gerencia de Instituciones de Salud	1
				Salud y Seguridad Ocupacional	1
				Seguridad y Salud Ocupacional	3
		SEGURIDAD Y SALUD OCUPACIONAL	14	Ergonomía Laboral	1
				Gestión de Riesgos Laborales	1
				Salud Ocupacional	2
				Salud y Seguridad Ocupacional	1
				Salud y Seguridad Ocupacional, Mención Salud Ocupacional	1
				Seguridad y Salud Ocupacional	7
				Seguridad y Salud Ocupacional, Mención en Prevención de Riesgos Laborales	1

CAMPO ESPECÍFICO	CANT.	CAMPO DETALLADO	CANT.	PROGRAMAS	CANT.
SERVICIOS DE SEGURIDAD	9	SEGURIDAD CIUDADANA	9	Gestión Estratégica y Seguridad Ciudadana	1
				Seguridad Ciudadana	8
SERVICIOS PERSONALES	41	ACTIVIDAD FÍSICA	6	Educación Física y Entrenamiento Deportivo	1
				Entrenamiento Deportivo	5
		DEPORTES	2	Actividad Física	1
				Entrenamiento Deportivo	1
		HOTELERÍA Y GASTRONOMÍA	4	Gastronomía	1
				Gastronomía mención en Administración De Alimentos y Bebidas	1
				Hospitalidad y Hotelería, Mención Gestión Hotelera	1
				Hotelería y Gastronomía	1
		TURISMO	29	Gestión De Empresas Turísticas	4
				Gestión De Empresas Turísticas Con Mención En Innovación	1
				Marketing De Destinos y Productos Turísticos	1
				Turismo	1
				Turismo mención en Gestión e Innovación de Destinos	1
				Turismo mención en Turismo Sostenible Inteligente	1
				Turismo Mención en Gestión del Turismo	2
				Turismo Mención Gestión de La Calidad Total en Organizaciones de Servicios Turísticos	1
				Turismo Mención Turismo Sostenible	1
				Turismo Mención Gestión Sostenible en Destinos Turísticos	4
				Turismo Mención Turismo Sostenible	1
				Turismo, Mención en Territorio	1
				Turismo, Mención Gestión del Turismo	6
				Turismo, Mención Gestión del Turismo Sostenible	1
				Turismo, Mención Planificación Turística	3
				Turismo. Mención en Gestión e Innovación de Destinos	1

Fuente: CES, 2021.

Las maestrías profesionales solo son seis en tres campos, educación policial, militar y defensa, actividad física y turismo.

Tabla 15: Maestría profesional en el campo de conocimiento Servicios

CAMPO ESPECÍFICO	CANT.	CAMPO DETALLADO	CANT.	PROGRAMAS	CANT.
Servicios De Seguridad	4	Educación Policial, Militar Y Defensa	2	Defensa y Seguridad, Mención Estrategia Militar	1
				Defensa y Seguridad, Mención Logística Militar	1
Servicios Personales	2	Actividad Física	2	Entrenamiento Deportivo	1
				Educación Física y Deportes	1
		Turismo	2	Turismo Mención Patrimonio y Turismo Comunitario	1
				Turismo, Mención Gestión del Turismo	1

Fuente: CES, 2021.

Las especializaciones son 10 y tienen un predominio las correspondientes al campo de salud y seguridad ocupacional con siete, y una en los campos de educación policial, militar y defensa, hotelería y gastronomía y turismo.

Tabla 16: Especializaciones en el campo de conocimiento Servicios

Campo Específico	Cant.	Campo Detallado	Cant.	Programas	Cant.
Servicios De Protección	7	Salud Y Seguridad Ocupacional	7	Salud Y Seguridad Ocupacional, Mención En Higiene Industrial	1
				Salud Y Seguridad Ocupacional, Mención En Ergonomía Laboral	1
				Psicosociología Laboral	1
				Salud Y Seguridad Ocupacional	1
				Seguridad Minera	1
				Seguridad Y Salud Ocupacional	1
Servicios De Seguridad	1	Educación Policial, Militar Y Defensa	1	Estudios Estratégicos De La Defensa	1
Servicios Personales	2	Hotelería Y	1	Gestión De Servicios De Alimentos Y Bebidas	1
		Gastronomía			
		Turismo	1	Turismo, Mención En Gestión De Destinos Histórico - Culturales	1

Fuente: CES, 2021.

Tendencias de los programas del campo de conocimiento Servicios en Ecuador

Requisitos

Poseer un título de tercer nivel o su equivalente debidamente registrado por el órgano rector de la política pública de educación superior y cumplir con el proceso de admisión establecido en el programa al que postula.

En relación con el doctorado, aunque no existen en el campo de Servicios, la norma exige tener el título de maestría de investigación en los campos afines al del programa doctoral definidos en éste, o título de maestría profesionalizante o su equivalente (con una duración de al menos

24 meses) en los campos afines que defina el programa de doctorado.

Admisión

Se realiza un examen de ingreso y una entrevista en el caso de las maestrías y especialización. Para el doctorado debe cumplir una fase propedéutica, demostrar aptitudes investigativas, aprobar el proceso de admisión que establezca el programa, presentar una propuesta preliminar del posible tema de investigación y demostrar suficiencia en el manejo de al menos un segundo idioma.

Objetivos

El de la especialización es la capacitación profesional avanzada en el nivel de posgrado técnico-tecnológico o académico. desarrollar y fortalecer la investigación científica y la formación académica, de la maestría es ampliar, desarrollar y profundizar en una disciplina o área específica del conocimiento y el doctorado desarrollar y fortalecer la investigación científica y la formación académica para el desarrollo de competencias, destrezas y habilidades investigativas de los doctorandos.

Estructura curricular

Estructurada en tres unidades: unidad de formación disciplinar avanzada, unidad de investigación y unidad de titulación con un mínimo de horas y créditos por unidad. En relación con el doctorado existen tres variantes: Doctorados Estructurados con existencia de una estructura curricular de aprendizaje asistido por el docente, Doctorados Semiestructurados. El programa da acceso anualmente a un conjunto de clases, cursos, talleres y seminarios que pueden ser tomados por los estudiantes en cualquier momento de su formación, conforme al plan de estudio e investigación presentado por el tutor y Doctorados Personalizados o Tutelares. Este tipo de doctorado está centrado en la tesis de investigación desde el inicio del programa, y los estudiantes toman cursos o talleres sugeridos por el tutor, sea dentro del propio programa, universidad o escuela politécnica, como en otros programas o instituciones de educación superior del Ecuador y el extranjero.

Contenido de los programas

Compuesto por un mínimo de cursos por unidades de tipo disciplinar, investigativo y titulación, (clases, cursos, seminarios, talleres) que el estudiante debe tomar sistemáticamente conforme al plan presentado por las universidades y escuelas politécnicas, por el tutor (Doctorados Se-

miestructurados) o en otros programas o instituciones de educación superior del Ecuador y el extranjero (Doctorados Personalizados o Tutelares). En sentido general los posgrados conllevan una exigencia formal de asistencia a clases, de presentación de exámenes y de obtención de calificaciones. En el caso de los doctorados igualmente se imparten cursos teóricos y metodológicos, seminarios, talleres, etc., habilitan para la investigación y la profesión, algunos exigen dedicación exclusiva o parcial.

Duración

Existen especialidades (5) que tienen una duración de un periodo, las otras cinco (5) al igual que la mayoría de las maestrías (71) tienen una duración de dos períodos, solo 15 del total, su duración es de tres períodos, en tres, es de cuatro períodos y una tiene más de tres. No existen doctorados aprobados en el campo de Servicios, la norma general establece una duración de los programas de tres a siete años.

Modalidad de estudio

Predomina la modalidad presencial (55 %), le siguen los programas que se desarrollan en línea con el 30 %, semipresencial con 8 %, híbrida 6 % y una en la modalidad a distancia. Aunque no existen doctorado en el campo de Servicios la norma (Reglamento de Doctorados) establece que se realizarán bajo modalidad presencial con una dedicación referencial de 40 horas semanales a tiempo completo, pudiendo tomar hasta un veinte y cinco (25) por ciento de las horas de aprendizaje asistido por el docente (cursos, talleres, seminarios, conferencias y tutorías) en modalidad de estudios en línea.

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

Aunque el análisis realizado del contexto internacional no es exclusivo de los programas del campo Servicios, si es posible afirmar que las regularidades encontradas son representativas de los programas de posgrados no doctorales o doctorales, independientemente del campo de conocimiento de que se trate. En este sentido, para el análisis comparativo, por las particularidades existentes según el área geográfica, se toma como referencia a Europa, Estados Unidos, América Latina y se compara con el Ecuador, para el análisis se consideran como indicadores

los requisitos, admisión, objetivos, estructura curricular, contenido de los programas, duración y modalidad de estudio.

Del análisis de los datos presentados en la tabla 17 se pueden establecer como principales regularidades las siguientes:

Requisitos

Tanto a nivel internacional como nacional se exige el título de grado o tercer nivel para acceder a cualquier estudio de posgrado. En relación con el acceso al doctorado a nivel internacional se exige el título de máster, aunque ya hay un grupo importante de países en Europa, América Latina y también en Estados Unidos que atendiendo a determinados requerimientos académicos posibilitan el ingreso directo a partir del título de grado, a nivel nacional si sigue constituyendo requisito el título de maestría de investigación o título de maestría profesionalizante o su equivalente (con una duración de al menos 24 meses).

Admisión

En los programas de posgrado a nivel internacional y nacional generalmente se realiza un examen de ingreso, entrevista y se tiene en cuenta otros elementos como expediente académico, adicionalmente a ello en los países de Europa y Estados Unidos se exige el dominio de la lengua inglesa para los estudiantes extranjeros. En relación con el doctorado a nivel internacional se suele exigir en muchos casos experiencia investigativa y publicaciones científicas, en tanto a nivel nacional se es mucho más exigentes al requerirse cumplir una fase propedéutica, demostrar aptitudes investigativas, aprobar el proceso de admisión que establezca el programa, presentar una propuesta preliminar del posible tema de investigación y demostrar suficiencia en el manejo de al menos un segundo idioma.

Objetivos

Los objetivos de las especializaciones y maestrías a nivel internacional y nacional versan en torno a la capacitación profesional avanzada en el nivel de posgrado técnico-tecnológico o académico y la producción intelectual, de igual manera, los propósitos del doctorado se orientan al entrenamiento en investigación, la formación académica, formación personal e intelectual y entrenamiento ejercicio profesional, con énfasis en el desarrollo de competencias, destrezas y habilidades investigativas de los doctorandos.

Estructura curricular

Las estructuras curriculares si son bastante variadas, encontrándose diferencias en el contexto internacional según región e incluso entre los países dentro de una propia región, en este sentido para programas no doctorales en Europa predomina la estructurada, centrada en alumno, escolarizada e inter/multidisciplinar, en Estados Unidos la flexible, centrada en el conocimiento, abierta, semiescolarizada y multidisciplinar, en América Latina la estructurada, centrada en el profesor, cerrada, escolarizada y disciplinar y por su parte a nivel nacional la estructurada en tres unidades: de formación disciplinar avanzada, de investigación y de titulación con un mínimo de horas y créditos por unidad, sin que se logre suficientemente aún la inter/multi o transdisciplinariedad y aún más centrada en el docente que en los estudiantes.

En relación con los doctorados mientras que en Europa es flexible, centrada en el alumno, no escolarizada o semiescolarizada y en Estados Unidos flexible, centrada en objeto de conocimiento y escolarizada, en América Latina aún es muy estructurada, centrada en relación profesor, tutor/ alumno y escolarizada. Por su parte, aunque en Ecuador existen tres variantes: Doctorados Estructurados, Doctorados Semiestructurados y Doctorados Personalizados o Tutelares, en la práctica predominan los programas estructurados y pocos flexibles. Significando que en el campo de conocimiento de servicios no existe ninguno.

Contenido de los programas

Tanto a nivel internacional como nacional en los programas de especialización y maestría se desarrollan un mínimo de cursos teóricos y metodológicos, seminarios de profesores expertos o visitantes, actividades de investigación, entrenamiento básico en investigación o entrenamiento en el ejercicio profesional y exámenes para demostrar el nivel de conocimientos adquiridos, en común en la mayoría de los programas de Europa y Estados Unidos la posibilidad de realizar estancias en instituciones extranjeras y en menor escala en los programas de América Latina y Ecuador. En el caso de los doctorados igualmente se imparten cursos teóricos y metodológicos, seminarios, talleres, etc., con énfasis en investigación científica, se da mayores posibilidades de trabajo guiado por tutor y suelen exigir publicación internacional. En el caso del Ecuador existe un mínimo de cursos por unidades de tipo disciplinar, investigativo y titulación, (clases, cursos, seminarios, talleres), exigencia formal de asistencia a clases, de presentación de exámenes y de obtención de calificaciones.

Duración

Las especialidades y maestrías suelen tener una duración de uno a dos años a nivel internacional, a nivel nacional en el campo de servicio de 10 programas de especialización el 50 % tiene una duración de un período y el otro 50 % de dos períodos, en tanto en las maestrías la mayoría (71) tienen una duración de dos períodos, solo 15 del total su duración es de tres períodos, en tres es de cuatro períodos y una tiene más de tres. Los doctorados a nivel internacional tienen una duración generalmente de 3 a 4 años, en tanto en Ecuador, aunque no existen doctorados aprobados en el campo de Servicios, la norma general establece una duración de los programas de tres a siete años.

Modalidad de estudio

A nivel internacional predominan las modalidades presenciales y semipresenciales en especializaciones, maestrías y doctorados, aunque también hay un importante número de programas a distancia. A nivel nacional en las especializaciones y maestrías predomina la modalidad presencial (55 %), le siguen los programas que se desarrollan en línea con el 30 %, semipresencial con 8 %, híbrida 6 % y solo una en la modalidad a distancia. Aunque no existen doctorado en el campo de Servicios la norma (Reglamento de Doctorados) establece que se realizarán bajo modalidad presencial con una dedicación referencial de 40 horas semanales a tiempo completo, pudiendo tomar hasta un veinte y cinco (25) por ciento de las horas de aprendizaje asistido por el docente (cursos, talleres, seminarios, conferencias y tutorías) en modalidad de estudios en línea.

Análisis comparado de los programas de posgrado internacional y nacional campo específico Actividad Física.

Para realizar un análisis comparado más específico en relación con el campo de Servicios, se tomó como referencia el campo detallado de Actividad Física. Entre los principales criterios de selección se consideraron la región geográfica, el país, la universidad, el tipo de programa, duración y modalidad, quedando conformada la muestra, por cuatro programas, dos representativos de Europa (España), uno de América Latina (México) y uno del Ecuador, todos de universidades bien ranqueadas en su país y a nivel internacional y con experiencia en la educación de posgrado, dos programas de Actividad Física y Deporte y dos programas de Entrenamiento Deportivo, un programa de investigación, dos programas profesionales y uno académico con

trayectoria profesional, uno de un año, uno de un curso académico, uno de dos años y uno de cuatro semestres de 16 semanas. en cuanto a la modalidad: dos presenciales, uno semipresencial y uno mixto (presencial y a distancia). Tabla 17. Análisis comparado de los programas de posgrado internacional y nacional.

Tabla 17: Análisis comparado de los programas de posgrado internacional y nacional

INDICADORES	EUROPA	ESTADOS UNIDOS	AMÉRICA LATINA	ECUADOR
REQUISITOS	Título de licenciatura o de grado. Título extranjero equivalente. Para doctorado máster o estudios similares. En algunos casos directo desde el título de pregrado.	Título de licenciatura o de grado. Para doctorado se exige el máster aunque hay excepciones.	Título profesional. Doctorado: en la mayoría maestría como prerequisite y en algunos se da acceso directo desde el tercer nivel.	Título de tercer nivel o su equivalente debidamente registrado. Doctorado, aunque no existen en el campo de Servicios, la norma exige: título de maestría de investigación o título de maestría profesionalizante o su equivalente (con una duración de al menos 24 meses).

INDICADORES	EUROPA	ESTADOS UNIDOS	AMÉRICA LATINA	ECUADOR
ADMISIÓN	Selección comparativa. Expediente académico o curriculum vitae. Lengua extranjera preferiblemente el inglés. Examen de ingreso, Carta de recomendación. Entrevista personal. Para doctorado: publicaciones anteriores	Examen de ingreso, expediente académico y el curriculum vitae. Conocimiento de la lengua inglesa para los estudiantes extranjeros. Carta de recomendación y la entrevista se utilizan como un medio adicional.	Examen de ingreso, entrevista, expediente académico y curriculum vitae.	Examen de ingreso, una entrevista y cumplir con el proceso de admisión establecido en el programa. Doctorado: cumplir una fase propedéutica, demostrar aptitudes investigativas, aprobar el proceso de admisión, presentar una propuesta preliminar del posible tema de investigación y demostrar suficiencia de un segundo idioma.

INDICADORES	EUROPA	ESTADOS UNIDOS	AMÉRICA LATINA	ECUADOR
OBJETIVOS	Especialidades y maestría: ejercicio profesional especializado Doctorado: avance y desplazamiento del conocimiento, entrenamiento en investigación, formación personal e intelectual y entrenamiento, ejercicio profesional.	Especialidades y maestrías: producción intelectual y el ejercicio profesional especializado. Doctorado: avance y desplazamiento del conocimiento, entrenamiento en investigación, formación personal e intelectual y entrenamiento, ejercicio profesional.	Especialidades y maestrías: producción intelectual y el ejercicio profesional especializado. Doctorado: avance y desplazamiento del conocimiento, entrenamiento en investigación, formación personal e intelectual y entrenamiento, ejercicio profesional.	Especialización capacitación profesional avanzada en el nivel de posgrado técnico-tecnológico o académico. Maestría: ampliar, desarrollar y profundizar en una disciplina o área específica del conocimiento. Doctorado: desarrollar y fortalecer la investigación científica y la formación académica.

INDICADORES	EUROPA	ESTADOS UNIDOS	AMÉRICA LATINA	ECUADOR
ESTRUCTURA CURRICULAR	Posgrados no doctorales: Estructurada, centrada en el alumno, escolarizada e inter/multidisciplinar. Doctorados: flexible, centrada en el alumno, no escolarizada o semiescolarizada	Posgrados no doctorales predomina la flexible, centrada en el conocimiento, abierta, semiescolarizada y multidisciplinar. Doctorado: flexible, centrada en objeto de conocimiento y escolarizada.	Posgrados no doctorales: estructurada, centrada en el profesor, cerrada, escolarizada y disciplinar. Doctorado: estructurada, centrada en relación profesor, tutor/alumno y escolarizada.	Tres unidades: unidad de formación disciplinar avanzada, unidad de investigación y unidad de titulación con un mínimo de horas y créditos por unidad. Doctorado: Doctorados Estructurados, Doctorados Semiestructurados y Doctorados Personales o Tutelares.

INDICADORES	EUROPA	ESTADOS UNIDOS	AMÉRICA LATINA	ECUADOR
CONTENIDO DE LOS PROGRAMAS	Cursos teóricos y metodológicos, seminarios de profesores visitantes, actividades de investigación, proyecto de tesis. Posibilidad de realizar estancias en instituciones extranjeras	Cursos teóricos y metodológicos, seminarios impartidos por expertos, examen para demostrar el nivel de conocimientos adquiridos dentro de su ámbito de estudio. Doctorado: escolarizado y flexible, presentación y defensa de tesis doctoral. Posibilidad de realizar estancias en instituciones extranjeras.	Cursos teóricos y metodológicos, seminarios impartidos por expertos, entrenamiento básico en investigación o entrenamiento en el ejercicio profesional. En algunos, posibilidad de realizar estancias en instituciones extranjeras. Exigencia formal de asistencia a clases, de presentación de exámenes y de obtención de calificaciones. Doctorados: habilitan para la investigación y docencia, algunos exigen dedicación exclusiva o parcial, exigen aprendizaje guiado por tutor y suelen exigir publicación internacional.	Mínimo de cursos por unidades de tipo disciplinar, investigativo y titulación, (clases, cursos, seminarios, talleres). Exigencia formal de asistencia a clases, de presentación de exámenes y de obtención de calificaciones.

INDICADORES	EUROPA	ESTADOS UNIDOS	AMÉRICA LATINA	ECUADOR
DURACIÓN	Especialidades: un año. Maestrías de uno a dos años. Doctorado de tres a cuatro años.	Especialidades y maestrías: de uno a dos años. Doctorado: de tres a cuatro años, dependiendo de la disciplina puede ser superior.	Especialidades: un año. Maestrías generalmente dos años, tendencia a un año. Doctorado: de tres a cuatro años.	Especialidades: (50 %) un periodo y (50 %) dos periodos. Maestrías: 71 dos períodos, 18 tres períodos, 5, cuatro períodos y cuatro o más (4) Doctorados: la norma establece una duración de tres a siete años.

INDICADORESE	EUROPA	ESTADOS UNIDOS	AMÉRICA LATINA	ECUADOR
MODALIDAD DE ESTUDIO	Especialidades y maestrías: presenciales, semipresenciales, itinerantes y a distancia. Altamente escolarizadas/ desescolarizado. Doctorados: presenciales, semipresenciales y a distancia.	No doctorales y doctorales: presenciales, semipresenciales y en menor grado y a distancia.	No doctorales presenciales, semipresenciales y en algunos casos a distancia. Para los doctores: presenciales y semipresenciales.	Presencial (55 %). En línea 30 %, Semipresencial 8 %, Híbrida 6 %. A distancia 1 %, Doctorado: presencial con una dedicación referencial de 40 horas semanales a tiempo completo, pudiendo tomar hasta 25 % en línea.

Todos los programas exigen el título de Grado o tercer nivel debidamente reconocidos por las instituciones correspondientes en cada país. Como aspectos particulares en el programa de la Universidad de Málaga se acepta titulados extranjeros con títulos afines a los anteriores, en el de la Universidad de León se exigen títulos con relación directa con el programa, en el programa de la Universidad de Nuevo León de México se considera un promedio mínimo de 80 y conocimientos de inglés aplicado a la disciplina.

En relación con la admisión, es común que en los programas se tenga en cuenta el expediente académico y/o currículum, se realicen exámenes, entrevista y experiencia en relación con el

área del conocimiento. Es particular la realización de un examen de competencia en inglés, carta de motivos y tres cartas de recomendación en el programa de la Universidad de Nuevo León de México, así como el certificado reconocido de suficiencia en un idioma extranjero en el programa de la ESPE.

Los objetivos en los programas son similares y están orientados a la formación de profesionales de cuarto nivel competentes en el área de Actividad Física y Deporte y de manera particular para planificación y control del entrenamiento deportivo.

Todos los programas son estructurados, escolarizados y multidisciplinar. En cuanto la organización curricular los dos programas de España están compuestos por cinco y tres módulos, así como 17 y 14 asignaturas respectivamente para los representantes de la Universidad de Málaga y la Universidad de León, esta última tiene además siete salidas profesionales: Entrenamiento Deportivo, Preparador Físico, Recuperador Re adaptador, Biomecánico, Analista Táctico, Director/Coordinador Deportivo y Entrenador Personal. Por su parte el programa de la Universidad de Nuevo León de México presenta un tronco común y cuatro menciones: Alto Rendimiento Deportivo, Educación Física, Gestión Deportiva y Promoción de la Salud, en tanto el programa de la ESPE tiene tres unidades: Unidad básica, unidad disciplinar investigación y unidad de titulación, con un total de 16 asignaturas.

Aunque con algunas diferencias, pero en todos los programas es común el desarrollo de asignaturas de las ciencias aplicadas como Fisiología, Psicología, Medicina y Biomecánica, asignaturas disciplinares como Metodología del entrenamiento deportivo, Planificación y evaluación del entrenamiento deportivo, Deporte de alto rendimiento. Es particular en el programa de la Universidad de León asignaturas como Liderazgo, coaching y dirección de competición, por su parte el programa de la ESPE incluye Informática aplicada y al igual que el programa de la Universidad de Málaga la Metodología de la investigación.

Aunque con formatos diferentes año, curso o semestre, se puede considerar que los programas de las universidades de España tienen una duración de un año y las de México y Ecuador de dos años.

La modalidad es bastante variada, considerando que ello fue un criterio que se tuvo en cuenta para la selección de los programas para poder comparar diferentes programas en este sentido. El programa de la Universidad de Málaga es presencial con dos variantes de dedicación: a tiem-

po completo y a tiempo parcial, el programa de la Universidad de León es presencial, el de la Universidad de Nuevo León de México es Mixto (presencial y a distancia) y por último el programa de la ESPE es Semipresencial.

Análisis comparado de los programas de posgrado internacional y nacional campo específico Gestión de Riesgos.

Con respecto a los programas de posgrado en Prevención y Gestión de Riesgos en Europa, se ha seleccionado dos de ellos que se desarrollan en España, el Máster Universitario en Planificación y Gestión de Riesgos Naturales de la Universidad de Alicante, y el Máster Universitario en Gestión de Desastres que se ejecuta en forma conjunta entre la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad Politécnica de Madrid, se dictan en idioma español, el primero está identificado en el campo de conocimiento de Artes y Humanidades, y el segundo en Ciencias; están activos, en el primer caso desde el período 2010-2011 se han ejecutado 10 promociones y el segundo desde 2015-2016 se han desarrollado 5 promociones; los dos programas son evaluados y acreditados anualmente en forma interna y externa. Cabe indicar, los programas por su objeto de estudio y asignaturas no están identificadas en el campo de Servicios.

En referencia a América del Sur, se han seleccionado programas de posgrados acreditados por el Consejo Nacional de Acreditación – CNA de Colombia, en el campo amplio de Servicios, contiene en el campo específico, los servicios de: Higiene y Salud Ocupacional, Seguridad, Transporte, Personales, programas y certificaciones interdisciplinarios relativos a Servicios; así como, en el campo detallado, contiene: Salud y Protección Laboral, Tecnología de Educación Militar y de Defensa, Saneamiento de la Comunidad, Deportes, Hotelería, entre otros; en los mismos se desarrollan los programas de posgrados, tales como: Maestría en Seguridad y Salud en el Trabajo, Maestría en Convivencia y Seguridad Ciudadana, Maestría en Seguridad Pública, entre otras. Mientras que, los programas de posgrado en Prevención y Gestión de Riesgos no constan en el campo amplio de Servicios, debido al objeto y contenidos de las asignaturas pertenecen a diferentes campos, como por ejemplo: la Maestría en Estudios de Riesgos de Desastres y Ordenamiento Territorial de la Universidad del Cauca, consta en Ciencias Naturales, Matemáticas y Estadística, así como, la Maestría en Gestión del Riesgo y Medio Ambiente del Tecnológico de Antioquia está en el campo de Ingeniería, Industria y Construcción (tabla 3). Cabe mencionar,

todos los programas acreditados constan en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior- SNIES con su respectivo código de identificación.

En Ecuador las Maestrías Académicas (MA) con trayectoria profesional (TP) en el campo Servicio Profesional se identificaron dos las cuales carecen de datos significativos dentro de sus propias páginas oficiales.

Por su parte, los programas de posgrado en Prevención y Gestión de Riesgos, pertenecen al campo amplio de Servicios, campo específico de Servicios de Protección y campo detallado de Prevención y Gestión de Riesgos, según la página web de la Comisión Permanente de Posgrado del Consejo de Educación Superior – CES, actualmente se desarrollan 10 programas, de los cuales 1 pertenece a la Maestría con Trayectoria de Investigación y 9 a las Maestrías Académica con Trayectoria Profesional, en su mayor parte fueron inicialmente fueron aprobados mediante la modalidad presencial. Sin embargo, debido a la emergencia sanitaria por el COVID-19, en su mayoría mediante la Resolución del CES No. RPC-SE-11-No.109-2020 de fecha 22/julio/2020 cambiaron a la modalidad en línea e híbrida, aunque algunas todavía constan como presencial. Las planificaciones de los programas de posgrados en Prevención y Gestión de Riesgos, varían en la duración, en su mayor parte se desarrollan en 2 períodos ordinarios con un total de 1440 horas, mientras que la maestría de Investigación consta con 3 períodos y 2160 horas, el número de asignaturas son de 11 a 13; de igual forma, los cupos ofertado son de 25 estudiantes a 150 por cohortes; los costos varían desde los USD 5000 hasta los USD 11900; la mayor parte es ofertada por las Instituciones de Educación Superior – IES privadas (5), públicas (4) y mixta (1); en su mayoría se concentran en la ciudad de Quito (1) y un programa en Portoviejo, Esmeraldas, Ibarra, Milagro y Guaranda, llama la atención que actualmente no se ejecutan programas en dos ciudades con mayor población del país como son Guayaquil y Cuenca.

Se debe mencionar que la página web oficial en la del CES en la que se publica los programas de posgrado, se requiere la actualización permanente y contar con la información completa, ya que en algunos programas no consta por ejemplo la malla curricular.

Los nudos críticos del posgrado en el campo de conocimiento de Servicios

Dirección de Estudios e Investigación

La encuesta online aplicada a los 41.195 actores del posgrado entre el 8 de febrero y el 11 de abril de 2021 dejó una tasa de respuesta general del 20,08 %. De los 732 coordinadores de posgrado considerados inicialmente 253 completaron y enviaron la encuesta, lo cual deja una tasa de respuesta del 34,56 %; de los 6237 profesores de posgrados, 1497 completaron y enviaron la encuesta, lo cual representa una tasa de respuesta del 24 %; de los 34,234 estudiantes de posgrado, 6520 completaron y enviaron la encuesta, lo cual representa una tasa de respuesta del 19,05 %. 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. Del campo de servicios se registraron los siguientes resultados:

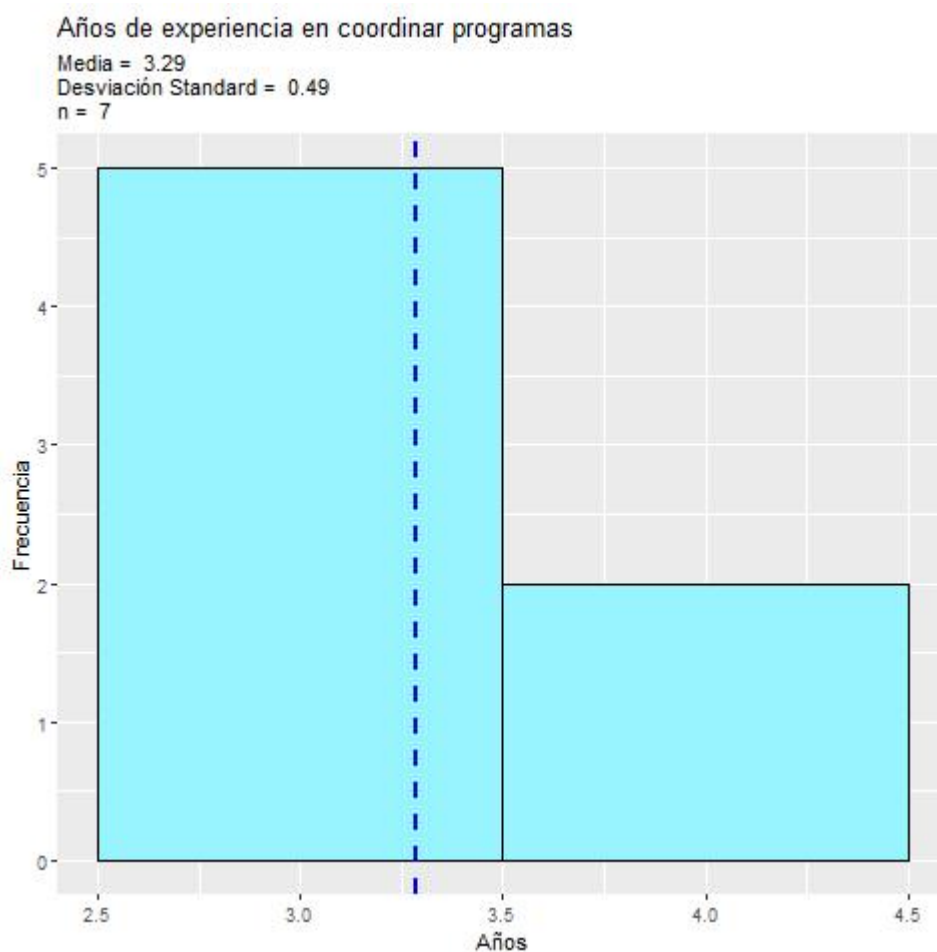
Tabla 18: Actores por campo de conocimiento

Campo de Conocimiento	Coordinadores	Profesores	Estudiantes	Total
Servicios	7	42	102	151

Fuente: Encuesta de posgrados 2021.

Encuesta coordinadores

Figura 8: Años de experiencia en coordinar programas de los coordinadores de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas de posgrado

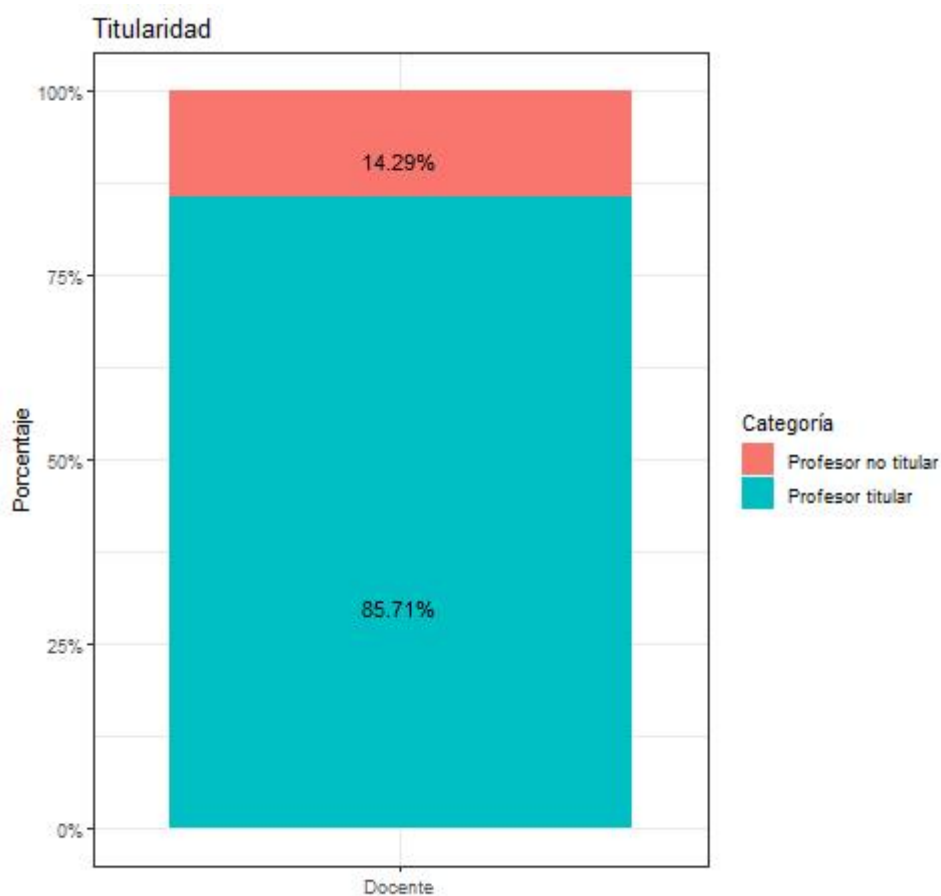


Fuente: Encuesta de posgrados 2021

Elaboración: Dirección de Estudios e Investigación-CACES

Interpretación: Para un total de 7 coordinadores de posgrados encuestados del campo de conocimientos de Servicios de las escuelas politécnicas y universidades del Ecuador, se tiene un promedio de 3.29 años de experiencia en actividades de coordinación con una desviación estándar de 0.49 años respecto al valor promedio.

Figura 9: Titularidad de los coordinadores de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador

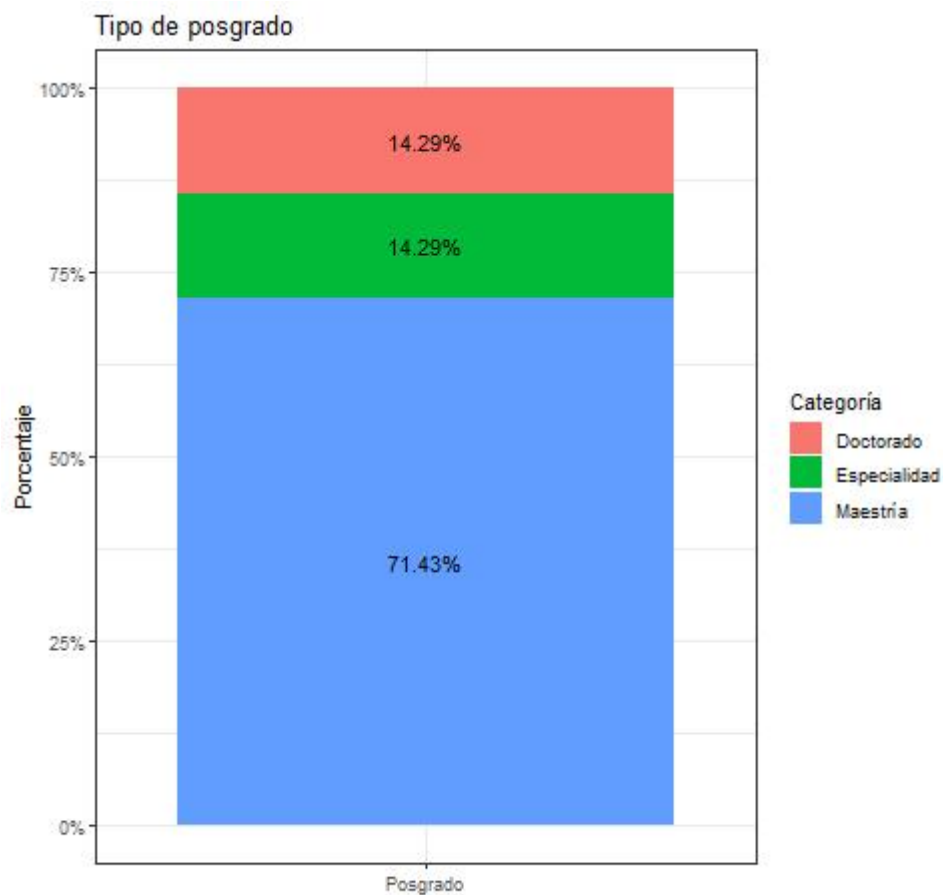


Fuente: Encuesta de posgrados 2021

Elaboración: Dirección de Estudios e Investigación-CACES

Interpretación: La encuesta realizada a los coordinadores de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador refleja que el 14.29 % son profesores no titulares y el 85.71 % son docentes que poseen titularidad.

Figura 10: Máximo nivel de posgrado de los coordinadores de programas de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador

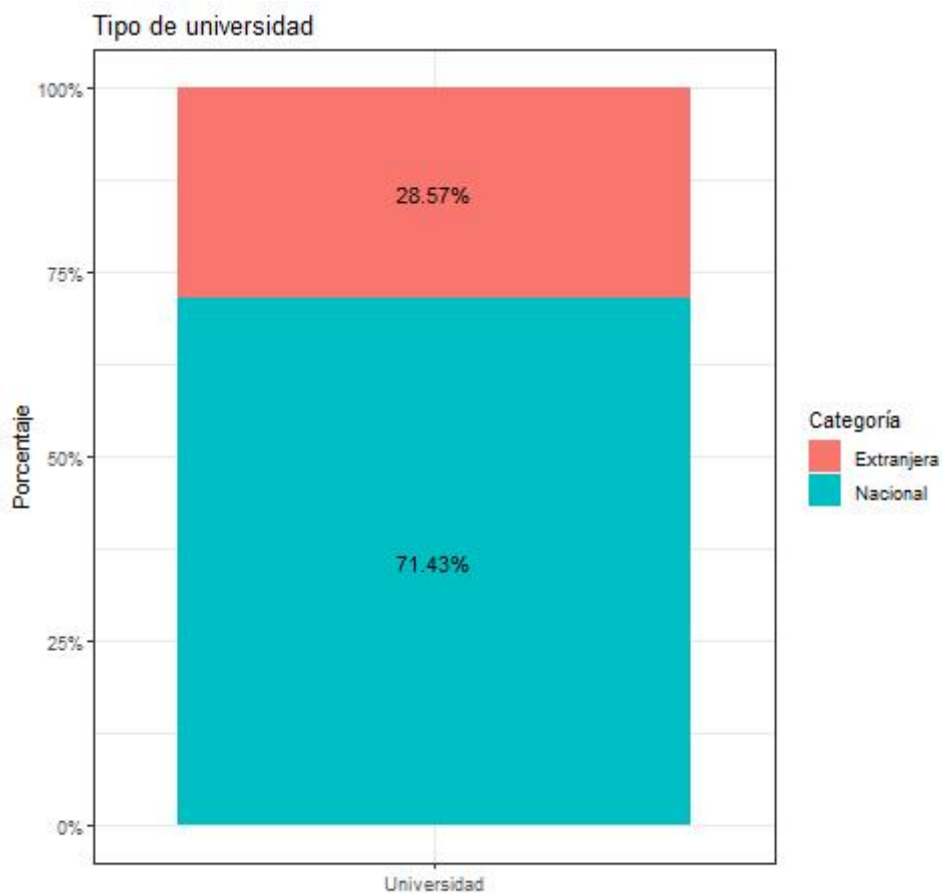


Fuente: Encuesta de posgrados 2021

Elaboración: Dirección de Estudios e Investigación-CACES

Interpretación: De los 7 coordinadores de posgrado de Servicios encuestados de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador, el 14.29 % tienen un nivel de estudios de Doctorado, el 14.29 % tiene un nivel de Especialidad y el 71.43 % tienen un título de Maestría.

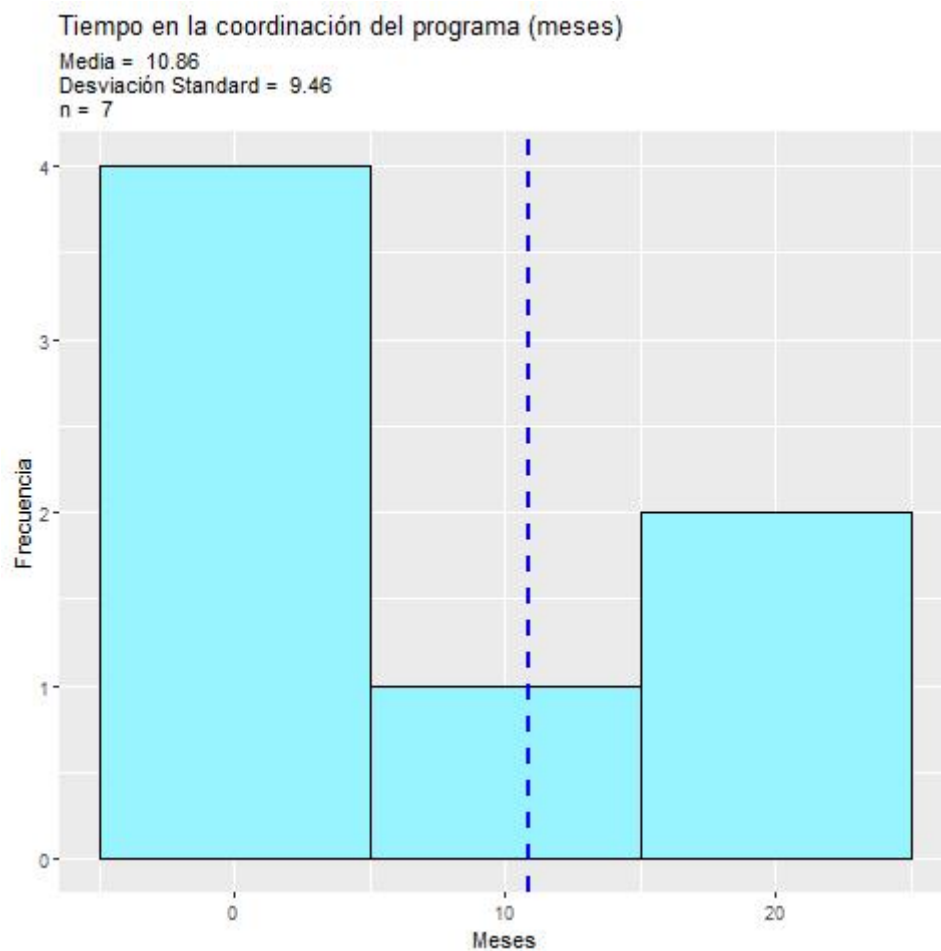
Figura 11: Tipo de universidad en la que los coordinadores de posgrado de Servicios alcanzaron el máximo nivel de formación



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

Interpretación: De los 7 coordinadores de posgrado de Servicios encuestados de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador, el 71.43 % alcanzó el máximo nivel de formación en una universidad ecuatoriana, mientras que, el 28.57 % en una universidad extranjera.

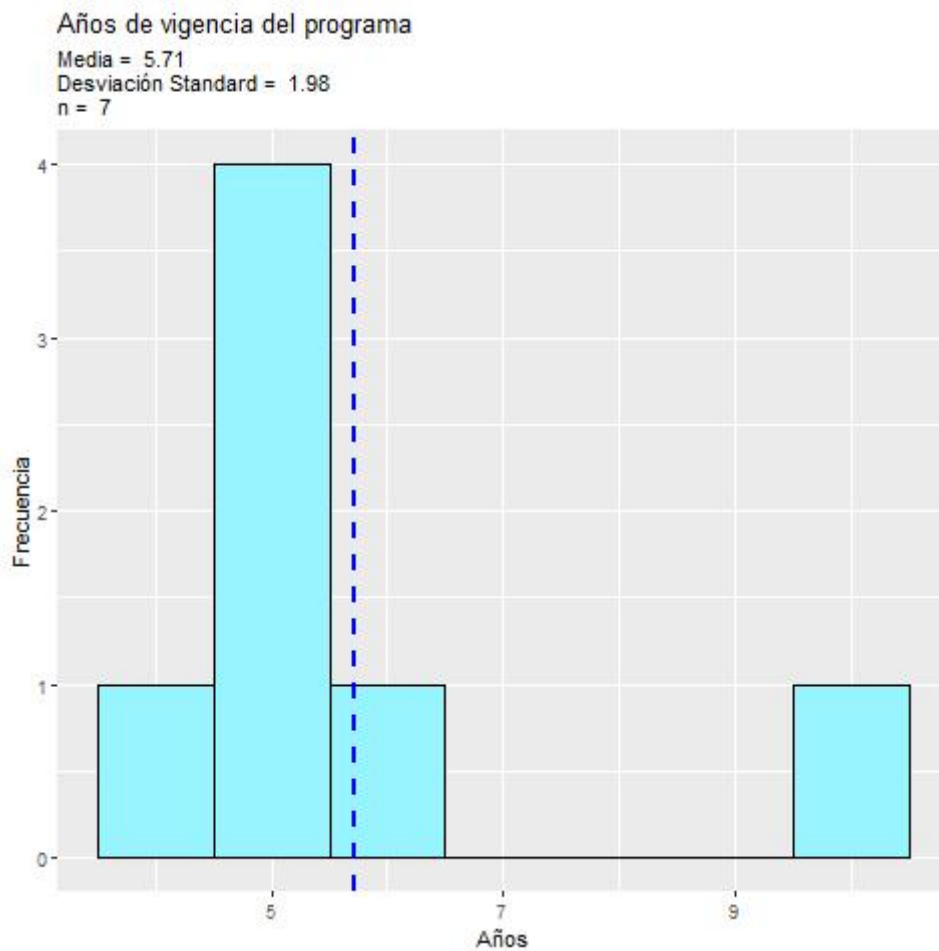
Figura 12: Tiempo en la coordinación de programas de posgrado de Servicios



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

Interpretación: De la encuesta aplicada a los coordinadores de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador, se estima que el tiempo promedio en coordinar programas es de 10.86 meses con una desviación estándar de 9.46 meses.

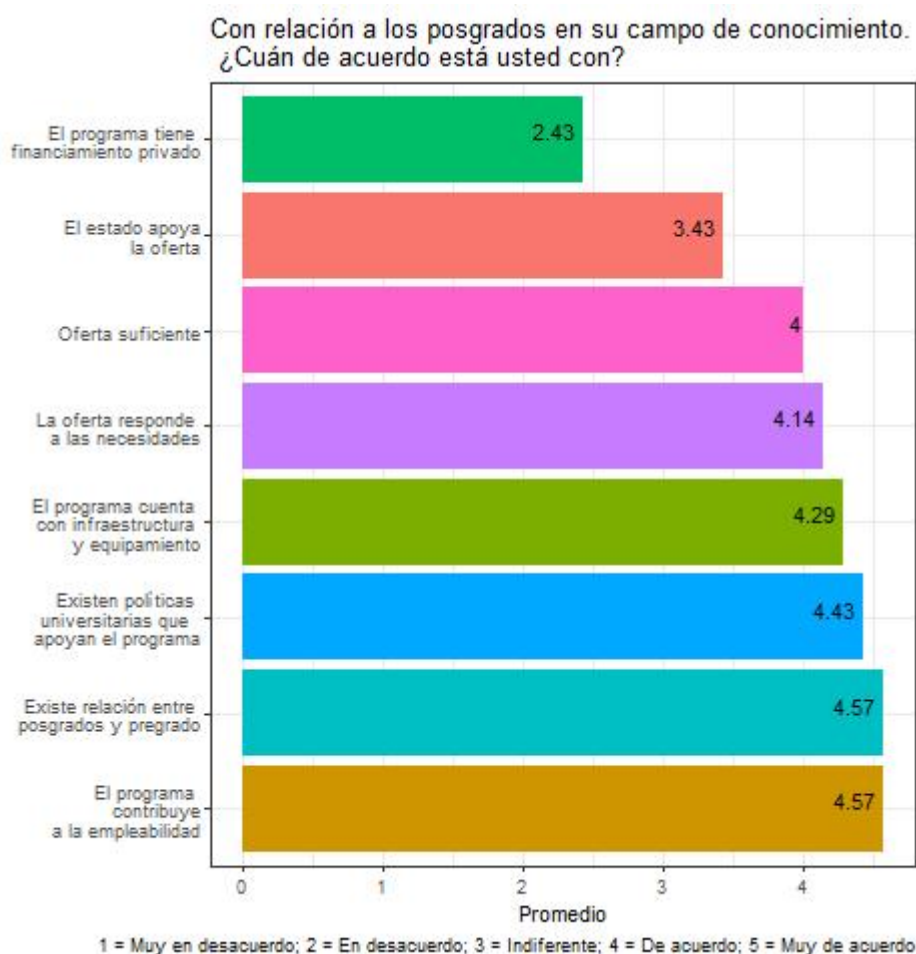
Figura 13: Años de vigencia de los programas de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador



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

Interpretación: Para los 7 coordinadores de posgrados de Servicios encuestados de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador, el tiempo promedio de vigencia de los programas de posgrado es de 5.71 años con una desviación estándar de 1.98 años, respecto al promedio.

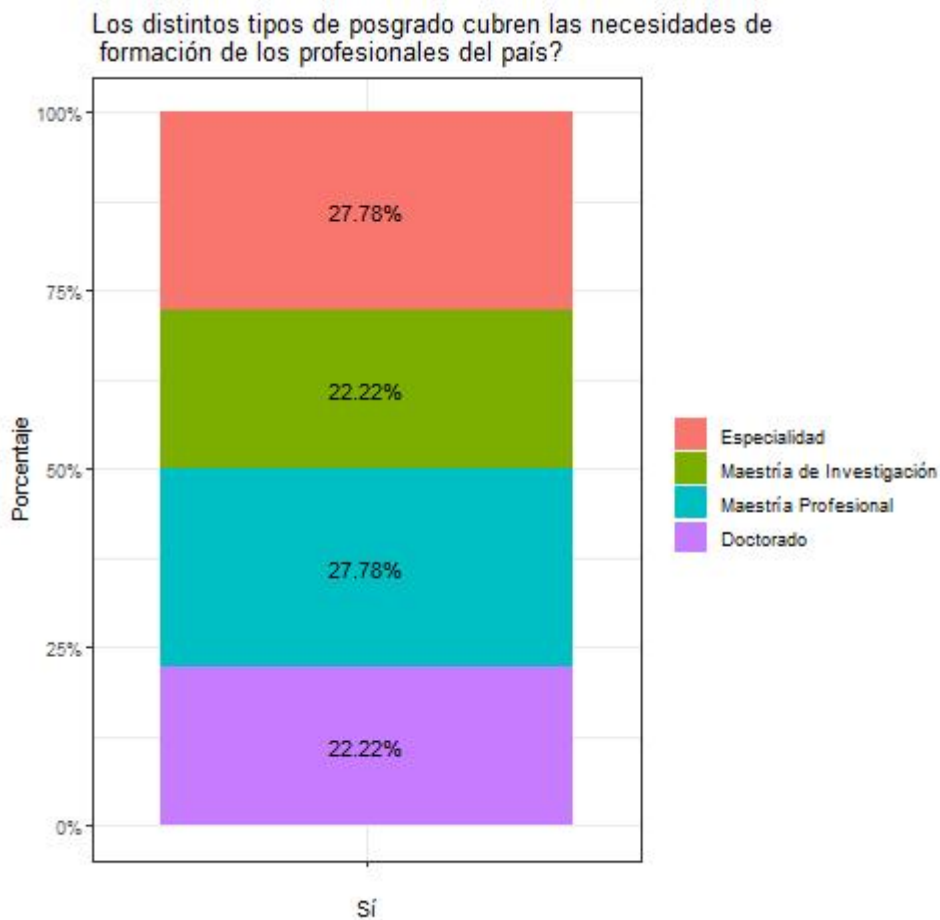
Figura 14: Con relación a la oferta de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador. ¿Cuán de acuerdo está con las siguientes afirmaciones?



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

Interpretación: El escalamiento de Likert aplicada a los coordinadores de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador con relación a la oferta de posgrado, permite evidenciar una actitud favorable o “De acuerdo” en 6 de 8 ítems consultados, con puntuaciones promedio ≥ 4 , y menores a 5. El ítem “El Estado apoya la oferta” muestra una actitud “indiferente” o neutra por parte de los coordinadores de posgrado, con una puntuación promedio en el intervalo $[3, 4)$. Y por último, la afirmación “El programa tienen financiamiento privado” evidencia una actitud desfavorable o “En desacuerdo”, con una puntuación promedio de 2.43.

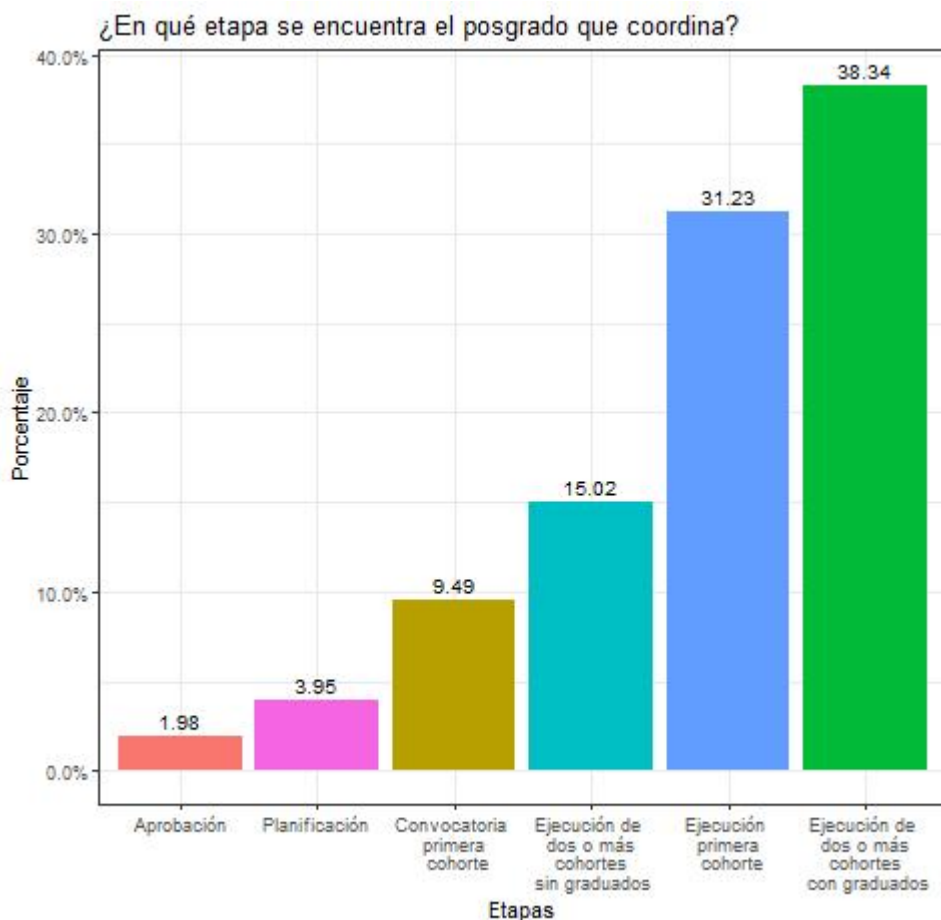
Figura 15: Percepción de los coordinadores de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas con relación a la oferta de posgrado nacional.



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

Interpretación: Con respecto a la articulación de los diferentes niveles de posgrado de Servicios ofertados por las universidades y escuelas politécnicas del país, en el caso de las maestrías profesional y especialidades, el 27.78 % de los coordinadores expresan que estos programas si cubren las necesidades de formación de los profesionales del país. Con relación al programa de maestría de investigación y doctorado, este porcentaje es de 22.22 %.

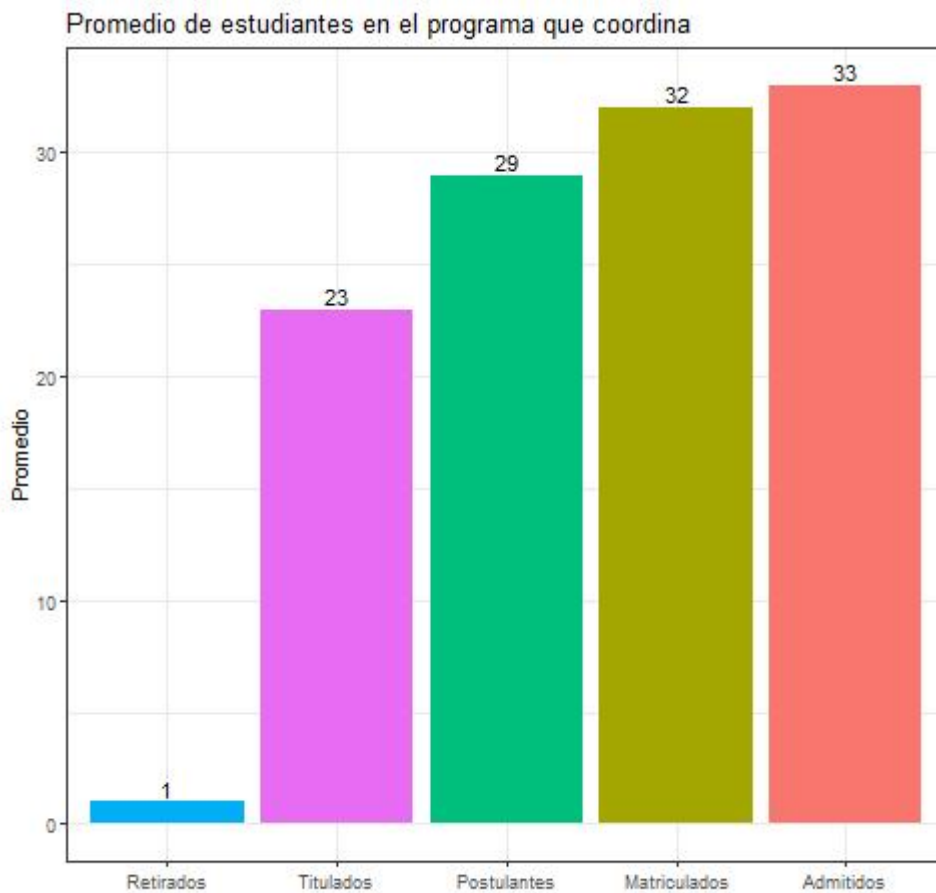
Figura 16: Etapa de desarrollo del programa de posgrado de Servicios que coordina



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

Interpretación: Con respecto a la etapa de desarrollo del programa de posgrado de Servicios, el 38,34 % de los coordinadores de programas de posgrado de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador expresan que los programas que coordinan se encuentran en la etapa o fase de ejecución de dos o más cohortes con graduados, el 31,23 % que los programas se encuentran en una fase de ejecución de la primera cohorte, el 15,02 % en la fase de ejecución de dos o más cohortes sin graduados. De otra parte, el 9,49 % expresa que el programa que coordinan se encuentra la fase de convocatoria de la primera cohorte, el 3,95 % en fase de planificación del programa de posgrado y el 1,98 % en fase de aprobación.

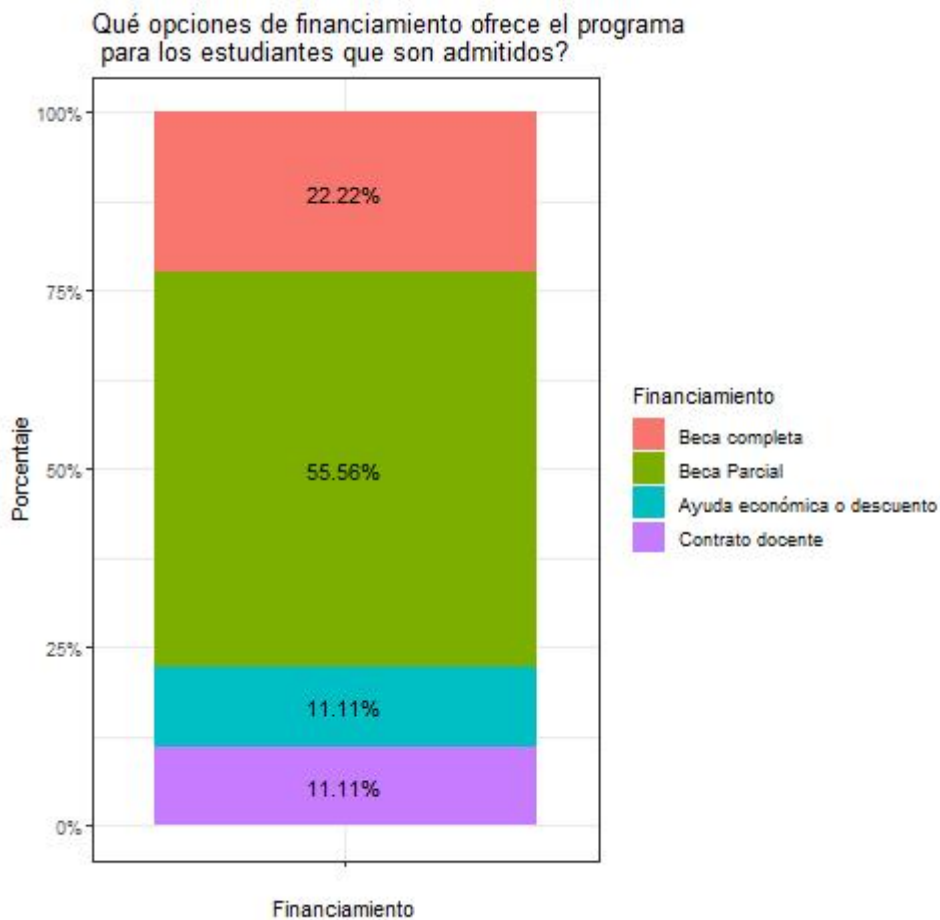
Figura 17: Promedio de estudiantes en cada una de las fases del programa de Servicios que coordina



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

Interpretación: Con respecto al promedio de estudiantes en cada una de las fases o momentos del programa de posgrado de Servicios, se puede apreciar un promedio de 29 estudiantes en la fase de postulación, un promedio de 33 en la fase de admisión, un promedio de 1 estudiantes retirados, y un promedio de 23 estudiantes titulados.

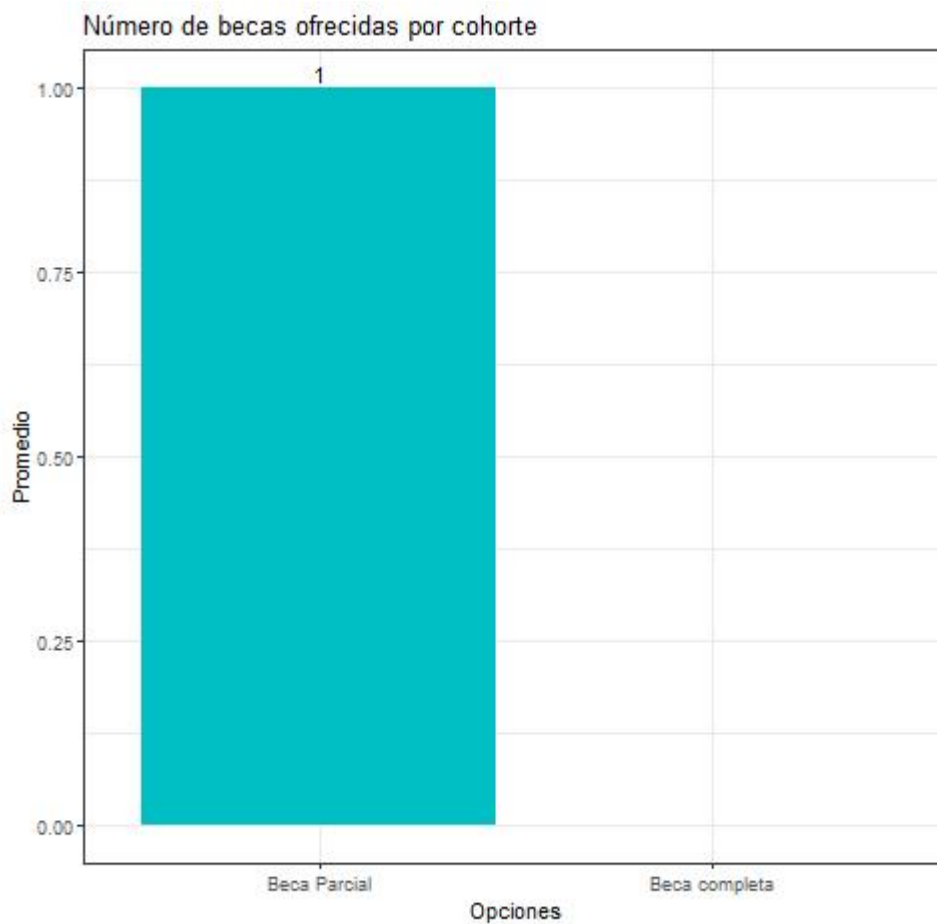
Figura 18: Opciones de financiamiento que los programas de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador ofrecen a los estudiantes que son admitidos



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

Interpretación: Con respecto a las opciones de financiamiento, puede apreciar que el 11.11% de los programas de posgrado de Servicios, ofrecen ayudas económicas, el 55.56% becas parciales para los estudiantes que son admitidos. El 22.22% de los programas ofrecen becas completas y únicamente el 11.11% ofertan contratos como técnicos docentes.

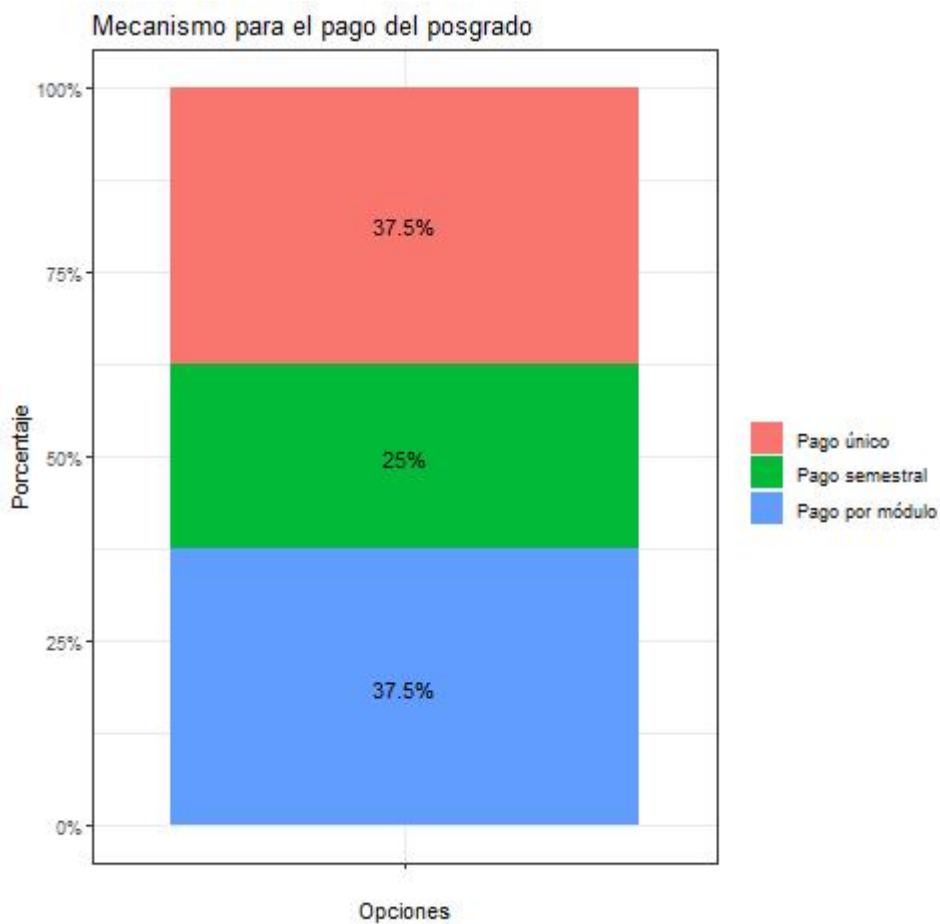
Figura 19: Promedio de becas ofertadas por cohorte de los programas de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador



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

Interpretación: Con relación al promedio de becas ofertadas por cohorte, los coordinadores de posgrado de Servicios encuestados expresan que se ofertan en promedio 0 becas completas y 1 becas parciales por cohorte.

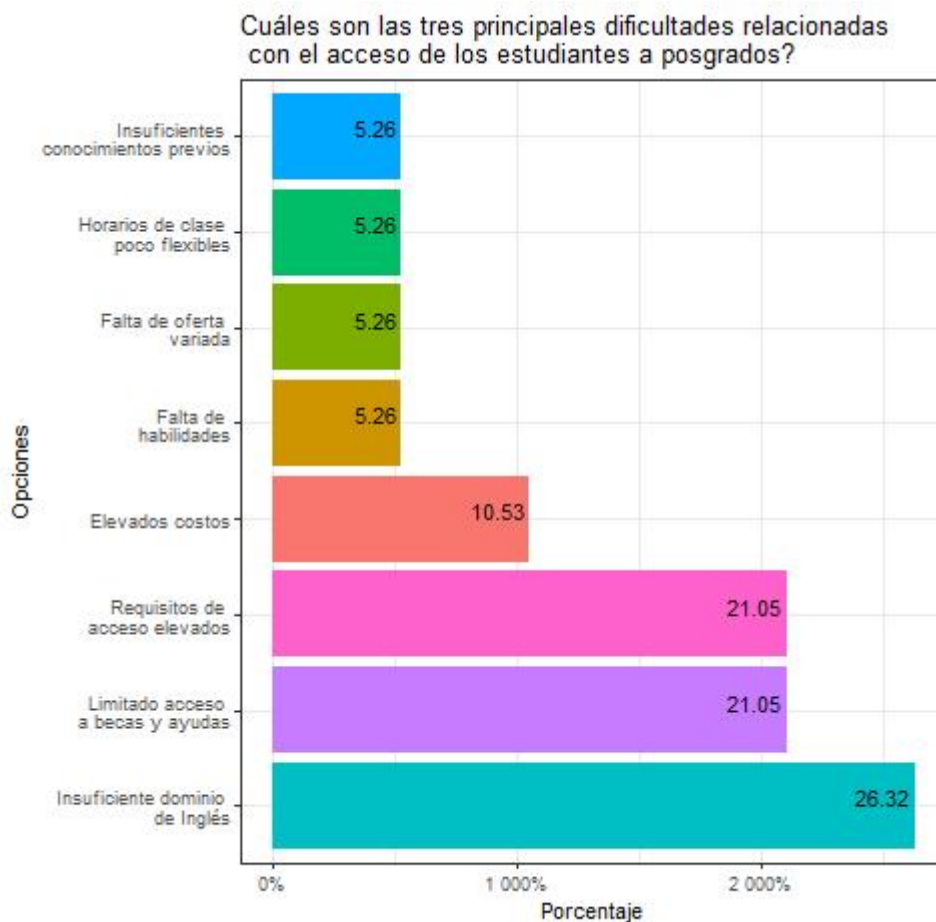
Figura 20: Principales mecanismos de pago de los programas de posgrado de Servicios ofertados por las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador



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

Interpretación: En referencia a los mecanismos de pago de los programas de posgrado de Servicios, el 37.5 % de los programas ofrecen pago único mientras que el 25 % le corresponde pago por semestre y el 37.5 % pago por módulo.

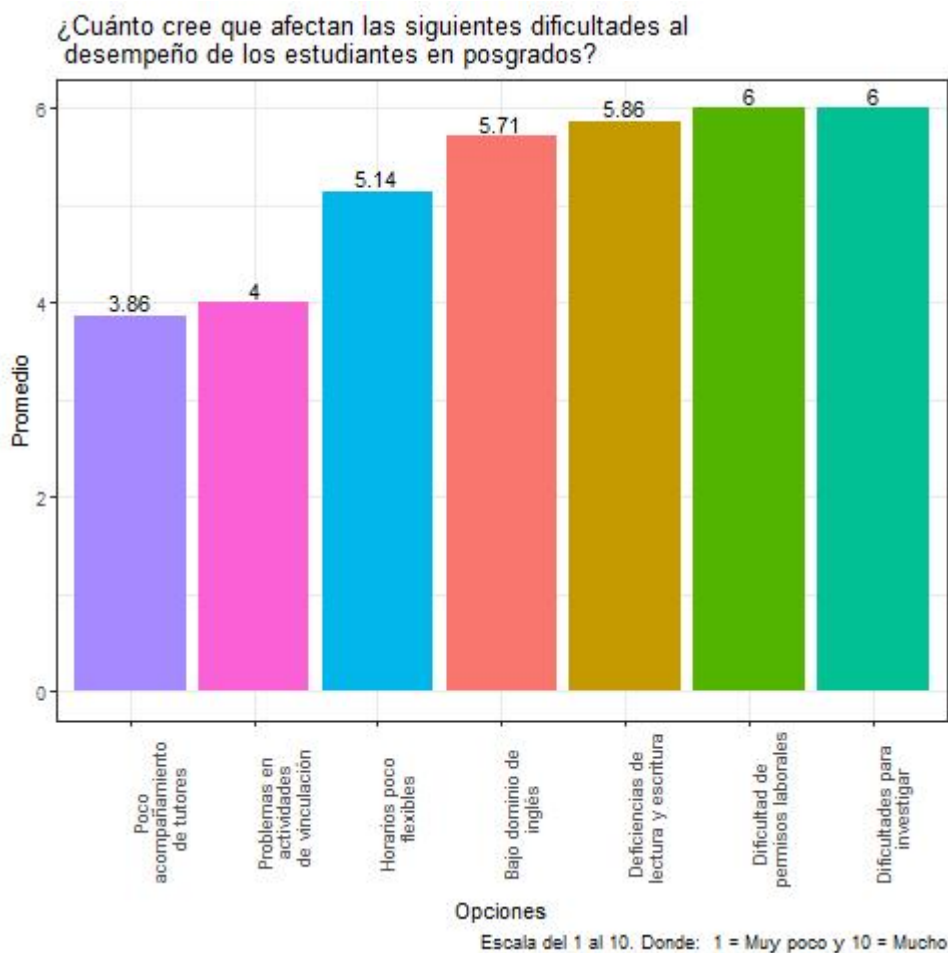
Figura 21: Principales dificultades relacionadas con el acceso de los estudiantes a los programas de posgrado de Servicios



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

Interpretación: Del total de coordinadores de posgrado de Servicios encuestados, el 21.05 % manifiestan que las limitadas becas y ayudas constituye la principal dificultad de acceso de los estudiantes a los posgrados. Asimismo, el 21.05 % expresan que los elevados requisitos de acceso a los programas constituyen otra dificultad de. Finalmente, el 26.32 % de los coordinadores encuestados considera que “el deficiente dominio del idioma inglés” constituye otra de las dificultades de acceso.

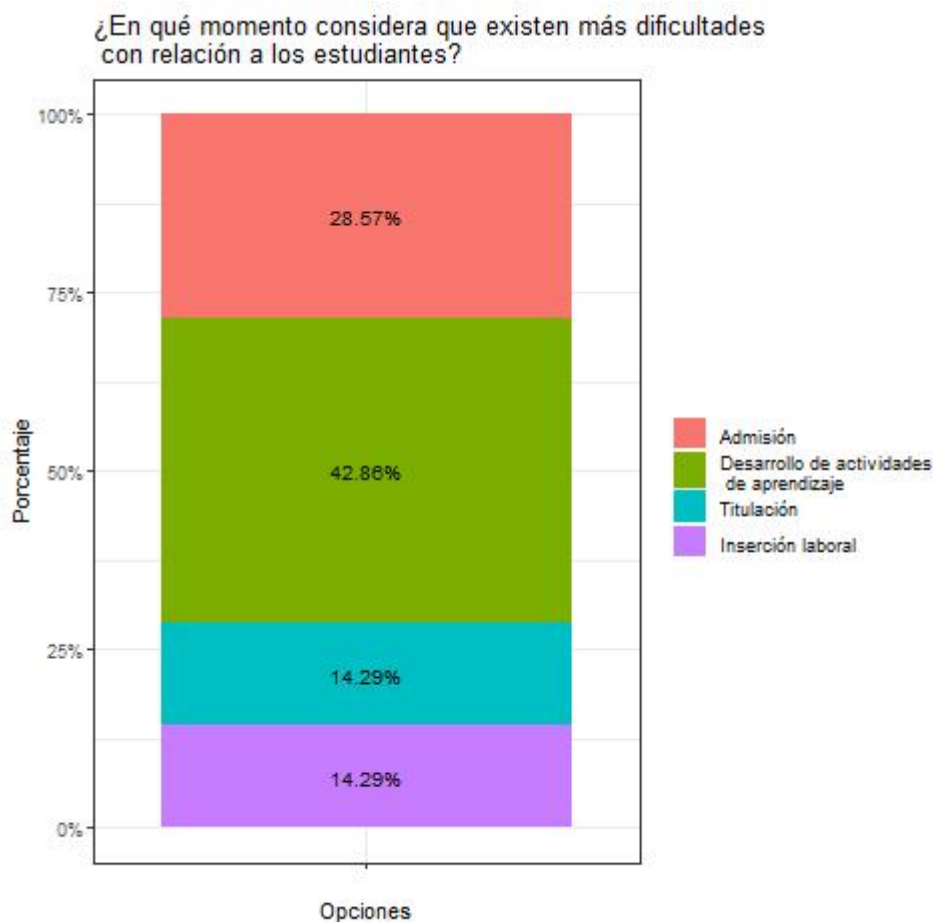
Figura 22: Dificultades que inciden en el desempeño de los estudiantes de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador



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

Interpretación: De conformidad con la escala de actitudes aplicada a los coordinadores de posgrado de Servicios encuestados, “los permisos laborales” constituyen una de las percepciones con mayor incidencia en el desempeño de los estudiantes de posgrado con una puntuación promedio de 6/10. Por el lado contrario, “el poco acompañamiento de parte de los tutores” constituye la dificultad con menor percepción de incidencia en el desempeño de los estudiantes con una puntuación promedio de 3.86/10.

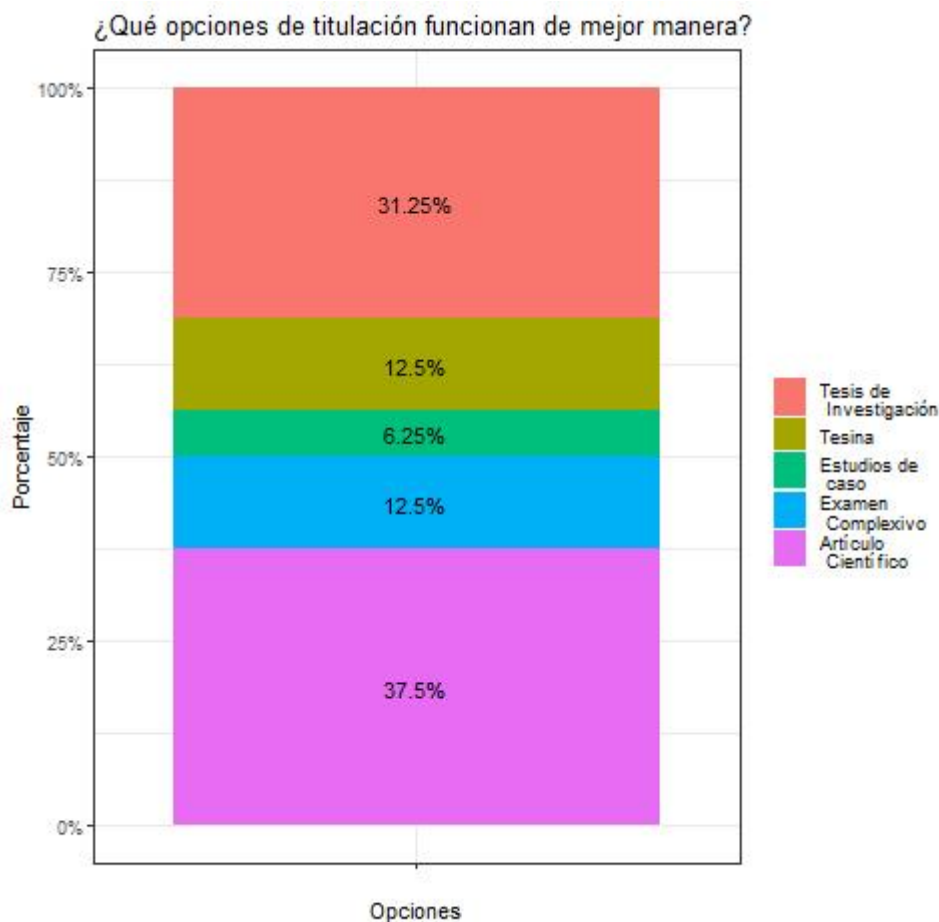
Figura 23: Momentos en los cuales los estudiantes de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador experimentan más dificultades



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

Interpretación: De los coordinadores de posgrado de Servicios encuestados, el 14.29% manifiesta que la titulación e inserción laboral constituye la fase de mayor dificultad para los estudiantes de posgrado. Mientras que el 28.57% considera que las fases de admisión y el desarrollo de actividades con el 42.86% constituyen fases de mayor dificultad en el programa.

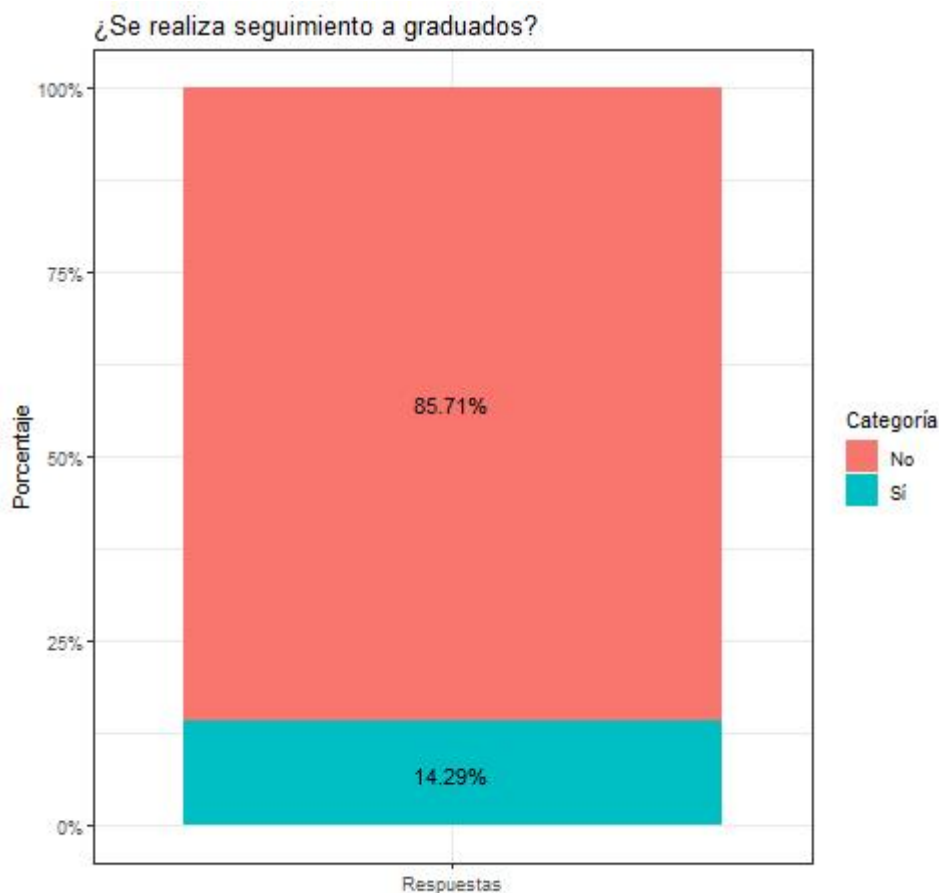
Figura 24: Opciones de titulación que funcionan de mejor manera en el marco del programa de posgrado de Servicios que coordina



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

Interpretación: De los coordinadores de posgrado de Servicios encuestados, el 37.5 % considera que el artículo científico constituye la mejor opción de titulación. Esta proporción se reduce al 31.25 % para el caso de la tesis de investigación, al 12.5 % para la opción de tesina y el 12.5 % corresponde para los exámenes complexivos y para los estudios de caso.

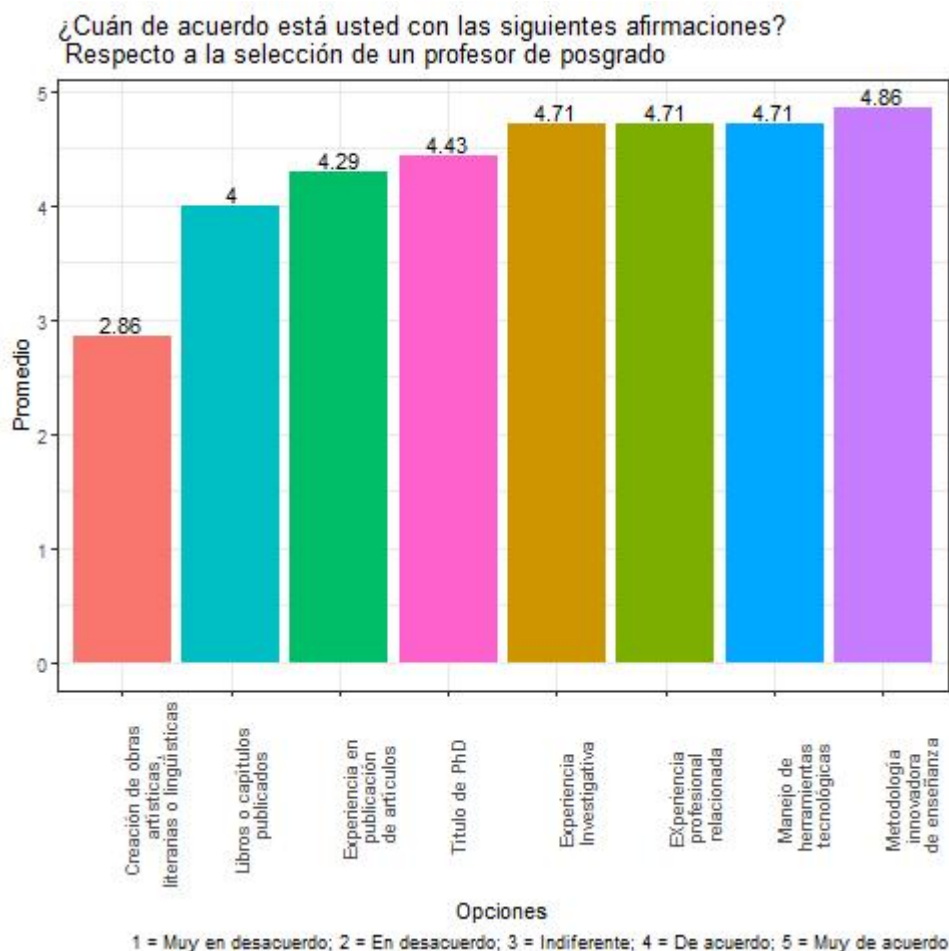
Figura 25: Se realiza seguimiento a graduados en el marco del programa de posgrado de Servicios que coordina



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

Interpretación: La encuesta aplicada a los coordinadores de programas de posgrado de Servicios refleja un porcentaje bajo de seguimiento a graduados, pues únicamente el 14.29 % realiza seguimiento, mientras que el restante 85.71 % no lo hace.

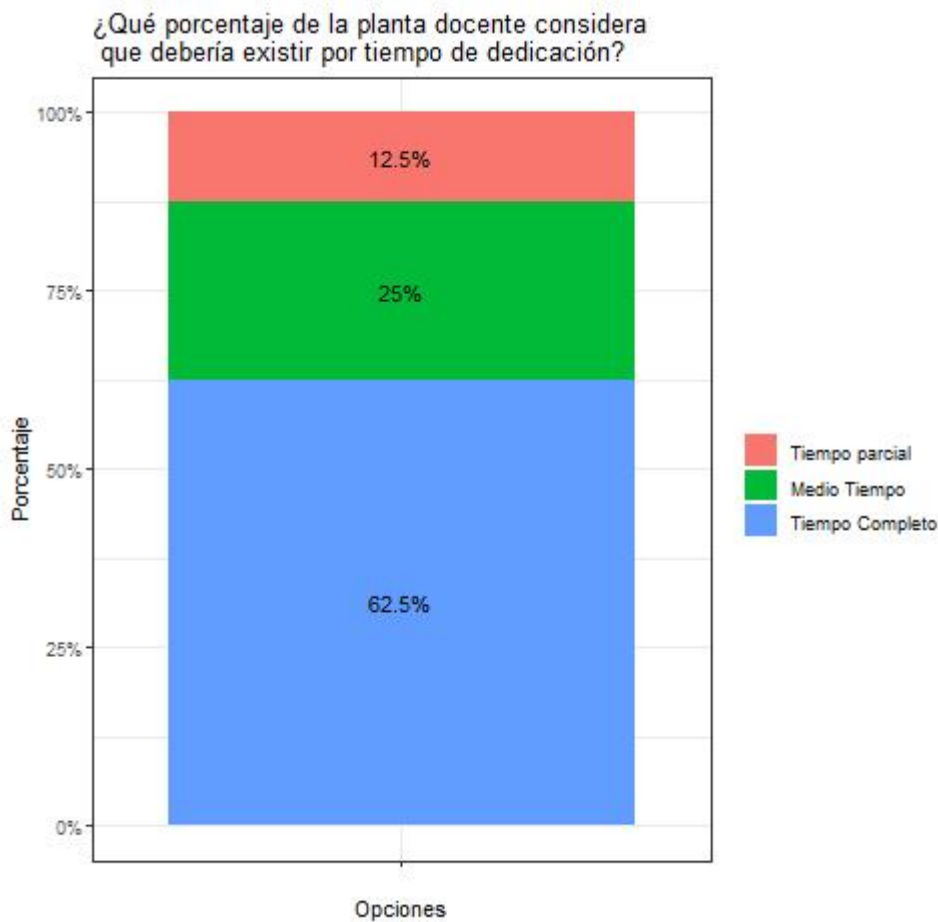
Figura 26: Percepciones de los coordinadores de posgrado con relación a los criterios de selección de los profesores de posgrado de Servicios



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

Interpretación: El escalamiento de Likert aplicada a los coordinadores de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador con respecto a la selección del profesorado que participa en un posgrado, permite evidenciar una actitud favorable o “De acuerdo” en 6 de 8 ítems, con puntuaciones promedio ≥ 4 y menores a 5. El ítem “Libros y capítulos de libros publicados” muestra una actitud “indiferente” o neutra, con una puntuación promedio 4%. Únicamente la afirmación “creación de obras artísticas, literarias o lingüísticas” evidencia una actitud desfavorable o “En desacuerdo”, con una puntuación ≥ 2 y menor a 3.

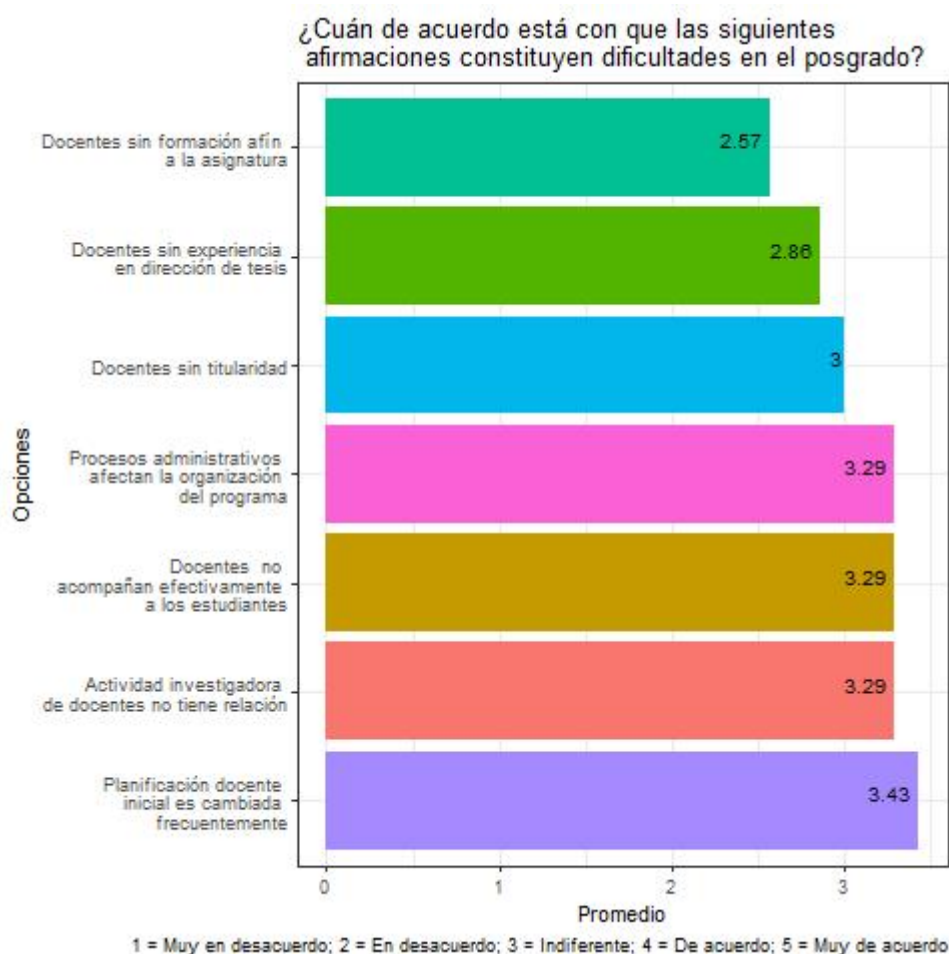
Figura 27: Percepción de los coordinadores de posgrado con relación al régimen de dedicación que debe tener el profesorado de posgrado de Servicios



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

Interpretación: De los coordinadores de programas de posgrado de Servicios encuestados, el 62.5 % considera que el profesorado debe tener un régimen de dedicación a tiempo completo, el 12.5 % considera que el régimen debe ser a tiempo parcial y el 25 % restante considera que debe ser a medio tiempo.

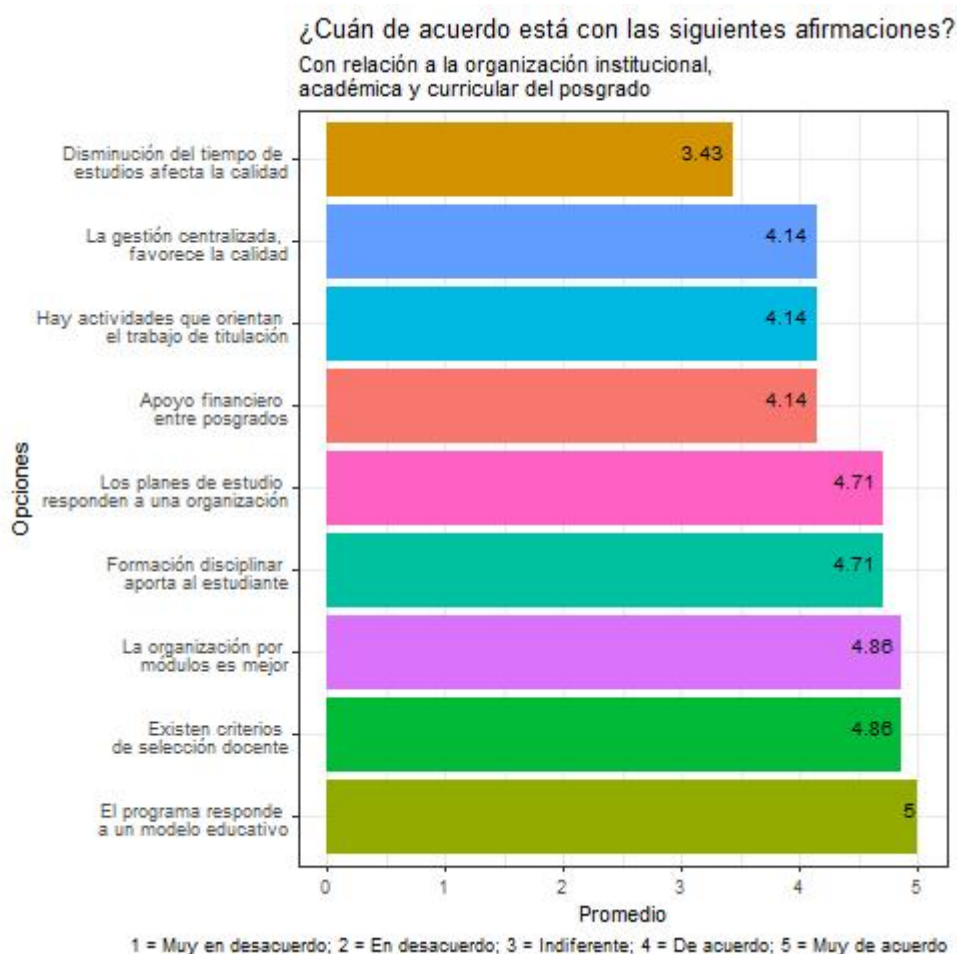
Figura 28: Percepciones de los coordinadores de posgrado con relación al profesorado que participa en el programa de posgrado de Servicios que coordina



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

Interpretación: El escalamiento de Likert aplicada a los coordinadores de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador con respecto al profesorado que participa en un posgrado, permite evidenciar una actitud desfavorable o “En desacuerdo” en 2 de 7 ítems, con puntuaciones promedio ≥ 2 y menores a 3. En el resto de ítems se evidencia una actitud “indiferente” o neutra, con una puntuación promedio ≥ 3 y menores a 4. En función de la escala aplicada, los coordinadores de posgrado encuestados no manifiestan ninguna actitud favorable o “De acuerdo” hacia los ítems planteados.

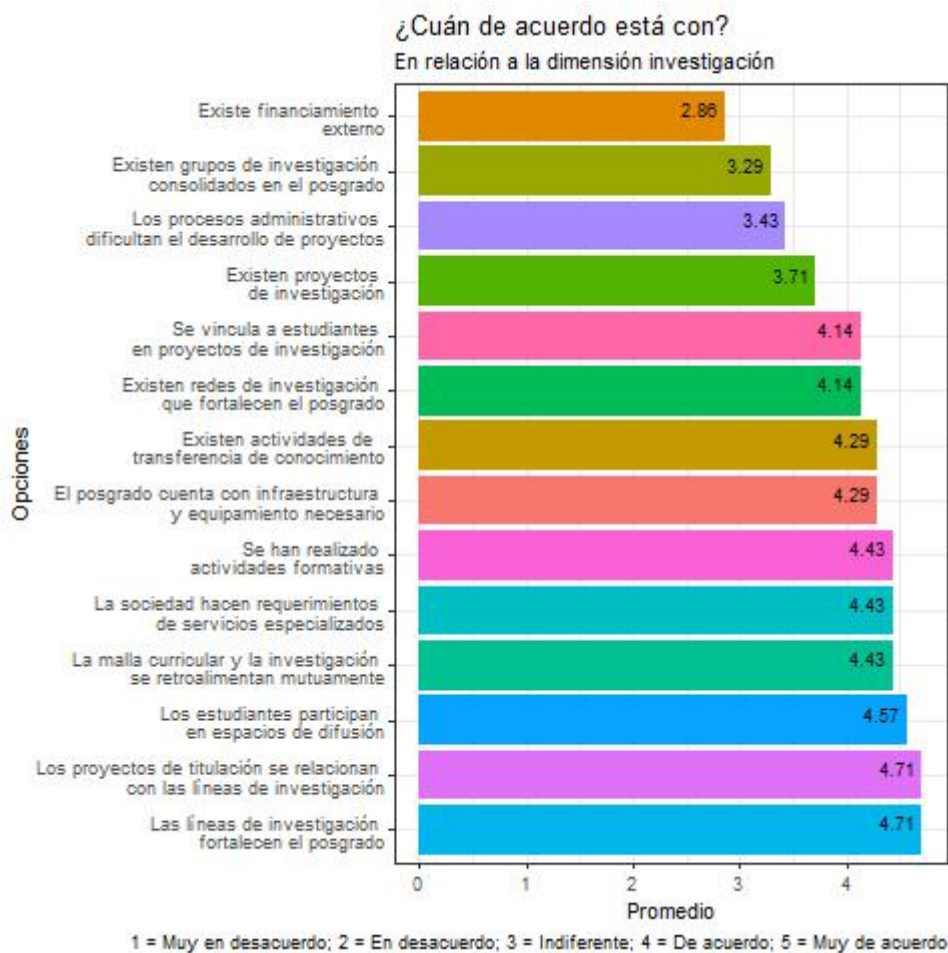
Figura 29: Percepción de los coordinadores de posgrado con relación a la organización institucional, académica y curricular de los posgrados de Servicios



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

Interpretación: El escalamiento de Likert aplicada a los coordinadores de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador con relación a la organización institucional, académica y curricular del programa de posgrado, permite evidenciar una actitud favorable o “De acuerdo” en 8 de los 9 ítems planteados, con puntuaciones promedio ≥ 4 y menores a 5. El ítem “En Ecuador la reducción del tiempo de duración de los posgrados afecta a la calidad” muestra una actitud “indiferente” o neutra, con una puntuación promedio ≥ 3 y menores a 4. En función de la escala aplicada, los coordinadores encuestados no manifiestas ninguna actitud desfavorable o “En desacuerdo” hacia los ítems planteados.

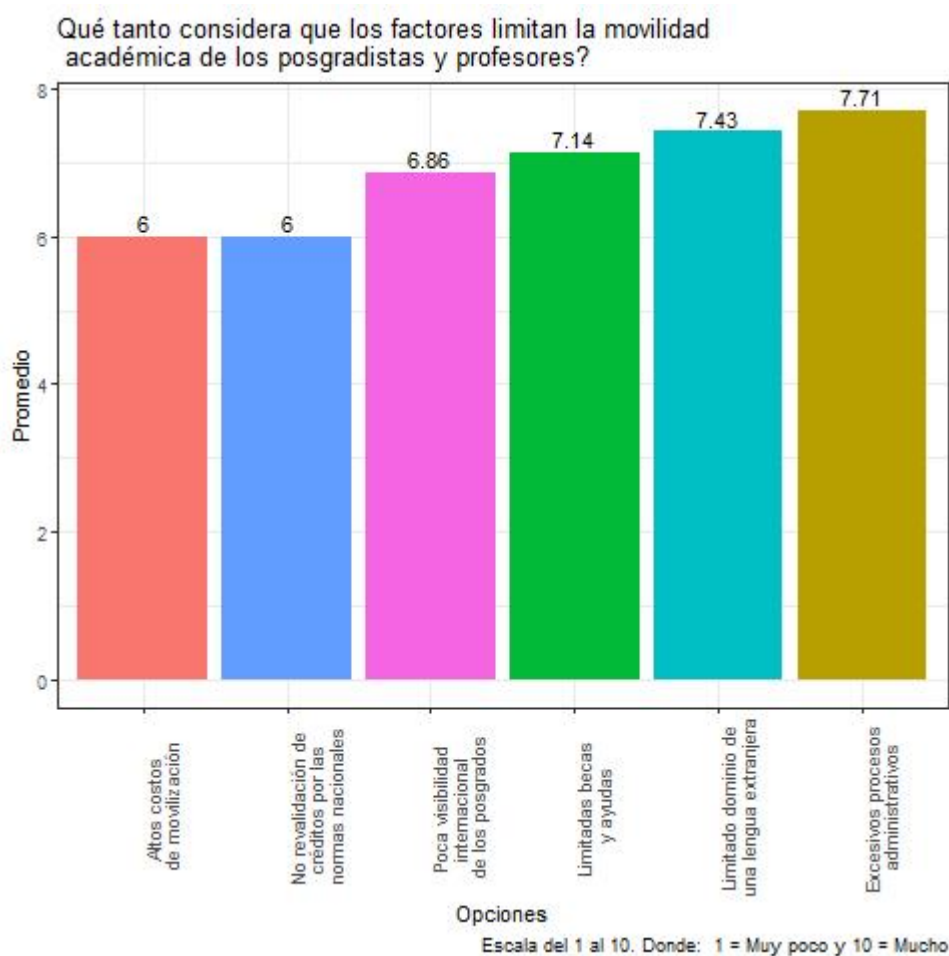
Figura 30: Percepción de los coordinadores de posgrado de Servicios con relación a la investigación



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

Interpretación: El escalamiento de Likert aplicada a los coordinadores de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador con relación a la dimensión de investigación del programa de posgrado, permite evidenciar una actitud indiferente en 3 de los 14 ítems planteados, con puntuaciones promedio ≥ 3 y menores a 4. Por el contrario, en 10 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 “El programa cuenta con financiamiento externo” se puede apreciar una actitud desfavorable o “En desacuerdo”, con una puntuación promedio ≥ 2 y menor a 3.

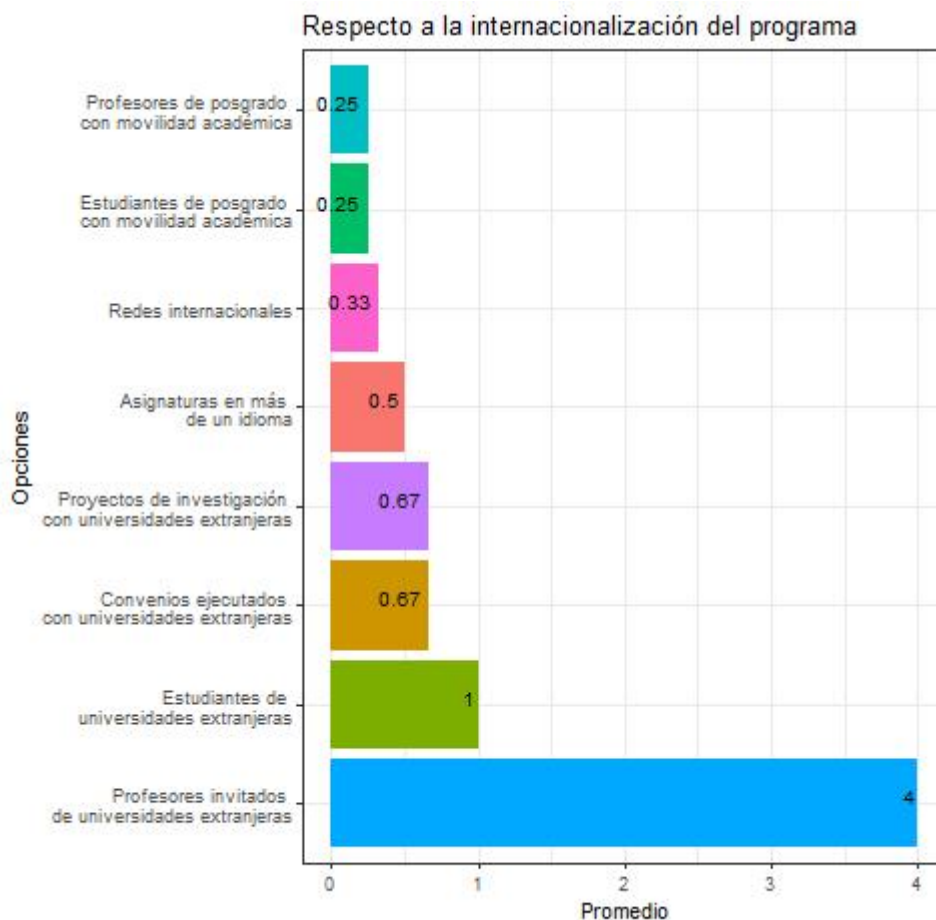
Figura 31: Percepciones de los coordinadores de posgrado de Servicios con relación a los factores que limitan la movilidad internacional



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

Interpretación: La escala de actitudes aplicada a los coordinadores de posgrado de Servicios con relación a los factores que limitan la movilidad internacional de los posgradistas y profesores pone de manifiesto una percepción de incidencia mayor en 3 de los 6 ítems consultados, con puntuaciones promedio ≥ 6 y menores a 8. En este rango se encuentran la poca visibilidad internacional de los posgradistas, las limitadas becas y ayudas, y el limitado dominio de una lengua extranjera (inglés) como las principales limitantes.

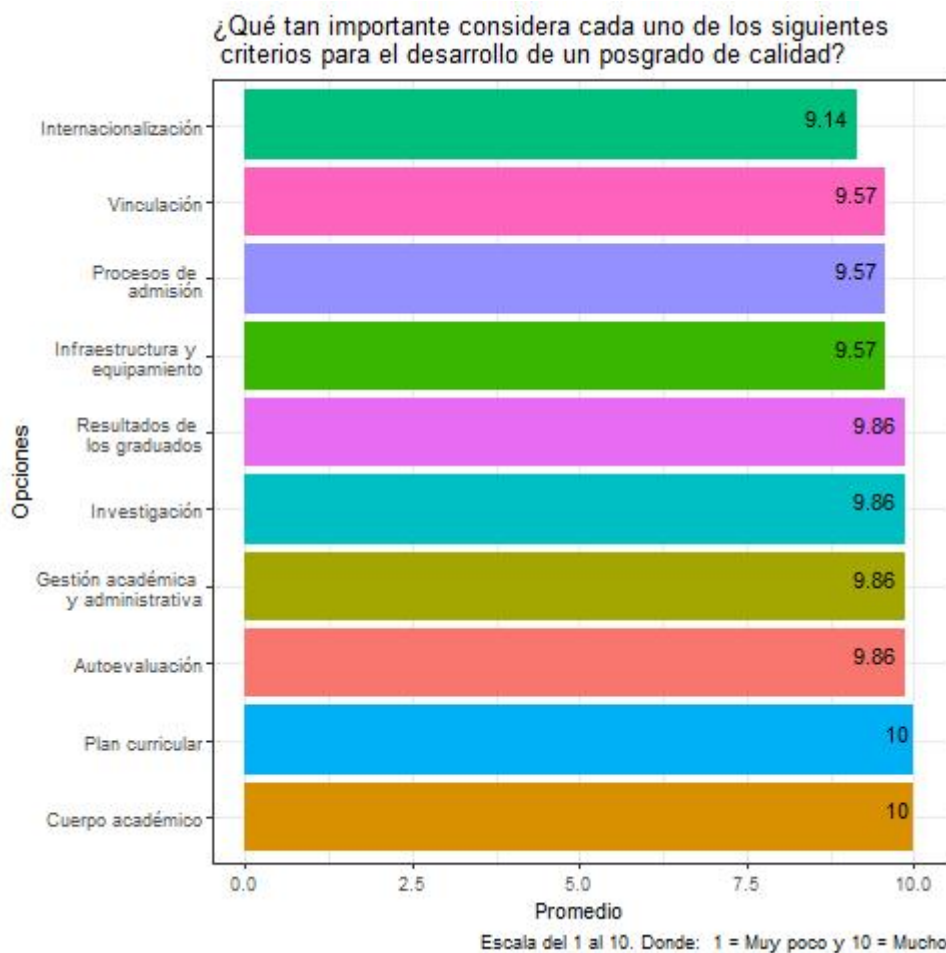
Figura 32: Número de elementos de internacionalización presentes en los programas de posgrado de Servicios de las Universidades y Escuelas Politécnicas de Ecuador



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

Interpretación: El grado de internacionalización de un programa de posgrado de Servicios puede observarse a partir de diferentes aristas. La encuesta de posgrado aplicada a los coordinadores pone de manifiesto algunos indicadores. Así, por ejemplo, en promedio casi no se dictan materias en más de un idioma, en promedio casi no existen convenios firmados con universidades extranjeras, un promedio de 1 estudiantes y profesores provenientes de universidades extranjeras, un promedio de 0.67 proyectos de investigación colaborativa con universidades extranjeras, y un promedio de 0.33 redes internacionales asociadas con el programa de posgrado.

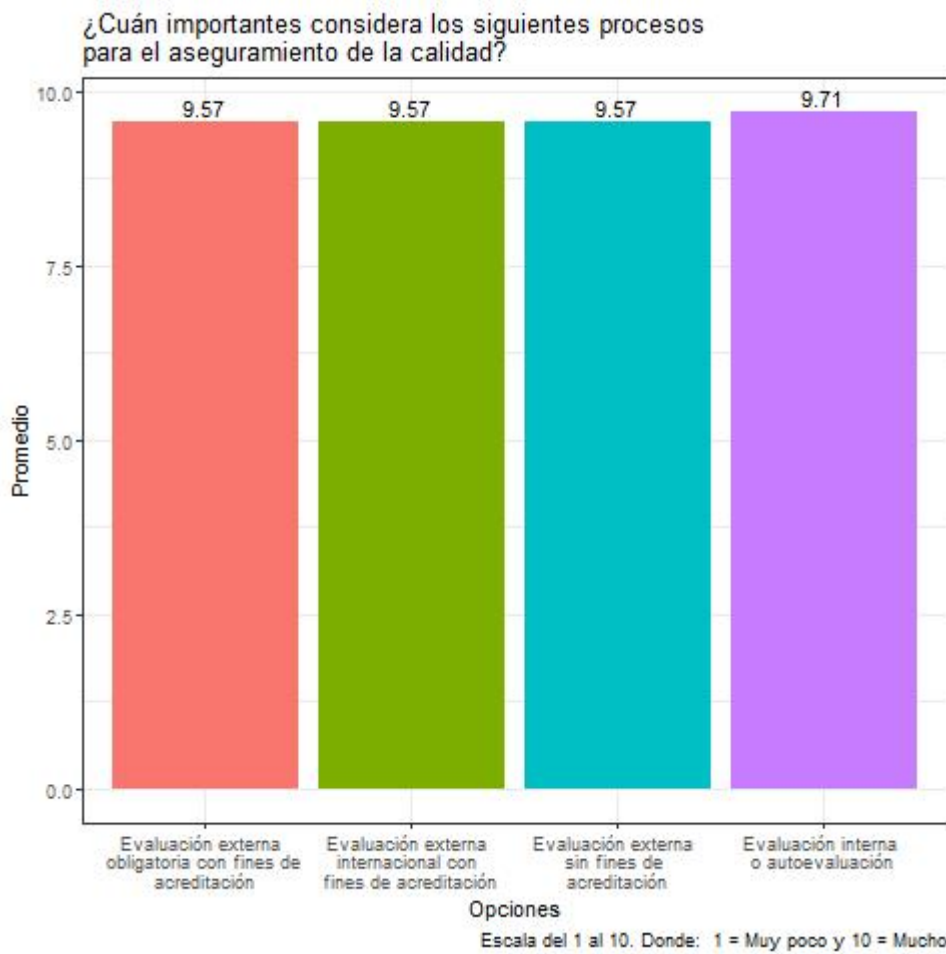
Figura 33: Percepciones de los coordinadores de posgrado de Servicios con relación a los criterios que definen un programa de posgrado de calidad



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

Interpretación: La calidad de un programa de posgrado de Servicios puede definirse a partir de múltiples criterios. La escala aplicada a los coordinadores de posgrado pone de manifiesto una actitud favorable o “muy importante” a todos criterios planteados, con puntuaciones promedio $\geq 9/10$, siendo el cuerpo académico el criterio con mayor grado de importancia, con una puntuación promedio de 10/10. En el lado inferior de la escala utilizada se encuentra el criterio de internacionalización, con una puntuación promedio de 9/10.

Figura 34: Percepciones de los coordinadores de posgrado de Servicios con relación a los procesos de aseguramiento de la calidad

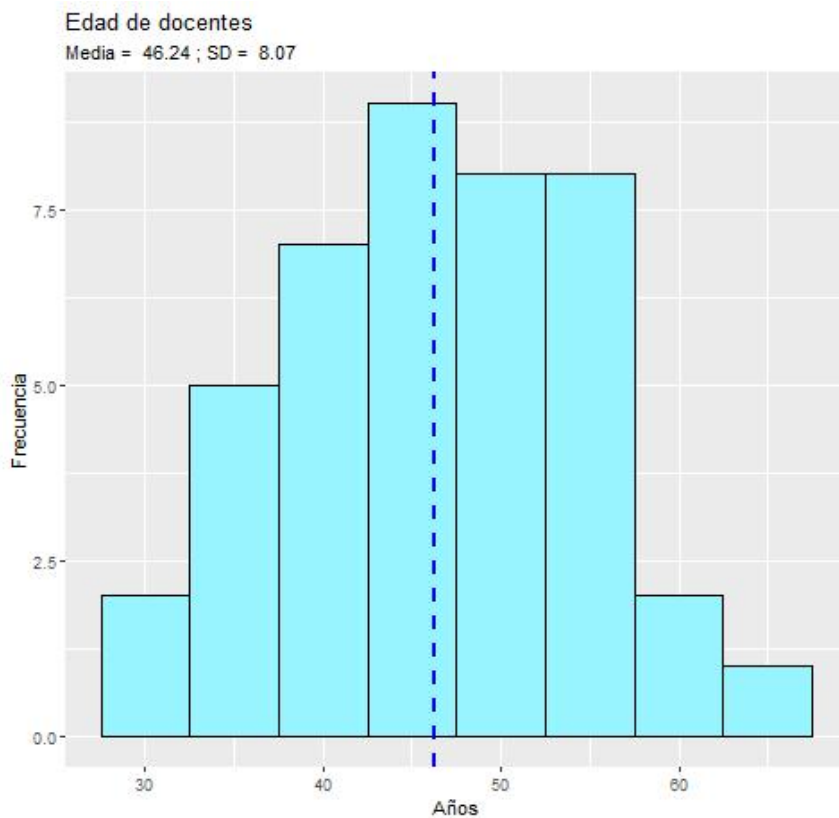


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES

Interpretación: La encuesta aplicada a los coordinadores de posgrado de Servicios pone de manifiesto una actitud favorable o de mucha importancia a todos los criterios propuestos, con una puntuación promedio $\geq 9/10$, lo cual denota la importancia de los procesos de evaluación externa (nacional e internacional) para el aseguramiento de la calidad del posgrado.

Encuesta de profesores

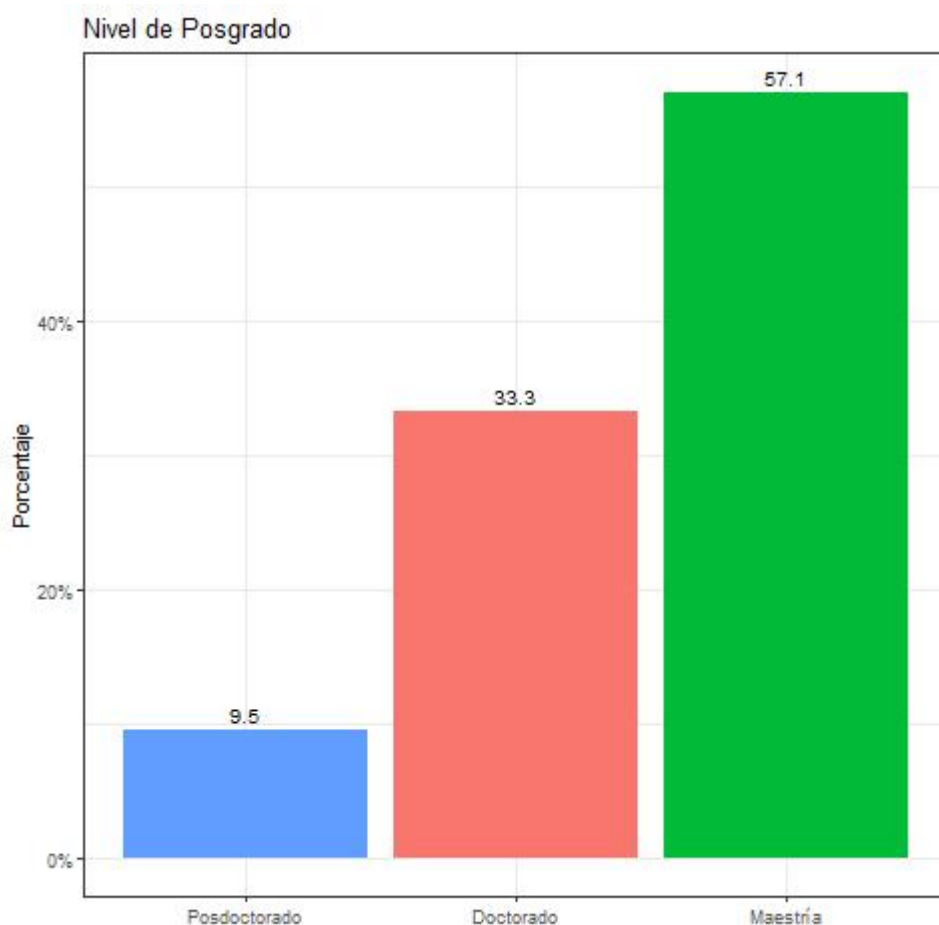
Figura 35: Edad de los profesores de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas del país



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

Interpretación: La encuesta aplicada a 42 profesores de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador refleja un promedio de edad de 46,24 años de edad, con una desviación estándar de 8.07 años con respecto a la media.

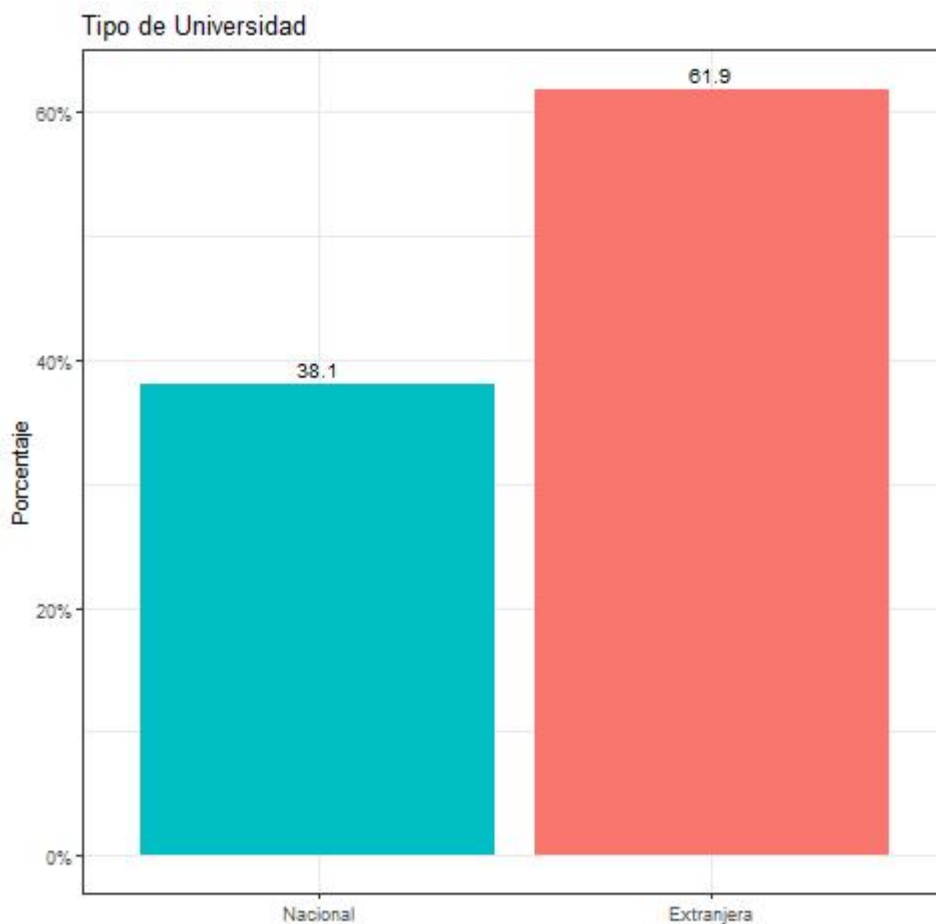
Figura 36: Nivel de formación de los profesores de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador



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

Interpretación: De los 42 profesores de posgrado de Servicios encuestados de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador, el 57.1 % tiene nivel de maestría, el 33.3 % doctorado y el 9,5 % posdoctorado.

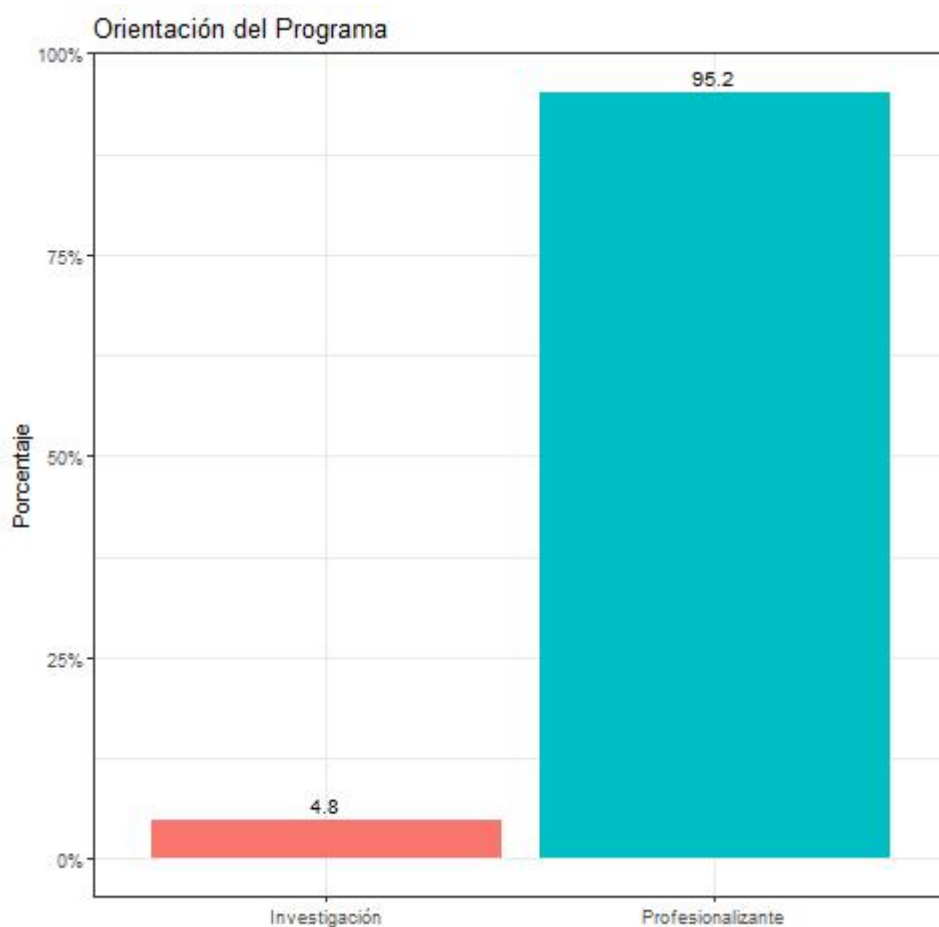
Figura 37: Tipo de universidad en la cual profesores de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador cursaron el nivel de posgrado más alto



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

Interpretación: De los 42 profesores de posgrado de Servicios encuestados de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador, el 38.1 % de profesores cursaron el máximo nivel de posgrado alcanzado en las universidades nacionales, mientras que, el 61.9% cursaron el nivel de posgrado más alto en universidades extranjeras.

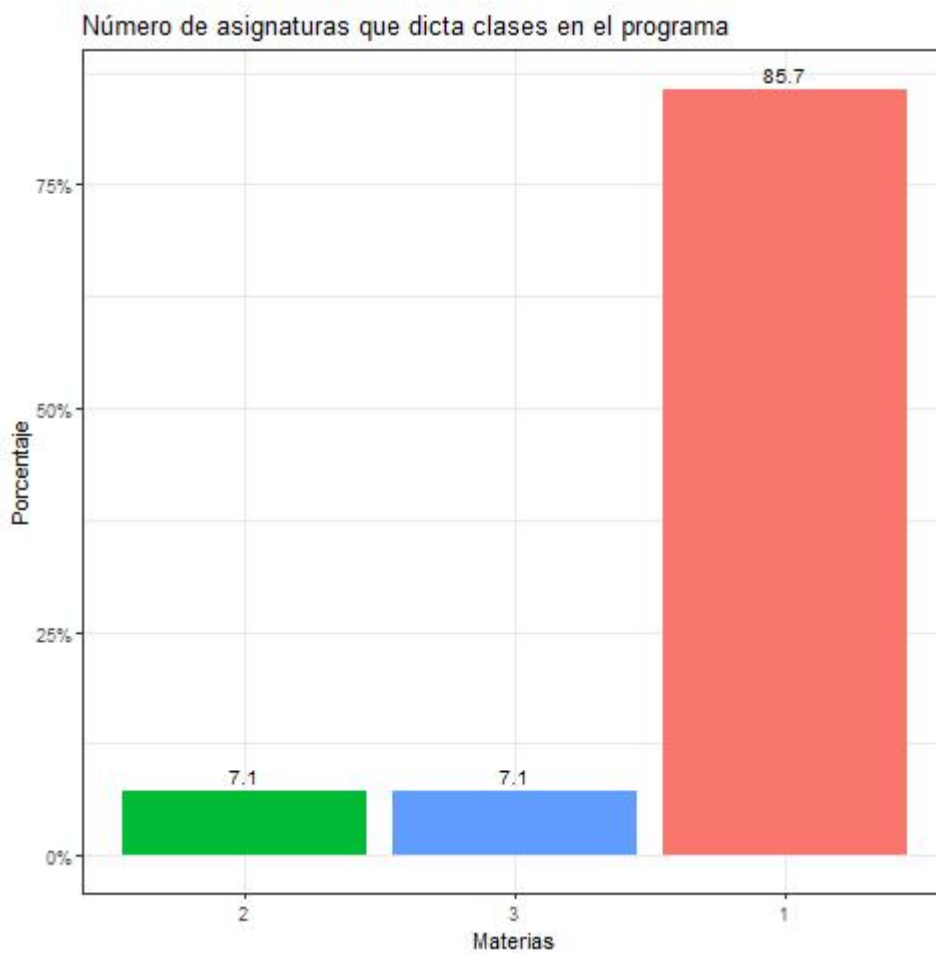
Figura 38: Orientación del programa de posgrado de Servicios en el cual los profesores imparten clases



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

Interpretación: La encuesta aplicada a los 42 profesores de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador refleja que el 95.2% de profesores imparten clases en maestrías profesionalizantes, mientras que el 4.8% imparte clases en maestrías de investigación.

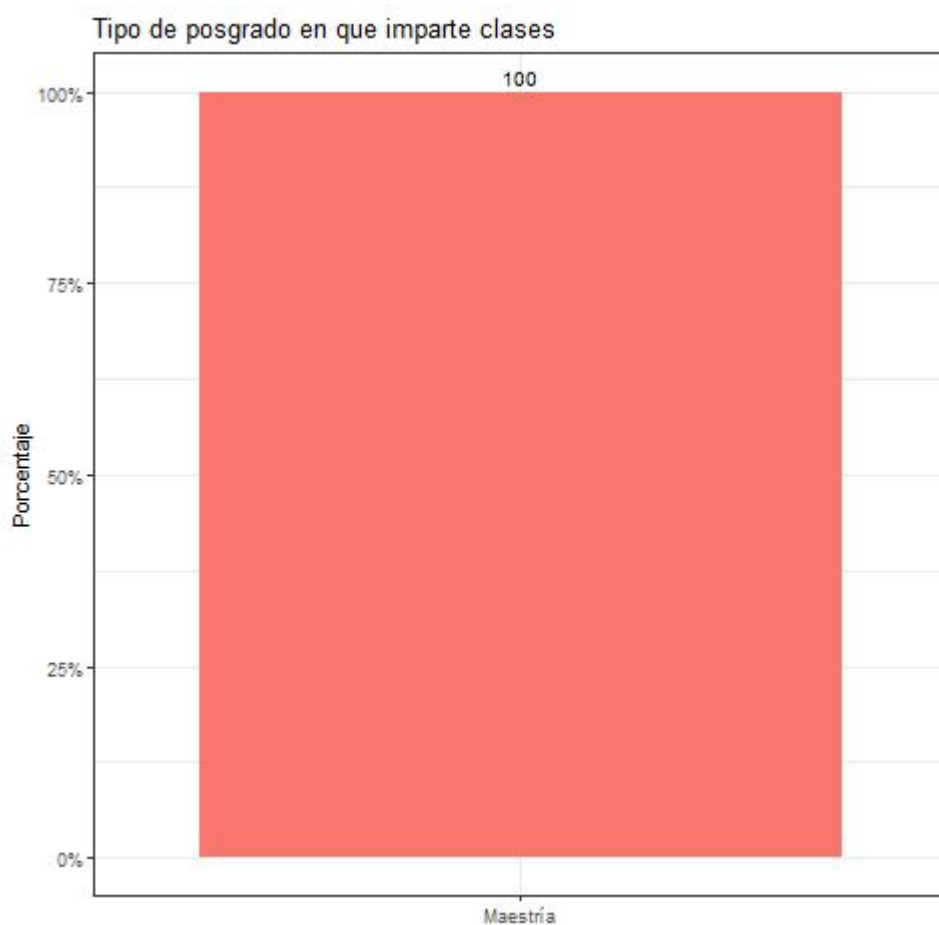
Figura 39: Número de asignaturas en las cuales los profesores imparten clases de posgrado de Servicios en las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador



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

Interpretación: La encuesta aplicada a los 42 profesores de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador refleja que el 85.7% imparten clases en una sola asignatura, el 7.1% en dos asignaturas, y el 7.1% en 3 asignaturas.

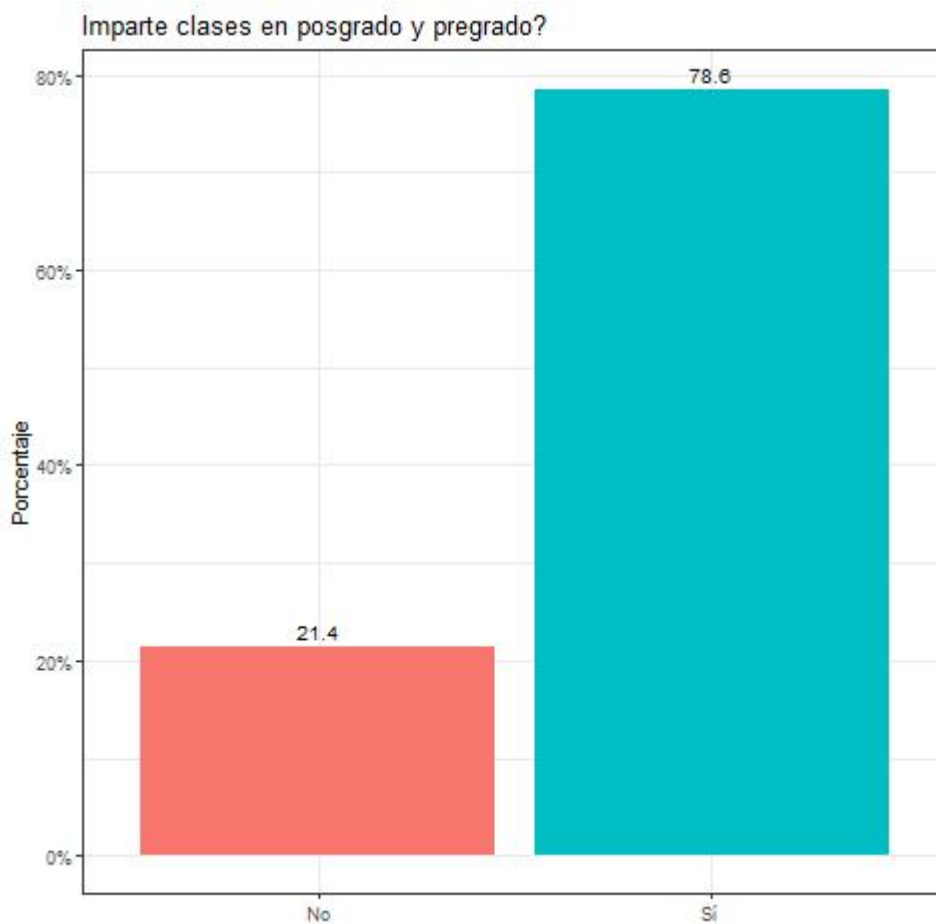
Figura 40: Nivel de posgrado en el cual los profesores de Servicios imparten clases



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

Interpretación: La encuesta aplicada a los 42 profesores de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador refleja que el 100 % imparten clases en el nivel de maestría.

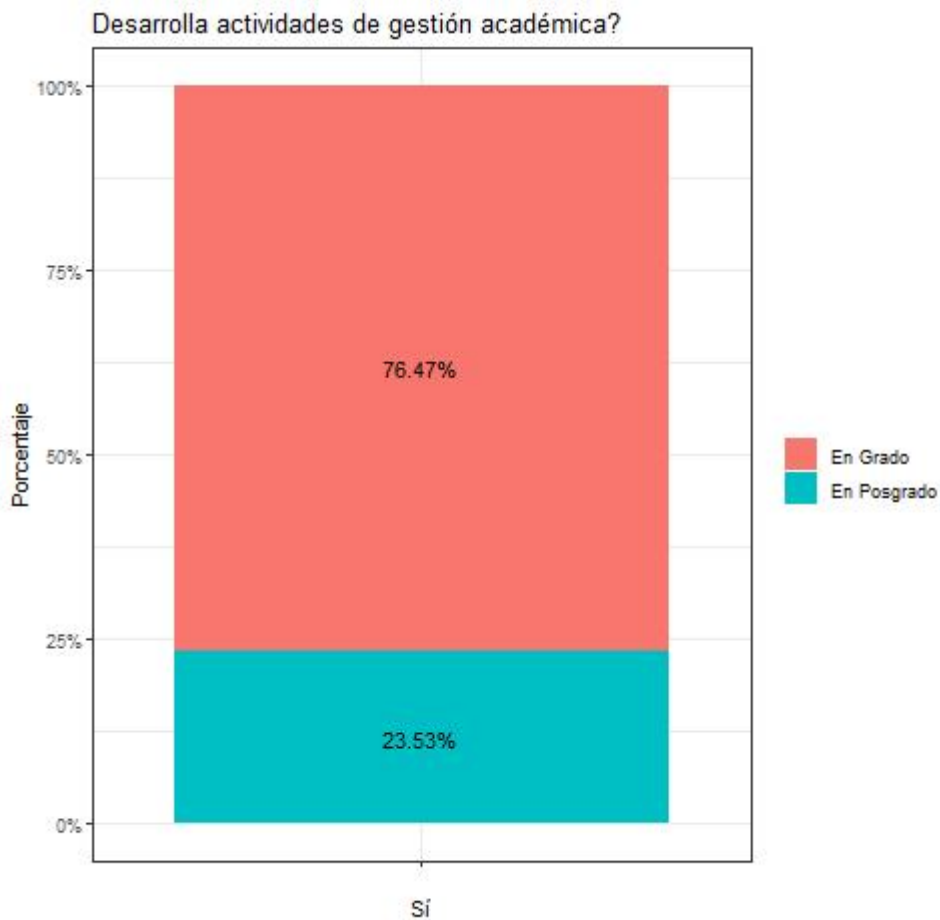
Figura 41: Profesores de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador que también imparten clases en el nivel de grado



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

Interpretación: La encuesta aplicada a los 42 profesores de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador refleja que el 78.6% también dicta clases en el nivel de grado, mientras que, el 21.4% imparte clases únicamente en nivel de posgrado.

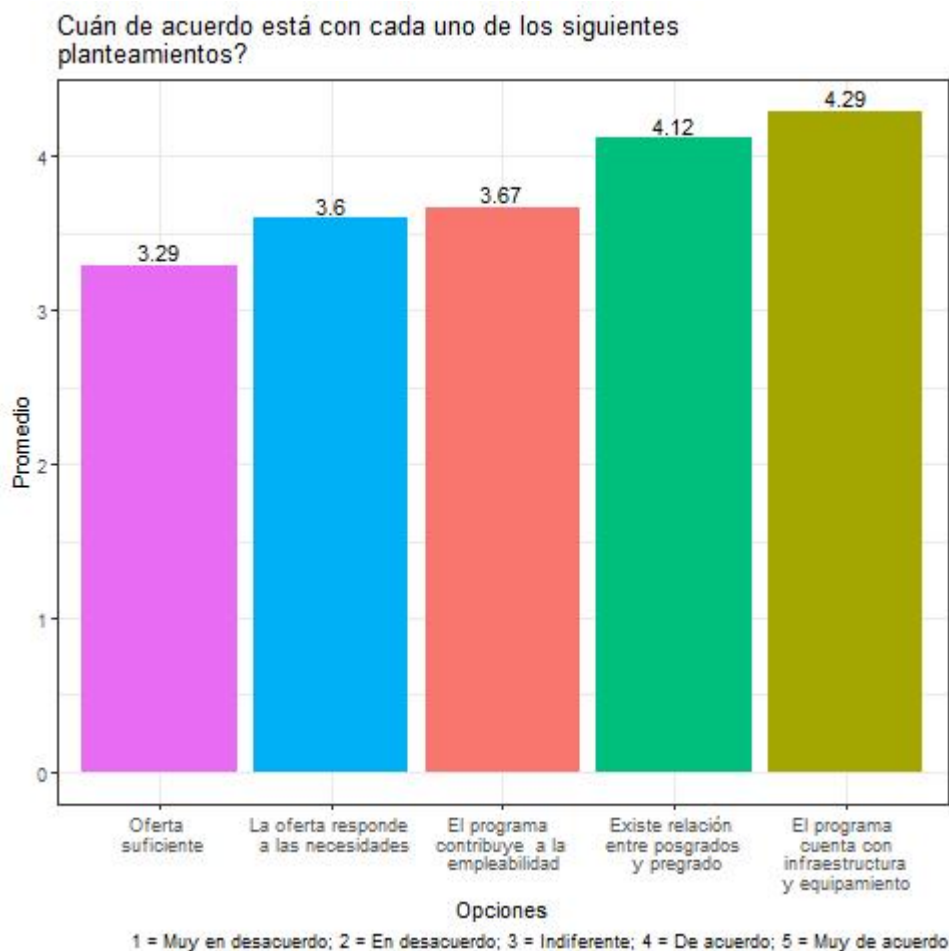
Figura 42: Porcentaje de profesores de Servicios que desarrollan actividades de gestión académica en grado y posgrado



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

Interpretación: De los 42 profesores de posgrado de Servicios encuestados, el 76.47 % del profesorado realizan actividades de gestión académica en el nivel de grado, mientras que el 23.53 % desarrolla actividades de gestión académica en el nivel de posgrado.

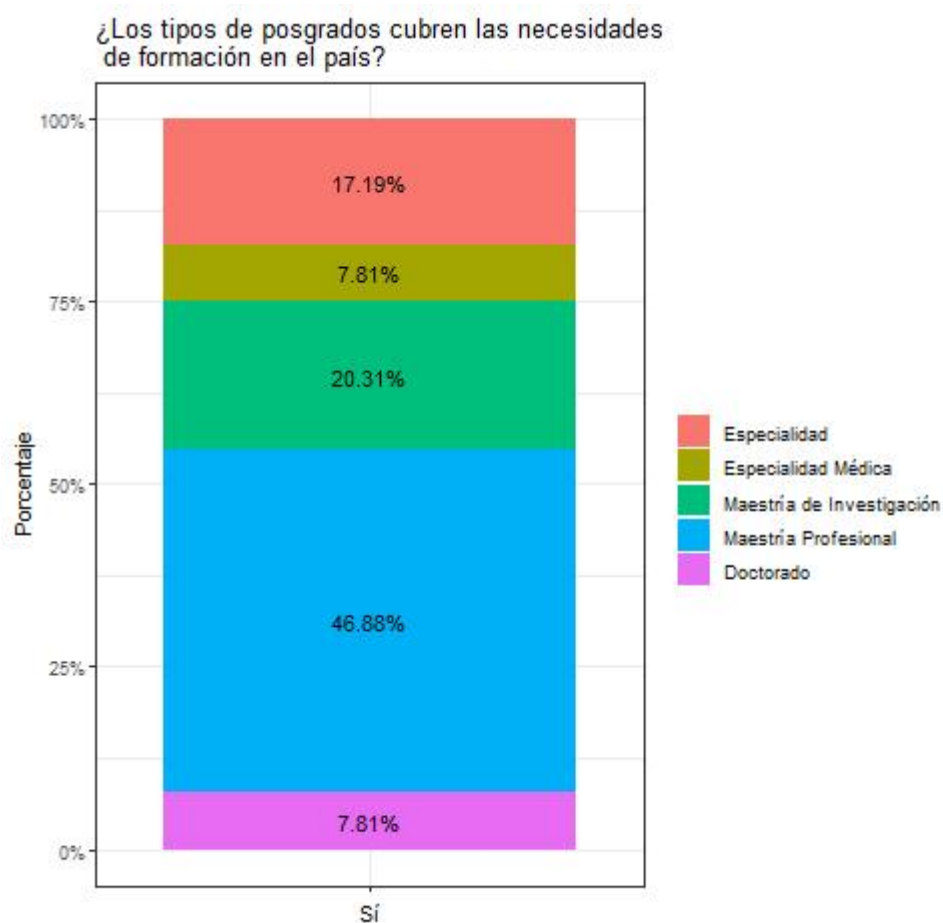
Figura 43: Percepciones de los profesores de Servicios con relación a la oferta de posgrado



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

Interpretación: El escalamiento de Likert aplicado a los 42 profesores de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador permite apreciar una actitud “indiferente” o neutral en 3 de las 5 afirmaciones planteadas, con puntuaciones promedio ≥ 3 y menores a 4. En las afirmaciones “El programa cuenta con infraestructura y equipamiento” y “Existe relación entre posgrados y pregrado” los profesores de posgrado manifiestan una actitud favorable o “De acuerdo”, con una puntuación promedio ≥ 4 y menor a 5.

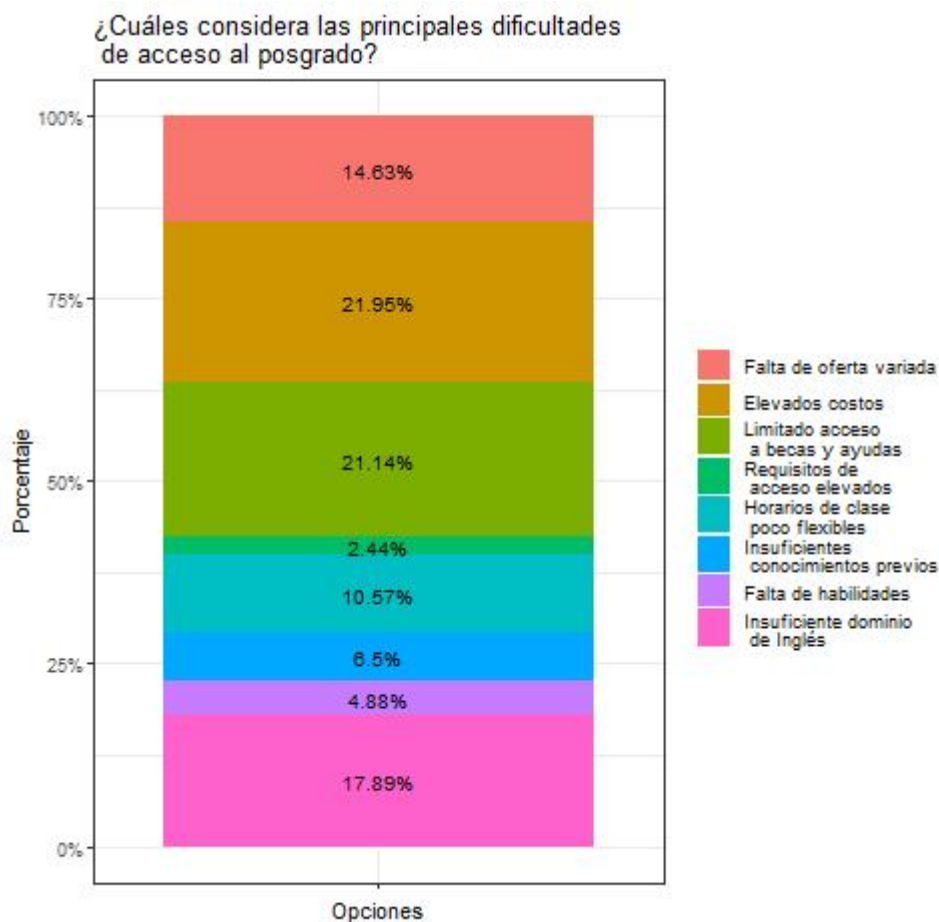
Figura 44: Percepción de los profesores de Servicios con relación a los distintos niveles de posgrado y su articulación con las necesidades del país



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

Interpretación: De los 42 profesores de Servicios encuestados, el 46.68 % del profesorado considera que las maestrías profesionales si cubren las necesidades de formación del país. La proporción de profesores desciende al 17.19 % para el caso de las especialidades, al 20.31 % para las maestrías de investigación, al 7.81 % para las especialidades médicas. Únicamente el 7,81 % del profesorado considera que los doctorados si cubren las necesidades de formación del país.

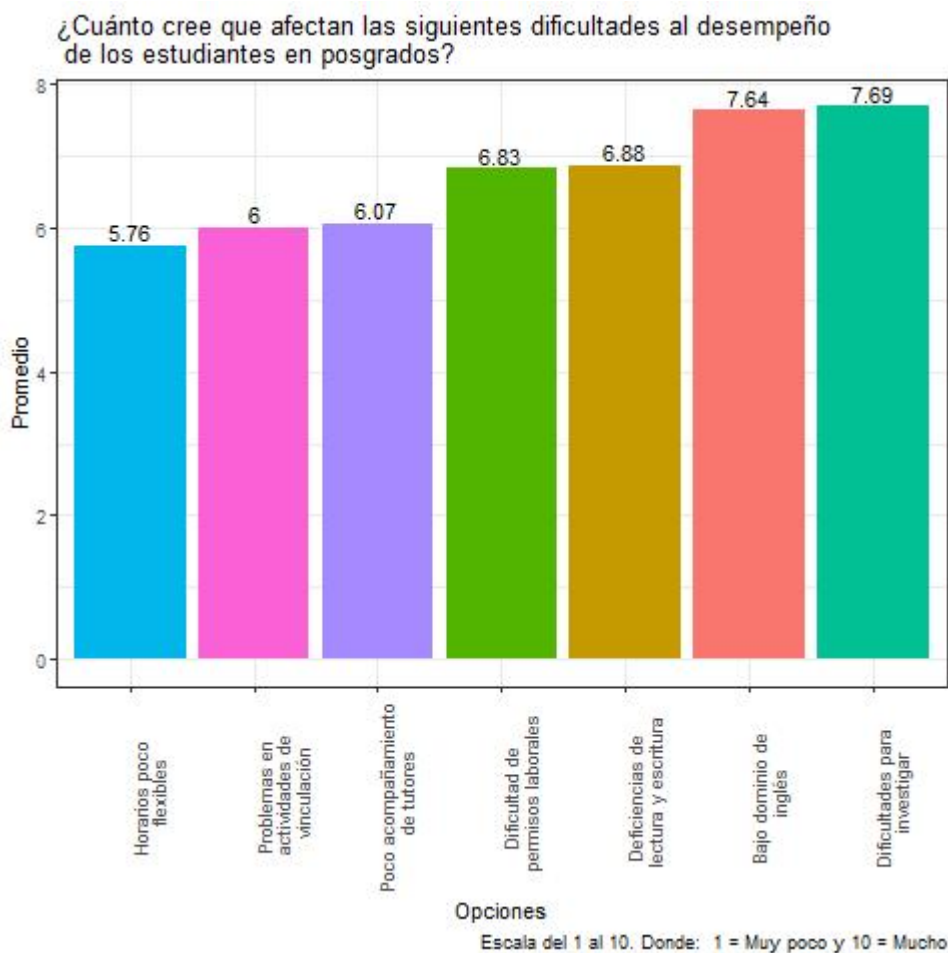
Figura 45: Percepciones de los profesores de Servicios con relación a las dificultades de acceso al posgrado



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

Interpretación: De los 42 profesores de posgrado de Servicios encuestados, el 21.14 % percibe al limitado acceso a becas y ayudas como una de las 3 principales dificultades de acceso al posgrado. Igualmente, el 21.95 % considera que los elevados costos de los programas constituyen otra de las dificultades de acceso. Finalmente, el 17.89 % cree que el insuficiente dominio del idioma inglés compone otra de las principales dificultades de acceso.

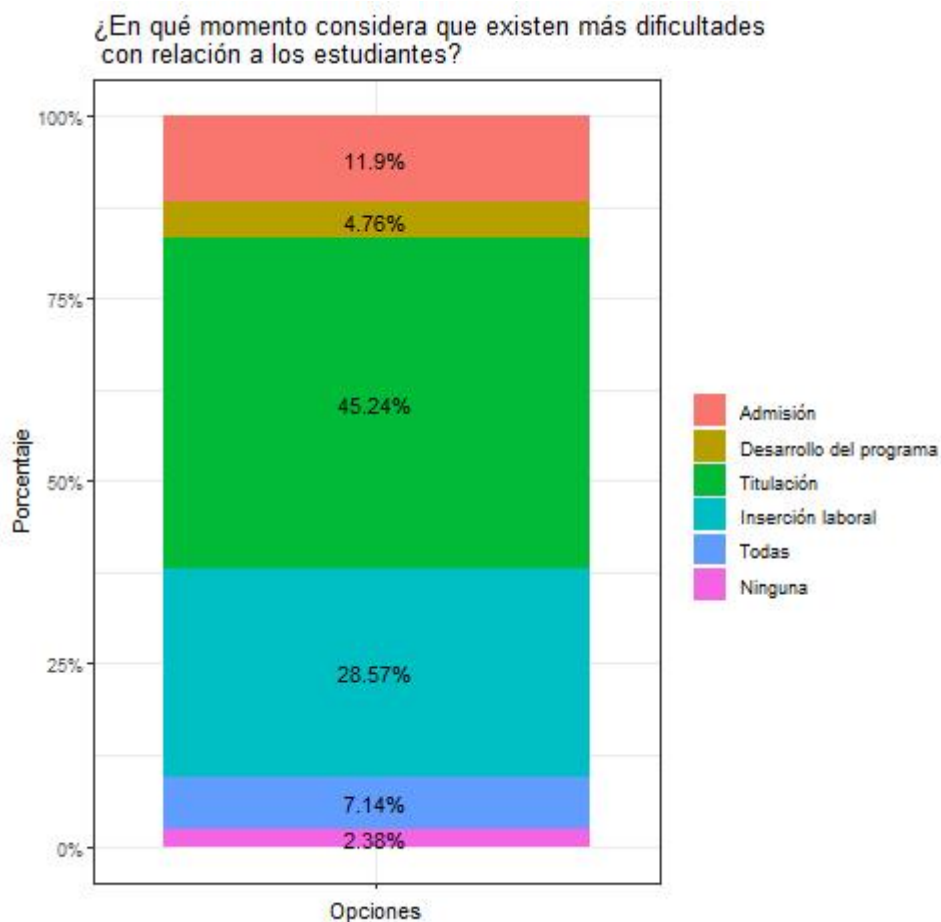
Figura 46: Percepción de los profesores de Servicios con relación a las dificultades que inciden en el desempeño de los estudiantes de posgrado



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

Interpretación: La escala aplicada a los 42 profesores de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas permite observar que las “dificultades para realizar investigaciones” y el “bajo dominio de inglés” son percibidas como aquellas características que más inciden en el desempeño de los estudiantes, con puntuaciones promedio $\geq 7/10$. Las “dificultades para acceder a permisos laborales”, las “deficiencias de lectura y escritura”, “el poco acompañamiento de tutores” y “los problemas en actividades de vinculación” reflejan una percepción de menor importancia en el desempeño, con puntuaciones promedio $\geq 6/10$. Los “horarios de clase poco flexibles” presenta una percepción de incidencia menor, con puntuaciones promedio $\geq 5/10$.

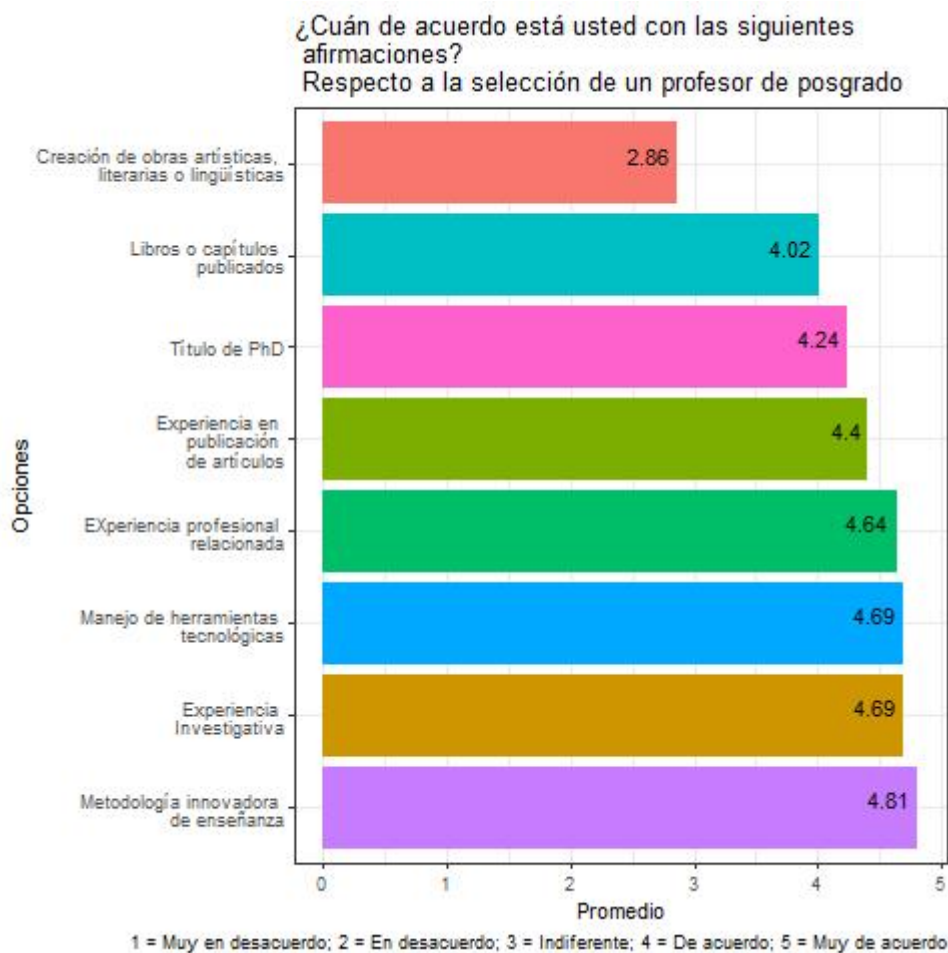
Figura 47: Momento o etapa en la cual existen más dificultades con relación a los estudiantes de posgrado de Servicios



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

Interpretación: De los 42 profesores de posgrado de Servicios encuestados, el 45.24 % considera que la etapa de titulación constituye la fase o momento en la cual los estudiantes experimentan más dificultades. Únicamente el 28.57 % del profesorado considera que la inserción laboral constituye otra de las etapas en las cuales los estudiantes de posgrado experimentan dificultades.

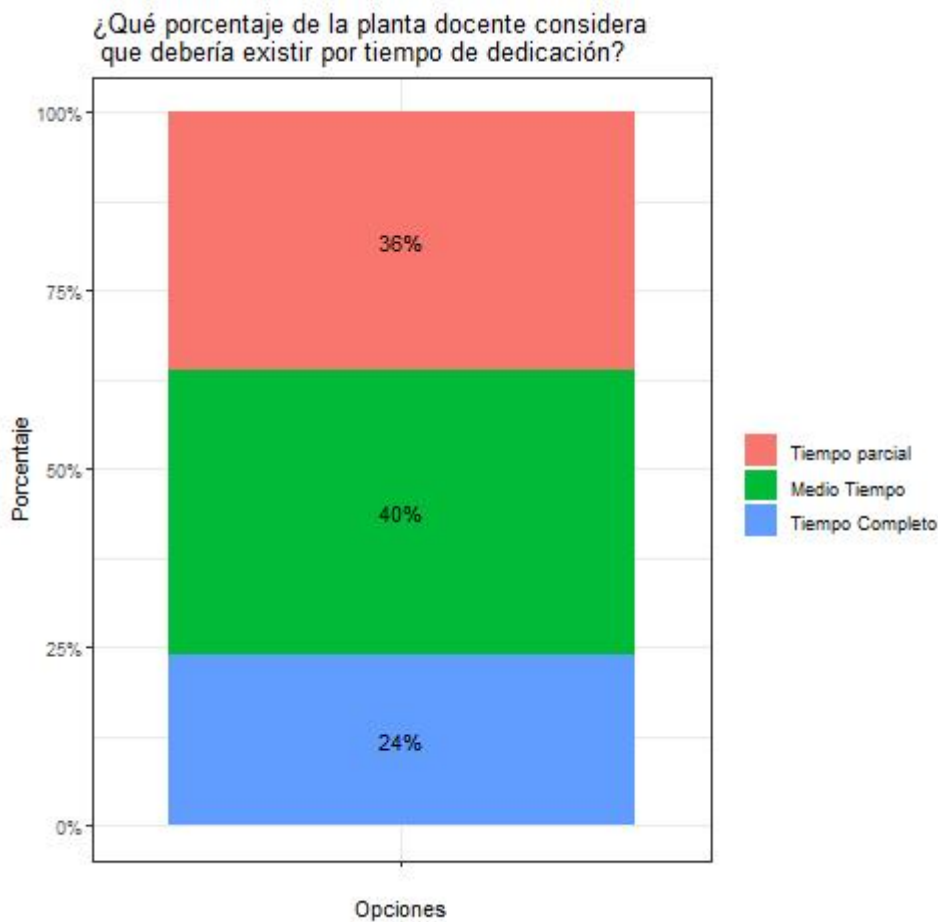
Figura 48: Percepciones de los profesores de Servicios con relación a la selección de los profesores de posgrado



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

Interpretación: El escalamiento de Likert aplicado a los 42 profesores de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador permite apreciar una actitud favorable o “De acuerdo” en 7 de las 8 afirmaciones planteadas, con puntuaciones promedio ≥ 4 y menores a 5. Dentro de este rango, el criterio “Metodología innovadora de enseñanza” representa la puntuación promedio con el valor más alto con 4,81/5. Únicamente en el criterio “Creación de obras artísticas, literarias o lingüísticas” los profesores de posgrado manifiestan una actitud desfavorable o “En desacuerdo”, con una puntuación promedio ≥ 2 y menor a 5.

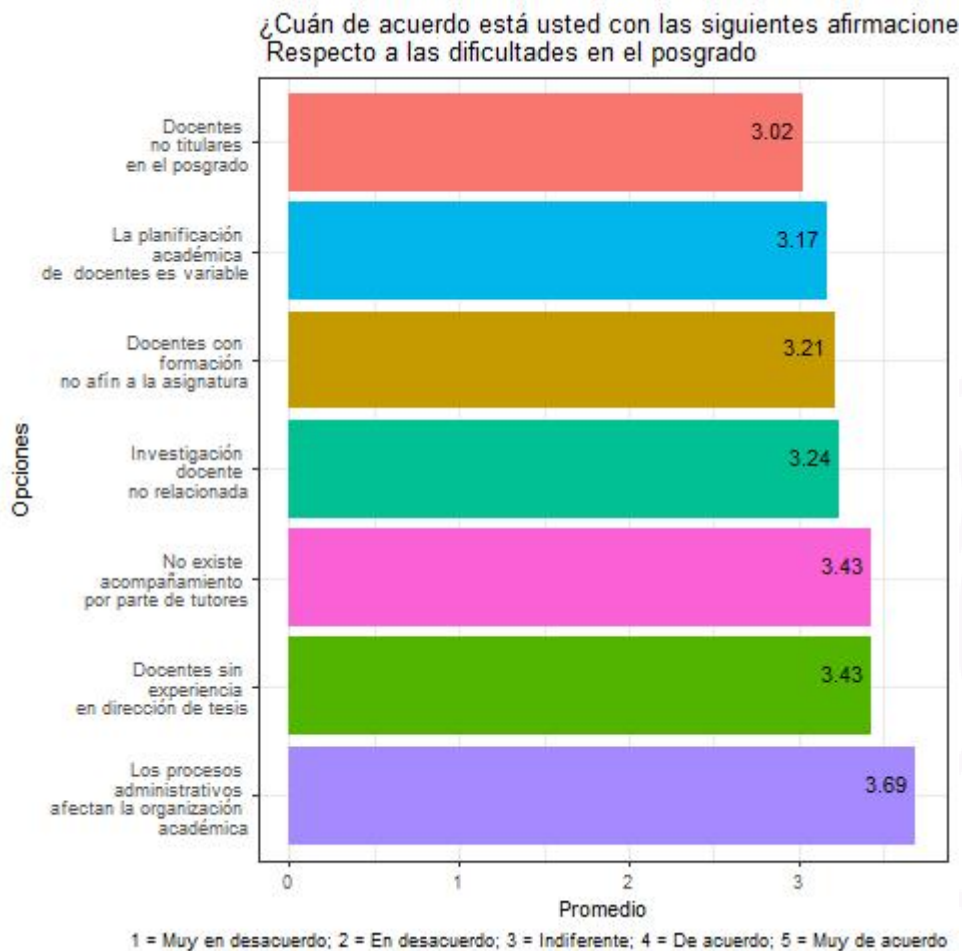
Figura 49: Percepciones de los profesores de posgrado de Servicios con relación al régimen de dedicación docente



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

Interpretación: De los 42 profesores de posgrado de Servicios encuestados, el 24 % considera que la planta docente del posgrado debe tener un régimen de dedicación a tiempo completo. E 40 % considera que la planta docente debe tener una dedicación a medio tiempo. Solamente el 36 % del profesorado considera que la planta docente debe tener una dedicación a tiempo parcial.

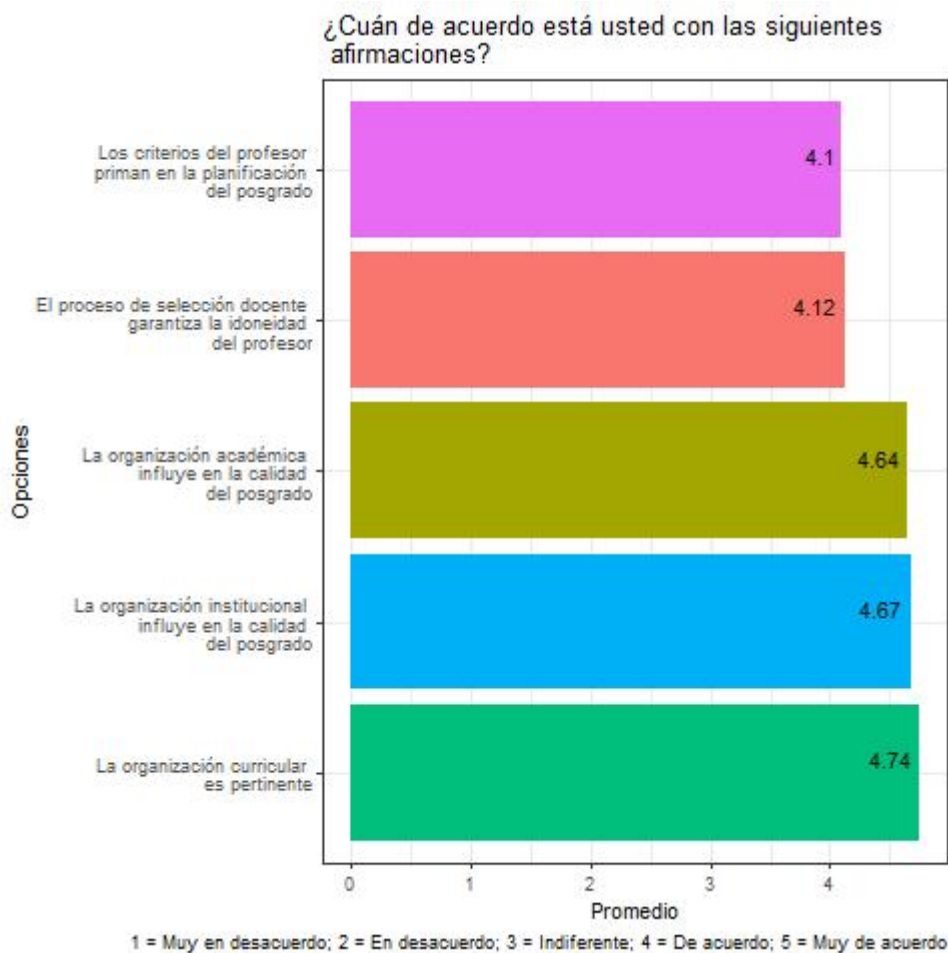
Figura 50: Percepciones con relación a las dificultades del profesorado que participa en el posgrado de Servicios



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

Interpretación: El escalamiento de Likert aplicado a los 42 profesores de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador permite apreciar una actitud neutral o “Indiferente” en todas las afirmaciones planteadas, con puntuaciones promedio ≥ 3 y menores a 5. Dentro de este rango, la afirmación “los procesos administrativos afectan la organización académica” evidencia la puntuación promedio más alta con 3,69/5. Por otra parte, la afirmación “Docentes no titulares en el posgrado” presenta una puntuación promedio mas baja con un valor de 3.02/5.

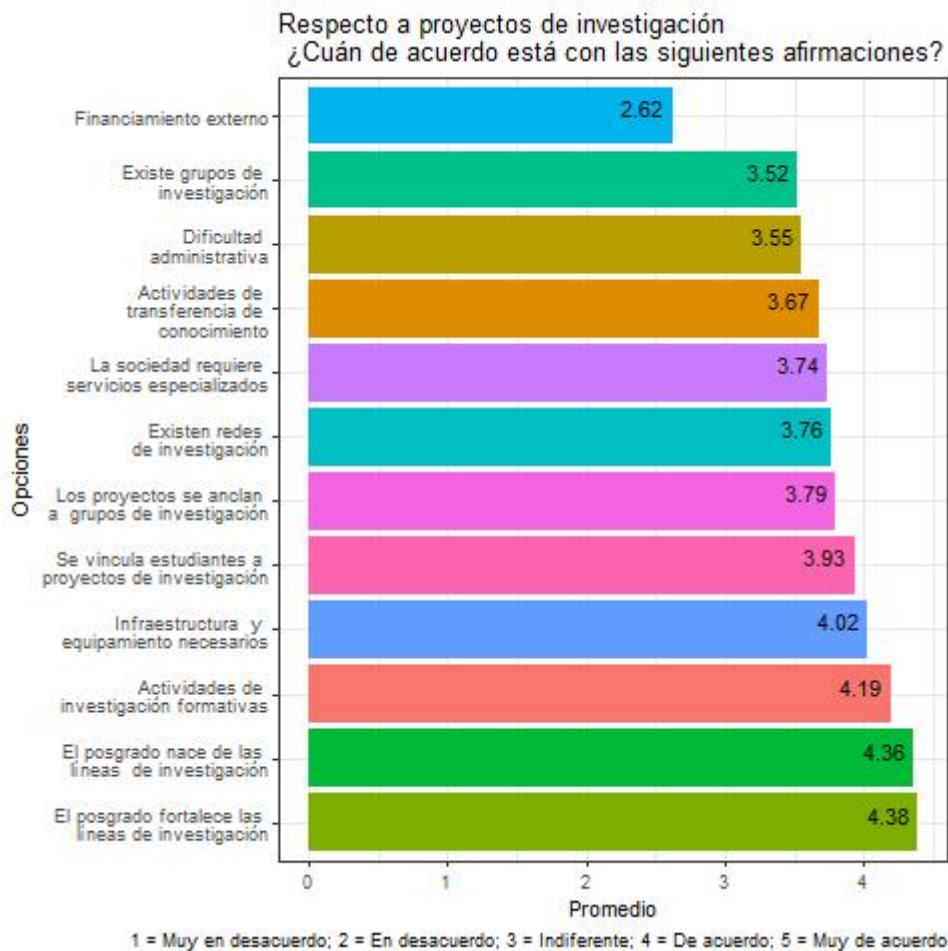
Figura 51: Percepciones de los profesores con relación a la organización institucional, académica y curricular del posgrado de Servicios



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

Interpretación: El escalamiento de Likert aplicado a los 42 profesores de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador permite apreciar una actitud favorable o “De acuerdo” en todas las afirmaciones planteadas, con puntuaciones promedio ≥ 4 y menores a 5. Dentro de este rango, la afirmación “la organización curricular es pertinente” refleja la puntuación promedio más alta con 4,74/5 y la afirmación “Los criterios del profesor priman en la planificación del posgrado” refleja la puntuación más baja con un valor de 4.1/5.

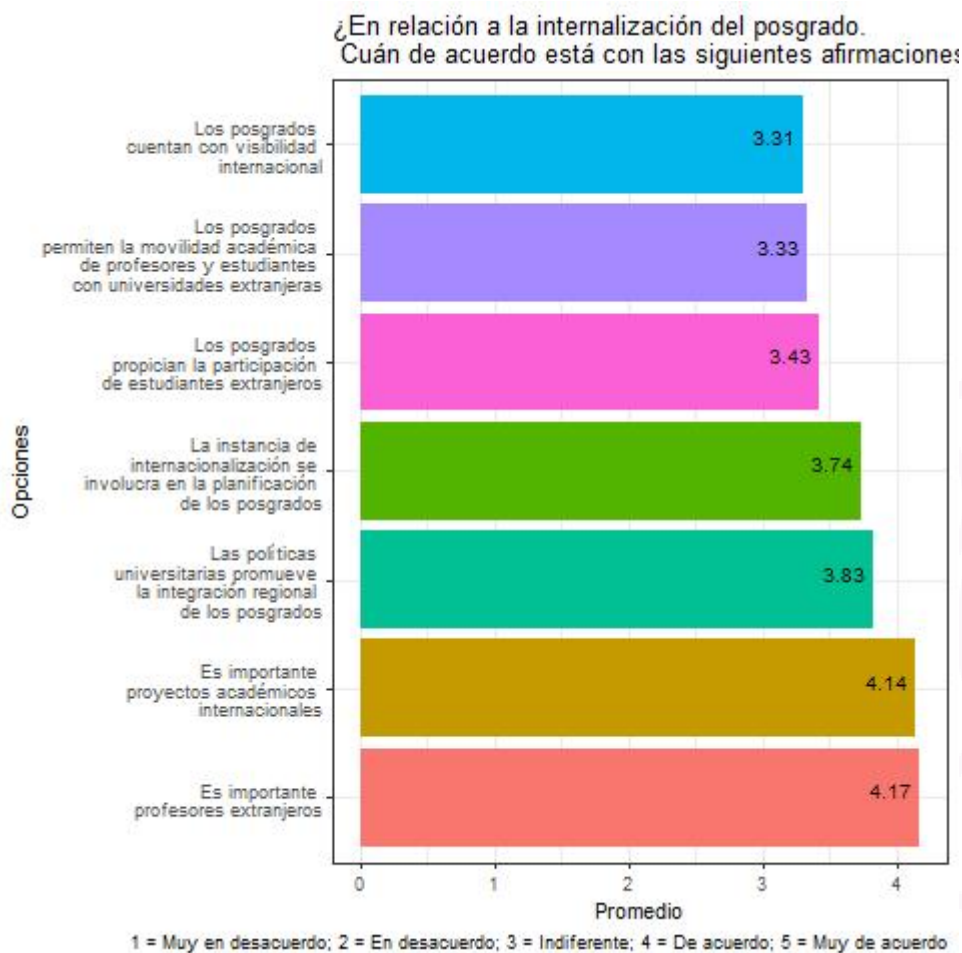
Figura 52: Percepciones de los profesores con relación a la investigación en los posgrados de Servicios



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

Interpretación: El escalamiento de Likert aplicado a los 42 profesores de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador permite apreciar una actitud “Indiferente” o neutral en 7 de las 12 afirmaciones, con puntuaciones promedio ≥ 3 y menores a 4. Dentro de este rango, la afirmación “Se vincula estudiantes a proyectos de investigación” presenta la valoración más alta con una puntuación promedio 3,93/5. En las afirmaciones “el posgrado cuenta con equipamiento e infraestructura necesaria”, “el posgrado ejecuta actividades de investigación formativa”, “el posgrado nace de las líneas de investigación” y “el posgrado fortalece las líneas de investigación” expresa una actitud favorable o “De acuerdo”, con puntuaciones promedio ≥ 4 y menores a 5. Únicamente en la afirmación “los posgrados cuentan con financiamiento externo” expresan una actitud desfavorable o “En desacuerdo”, con una puntuación promedio ≥ 2 y menores a 3.

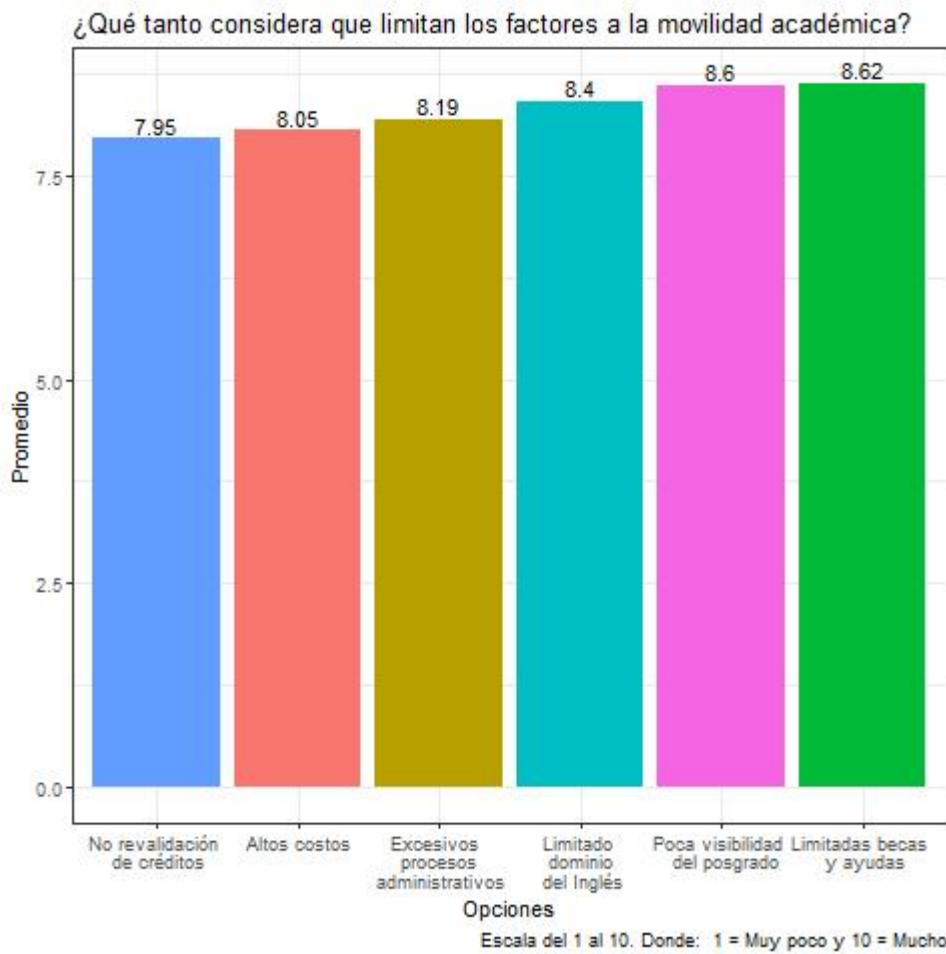
Figura 53: Percepción de los profesores con relación a la internacionalización del posgrado de Servicios



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

Interpretación: El escalamiento de Likert aplicado a los 42 profesores de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador permite apreciar una actitud “Indiferente” o neutral en 5 de las 7 afirmaciones, con puntuaciones promedio ≥ 3 y menores a 4. Dentro de este rango, la afirmación “las políticas universitarias promueven la integración regional de los posgrados” presenta la valoración promedio más alta con 3,83/5. En las afirmaciones “es importante la participación de profesores de universidades extranjeras” y “es importante la existencia de proyectos académicos internacionales” expresa una actitud favorable o “De acuerdo”, con puntuaciones promedio ≥ 4 y menores a 5.

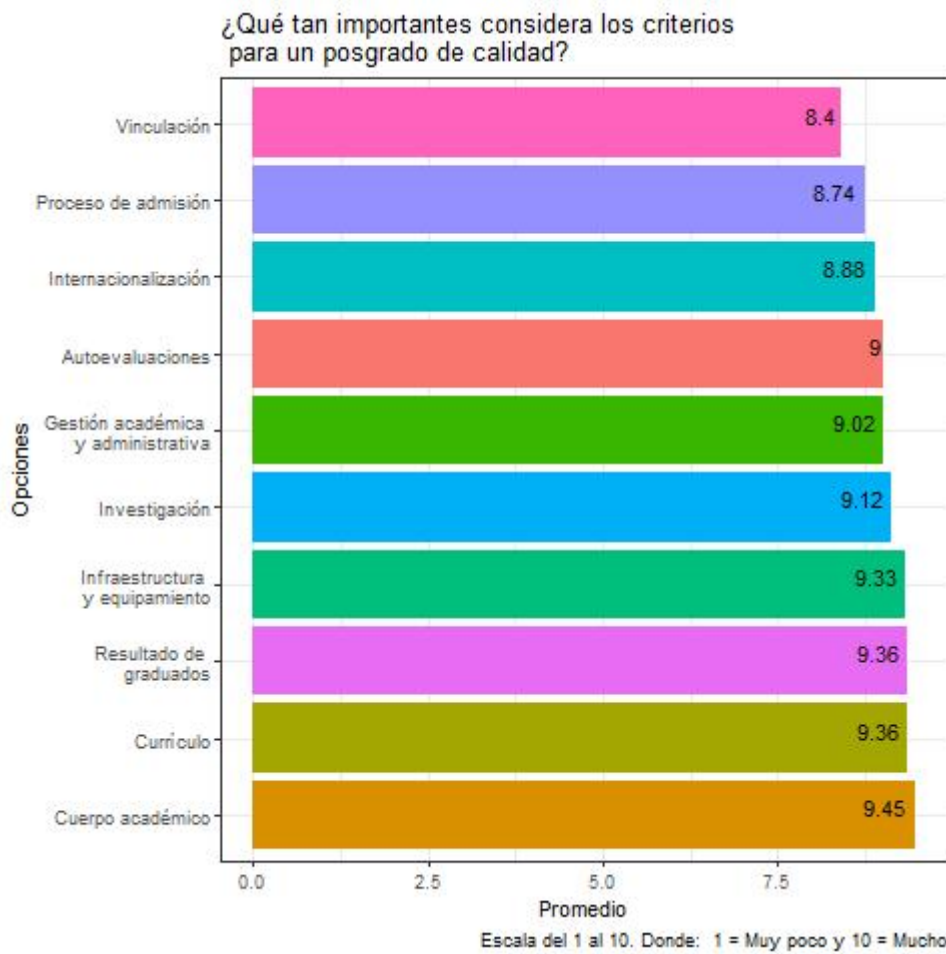
Figura 54: Percepción de los profesores de Servicios con relación a los factores que limitan la movilidad internacional



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

Interpretación: La escala aplicada a los 42 profesores de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador permite apreciar que las limitadas becas y ayudas ocupa la primera limitante para la movilidad académica de los profesores y posgradistas, con una puntuación promedio de 8.62/10. Como factores que también limitan la movilidad académica constan la poca visibilidad de los posgrados ecuatorianos, la no revalidación de créditos por las normas nacionales, el limitado dominio de una lengua extranjera, los excesivos procesos administrativos, y los altos costos de movilización, todas ellas con puntuaciones promedios entre 7/10 y 8/10.

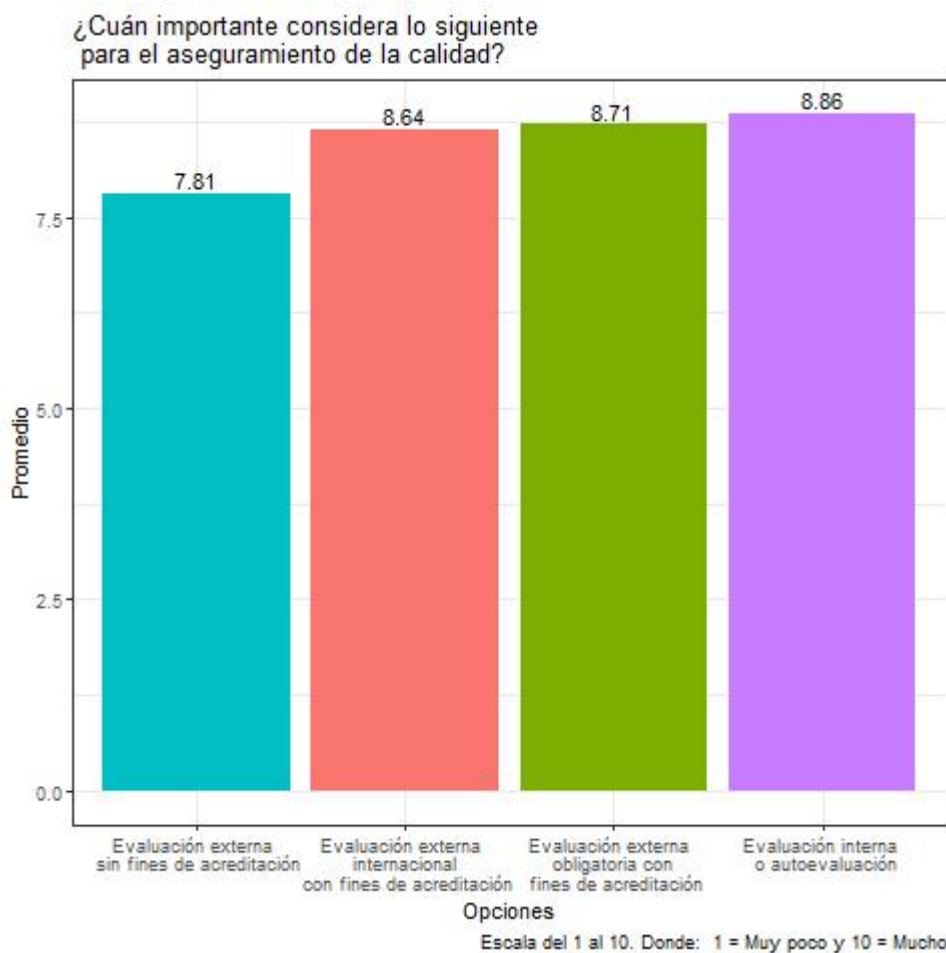
Figura 55: Percepción de los profesores de Servicios sobre los criterios que definen la calidad de un posgrado



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

Interpretación: La escala aplicada a los 42 profesores de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador permite evidenciar que 7 de 10 criterios presentan valores promedio sobre los 9 puntos, donde el cuerpo académico, el currículo y los resultados de los graduados constituyen los criterios de mayor importancia, con puntuaciones promedio $\geq 9/10$. Como criterios que también son importantes a la hora de definir un posgrado constan la vinculación, los procesos de admisión y la internacionalización con puntuaciones promedio $\geq 8/10$.

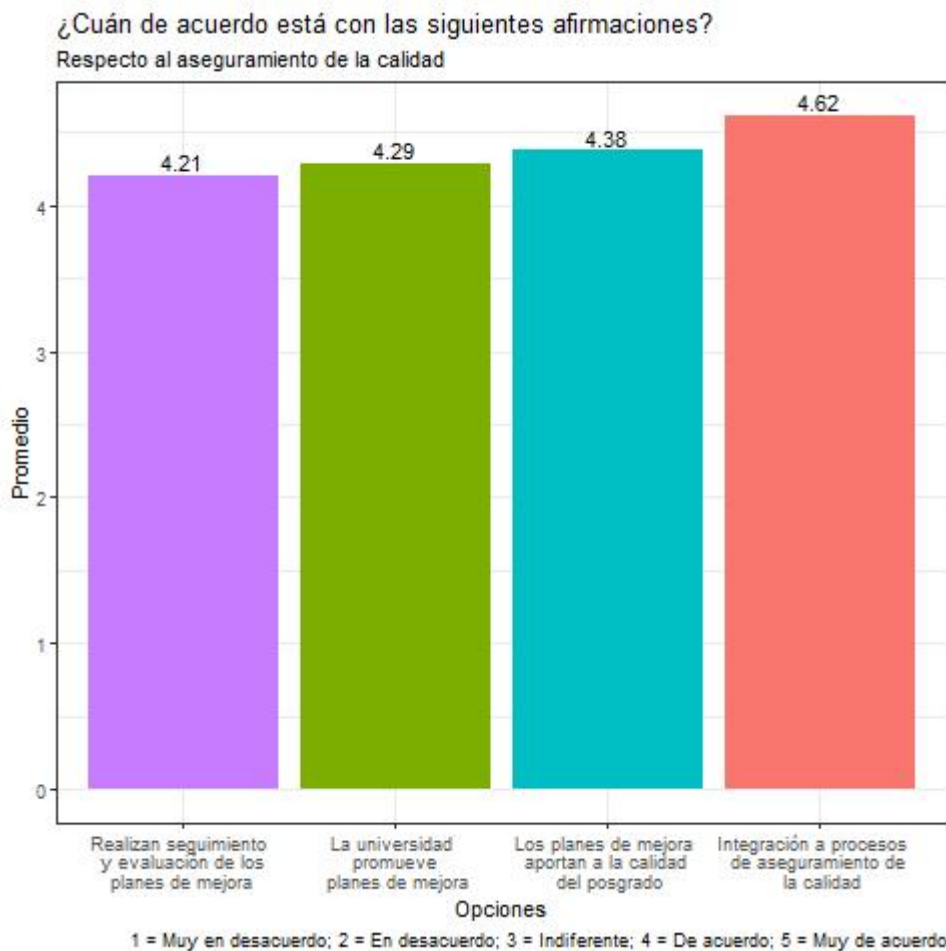
Figura 56: Percepción de los profesores de Servicios con relación a los procesos de aseguramiento de la calidad de los posgrados



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

Interpretación: La escala aplicada a los 42 profesores de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador permite evidenciar que la evaluación externa sin fines de acreditación constituye el proceso menos importante, según la percepción de los encuestados con una puntuación de 7.81/10, mientras que, la evaluación externa con fines de acreditación, la evaluación externa internacional con fines de acreditación y la evaluación interna o autoevaluación constituyen procesos igualmente importantes para el aseguramiento de la calidad del posgrado, con puntuaciones promedio $\geq 8/10$.

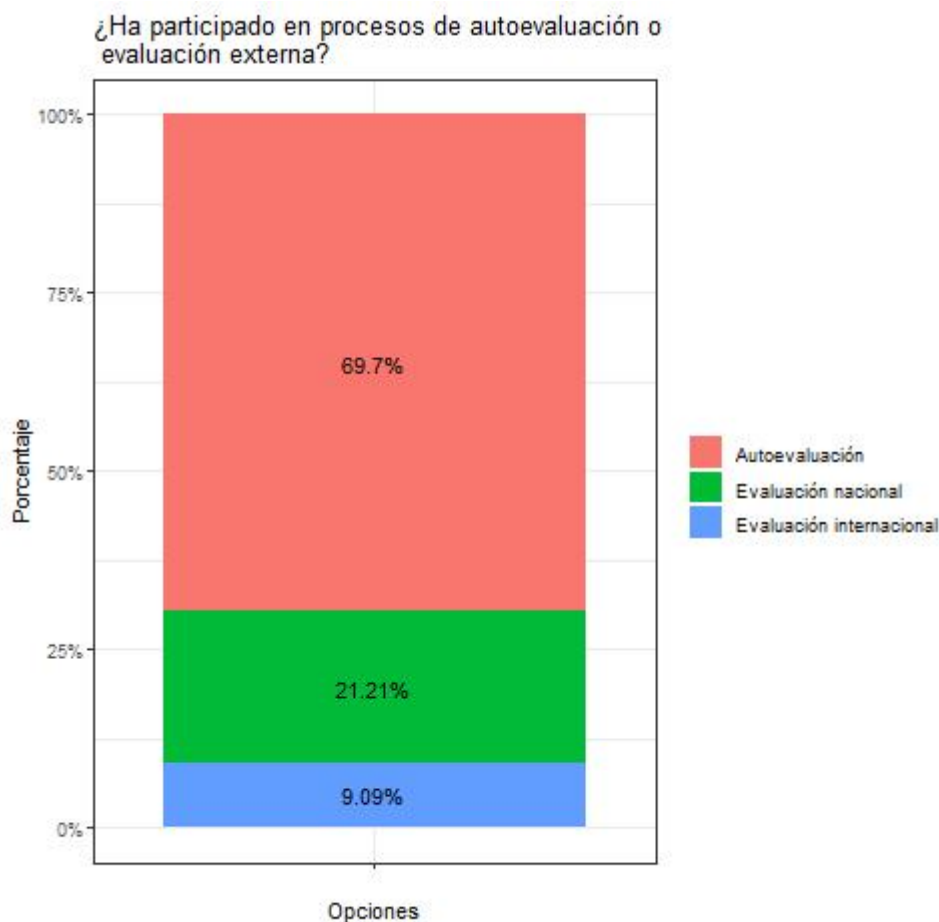
Figura 57: Percepción de los profesores de Servicios con relación a los planes de mejora de la calidad de los posgrados



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

Interpretación: El escalamiento de Likert aplicado a los 42 profesores de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador permite apreciar una actitud favorable o “De acuerdo” en todas las afirmaciones planteadas, con puntuaciones promedio ≥ 4 y menores a 5. Dentro de este rango, la afirmación “Los posgrados deben estar integrados a los procesos de aseguramiento de la calidad” presenta la puntuación promedio más alta con 4,62/5, mientras que la afirmación “se realiza seguimiento y evaluación de los planes de mejora” presenta la puntuación más baja con 4.21/5 puntos.

Figura 58: Participación de los profesores en procesos de autoevaluación y evaluación externa de los programas de posgrado de Servicios en los cuales imparten clases

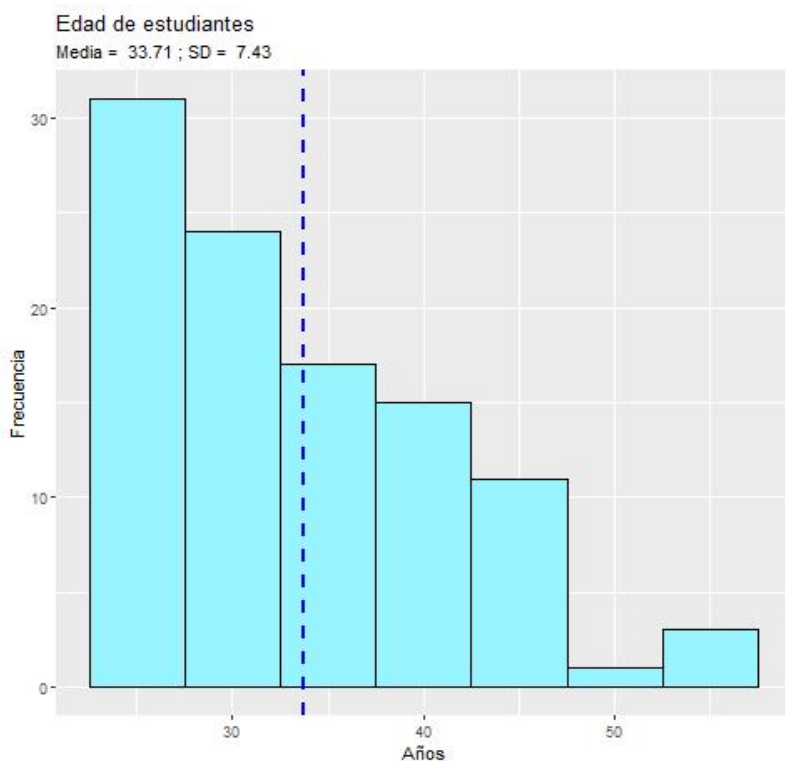


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES

Interpretación: La encuesta aplicada a los 42 profesores de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas permite evidenciar que el 69.7 % de profesores participa en procesos de autoevaluación, el 21.21 % participa en procesos de evaluación externa nacionales, y únicamente el 9,09 % participa en procesos de evaluación externa de carácter internacional.

Encuesta de estudiantes

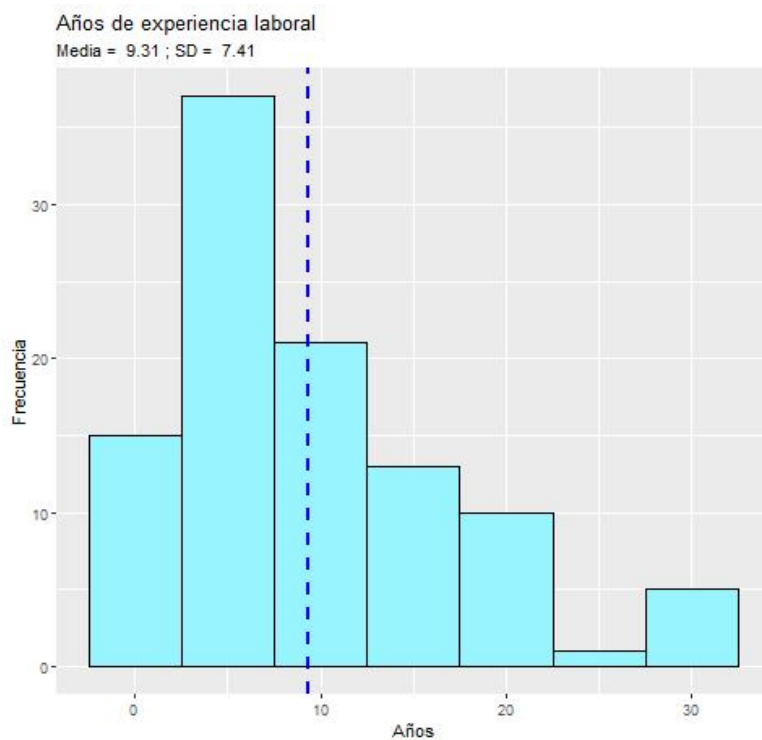
Figura 59: Edad de los estudiantes de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador



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

Interpretación: La encuesta aplicada a 102 estudiantes de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador refleja un promedio de edad de 33.71 años, con una desviación estándar de 7,43 años con respecto a la media.

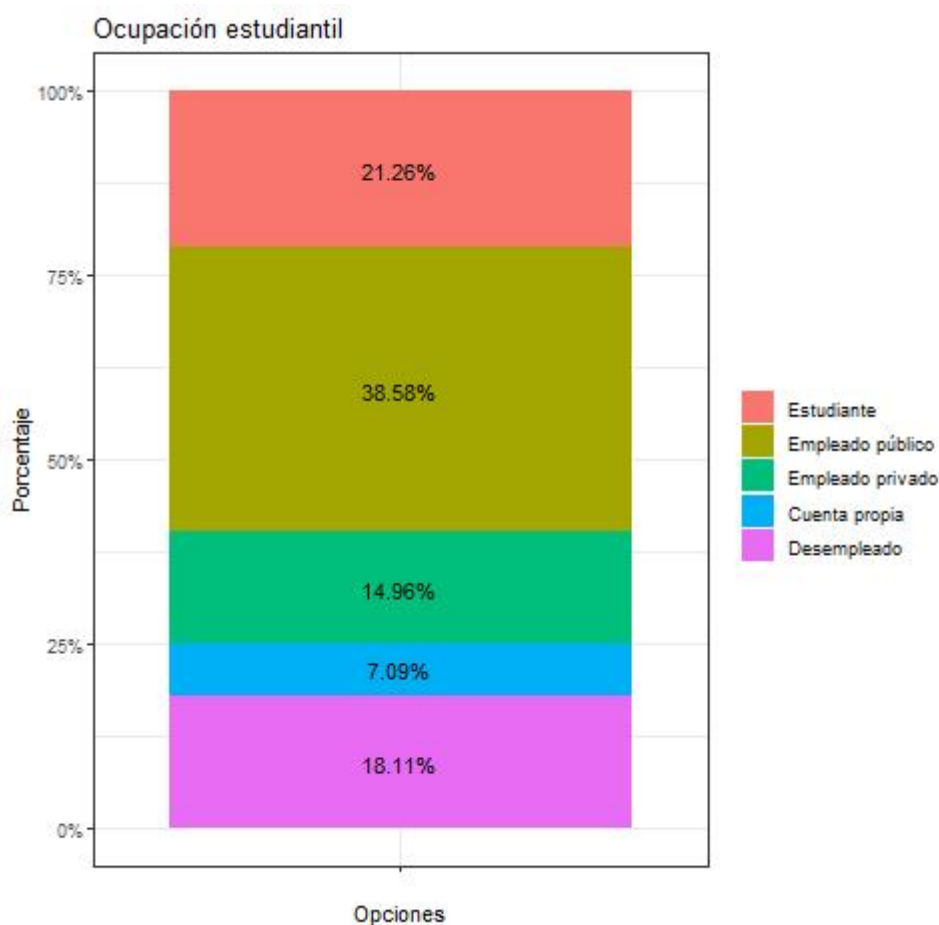
Figura 60: Años de experiencia laboral de los estudiantes de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador



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

Interpretación: La encuesta aplicada a los 102 estudiantes de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador refleja una media de 9.31 años de experiencia laboral, con una desviación estándar de 7.41 años.

Figura 61: Categoría de ocupación de los estudiantes de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador

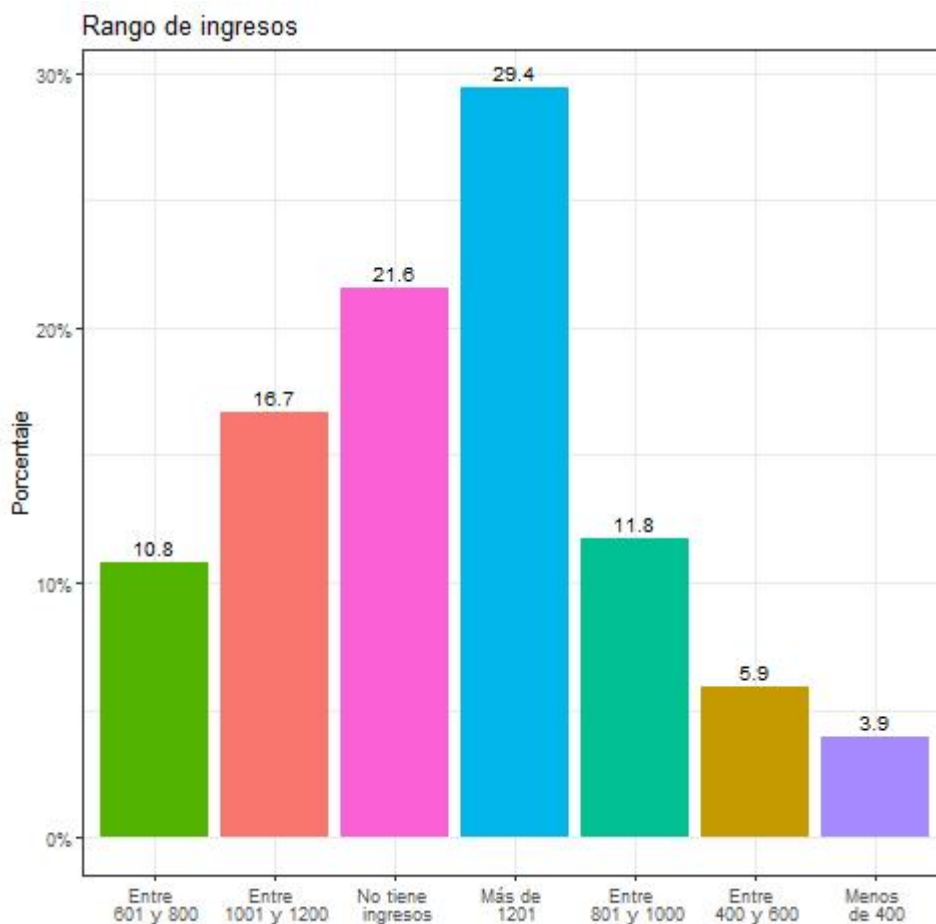


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES

Interpretación: De los 102 estudiantes de posgrado de Servicios encuestados, el 38.58 % pertenece a la categoría de ocupación de “empleados públicos”, el 21.26 % a “estudiantes”, el 14.96 % “empleados privados”, y el 7.09 % a la categoría por “cuenta propia”. Por último, los estudiantes que se encuentran desempleados constituyen el 18,11 % de la población encuestada¹

¹En esta pregunta el estudiante encuestado podía seleccionar 2 categorías de respuesta.

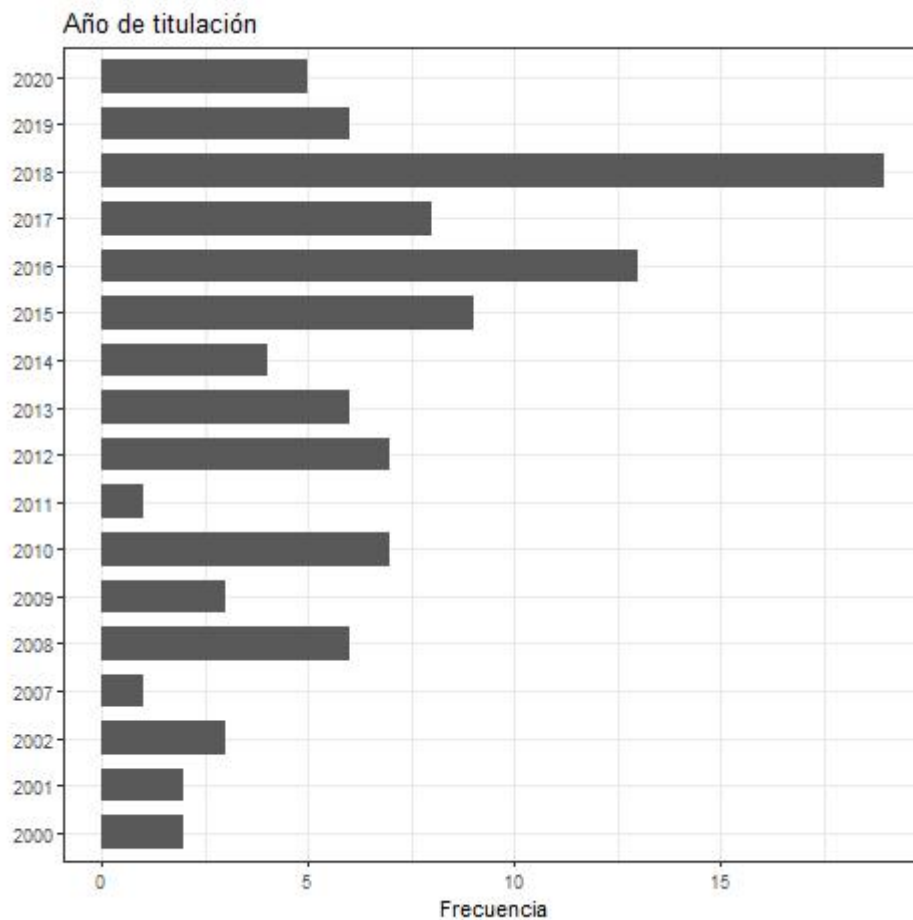
Figura 62: Rango de ingresos de los estudiantes de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador



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

Interpretación: Con relación al rango de ingresos de los estudiantes de posgrado de Servicios, la encuesta aplicada a 102 estudiantes de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador evidencia que el 29,4 % tiene un rango de ingresos de más de 1201 USD, seguido por el 16,7 % con un rango de ingresos entre 1001 USD y 1200 USD, el 10,8 % con un rango de ingresos entre 601 USD y 800 USD, el 11,8 % con un rango de ingresos entre 801 USD y 1000 USD. El 21,6 % no tiene ingresos, mientras que, el 3,9 % tiene ingresos inferiores al salario básico (400 USD).

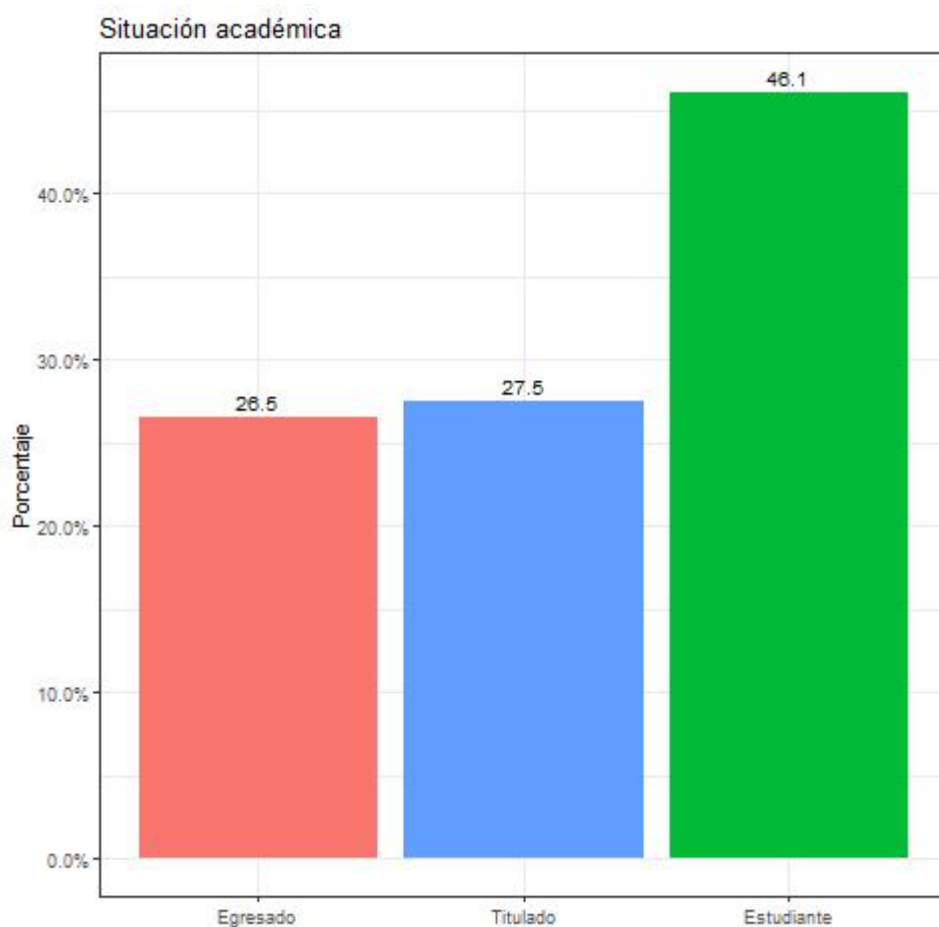
Figura 63: Año de titulación de la carrera de grado de los estudiantes de posgrado de Servicios



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

Interpretación: De los 102 estudiantes de posgrado de Servicios encuestados de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador, la mayoría de ellos se titularon de su carrera universitaria entre el 2012 y el 2019.

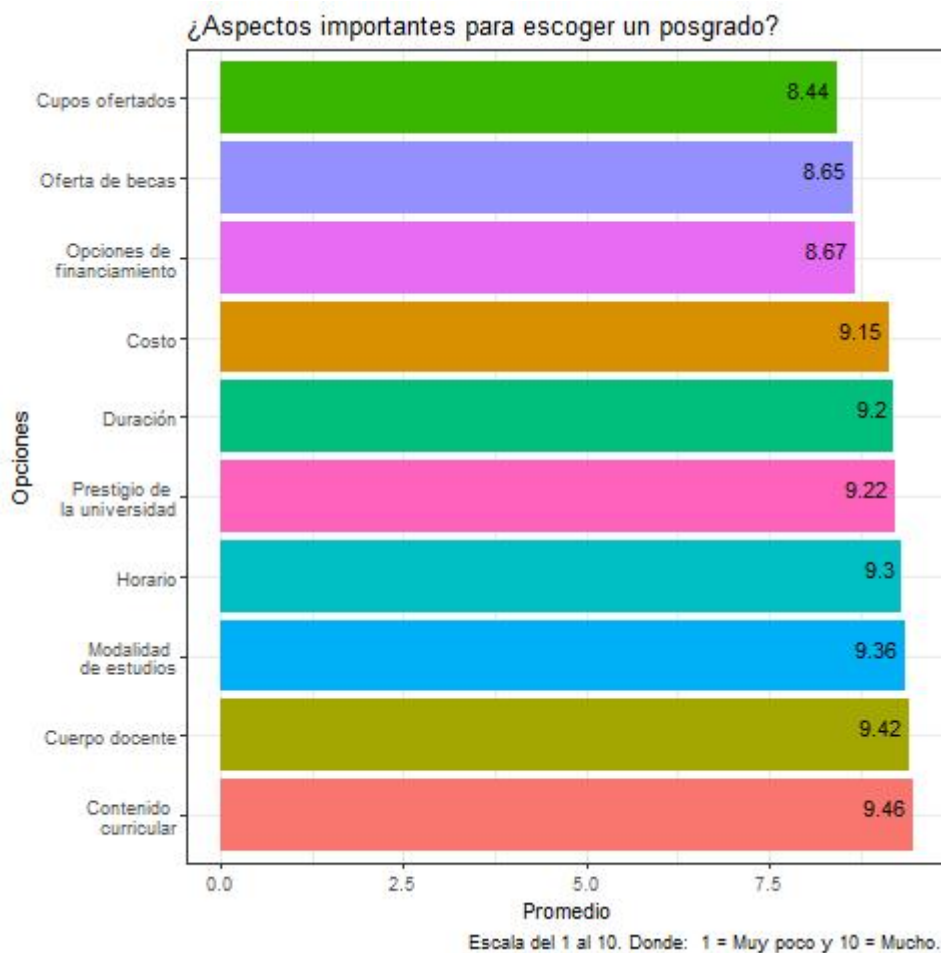
Figura 64: Situación académica de los estudiantes de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador



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

Interpretación: De los 102 estudiantes de posgrado de Servicios encuestados de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador, el 46.1 % aún se encuentra realizando sus estudios de posgrado, el 28,5 % es egresado, y el 27.5 % son titulados.

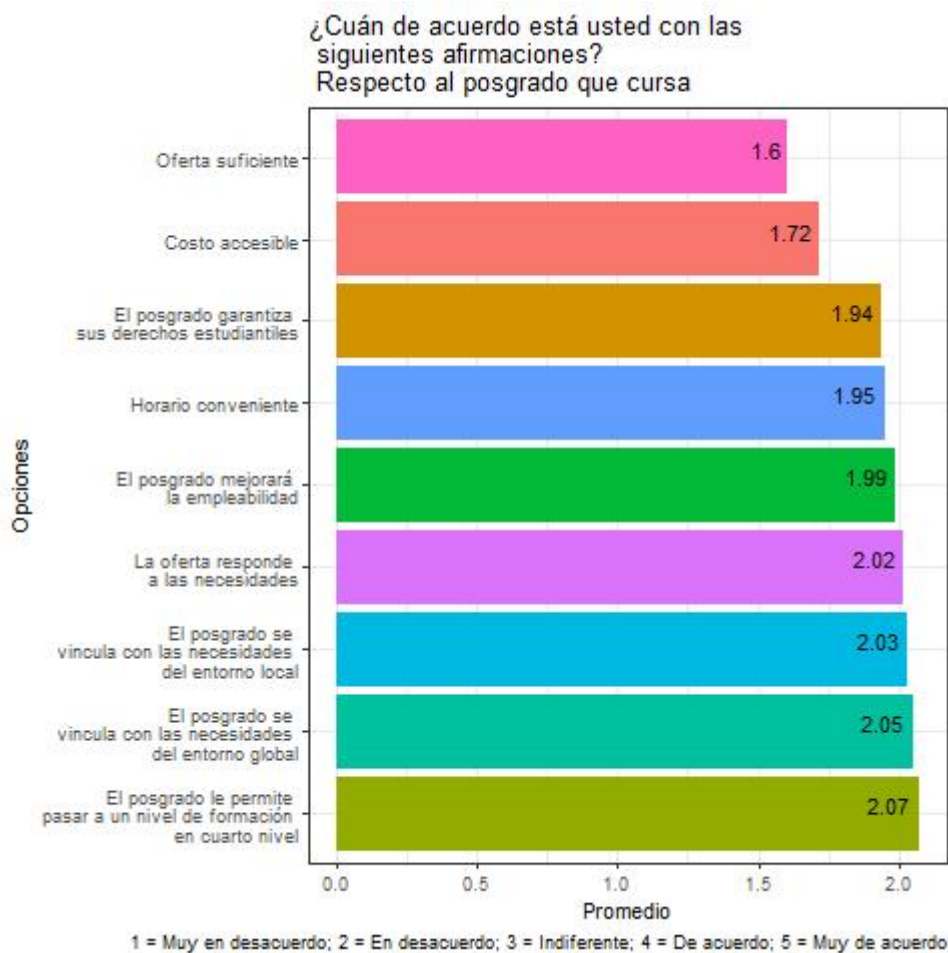
Figura 65: Criterios para seleccionar un posgrado por parte de los estudiantes de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador



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

Interpretación: La escala aplicada a los 102 estudiantes de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador permite observar el grado de importancia que los encuestados atribuyen a 7 de los 10 criterios planteados, con puntuaciones promedio $\geq 9/10$. El criterio de “contenido curricular” refleja la valoración más alta, con una puntuación promedio de 9,46/10. En un segundo orden de importancia se encuentra los cupos ofertados, y la oferta de becas y ayudas económicas y las opciones de financiamiento con puntuaciones promedio $\geq 8/10$.

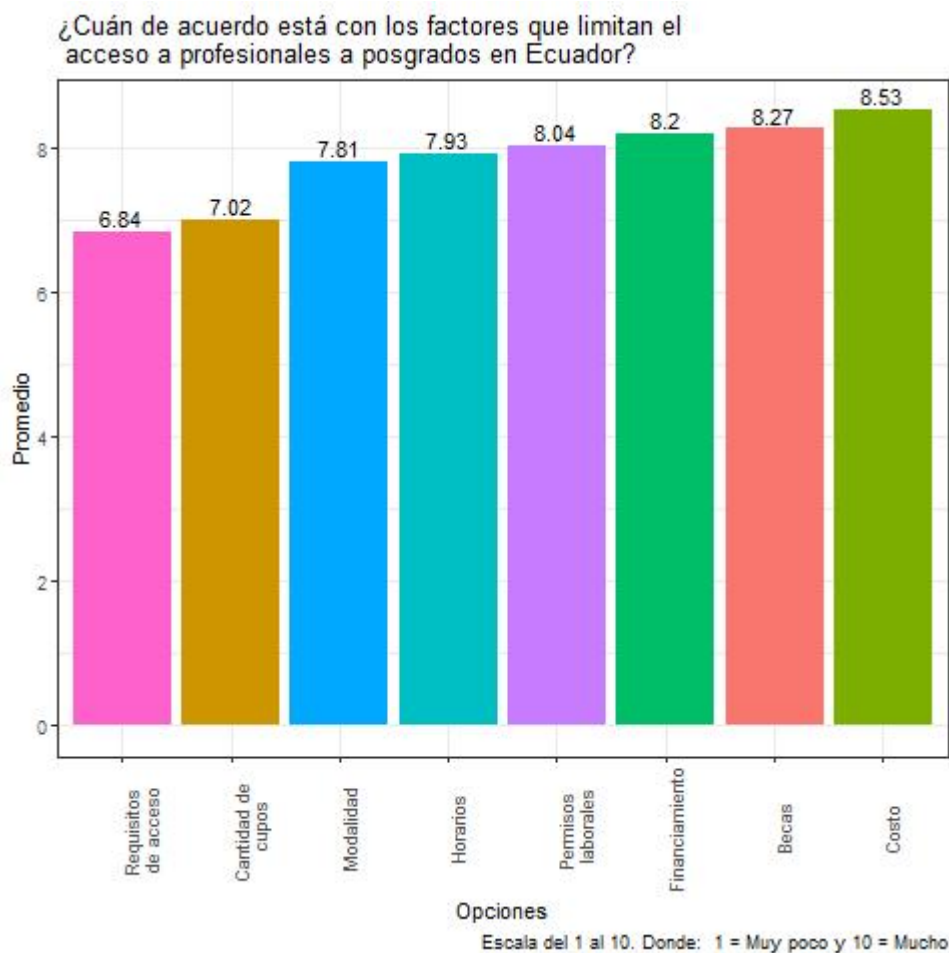
Figura 66: Percepción de los estudiantes con relación al posgrado de Servicios que se encuentran cursando



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

Interpretación: El escalamiento de Likert aplicado a los 102 estudiantes de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador permite evidenciar una actitud desfavorable o “En desacuerdo” en 4 de las 9 afirmaciones planteadas, con puntuaciones promedio ≥ 2 y menores a 3. Dentro de este rango, la afirmación “el posgrado le permite pasar a un nivel de formación de cuarto nivel” recibió la valoración más alta, con una puntuación promedio de 2,07/5. Por otra parte, en las afirmaciones de “oferta suficiente” y “el costo del programa es accesible” los estudiantes encuestados manifiesta una actitud muy desfavorable o “Muy en desacuerdo”, con puntuaciones promedio ≥ 1 y menores a 2.

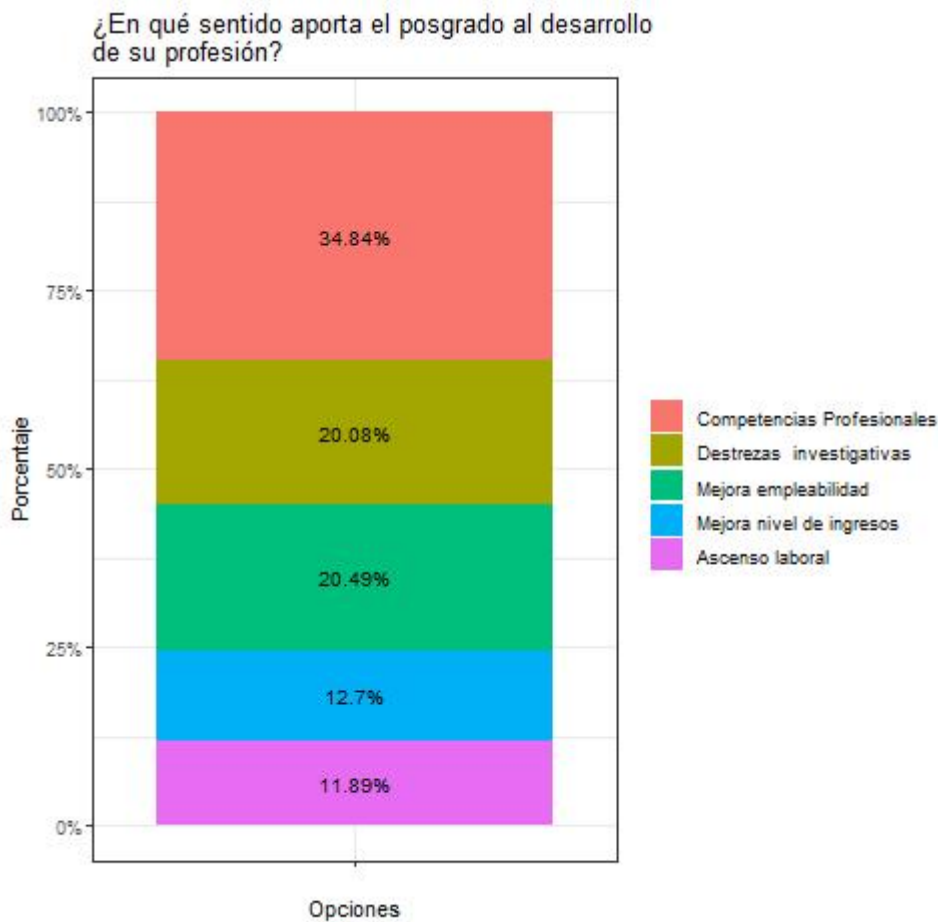
Figura 67: Percepciones de los estudiantes con relación a los factores que limitan el acceso a un posgrado de Servicios



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

Interpretación: La escala aplicada a los 102 estudiantes de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador permite observar la percepción de incidencia que los encuestados atribuyen a 4 de los 8 factores planteados, con puntuaciones promedio $\geq 8/10$. En este sentido, los costos, las fuentes de financiamiento limitadas, la existencia de becas y ayudas limitadas, y los permisos laborales se perciben como los factores que más limitan el acceso al posgrado en el país. En un segundo orden de incidencia se encuentra la modalidad de estudios y los horarios, con puntuaciones promedio $\geq 7/10$. En la escala inferior de la escala se encuentra los requisitos de acceso, con puntuaciones promedio $\geq 6/10$.

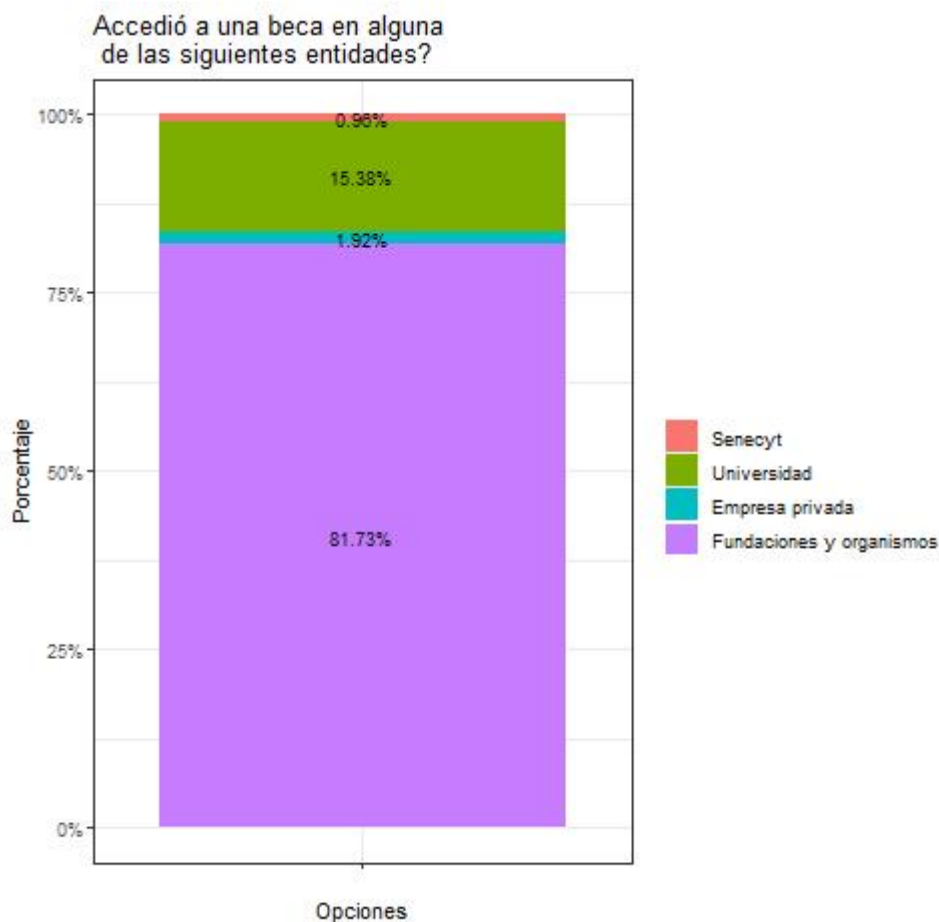
Figura 68: Expectativas de los estudiantes de Servicios con relación a los aportes del posgrado en la profesión



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

Interpretación: De los 102 estudiantes de posgrado de Servicios encuestados, el 34.84 % considera que el posgrado aporta a la mejora las competencias laborales, el 20,08 % percibe que el posgrado aporta al desarrollo de las destrezas investigativas y el 20.49 % considera que mejora las opciones de empleabilidad.

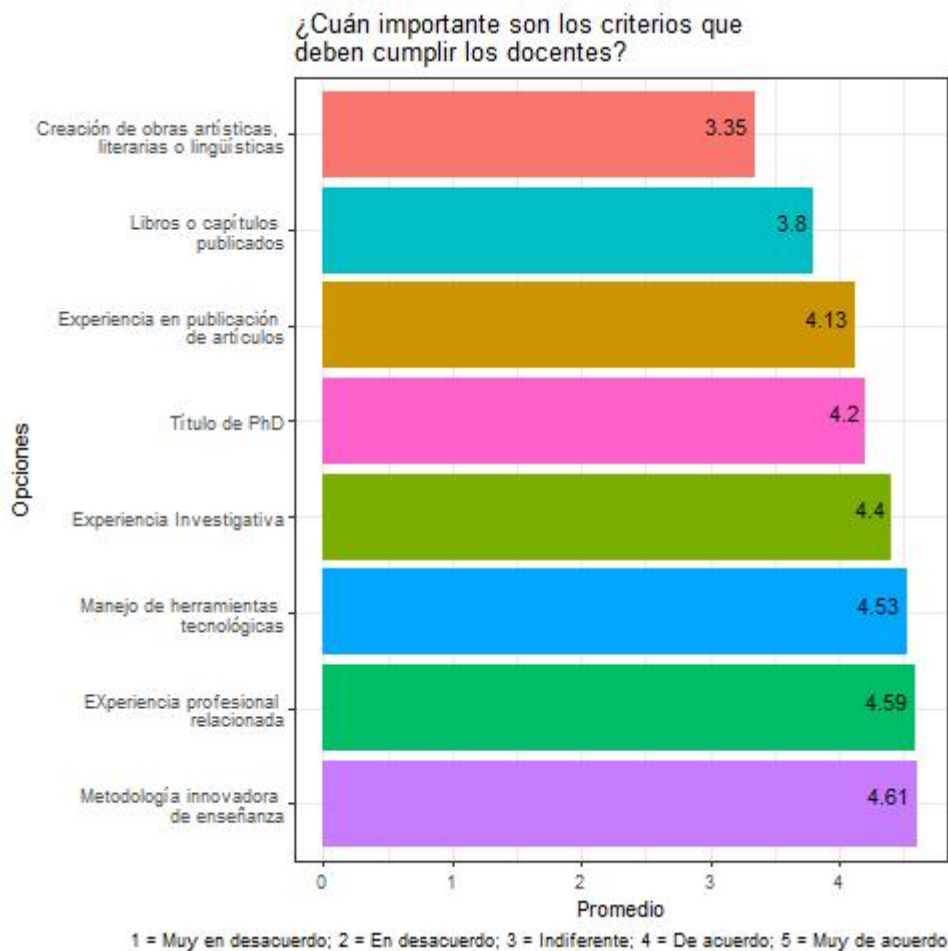
Figura 69: Acceso a becas de los estudiantes de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador



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

Interpretación: De los 102 estudiantes de posgrado de Servicios encuestados y entre los estudiantes que accedieron a una beca de estudios, el 15.38 % recibió una beca de la propia universidad, el 0.96 % una beca del Estado ecuatoriano (Senescyt), el 1.92 % una beca de la empresa privada, y el 81.73 % a una beca de fundaciones y organismos.

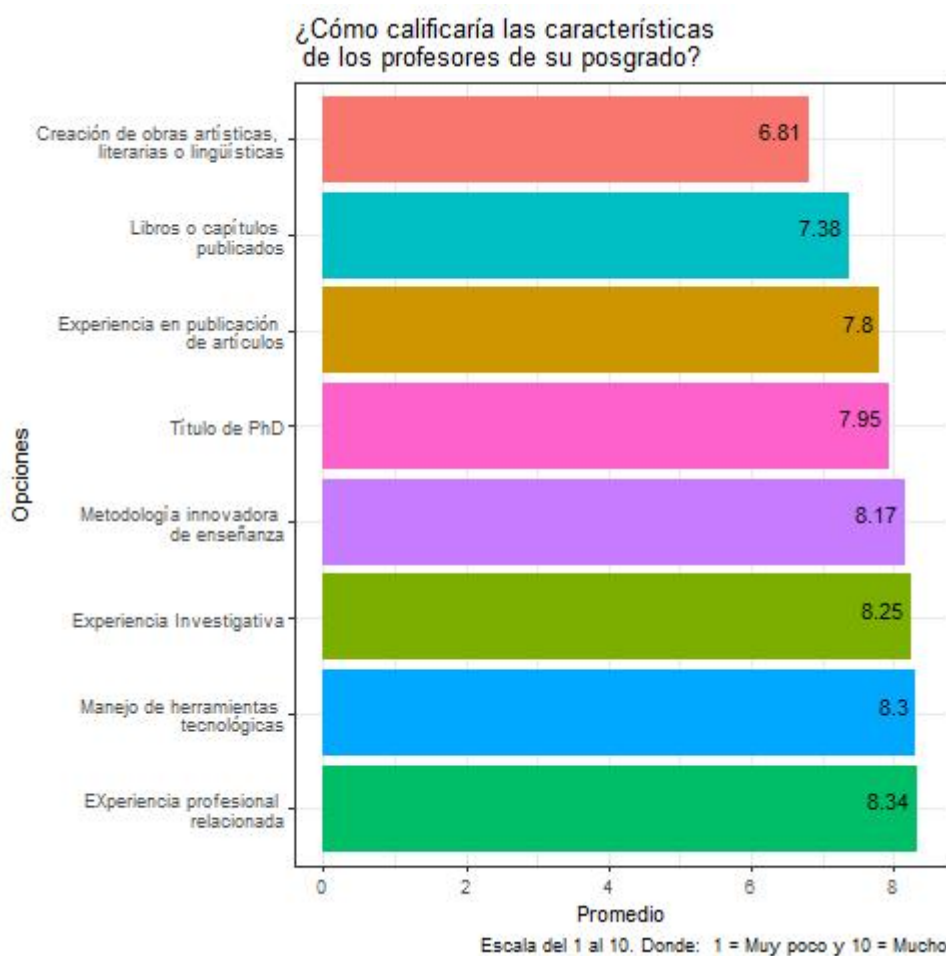
Figura 70: Percepciones de los estudiantes con relación a los criterios que deben cumplir los profesores de posgrado de Servicios



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

Interpretación: El escalamiento de Likert aplicado a los 102 estudiantes de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador permite observar una actitud favorable o “De acuerdo” en 6 de las 8 afirmaciones planteadas, con puntuaciones promedio ≥ 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 4,61/5. En las afirmaciones “creación de obras artísticas, literarias o lingüísticas” y “libros y capítulos de libros publicados” los estudiantes encuestados manifiestan una actitud “Indiferente” o neutral, con puntuaciones promedio ≥ 3 y menores a 4.

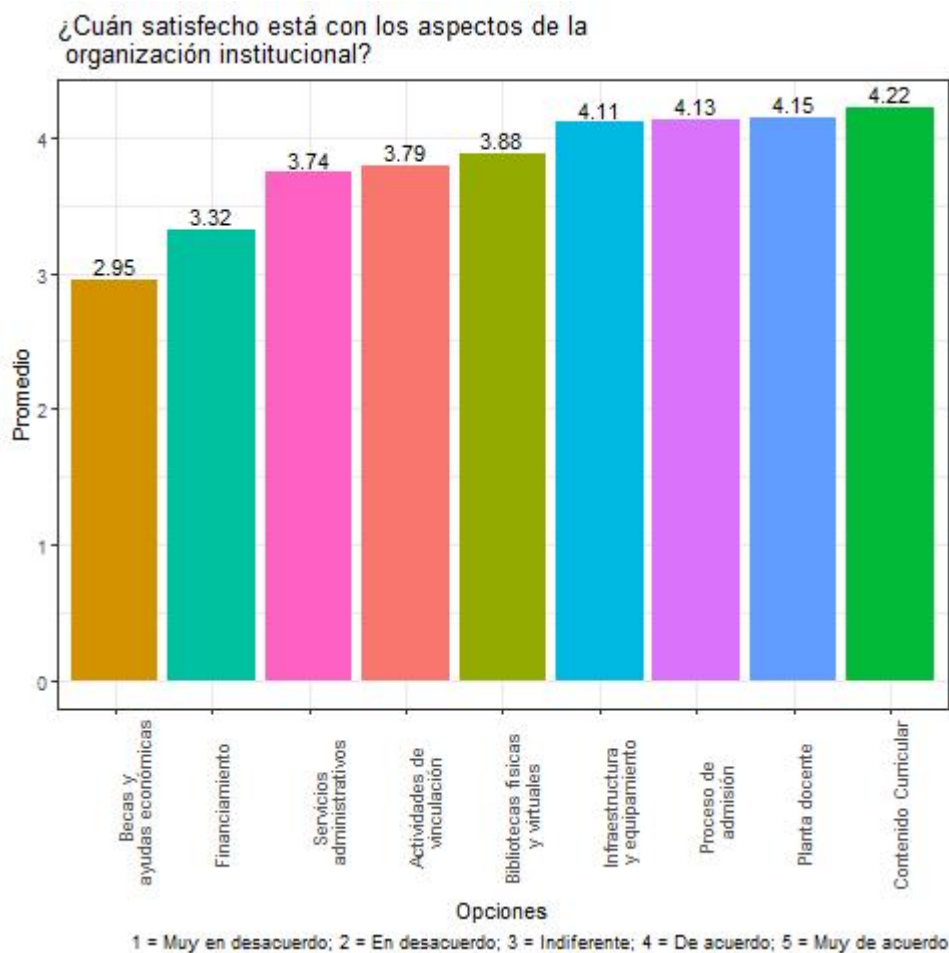
Figura 71: Valoración de los profesores de los programas de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador



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

Interpretación: La escala aplicada a los 102 estudiantes de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador permite observar una valoración buena en 4 de las 8 características planteadas, con puntuaciones promedio $\geq 8/10$. La característica “experiencia profesional relacionada” refleja la valoración más alta, con una puntuación promedio de 8,34/10. De igual manera, el manejo de herramientas tecnológicas, la experiencia investigativa, y las metodologías innovadoras de enseñanza representan las características que más valoran los estudiantes de posgrado respecto de los profesores de sus respectivos programas. Los libros o capítulos de libros publicados, la experiencia en la publicación de artículos y el título de PhD reciben una valoración menor, con puntuaciones promedio $\geq 7/10$. La creación de obras artísticas, literarias o lingüísticas representa el criterio con la menor valoración, con puntuaciones promedio $\geq 6/10$.

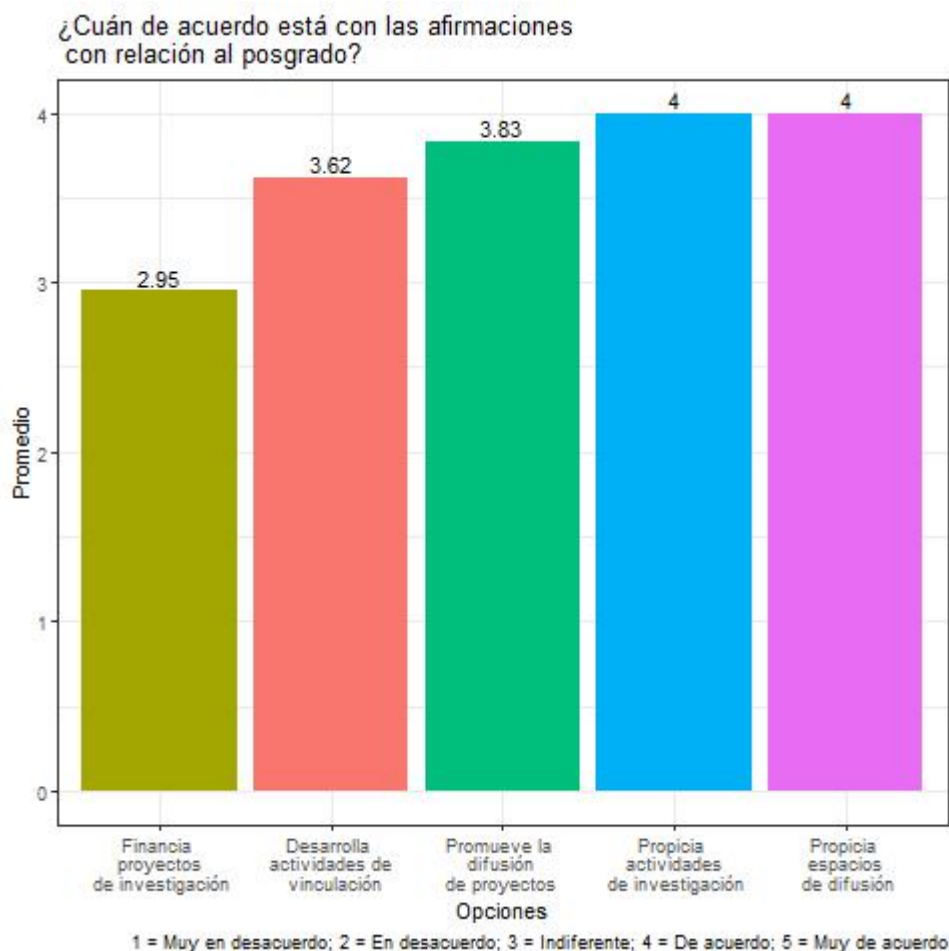
Figura 72: Grado de satisfacción de los estudiantes de posgrado con relación a la organización institucional del posgrado de Servicios que cursaron o cursan actualmente



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

Interpretación: El escalamiento de Likert aplicado a los 102 estudiantes de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador permite observar una actitud favorable o “De acuerdo” en 4 de las 9 afirmaciones planteadas, con puntuaciones promedio ≥ 4 y menores a 5. Se observa una actitud favorable en el contenido curricular del programa, el proceso de admisión, la planta docente del programa y la infraestructura y equipamiento. En los demás aspectos del posgrado se observa una actitud “Indiferente o neutral”, con puntuaciones promedio ≥ 3 y menores a 4.

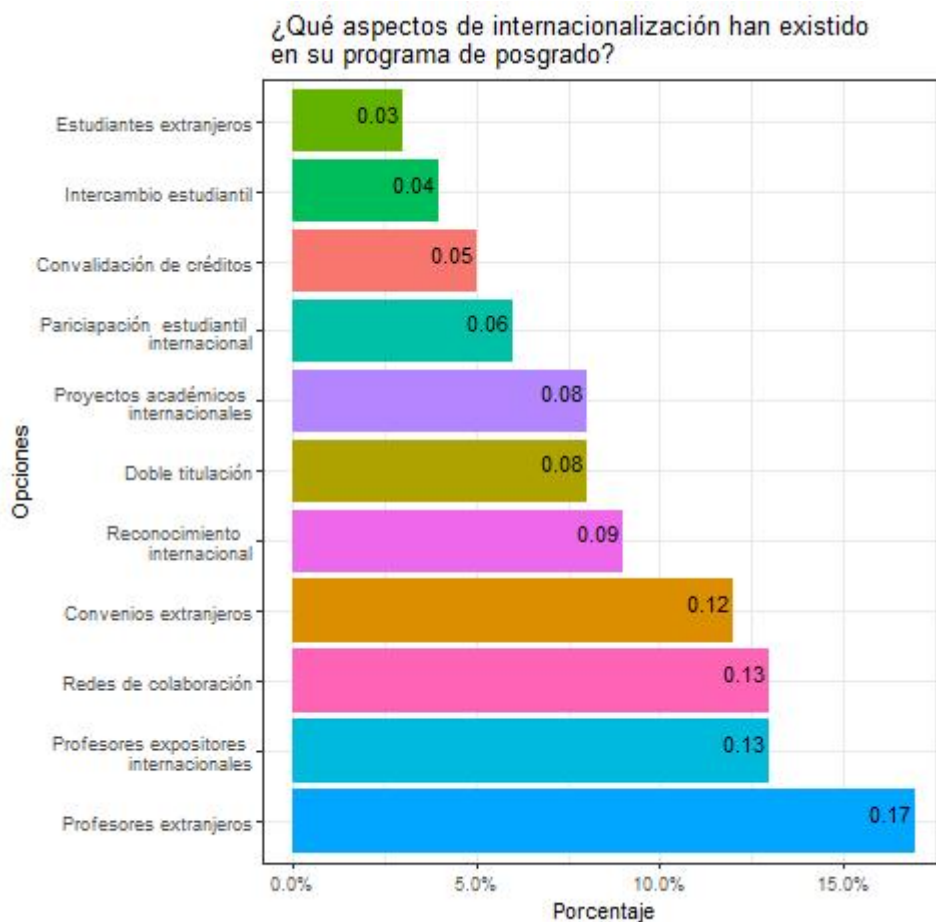
Figura 73: Percepciones de los estudiantes con relación a la investigación en el posgrado de Servicios que cursaron o se encuentran cursando



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

Interpretación: El escalamiento de Likert aplicado a los 102 estudiantes de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador permite apreciar una actitud “Indiferente” o neutral en 2 de las 5 afirmaciones planteadas, con puntuaciones promedio ≥ 3 y menores a 4. Dentro de este rango, en la escala superior se encuentra la afirmación “promueve la difusión de proyecto” con una puntuación promedio de 3,83/5, mientras que, en la escala inferior se encuentra la afirmación “Desarrolla actividades de vinculación”. La afirmación “financia proyectos de investigación” recibe una valoración de desacuerdo con una puntuación promedio de 2.95/5. Mientras que las afirmaciones “Propicia actividades de investigación” y “Propicia espacios de difusión” son afirmaciones en las que los estudiantes están en total acuerdo con una puntuación de 4/5.

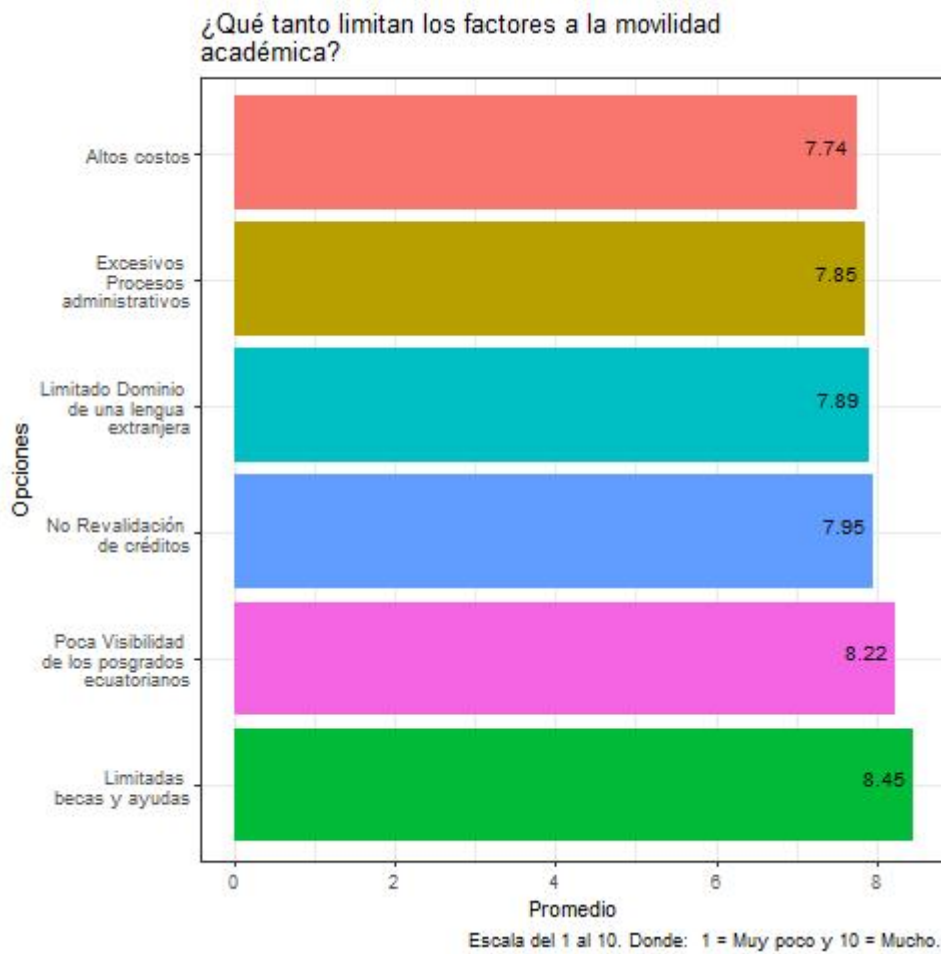
Figura 74: Percepción de los estudiantes con relación a los aspectos de internacionalización del posgrado de Servicios



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

Interpretación: La encuesta aplicada a los 102 estudiantes de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador permite evidenciar la presencia de algunos aspectos de internacionalización en los posgrados. El 17% de los estudiantes manifiesta que existieron profesores invitados de universidades extranjeras. El 13% expresa que los profesores del posgrado participaron como expositores internacionales. Asimismo, el 13% observaron la presencia de redes de colaboración internacionales en el posgrado.

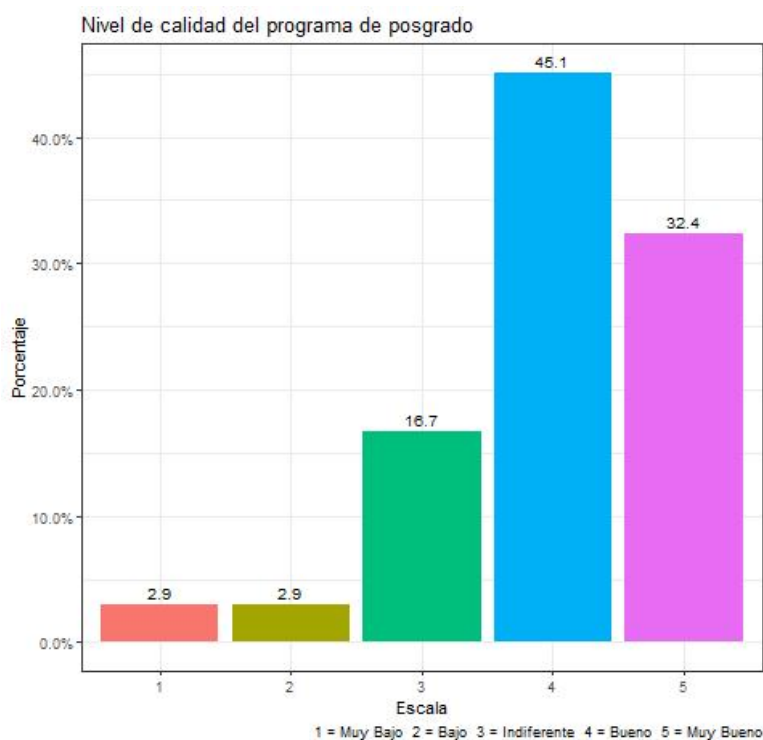
Figura 75: Factores que limitan la movilidad académica de los posgradistas de Servicios ecuatorianos



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

Interpretación: La escala aplicada a los 102 estudiantes de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador permite apreciar una percepción de incidencia importante en los 6 ítems planteados, con puntuaciones promedio $\geq 7/10$. En este sentido, las limitadas becas y ayudas junto con la poca visibilidad de los posgrados ecuatorianos son los ítems que tienen la mayor puntuación, los altos costos de movilización, el limitado dominio de un alengua extranjera (ingles), la no revalidación de créditos, y los excesivos procesos administrativos son percibidos por los estudiantes como factores que tienden a limitar la movilidad académica.

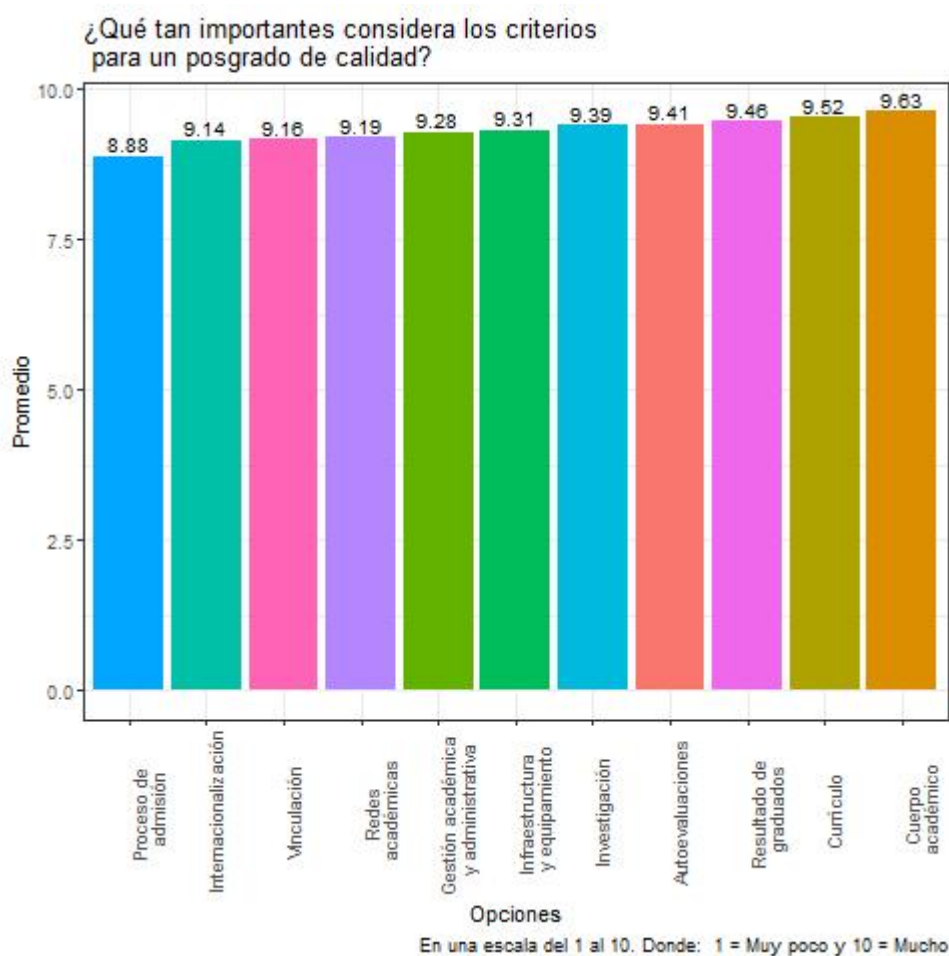
Figura 76: Percepción de los estudiantes con relación a la calidad del posgrado de Servicios que cursaron o que se encuentran cursando



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

Interpretación: La escala de Likert aplicada a los 102 estudiantes de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador refleja que la mayoría de ellos, el 77.5 %, indican que el programa de posgrado que cursaron o que se encuentran cursando es de calidad “Buena” o “Muy Buena”.

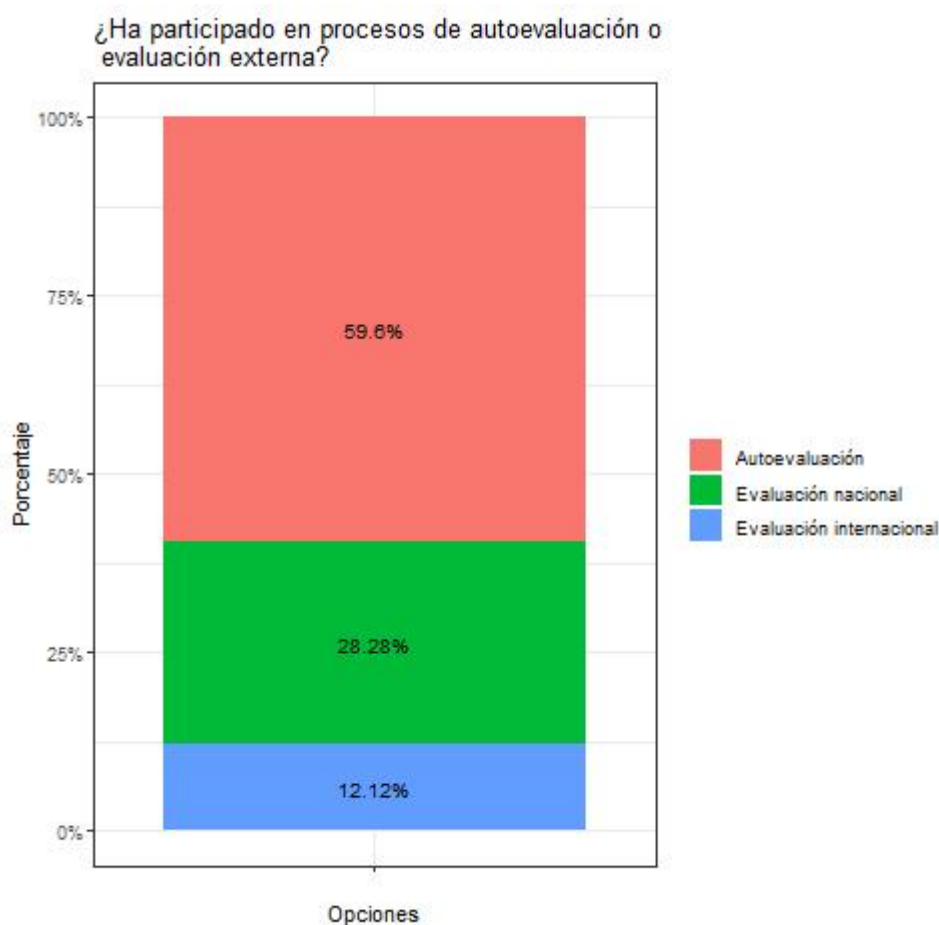
Figura 77: Percepción de los estudiantes de posgrado de Servicios con relación a los criterios que definen un posgrado de calidad



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

Interpretación: La escala aplicada a los 102 estudiantes de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador evidencian un mayor grado de importancia al criterio “cuerpo académico”, con una puntuación promedio $\geq 9,63/10$. En segundo orden de importancia destacan los criterios de vinculación, resultados de los graduados, redes académicas, investigación, internacionalización, infraestructura y equipamiento, gestión académica y administrativa, currículo, y autoevaluación, con puntuaciones promedio $\geq 8/10$, mientras que la afirmación “proceso de admisión” es la que tiene menor puntuación con 8.88 puntos.

Figura 78: Participación de los estudiantes en procesos de aseguramiento de la calidad del posgrado de Servicios



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

Interpretación: La encuesta aplicada a los 102 estudiantes de posgrado de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador refleja una participación importante de estudiantes en procesos de autoevaluación del posgrado, con el 59.6 %. El 28,28 % manifiesta haber participado en procesos de evaluación externa nacional, y únicamente el 12.12 % manifiesta haber participado en procesos de evaluación externa internacional.

Conclusiones del capítulo

La generalidad de los estudios y reflexiones existentes sobre la educación de posgrado en el Ecuador puso de manifiesto la necesidad de contar con estudios detallados que den cuenta de las especificidades del posgrado en cada uno de los campos de conocimiento. Ante la escasez de insumos empíricos que permitan orientar los procesos de evaluación y acreditación de los

programas de posgrado, la Comisión Permanente de Programas de Posgrado del CACES, juntamente con la Dirección de Estudios e Investigación y las universidades y escuelas politécnicas del país articularon esfuerzos para desarrollar investigaciones específicas sobre la educación de posgrado, una por cada campo amplio de conocimiento. En el marco de tales investigaciones, entre febrero y abril del 2021 se ejecutó una encuesta de posgrado electrónica a una muestra no probabilística de los principales actores del posgrado: coordinadores de programas, profesores y estudiantes de posgrado. En este caso, las conclusiones adelante redactadas corresponden al análisis de los datos cuyo campo amplio de conocimiento es de Servicios.

Con relación a los coordinadores de posgrado, se observa que la mayoría cuenta en promedio 3.5 % años de experiencia asociada al cumplimiento de esa función. El 85.71 % de los coordinadores es titular en la universidad en la cual coordina el programa de posgrado. El 71.43 % de los coordinadores tiene el grado de maestría y el 14.29 % tiene grado académico de PhD. El 71.43 % cursó el máximo nivel de posgrado en una universidad nacional, mientras que, el 28.57 % lo cursó en una universidad extranjera. Los programas de posgrado que coordinan los actores encuestados tienen una vigencia promedio de 5.71 % años.

Con relación a los profesores de posgrado, la encuesta aplicada evidencia que el profesorado tiene un promedio de edad de 47 años. El 57 % de los profesores cuenta con maestría y el 33 % cuenta con PhD. El 38 % de los profesores cursaron su máximo nivel de posgrado en universidades nacionales, mientras que el 62 % los cursó en universidades extranjeras. El 100 % del profesorado imparte clases en programas de maestría. El 86 % de los profesores imparte clases en una sola asignatura, el 7 % en dos asignaturas, y el 7 % restante, en tres asignaturas. Además de dictar clases de posgrado, el 79 % de los profesores encuestados manifestó dictar clases en grado.

Con relación a los estudiantes de posgrado que fueron encuestados, que en total fueron 102 personas, se puede observar que tienen una edad promedio de 34 años y una experiencia profesional/ laboral promedio de 9 años. En cuanto a las categorías de ocupación más importantes, el 39 % es empleado público, el 21 % es estudiante y el 15 % es empleado privado. El 28 % de los estudiantes de posgrado encuestados tienen ingresos que oscilan entre 601 USD y más de 1200 USD. El 46 % de los encuestados se encontraba cursando un programa de posgrado durante la aplicación de la encuesta, mientras que el 27 % eran egresados, y el 27 % titulados.

Conclusiones y Recomendaciones

Conclusiones

- De acuerdo a la búsqueda exhaustiva realizada en función de la caracterización del posgrado en el campo de conocimiento de Servicio, y las tendencias de su desarrollo, tanto a nivel internacional como en el Ecuador, llama la atención la pobre difusión de información de tipo específica conseguida al respecto. No obstante, pudo precisarse en el estudio, que de los 101 programas que ofrece actualmente el Sistema de Educación Superior por el Consejo de Educación Superior, solo el 1 % del total corresponden a maestrías de investigación (Tipo II), aspecto que llama la atención, si de expectativas favorables sobre perfeccionamiento del nivel científico del talento humano se trata.
- De acuerdo con los datos aportados en el proceso de análisis sobre la caracterización del posgrado, es evidente que la mayoría (77 %) fueron aprobados por modalidad presencial, lo cual presupone la necesidad de orientar una mayor difusión y aprobación de programas para la modalidad a distancia y en línea, como respuesta a las necesidades actuales de los usuarios y la tendencia internacional en este particular.
- De los programas de posgrado relacionados con el campo de conocimiento de servicios, su mayor oferta recae en el campo específico de servicios personales, seguidos de servicios de protección y, en menor cuantía, los de servicios de seguridad y transporte. Esta aseveración, resultante del estudio documental, presupone un desbalance en término de oferta-demanda por parte de las instituciones universitarias encargadas de la elaboración de los programas, por cuanto este escenario constituye una brecha para la estimulación e implementación de programas que generen el perfeccionamiento del talento humano en pos del cambio de la matriz productiva, así como la solución de las problemáticas locales y nacionales del país en el área valorada.

- De acuerdo a la búsqueda y exposición de contenidos teóricos relacionados con la evaluación de la calidad de los posgrados en el campo de conocimiento de Servicios en el contexto internacional, se percibe, por una parte, cierta correspondencia en lo que se refiere a las políticas sobre el proceso evaluativo del posgrado, por otra; la falta de coincidencia para el establecimiento de patrones de calidad del posgrado y de criterios de evaluación. Mayormente se enfocan modelos genéricos de evaluación que no favorecen la interpretación objetiva de los procesos evaluativos de los distintos campos específicos.
- Es evidente que en los últimos años se denota cierta proliferación de artículos científicos sobre el proceso de evaluación de la calidad del posgrado a nivel general, según clasificación CINE. A pesar de ello, se hace evidente que en el área de servicio, de acuerdo a la citada clasificación, los resultados de búsqueda en la investigación documental no son suficientes.
- Dentro de los nudos críticos del posgrado en Ecuador, delimitados en la parte empírica de la investigación, sobresalen los siguientes:
 - Los datos reflejan, según criterio de los encuestados, que el 85.71 % de los coordinadores de posgrados en el campo de conocimiento de Servicios de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador poseen titularidad, aspecto que supone la favorable incidencia en función de la dedicación, seguimiento y control de los programas que se ofertan.
 - Otro de los nudos críticos del posgrado pertenecientes al campo de conocimiento señalado en conclusión anterior, es que del total de coordinadores, solamente el 14.29 % del total de encuestados tienen un nivel de estudios de Doctorado, lo cual puede considerarse como una debilidad en términos de calidad para este nivel de educación.
 - De acuerdo a los datos de la encuesta, se estima que el tiempo promedio en coordinar programas es de 12 meses con una desviación estándar de 9.46 meses; criterio que expresa poca experiencia en este sentido.
 - De conformidad con la escala de actitudes aplicada a los coordinadores de posgrado de Servicios encuestados, “los permisos laborales” constituyen una de las percepcio-

nes con mayor incidencia en el desempeño de los estudiantes de posgrado con una puntuación promedio de 6/10.

- De los coordinadores de posgrado de Servicios encuestados, el 37.5 % considera que el artículo científico constituye la mejor opción de titulación. Esta proporción se reduce al 31.25 % para el caso de tesis de investigación, al 12.5 % para la opción de tesina y el 12.5 % corresponde para los exámenes completos.
- La encuesta aplicada a los coordinadores de programas de posgrado de Servicios refleja un porcentaje bajo de seguimiento a graduados, pues únicamente el 14.29 % realiza seguimiento, mientras que el restante 85.71 % no lo realiza, cuestión que indica una debilidad en el desarrollo de los programas ofertados.
- La encuesta aplicada a los coordinadores de posgrado pertenecientes al campo de conocimiento de Servicios pone de manifiesto una actitud favorable respecto a la importancia que los encuestados ofrecen a los procesos de evaluación externa (nacional e internacional) para el aseguramiento de la calidad del posgrado.

Recomendaciones

- Estimular la continuidad del estudio y promover nuevas investigaciones relacionadas con las problemáticas asumidas en la presente investigación en el campo de conocimiento de servicios, toda vez que se considera insuficiente e imperceptible la literatura internacional y nacional actual sobre este particular.
- Considerar el estudio realizado como base para el perfeccionamiento del modelo actual de evaluación de la calidad del posgrado en el Ecuador, que incorpore los aspectos esenciales y específicos de los componentes dentro del campo de conocimiento de servicios.
- Promover espacios de intercambio con profesionales vinculados a la educación de posgrado en Ecuador, por zonas o áreas geográfica, a modo de establecer el debate (eventos científico-metodológicos, foro, jornadas científicas), sobre las temáticas desarrolladas en el presente estudio, que genere nuevas ideas e investigaciones en todo el país, como garantía de la mejora de la calidad, en el sistema de control, evaluación y acreditación, así como en general, de la oferta académica de posgrado.

- Promover el debate sobre los niveles de objetividad que caracterizan a los contenidos de las asignaturas o módulos en las mallas curriculares de los programas de posgrado, tomando como base el campo real a nivel empresarial actual, así como la prospectiva de aplicabilidad y sostenibilidad de estos en la práctica social.

Referencias

- Abreu, L.F. (2009). Criterios e Indicadores de Calidad de Programas de Posgrado y *III Seminario Internacional sobre el Posgrado en Iberoamérica*. Mar del Plata.
- Abreu, L., & de la Cruz, G. (2015). Crisis en la calidad del posgrado. ¿Evaluación de la obviada, o evaluación de procesos para impulsar la innovación en la sociedad del conocimiento? *Perfiles educativos*, 52-55.
- Anderson, D., Sweeney, D., & Williams, T. (2008). *Estadística para Administración y Economía* (Décima ed.). México: Cengage Learning Editores, S.A.
- Andux, N., Torres, A., & Vidarrueta, R. (2014). Antecedentes de la gestión de la calidad de los programas de maestrías en el mundo, en Hispanoamérica y en Cuba. *Lecturas, Educación Física y Deportes*, 1.
- Andux, N., Torres, A., & Vidaurreta, R. (2014). Antecedentes de la gestión de la calidad de los programas de maestrías en el mundo, en Hispanoamérica y en Cuba. *Lecturas: Educación Física y deportes*, 1.
- Asociación Universitaria Iberoamericana de posgrado. (2002). Obtenido de https://www.auiip.org/images/stories/DATOS/PublicacionesOnLine/archivos/gestion_calid_post.pdf
- Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado. (2002). Gestión de la calidad del posgrado en Iberoamérica. Salamanca, España.
- Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado. (2002). <https://www.auiip.org>. Obtenido de https://www.auiip.org/images/stories/DATOS/PublicacionesOnLine/archivos/gestion_calid_post.pdf

- Baranger,D. (2009). *Construcción y análisis de datos: Introducción al uso de técnicas cuantitativas en la investigación social* (Tercera ed.). Posadas: Misiones.
- Barreras, M., & Cisneros-Cohernour, E. (2012). LA EVALUACIÓN DE LOS POSGRADOS EN MÉXICO . *Revista Argentina de Educación Superior* , 157-171.
- Barreto-Villanueva, A. (2012). El progreso de la Estadística y su utilidad en la evaluación del desarrollo. *Papeles de población*, 18(73), 1-31.
- Barsky, O. & Dávila, M. (2004). *Las transformaciones del sistema internacional de Educación Superior*. Buenos Aires: Editores Argentina.
- Bart van der, B.(2015). La evaluación de carreras universitaria en el Ecuador. ¿Desde qué concepción de educación? *Anales Revista de la universidad de Cuenca*, 9-22.
- Bruner, J. (2002). *Nuevas demandas y sus consecuencias para la educación superior en américa latina*. Bunner, J. (mayo de 2002). www.ses.unam.mx. Obtenido de www.ses.unam.mx: https://www.ses.unam.mx/docencia/2007I/Lecturas/Mod5_Brunner.pdf
- Cabrera, F. (2020). La evaluación y acreditación en Ecuador: antecedentes y contextualización regional. *Pucara N°31*, 159-182.
- CACES. (2018). *Política de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas en el Marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior*. Obtenido de https://www.caces.gob.ec/documents/20116/152061/44/4436.afsh/4436_1.0.afsh
- Capa, H. (2017). *Evaluación de los programas de posgrado en Ecuador. modelo genérico*. Obtenido de https://www.caces.gob.ec/documents/20116/142881/26/2605.afsh/2605_1.0.afsh
- Capa, H., & Redroban, S. (2018). *Procesos de evaluación y acreditación de la educación en posgrados*. Obtenido de https://www.caces.gob.ec/documents/20116/142881/26/2607.afsh/2607_1.0.afsh
- Cardona, V. C. (2009). Nuevos paradigmas de formación de doctores e investigadores. *III Seminario Internacional sobre el Posgrado en Iberoamérica*. Mar del Plata.

- CEAACES. (enero de 2014). *La evaluación de la calidad de la universidad ecuatoriana, la experiencia del mandato 14*. Obtenido de <https://www.caces.gob.ec/wp-content/uploads/Documents/PUBLICACIONES/pdf-la-evaluacion-de-la-calidad.pdf>
- CEAACES. (Octubre de 2017). *MOdelo genérico de evaluación de programas de posgrado en Ecuador*. D.M. Quito , Pichincha , Ecuador.
- CEAACES. (2018). *Modelo de Evaluación de Programas de Doctorado. Comisión Permanente Evaluación de Posgrado*. . Quito D. M.
- CEPAL-NNUU. (2016). *Agenda 2030 y los Objetivos. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe - CEPAL y Naciones Unidas - NNUU.
- CES. (16 de 07 de 2014). *Reglamento de Armonización de la Nomenclatura de Títulos Profesionales y Grados Académicos que confieren las Instituciones de Educación Superior del Ecuador*. Obtenido de https://www.academia.edu/7780098/Reglamento_de_armonizacion_de_la_nomenclatura_de_titulos_16_julio_2014
- CES. (16 de 07 de 2014). *Reglamento de Armonización de la Nomenclatura de Títulos Profesionales y Grados Académicos que confieren las Instituciones de Educación Superior del Ecuador*. Obtenido de https://www.academia.edu/7780098/Reglamento_de_armonizacion_de_la_nomenclatura_de_titulos_16_julio_2014
- CES. (27 de 07 de 2016). *Reglamento de Armonización de la Nomenclatura de Títulos Profesionales y Grados Académicos que confieren las Instituciones de Educación Superior del Ecuador, 2016*. Obtenido de [https://procuraduria.utpl.edu.ec/sitios/documentos/NormativasPublicas/Reglamento%20de%20Armonizaci%C3%B3n%20de%20la%20Nomenclatura%20de%20T%C3%ADtulos%20Profesionales%20y%20Grados%20%20\(Codificaci%C3%B3n\).pdf](https://procuraduria.utpl.edu.ec/sitios/documentos/NormativasPublicas/Reglamento%20de%20Armonizaci%C3%B3n%20de%20la%20Nomenclatura%20de%20T%C3%ADtulos%20Profesionales%20y%20Grados%20%20(Codificaci%C3%B3n).pdf)
- CES. (25 de 09 de 2019). *Reglamento de Armonización de la Nomenclatura de Títulos Profesionales y Grados Académicos que confieren las Instituciones de Educación Superior del Ecuador, 2019*. Obtenido de <https://www.ces.gob.ec/lotaip/Anexos%20Generales>

/a3/Reglamento_Armonizaci%C3%B3n_nomenclatura_T%C3%ADtulosProfesionales_GradosAcad%C3%A9micos.pdf

CES. (07 de 2021a). *Repositorio Digital de la Educación Superior. CONUEP, Posgrado*. Obtenido de http://gaceta.ces.gob.ec/inicio.html?id_documento=200696

CES. (julio de 2021b). *Gaceta Oficial del CES. Repositorio Digital de la Educación Superior, Posgrado, CES*. Obtenido de <http://gaceta.ces.gob.ec/inicio.html>

CES. (07 de 2021c). *Oferta Vigente del Sistema de Educación Superior del Ecuador*. Obtenido de http://appcmi.ces.gob.ec/oferta_vigente/

CES, C. d. (2021a). *Oferta Vigente del Sistema de Educación Superior*.

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.

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. (2020). Obtenido de https://www.coneau.gob.ar/archivos/publicaciones/CatalogoPosgrados_2020.pdf

Comission, E. (11 de 12 de Evaluación de la calidad en la Educación Superior). Obtenido de https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/quality-assurance-higher-education-70_es

Cruz, V. (s/f). *Modelo de Gestión de la Calidad del Postgrado y el Doctorado en Iberoamérica*.

Dávila, M. (2012). *Tendencias recientes de los posgrados en América Latina*. Buenos Aires: Teseo.

Del Bello, J. C. y Mundet, E. (2004). Alternativas para facilitar la movilidad de estudiantes. En S. y. Barsky, *Los desafíos de la Universidad Argentina*. Buenos Aires: Editores Argentina.

Dicovski, L. (2008). *Estadística Básica*. Colombia: Universidad del Norte.

European Comission. (11 de 12 de 2020). Obtenido de https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/quality-assurance-higher-education-70_es

- Fernández Lamarra, N. (2012). Universidad y calidad en América Latina en perspectiva comparada: Interrogantes y desafíos. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas) [online]. 2012, v. 17, n. 3*, [Accedido 25 Agosto 2021] , pp. 661-668.
- Fuentes, S. (2016). El crecimiento de los posgrados en educación en Argentina. Godínez, A. (2015). *El posgrado en México: crecimiento de la matrícula en los sectores público y privado y algunas características de empleo de los posgraduados*. Obtenido de <https://www3.azc.uam.mx/sieeee/quintoseminario/articulo15.pdf>
- Godínez, A. (s.f.). El posgrado en México: crecimiento de la matrícula en los sectores público y privado y algunas características de empleo de los posgraduados.
- Hamui - Sutton, A. (2013). Un acercamiento a los métodos mixtos de investigación en educación médica. *Investigación en educación médica*. 211-216. Obtenido de [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72714-5](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72714-5)
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. *McGrawHill Education*. Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación (Sexta Edición)*. Mexico: McGrawHill Education.
- Junta de Acreditación Nacional. (2014). Sistema de Evaluación y Acreditación de Instituciones de Educación Superior (SEA-IES). La habana, La habana, Cuba.
- Lastra, R. (2000). Encuestas probabilísticas vs. encuestas no probabilísticas. *Política y cultura*(13), 263-276.
- Lemay, D., Baek, C., & Doleck, T. (2021). Comparison of learning analytics and educational data mining: A topic modeling approach. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 1-14. doi:<https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100016>
- LOES. (2018). *Ley Orgánica de Educación Superior*. Quito.
- Luchillos, L. (Octubre de 2010). FORMACIÓN DE POSGRADO EN AMÉRICA LATINA. Políticas de apoyo, resultados e impactos. Buenos Aires, Argentina.
- Manzo Rodríguez, L., Rivera Michelena, C. N., & Rodríguez Orozco, A. R. (2006). La educación de posgrado y su repercusión en la formación del profesional iberoamericano. *Educa-*

ción Médica Superior, 20(3) Recuperado en 25 de agosto de 2021, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412006000300009&lng=es&tlng=es.

Menacho, L. (8 de 25 de 2021). *Gestiópolis*. Obtenido de Historia de la educación superior y de postgrado: <https://www.gestiopolis.com/historia-de-la-educacion-superior-y-de-postgrado/Mendenhall>

W., Beaver, R., & Beaver, B. (2010). *Introducción a la probabilidad y estadística*. México: Cengage Learning Editores.

Mollis, M. (2003). Políticas de posgrado y conocimiento público en América Latina y el Caribe
Desafíos y perspectivas.

Morales, I. (27 de oct de 2010). <https://www.repositoriodigital.ipn.mx/>. Obtenido de <https://www.repositoriodigital.ipn.mx/handle/123456789/3831>

Morales, R. (2013). *Los criterios fundamentales en la evaluación y acreditación de la educación superior en la región de América Latina*.

Núñez Jover, J., Félix Montalvo, L., & Pérez Ones, I. (2006). La gestión del conocimiento, la ciencia, la tecnología y la innovación en la nueva universidad: una aproximación conceptual. *Pedagogía Universitaria*, 11(2), 31 <https://link.gale.com/apps/doc/A466940992/AONE>

Nyquist, J. & Woodford B. (2000). *Reenvisioning the Ph.D.: What concerns do we have?, The Pew Charitable Trust*.

Oliva, J. (2005). Medidas de forma: Asimetría y curtosis. Momentos. *Estadística*, 1-5.

O'Neill, R. (2021). Reacting to crises: The COVID-19 impact on biostatistics/epidemiology. *Contemporary Clinical Trials*, 102, 1-6. doi:<https://doi.org/10.1016/j.cct.2020.106214>

Rama, C. (2007). *Los posgrados en América Latina y El Caribe*. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/259812222_Los_postgrados_de_America_Latina_en_la_sociedad_del_conocimiento

- Rama, C. (2007). *Los Posgrados en América Latina y el Caribe en la sociedad del conocimiento*. México D.F: UDUAL.
- Red de Académicos de Iberoamérica A.C. (2013). La gestión de la calidad de los programas educativos. Tensiones, desencuentros, conflictos y resultados. Volumen 2. Estados Unidos de América.
- Salazar, C., & Del Castillo, S. (2018). *Fundamentos básicos de Estadística* (Primea ed.). Quito: Sin editorial.
- Senplades. (2008). *Seminario Internacional de Evaluación y Acreditación: Aportes para pensar la educación superior de Ecuador*. Quito: Senplades.
- Strydom, W., Funke, N., Nienaber, S., Nortje, K., & Steyn, M. (2010). Evidence-based policy making: A review. *South African Journal of Science*, 106(5). doi:10.4102/sajs.v106i5/6.249
- Universidad de Huguín. (2020). Programa de maestría de deportes de Combate.
- Universidad del Fútbol y Ciencias del Deporte. (2021). Maestría en Educación Física. Formar sujetos en términos de investigación y profesionalización en educación Física.
- Universitaria, C. N. (agosto de 2020). Los sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior en Iberoamérica. Buenos Aires, Argentina.
- Universitat de Barcelona. (2021).
- Villegas, D. (2019). La importancia de la estadística aplicada para la toma de decisiones en Marketing. *Revista de Investigación y Negocios*, 12(20), 29-43.



ISBN: 978-9942-7041-2-2



9 789942 704122

Av. Quitumbe Ñan y Av. Amaru Ñan, Quito – Ecuador
PBX:(+593 2) 3825800 Ext. 1001



www.caces.gob.ec



[@Caces.Ec](https://www.facebook.com/Caces.Ec)



[@Caces_Ec](https://twitter.com/Caces_Ec)