

DESARROLLO Y CARACTERIZACIÓN DEL POSGRADO EN EL CAMPO DE CONOCIMIENTO

ADMINISTRACIÓN



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.

Miembros del Consejo

Martha Macías, PhD.

Gustavo Estrella, PhD.

Milton Maridueña, PhD.

Raúl Carpio, PhD.

Milton Paredes, PhD

Coordinadores del proyecto de investigación

Comisión Permanente de Posgrados periodo 2018-2022

Mónica Peñaherrera León

Cristhian Rosales Castillo

Dirección de Estudios e Investigación

Fredy Landy Hurtado

Jacqueline Atapuma Benítez

Verónica Condor Bermeo

Título

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

Autores

Floripes del Rocío Samaniego Erazo (coordinadora)

Escuela Superior Politécnica del Chimborazo

Ana del Rocío García Llor

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

Hernán Mauricio Quisimalín Santamaría

Universidad Técnica de Ambato

Edición de textos

Jacqueline Atapuma Benítez

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

Revisión editorial externa

Mercedes Onofa

Citación

CACES, 2021. *Desarrollo y caracterización del posgrado en el campo de conocimiento de Administración 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

978-9942-7041-0-8

Primera edición digital

mayo, 2022

Diseño y diagramación

Diego Tapia Campos -Unidad de Comunicación Social

© CACES 2021

Plataforma Gubernamental del Sur

Teléfono: (593) 2 382 5800

www.caces.gob.ec

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

Contenido

Presentación	1
Introducción.....	14
La calidad de la Educación Superior en el campo de conocimiento de Administración.....	19
Desarrollo del posgrado en el campo del conocimiento de Administración (contexto internacional) 37	
Caracterización y desarrollo del posgrado en el Ecuador en el campo de conocimiento de Administración	65
Evaluación de la Calidad de los Posgrados en el campo de conocimiento de Administración en el contexto internacional.....	81
Evaluación de posgrados en Ecuador en el campo de conocimiento de Administración (enfoque y análisis del modelo genérico).....	102
Estructura curricular en el campo de conocimiento de Administración	123
Los nudos críticos del posgrado en ecuador en el campo de conocimiento de Administración.....	151
Conclusiones y Recomendaciones	225
Referencias	231

Tablas de gráficos

Tabla 1. Tasa de participación de actores clave en la encuesta online realizada	10
Figura 1. Fases de la elaboración, validación y aplicación de los instrumentos de recolección.	10
Figura 2. Dimensiones y variables de la investigación de posgrados.....	11
Tabla 2. Variables que cada país utiliza para establecer patrones de calidad.....	22
Tabla 3. Componentes de consulta y descripción	29
Tabla 4. Principales características de los programas de posgrado en Administración: Maestrías y Doctorados de la Tilburg University.	39
Tabla 5. Principales características de los programas de posgrado en Administración: Maestrías y Doctorados de la INSEAD: Institut européen d'administration des affaires.	40
Tabla 6. Principales características de los programas de posgrado en Administración: Maestrías y Doctorados de la Aalto University.	41
Tabla 7. Principales características de los programas de posgrado en Administración: Maestrías y Doctorados de la Università Commerciale Luigi Bocconi Milano.	42
Tabla 8. Principales características de los programas de posgrado en Administración: Maestrías y Doctorados de la Bocconi University	43
Tabla 9. Principales características de los programas de posgrado en Administración: Maestrías y Doctorados de la Monash University.....	44
Tabla 10. Principales características de los programas de posgrado en Administración: Maestrías y Doctorados de la University of Melbourne.....	45
Tabla 11. Principales características de los programas de posgrado en Administración: Maestrías y Doctorados de la University of Sydney.....	46
Tabla 12. Principales características de los programas de posgrado en Administración: Maestrías y Doctorados de la Massey University.....	47
Tabla 13. Principales características de los programas de posgrado en Administración: Maestrías y Doctorados de la University of New South Wales.	48
Tabla 14. Principales características de los programas de posgrado en Administración: Maestrías y Doctorados de la NUS National University of Singapore	49
Tabla 15. Principales características de los programas de posgrado en Administración: Maestrías y Doctorados de la KUBS, Korea University Business School	50

Tabla 16.Principales características de los programas de posgrado en Administración: Maestrías y Doctorados de la IFIM Business School.....	50
Tabla 17.Principales características de los programas de posgrado en Administración: Maestrías y Doctorados de la IFIM Business School.....	51
Tabla 18.Principales características de los programas de posgrado en Administración: Maestrías y Doctorados de la Rutgers Business School - Newark and New Brunswick.....	52
Tabla 19.Principales características de los programas de posgrado en Administración: Maestrías y Doctorados de la University of Maryland College Park.....	52
Tabla 20. Principales características de los programas de posgrado en Administración: Maestrías y Doctorados de la Krannert School of Management, Purdue University.	53
Tabla 21.Principales características de los programas de posgrado en Administración: Maestrías y Doctorados de la University of Saskatchewan, Edwards School of Business.	54
Tabla 22.Principales características de los programas de posgrado en Administración: Maestrías y Doctorados de la Texas State University.....	54
Tabla 23.Principales características de los programas de posgrado en Administración: Maestrías y Doctorados de la Johns Hopkins University, Advanced Academic Programs.....	55
Tabla 24.Principales características de los programas de posgrado en Administración: Maestrías y Doctorados de la J Missouri State University.	55
Tabla 25.Principales características de los programas de posgrado en Administración: Maestrías y Doctorados de la San José State University - School of Information.	56
Tabla 26.. Principales características de los programas de posgrado en Administración: Maestrías y Doctorados de la Atlantic International University.....	56
Tabla 27.. Principales características de los programas de posgrado en Administración: Maestrías y Doctorados de la Florida Christian University.....	57
Tabla 28.Principales características de los programas de posgrado en Administración: Maestrías y Doctorados de la Cardinal Stritch University.	57
Tabla 29.Principales características de los programas de posgrado en Administración: Maestrías y Doctorados de la Universidad Andina Simón Bolívar.	58
Tabla 30.Principales características de los programas de posgrado en Administración: Maestrías y Doctorados de la Universidad de Chile.....	59

Tabla 31.Principales características de los programas de posgrado en Administración: Maestrías y Doctorados de la Universidad de San Buenaventura.....	59
Tabla 32.Principales características de los programas de posgrado en Administración: Maestrías y Doctorados de la Universidad de Universidad de Los Andes.	60
Tabla 33.Principales características de los programas de posgrado en Administración: Maestrías y Doctorados de la Universidad de Buenos Aires.....	61
Tabla 34.Principales características de los programas de posgrado en Administración: Maestrías y Doctorados de la Pontificia Universidad Católica del Perú.	62
Tabla 35.Principales características de los programas de posgrado en Administración: Maestrías y Doctorados de la Universidad de La Habana	62
Tabla 36.Principales características de los programas de posgrado en Administración: Maestrías y Doctorados de la Universidad de Oriente.....	63
Tabla 37.Principales características de los programas de posgrado en Administración: Maestrías y Doctorados de Brazilian School of Public and Business Administration.	64
Tabla 38.Áreas, subáreas de conocimiento subáreas específicas en Administración de empresas, Negocios y Legislación.	66
.....	66
Tabla 39.Posgrados (especializaciones, maestrías y doctorados) en Administración según su zona o área geográfica.	67
Tabla 40.Posgrados (especializaciones y maestrías) en Administración Ecuador 2020 según su financiamiento.....	68
Tabla 41.Posgrados (especializaciones y maestrías) en Administración Ecuador 2020 según su modalidad.....	69
Tabla 42.Posgrados (especializaciones y maestrías) en Administración Ecuador 2020 según su campo específico.....	70
Tabla 43.Cantidad de programas* de posgrado en Administración (en todas las modalidades**) que se imparten en el Ecuador, según las diferentes provincias.....	71
Tabla 44.Cantidad de programas de posgrado en Administración (en todas las modalidades) que se ofertan en la provincia de Azuay.	72
Tabla 45.Cantidad de programas de posgrado en Administración (en todas las modalidades) que se ofertan en la provincia de Bolívar.	72

Tabla 46.Cantidad de programas de posgrado en Administración (en todas las modalidades) que se ofertan en la provincia de Chimborazo.	73
Tabla 47.Cantidad de programas de posgrado en Administración (en todas las modalidades*) que se ofertan en la provincia: Cotopaxi.....	74
Tabla 48.Cantidad de programas de posgrado en Administración (en todas las modalidades*) que se ofertan en la provincia: El Oro.....	74
Tabla 49.Cantidad de programas de posgrado en Administración (en todas las modalidades*) que se ofertan en la provincia: Esmeraldas.....	75
Tabla 50.Cantidad de programas de posgrado en Administración (en todas las modalidades*) que se ofertan en la provincia: Guayas.....	75
Tabla 51.Cantidad de programas de posgrado en Administración (en todas las modalidades*) que se ofertan en la provincia: Imbabura.	76
Tabla 52.Cantidad de programas de posgrado en Administración (en todas las modalidades*) que se ofertan en la provincia: Loja.	77
Tabla 53.Cantidad de programas de posgrado en Administración (en todas las modalidades*) que se ofertan en la provincia: Los Ríos.....	77
Tabla 54.Cantidad de programas de posgrado en Administración (en todas las modalidades*) que se ofertan en la provincia: Manabí.	78
Tabla 55.Cantidad de programas de posgrado en Administración (en todas las modalidades*) que se ofertan en la provincia: Pichincha.	78
Tabla 56.Cantidad de programas de posgrado en Administración (en todas las modalidades*) que se ofertan en la provincia: Santa Elena.	79
Tabla 57.Cantidad de programas de posgrado en Administración (en todas las modalidades*) que se ofertan en la provincia: Santo Domingo de los Tsáchilas.....	80
Tabla 58.Cantidad de programas de posgrado en Administración (en todas las modalidades*) que se ofertan en la provincia: Tungurahua.	80
Figura 3. Modelos Conceptuales (Actores).....	92
Tabla 59.Modelo de Evaluación del Programa Nacional de Posgrados de Calidad de México. ...	93
Tabla 60. Principales características de la acreditadora internacional: European Quality Improvement System (EQUIS).....	96
Tabla 61.Principales características de la acreditadora internacional: International Association to Ad-	

vance Collegiate Schools of Business (AACSB).....	97
Tabla 62.Principales características de la acreditadora internacional: Association of MBA (Masters of Business Administration (AMBA).....	97
Tabla 63.Principales características de la acreditadora internacional: Red Internacional de Agencias de Garantía de la Calidad en Educación Superior (INQAAHE).....	98
Tabla 64.Principales características de la acreditadora internacional: Asia Pacific Quality Network (APQN).....	98
Tabla 65.Principales características de la acreditadora internacional: Asociación de Naciones del Sudeste Asiático (ASEAN).....	99
Figura 4. Línea histórica de evaluación de las IES	104
Figura 5.Perspectiva histórica de los procesos de evaluación de universidades y escuelas politécnicas	104
Figura 6. Criterios comunes en los modelos de evaluación de posgrados.....	108
Figura 7. Ejes fundamentales en la evaluación de los posgrados.....	109
Figura 8. Representación esquemática de la interacción de los tres ejes fundamentales	109
Figura 9. Criterios de evaluación de programas de posgrado tipo I y II.....	118
Figura 10. Criterio Organización, con los subcriterios: Constitución y Políticas y procedimientos	119
Figura 11. Criterio programa académico, con sus dos subcriterios fundamentales: Diseño e Implementación.....	119
Figura 12. Criterio Academia y sus tres subcriterios: Cuerpo académico, Carrera docente y Eficiencia académica	120
Figura 13.Criterio Investigación, Desarrollo e Innovación (I+D+i). Con sus subcriterios: Condiciones y Resultados.....	120
Figura 14. Criterio Ambiente Institucional, con sus subcriterios: Recursos de aprendizaje y Redes de cooperación.....	121
Tabla 66. Teorías curriculares actuales	127
Tabla 67. Cinco factores (componentes) de los que se estructura un programa de posgrado	133
Tabla 68. Matriz estructurada del posgrado.....	135
Figura 15. La Matriz y los elementos estructurales (cursos) de un programa de posgrado.....	136

Figura 16. Matriz estructural de un programa de posgrado con sus elementos (cursos).....	139
Tabla 69. Programas no doctorales	146
Tabla 70. Características de los posgrados en el Ecuador (años).....	148
Tabla 71. Características de los posgrados en el ámbito internacional y nacional.....	149
Tabla 72. Actores participantes de la encuesta de Administración	151
Figura 17. Años de experiencia en coordinar programas de los coordinadores de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnicas de posgrado	152
Figura 18. Titularidad de los coordinadores de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador.....	153
Figura 19. Máximo nivel de posgrado de los coordinadores de programas de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador.....	154
Figura 20. Tipo de universidad en la que los coordinadores de posgrado de Administración alcanzaron el máximo nivel de formación.	155
Figura 21. Tiempo en la coordinación de programas de posgrado de Administración.	156
Figura 22. Años de vigencia de los programas de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador.....	157
Figura 23. Con relación a la oferta de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador. ¿Cuán de acuerdo está con las siguientes afirmaciones?	158
Figura 24. Percepción de los coordinadores de Administración de las universidades y escuelas politécnicas con relación a la oferta de posgrado nacional.....	159
Figura 25. Etapa de desarrollo del programa de posgrado de Administración que coordina.....	160
Figura 26. Promedio de estudiantes en cada una de las fases del programa de Administración que coordina.....	161
Figura 27. Opciones de financiamiento que los programas de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador ofrecen a los estudiantes que son admitidos.	162
Figura 28. Promedio de becas ofertadas por cohorte de los programas de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador.	163
Figura 29. Principales mecanismos de pago de los programas de posgrado de Administración ofertados	

por las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador.	164
Figura 30. Principales dificultades relacionadas con el acceso de los estudiantes a los programas de posgrado de Administración.....	165
Figura 31. Dificultades que inciden en el desempeño de los estudiantes de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador.	166
Figura 32. Momentos en los cuales los estudiantes de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador experimentan más dificultades.....	167
Figura 33. Opciones de titulación que funcionan de mejor manera en el marco del programa de posgrado que coordina.	168
Figura 34. Se realiza seguimiento a graduados en el marco del programa de posgrado que coordina.	169
Figura 35. Percepciones de los coordinadores de posgrado con relación a los criterios de selección de los profesores de posgrado de Administración.....	170
Figura 36.Percepción de los coordinadores de posgrado con relación al régimen de dedicación que debe tener el profesorado de posgrado de Administración.....	171
Figura 37. Percepciones de los coordinadores de posgrado con relación al profesorado que participa en el programa de posgrado de Administración que coordina.....	172
Figura 38.Percepción de los coordinadores de posgrado con relación a la organización institucional, académica y curricular de los posgrados de Administración.	173
Figura 39.Percepción de los coordinadores de posgrado de Administración con relación a la investigación.	174
Figura 40. Percepciones de los coordinadores de posgrado de Administración con relación a los factores que limitan la movilidad internacional.....	175
Figura 41.Número de elementos de internacionalización presentes en los programas de posgrado de Administración de las Universidades y Escuelas Politécnicas de Ecuador.	176
Figura 42.Percepciones de los coordinadores de posgrado de Administración con relación a los criterios que definen un programa de posgrado de calidad.	177
Figura 43.Percepciones de los coordinadores de posgrado de Administración con relación a los procesos de aseguramiento de la calidad.	178
Figura 44.Edad de los profesores de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnicas del país.....	179

Figura 45.Nivel de formación de los profesores de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador.....	180
Figura 46.Tipo de universidad en la cual profesores de Administración de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador cursaron el nivel de posgrado más alto.	181
Figura 47.Orientación del programa de posgrado de Administración en el cual los profesores imparten clases.....	182
Figura 48.Número de asignaturas en las cuales los profesores imparten clases de posgrado de Administración en las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador.	183
Figura 49.Nivel de posgrado en el cual los profesores de Administración imparten clases.....	184
Figura 50.Profesores de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador que también imparten clases en el nivel de grado	185
Figura 51.Porcentaje de profesores de Administración que desarrollan actividades de gestión académica en grado y posgrado.	186
Figura 52.Percepciones de los profesores de Administración con relación a la oferta de posgrado.	187
Figura 53.Percepción de los profesores de Administración con relación a los distintos niveles de posgrado y su articulación con las necesidades del país.	188
Figura 54.Percepciones de los profesores de Administración con relación a las dificultades de acceso al posgrado.	189
Figura 55.Percepción de los profesores de Administración con relación a las dificultades que inciden en el desempeño de los estudiantes de posgrado.....	190
Figura 56.Momento o etapa en la cual existen más dificultades con relación a los estudiantes de posgrado de Administración.	191
Figura 57.Percepciones de los profesores de Administración con relación a la selección de los profesores de posgrado.	192
Figura 58.Percepciones de los profesores de posgrado de Administración con relación al régimen de dedicación docente.	193
Figura 59.Percepciones con relación a las dificultades del profesorado que participa en el posgrado de Administración.....	194
Figura 60.Percepciones de los profesores con relación a la organización institucional, académica y curricular del posgrado de Administración.	195

Figura 61.Percepciones de los profesores con relación a la investigación en los posgrados de Administración.....	196
Figura 62.Percepción de los profesores con relación a la internacionalización del posgrado de Administración.....	197
Figura 63.Percepción de los profesores de Administración con relación a los factores que limitan la movilidad internacional.....	198
Figura 64.Percepción de los profesores de Administración sobre los criterios que definen la calidad de un posgrado.	199
Figura 65.Percepción de los profesores de Administración con relación a los procesos de aseguramiento de la calidad de los posgrados.	200
Figura 66.Percepción de los profesores de Administración con relación a los planes de mejora de la calidad de los posgrados.....	201
Figura 67.Participación de los profesores en procesos de autoevaluación y evaluación externa de los programas de posgrado de Administración en los cuales imparten clases.	202
Figura 68.Edad de los estudiantes de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador.	203
Figura 69. Años de experiencia laboral de los estudiantes de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador.....	204
Figura 70.Categoría de ocupación de los estudiantes de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador.	205
Figura 71.Rango de ingresos de los estudiantes de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador.....	206
Figura 72.Año de titulación de la carrera de grado de los estudiantes de posgrado de Administración.	207
Figura 73.Situación académica de los estudiantes de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador.	208
Figura 74. Criterios para seleccionar un posgrado por parte de los estudiantes de Administración de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador.	209
Figura 75.Percepción de los estudiantes con relación al posgrado de Administración que se encuentran cursando.	210
Figura 76.Percepciones de los estudiantes con relación a los factores que limitan el acceso a un posgrado de Administración.	211



Figura 77.Expectativas de los estudiantes de Administración con relación a los aportes del posgrado en la profesión.	212
Figura 78.Acceso a becas de los estudiantes de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador.....	213
Figura 79. Percepciones de los estudiantes con relación a los criterios que deben cumplir los profesores de posgrado de Administración.	214
Figura 80.Valoración de los profesores de los programas de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador.....	215
Figura 82.Percepciones de los estudiantes con relación a la investigación en el posgrado de Administración que cursaron o se encuentran cursando.	217
Figura 83.Percepción de los estudiantes con relación a los aspectos de internacionalización del posgrado de Administración.	218
Figura 84.Factores que limitan la movilidad académica de los posgradistas de Administración ecuatorianos.....	219
Figura 85.Percepción de los estudiantes con relación a la calidad del posgrado de Administración que cursaron o que se encuentran cursando.	220
Figura 86. Percepción de los estudiantes de posgrado de Administración con relación a los criterios que definen un posgrado de calidad.	221
Figura 87. Participación de los estudiantes en procesos de aseguramiento de la calidad del posgrado de Administración.....	222



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 **Administración** y sus procesos de evaluación y acreditación a nivel internacional y en Ecuador*”. Este trabajo se enmarca en 29 convenios suscritos entre el CACES y las universidades y escuelas politécnicas para el desarrollo de proyectos e investigaciones conjuntas, en virtud de lo cual cabe destacar y reconocer la valiosa participación de los investigadores de esas instituciones.

Este documento se inserta en una línea de investigación poco explorada por parte de la academia ecuatoriana: la calidad del posgrado y sus procesos de evaluación y acreditación. En esta investigación de tipo descriptivo, centrada en el posgrado en el campo de conocimiento de **administración** 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 princi-



pales 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 **administración**. Esperamos y aspiramos a que más instituciones de educación superior se sumen al desarrollo de nuevas investigaciones, para de esta manera aunar esfuerzos que permitan alcanzar la mejora continua de las instituciones que forman parte del sistema interno y externo de aseguramiento de la calidad del sistema universitario ecuatoriano.

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



Antecedentes

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

En el caso de América Latina y el Caribe, la educación de posgrado formal – especializaciones, maestrías, doctorados – surge y se desarrolla a mediados del siglo XX bajo la influencia del modelo norteamericano, lo cual no significa, que en los sistemas universitarios de la región no se pueda encontrar adaptaciones o combinaciones de varios modelos dominantes de posgrado en la concepción de los programas (Morles & Leon, 2002). La influencia de tales modelos se refleja en la diversidad de especialidades en diferentes campos de conocimiento, en las maestrías con orientación a la investigación y a la profesionalización, y en los doctorados orientados exclusivamente a la investigación; estos últimos con un crecimiento importante en países como Brasil, México y Argentina en los años recientes. En Ecuador, los posgrados se originan a fines de la década de los sesenta y principios de los setenta como resultado de iniciativas autónomas de ciertas universidades, en medio de un contexto de crisis generalizada de la universidad ecuatoriana caracterizada por “la asfixia de la actividad académica bajo el peso del poder administrativo y de la rencilla política partidista, la virtual ausencia de investigación científica y la bancarrota financiera” (Pareja, 1986, p. 10). Paladines (2011) explica que “algunas universidades con Facultades de Medicina, a finales de la década de los 70s, con el propósito de especializar a sus graduados, han sido las primeras en realizar posgrados a nivel de especialistas” (Paladines, 2011, p. 1).

Antes de la Ley de Universidades y Escuelas Politécnicas (LUEP) de 1982 y el Reglamento de posgrados de 1987, no existían normas específicas que regulen la emisión de grados y títulos académicos



de posgrado en el país, en virtud de lo cual, cada Universidad definía sus propias políticas al respecto (Pareja, 1986). Con el reglamento de posgrados de 1987 se reconocen los títulos de “Especialista”, “Magíster” y “Doctor”, a los cuales se suman en 1999 los diplomados superiores, los cuales son ratificados por la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) del 2000.

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

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

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

De acuerdo con el Reglamento para la determinación de resultados del proceso de evaluación, acreditación y categorización de las Universidades y Escuelas Politécnicas y de su situación académica e institucional (Codificado) que expidió el Pleno del CEAACES en 2013, las universidades y escuelas politécnicas categoría “A” (art. 12) podían ofertar programas de posgrado sin restricción alguna; es



decir, especializaciones, maestrías profesionales, maestrías de investigación y programas doctorales, en cualquier área de conocimiento, siempre y cuando cuente con la aprobación del CES. De igual manera, las UEP en categoría “B” (art. 13) podían ofertar programas de posgrado, salvo programas doctorales, sin restricción. En el caso de programas doctorales², estas universidades debían ofertar el programa de manera conjunta con alguna institución ubicada en la categoría A mediante la celebración de un convenio especial que fuese sometido a la aprobación del CES.

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

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

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

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

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



que podrían ofertar este tipo de posgrado -previa la acreditación o cualificación por parte del CACES- (art. 14), además de las propias universidades.

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

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

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

A partir de los resultados de la investigación antes mencionada, la Comisión Permanente de Programas de Posgrado, en coordinación con la DEI, emprendió un programa ambicioso de investigación, esta vez con la colaboración directa y compromiso de 78 profesores investigadores de 29 UEP, de muy alto nivel académico y de variada formación disciplinar de los diez campos del conocimiento. Para operativizar esta iniciativa, el CACES firmó convenios de cooperación interinstitucional con las UEP, lo que permitió el desarrollo del proceso investigativo; y de un fin último, el de aportar en el mejoramiento del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior, por parte de estas. Para la delimitación de los campos de conocimiento se utilizó la clasificación realizada por el Consejo de Educación Superior (CES), la cual consta en el *Reglamento de Armonización de la Nomenclatura de Títulos Profesionales y Grados Académicos que confieren las Instituciones de Educación Superior del Ecuador* (CES, 2017). La propuesta del CES se ajusta a los tres niveles jerárquicos definidos por



la Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE): el campo amplio (primer nivel), campo específico (segundo nivel) y el campo detallado (tercer nivel).

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

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

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

Planteamiento del problema de investigación

La investigación general de posgrado desarrollada por la Comisión Permanente de Programas de Posgrado en coordinación con la DEI puso de manifiesto las tendencias generales tanto del desarrollo de los posgrados cuanto de los procesos de evaluación y acreditación de este nivel de estudios en el contexto nacional e internacional. Si bien la investigación general de posgrados constituye una fuente valiosa de consulta, esta no profundiza en las especificidades de cada uno de los campos de conocimiento, en virtud de lo cual se estimó pertinente indagar en ellos a partir de las siguientes interrogantes:

Pregunta General

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

Específicas

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



en el Ecuador?

Objetivos

General

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

Específicos

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

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

Metodología

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

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



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

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

En el caso concreto de las investigaciones específicas de posgrado por campo de conocimiento se siguió una metodología mixta de tipo secuencial, en donde primero se recolectó y analizó información cualitativa, y posteriormente se analizó información cuantitativa recolectada a través de una encuesta no probabilística aplicada a los actores del posgrado (estudiantes, profesores y coordinadores) de manera online, de las diferentes universidades y escuelas politécnicas del país.

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

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



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

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

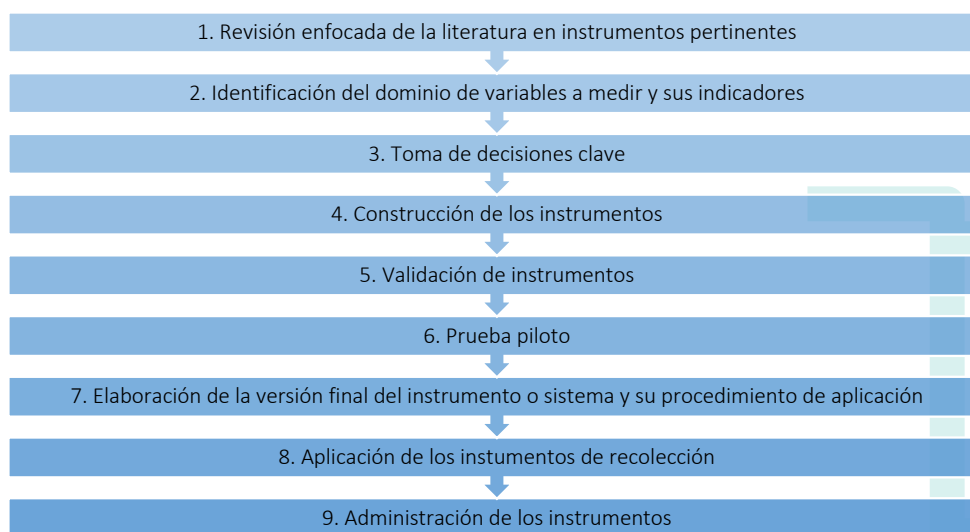
Nota: *Completaron y enviaron la encuesta.

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

Diseño, validación y aplicación de la encuesta de posgrados

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

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



Fuente: adaptado de 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 ins-



titución, 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

Génesis de la presente obra

La educación de posgrado a escala global, 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); sociedades solidarias en el saber en todo la región latinoamericana y del mundo (Sousa & De Almeida, 2008, p. 5); valorándose el conocimiento como uno de los recursos más valiosos para el logro de un desarrollo sostenible y sustentable, y surge en los países desarrollados donde ya la enseñanza de pregrado resultaba demasiado estrecha producto del avance vertiginoso de las ciencias; es por ello que las principales universidades del mundo elaboran programas de posgrado, relacionados fundamentalmente a la investigaciones (Capa & Redroban, 2018).

La presente obra encuentra su génesis en un proyecto de investigación realizado sobre el “Desarrollo y caracterización del posgrado en el campo de conocimiento de Administración y sus Procesos de Evaluación y Acreditación a Nivel internacional y en Ecuador”; cuyo objetivo principal fue: analizar el desarrollo y características del posgrado en el campo de conocimiento de Administración de Empresas en el contexto nacional e internacional, así como sus procesos de evaluación y acreditación; es decir, diagnosticar el estado de los programas de posgrado en el campo del conocimiento de las Ciencias Administrativas, analizando desde el ámbito mundial y latinoamericano, cuáles son sus características y cómo son evaluados en el Ecuador estos programas; teniendo como premisa fundamental que el fenómeno de la globalización en todas las esferas de la sociedad a partir del siglo XXI ha obligado a las instituciones de educación superior ponerse a tono con este importante reto. En este orden, las Ciencias Gerenciales y Administrativas deben responder de la forma más adecuada al crecimiento y desarrollo de la pequeña y mediana empresa, y a los consecuentes procesos de innovación que ellas exigen.

Y, en este orden, la investigación llevada a cabo se direccionó a través de interrogantes como:

¿Cuál ha sido el desarrollo y calidad del posgrado en el campo del conocimiento de Administración de Empresas a nivel internacional?; ¿Cuáles las principales características y tendencias de las más notorias universidades e institutos de investigación que desarrollan las maestrías y doctorados, en referencia a sus programas, requisitos y líneas de investigación?



¿Cómo podríamos caracterizar la actividad de posgrado en el Ecuador en lo concerniente a especialidad de Administración de Empresas?; ¿Cuál ha sido su desarrollo y calidad a tenor con el comportamiento internacional? ¿Cuáles son las instituciones de educación superior en el país que la ofertan?; ¿Cómo se comporta la distribución por provincias, según las universidades y escuelas politécnicas que ofertan estos programas?

¿Qué características poseen las principales evaluadoras y acreditadoras internacionales?; ¿Cuáles son las acreditaciones que ofertan?

¿Cómo se llevan a cabo los procesos de evaluación en Administración de Empresas en el Ecuador?; ¿En qué consiste el modelo genérico de evaluación?; ¿Cuáles son los criterios objeto de evaluación?; ¿Cuáles han sido los aciertos y desaciertos?; ¿Dónde se encuentran los nudos críticos en el desarrollo del posgrado Administración de Empresas?

Producto del estudio realizado el libro ha sido estructurado en nueve capítulos que a continuación se detallan, donde se especifican los objetivos propuestos:

Capítulo I.- “**Introducción. Acerca del libro. Generalidades sobre la actividad de posgrado en el mundo y el Ecuador**”: tuvo como objetivo específico el brindar una breve panorámica de los antecedentes y surgimiento de la actividad de posgrado y desarrollo en los países de la región, en el contexto internacional y propiamente en el Ecuador, en lo que concierne de forma especial a la especialidad de Administración.

Capítulo II.- “**La calidad de la educación superior en el campo de conocimiento de administración**”: este apartado fue direccionado a la conceptualización de calidad en el posgrado; conocer cuáles son las principales variables que utilizan los países de la región para establecer los patrones de calidad, así como los conceptos y tendencias principales que vienen manejando los países de América Latina y el Caribe para erigir la estrategia del posgrado en Administración.

Capítulo III.- “**Evaluación de la calidad de los posgrados en el campo de conocimiento de Administración en el contexto internacional**”: el objetivo se centró en determinar las características principales de los procesos de evaluación y acreditación para el aseguramiento de la calidad en el posgrado en Administración, dificultades y avances en la región latinoamericana; así como conocer algunas de las principales Acreditadoras Internacionales.



Capítulo IV.- **“Desarrollo del posgrado en el campo del conocimiento de Administración en el contexto internacional”**: en este capítulo la atención se focalizó en determinar el desarrollo del posgrado en el campo del conocimiento en Administración que se ha experimentado a nivel internacional, a través de la caracterización de los programas y requisitos de las maestrías y doctorados de las universidades más notorias de Europa, Oceanía, Asia, Norteamérica y América Latina y el Caribe.

Capítulo V.- **“Caracterización y desarrollo del posgrado en el Ecuador en el campo de conocimiento de administración. IES que lo imparten”**: el objetivo propuesto se direccionó en caracterizar el desarrollo histórico alcanzado en el posgrado de Administración en el Ecuador; así como determinar la cantidad específica de programas que se desarrollan actualmente por las distintas universidades e institutos politécnicos en las diferentes provincias del país.

Capítulo VI. - **“Evaluación de posgrados en Ecuador en el campo de conocimiento de Administración (enfoque y análisis del modelo genérico”**: indagar y conocer el marco histórico-jurídico de la evaluación de los posgrados en el campo del conocimiento de Administración en el Ecuador y la caracterización y criterios del modelo Genérico para la evaluación del entorno de aprendizaje de los programas de posgrado I y II (Programas profesionales y de investigación, respectivamente, respectivamente). Reflexionar acerca de los aciertos y desaciertos en la evaluación de la calidad de los posgrados en el contexto nacional.

Capítulo VII.- **“Estructura curricular en el campo de conocimiento de administración”**: conocer las teorías curriculares actuales, los componentes de la estructura de un programa de posgrado, la matriz y los elementos estructurales. Determinar la estructura curricular en el campo de conocimiento de Administración; definir los conceptos de áreas disciplinarias o categorías del contenido curricular, los troncos y énfasis, las fases o etapas, así como las características particulares de la estructura curricular.

Capítulo VIII.- **“Estructura curricular de los programas de posgrado en el contexto internacional”**: conocer la estructura curricular de los programas de posgrado en el contexto internacional, las características que poseen en diferentes áreas del mundo: países anglosajones, Europa continental y América Latina, y de forma particular la estructura curricular de los programas de posgrado en Ecuador; así como llegar a un análisis comparado de los programas de posgrado en el contexto nacional e internacional.



Capítulo IX.- “**Nudos críticos del posgrado en Ecuador en el campo de conocimiento de Administración**”: determinar los nudos críticos del posgrado en Ecuador en el campo de conocimiento de Administración, a través de encuestas realizadas a los principales actores: coordinadores, profesores y estudiantes, sobre los muy disimiles aspectos contextualizados.





La calidad de la Educación Superior en el campo de conocimiento de Administración

Florípes del Rocío Samaniego Erazo

Escuela Superior Politécnica de Chimborazo

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, 2006). En este punto, Scarano (2017, p. 18) hace la siguiente salvedad: “Los títulos de Magister, Doctor y Profesor fueron sinónimos durante la Edad Media” (Rashdall, 1895, pp. 21-23).

La era actual, denominada del conocimiento, impone exigencias crecientes para las naciones, las organizaciones y las personas. En efecto, cada vez se torna más necesaria una elevada preparación intelectual para desempeñarse con eficacia social en una sociedad digital y de redes que interactúan de manera sistemática e ininterrumpida (Pedraja, 2017), en donde la calidad es de trascendencia en el posgrado.

Definición de calidad en la educación superior

Ante todo, veamos que nos dice la Real Academia Española acerca del concepto **calidad**: “Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor.” (RAE, 2021). La calidad es una construcción social que varía con los intereses y el contexto (Días, 2006). En la educación superior (ES) la calidad es un constructo que obedece a un contexto político, económico y social dinámico, en el que están inmersos los actores de la educación superior; además, los programas de estudios universitarios se catalogan como un servicio, cuya aplicación corresponde a la década de los 60; sin embargo, en la educación superior permanece como un concepto amplio y relativo y es interpretado según el contexto y la perspectiva desde la cual se le observa (Harvey & Green, 1993). Desde cualquiera de estas perspectivas, calidad es un valor que actores determinados asignan a ciertas características a través de un conjunto de criterios (Letelier, et al, 2007). En este contexto, la educación superior debe ser entendida como bien público por lo que debe ser evaluada y garantizada por el Estado para asignar y distribuir los recursos públicos. Además, es requerida por las demandas de movilidad de los estudiantes, que exigen de programas académicos de calidad en el marco de la globalización (Rengifo, 2017).



La calidad en la educación de posgrado es un concepto algo complejo, que claramente ha eludido una definición clara (Marshall, 1998); pues hay una amplia variedad de actores involucrados e interesados: estudiantes, personal docente y no docente, gobierno y sus organismos de financiación, organismos de acreditación y validación. Cada uno de estos actores tiene una visión diferente sobre la calidad, influenciado por su propio interés en la educación superior (Singh, et al, 2008). Esto hace que sea necesaria una revisión de los intereses de cada uno de ellos y atemperar su impacto en las decisiones que se tomen en torno a la gestión de un programa de posgrado. Así mismo, una concepción de la calidad se deja establecido como la suma e integración de la pertinencia, eficiencia, efectividad y eficacia, orientada por una visión declarada (Villarroel, 2002).

Aseguramiento de la calidad (AC)

La educación superior consiste en posibilitar la realización de proyectos personales, profesionales, productivos y sociales a través de la formación pertinente para el desarrollo de las personas y de la sociedad (Aguilera, 2020). Este enfoque facilita que otros bienes o servicios de carácter público puedan ser garantizados (Orellana, 2015); por ello, actualmente, la tendencia es que los programas tengan un proceso de acreditación que promueva el Aseguramiento de la Calidad (AC) del ejercicio; entendida ésta como un conjunto de políticas, procedimientos, normas y prácticas (internas y externas a las instituciones y sus programas) destinadas a la mantención y promoción de estándares de calidad, así como a su divulgación y transparencia en el sistema (Zapata, 2009). Todo este esfuerzo, que una sociedad realiza en términos del gasto social en educación, debe tener como contraparte la garantía de su calidad de la enseñanza e investigación.

A la hora de evaluar el impacto del aseguramiento de la calidad se toma en consideración lo que los actores entienden por calidad, para dimensionar la dirección y magnitud del cambio esperado en la misma (Zapata, 2009). En este marco, se observa una tendencia a la generación de sistemas complejos de AC, que desarrollan actividades de control de calidad junto con garantía pública a través de mecanismos de acreditación (Aguilera, 2020). En el caso de posgrados, en el contexto latinoamericano, estos sistemas se han venido enfocando en aspectos más bien estructurales, como los relacionados con: instalaciones, selección de alumnos, tasas de graduación, publicaciones, planes, presupuestos; y, en general, elementos estandarizables. Pero, aunque este modelo ha resultado beneficioso en una primera fase, y ha limitado la existencia de posgrados que incumplan con los estándares mínimos,



también se discute que es necesario avanzar hacia una fase más dinámica que incida en el potencial formativo y de innovación requerido en la actual sociedad (Abreu & De la Cruz, 2015).

En la actualidad, la actividad de posgrado se propone desarrollar una segunda generación del AC que, a partir de la complejidad de los problemas identificados en educación superior, aborde aspectos relacionados con (Brunner, 2016, p. 42): Definiciones flexibles y amplias de calidad, nuevos modelos de gestión a partir de estas definiciones, énfasis en resultados, nuevos instrumentos de evaluación, profesionalización de evaluadores, articulación de los procesos de control de calidad con otros instrumentos de política, promoción de mecanismos de autorregulación en las instituciones, entre otros. En los sistemas abiertos actuales, se debe partir de un concepto de calidad dinámico que apunte al desarrollo continuo e innovación, para lo cual los posgrados deben desarrollar nuevas características, tales como:

- Orientarse a la solución de problemas complejos, desde enfoques multi y transdisciplinarios.
- Fomentar la convergencia disciplinaria y la articulación en redes que favorezcan: por un lado, la vinculación efectiva con el mundo real y, de otra parte, la transformación de las capacidades profesionales en la nueva sociedad del conocimiento.

Por lo que, para asegurar la calidad en este nuevo panorama, los sistemas deben considerar otras variables, indicadores y criterios para evaluar los programas de posgrado (Abreu & De La Cruz, 2012).

Los procesos de aseguramiento de la calidad deben desarrollar mecanismos e instrumentos para medir su impacto efectivo en la educación superior y promover la innovación; además, de incentivar procesos de mejora continua, tanto en la calidad como en la pertinencia (Gazzola & Didriksson, 2018).

Por otro lado, la evaluación deberá concebirse como un proceso cuyo objetivo no sea sólo identificar los programas de posgrado de calidad, sino asistir a las entidades y programas para contribuir así a un desarrollo continuo de construcción de la calidad (Abreu & De la Cruz, 2012).

Al respecto, Cardoso (2006) asegura que:

La buena o la excelente calidad de los programas educativos es, por tanto, un imperativo insoslayable. Si los fundamentos lógicos y éticos de este imperativo no fueran suficientes, también podrían esgrimirse razones económicas y políticas: la educación superior, y con ella el posgrado, requiere las mayores inversiones; su infraestructura física y tecnológica es la más compleja y costosa; sus impactos en la producción de bienes y servicios son determinantes para la independencia o la falta de ésta en términos (p. 64)



Consideramos posible, deseable y como un imperativo, establecer un espacio latinoamericano del conocimiento. Tenemos antecedentes comprobados y una serie de organizaciones capaces de contribuir a la colaboración horizontal entre las universidades; entre las más notorias se encuentran: Universia, la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL)⁴, el Instituto de Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESLAC)⁵, la Red de Macrouniversidades⁶ de América Latina y el Caribe, y la Red de Universidades de España, Portugal y Latinoamérica (RedEMPREDIA)⁷ entre muchas más, son ejemplo de esas posibilidades.

De la Tabla 2, se puede colegir que las variables sobre las cuales se establecen patrones de calidad corresponden a: estudiantes; la planta docente (formación, experiencia, dedicación, producción intelectual); plan de estudios; entorno y pertinencia; proyectos de investigación; impacto social y productivo; gestión (convenios); infraestructura física tecnológica y financiera. En esta tabla se presentan las variables que cada país utiliza para establecer patrones de calidad.

Tabla 2. Variables que cada país utiliza para establecer patrones de calidad.

AUIP	Brasil	México	Argentina	Costa Rica	Colombia	Cuba	Venezuela
Los alumnos	Programa	Contexto e importancia del programa evaluado	Marco institucional	Plan de estudios	Proyectos de investigación y publicaciones	Pertinencia e impacto	Pertinencia social
Profesores: Formación, experiencia, dedicación, producción intelectual	Producción bibliográfica	Planta académica	Plan de estudios	Docencia	Recursos físicos, tecnológicos y financieros	Tradición de la institución y colaboración institucional	Satisfacción de demanda
Plan de formación	Tesis y disertaciones	Plan de estudios	Cuerpo académico	Personal académico	Programas académicos, contactos y convenios con grupos nacionales e internacionales	Cuerpo de profesores y tutores	Marco normativo institucional

Fuente: Gestión de la calidad del postgrado en Iberoamérica. Experiencias Nacionales (pág. 11).

⁴ **UDUAL (Unión de Universidades de América Latina):** se originó en 1949 en la Universidad de San Carlos de Guatemala (universidad tricenaria, que tuvo sus raíces en la Real y Pontificia Universidad de San Carlos Borromeo, fundada en 1676). Su objetivo fundamental ha sido la creación de sólidos lazos de cooperación interregional entre las instituciones de educación superior

⁵ **IESALC: (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe),** instituto especializado del sistema de Naciones Unidas creado por la Conferencia General de la UNESCO en 1997, a partir del Centro Regional para la Educación Superior en AL y el Caribe “CRESALC” (1974).

⁶ **Macrouniversidad:** “término sugerido por Claudio Rama, Director del IESALC-UNESCO, para diferenciar con claridad el referente de universidades de América Latina y el Caribe, con el de “mega-universidades” acuñado por John Daniel (1996), en su libro sobre el tema” (Didriksson, 2002).

⁷ **RedEMPREDIA: Red de Universidades de España, Portugal y Latinoamérica:** desarrolla programas empresariales internacionales, aprovechando la experiencia y capacidad de cooperación e innovación de 28 universidades iberoamericanas de ocho países: Argentina, Chile, Colombia, Perú, México, Brasil, España y Portugal.



Concomitante a lo anterior, la prestación del servicio es una de las variables que ha marcado la evolución gradual de la calidad, slogans como:

Calidad es sinónimo de excelencia, calidad es valor, calidad es la adaptación de las especificaciones técnicas a las necesidades del consumidor, y más recientemente, desde finales de los noventa se dice que la calidad es satisfacer o exceder las expectativas del consumidor (Pariseau & McDaniel, 1997, p. 206)

La calidad en los Posgrados de Administración

La pregunta se puede resumir en ¿cuál es el escenario de calidad en el campo del conocimiento de la Administración, que representa la actual demanda funcional de la sociedad a las instituciones de educación superior de cara a los requerimientos de los mercados más dinámicos?

En México los programas de posgrado se inician en los años sesenta; sin embargo, no es sino hasta los años 70's que estos estudios se desarrollan ya formalmente, durante la década de los 80's se presenta la problemática cualitativa del posgrado, es ahí que el CONACYT estableció el Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia, con la finalidad de normar y regular dichos estudios. Las políticas de Estado de los años noventa en ese país concibieron la evaluación como una herramienta estratégica, estableciéndose el Programa Nacional de Posgrado. En el ámbito del posgrado en Administración, Salgado, Miranda & Quiroz (2011) manifiestan que es importante analizar más allá de esta definición:

La demanda no sólo implica la cantidad de solicitudes de inscripción y la oferta, el número de lugares disponibles en las instituciones de educación. Es una relación más compleja que debe considerar dimensiones contextuales que permitan contar con un mayor conocimiento del espacio en donde se insertan las instituciones, por ejemplo: la dimensión demográfica que ilustra la composición de la población por cohortes correspondientes a los grupos de edad; la demanda potencial y real de acceso y permanencia en los diferentes niveles educativos y la distribución regional que muestra el comportamiento tendencial de la población, así como las condiciones que prevalecen en el mercado laboral.

Debe tomarse en cuenta también, la dimensión económica que ilustra la distribución del PIB de la nación y por regiones, la estructura productiva por sectores, nacional y por entidades federativas y la población económicamente activa, ocupada y desocupada (pp. 75-76).

En el contexto indicado, se analizan seis variables:



- Formación profesionalizante: género, edad, resultados del aprovechamiento.
- Pertinencia del programa de estudios: proceso de enseñanza-aprendizaje, en él se analiza la calidad del docente, el plan de estudios.
- Adquisición de competencias laborales en la formación de competencias generales para el trabajo: análisis y pensamiento creativo, liderazgo y trabajo en equipo, manejo de conflictos, esenciales para la toma de decisiones.
- Formación especializada para el trabajo: análisis y pensamiento creativo, el liderazgo, la expresión oral y escrita, la creatividad.
- Impacto de la formación sobre la transición al mercado laboral: desempeño laboral posterior.
- Formación y sus efectos sobre las condiciones laborales: obtención de ingresos al contar con estudios de maestría.

En la Universidad Autónoma del Caribe, la calidad en el programa de postgrado en Administración se basa en dos conceptos: por un lado, la pertinencia como el conductor de la construcción de competitividad y, por otro, la eficacia como organizador de una nueva puesta en escena de la educación superior. En este contexto, la oferta actúa como una competencia cuasi monopólica (entre universidades públicas y privadas); es decir, las universidades buscan diferenciarse entre sí a través de calidad del servicio, estatutos, relaciones públicas y publicidad; que en últimas se puede asumir como una búsqueda de distinción llevada hasta el perfil de sus egresados, por lo tanto, el concepto “creación de conocimiento” puede ser el eje que articule la nueva perspectiva de calidad-pertinencia-eficacia y ello implica un reto mayor en razón a la necesidad de crear nuevas capacidades institucionales con las cuales responder a la demanda de la sociedad (Sanabria, 2012).

Mora (2012) realiza una investigación a la calidad del servicio de estudios de postgrado de la Maestría en Administración de Empresas de la Universidad de Los Andes (ULA). En ella se busca:

1) Identificar cuáles son los atributos que valoran los estudiantes de postgrado en administración; 2) Mostrar la curva de valor de la MA con base en la valoración de los atributos del valor (desempeño); 3) Contrastar con la curva de valor las expectativas de los estudiantes (expectativas); 4) Analizar la brecha existente entre ambas curvas; 5) Aportar referencias para futuros estudios e investigaciones en materia de calidad del servicio en el sector educativo, proponiendo algunas futuras investigaciones que pudieran desarrollarse del tema (p. 128).

De lo anterior, el autor concluye:



a) Comenzar a visualizar potenciales cambios estructurales y funcionales en dicho servicio, b) Al evaluar los atributos, se observa que los estudiantes valoran fundamentalmente la reputación que tenga el programa, la planta profesoral del mismo (incluyendo los profesores invitados), así como los mecanismos de financiamiento o facilidades de pago. En general, las expectativas que se tienen sobre los atributos valorados son superiores a la percepción que poseen sus estudiantes, lo cual redundará en niveles de satisfacción negativos en la mayoría de ellos, es decir, hay insatisfacción (p. 146).

Combita (2011, págs. 111-113) en su reflexión acerca del rol que juega la Escuela de Administración de Negocios (EAN), puntualiza que transformaron debilidades en fortalezas, respecto a las características de los programas académicos de posgrado, donde se adoptaron modalidades de estudio que les permiten a los estudiantes una mayor disponibilidad de tiempo para tomar el programa en la modalidad que más se ajuste a sus necesidades y posibilidades. Las temáticas ofrecidas, incluyen distintos énfasis en la formación de posgrado; a diferencia de otras instituciones que enfatizan más la Gerencia respecto a otras dimensiones de la Administración, susceptibles de requerir mayor especialización y formación en una etapa de posgrados. No obstante, aunque la EAN ofrece doble titulación de programas de posgrado en Administración, enfatiza que debe brindar mayores opciones de titulación acorde a las universidades de mayor nivel.

Dentro de las Instituciones de Educación Superior se vienen adelantando procesos de reforma para estimular cambios educativos en donde la accesibilidad, la equidad, la calidad, la relevancia y la competitividad representen el hilo conductor de las políticas y estrategias de desarrollo educativo. Cuando las universidades se involucran en procesos de mejoramiento de la calidad, logran niveles avanzados de acreditación y logran un posicionamiento relevante de sus egresados en el mercado laboral, todo ello les permite lograr liderazgo, prestigio y diferenciación, respecto a su competencia directa.

Discindio & Calderón (2015) sostiene que una mejora en la posición laboral depende del desempeño profesional más no por contar con Título de Maestría, la inversión en educación genera retorno en forma de capacidades y habilidades que adquiere el individuo y que a su vez este desarrollo se traduce en una mejor calidad de vida. El especialista debe ser competente en sus funciones, entendiéndose por esto la capacidad que posea para dar solución a un problema con el conocimiento y herramientas adecuadas; dicho de una forma más general, la competencia está presente cuando se da un tratamiento completo, exitoso y socialmente aceptable en una situación determinada, para un fenómeno dado. (Jonnaert, 2017).



Y tal y como se apuntaba anteriormente, el marco de la enseñanza de pregrado quedó estrecho en relación con los avances que experimentan la ciencia la técnica y la tecnología; y es en este orden, donde el posgrado viene a jugar su papel de ampliar y fortalecer los saberes y conocimientos de los egresados y titulados de la educación superior. El posgrado más que un fin es una necesidad que permite una mayor eficacia y eficiencia de los procesos de producción y servicios. El hombre se prepara para rendir más, para ser más productivo. Y, la universidad como ente regulador de los procesos posee el encargo social de preparar las fuerzas productivas de alto nivel a tono con las necesidades presentes y futuras. Es por ello que siendo la Administración una de las carreras de mayor presencia en la mayoría de las universidades del mundo en sus diferentes variables y modalidades, posee un rol de decisiva importancia en el progreso de la sociedad.

Lo anterior es un aspecto muy importante y de trascendencia decisiva: preparar el personal especializado en Administración que necesita el país acorde a las actuales necesidades y futuras; pero, aparejado a ese loable propósito se debe trabajar enfáticamente en su complemento necesario: la calidad. La calidad del posgrado que se brinda; la calidad reflejada en todos los ámbitos de los programas, mismos que están directamente relacionados con los coordinadores, profesores y estudiantes, como sus actores principales, pero que deben ser asistidos por una voluntad política e institucional que sean receptores a sus necesidades y apremios, y a los retos que imponen los estándares de calidad de los programas internacionales más avanzados. Haciendo énfasis en estos aspectos nos parece oportuno incursionar brevemente sobre dos tópicos que están íntimamente correlacionados con la calidad de los posgrados que se imparten, y en este caso particular los de Administración. Las dimensiones referidas a investigación y servicios.

Influencia de las dimensiones Investigación y Servicios en la calidad y Formación de los posgradistas

Influencia de la dimensión investigación

La consideración de estas dimensiones se debe a la confluencia de dos escenarios, no necesariamente excluyentes, sino que con fines metodológicos se presentarán por separado: el papel de la investigación en relación con la enseñanza de posgrado y la capacidad del profesor para ayudar al trabajo académico y de investigación del estudiante. La investigación de un profesor, y en general de un grupo de investigación, se mide sustancialmente por sus indicadores de productividad científica. Es decir,



indicadores asociados con la producción y difusión del conocimiento, pero que indefectiblemente se ve reflejada en la formación del profesor y sus propios estudiantes; no olvidemos que ambos constituyen una unidad dialéctica indisoluble en constante desarrollo.

Se puede decir que existen cuatro tipos de productos como resultado del proceso de investigación e innovación (Colciencia, 2012) , es decir, productos:

- Para la generación de nuevos conocimientos;
- Resultantes de actividades de investigación;
- De formación en recursos humanos;
- De apropiación social del conocimiento.

De lo anterior se puede deducir que, los productos para generar o ampliar nuevos conocimientos se asocian con el primer escenario de investigación (el papel de la investigación), dado que son los principales productos tangibles y en los que existe cierto consenso en la comunidad científica mundial (Vásquez, 2010). Además, la exploración de la participación de los profesores en proyectos de investigación (completados o en desarrollo) se añadirá aquí, como parte de un enfoque que conjuga, tanto los resultados como el proceso por el que se obtienen, ya que los productos deben partir de proyectos de investigación. En el segundo escenario (capacidad del profesor para poder ayudar al trabajo académico y de investigación del estudiante), todas esas actividades o experiencias del profesor estarían contenidas en su propia formación y reflejadas en el trabajo con los posgradistas. (CES, 2019).

De este modo, las variables asociadas a esta dimensión investigación están contenidas en los siguientes aspectos:

- Artículos de investigación;
- Dirección de tesis doctorales y de maestría;
- Dirección de las obras de posgrado;
- Investigación al servicio de la enseñanza;
- Libros o capítulos de libros de investigación;
- Participación en proyectos de investigación;
- Participación en proyectos de investigación con formación;
- Patentes;
- Tiempo dedicado a actividades de investigación.



Estos importantes aspectos posteriormente se verán reflejados en los resultados de las encuestas aplicadas a coordinadores de programas, profesores y estudiantes del posgrado de Administración, tratadas en el Capítulo de “Nudos críticos del posgrado en Ecuador en el campo de conocimiento de Administración”.

Influencia de la dimensión servicios

Aquí se consideran todos los servicios, incluyendo aquellas actividades extracurriculares proporcionadas por el profesor que están directamente relacionadas con la construcción del conocimiento junto con el estudiante de posgrado. Es bueno puntualizar que el estudiante debe ver a su profesor un referente en su disciplina, dotado de una serie de conocimientos que lo convierten en un superior disciplinario y cuya orientación e instrucción serán totalmente válidas y legítimamente obedecidas y respetadas.

En la misma dirección, el profesor también debe ser visto como un sabio con cierto grado de humildad académica, a través del cual asume a su estudiante como un par que también tiene elementos valiosos para contribuir, dadas sus experiencias anteriores (situación específica de posgrado y descrita anteriormente); en realidad, como se ha reiterado en otras ocasiones, el binomio alumno-profesor constituye una indisoluble unidad dialéctica, en el proceso E-A). En la actividad de posgrado, estos dos actores se enfrentan a un proceso de retroalimentación permanente, donde el estudiante transmite al profesor los hallazgos, frustraciones y motivaciones de su materia y el profesor escucha, entiende, aprende y guía, en un proceso continuo de aprendizaje compartido. Los estudiantes contribuyen a esta dimensión como las fuentes valiosísimas de información; dado que el trabajo tutorial está determinado en gran medida por la confianza personal y académica, a partir de la cual se espera que se construyan relaciones sinérgicas (CACES, 2018; CEAACES, 2014; Fabara, 2012; Gabalán & Vásquez, 2017; Ponce & Carrasco, 2017).

Las variables principales de esta dimensión se resumen en:

- Condiciones del trabajo del tutorial realizado;
- Contribución del profesor al desarrollo de los programas;
- Exploración del profesor como par;
- Exploración del profesor como referencia disciplinaria;
- Participación en comités de tesis.



En la Tabla 3 se exponen los componentes de “consulta y descripción”, asociados a las dos dimensiones fundamentales: “Enseñanza o factores de clase”, e “Investigación”, y sus variables, que van desde: “Caracterización Inicial” (nivel de educación, sexo, etc.), ..., hasta: “Tiempo dedicado a Actividades de Investigación”; al mismo tiempo se declaran los “Componentes” y “Descripción” de estos.

Todos estos aspectos posteriormente se verán reflejados en el Capítulo “Nudos críticos del posgrado en Ecuador en el campo de conocimiento de Administración”.

Tabla 3. Componentes de consulta y descripción

Dimensión	Variables para considerar	Componentes	Descripción
Enseñanza o Factores de clase	Caracterización Inicial (nivel de educación, sexo, etc.).	Identificación del profesor.	▪ El código de identificación del profesor. ▪ Eso incluye su identificación ciudadana: número y su nombre completo.
		Nivel de formación.	▪ Los niveles que puede tener aquí son: licenciatura, especialización (completado o en curso), máster (completado o en curso) y el doctorado (completado o en curso). ▪ Para señalar, si un profesor tiene una maestría completada y un doctorado en curso, el nivel que se contará será el doctorado en curso.
		Género.	▪ Género



		Edad.	▪ Esto se refiere a la edad del profesor, clasificados por rangos 21–30, 31–40, 41–50, 51–60, 61–70, 71–80 y 81 o más.
	Compromiso institucional.	El profesor adecuadamente	▪ Consulta sobre el cumplimiento de
		desarrolla las tareas y deberes	orientaciones
		Asignado.	institucionales.
		Seguimiento de la misión institucional.	▪ Indagación sobre la forma en que el profesor respeta y cumple con la misión institucional en sus acciones.
	Dominio en la disciplina.	El profesor demuestra dominio del campo de conocimiento enseñado.	▪ Investigación sobre el conocimiento del profesor del tema tratado.
		El contenido enseñado corresponde a los que se espera en el curso	▪ Investigación de la correspondencia entre lo que enseña el profesor y los elementos que deben formar parte del desarrollo del curso.
		El contenido presentado por el profesor se actualiza.	▪ Investigación sobre el estado de desarrollo de los contenidos presentados en referencia al estado actual de la disciplina.



		La bibliografía presentada en el curso es de calidad.	▪ Consulta sobre la relevancia y la suficiencia del material bibliográfico presentado por el profesor en desarrollo del curso.
	Dominio Pedagógico.	El profesor muestra habilidades pedagógicas de comunicación.	▪ Indagación sobre cómo el profesor presenta e induce a los estudiantes al conocimiento.
	Evaluación.	Al profesor realiza el seguimiento del progreso de sus estudiantes.	▪ Consulta sobre la visión de la evaluación como un medio para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes. Incluye la calidad de los comentarios.
		El uso de medios de evaluación con los elementos de enseñanza.	▪ Investigación sobre si la evaluación propuesta por el profesor es consistente con lo que se enseñó.
		La evaluación ha sido justa.	▪ Indagar si las instrucciones para la realización de evaluaciones han sido claras y las calificaciones justas.
	Experiencia del profesor.	Experiencia del profesor.	▪ Indagación sobre la forma en que el profesor pone su negocio, carrera académica o de investigación en la forma de enseñanza.



		Reconocimiento del profesor como un par en la disciplina	▪ Participación de profesores como par en cursos de control de calidad o evaluador.
	Efecto de la Curso.	Evaluación del aprendizaje recibido por los estudiantes.	▪ Investigación sobre la pertinencia percibida por los estudiantes del curso y la contribución que ha tendido a su vida actual profesional futura.
	Interacción Profesor estudiante.	Generación de preguntas.	▪ Investigación sobre la contribución de su experiencia para la generación de cuestiones o preguntas de mayor complejidad. Es un más allá de lo eminentemente teórico.
		Solución a las preguntas.	▪ Investigación sobre la contribución de su experiencia en la solución de preguntas de mayor complejidad.
	Planificación y Organización.	Conserva un clima de respeto.	▪ Indagación sobre si el profesor maneja un clima de respeto en su intercambio de ideas con otros.
	Tiempo dedicado al Posgrado Enseñanza – Actividades.	La carga de trabajo en enseñanza de posgrado.	▪ Asignación en su carga de trabajo (semestres - año) para actividades relacionadas con enseñanza de posgrado (directa e indirecta).



Investigación	Rendimiento de evaluación general.	Rendimiento general del profesor en la percepción de los estudiantes.	- Investigación sobre la evaluación general del desempeño del profesor. Esto será una pregunta que se le hará a todos los implicados que los intentos de resumir la evaluación en un solo punto. - Si bien es cierto que los estudiantes estarán más inclinados hacia los problemas del aula, otros pueden ser influenciado por cuestiones de dominio, compromiso, relaciones empresariales, etc.
	Artículos de investigación.	Artículos de investigación en que el profesor ha participado.	Número de artículos científicos que el profesor ha publicado en revistas indexadas, SCOPUS, ISI WEB, SCIELO u otra base de datos que sea considerada en los últimos 5 años.
	Dirección de tesis de maestría y tesis doctorales	Máster y doctorado trabajo en el que el profesor ha participado como director.	Número de artículos de maestría o doctorado en que el profesor ha participado como principal.



Investigación en el servicio de enseñanza.	El profesor socializa su(s) investigación(es) o conocimientos a sus estudiantes.	Investigación(es) sobre si el profesor pone los conocimientos adquiridos al servicio de los estudiantes.
Libros de investigación o capítulos.	Libros o capítulos de libros en los que el profesor ha tenido una participación primaria o secundaria.	Número de libros o capítulos de libros en que el profesor ha tenido una primaria o participación secundaria que han sido publicados en los últimos 5 años.
Participación en Investigación Proyectos	Registro del Profesor en participación en proyectos de investigación.	Número de participaciones de profesores en proyectos de investigación con aprobación que han sido aprobadas en los últimos 5 años.
Tiempo dedicado a Actividades de Investigación.	Carga de trabajo en la Actividades de investigación.	- Asignación en su carga de trabajo. (Semestres - Año) para actividades relacionadas con investigación (proyectos y producción).

Fuente: (Gabalán & Vásquez, 2017).

Lo anterior indica posibles relaciones existentes entre dimensiones, variables y componentes de investigación sobre la dinámica de enseñanza de posgrado que se han identificado; se hace necesario desde el punto de vista metodológico poder responder dos cuestiones fundamentales:

- ✓ ¿Se obtendrá la información respectiva de contacto directo con los involucrados o se compilará a partir de bases de datos existentes en la institución?
- ✓ ¿Quién (actores) o qué (órgano responsable en la institución) tendrán en cuenta estos componentes? Esto es importante para delinear claramente el alcance, ya que puede haber componentes a



los que todos los actores pueden contribuir con información válida y fiable.

✓ Del mismo modo, parte de la información debe obtenerse, en primer lugar, de una fuente cercana a los implicados, donde debe prevalecer la fidelidad de lo expuesto; y, en segundo lugar, a través de la existencia de una fuente institucional, la encargada del tratamiento oficial de este tipo de información (cuya administración se lleva a cabo de conformidad con protocolos internacionales en esta área).

No resulta obvio destacar, que calidad es un atributo, una propiedad, una característica, una particularidad de la excelencia; es valor; la calidad es, como afirman Pariseau & McDaniel (1997), “la adaptación de las especificaciones técnicas a las necesidades del consumidor”. Por último, calidad es respeto, es prestigio, es un aspecto indisolublemente imbricado a la ética del profesional, institucional y de las empresas de producción y/o servicios. Es por ello por lo que centrarse en la elevación de la calidad en los posgrados en general y en Administración en particular, resulta un imperativo insoslayable; es una condición de desarrollo que necesariamente hay que satisfacer para alcanzar estándares superiores de vida de la sociedad.





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

Ana del Rocío García Loor

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

Introducción de los *Ranking* universitarios como indicadores de calidad

Una forma muy pragmática de evaluar un programa de estudio en el contexto de una comunidad o especialidad es a través de un “*ranking*”, el cual ordena de una forma crítica y objetiva los elementos, siguiendo determinadas criterios de evaluación. Es por ello que, aquellas instituciones de educación superior o programas de estudio (p. ej., maestrías y doctorados en Administración de Empresas) que ostentan los primeros lugares a escala de país, continente o internacionalmente, se convierten en los exponentes de mayores índices de calidad.

Aguirre, et al, (2019) expresan que los *rankings* universitarios buscan ser indicadores de la calidad de las instituciones de educación superior. Estos, cada vez son más empleados por los formuladores de políticas nacionales y directivas universitarias para la toma de decisiones, y por los estudiantes y empresarios que encuentran en ellos elementos de referencia para sus procesos de selección. Existen más de 60 *rankings* para estos fines a nivel mundial. Permanentemente están surgiendo nuevos modelos de medición que proceden de diferentes instancias y/o sectores estatales, empresariales y educativos. Entre los más prestigiosos del mundo están: el *Times Higher Education* (THE), el Web de Universidades y el *Shanghai y Quacquarelli Symonds* (QS), que basan sus mediciones principalmente en variables asociadas a procesos académicos y de investigación, publicaciones, citación e indexación; empleando técnicas de *cienciometría* y en algunos casos complementadas con encuestas.

Los *rankings* universitarios son elaborados por instituciones de diferente origen: universidades, observatorios, medios de comunicación, entidades adscritas a los estados, portales web, entre otros. En función a su procedencia, influyen los énfasis que ellos consideran al momento de definir los criterios de clasificación. También esto influye en la forma, periodicidad y profundidad en la que se presentan los resultados. Los más relevantes, y también motivo de controversias, son aquellos que representan los criterios objetivos y subjetivos que se evalúan, y que consecuentemente afectan directamente la clasificación. Variables asociadas al tamaño de las universidades, relación de estudiantes por docentes de planta, así como reconocimientos o premios, hacen parte de la gran cantidad de aspectos considerados.



Antes de incursionar sobre las características de las universidades que más se destacan a nivel mundial en el desarrollo del posgrado de Administración, relacionamos algunas de las más prestigiosas empresas acreditadoras en esta área; de las cuales podemos citar:

- La Asociación para promover las escuelas de negocios universitarias (*Association to Advance Collegiate Schools of Business – AACSB*)⁸: fundada en 1916 con oficinas en Estados Unidos, Holanda y Singapur; tiene como objetivo crear la próxima generación de grandes líderes empresariales, para lo cual proporciona garantía de calidad e inteligencia de educación empresarial en más de 840 escuelas de negocios acreditadas en el mundo (AACSB, s.f.).
- El Sistema Europeo de Mejora de la Calidad (*European Quality Improvement System – EQUIS*): entidad especialmente diseñada para la educación empresarial, cuya actividad es evaluar, mejorar y acreditar a las escuelas de negocios del mundo (AMBA, 2021; EQUIS, 2021).
- El AMBA⁹ (*Association of MBA: Masters of Business Administration*): fundada en 1997 para evaluar programas de MBA's¹⁰ en más de 70 países, cuyo principal objetivo es elevar los estándares de calidad de la educación empresarial a nivel internacional, en beneficio de las escuelas de negocios, los estudiantes y graduados de MBA (AMBA, 2021).

A continuación, se ofrece una panorámica de las principales peculiaridades que caracterizan las mejores universidades del mundo en el ámbito del posgrado en Administración (Europa, de Asia y Ocenía, Estados Unidos y América Latina). Para esta valoración, fueron utilizados el *Ranking* WEB de Universidades y el *Ranking* Académico Shanghai, de probada calidad, con indicadores que permiten determinar de forma objetiva aquellas universidades que más se destacan a nivel internacional. (Liu & Cheng, 2005)

Universidades Europeas

En este apartado se revisan los diferentes programas de posgrado tanto maestría como doctorados en las principales universidades europeas, acreditaciones que poseen, requisitos líneas de investigación, tiempo de duración, idioma, etc.

8 **AACSB: Association to Advance Collegiate Schools of Business** (Antigua “*American Association of Collegiate Schools of Business*”). Fue fundada en 1916 para acreditar a las escuelas de negocios.

9 **AMBA: Association of MBA (Masters of Business Administration)**: organización internacional radicada en Londres encargada de la acreditación de programas de Maestría en Administración de Negocios (MBA) en universidades en todo el mundo; acredita grados de Maestría y Doctorado en Negocios Internacional desde los años 2005 y 206 respectivamente. Las acreditaciones de AMBA tienen períodos de vigencia: 1, 3 y hasta 5 años. AMBA se ha convertido un catalizador que impulsa y acelera la modernización del currículo de los programas de MBA.

10 **MBAs: Maestrías en Administración de Negocios.**



Tabla 4. Principales características de los programas de posgrado en Administración: Maestrías y Doctorados de la Tilburg University.

Tilburg University

País: Países Bajos. Fecha fundación: 1927.

Ranking Mundial		Maestrías (acreditadas al AACSB)		Doctorados		
		Tiempo = 1 año; Idioma: inglés		Tiempo = Idioma: inglés		
WEB	Shanghái	Programas	Requisitos	Programas	✓ Requisitos	Líneas de investigación
674	601-700	- Finanzas; - Admon de Mercadeo; - Admon Estratégica.	✓ Un nivel de inglés de 6.5 en IELTS ¹ ; 90 en TOEFL ² o en C1 en Cambridge;	✓ <u>Administración</u> ; ✓ <u>Gestión de la Innovación</u> <u>Tecnológica</u> .	✓ Maestría académica/investigación/estudios comerciales, economía, econometría,	- Sociedad digital; - Corona virus y los nuevos entornos; - Sustentabilidad y sociedad;
		- Admon de las Cadenas de Suministros; - Análisis de Mercadeo; - Contabilidad; - Emprendimiento y Finanzas.	✓ Prueba GMAT ³ , con nota mínima de 550 puntos.		investigación de operaciones ✓ Excelente GPA (10% superior de la clase). ✓ IELTS de al menos 7.0; TOEFL 600; Certificado de Cambridge.	- Mercado laboral; - Seguridad; - Cultura y religión; - Salud y bienestar.

Observaciones:

Ocupa el 2^{do} lugar en Europa en el campo de la Administración y el lugar 24 en el campo de las Finanzas.

Fuentes: Academic Ranking of World Universities: Shanghai Ranking (2021); Ranking WEB de Universidades (2021); Portal Web Tilburg University (2021).



Tabla 5. Principales características de los programas de posgrado en Administración: Maestrías y Doctorados de la INSEAD: Institut européen d'administration des affaires.

INSEAD: Institut européen d'administration des affaires

País: posee varias sedes*. Fecha fundación: 1957.

Ranking Mundial		Maestrías		Doctorados		
		Tiempo = 10 meses; Idioma: inglés		Tiempo = 5 años. Idioma: inglés		
WEB	Shanghái	Programas	Requisitos	Programas	Requisitos	Líneas de investigación
1123	201-300	- Finanzas, Administración de Empresas (MBA); - Master ejecutivos en Administración de Empresas (MBA)	✓ Prueba GMAT con nota mínima de 710 puntos. ✓ Prueba de inglés TOEFL de 103, IELTS de 7.5 o PTE de 70. ✓ Entrevista con los directivos de admisión.	Administración de Empresas (MBA).	✓ Hoja de vida. ✓ Prueba GMAT o GRE. ✓ Expediente académico. ✓ Entrevista con los encargados del admisión. ✓ Tres cartas de recomendación de profesores, académicos.	- Contabilidad. - Ciencias de Decisiones. - Emprendimiento. - Finanzas. - Marketing y Comportamiento Organizacional. - Estrategias. - Gestión de tecnología y operaciones.

Observaciones:

Este Instituto cuenta con las siguientes acreditaciones: AACSB, EQUIS y AMBA .

* Europa (Fontainebleau, cerca de París, Francia). En Asia: Singapur (cerca de Kuala Lumpur) y Medio Oriente: Abu Dhabi.

Según el Ranking Shanghái 2020 se encuentra en el puesto 16º en el campo de Administración de Empresas y la 1ª escuela de negocios en su país; adicionalmente tiene presencia en Singapur y Abu Dhabi (Academic ranking of world universities, 2021).

Fuentes: Academic Ranking of World Universities: Shanghai Ranking (2021); Ranking WEB de Universidades (2021); Portal Web INSEAD (2021).



Tabla 6. Principales características de los programas de posgrado en Administración: Maestrías y Doctorados de la Aalto University.

Tilburg University

País: Países Bajos. Fecha fundación: 1927.

Ranking Mundial		Maestrías (acreditadas al AACSB)		Doctorados		
		Tiempo = 1 año; Idioma: inglés		Tiempo = Idioma: inglés		
WEB	Shanghái	Programas	Requisitos	Programas	✓ Requisitos	Líneas de investigación
674	601-700	- Finanzas; - Admon de Mercadeo; - Admon Estratégica.	✓ Un nivel de inglés de 6.5 en IELTS ¹ ; 90 en TOEFL ² o en C1 en Cambridge;	✓ <u>Administración</u> ; ✓ <u>Gestión de la Innovación</u> <u>Tecnológica</u> .	✓ Maestría académica/investigación/estudios comerciales, economía, econometría,	- Sociedad digital; - Corona virus y los nuevos entornos; - Sustentabilidad y sociedad;

Fuentes: Academic Ranking of World University: Shanghai Ranking (2021); Portal Web Aalto University (2021)



Tabla 7. Principales características de los programas de posgrado en Administración: Maestrías y Doctorados de la Università Commerciale Luigi Bocconi Milano.

BOCCONI UNIVERSITY

País: Italia (sede: Milán). Fecha fundación: 1902.

Ranking Mundial		Maestrías (acreditadas al AACSB)		Doctorados	
WEB	Shanghái	Tiempo = 1 año; Idioma: inglés		Tiempo = Idioma: inglés	
951	601-700	Programas	Requisitos	Programas	Requisitos
		• Administración Internacional; • Administración; • Administración de Mercadotecnia; • Contabilidad Administración Financiera y Control; • Finanzas;	✓ Prueba de GMAT o GRE¹ (no tiene un puntaje específico). ✓ Hoja de vida del postulante. ✓ Pago de una tasa de matriculación de 100 euros (€).	• Doctor en Admon y Dirección de Empresas.; • Doctorado en Economía y Finanzas.	✓ Nivel de inglés B2; ✓ Título de master; ✓ Hoja de vida.
		• Ciencias de dato; • Análisis de Negocios.			
Observaciones: En su país ocupa el 1 ^{er} lugar. En la actualidad posee tres acreditaciones: AACSB, EQUIS ² y AMBA. Costo de matrícula anual: 10 000 €.					

Fuentes: Academic Ranking of World Universities: Shanghai Ranking (2021); Ranking WEB de Universidades (2021); Portal Web Bocconi University (2021).



Tabla 8. Principales características de los programas de posgrado en Administración: Maestrías y Doctorados de la Bocconi University

UNIVERSITY OF GRONINGEN

País: Holanda (Groningen). Fecha fundación: 1614

Ranking Mundial		Maestrías (acreditadas al AACSB)		Doctorados	
WEB	Shanghái	Tiempo = 1 año; Idioma: inglés		Tiempo = 4 años. Idioma: inglés	
81	64	Programas	Requisitos	Programas	Requisitos Líneas de investigación
		• Contabilidad; • Admon de Empresas. • Finanzas; • Admon de Recursos Humanos; • Gestión y Negocios Internacionales;	✓ Prueba GMAT (mayor a 600 puntos/GRE. ✓ Certificado en inglés IELTS 6.5 mínimo, TOEFL 90 mínimo o PTE¹ C1. ✓ Título universitario.	• Gestión de recursos humanos y comportamiento organizacional; • Innovación y Organización; • Marketing;	✓ Título master en la disciplina que se desea aplicar. ✓ Certificado de inglés TOEFL entre 580 y 600 puntos o IELTS entre 6.5 y 7.
		• Gestión Financiera Internacional; • Marketing; • Admon de Cadena de Suministros.		• Gestión de operaciones e investigación de operaciones.	

Observaciones:

Es una de las universidades más antiguas en Europa.

En su país se ubica en el 3^{er} puesto.

Posee cuatro acreditaciones: dos nacionales: QANU (por la agencia que se encarga de evaluar los programas de grado y las investigaciones) y la NVAO (por la agencia que brinda un juicio externo sobre la calidad de la educación en Holanda), y dos internacionales por parte de la AACSB y EQUIS.

Fuentes: Academic Ranking of World Universities: Shanghai Ranking (2021); Portal Web University of Groningen (2019-2020).



Tabla 9. Principales características de los programas de posgrado en Administración: Maestrías y Doctorados de la Monash University.

MONASH UNIVERSITY

País: Australia (posee campus en Australia, Malasia y Sudáfrica). Fecha fundación: 1958

Ranking Mundial		Maestrías (acreditadas al AACSB)		Doctorados	
WEB	Shanghai	Tiempo = 2 años (tiempo completo) a 4 años (medio tiempo); Idioma: inglés.		Tiempo = 3 a 4 años a tiempo completo. Idioma: inglés	
62	80	Programas	Requisitos	Programas	Requisitos
					Líneas de investigación
		• Contabilidad; • Finanzas Avanzadas; • Marketing Aplicado; • Negocios; • Admon de Empresas; • Análisis de Negocios; • Comercio; • Administración. • Marketing y Comunicación Digital; • Admon de Proyectos.	✓ Certificado inglés IELTS 6.5, PTE 58, TOEFL 79. ✓ Título de 3er nivel con un promedio de graduación de 65 o su equivalente (según lo Monash Business School).	• Administración de Empresas y Economía.	✓ Certificado de inglés IELTS 7, PTE 587, PTE65; Carta de motivación proponiendo un tema de investigación.

Observaciones:

Ocupa el 1° y 2° lugar en Australia.

Tiene 3 acreditaciones: AACSB, EQUIS and AMBA.

Monash University Malasia: (Ranking Mundial = 2837).

Monash University South Africa: (Ranking Mundial = 8377).

Fuentes: Academic Ranking of World Universities: Shanghai Ranking (2021); Ranking WEB de Universidades (2021); Portal Web Monash University (2018).



Universidades en Oceanía

Tabla 10. Principales características de los programas de posgrado en Administración: Maestrías y Doctorados de la University of Melbourne.

THE UNIVERSITY OF MELBOURNE

País: Australia. Fecha fundación: 1853

Ranking Mundial		Maestrías (acreditadas al AACSB)		Doctorados	
WEB	Shanghai	Tiempo = 2 año; Idioma: inglés		Tiempo = 5 años (a tiempo completo), y 8 años (a tiempo parcial). Idioma: inglés	
41	33	Programas	Requisitos	Programas	Requisitos
		• Admon de Empresas. • Admon: mención en Contabilidad; • Admon: mención en Contabilidad y Finanzas; • Admon: mención en Finanzas; • Admon: mención en Recursos Humanos;	✓ CV actualizado ✓ Experiencia laboral mínimo de dos años; ✓ Copia expediente académico de pregrado y posgrado. ✓ Certificado de inglés IELTS 7 o TOEFL iB¹ de 102.	• Contabilidad; • Finanzas.; • Administración; • Marketing; • Admon de Empresas y Analítica.	✓ Expediente académico; ✓ Idioma inglés. ✓ Certificado GMAT/GRE. ✓ CV (calificaciones académicas, experiencia laboral y publicaciones de investigación. - Un ensayo: de 1000 palabras.
		• Admon: mención en Marketing; • Marketing; • Marketing Digital; • Comercio.			

Observaciones:

Ocupa el 1^{ro} y 2^{do} lugar, de acuerdo al ranking Shanghai 2020. Se encuentra acreditada por la AACSB y EQUIS.

Fuentes: Academic Ranking of World Universities: Shanghai Ranking (2021); Ranking WEB de Universidades (2021); Portal Web University of Melbourne.



Tabla 11. Principales características de los programas de posgrado en Administración: Maestrías y Doctorados de la University of Sydney.

UNIVERSITY OF SYDNEY

País: Australia. Fecha fundación: 1850.

Ranking Mundial		Maestrías (acreditadas al AACSB)		Doctorados	
WEB	Shanghai	Tiempo = 1,5 años (a tiempo completo) y 3 años (a medio tiempo); Idioma: inglés		Tiempo = 3 a 4 años (a tiempo completo). Idioma: inglés	
51	69	Programas	Requisitos	Programas	Requisitos
		- Contabilidad; - Análisis de Negocios; - Sistema de Información de Negocios; - Comercio, Admon de Recurso Humano; - Finanzas; - Negocios Internacionales;	✓ Título de tercer nivel; ✓ Certificado IELTS 7, TOEFL iBT 96 o PTE 68; ✓ Certificado GMAT de 630 puntos.	✓ Negocios	✓ Declaración de propósito; ✓ Propuesta de investigación; ✓ Declaración de intereses de investigación; ✓ Propuesta de investigación indicativa.
		Logística y Canales de Abastecimiento.			✓ Certificados de inglés con los mismos valores para ingresar a las maestrías.

Observaciones:

Ocupa el 3^{ro} en Australia, de acuerdo al ranking Shanghai 2020.

Esta universidad posee cuatro acreditaciones internacionales: AACSB, AMBA, EQUIS y CEMS.

Fuentes: Academic Ranking of World Universities: Shanghai Ranking (2021); Ranking WEB de Universidades (2021); Portal *The University of Sydney*.



Tabla 12. Principales características de los programas de posgrado en Administración: Maestrías y Doctorados de la Massey University.

MASSEY UNIVERSITY

País: Nueva Zelanda (Auckland). Fecha fundación: 1927.

Ranking Mundial		Maestrías (acreditadas al AACSB)		Doctorados	
WEB	Shanghái	Tiempo = 2 año (tiempo completo); Idioma: inglés		Tiempo = 3 a 4 años. Idioma: inglés	
493	701-800	Programas	Requisitos	Programas	Requisitos
		• Admon de Negocios; • Estudios de Negocios; • Empresas Creativas; • Finanzas; • Admon de Cadenas de Suministros; • Administración.	✓ Título de tercer nivel; ✓ Poseer al menos 3 años de práctica laboral; ✓ Certificado de inglés IELTS 6.5, TOELF iBT 90, PTE 58 o Cambridge 180. ✓ CE: 180.	• Doctorado en Administración de Negocios.	✓ Licenciatura (honorífica) o maestría (con honores de 1ra o 2da clase; ✓ Experiencia previa en la realización de investigaciones a nivel de posgrado.
Observaciones:					
Ubicada en el primer puesto en Nueva Zelanda.					
Se encuentra acreditada por la AACSB.					
Costo anual de la matricula: \$ 32 310.					

Fuentes: Academic Ranking of World Universities: Shanghai Ranking (2021); Ranking WEB de Universidades (2021); Portal Web *The Massey University* (2021).



Tabla 13. Principales características de los programas de posgrado en Administración: Maestrías y Doctorados de la University of New South Wales.

THE UNIVERSITY OF NEW SOUTH WALES

País: Australia (Sidney). Fecha fundación: 1 de julio de 1949.

Ranking Mundial		Maestrías (acreditadas al AACSB)		Doctorados	
WEB	Shanghái	Tiempo = 1,5 años; Idioma: inglés		Tiempo = 4 a 5 años. Idioma: inglés	
47	65	Programas	Requisitos	Programas	Requisitos
		• Admon de Empresas; • Economía Aplicada; • Comercio; • Finanzas; • Análisis Financiero; • Negocios Internacionales; • Administración. • Contabilidad Profesional e Impuestos.	✓ Evaluación de una cartera de logros que contenga un título universitario; ✓ Puntaje mínimo de 550 en la Prueba de Admisión en Administración de Graduados (GMAT). ✓ Experiencia laboral o gerencial: mínimo de 2 años.	• Estudio de Gestión.	✓ Título de maestría en el campo estrecho del conocimiento; ✓ Relevante experiencia en investigaciones; ✓ Máster en investigación; ✓ Exámenes de idioma inglés TOEFL, TOEFL iBT, CAE
			✓ Puntuación mínima en el GMAT de 550 (UNSW Business School, s.f.).		

Observaciones:

Ocupa el 1° lugar en Australia y el 4° en el mundo en cuanto a empleabilidad de los graduados según el QS Graduate Employability Rankings, 2020.

En el programa de MBA de la *School of Business* australiana está en el puesto 39.

Cuenta con tres acreditaciones: AACSB, EQUIS y PRIME¹

Fuentes: Academic Ranking of World Universities: Shanghai Ranking (2021); Ranking WEB de Universidades (2021); Portal Web UNSW Business School.



Universidades en Asia

Entre las universidades de Asia que ofertan posgrado en Administración, se encuentran:

Tabla 14. Principales características de los programas de posgrado en Administración: Maestrías y Doctorados de la NUS National University of Singapore

NUS, NATIONAL UNIVERSITY OF SINGAPORE

País: *Singapore*. Fecha fundación: 1905

Ranking Mundial		Maestrías (acreditadas al AACSB)		Doctorados	
WEB	Shanghái	Tiempo = 1 a 2 años; Idioma: inglés		Tiempo = 2 a 5 años. Idioma: inglés	
49	75	Programas	Requisitos	Programas	Requisitos
		• Contabilidad. • Finanzas. • Administración. • Marketing. • Análisis.	✓ Certificado inglés IELTS 6.0, TOEFL 90. ✓ Examen de GMAT de 650 o un GRE de 320.	✓ Administración pública.	✓ Probada experiencia investigativa; ✓ Exámenes de idioma inglés TOEFL, TOEFL iBT, CAE.
		Observaciones: Ocupa el 1er lugar en Singapur. Tiene dos acreditaciones: AACSB, y EQUIS.			

Fuentes: Academic Ranking of World Universities: Shanghai Ranking (2021); Ranking WEB de Universidades (2021); Portal Web NUS (2021)



Tabla 15. Principales características de los programas de posgrado en Administración: Maestrías y Doctorados de la KUBS, Korea University Business School

KUBS, KOREA UNIVERSITY BUSINESS SCHOOL

País: Korea. Fecha fundación: 1905.

Ranking Mundial		Maestrías (acreditadas al AACSB)		Doctorados	
WEB	Shanghái	Tiempo = 1 a 2 años; Idioma: inglés		Tiempo = 4 años. Idioma:	
1173		Programas	Requisitos	Programas	Requisitos
		• Contabilidad; • Finanzas; • Administración; • Marketing; • Análisis.	✓ Certificado inglés IELTS 6.5, TOEFL 89 o TOEIC¹ de 800. ✓ Examen GRE de 600 y un promedio de nota (GPA) mayor a 3.5.	• Contabilidad; • Finanzas; • Administración; • Marketing; • Análisis.	✓ Licenciatura o equivalentes; ✓ Puntaje oficial de prueba de proeficiencia en inglés: puntaje del TTF TOEFL por encima de 230 (88 en IBT) o
					puntuación TOEIC por encima de 800.
Observaciones:					
Ocupa el 2do al 6to lugar en Korea.					

Fuentes: Academic Ranking of World Universities: Shanghai Ranking (2021); Ranking WEB de Universidades (2021); Portal Web KUBSS (2021).

Tabla 16. Principales características de los programas de posgrado en Administración: Maestrías y Doctorados de la IFIM Business School.

IFIM BUSINESS SCHOOL

País: India (Bangalora). Fecha fundación: 1995.

Ranking Mundial		Maestrías (acreditadas al AACSB)	
WEB	Shanghái	Tiempo = 2 a 3 años; Idioma:	
		Programas	Requisitos
		• Administración de empresas. • Comercio.	✓ Los requisitos de admisión son determinados directamente por la universidad a través de los promedios de pregrado y evaluación propia Universidad.
Observaciones:			
Ocupa el lugar en su país.			
Tiene 3 acreditaciones: CEMS ¹ , AACSB, y EQUIS			
En la actualidad, IFIM cuenta con ofertas estudios de posgrado en el área de la Administración, principalmente en sus programas de MBA.			



IFIM ha sido clasificado por QS Másteres in Marketing Ranking 2021 entre los 100 mejores programas de este tipo (en la banda 51-100) en el mundo por su programa de marketing PGDM. Además, IFIM ha sido clasificado en la banda 101-150 a nivel mundial en el QS Masters in Finance Rankings para su Programa de Finanzas PGDM.

Fuentes: Academic Ranking of World Universities: Shanghai Ranking (2021); Ranking WEB de Universidades (2021); QAcademic Ranking Fuente: of World Universities: Shanghai Ranking (2021); Ranking WEB de Universidades (2021); QS TOP RANKING (2021); Portal Web NUS (2021).

Universidades en Norteamérica

En América del Norte se han identificado varias universidades que tienen el postgrado en el área del conocimiento en Administración, específicamente en la rama de contabilidad:

Tabla 17. Principales características de los programas de posgrado en Administración: Maestrías y Doctorados de la IFIM Business School.

KOGOD SCHOOL OF BUSINESS, AMERICAN UNIVERSITY

País: EE. UU (Washington, DC 20016). Fecha fundación: 1955.

Ranking Mundial		Maestrías (acreditadas al AACSB)	
WEB	Shanghái	Tiempo = 1 año; Idioma: inglés	
		Programas	Requisitos
		• Contabilidad; • Ética empresarial; • Derecho comercial /Entorno legal; • CIS/MIS; • Análisis de datos. • Emprendimiento/Administrador de pequeñas empresas; • Finanzas; • Negocio general; • Negocios Internacionales; • Gestión; • Marketing; • Bienes raíces;	✓ Experiencia laboral: mínimo 3 años (industria financiera). ✓ Finalización del CFA Nivel 1. ✓ Licenciatura en negocios, con GPA mínimo de 3.25 (en una escala de 4.0) de escuela de negocios acreditada por AACSB. ✓ Título de posgrado con un GPA mínimo de 3.0 (en una escala de 4.0) de escuela de negocios acreditada por AACSB.
		• Impuestos; • Negocios de entretenimiento; • Análisis de marketing.	

Observaciones:

Kogod es la Escuela de Negocios acreditada más antigua de Washington DC; acreditación lograda por The Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB International), que representa el más alto nivel de logro para las escuelas de negocios en todo el mundo.

El costo de matrícula es de 1 812,00 USD



Fuentes: Academic Ranking of World Universities: Shanghai Ranking (2021); Ranking WEB de Universidades (2021); Portal Web *Kogod School of Business, American University*.

Tabla 18. Principales características de los programas de posgrado en Administración: Maestrías y Doctorados de la Rutgers Business School - Newark and New Brunswick.

RUTGERS BUSINESS SCHOOL - NEWARK AND NEW BRUNSWICK

País: EE. UU. (New Brunswick-USA, Newark-USA, Jersey City-USA y Morristown-USA). Fecha fundación: 1929.

Ranking Mundial		Maestrías (acreditadas al AACSB)	
WEB	Shanghái	Tiempo = 1 año; Idioma: inglés	
		Programas • <u>Administration de empresas (MBA)</u> • <u>Maestría en Ciencias en Negocios de Moda.</u>	Requisitos ✓ La mayoría de programas de Negocios exigen que el solicitante presente puntuación de exámenes de admisión como el GMAT, GRE, TOELF.
Observaciones: Ocupa el lugar en su país. Rutgers desarrolla programas de MBA de alta calificación; se distingue por ser una institución de prestigio internacional; presenta alta clasificación en diferentes escuelas a nivel nacional; se distingue por poseer programas en una amplia gama de campos, incluyendo Productos Farmacéuticos, Finanzas y Gestión de la Cadena de Suministro. Posee un costo de matrícula de: 13 860,00 USD.			

Fuentes: Academic Ranking of World Universities: Shanghai Ranking (2021); Ranking WEB de Universidades (2021); Portal Web Rutgers Business School - Newark and New Brunswick.

Tabla 19. Principales características de los programas de posgrado en Administración: Maestrías y Doctorados de la University of Maryland College Park.

UNIVERSITY OF MARYLAND COLLEGE PARK

País: EE.UU. (Maryland). Fecha fundación: 6 de marzo de 1856.

Ranking Mundial		Maestrías (acreditadas al AACSB)	
WEB	Shanghái	Tiempo = 10 a 16 meses; Idioma: inglés	
		Programas ✓ Administración de Empresas y Finanzas (Doble Máster).	Requisitos ✓ Notables resultados en los exámenes TOEFL/IELTS/PTE (<u>international graduate students</u>).
Observaciones: La Universidad de Maryland, es una de las más destacadas de EE. UU; en el año 2007 poseía un presupuesto de más de mil millones USD. La Universidad de Maryland es una de las principales instituciones de investigación del mundo. Con una ubicación estratégica (muy cerca de <u>Washington D. C</u>) y decenas de asociaciones con el gobierno y las empresas. La UMD realiza investigaciones innovadoras			



en importantes campos, tales como: la ciberseguridad y el terrorismo, la bioingeniería, la equidad en salud pública, la seguridad alimentaria y el cambio climático. Se distingue, al igual que otras muchas universidades de elevado rankig mundial, por llevar a la práctica social los nuevos conocimientos adquiridos a través de la innovación y el espíritu empresarial.

El costo de matrícula es de US\$49 842,00 USD.

Fuentes: Academic Ranking of World Universities: Shanghai Ranking (2021); Ranking WEB de Universidades (2021); Portal Web University of Maryland College Park (2021).

Tabla 20. Principales características de los programas de posgrado en Administración: Maestrías y Doctorados de la Krannert School of Management, Purdue University.

KRANNERT SCHOOL OF MANAGEMENT, PURDUE UNIVERSITY

País: EE.UU. (West Lafayette). Fecha fundación: 1930.

Ranking Mundial		Maestrías (acreditadas al AACSB)		Doctorados	
WEB	Shanghái	Tiempo = 10 a 18 meses; Idioma: inglés		Tiempo = 4 años. Idioma: inglés	
44	86	Programas	Requisitos	Programas	Requisitos
		• Ciencias económicas; • Contabilidad; • Ciencia de datos en negocios / economía; • Finanzas; • Marketing; • Gestión estratégica; • Gestión de operaciones y cadena de suministro; • Gestión del comportamiento organizacional y de los recursos humanos (OBHR).	• Exámenes de <u>GRE</u>, <u>GMAT</u>, <u>TOEFL</u>.	• Programa de Doctorado en Economía, Gestión u Organización	✓ Título de maestría; ✓ Relevantes resultados en los exámenes de <u>GRE</u>, <u>GMAT</u>, <u>TOEFL</u>, <u>IELTS</u>; ✓ Notable trayectoria en las investigaciones.

Observaciones:

Ocupa el lugar en su país.

El costo de matrícula es de 22 600,00 USD.

Fuentes: Academic Ranking of World Universities: Shanghai Ranking (2021); Ranking WEB de Universidades (2021); Portal Web *Krannert School Of Management, Purdue University*.



Tabla 21. Principales características de los programas de posgrado en Administración: Maestrías y Doctorados de la University of Saskatchewan, Edwards School of Business.

UNIVERSITY OF SASKATCHEWAN, EDWARDS SCHOOL OF BUSINESS

País: Canadá (Saskatoon en la parte central de la provincia de Saskatchewan). Fecha fundación: 1917.

Ranking Mundial		Maestrías (acreditadas al AACSB)		Doctorados	
		Tiempo = 2 año; Idioma: inglés		Tiempo = 4 años. Idioma: inglés	
WEB	Shanghái	Programas	Requisitos	Programas	Requisitos
283	301-400	• Admon de Empresas; • Contabilidad; • Finanzas; • Marketing.;	✓ Puntuación oficial del GMAT. ✓ Dominio del idioma inglés. ✓ Transcripción de su expediente académico. ✓ Tres cartas de referencia.	• Doctorado en Economía Aplicada	✓ Título de máster; ✓ Presentar puntaje GRE o GMAT: se recomienda la presentación de una puntuación GRE o GMAT para todos los solicitantes.

Observaciones:

Es una de las escuelas de negocios más antiguas de Canadá. Ofertó la primera licenciatura en contabilidad hace más de 100 años.

Fuentes: Academic Ranking of World Universities: Shanghai Ranking (2021); Ranking WEB de Universidades (2021); Portal Web *University of Saskatchewan, Edwards School Of Business*.

Tabla 22. Principales características de los programas de posgrado en Administración: Maestrías y Doctorados de la Texas State University.

TEXAS STATE UNIVERSITY

País: EE.UU. (San Marcos). Fecha fundación: 1899 (Escuela Normal Estatal del Suroeste de Texas).

Ranking Mundial		Maestrías (acreditadas al AACSB)	
		Tiempo = 16 meses (tiempo completo); Idioma: inglés	
WEB	Shanghái	Programas	Requisitos
705	301- 400	• Administración de empresas; • Administración de empresas con enfoque de gestión.	• Presentar puntaje en: TOEFL: 81; IELTS: 6,5; PTE: 54; GRE: 299; GMAT: 500; SAT: 1053.

Observaciones:

El costo de matrícula es de: 2 767,00 USD.

Fuentes: Academic Ranking of World Universities: Shanghai Ranking (2021); Ranking WEB de Universidades (2021); Portal Web Texas State University (2021).



Tabla 23. Principales características de los programas de posgrado en Administración: Maestrías y Doctorados de la Johns Hopkins University, Advanced Academic Programs.

JOHNS HOPKINS UNIVERSITY, ADVANCED ACADEMIC PROGRAMS

País: EE.UU. (Washington). Fecha fundación: 22 de febrero de 1876

Ranking Mundial		Maestrías (acreditadas al AACSB)		Doctorados	
		Tiempo = 1 año; Idioma: inglés		Tiempo = 3 años. Idioma: inglés	
WEB	Shanghái	Programas	Requisitos	Programas	Requisitos
12	16	• Economía Aplicada; • Administración de la investigación.	✓ Dominio del idioma inglés. ✓ Licenciatura de EE. UU. (acreditada regionalmente). ✓ Puntajes de TOEFL o IELTS. ✓ GPA mínimo de 3.0 en una escala de 4.0.	• Economía	✓ Puntuaciones GRE cuantitativas. ✓ TOEFL con un puntaje mínimo de 100 (basado en Internet), 600 (basado en papel) o 250 (basado en computadora), o IELTS con un puntaje de banda de 7 en lugar del TOEFL.

Observaciones:

En el 2019, el costo promedio anual para los estudiantes que reciben un subsidio federal fue de: 30 701,00 USD.

Fuentes: Academic Ranking of World Universities: Shanghai Ranking (2021); Ranking WEB de Universidades (2021); Portal Web Johns Hopkins University, Advanced Academic Programs (2021).

Tabla 24. Principales características de los programas de posgrado en Administración: Maestrías y Doctorados de la J Missouri State University.

MISSOURI STATE UNIVERSITY

País: EE.UU. (Springfield). Fecha fundación: 17 de marzo de 1905.

Ranking Mundial		Maestrías (acreditadas al AACSB)		Doctorados	
		Tiempo = 4 semestres (a tiempo completo); Idioma: inglés		Tiempo = 3 a 4 años. Idioma: inglés	
WEB	Shanghái	Programas	Requisitos	Programas	Requisitos
1314		• <u>Administración y dirección de Empresas</u> (MBA); • <u>Administración de la salud</u>; • <u>Contabilidad y finanzas</u>; • <u>Maestro de la ciencia en los estudios administrativos</u>.	✓ GPA mínimo de 3.0 en una escala de 4.0; ✓ Puntajes de TOEFL o IELTS; GMAT.	• Administración y Dirección de Empresas; • Contabilidad.	• Diploma de máster. • Resultados relevantes en investigación en el campo estrecho. • GPA mínimo de 3.5 en escala de 4.

**Observaciones:**

Esta Institución ofrece tres programas de maestrías en Administración de Empresas.

El costo de matrícula es de: 850,00 USD.

Fuentes: Academic Ranking of World Universities: Shanghai Ranking (2021); Ranking WEB de Universidades (2021); Portal Web *Missouri State University*.

Tabla 25. Principales características de los programas de posgrado en Administración: Maestrías y Doctorados de la San José State University - School of Information.

SAN JOSÉ STATE UNIVERSITY

País: EE. UU. (San José). Fecha fundación: 2 de mayo de 1862 (California State Normal School).

Ranking Mundial		Maestrías (acreditadas al AACSB)	
		Tiempo = 1 a 5 años; Idioma: inglés	
WEB	Shanghái	Programas	Requisitos
709		Administración de Archivos y Registros	✓ TOEFL de 600 (versión en papel), 250 (versión para computadora; ✓ Puntuación de IELTS de 8 o una puntuación de Duolingo de 130.

Observaciones:

El costo de matrícula es de: 19 908,00 USD.

Fuente: Academic Ranking of World Universities: Shanghai Ranking (2021); Ranking WEB de Universidades (2021); Portal Web *Missouri State University*.

Universidades que ofertan maestrías y doctorados en la rama de la creatividad e innovación

Tabla 26.. Principales características de los programas de posgrado en Administración: Maestrías y Doctorados de la Atlantic International University.

ATLANTIC INTERNATIONAL UNIVERSITY

País: EE.UU. (Honolulu, EE.UU. Hawái). Fecha fundación: diciembre de 1998.

Ranking Mundial		Maestrías (acreditadas al AACSB)		Doctorados	
		Tiempo = 1 a 2 años; Idioma: inglés		Tiempo = 3 a 10* años; Idioma: inglés	
WEB	Shanghái	Programas	Requisitos	Programas	Requisitos
8515		- Administración de empresas; - Gerencia de negocios; - Mercadotecnia; - Finanzas	✓ Licenciatura con más 3 años de experiencia profesional (estrechamente al programa relacionado). ✓ Exámenes TOEFL, IELTS o PTE.	✓ Administración de empresas; ✓ Gerencia de negocios; ✓ Mercadotecnia; ✓ Finanzas; ✓ Contabilidad.	✓ Licenciatura con más 5 años de experiencia profesional (estrechamente al programa relacionado).

Fuentes: Academic Ranking of World Universities: Shanghai Ranking (2021); Ranking WEB de Universidades (2021); Portal Web Atlantic

Observaciones:

Es una universidad privada de enseñanza a distancia: 100 % On line.

* El tiempo límite máximo es de 10 años (atendiendo a las disponibilidades del doctorante).



Su génesis data de los años 80, por la necesidad de formación en grado y posgrado de los empleados de un grupo de empresas.

Aún no ha sido reconocida por alguna agencia o asociación de acreditación de la Secretaría de Educación de los Estados Unidos. Los posgrados se ofertan en los idiomas: Inglés, Portugués, Español. El costo de matrícula es: 350,00 USD.

Fuentes: Academic Ranking of World Universities: Shanghai Ranking (2021); Ranking WEB de Universidades (2021); Portal Web Atlantic International University (20121).

Tabla 27.. Principales características de los programas de posgrado en Administración: Maestrías y Doctorados de la Florida Christian University

FLORIDA CHRISTIAN UNIVERSITY

País: EE.UU. (Orlando) Fecha fundación: 29 de agosto de 1985.

Ranking		Maestrías (acreditadas al AACSB)		Doctorados	
		Tiempo = 1 a 2 años; Idioma: inglés		Tiempo = 2 a 3 años. Idioma: inglés	
WEB	Shanghái	Programas	Requisitos	Programas	Requisitos
		• Ciencias en Análisis de Datos; • Ciencias en Finanzas. • Online Executive MBA (EMBA).	✓ Pruebas estandarizadas GRE/GMAT; ✓ Estudiantes internacionales: exámenes TOEFL, IELTS o PTE.	• Administración de negocios; • Dirección de Marketing; • Contabilidad y Finanzas.	✓ Diploma de graduado con más 5 años de experiencia profesional (estrechamente al programa relacionado); ✓ Buen dominio del idioma inglés.

Observaciones: El costo de los masterados está por encima de los 22 000 USD.

Fuentes: Academic Ranking of World Universities: Shanghai Ranking (2021); Ranking WEB de Universidades (2021); Portal Web Florida

Tabla 28.Principales características de los programas de posgrado en Administración: Maestrías y Doctorados de la Cardinal Stritch University.

CARDINAL STRITCH UNIVERSITY

País: EE. UU (Milwaukee). Fecha fundación: 1937.

Ranking Mundial		Maestrías (acreditadas al AACSB)		Doctorados	
		Tiempo = 1 a 2 años (6 meses: a tiempo completo); Idioma: inglés		Tiempo 4 a 5 años; Idioma: inglés	
WEB	Shanghái	Programas	Requisitos	Programas	Requisitos
8 145		• Administración de Empresas (MBA)*. • Ciencias en Finanzas.	• Probada experiencia profesional en el campo específico; • Exámenes TOEFL, IELTS o PTE.	✓ Contabilidad y Finanzas; ✓ Dirección de Marketing.	• Probada experiencia profesional y de investigación en el campo específico; • Exámenes IELTS o TOEFL, GMAT.

Observaciones:

* Acreditado por el Consejo de Acreditación de Escuelas y Programas de Negocios (ACBSP).



Fuentes: Academic Ranking of World Universities: Shanghai Ranking (2021); Ranking WEB de Universidades (2021); Portal Web

Universidades en América Latina

Entre las universidades latinoamericanas que presentan una mejor posición en la región se encuentran: en **Brasil** (Universidad de Sao Paulo, Estado de Campiñas y la Universidad Federal de Rio de Janeiro), **México** (Nacional Autónoma de México) y **Chile** (Pontificia Universidad Católica de Chile). Estos centros de estudio se acercan a las más reconocidas, particularmente en la producción científica vinculada especialmente a los resultados de trabajos de sus maestrías en investigación y doctorados (AACSB International, 2013; Abreu, 2015; Aguirre et al., 2019).

Tabla 29. Principales características de los programas de posgrado en Administración: Maestrías y Doctorados de la Universidad Andina Simón Bolívar.

UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR

País: Bolivia. Fecha fundación: 1985

Ranking Mundial		Maestría		Doctorados	
		Tiempo 6 trimestres = Idioma: español		Tiempo = 6 a 10 semestres. Idioma: español	
WEB	Shanghái	Programas	Requisitos	Programas	Requisitos
12 531		• <u>Economía y Finanzas Populares y Solidarias</u> • <u>Gestión Financiera y Administración de Riesgos Financieros</u>	✓ Contar con bachillerato o licenciatura; ✓ Poseer experiencia laboral relevante; ✓ Tener competencias lingüísticas; ✓ Rendir evaluaciones de admisión.	✓ Administración de Empresas	✓ Magister en Admon de Empresas; ✓ Actuación sobresaliente en el campo; ✓ Resultados investigativos relevantes; • Experiencia docente: 5 años.

Fuentes: Academic Ranking of World Universities: Shanghai Ranking (2021); Ranking WEB de Universidades (2021); Portal Web Universidad Andina Simón Bolívar (2021).



Tabla 30. Principales características de los programas de posgrado en Administración: Maestrías y Doctorados de la Universidad de Chile.

UNIVERSIDAD DE CHILE

País: Chile. Fecha fundación: 19 de noviembre de 1842.

Ranking Mundial		Maestría		Doctorados	
		Tiempo = 4 a 6 semestres. Idioma: español		Tiempo = 2 a 4 años Idioma: español	
WEB	Shanghái	Programas	Requisitos	Programas	Requisitos
312	401-500	- Administración (MBA): menciones en: Gestión en Finanzas, Marketing y Recursos Humanos*; - Administración de Salud.	✓ Licenciado o título profesional equivalente; ✓ Experiencia laboral relevante; ✓ Conocimiento de inglés.	Administración de Negocios.	✓ Licenciatura o Magíster ✓ Examen de admisión. ✓ EXADEP, GRE o GMAT (máximo 2 años de antigüedad); ✓ Inglés.

Observaciones:

* Acreditada por AACSB

(El programa está orientado a profesionales del área académica, consultores o afines que tengan interés por la investigación, enseñanza y/o asesoría en las áreas relacionadas a la Administración de Negocios.

Durante el programa se puede elegir entre dos especializaciones de investigación: Management (Organizaciones, Estrategia y Marketing) y Finanzas.

Fuentes: Academic Ranking of World Universities: Shanghai Ranking (2021); Ranking WEB de Universidades (2021); Portal Web Universidad de Chile.

Tabla 31. Principales características de los programas de posgrado en Administración: Maestrías y Doctorados de la Universidad de San Buenaventura.

UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA

País: Colombia (Bogotá). Fecha fundación: 1708

Ranking Mundial		Maestría		Doctorados	
		Tiempo = 4 semestres. Idioma: español		Tiempo = 5 años. Idioma: español	
WEB	Shanghái	Programas	Requisitos	Programas	Requisitos
3777		- Dirección de Empresas: énfasis Financiero o Gerencial; <u>Maestría en Estudios del Desarrollo y la Responsabilidad Social Empresarial</u>	✓ Formulario de Inscripción impreso y firmado; ✓ Fotocopia del diploma y acta de grado del pregrado.	✓ Administración; ✓ Administración Pública	✓ Formulario de Inscripción impreso y firmado; ✓ Fotocopia del diploma y acta de grado de maestría.

**Observaciones:**

Formar doctores que contribuyan a través de la investigación científica en la generación de nuevos conocimientos enfocados en la formulación de posibles soluciones a problemas del Management desde la perspectiva de la Administración de los Negocios y en líneas de investigación, tales como la gestión integral de las organizaciones, la economía y gestión del territorio.

El título otorgado es: doctorado en Administración de Negocios.

El costo es de: 1297,82 USD por semestre.

Fuentes: Academic Ranking of World Universities: Shanghai Ranking (2021); Ranking WEB de Universidades (2021); Portal Web Universidad de Buenaventura.

Tabla 32. Principales características de los programas de posgrado en Administración: Maestrías y Doctorados de la Universidad de Universidad de Los Andes.

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

País: Colombia. Fecha fundación: 16 noviembre de 1948.

Ranking		Maestría		Doctorados	
		Tiempo 4 semestres. = Idioma: español		Tiempo = 9 semestres. Idioma: español	
WEB	Shanghái	Programas	Requisitos	Programas	Requisitos
634	901-1000	• Administración de Empresas; • Maestría internacional en finanzas.	✓ Título de pregrado; ✓ Certificado de las notas del pregrado (promedio y ponderado).	• Administración; • Economía.	• Conocimiento en: matemáticas, probabilidad y estadística, y un nivel de lectura en inglés.

Observaciones:

Acreditación Triple concedida a la Facultad de Administración de la Fundación Europea para el Desarrollo de la Gestión (EQUIS), la Association of MBAs (AMBA) y la Advance Collegiate Schools of Business (AACSB); la acreditación IAC/EADI de la Maestría en Estudios.

Fuentes: Academic Ranking of World Universities: Shanghai Ranking (2021); Ranking WEB de Universidades (2021); Portal Web Universidad de Los Andes



Tabla 33. Principales características de los programas de posgrado en Administración: Maestrías y Doctorados de la Universidad de Buenos Aires.

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

País: Argentina. Fecha fundación: 12 de agosto de 1821.

Ranking		Maestrías (acreditadas al AACSB)		Doctorados		
		Tiempo: Idioma: español		Tiempo = 5 años. Idioma: español		
WEB	Shanghái	Programas	Requisitos	Programas (Subáreas)	Requisitos	
392	201-300	- Gerencia de la Innovación Empresarial; - Internacionalización de Empresas.	✓ Graduado con título de grado correspondiente a una carrera de 4 años de duración como mínimo; ✓ Poseer antecedentes de investigación o profesionales relevantes.	✓ Ciencias Económicas, con Subáreas en: ✓ Administración; ✓ Admon Pública; ✓ Contabilidad; ✓ Economía; ✓ Finanzas; ✓ Sistemas Tributación.	Graduado de la Universidad de Buenos Aires (título correspondiente a una carrera de grado de cinco (5) años de duración como mínimo); o, de universidades extranjeras reconocidas.	

Observaciones:

Doctorado personalizado (el trayecto de formación a realizar por cada doctorando se determina en función de los antecedentes académicos, tema de investigación y proyecto de tesis). La investigación puede realizarse en un área diferente al título de grado y ser de carácter interdisciplinario. El doctorando deberá aprobar un cierto número de cursos o seminarios especiales para graduados desarrollados por la UBA, por otras universidades o instituciones nacionales o extranjeras de reconocido prestigio.

Duración aproximada del doctorado: hasta 5 años (con posibilidad de una primera prórroga de un año y una segunda de hasta 2 años).

La admisión del candidato no significa en ningún caso la reválida del título de grado. Excepcionalmente, se admitirán personas que no posean títulos universitarios y que por sus méritos intelectuales, profesionales y/o científicos relevantes sean recomendadas por la Comisión de Doctorado y aceptadas por el Consejo Directivo de la Facultad respectiva.

Acreditado y Categorizado B por CONEAU.

Fuentes: Academic Ranking of World Universities: Shanghai Ranking (2021); Ranking WEB de Universidades (2021); Portal Web Universidad de Buenos Aires.



Tabla 34. Principales características de los programas de posgrado en Administración: Maestrías y Doctorados de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

País: Perú. Fecha fundación: 24 de marzo de 1917.

Ranking Mundial		Maestrías (acreditadas al AACSB)		Doctorados	
		Tiempo: ; Idioma: español		Tiempo = 4 años. Idioma: español	
WEB	Shanghái	Programas	Requisitos	Programas	Requisitos
2192		- Contabilidad; - Economía.	✓ Tener grado académico de bachiller; ✓ Evaluación favorable del director del programa.	✓ Administración de Empresas; ✓ Economía	• Tener grado académico magíster; • Evaluación favorable del director del programa.

Observaciones: Academic Ranking of World Universities: Shanghái Ranking (2021); Ranking WEB de Universidades (2021); Portal Web Pontificia Universidad Católica del Perú.

Doctorado en Administración de Empresas es un programa ofrecido conjuntamente por CENTRUM Católica, la Escuela de Negocios de la Pontificia Universidad Católica del Perú [PUCP] y la Maastricht School of Management [MSM] de Holanda.

Fuentes: Academic Ranking of World Universities: Shanghai Ranking (2021); Ranking WEB de Universidades (2021); Portal Web Pontificia Universidad Católica

Tabla 35. Principales características de los programas de posgrado en Administración: Maestrías y Doctorados de la Universidad de La Habana

UNIVERSIDAD DE LA HABANA

País: Cuba. Fecha fundación: 5 de enero de 1728.

Ranking		Maestrías		Doctorados		
		Tiempo: Idioma: español		Tiempo = 4 años; Idioma: español		
WEB	Shanghái	Programas	Requisitos	Programas	Requisitos	Líneas de investigación
3735		- Administración Tributaria; - Contabilidad; - Finanzas; - Administración de negocios; - Economía	✓ GMAT (puntaje mínimo: 600; ✓ GRE: puntaje mínimo: 155 (en razonamiento) verbal, 155 (en razonamiento).	✓ Ciencias Contables y Financieras; ✓ Administración y Gestión Empresarial; ✓ Economía.	✓ Determinados por la Comisión Nacional de Grados Científicos de la república de Cuba (*).	✓ Administración Pública; ✓ Políticas Económicas y Sociales; ✓ Innovación y emprendimiento.

Observaciones:

(*) Entre los requisitos que rigen para realizar estudios de Doctorado se encuentran:

- Ser graduado universitario;
- Aprobación de su solicitud por el Consejo Científico de la Universidad;



- Aceptación de la colegiatura establecida;
- Aprobación del examen de ingreso al programa de doctorado;
- Acreditación de sus conocimientos en idioma extranjero (inglés, francés, ruso, alemán y/o español);
- Aprobación de un ensayo sobre Problemas sociales de la ciencia y la tecnología, vinculado con la actividad investigativa del profesional;
- Aprobación de la predefensa de la tesis;
- Aprobación de la tesis en el Tribunal Nacional de Grados Científicos de su especialidad;
- Aprobación del expediente de la defensa por la Comisión Nacional de Grados Científicos de Cuba.

Fuentes: Academic Ranking of World Universities: Shanghai Ranking (2021); Ranking WEB de Universidades (2021); Portal Web Universidad de La Habana

Tabla 36. Principales características de los programas de posgrado en Administración: Maestrías y Doctorados de la Universidad de Oriente.

UNIVERSIDAD DE ORIENTE

País: Cuba. **Fecha fundación:** 10 de octubre de 1947.

Ranking Mundial		Maestrías (acreditadas al AACSB)		Doctorados		
		Tiempo: 2,5 años; Idioma: español		Tiempo = 4 años; Idioma: español		
WEB	Shanghái	Programas	Requisitos	Programas	Requisitos	Líneas de investigación
3732		Administración de Negocios	✓ Experiencia mínima de 5 años de graduado.	✓ Ciencias Contables y Financieras	✓ Determinados por la Comisión Nacional de Grados Científicos de la república de Cuba (*).	Competitividad, eficiencia, y calidad en la gestión empresarial.

Observaciones:

* Entre los requisitos que rigen para realizar estudios de Doctorado:

- Ser graduado universitario;
- Aprobación de su solicitud por el Consejo Científico de la Universidad;
- Aceptación de la colegiatura establecida;
- Aprobación del examen de ingreso al programa de doctorado;
- Acreditación de sus conocimientos en idioma extranjero (inglés, francés, ruso, alemán y/o español);
- Aprobación de un ensayo sobre Problemas sociales de la ciencia y la tecnología, vinculado con la actividad investigativa del profesional;
- Aprobación de la predefensa de la tesis;
- Aprobación de la tesis en el Tribunal Nacional de Grados Científicos de su especialidad;
- Aprobación del expediente de la defensa por la Comisión Nacional de Grados Científicos de Cuba.

Fuentes: Academic Ranking of World Universities: Shanghai Ranking (2021); Ranking WEB de Universidades (2021); Portal Web Universidad de Oriente.



Tabla 37. Principales características de los programas de posgrado en Administración: Maestrías y Doctorados de Brazilian School of Public and Business Administration.

BRAZILIAN SCHOOL OF PUBLIC AND BUSINESS ADMINISTRATION

País: Brasil. Fecha fundación: 15 de abril de 1952.

Ranking Mundial		Maestrías (acreditadas al AACSB)		Doctorados		
		Tiempo: 21 meses; Idioma: inglés		Tiempo = 48 meses; Idioma: inglés		
WEB	Shanghái	Programas	Requisitos	Programas	Requisitos	Líneas de investigación
		• Administración de Empresas (EMBA); • Administración Pública (MPA).	✓ GMAT; ✓ GRE; ✓ ELTS; ✓ TOEFL IBT; Cambridge; ✓ APTIS British Council.	✓ Administración.	✓ GMAT (puntaje mínimo: 600); ✓ GRE; ✓ ELTS; ✓ TOEFL IBT; Cambridge; ✓ APTIS British Council.	• Finanzas: economía empresarial.

Observaciones:

Primera escuela de Administración pública en AL: Escuela Brasileña de Administración Pública de la Fundación Getulio Vargas (FGV / EBAP, que se estableció en Río de Janeiro el 15/04/1952 a través de una asociación entre la ONU y el FGV. A partir del 2002, pasó a llamarse la *Brazilian School of Public and Business Administration* (EBAPE). Fue la primera escuela en América Latina en ofrecer una Maestría en Administración.

En 2018, FGV EBAPE recibió el sello AACSB por el organismo de acreditación más importante para escuelas de negocios en los EE. UU.

En 2014, FGV EBAPE recibió el sello de acreditación EQUIS por el Sistema Europeo de Mejora de la Calidad (EFMD). El Programa de Estudios Académicos de Posgrado en Administración en el FGV EBAPE está compuesto por la Maestría y el Doctorado.

Fuentes: Academic Ranking of World Universities: Shanghai Ranking (2021); Ranking WEB de Universidades (2021); Portal Web *Brazilian School of Public and Business Administration*.



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

Florípes del Rocío Samaniego Erazo

Escuela Superior Politécnica de Chimborazo

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

Solo, a manera de introducción general, sería bueno presentar la reflexión que hacían Mendoza, et al, (2016), respecto a la desvinculación que tiene el posgrado con el nivel universitario, el ámbito social y el espacio laboral, cuando indican que:

La desigualdad de condiciones existentes en las instituciones educativas y la situación de crisis económica que enfrenta el país ha ocasionado que el posgrado esté sujeto a una problemática muy diversa, compleja y grave, cuya consecuencia ha sido el desarrollo de un posgrado nacional desarticulado, desigual, frecuentemente de baja calidad académica y desvinculado de las necesidades sociales reales (p. 3).

Ahora bien, para caracterizar y analizar cuál ha sido el desarrollo del posgrado en el campo de las Ciencias Administrativas en el Ecuador, es necesario realizar un recuento histórico de lo acontecido en las universidades públicas y privadas de este país; no sin antes señalar que existe muy poca información al respecto.

Los programas de posgrado en el Ecuador tienen su origen en la década de los sesenta, tal y como se afirmaba en el Capítulo I.- “Introducción. Acerca del libro. Generalidades sobre la actividad de posgrado en el mundo y el ecuador”. Por ejemplo, en el caso de la Universidad Central del Ecuador (UCE) inició estos en 1968 con los programas de Planificación y Ciencias Internacionales (UCE, 2018, p. 3). Este programa de alguna manera tiene relación con la Administración por el tema de Planificación. Con mayor énfasis éstos se realizan en el período de los 90, es decir, su desarrollo en el ámbito de la educación superior es relativamente nuevo Fabara, 2012, p.4).

En referencia al tema de los doctorados, existió una coyuntura histórica en el posgrado de la universidad ecuatoriana durante la década del 2000, donde se concedió el título de doctor a los postulantes, con un año adicional de estudios, previa la obtención del título de licenciado más una tesis doctoral. El doctorado se obtenía normalmente tras cinco o seis años de estudios, excepcionalmente siete dependiendo de la duración de la licenciatura. Cabe agregar que el surgimiento de la investiga-



ción en Ciencias Sociales se produjo al interior de la universidad privada.

Actualmente, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha establecido una Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE)¹¹, donde CINE-UNESCO ha clasificado las diferentes áreas y subáreas del conocimiento, así como las áreas específicas, correspondiéndole a las Ciencias de la Administración, Negocios y Legislación el numeral 04, como se muestra en la Tabla 38.

Tabla 38. Áreas, subáreas de conocimiento subáreas específicas en Administración de empresas, Negocios y Legislación.

Áreas de conocimiento en Administración y Negocios CINE-UNESCO

Código/ Área	Nombre Área	Código Subárea	Subárea Conocimiento	Código Subárea Específica	Subárea Específica
4	Administración, Negocios y Legislación.	41	Negocios y Legislación.	411	Contabilidad y Auditoría.
4	Administración, Negocios y Legislación.	41	Negocios y Legislación.	412	Finanza, Banca y Seguros.
4	Administración, Negocios y Legislación.	41	Negocios y Legislación.	413	Gestión y Administración.
4	Administración, Negocios y Legislación.	41	Negocios y Legislación.	414	Marketing y Publicidad.
4	Administración, Negocios y Legislación.	41	Negocios y Legislación.	415	Secretariado y Trabajo de Oficina.
4	Administración, Negocios y Legislación.	41	Negocios y Legislación.	416	Ventas al por Mayor y Menor.
4	Administración, Negocios y Legislación.	41	Negocios y Legislación.	417	Habilidades Laborales.
4	Administración, Negocios y Legislación.	41	Derecho.	421	Derecho.

Fuente: Clasificación CINE-UNESCO

¹¹ **CINE:** Clasificación Internacional Normalizada de Educación: estructura de clasificación para la organización de la información en educación y formación, llevado por la UNESCO



Con la publicación de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) en el 2010, el Ecuador inició un proceso orientado a garantizar el derecho a la educación superior de calidad; que propenda a la excelencia, al acceso universal, la permanencia y egreso sin discriminación.

A continuación, se brinda una información detallada de los programas de posgrados (especializaciones y maestrías) en Administración Ecuador que tuvieron vigencia hasta el 2020 según su zona geográfica que se impartieron, el campo específico, modalidad y tipo de financiamiento (ver Tablas 39 a 42); posteriormente se hace una relación actualizada de todos los programas de posgrados en Administración que actualmente se imparten en las universidades y escuelas politécnicas del país.

La Tabla 39 identifica que el 61,91 % de los programas de posgrado en Administración se desarrollaban en la sierra y el 38,09 % en la costa; sin embargo, llama la atención que estos programas, hasta esos momentos, no se ofertaban en el Oriente de Ecuador. ¿Es que las necesidades de esta importante región oriental o amazónica, que cubre 120 000 km², casi la mitad de la superficie total del Ecuador, eran cubiertas con esa oferta nacional?

Tabla 39. Posgrados (especializaciones, maestrías y doctorados) en Administración según su zona o área geográfica.

Zona	Posgrados en Administración (Ecuador) 2020			Total
	Costa	Sierra	Oriente	
1	3	6	0	9
2		1	0	1
3		19	0	19
4	12		0	12
5	8		0	8
6		15	0	15
7	2	4	0	6
8	47		0	47
9		72	0	72
10	0	0	0	0
Total	72	117	0	189

Fuente: (CES, 2020).



En la Tabla 40 se evidencia que tal solo el 33,33 % de los programas eran financiados por el Estado, mientras que el 66,67 % corrían a cargo del auto y cofinanciamiento. El comportamiento es diferente a todos los otros programas de posgrado, en donde el financiamiento en términos mayoritarios proviene del Estado.

Tabla 40. Posgrados (especializaciones y maestrías) en Administración Ecuador 2020 según su financiamiento.

Zona	Financiamiento					
	Pública		Cofinanciada		Autofinanciada	
	2		6		1	
2	1					
3	12		3		4	
4	8		4			
5	8					
6	4		11			
7	3		3			
8	7		12		28	
9	18		14		40	
10						
Total	63	33,33%	53	28,04 %	73	38,63 %

Fuente: (CES, 2020).

En la Tabla 41 se ilustra la forma en que se llevaba a cabo la actividad de posgrado en la especialidad de Administración; se observa que, los posgrados que se desarrollaban en la modalidad presencial hasta esa fecha eran absolutamente mayoritarios (84,66 %) (situación que poco ha cambiado actualmente); relegándose valores porcentuales muy bajos para las formas semipresencial, que tan solo representan el 15,34 %.



Tabla 41. Posgrados (especializaciones y maestrías) en Administración Ecuador 2020 según su modalidad.

Zona	Modalidad							
	Presencial		Semipresencial		En Línea		A Distancia	
1	9							
2			1					
3	18		1					
4	12							
5	8							
6	15							
7	3		2				1	
8	39		4		4			
9	56		15		1			
	160	84,66 %	23	12,17 %	5	2,64 %	1	0,53 %

Fuente: (CES, 2020)

En la Tabla 42 se puede apreciar que del 100 % de los programas que se imparten en la Maestría en Ciencias Administrativas, el programa de maestría en Administración representa más del 50 % (ocupando el 1^{er} lugar con el 51,32 %) y sumadas las tres especializaciones alcanzan el 52,91 %; mientras que el 2^{do} lugar lo ocupa la maestría de Contabilidad y Auditoría con un 12,17 %. En 3^{er} lugar está la maestría en Mercadotecnia (8,99 %); mientras que el 4^{to} lugar lo comparten las maestrías de Competencias Laborales y Gestión Financiera con un 7,94 % respectivamente, aunque la primera supera a la segunda con una especialización, totalizando el 8,46 %. El 5^{to} lugar queda reservado para la maestría en Negocios Internacionales (5,82 %) y finalmente las maestrías de: Ed. Comercial y Administración; Comercio; y la especialización de Información Gerencial alcanzan tan solo el 3,56 %.



Tabla 42. Posgrados (especializaciones y maestrías) en Administración Ecuador 2020 según su campo específico

Contabilidad y Auditoría		Administración		Competencias Laborales		Negocios Internacionales		Gestión Financiera		Mercadotecnia		Ed. Comercial y Administración			Comercio		Información Gerencial			
2		3		2		2														
		1																		
6		8						3		1		1								
2		7		1				1							1					
2		4		1				1												
3		10		1		1														
1		3						2												
4		21		6		4		4		8										
3		40		4		4		4		8					4					
23	12,17 %	97	51,32 %	15	7,94 %	11	5,82 %	15	7,93 %	17	8,99 %	1	0,53 %	5	2,65 %	0	0	0	0	
Especializaciones		3	01,59 %	1	0,53 %												1	0,53 %		

Fuente: (CES, 2020).

Programas de posgrado en Administración que se desarrollan actualmente en diferentes universidades del Ecuador

En el momento de la redacción del presente trabajo, se encontraban vigentes 368 ofertas de posgrado de Maestrías y Especializaciones (no Médicas) en Administración (en todas las modalidades: Presencial; Semipresencial; a Distancia; en Línea; Híbrida), en 15 provincias del país, impartidas por 67 IES del país, tal y como se muestra de forma resumida en la Tabla 43 (CES, 2019).



Tabla 43. Cantidad de programas de posgrado en Administración (en todas las modalidades**) que se imparten en el Ecuador, según las diferentes provincias*

No.	Provincia	Cantidad Participantes	IES	Cantidad Programas
1.	Azuay	4		20
2.	Bolívar	1		2
3.	Chimborazo	2		9
4.	Cotopaxi	2		5
5.	El Oro	2		4
6.	Esmeraldas	2		6
7.	Guayas	14		147
8.	Imbabura	3		6
9.	Loja	4		12
10.	Los Ríos	2		5
11.	Manabí	7		32
12.	Pichincha	17		110
13.	Santa Elena	1		4
14.	Sto. Domingo de los Tsáchilas	2		3
15.	Tungurahua	4		22
Total		67		387

Observaciones:

* Programas: Especialización; Maestría Académica; Maestría Profesional.

** Modalidades: Presencial; Semipresencial; a Distancia; en Línea; Híbrida.

Fuente: ofertas de posgrado Maestrías y Especializaciones (no Médicas) en Administración (en todas las modalidades: http://appcmi.ces.gob.ec/oferta_vigente/maestrias/postgrados.php: (CES, 2019).



A continuación, se brinda una información detallada de los IES participantes y cantidad de programas vigentes que se ofrecen en el posgrado en Administración, que se imparten en las universidades y escuelas politécnicas en 15 provincias del país. (Ver Tablas 44 a 58).

Tabla 44. Cantidad de programas de posgrado en Administración (en todas las modalidades) que se ofertan en la provincia de Azuay.

AZUAY			
No.	IES	Denominación	Cantidad
	Participantes		Programas
1.	UPS	Universidad Politécnica Salesiana	4
2.	UDA	Universidad de Azuay	11
3.	UC	Universidad de Cuenca	2
4.	UCACUE	Universidad Católica de Cuenca	3
Total			20

Fuente: (CES, 2019).

Tabla 45. Cantidad de programas de posgrado en Administración (en todas las modalidades) que se ofertan en la provincia de Bolívar.

BOLÍVAR

No.	IES	Denominación	Cantidad
	Participantes		Programas
1.	UEB	Universidad Estatal de Bolívar	2
		Total	2

Fuente: (CES, 2019).



Tabla 46. Cantidad de programas de posgrado en Administración (en todas las modalidades) que se ofertan en la provincia de Chimborazo.

CHIMBORAZO

No.	IES Participantes	Denominación	Cantidad Programas
1.	ESPOCH	Escuela Superior Politécnica de Chimborazo.	5
2.	UNACH	Universidad Nacional de Chimborazo	4
		Total	9

BOLÍVAR

No.	IES Participantes	Denominación	Cantidad Programas
3.	UEB	Universidad Estatal de Bolívar	2
		Total	2

Fuente: (CES, 2019).



Tabla 47. Cantidad de programas de posgrado en Administración (en todas las modalidades*) que se ofertan en la provincia: Cotopaxi.

COTOPAXI

No.	IES Participantes	Denominación	Cantidad Programas
1.		Universidad Técnica de Cotopaxi	2
2.		Universidad de la Fuerzas Armada	3
		Total	5

Fuente: (CES, 2019)..

Tabla 48. Cantidad de programas de posgrado en Administración (en todas las modalidades*) que se ofertan en la provincia: El Oro.

EL ORO

No.	IES Participantes	Denominación	Cantidad Programas
1.	UTMACH	Universidad Técnica de Machala	2
2.	UMET	Universidad Metropolitana	2
		Total	4

Fuente: (CES, 2019).



Tabla 49. Cantidad de programas de posgrado en Administración (en todas las modalidades*) que se ofertan en la provincia: Esmeraldas.

ESMERALDAS

No.	IES Participantes	Denominación	Cantidad Programas
1.	PUCE	Pontificia Universidad Católica del Ecuador	3
2.	UTELVT	Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas.	3
		Total	6

Fuente: (CES, 2019).

Tabla 50. Cantidad de programas de posgrado en Administración (en todas las modalidades*) que se ofertan en la provincia: Guayas.

GUAYAS

No.	IES Participantes	Denominación	Cantidad Programas
1.	UPS	Universidad Politécnica Salesiana	4
2.	UEES	Universidad Particular de Especialidades Espíritu Santo	46
3.	UG	Universidad de Guayaquil	2
4.	UCSG	Universidad Católica Santiago de Guayaquil	19
5.	UTEG	Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil	16
6.	UCG	Universidad Casa Grande.	5
7.	UPACÍFICO	Universidad del Pacífico Escuela de Negocios.	3



7.	UPACÍFICO	Universidad del Pacífico Escuela de Negocios.	3
8.	ECOTEC	Universidad Tecnológica ECOTEC.	32
9.	ESPOL	Escuela Superior Politécnica del Litoral.	6
10.	UNEMI	Universidad Estatal de Milagro.	5
11.	ULVR	Universidad Laica Vicente de Rocafuerte de Guayaquil.	2
12.	UMET	Universidad Metropolitana.	1
13.	UDR	Universidad del Río.	4
14.	UIDE	Universidad Internacional del Ecuador.	2
		Total	147

Fuente: (CES, 2019).

Tabla 51. Cantidad de programas de posgrado en Administración (en todas las modalidades) que se ofertan en la provincia: Imbabura.*

IMBABURA

No.	IES Participantes	Denominación	Cantidad Programas
1.	PUCE	Pontificia Universidad Católica del Ecuador.	2
2.	UO	Universidad de Otavalo.	3
3.	UTN	Universidad Técnica del Norte.	3
		Total	6

Fuente: (CES, 2019).



Tabla 52. Cantidad de programas de posgrado en Administración (en todas las modalidades) que se ofertan en la provincia: Loja.*

LOJA

No.	IES Participantes	Denominación	Cantidad Programas
1.	UTPL	Universidad Técnica Particular de Loja.	7
2.	IAEN	Instituto Altos Estudios Nacionales	1
3.	UNL	Universidad Nacional de Loja.	2
4.	UIDE	Universidad Internacional del Ecuador.	2
		Total	12

Fuente: (CES, 2019).

Tabla 53. Cantidad de programas de posgrado en Administración (en todas las modalidades) que se ofertan en la provincia: Los Ríos.*

LOS RÍOS

No.	IES Participantes	Denominación	Cantidad Programas
1.	UTEG	Universidad Técnica Estatal de Quevedo.	3
2.	UTB	Universidad Técnica de Babahoyo	2
		Total	5

Fuente: (CES, 2019).



Tabla 54. Cantidad de programas de posgrado en Administración (en todas las modalidades*) que se ofertan en la provincia: Manabí.

MANABÍ

No.	IES Participantes	Denominación	Cantidad Programas
1.	ULEAM	Universidad Laica Ely Alfaro de Manabí.	8
2.	ESPAM MFL	Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí.	1
3.	UTM	Universidad Técnica de Manabí.	3
4.	IAEN	Instituto de Altos Estudios Nacionales.	1
5.	PUCE	Pontificia Universidad Católica del Ecuador.	5
6.	USGP	Universidad San Gregorio de Portoviejo.	13
7.	UNESUM	Universidad Estatal del Sur de Manabí.	1
		Total	32

Fuente: (CES, 2019).

Tabla 55. Cantidad de programas de posgrado en Administración (en todas las modalidades*) que se ofertan en la provincia: Pichincha.

PICHINCHA

No.	IES Participantes	Denominación	Cantidad Programas
1.	UASB	Universidad Andina Simón Bolívar.	5
2.	UPS	Universidad Politécnica Salesiana.	4
3.	UISEK	Universidad Internacional SEK.	6
4.	UDLA	Universidad de las Américas.	12



5.	UCE	Universidad Central del Ecuador.	5
6.	ESPE	Universidad de las Fuerzas Armadas.	4
7.	USFQ	Universidad San Francisco de Quito USFQ	5
8.	UIDE	Universidad Internacional del Ecuador.	15
9.	PUCE	Pontificia Universidad Católica del Ecuador.	7
10.	UDH	Universidad de los Hemisferios.	12
15.	IAEN	Instituto de Altos Estudios Nacionales.	6
16.	UMET	Universidad Metropolitana.	5
17.	EPN	Escuela Politécnica Nacional.	3
Total			110

Fuente: (CES, 2019).

Tabla 56. Cantidad de programas de posgrado en Administración (en todas las modalidades) que se ofertan en la provincia: Santa Elena.*

SANTA ELENA			
No.	IES	Denominación	Cantidad
	Participantes		Programas
1.	UBSE	Universidad Estatal Península de Santa Elena.	4
Total			4

Fuente: (CES, 2019).



Tabla 57. Cantidad de programas de posgrado en Administración (en todas las modalidades*) que se ofertan en la provincia: Santo Domingo de los Tsáchilas.

DOMINGO DE LOS TSÁCHILAS

No.	IES Participantes	Denominación	Cantidad Programas
1.	PUCE	Pontificia Universidad Católica del Ecuador.	1
2.	UTE	Universidad UTE	2
		Total	3

Fuente: (CES, 2019).

Tabla 58. Cantidad de programas de posgrado en Administración (en todas las modalidades*) que se ofertan en la provincia: Tungurahua.

TUNGURAHUA

No.	IES Participantes	Denominación	Cantidad Programas
1.	PUCE	Pontificia Universidad Católica del Ecuador.	3
2.	UTI	Universidad Tecnológica Indoamericana.	2
3.	UTA	Universidad Técnica de Ambato.	15
4.	UNIANDES	Universidad Regional Autónoma de los Andes	2
		Total	22

Fuente: (CES, 2019).



Evaluación de la Calidad de los Posgrados en el campo de conocimiento de Administración en el contexto internacional

Herman Mauricio Quismalin Santamaría

Universidad Técnica de Ambato

Generalidades

En este importante capítulo serán estudiados el panorama que presenta la región latinoamericana y caribeña, sus dificultades y avances, en la evaluación de la calidad, así como el entorno de evaluación, procesos, modelos y las dimensiones de investigación y servicios; donde se muestran, a manera de ejemplo, algunos de los detalles esenciales del modelo conceptual metodológico de CONACyT México; así como el impacto negativo de la crisis financiera y la expansión de programas de posgrado privados & programas de instituciones públicas de la Educación Superior; finalmente, se incursionará sobre las características principales de algunas de las acreditadoras internacionales de mayor prestigio, como: *International Association to Advance Collegiate Schools of Business* (AACSB); *European Quality Improvement System* – EQUIS; *Association of MBA (Masters of Business Administration)* (AMBA); Red Internacional de Agencias de Garantía de la Calidad en Educación Superior (INQAAHE); *Asia Pacific Quality Network* (APQN); *Asociación de Naciones del Sudeste Asiático* (ASEAN).

Alcanzar un título posgraduado de maestría o doctor en Administración, ¿un propósito o un fin?

La calidad, tal y como se trató en el capítulo anterior, es un indicador primordial para medir el avance en los procesos; la capacidad de acción del hombre se ve marcada y determinada indefectiblemente por su formación, por la especialización que haya logrado. Obtener un grado de maestría o doctorado en Administración significa, ante todo, alcanzar un nivel mayor de resolución de los problemas. Antes que alcanzar un título, es obtener un método o vía científicamente fundamentada para la solución de problemas que se presentan en esta importante rama del conocimiento y la prestación de servicios; donde, durante la formación del futuro egresado se deben combinar, de una forma mesurada e inteligente, la complementación de ambos conceptos: la Teoría y la Práctica, imbricados dentro del proceso Enseñanza-Aprendizaje. De esta forma, y como resultado de esa formación, el centro de enseñanza de educación posgraduada debe mostrar claras evidencias que demuestren sus contribuciones inte-



lectuales en el contexto social; es decir, y en este caso particular, las contribuciones que ha tenido la escuela en su impacto favorable en la esfera de los negocios y su calidad en la gestión en la sociedad.

Este es un aspecto decisor en el avance de las sociedades actuales, donde la Administración juega un papel fundamental como catalizador de los procesos de gestión en la búsqueda de una mayor eficiencia y eficacia. Conscientes de este papel, las universidades de punta en el contexto internacional buscan constantemente las mayores calificaciones y acreditaciones de sus programas, como en el caso de las universidades de *Tilburg y la Groningen*, situadas en los Países Bajos; el *INSEAD: Institut européen d'administration des affaires*, que posee varias sedes en Europa, la Universidad de *AALTO*, con sede en Helsinki; la Universidad de *Bocconi*, situada en Milán; las universidades *Monash, Sydney* y *New South Wales* en Australia; la universidad de *Melbourne*, en Ocenía; la *National University of Singapore (NUS)*; la *Korea University Business School (KUBS)* y la *IFIM Business School*, localizadas en Asia; en cuanto a las universidades norteamericanas tenemos: la *Kogod School of Business*; la *American University*, la *Rutgers Business School - Newark and New Brunswick*; la universidad de *Maryland College Park*; la *Krannert School of Management*; la *Purdue University*; la universidad de *Saskatchewan*; la *Edwards School Of Business*; la *Texas State University*; la *Johns Hopkins University*; la universidad estatal *San José State*; la *Florida Christian University*; la *Cardinal Stritch University* y la *Advanced Academic Programs, Missouri State University*, entre las más destacadas; siendo seguidas de forma discreta por las instituciones de educación superior de menos alcances, como las representadas en nuestra región latinoamericana y caribeña; donde se destacan: Universidad Andina Simón Bolívar, en Bolivia (extensión en Ecuador); Universidad de Chile; las Universidades San Buenaventura y Universidad de Los Andes, en Colombia; la Universidad de Buenos Aires, en Argentina; la Pontificia Universidad Católica del Perú; las Universidades de Oriente y La Habana, en Cuba; y la *Brazilian School Of Public And Business Administration*.

Mendoza, Menéndez y Escalante (2016) indican que la sociedad urge de las debidas acciones por parte de sus diferentes actores, que sean garantes de la necesaria calidad en la formación de sus recursos humanos, que sean competitivos y de alto nivel en el campo de la Administración. El capital intelectual va obligando a las instituciones educativas públicas y privadas a replantear sus procesos de evaluación cada cierto tiempo, de acuerdo con la retroalimentación e información que posee, dejando atrás viejos esquemas y procedimientos, sustituyéndolos por otros de mayor efectividad en la formación de los recursos posgraduados.



En el proceso de formación de capital intelectual en el campo de Administración internacionalmente surgen múltiples demandas respecto a los recursos destinados para tal efecto y a la rendición de cuentas de los organismos que intervienen. Ugalde (2012) afirma que han surgido una serie de políticas públicas educativas encaminadas a mejorar el desempeño de la educación superior; incluso, la rendición de cuentas surge como consecuencia de las exigencias que la sociedad y el estado demandan de estas Instituciones para garantizar la calidad de los estudios y su pertinencia, y de forma particular la formación posgraduada. Es por ello que los programas se supeditan a dos objetivos primordiales: la mejora de la calidad de la acción educativa dentro de cada aula y de cada universidad o escuela politécnica, y por otra parte la creación teórica que exprese, de forma tácita, el comportamiento real de la evaluación de programas. Resulta un aspecto casi axiomático resaltar que la economía de un país depende en gran medida del esfuerzo y acciones emprendidas por los especialistas en Administración. La administración como compulsores indiscutibles de las economías de estos países.

La evaluación de programas de Administración al igual que otros muchos, en el contexto internacional se ve afectado por múltiples factores; entre los cuales se encuentran: la visión del evaluador; las características propias del programa; los actores involucrados; el contexto en el que se desenvuelve el programa y las autoridades responsables.

¿Dónde podemos encontrar los inicios de los procesos de evaluación productivos y de servicios?

La evaluación de una organización se lleva a cabo a través de determinados instrumentos; la cual propende a garantizar la eficiencia de los procesos, así como la eficacia de sus resultados. Hacia principios del siglo XX, Taylor y Ford utilizaron este concepto de la evaluación dentro de la línea de producción, en busca de una producción racional y eficiente; estandarizando tiempos y movimientos y valorando los niveles de productividad del operador dentro de un esquema productivo predeterminado. Por su parte, Fuchs (1997) sostiene que el uso sistemático de la evaluación del desempeño comenzó en los gobiernos y las fuerzas armadas a principios del siglo pasado. (Gabalán & Vásquez, 2017).

De acuerdo con lo anterior, la evaluación en la dinámica organizativa posee conceptos asociados como la supervisión y la subordinación (supervisión por parte de un empleador, líder o persona encargada de dirigir a un equipo hacia la consecución de los objetivos propuestos, y la subordinación por parte de las personas que acuerdan seguir sus directrices en la consecución de estos objetivos).



Las acreditaciones internacionales se han convertido en medios que reflejan las características de las escuelas de negocios a sus partes interesadas. Sin embargo, todavía subyace un debate sobre su validez como modelo de calidad, los diferentes estándares entre los acreditadores y la percepción hacia ellos. Por lo que se requiere de una exploración más detallada, especialmente de los países en desarrollo.

La innovación es uno de los estándares de acreditación, y se centra en la calidad de la educación y las funciones de apoyo. Los estándares deben establecer umbrales exigentes, pero realistas, que desafíen a las escuelas de negocios a innovar e inspirar a los educadores a seguir mejorando continuamente los programas educativos y otras actividades basadas en su misión. Los estándares de acreditación deben fomentar la calidad y la coherencia, pero jamás a expensas de la creatividad y la necesaria experimentación en la innovación. Las normas deben reconocer que la innovación implica tanto el potencial de éxito como el riesgo de fracaso. Por lo tanto, en la evaluación de cualquier éxito o fracaso es clave reconocer la importancia de la experimentación y dar prioridad a la innovación estratégica. Si las innovaciones están bien desarrolladas, son racionales y bien planificadas, los resultados negativos no deberían inhibir una revisión positiva de la acreditación. Los resultados adversos sólo son preocupantes cuando afectan grave y negativamente la capacidad de la escuela de negocios para continuar cumpliendo su misión.

Dificultades y avances en la evaluación de la calidad de los programas de posgrado en Administración en la región latinoamericana.

En lo referido a nuestra región latinoamericana y caribeña la experiencia de evaluación de la calidad de los posgrados en general y en Administración en particular es relativamente nueva; al respecto, el país más destacado ha sido Brasil cuya nación cuenta con una extensa experiencia en evaluación de cientos de programas de maestrías y doctorado.

Sería interesante, primero, reflexionar sobre la siguiente interrogante: ¿cómo la venida afectando la crisis financiera en la estabilidad y calidad de los planteles profesoriales y programas de posgrado en Administración en la región continental y caribeña, en todos nuestros países latinoamericanos en los últimos tiempos?

La crisis de financiación del sector público favorece la expansión privada. A los drásticos recortes de



gastos públicos corresponden iniciativas de disputada búsqueda de fondos privados, convenios con sectores de la economía de mercado, cobro de aranceles, contratos flexibles, programas cortos, ventas de servicios, alquiler de espacios y muchas otras fuentes de renta. Algunos países, como Brasil, Argentina y México, crearon mecanismos competitivos de incentivos económicos para incrementar los ingresos de los docentes, basados en criterios de dedicación horaria. Como tendencia general, se percibe una desprofesionalización del magisterio superior, una disminución de la dedicación exclusiva y del número de investigadores a tiempo completo. La distribución competitiva de presupuestos e incentivos económicos está generando un aumento de conflictividad entre docentes e investigadores, entre instituciones, y entre éstas y sus respectivos ministerios en todos los países de Latinoamérica especialmente.

Sin embargo, a lo anterior, ¿se han obtenido algunos logros, algunos avances?

Pese a los pocos años de experiencia y los enormes problemas de las instituciones y de los sistemas latinoamericanos y caribeños, es justo subrayar que mucho se ha avanzado en el tema de la evaluación y la acreditación. En Brasil, las experiencias exitosas de algunas universidades, ej., la Universidad Estatal de Campinas: UNICAMP; la Universidad Federal de Rio Grande do Sul: UFRGS; o la Universidad de Brasilia: UnB) y el PAIUB (desarrollado a partir de 1993), han producido y difundido una cultura de evaluación participativa, con amplia aceptación y compromiso de la comunidad académica. Las evaluaciones de posgrado ya llevan cuarenta años en Brasil y están muy consolidadas. Todo ello ha facilitado las prácticas del nuevo sistema de evaluación en vigencia desde 2004. Cabe mencionar también las experiencias positivas de evaluación obtenidas por instituciones de otros países de América, tales como: la Universidad de la República (Uruguay), o la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho de Tarija (Bolivia); así como de varias universidades de Argentina, Chile y Colombia.

¿La privatización de las IES en América Latina y el Caribe llevó a la falta de calidad?

La privatización de las IES en América Latina y el Caribe llevó a la diversificación de las IES y, en muchos casos, a la falta de calidad; esta falta de calidad se debió en diversas ocasiones a la falta de financiamiento, tal y como lo expresa (Davila M. , 2012) cuando afirma que: “Otros autores también identifican como problema la calidad de la oferta de posgrados, vinculada estrechamente al financiamiento, en particular durante la década de los noventa y, en este sentido, también observan diferencias



entre la región y los países centrales” (p. 70).. A partir de la década de los 90 casi todos los países de la región crearon sus propios organismos de acreditación; como ejemplo de ello se pueden citar: La Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (México); el Consejo Superior de Educación (Chile); el Consejo Nacional de Acreditación (Colombia); la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Argentina) (AACSB International, 2013; Abreu, 2015; Aguirre y otros, 2019).

¿Cuál ha sido el rasgo común en la región latinoamericana en cuanto a: los procesos de acreditación y evaluaciones externas & autoevaluaciones y de las evaluaciones cualitativas?

Un rasgo común en la educación superior del continente latinoamericano consiste en que los procesos de acreditación y evaluaciones externas tienden a ocupar el lugar de las autoevaluaciones y de las evaluaciones cualitativas. Se constituyen en procesos cada vez más globalizados, transnacionales, estandarizados, cuantitativos y objetivos, con propósitos de ampliar las posibilidades de convalidación externa, establecer clasificaciones y también orientar a los profesionales. Aunque en algunos países, como Argentina y Chile, los procesos de acreditación logran limitar la proliferación de nuevas instituciones privadas y llegan incluso a proponer el cierre de algunas de ellas, esto no ocurre en otros países. Por ejemplo, los procesos reguladores brasileños no evitaron la abundante proliferación de instituciones privadas de baja calidad (Abreu, 2015; Aseguramiento & Calidad, 2020; Tafur, 2016).

¿Cuáles fueron las consecuencias negativas de esta práctica?

Como consecuencia de lo anterior, una parte de la población de bajos recursos se vio excluida de la educación superior pública por haber asistido a escuelas de menor calidad, y no poder aprobar los exámenes de selección; muchos ingresaron en las universidades de menor calidad del sector privado. En muchos casos, hay desconfianza derivada de la falta de transparencia de los criterios y objetivos de esta, por lo que se hace necesario ir hacia una cultura de debates públicos; al mismo tiempo, se observa tendencia a la inercia en determinados sectores de la comunidad universitaria, dificultades en la recolección y sistematización de informaciones correctas y útiles, y poca experiencia en la elaboración de documentación consistente. En resumen, se puede afirmar que el grado de desarrollo institucional es muy asimétrico y que no son pocas las dificultades de comprensión de los criterios y estándares elaborados por los ministerios y organismos de evaluación y acreditación. (Torres, 2016, p. 20)



No todos los criterios internacionales o transnacionales son adecuados para evaluar la calidad en las universidades latinoamericanas y caribeñas. En este contexto, la educación superior además de cumplir los estándares internacionales de enseñanza e investigación debe ejercer papeles centrales en los proyectos y estrategias nacionales. Por tanto, los procesos de evaluación y acreditación han de valorar los criterios de pertinencia, democratización, equidad social, desarrollo local y regional y construcción de espacios públicos de discusión. (Sobrinho, 2007, p. 292).

Resulta interesante observar que, en los procesos de evaluación y acreditación, a pesar de quedar implícito el impacto del posgrado en variables como el número de publicaciones de alto nivel y de citaciones, o la calidad de la formación, ninguno de los principales *rankings* lo considera de forma particular dentro de sus criterios de valoración (Cárdenas & et al., 2016). Esta es una de las críticas que surge de las limitaciones o sesgos que pueden tener estos modelos de medición, sumados a otros tales como: no considerar el tamaño o antigüedad de las instituciones, el nivel de la relación con el sector empresarial, las patentes como resultado de los desarrollos tecnológicos de los centros de investigación, entre otros. (Gokcen, et al., 2016).

¿Resulta objetivo y/o adecuado recurrir siempre a acreditadoras internacionales, especialmente las norteamericanas, para medir el nivel de desarrollo de nuestros programas de maestrías y doctorado?

Respecto a esta importante pregunta, Segrera (2016), nos ilustra de la siguiente manera:

Existe la tendencia en las IES de los países en desarrollo de solicitar ser acreditadas por agencias de países extranjeros, en especial de Estados Unidos, sin percatarse que estas agencias desconocen los valores y necesidades de desarrollo autóctono por estar conformadas para otra realidad. Puede ser positivo invitar a expertos a incorporarse a los equipos nacionales de acreditación, pero siempre que estos procesos estén elaborados a partir de valores, normas y necesidades autóctonas.

¿Cuál es la tendencia actual que marca el comportamiento de los programas de maestrías y doctorados en Administración en los países de la región?: la formación del posgrado direccionado hacia dos aspectos de medular importancia: 1) a la investigación de alto nivel; 2) y a la indispensable articulación de la universidad con el sector empresarial y la sociedad. Lo anterior, puede ser considerado como un imperativo para la mayoría de los países de América Latina; puesto que la misma constituye un hecho ya consolidado en las universidades referentes en el ámbito mundial, especialmente aquellas contextualizadas en la cultura anglosajona (Toncich, 2016).



La principal característica de esta tendencia es la transferencia de conocimiento en dos espacios:

1. Al interior: entre los diferentes programas de maestrías y doctorados con los grupos e institutos de investigación que los soportan y ofrecen con otras universidades, favoreciendo sinergias, optimización de recursos, creación de redes y la convergencia del mejor talento en nuevos procesos creativos, de experimentación y discusión.
2. Al exterior: entre las estructuras de conocimiento de las universidades (p. ej.: grupos, institutos, laboratorios, centros, etc.) con los departamentos de desarrollo y mercadeo del sector empresarial, con las agencias u oficinas de promoción de la competitividad de los gobiernos locales o nacionales, y, en algunos casos, con la comunidad por medio de fundaciones y ONG (Cruz, 2014).

La tendencia ha empezado a denominarse *Market University* (universidad de mercado) (Berman, 2012); y se enmarca en las teorías de economía del conocimiento, que tiene buena parte de su origen en los Estados Unidos con la comercialización de los desarrollos tecnológicos de las grandes Universidades con el MIT (como principal referente y la creación de empresas de base tecnológica o venta de secretos, invenciones y patentes). (Abreu, 2015; Aguirre et al., 2019; Salgado, 2011).

La UNESCO y el Banco Mundial han patrocinado numerosas actividades y han financiado proyectos para apoyar el desarrollo de capacidades en las iniciativas de garantía de la calidad. El Convenio Regional de Convalidación de Estudios, Diplomas y Títulos de Educación Superior en Asia y el Pacífico ha tenido un papel clave en la reunión de los países de la región para comentar temas de movilidad académica.

Características principales de los procesos de evaluación y acreditación en la región latinoamericana y caribeña. Tendencias. Recomendaciones

Podemos afirmar que, en referencia a la experiencia acumulada por los países de la región latinoamericana, en procesos de evaluación de calidad de los posgrados en Administración, aún es muy joven en comparación con los países del primer mundo. Al respecto, (Ramos, et al, 2016, p. 30), nos ilustra este aspecto de la siguiente manera:

Por otro lado, las experiencias de evaluación de calidad de los posgrados, es relativamente nueva en Iberoamérica, el más destacado ha sido Brasil cuya nación cuenta con una extensa experiencia en evaluación, 2.062 maestrías acreditadas y 1.177 doctorados acreditados, según el proyecto Sistemas



de Evaluación y Acreditación de Posgrados en América Latina y El Caribe; y, países como Argentina, Colombia, Cuba, España y México, han aplicado en los últimos treinta años esquemas de evaluación de la calidad en el orden estatal o nacional.

En este contexto, enmarcado por la diversidad y complejidad de intereses y modelos y/o procesos de evaluación y acreditación, se hace necesario destacar en la región latinoamericana y caribeña algunas tendencias:

- El desarrollo de sistemas integrados de aseguramiento de la calidad, como un proceso progresivo y sistémico que contempla (en el orden más apropiado para cada país) la instalación de mecanismos de control de calidad (o evaluación de estándares mínimos), de acreditación de carreras, de acreditación institucional o de medición de los resultados de aprendizaje (CACES, 2018).
- Una segunda tendencia que América Latina comparte con el resto del mundo es el desarrollo prioritario de sistemas de acreditación institucional. Esto obedece a diversas razones: es menos costoso evaluar instituciones; es más eficiente evaluar instituciones, porque muchos de los problemas de las carreras provienen de decisiones de política institucional y no son abordables a nivel de unidades académicas; desde el punto de vista del gobierno del sistema, la acreditación institucional aporta una información más útil para la toma de decisiones sobre financiamiento, regulación u otros aspectos (CES, 2015).
- Junto con la evaluación y acreditación de programas de grado o pregrado, se observa un desarrollo importante de la evaluación de programas de posgrado. La experiencia sugiere que estos serán más eficaces y aceptados en los distintos países, en la medida en que se efectúen en función de criterios convergentes e identificados como tales por el conjunto de países participantes.
- Asimismo, es importante centrar la evaluación en las propuestas académicamente más consolidadas: las maestrías y doctorados que son ofrecidos por universidades.
- Lo anterior sugiere la importancia de explorar y fomentar procesos de evaluación y acreditación innovadores, que permitan generar una cultura de la evaluación al nivel más básico de una institución (la carrera o programa) y entregar información útil a potenciales usuarios de la educación superior.
- Existe un movimiento todavía inicial hacia la utilización de los resultados de los procesos de aseguramiento de la calidad para mejorar la armonización de criterios y procedimientos, incrementar



la legibilidad de los títulos obtenidos en distintos países, avanzar hacia la comparabilidad de estos y eventualmente, facilitar el reconocimiento de estudios y de títulos y, por consiguiente, la movilidad de estudiantes, académicos y profesionales.

En síntesis, y como conclusión, se resaltan algunos elementos significativos en el ámbito regional latinoamericano, acerca de la evaluación y acreditación de la calidad:

1. La evaluación y acreditación de la calidad ha pasado de ser una recomendación teórica a una política efectivamente implementada en América Latina, al igual que en otras regiones del mundo. Un rasgo interesante en la mayoría de los países de la región es el énfasis que se ha puesto en el desarrollo de una “cultura de la evaluación” en las propias instituciones de educación superior, lo que confiere a los procesos evaluativos un rol estratégico para el futuro de este nivel educativo.
2. Existen evidencias -incipientes todavía- de que la evaluación de la calidad ha ido transformándose, de un concepto elitista y centrado en la excelencia, en uno que, manteniendo la rigurosidad en la evaluación, privilegia la pertinencia y la capacidad de las instituciones de educación superior para dar respuesta a los desafíos que enfrentan en un contexto de masificación y diversificación.
3. Los procesos de aseguramiento de la calidad exitosos son aquellos que han logrado combinar de manera adecuada la preocupación institucional por la autoevaluación con la apertura a la mirada externa, tanto en la definición de criterios como en los procesos evaluativos.
4. Para que los procesos de aseguramiento de la calidad mantengan y actualicen su potencial para la mejora de la educación superior, es esencial que se desarrollen mecanismos e instrumentos que midan su impacto efectivo sobre la calidad de programas e instituciones. Asimismo, deberán buscar la forma de promover la innovación responsable, para que sean mecanismos no sólo de control o garantía externa de calidad, sino de promoción y fomento de procesos de mejora continua, tanto en calidad como en pertinencia (Gabalán & Vásquez, 2017; Ponce & Carrasco, 2017; Tafur, 2016).

Es por todo ello que resulta pertinente la observancia de las siguientes recomendaciones:

- Se debe exhortar a los gobiernos a adoptar los sistemas de acreditación y evaluación de pre y posgrado como política de Estado, de tal manera que en el conjunto de sus directrices y procedimientos contemplen: la búsqueda del diálogo entre los diferentes actores que favorezcan los procesos de armonización de criterios y procedimientos de acreditación a nivel regional de las IES.
- Promover la incorporación de nuevas formas de gestión y de gobernabilidad en los organis-



mos y agencias de acreditación, de manera tal que sean capaces de atender los escenarios de necesidades y desafíos de las próximas décadas; y propiciar una cierta independencia de las agencias acreditadoras, en relación por un lado, a la injerencia de agentes externos y, por otro lado, a la oscilación y a las constantes presiones del mercado laboral; así como la posibilidad de implementar y ejecutar programas de movilidad docente en el ámbito de los programas de maestría y de doctorado.

- Fomentar el aporte de mayores volúmenes de inversión destinados a la formulación, implementación y fortalecimiento de los sistemas públicos de acreditación de programas de posgrados. La cooperación a nivel regional como una forma de integración internacional estratégica hacia el desarrollo de los países y de la región (CES, 2015; Molina, 2019; Ponce & Carrasco, 2017; Salgado, 2011).

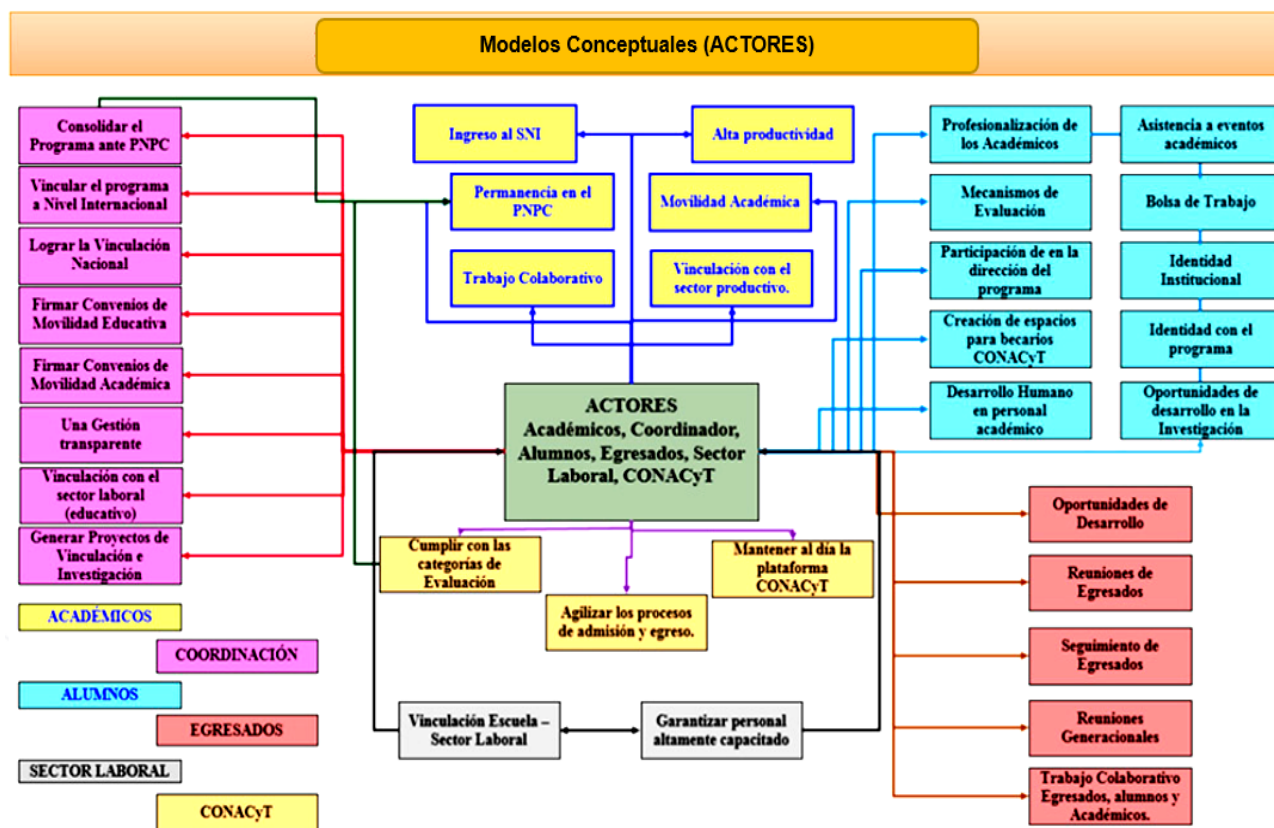
El modelo Conceptual Metodológico de CONACyT México

Se decía anteriormente que países como Brasil, México, Colombia, Cuba, Argentina y Chile, entre los más destacados, han marcado el paso en los procesos de evaluación y acreditación de programas de posgrado de maestrías y doctorados. Por lo que se puede observar, no ha habido una distribución más o menos homogénea de los posgrados entre los diferentes países de la región, y en consecuencia de los procesos de evaluación y acreditación. Por sólo mostrar un ejemplo, en el 2004 Brasil y México concentraban el 51 % de la matrícula de posgrado, mientras que el grupo de países compuesto por Argentina, Venezuela, Cuba, Perú y Chile concentraba el 40 % y todos los otros países del continente contenían en ese año tan solo el 9 % de la matrícula de posgrado (Mollis, 2012, p. 26).

A continuación, a manera de ilustración, se expone el modelo conceptual metodológico de los principales actores de CONACyT, y el modelo de evaluación del programa nacional de posgrados de calidad de México (Ver Figura 2, y Tabla 59); se trata de un modelo interesante que puede ser considerado y obtener resultados satisfactorios (Abreu & De la Cruz, 2015).

Como se pudo observar, en este modelo se recogen todas las aristas que se mueven entorno a los principales actores del programa de posgrado. Es un complejo sistema que contempla diferentes interrelaciones, académicas, de vinculación, gestión, evaluación, etc.; mientras que en la tabla se relacionan las cuatro categorías (1.- Estructura y personal académico del programa; 2.- Estudiantes; 3.- Infraestructura del programa; y 4.- Resultados y vinculación), así como los criterios en cada caso y los componentes que los definen.

Figura 3. Modelos Conceptuales (Actores).



Fuentes: CONACyT (2015); (Abreu & De La Cruz, 2012).

En el trabajo colaborativo y de vinculación, se determina la participación de actores internos y externos, de esta manera, se ven correlacionadas las líneas directas de correspondencia, mismas que delimitan las diferentes relaciones entre éstos y el medio exterior para así lograr el cometido del programa. (Gabalán & Vásquez, 2017).

A continuación, se muestran los elementos principales y características del “Modelo de Evaluación del Programa Nacional de Posgrados de Calidad de México”. Básicamente, se exponen los criterios y componentes de estos, en las cuatro categorías de evaluación de la calidad a tener en cuenta: estructura y personal académico del programa; estudiantes; infraestructura del programa y resultados y vinculación.



Tabla 59. Modelo de Evaluación del Programa Nacional de Posgrados de Calidad de México.

Categorías	Criterios	Componentes de criterio
Categoría 1: ESTRUCTURA Y PERSONAL ACADÉMICO DEL PROGRAMA	Criterio 1: Plan de estudios.	1.1. Justificación del programa, 1.2. Objetivos, 1.3. Perfil de ingreso, 1.4. Perfil de egreso, 1.5. Mapa curricular, 1.6. Actualización del plan de estudios, 1.7. Opciones de graduación, 1.8. Idioma, 1.9. Actividades complementarias del plan de estudios.
	Criterio 2: Proceso de enseñanza-aprendizaje.	4.2. Flexibilidad curricular 4.3. Evaluación del desempeño académico de los estudiantes.
	Criterio 3: Núcleo académico básico.	3.1. Perfil del Núcleo Académico Básico, 3.2. Distinciones académicas, 3.3. Apertura y capacidad de interlocución, 3.4. Organización académica y programa de superación.
	Criterio 4. Líneas de generación y/o aplicación del conocimiento (LGAC).	4. Líneas de generación y/o aplicación del conocimiento (LGAC).
Categoría 2: ESTUDIANTES	Criterio 5: Ingreso de estudiantes.	5.1. El proceso de admisión.
	Criterio 6: Seguimiento de la trayectoria académica de los estudiantes.	6.1. Tutorías, 6.2. Comités Tutoriales.
	Criterio 7: Movilidad de estudiantes.	7.1. Investigación, 7.2. Profesional.
	Criterio 8: Dedicación de los estudiantes al programa.	8.2. Posgrados con orientación profesional.



Categoría 3: INFRAESTRUCTURA DEL PROGRAMA	Criterio 9: Espacios, laboratorios, talleres y equipamiento.	9.1. Espacios, 9.2. Laboratorios y talleres.
	Criterio 10: Biblioteca y tecnologías de información y comunicación.	10.1. Biblioteca, 10.2. Redes y bases de datos, 10.3. Equipamiento.
Categoría 4: RESULTADOS Y VINCULACIÓN	Criterio 11: Trascendencia, cobertura y evolución del programa.	11.1. Alcance y tendencia de los resultados del programa. 11.2 Cobertura del programa, 11.3 Pertinencia del programa, 11.4 Satisfacción de los egresados.
	Criterio 12: Efectividad del posgrado.	12.1 Eficiencia terminal y graduación,
	Criterio 13: Contribución al conocimiento.	13.1. Investigación y desarrollo, 13.2. Tecnología e innovación, 13.3. Dirección de tesis o trabajo terminal, 13.5. Participación de estudiantes y profesores en encuentros académicos, 13.6. Retroalimentación de la investigación y/o del trabajo profesional al programa,
	Criterio 14: Vinculación.	14.1. Beneficios, 14.2. Intercambio académico.
	Criterio 15: Financiamiento.	15.1. Recursos aplicados a la vinculación, 15.2. Ingresos extraordinarios.

Fuente: Modelo de evaluación del Programa Nacional de Posgrados de Calidad de México.

En una sociedad del conocimiento, se precisa de los mayores esfuerzos para alcanzar elevados estándares de calidad en la formación de cuadros competitivos, donde todas las personas forman parte de un todo, al cual deben tributar. Como lo reitera Gómez (2020, p.5), citando a la UNESCO (2005):



Una sociedad del conocimiento ha de poder integrar a cada uno de sus miembros y promover nuevas formas de solidaridad con las generaciones presentes y venideras. No deberían existir marginados en las sociedades del conocimiento, ya que este es un bien público que ha de estar a disposición de todos.

De lo que se trata es que todos los actores trabajen de forma mancomunando y proactiva, utilizando criterios de evaluación e instrumentos de evolución adecuados que conduzcan al éxito, aprendiendo al mismo tiempo de los errores (Ruíz-García, 2019, p.188), y tomando y extrapolando las experiencias más positivas e incorporarlos a los programas de posgrado y planteles de la región.

La realidad en el campo administrativo y educativo son dos términos que deberían estar alineados en el mismo sentido, buscando ante todo vincularse mutuamente. Las diversas instituciones educativas deben aunar esfuerzos para alcanzar las metas establecidas y por ende generar productos de calidad.

El nivel de posgrado en el campo de la Administración adquiere un nuevo compromiso, tal y como afirman Ramos, Menéndez & Escalante (2016):

Dejar de lado la mercantilización de la educación y convertirse en generador de personas críticas, analíticas, y sobre todo propositivas, con el fin de garantizar la transferencia de conocimientos y aprendizajes; que, a su vez, sean creadores de innovaciones en el ámbito de la ciencia y la tecnología (p. 52).

En la obra de Bernard (2011) se observa una coincidencia general en importantes categorías, tales como: La planificación y organización del curso; La ejecución del aula; La evaluación del aprendizaje; El conocimiento de la materia y el efecto del curso.

Basándose en lo anterior, se propone tratarlas como grandes variables de análisis (para este caso concreto y con plena posibilidad de replicación en otros escenarios similares) (AUIP, 2014), como: Planificación y organización; Compromiso institucional; Mando disciplinario; Mando pedagógico; Relaciones interpersonales; Evaluación y Efecto del curso.

La diversidad de modelos es relativamente extensa. En la mayoría de los países, los organismos que acreditan son estatales, pero también hay en la región acreditación por agencias de la sociedad y, asimismo, por instancias internacionales. En algunos casos se alcanza una cobertura de todo el sistema, en otros no. Aunque de maneras diferentes, en América Latina y el Caribe la acreditación viene consolidándose como un proceso de certificación externo de programas o instituciones, de validación temporal; basada en estándares de calidad previamente establecidos por el organismo que acredita.



Incluye, generalmente, la autoevaluación y una evaluación externa por un equipo de pares.

Este importante capítulo: “Evaluación de la calidad de los posgrados en el campo de conocimiento de Administración en el contexto internacional”, se encuentra dividido en dos partes fundamentales; en la primera parte se trató el tema referido a las principales dificultades y avances en la evaluación de la calidad de los programas de posgrado en Administración en la región latinoamericana; el entorno de evaluación; procesos; modelos (se ejemplificó con el modelo conceptual metodológico de CONA-CyT México); en un segundo aspecto de éste fue visto: el aseguramiento de la calidad; características principales de los procesos de evaluación y acreditación en la región latinoamericana y caribeña; tendencias, recomendaciones; y la segunda parte del capítulo fue dedicada a las principales Acreditadoras Internacionales en el ámbito de la Administración.

Algunas de las principales Acreditadoras Internacionales

Las acreditaciones internacionales se han convertido en medios que reflejan las características de las escuelas de negocios o universidades para las partes interesadas. Sin embargo, todavía existe un debate sobre su validez como modelo de calidad y los diferentes estándares entre los acreditadores y la percepción hacia ellos. Por lo tanto, se requiere una exploración más detallada, especialmente en los países emergentes (Abreu, 2015; Antony, 2007).

Entre las más relevantes y prestigiosas instituciones que se encargan de evaluar y acreditar los diferentes programas de posgrado, a nivel internacional, se pueden citar (ver Tablas 60 a 65):

Tabla 60. Principales características de la acreditadora internacional: European Quality Improvement System (EQUIS).

European Quality Improvement System (EQUIS):

Sede	Fecha de Fundación	Características
Bruselas (Bélgica)	1997	Acreditadora que otorga la acreditación en dos modalidades: hasta por tres años (con informes anuales del progreso sobre las áreas de mejora requeridas) o por cinco años (con un informe de progreso de mitad de período sobre los objetivos de desarrollo requeridos) (Aguirre et al., 2019). EQUIS ha acreditado a 172 instituciones en 41 países alrededor del mundo.

Fuentes: Aguirre et al. (2019).



Tabla 61. Principales características de la acreditadora internacional: *International Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB)*.

International Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB).

Sede	Fecha de Fundación	Características
EE.UU.	1916	Fue reconocida como el punto de referencia de calidad de las escuelas de negocios dentro de la comunidad académica. Ha otorgado acreditación empresarial a unas 550 instituciones en más de 30 países. Comenzó a expandir su programa de acreditación internacional en 1995 cuando otorgó la acreditación a la primera escuela de negocios fuera de América del Norte. A partir de abril de 2006, la acreditación empresarial de AACSB International se ha extendido a 85 escuelas de negocios fuera de los EE. UU. Actualmente, las escuelas que buscan la acreditación AACSB están dominadas por instituciones internacionales (Segrera, 2006). Obtener la acreditación de <i>Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB)</i> International puede proporcionar una significativa validación externa y una declaración que puede ser un factor importante en la identificación de escuelas de negocios de alta calidad por parte de posibles estudiantes, profesores y empleadores (Abreu, 2015). Para garantizar el aprendizaje, la acreditación de la AACSB se refiere a metas de aprendizaje amplias y centradas en el nivel para cada programa de grado, en lugar de metas de aprendizaje detalladas por curso o tema, que deben ser responsabilidad de los miembros individuales de las facultades (Aguirre et al., 2019; Aseguramiento & Calidad, 2020; Ramos, Menéndez & Martínez, 2016).

Fuentes: Aguirre et al., 2019; Aseguramiento & Calidad, 2020; Ramos, Menéndez & Martínez, 2016).

Tabla 62. Principales características de la acreditadora internacional: *Association of MBA (Masters of Business Administration (AMBA))*.

Association of MBA (Master of Business Administration (AMBA)).

Sede	Fecha de Fundación	Características
Londres	1967	Acredita programas de Maestría en Administración de Negocios (MBA) en universidades en todo el mundo. La Asociación es una de las tres principales organizaciones de acreditación en la educación de posgrados en negocios. Ha acreditado 189 escuelas de negocios en 46 países, incluyendo cinco en España y 29 en América Latina.



Desde el año 2005, AMBA acredita grados de Maestría en Negocios Internacionales; y desde el año 2006, AMBA en grados doctorales en Administración de Negocios (DBA) (Abreu, 2015).

En Ecuador la Universidad San Francisco de Quito se encuentra acreditada por AMBA y ESPAE; y la escuela de negocios de la ESPOL por AMBA y AACSB (Tafur, 2016).

Fuentes: Abreu (2015); Tafur (2016).

Tabla 63. Principales características de la acreditadora internacional: Red Internacional de Agencias de Garantía de la Calidad en Educación Superior (INQAAHE).

Red Internacional de Agencias de Garantía de la Calidad en Educación Superior (INQAAHE ¹)		
Sede	Fecha de Fundación	Características
Barcelona (España)	1991	La <i>International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education</i> (INQAAHE): asociación internacional de más de 300 organizaciones, mismas que trabajan por la garantía de la calidad de la educación superior. Posee varias redes que representan a regiones geográficas del mundo. Durante el sexto encuentro bienal de la INQAAHE en el 2001 en la ciudad de Bangalore (India), se decidió la creación de una red para la región de Asia. El 18 de enero de 2003, se creó la Red de Calidad en Asia-Pacífico (APQN), por votación de los miembros que se reunieron en el congreso regional de Hong Kong. La junta directiva de las redes está representada por varias agencias de garantía de la calidad de toda la región. El presidente: el director del Consejo de Acreditación Académica de Hong Kong (HKCAA); vicepresidente: el director del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (NAAC) de la India; secretario y tesorero: el director de la Agencia de Calidad de las Universidades Australianas (AUQA) como. La Secretaría de la APQN se aloja en la Agencia de Calidad de las Universidades Australianas (AUQA), en Melbourne (Lombana & Zapata, 2017a).

Fuentes: Lombada & Zapata (2017a).

Tabla 64. Principales características de la acreditadora internacional: Asia Pacific Quality Network (APQN).

Asia Pacific Quality Network (APQN):

Sede	Fecha de Fundación	Características
Shanghái (China)	2003	Constituida por 246 miembros de 41 países. Para garantizar la adecuación de las actividades de desarrollo de capacidades, la Secretaría de la APQN ha valorado las necesidades de los distintos países; a partir de las conclusiones del análisis realizado, la APQN ha determinado: áreas concretas de actividad; grupo de



revisores pares externos; servicios de asesoría; formación, desarrollo y traslados e intercambios de profesorado y un Centro de Información.

En los sistemas nuevos, las iniciativas de desarrollo de capacidades tienen como objetivo ayudar a los países en la creación de una agencia de garantía de la calidad (Lombana & Zapata, 2017; Paladines, 2011).

Los representantes de estos países están invitados a participar en las reuniones de la APQN; tienen a su disposición los servicios de asesoría para establecer agencias de garantía de la calidad.

Los países con sistemas de garantía de la calidad emergentes reciben ayuda para formar al personal de su agencia en buenas prácticas de garantía de la calidad, y también para formar a los formadores de las revisiones externas. Reciben apoyo mediante talleres y servicios de asesoría.

Fuentes: Paladines (2011); Lombana & Zapata (2017).

Tabla 65. Principales características de la acreditadora internacional: Asociación de Naciones del Sudeste Asiático (ASEAN).

Asociación de Naciones del Sudeste Asiático (ASEAN):

Sede	Fecha de Fundación	Características
Jakarta (Indonesia)	1967	Cuenta entre sus miembros con Indonesia, Malasia, Filipinas, Singapur, Tailandia, Brunéi Darussalam, Vietnam, la República Democrática Popular de Laos, Myanmar y Camboya. La organización patrocina una serie de actividades para los países miembros, incluida la Red Universitaria de la ASEAN, creada en 1995. El objetivo general de la Red Universitaria es fortalecer la red de cooperación existente entre las universidades de la ASEAN, mediante el fomento de la colaboración en estudios y programas de investigación de las áreas prioritarias identificadas por la ASEAN. En el año 2000 se puso en marcha una nueva iniciativa de la AUN (Red Universitaria): los centros de garantía de la calidad. La iniciativa de garantía de la calidad de la AUN se ha centrado en el desarrollo de políticas y criterios comunes sobre garantía de la calidad, y ha discutido sobre los procedimientos de <i>benchmarking</i> y las mejores prácticas en la enseñanza y el aprendizaje que se deben promover entre las universidades miembros.

Fuentes: Lombana & Zapata (2017).



La importancia de estas acreditaciones internacionales radica en que existe la garantía de que, al matricular en un posgrado de Administración, se tendría la requerida calidad del claustro profesoral, organización, temarios, etc., por solo mencionar algunos de los más importantes. Ciertamente, estas acreditaciones no abarcan todo y es posible que haya alumnos de una universidad acreditada o su programa de posgrado, que sientan que se podrían mejorar algunos aspectos de esta, como la bolsa de trabajo, el *networking*, algún profesor, el alcance internacional, etc. En ocasiones se ha podido constatar que existen opiniones un tanto desfavorables de reconocidas escuelas a nivel mundial solamente por no observar puntuales detalles, como “la bolsa de trabajo no era como yo esperaba”. La experiencia “MBA” abarca muchas más cosas que las clases; al menos se puede asegurar que la enseñanza que recibieron podría ser de una mejor calidad (Molina, 2019).

El proceso de acreditación después de todo existe no sólo para proporcionar una evaluación de alta calidad general y su alineación con los estándares de acreditación, sino también para proporcionar orientación consultiva y provocar la reflexión y la exploración sobre las posibilidades de evolución y mejora continua. Las preguntas que siguen durante este proceso se basan en las oportunidades y los factores críticos de éxito identificados en una visión colectiva para educación de posgrado en Administración, que coadyuven a enmarcar las discusiones sobre las estrategias, tácticas y métricas de éxito en la evolución de las universidades, escuelas de negocios o facultades. Éstas pueden ser utilizadas en ejercicios de planificación estratégica, así como para discusiones exploratorias y consultivas con el mentor de la escuela, equipo de revisión por pares o en informes que se presentan a un comité operativo de acreditación. (Jaramillo, 2014).

Según la evaluación que hacen diferentes autores citados, estos coinciden en que los tiempos y costos para cualquier acreditación son altos (siendo asumidos totalmente por la institución que desea acreditarse) y buscan, además de la acreditación, un proceso de mejoramiento continuo. Otros autores se inclinan por los beneficios que alcanzan las instituciones que obtienen la acreditación internacional, pues, desde un punto de vista externo, informa a otras escuelas y partes interesadas externas (empleadores, profesores y estudiantes potenciales y actuales) sobre la calidad educativa de la institución, sujeta a normas internacionales de procesos de revisión por pares y autoevaluación. Por otra parte, se obtienen importantes beneficios muy positivos con la asociación y la participación en una comunidad internacional de educadores de gestión, asociados con las escuelas de negocios que han logrado la acreditación.



El entorno empresarial está experimentando profundas transformaciones, estimuladas por poderosos cambios demográficos, fuerzas económicas globales y tecnologías emergentes. Al mismo tiempo, la sociedad está demandada de empresas cada vez más consecuentes de sus acciones, que muestren un mayor sentido de responsabilidad social y adopten prácticas más sostenibles. Estas tendencias envían una fuerte señal acerca de las necesidades actuales de las empresas, que no son las mismas, de hecho, son muy diferentes a las necesidades del ayer o del mañana. (Salgado, 2011; Tafur, 2016).

En un entorno creciente de rendición de cuentas, es importante que la acreditación se centre en insumos apropiados de calidad y los resultados de esos insumos en el contexto de la misión de los programas de posgrados y las estrategias de apoyo. Es decir, en el proceso de acreditación, los posgrados en Administración deben documentar cómo están marcando la diferencia y su impacto. Esto significa que las acreditadoras internacionales o nacionales continuarán enfatizando que los posgrados en Administración integran la garantía del aprendizaje en sus procesos de gestión curricular y producen contribuciones intelectuales que tienen un impacto positivo en la teoría, la enseñanza o la práctica de los negocios.

En el capítulo sobre el “Desarrollo del posgrado en el campo del conocimiento de Administración en el contexto internacional”, fueron vistas las principales universidades que imparten posgrado en Administración, los programas y requisitos que poseen, así como los lugares que ocupan mundialmente según el *ranking* de la WEB de Universidades y el *ranking* Shanghai.



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

Hernán Mauricio Quismalin Santamaría

Universidad Técnica de Ambato

Marco histórico-jurídico de la evaluación de los posgrados en el campo del conocimiento de Administración en el Ecuador

El punto de partida para el análisis histórico en el Ecuador de este importante aspecto inicia con la evaluación de las facultades de Medicina en algunas universidades (a finales de la década de los 70), con el propósito de especializar a sus graduados, ya que éstas fueron las primeras en realizar posgrado a nivel de especialistas (Paladines, 2011).

Ecuador, a la luz de la Ley de Universidades y Escuelas Politécnicas (LUEP) de 1982, se acoge a las atribuciones del Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas (CONUEP) que, en el Art. 9 literales h y k respectivamente indican: “Unificar los planes, programas de estudio y títulos de las Universidades y Escuelas Politécnicas”, así como la de “Normar el funcionamiento de los cursos de posgrado”. La norma citada constituye una aspiración y un programa de trabajo más que una situación. Con la aparición de esta Ley, se inician posgrados a nivel de diplomados, especializaciones y maestrías en la formación del claustro, sobre todo, universitarios (CACES, 2018a; Paladines, 2011).

Luego de la publicación de la Constitución de 1998, donde aparece el tema de rendición social de cuentas, la LOES del año 2000, recogiendo lo dispuesto en la Constitución, establece que el CONEA evalúe y acredite las carreras de posgrado. En noviembre del 2003 el CONEA realizó un evento que tuvo por objetivo recoger opiniones y experiencias sobre evaluación, que se convirtieron a la postre en insumos para la elaboración y aprobación de la guía para evaluar y acreditar posgrados. En aquel evento, una de las reflexiones a las que se arribó formalmente fue que no existía una instancia reguladora establecida como sistema nacional, que velará por la calidad y pertinencia de los posgrados, y en consecuencia, el no poder contar el posgrado con una política nacional que le permitiera realizar el seguimiento y evaluación (CONEA, 2004).

Los posgrados funcionaron autorizados tanto por el CONUEP y CONESUP, organismos que dejaron la responsabilidad exclusiva de la ejecución de los programas de posgrado a cada universidad con



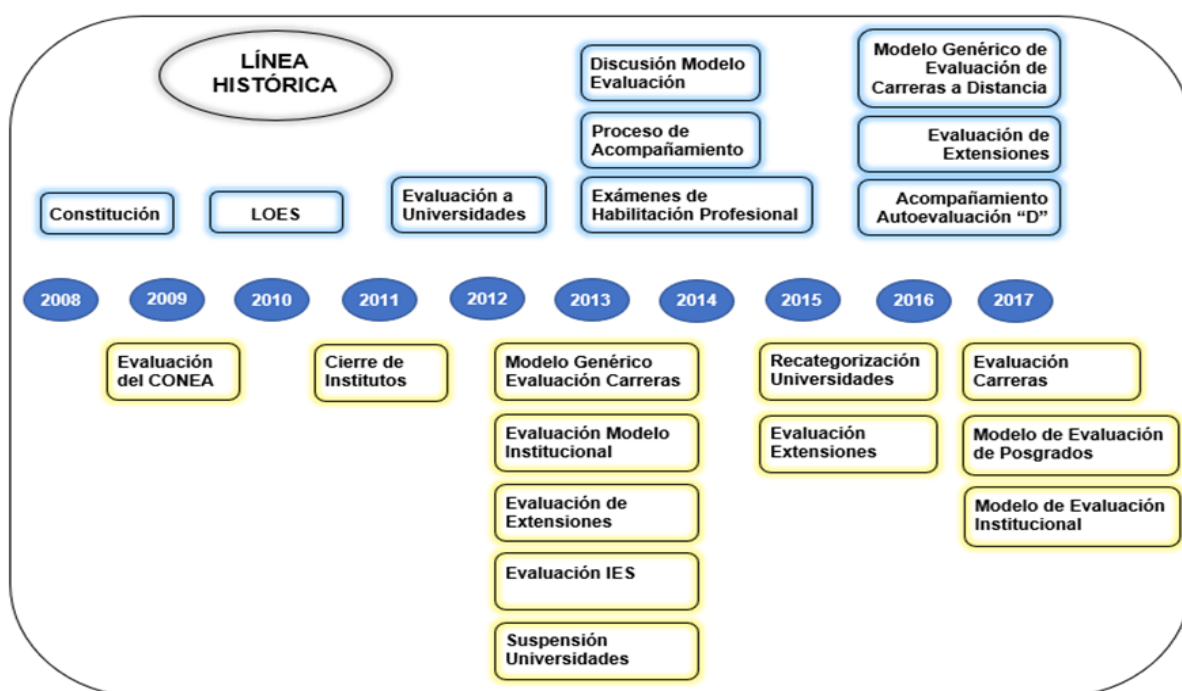
los consabidos riesgos sobre la calidad y pertinencia; a lo que se adicionaba el corto plazo y la lógica del mercado, ya que se exigía entre uno de los requisitos un estudio de mercado que demostrara su necesidad.

En el año 2003, cuando se analizó la situación del posgrado en Ecuador, se constató que el CONUEP y luego el CONESUP, para autorizar el funcionamiento de los programas de posgrado, designaban a un docente universitario que evaluaba e informaba sobre el cumplimiento de algunas exigencias que a su criterio debían contener los proyectos de funcionamiento, lo cual ocasionaba retrasos e incertidumbres debido a que no habían procedimientos claros para asegurar la calidad de los programas de posgrado, ocasionando la proliferación de estos (CACES, 2018b; CEAACES, 2017b; Chiecchia, 2008). A partir de la sugerencias presentadas, en el año 2004 aparece la Guía de Autoevaluación y Acreditación de Posgrados de las Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador, sustentada en el Art.74 de la Constitución de 1998, en los artículos 90, 92, 93 y 96 de la LOES del 2000 y en el art. 22 del Reglamento de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, el cual puntualiza que el proceso de acreditación de las instituciones, que integran el sistema de educación superior podrá efectuarse en su conjunto o en uno de sus programas o carreras. La disposición general novena del mismo reglamento señala que: “la enseñanza de posgrado se evaluará y acreditará por programas” (Paladines, 2011; Salgado, 2011).

A continuación, en las Figuras 3 y 4 se presentan cuadros resúmenes acerca de: a) Línea histórica de evaluación de las IES; y, b) Perspectiva histórica de los procesos de evaluación de las IES:

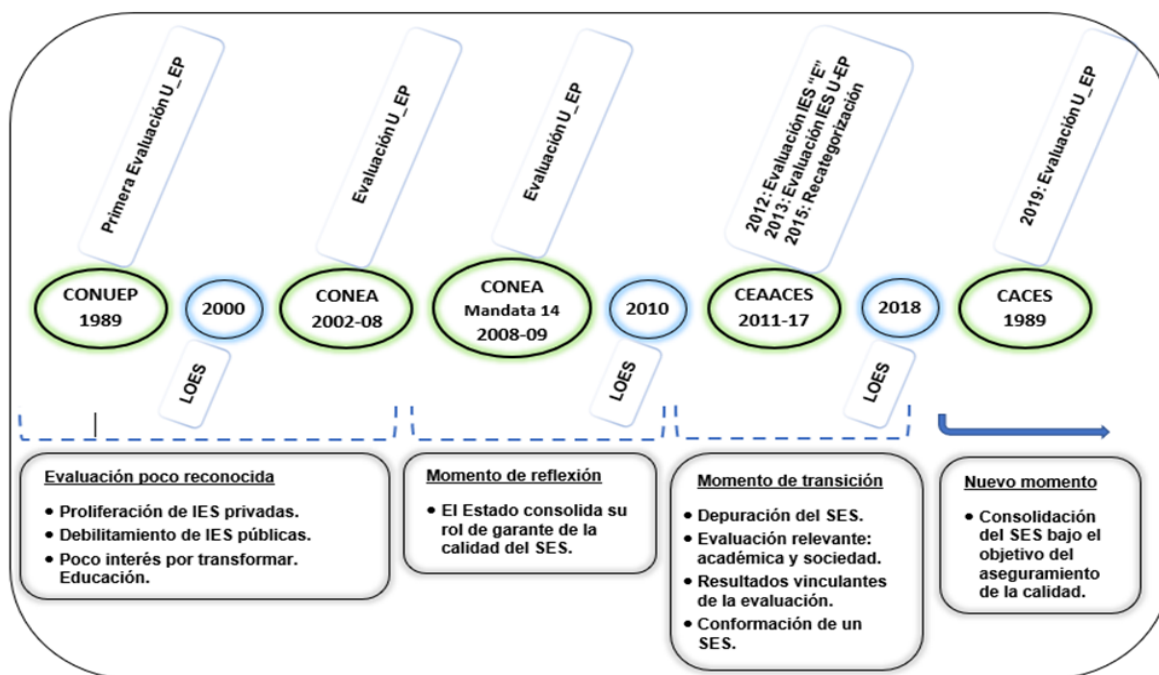


Figura 4. Línea histórica de evaluación de las IES



Fuente: (CEAACES, 2017)

Figura 5. Perspectiva histórica de los procesos de evaluación de universidades y escuelas politécnicas



Fuente: (CEAACES, 2017)



El CONESUP (2003), en el informe del mandato 14 entregado a la Asamblea Nacional a finales del 2009, muestra que para inicios de la década de los 90 ya existían alrededor de 100 programas de posgrado y desde el año 2000 hasta el 2019 funcionaban más de mil posgrados con más 100 mil alumnos en el país, sin contar los posgrados que ofrecían otras universidades internacionales en línea que se encontraban en el listado de la SENESCYT. Estas cifras, según el CONESUP, revelaron que existía exceso y proliferación de posgrados en las diferentes modalidades. El CONEA por su parte, en su informe a la Asamblea Nacional por disposición del mismo mandato 14, analizó el Posgrado en el Ecuador, sosteniendo “que son reconocidos como Profesionalizantes por su propia comunidad académica y por consiguiente están enfocados en la trasmisión de información, acumulación de conocimientos y actualización profesional”.

Una de las dificultades que enfrentó la evaluación de 1989 y las realizadas entre 2002 y 2008 fue que: [...] determinados sectores no aceptaron los correspondientes informes, y esgrimieron diversos argumentos: que la evaluación no sirve, que la metodología no fue adecuada, que no hubo el debido proceso; en fin, todo un conjunto de rémoras que dejó en nada la antedicha rendición de cuentas. En noviembre de 2009 el CONEA presentó a la Asamblea Nacional el informe de Evaluación de Desempeño Institucional de las Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador, que develó su situación y propuso soluciones radicales para su mejor rendimiento (CEAACES, 2014). La orientación de este proceso fue la depuración y el mejoramiento del sistema de educación superior, el cual estuvo legitimado por la Asamblea Constituyente. Esta evaluación fue diferente de los procesos previos de evaluación, ya que cubría todo el universo de las IES, no incluyó un proceso de autoevaluación y los destinatarios fueron la Asamblea Nacional y el CONESUP, no las IES. Se trató además de un proceso obligatorio y los resultados de esta evaluación ubicaron a 11 universidades en categoría A, 9 en categoría B, 13 en categoría C, 9 en categoría D y 26 en categoría E (CEAACES, 2013).

En el 2009, en un análisis de las características de los programas de posgrado de las Universidades, se concluyó que la totalidad de los programas de posgrado en las IES no cumplían con lo que dispone la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) en su Art. 44, literal, c) “el nivel de estudio de cuarto nivel o de posgrado constituye una especialización científica o entrenamiento profesional avanzado. Corresponden a este nivel los títulos intermedios de diplomado superior y especialista y los grados de magíster y doctor” (CEAACES, 2017b).



La modalidad semipresencial modular de estos programas no posibilita la realización de la investigación, estructurada en programas y líneas de investigación, las que son escasas y están concentradas en pocas instituciones (...). La calidad y profundidad es muy heterogénea, lo que ha resultado en una devaluación notoria de todos los grados y diplomas de cuarto nivel. Devaluación debido a la proliferación sin ningún control por parte del CONESUP de programas, especialmente de las áreas de Administración de negocios y educación, que solo tiene como objeto la comercialización de los mismos, sin contar muchas veces las IES que los ofertan con las condiciones mínimas de calidad docente de sus profesores, de una infraestructura física, informática, y de bibliotecas de referencia adecuadas (CACES, 2018b; Capa, 2017; CEAACES, 2014).

En enero del 2009, el CONESUP aprobó el Reglamento Codificado de Régimen Académico del Sistema Nacional de Educación Superior, que se propuso regular en quince artículos, los requerimientos para los posgrados. En el Art. 63 de este reglamento se define al posgrado como: “programas académicos de cuarto nivel, gestionados por las Universidades y Escuelas Politécnicas legalmente constituidas y con aprobación expresa e individualizada de cada programa por parte del CACES” (CACES, 2019); pueden acceder a estos estudios los estudiantes que posean grado académico o título profesional de tercer nivel o posgrado.

En lo referente al financiamiento, tanto la Ley de Educación Superior del 2000 y la actual, no han cambiado, dejando a cada IES la responsabilidad del financiamiento a través de la realización de posgrados; de hecho, aún se observa un cobro diferenciado de un mismo programa dependiendo de la Institución que lo oferte (Paladines, 2011). En la búsqueda de experiencias sobre evaluación de programas de posgrado, en septiembre del 2010 se realizó el Taller Iberoamericano de Evaluación y Acreditación del Posgrado en la Universidad Laica “Eloy Alfaro” de Manabí; auspiciado por la Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado, cuyo propósito fue propiciar una reflexión colectiva sobre las prácticas de gestión de la calidad académica del nivel superior avanzado en Ecuador y en los países que integran la Comunidad Iberoamericana de Naciones. En aquel evento se relataron varias experiencias de evaluación de otros países, pero no se trató en profundidad las experiencias en Ecuador (CACES, 2018a; Herrera & Aguilar, 2009; Paladines, 2011; Salgado, 2011).

El 4 de febrero del 2010, utilizando la Guía de Evaluación con Fines de Acreditación para programas de posgrado de las Universidades y Escuelas Politécnicas, la Escuela Politécnica del Litoral (ES-



POL) y su Escuela de Posgrados acredita el Programa de Maestría en Administración de Empresas, en sus modalidades de tiempo parcial MAE (MBA) y Ejecutiva EMAE (EMBA) (MAE): es el primer y único programa de posgrado acreditado en el Ecuador, ya que cumplió las 14 características, 81 estándares y 102 indicadores (CACES, 2019, 2020; CEAACES, 2013; CES, 2019; CONEA, 2004).

Importancia de la evaluación y la acreditación de los posgrados

La evaluación y la acreditación deben ser entendidas como una política pública para garantizar una expansión de la educación superior con calidad académica y relevancia social (Luce & Morosini, 2003). La tendencia internacional es la de identificar la evaluación institucional con la evaluación de la calidad. La declaración de la segunda conferencia mundial sobre educación superior (UNESCO 2010), señala la importancia de la evaluación en el quehacer de la educación superior, como parte de la necesidad de fortalecer la calidad y, de ahí, la necesidad de poder apreciarla y “asegurarla”; adjudicando a este último término el sentido de ofrecer garantías a la sociedad de que, efectivamente, el servicio al que accede ha sido sometido a alguna forma de control de calidad (Salgado, 2011).

Bajo este marco, la calidad de la educación superior se torna un objetivo amplio y de grandes miras, por todas las vertientes y ramificaciones que se aspira que ella alcance. Esta idea la expresa claramente Rodríguez (1997) al señalar que la verdadera calidad de una institución universitaria radica en su capacidad para lograr el mayor desarrollo posible de sus miembros (alumnos y profesores); es decir, en conseguir el máximo valor común. Esta concepción de la calidad es de excepcional riqueza, pues centra su atención en el ser humano, y queda claro que el sistema de calidad busca no solamente cumplir ciertos criterios y estándares, sino convertirse en un medio –solamente eso, un medio– para contribuir a que las personas desarrollen sus potencialidades a plenitud, en una sociedad cuyas políticas públicas refuercen el compromiso social de las universidades, su calidad, pertinencia y autonomía responsable. Esas políticas deben tener como meta el logro de una mayor cobertura social con calidad, igualdad y equidad; deben propiciar el desarrollo de alternativas e innovaciones en el currículo, en la oferta educativa, en la producción y transferencia de conocimientos y aprendizajes, en un ambiente de diversidad y creatividad, con independencia moral y científica frente a cualquier poder político y económico (CACES, 2020; CONEA, 2003; Salgado, 2011).

Como se puede advertir, las normas tienen la orientación y rigor académico necesarios. Lo que no se tiene todavía en el país es un sistema de aseguramiento de la calidad de los programas de posgrado, a

través de un proceso sistemático de evaluación y acreditación, que por ahora debería ser obligatorio.

Tal y como se apuntó anteriormente, si un programa de posgrado no puede dar garantías de calidad y no es acreditado, el CACES podría suspenderlo, observando el procedimiento establecido en el reglamento respectivo (CACES, 2019).

El CACES (2020) establece una serie de criterios comunes en los modelos de evaluación de posgrados para los diferentes CES que cuenten con estos programas (ver Figura 5); donde se conciben los principales actores (profesores y estudiantes), infraestructura, producción científica, entre otros.

Figura 6. Criterios comunes en los modelos de evaluación de posgrados



Fuente: Adaptado de (CEAACES, 2017).

Los programas de posgrado deben partir de una premisa fundamental: ser pertinentes: brindar soluciones de alta calidad en tiempo y espacio a los problemas de desarrollo de la sociedad, en cualquiera de sus múltiples campos: científico, técnico y tecnológico, producción, servicios, etc. En la Figura 6 se brinda una visión del papel del posgrado en su triple accionar en la sociedad, mediante el compromiso, la innovación y el impacto en la solución de los muy variados problemas en sus diferentes escenarios.

Figura 7. Ejes fundamentales en la evaluación de los posgrados.



Fuente: (CEAACES, 2017).

La universidad investiga, la universidad hace academia, y al mismo tiempo que se nutre de las investigaciones para su propio desarrollo, enriqueciendo cada día su claustro y la docencia que imparte, la universidad se vincula con la sociedad a través de su razón de ser: brindarle a ésta, por una parte: productos y resultados científicos de elevada factura; y por la otra parte, y lo más importante: egresados de alta calificación capaces de dar solución a cada y uno de los problemas que genera su propio desarrollo (Figura 8).

Figura 8. Representación esquemática de la interacción de los tres ejes fundamentales



Fuente: Adaptado de CEAACES (2017).



Aciertos y desaciertos en la evaluación de la calidad de los posgrados

¿Cuáles han sido los aciertos?

Los sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad de la educación superior utilizan a expertos (par evaluador) adecuadamente calificados para el desarrollo de las evaluaciones de la institución o programa, actores centrales de los procesos evaluativos. La participación de pares evaluadores en los procesos de evaluación y acreditación es uno de los criterios para la consecución de buenas prácticas de los sistemas, a fin de hacerlos procesos confiables para la comunidad educativa y para la sociedad en general. De ahí que las agencias cuenten con mecanismos claros para la selección de estos pares evaluadores; para ello conforman una detallada base de datos del registro de los expertos, que representa la diversidad y pluralidad de las comunidades académicas y cuentan además con un protocolo de procedimientos para la selección de los mismos en forma transparente.

De esa forma se logra no sólo garantizar su idoneidad para la labor evaluativa, sino también asegurar los aspectos éticos establecidos en las normativas e impedir el conflicto de intereses con la institución evaluada. Por otra parte, las agencias también deben desarrollar instrumentos y actividades para proveerles de asistencia técnica y entrenamiento durante el desarrollo de la actividad evaluativa.

Los pares evaluadores provienen del campo académico y/o profesional, así como de la gestión de las instituciones de educación superior, con lo que a través de su participación se busca obtener una mirada de simetría y conocimiento del sistema, o de la disciplina del programa evaluado. La selección de los pares evaluadores, que trabajaran en la evaluación de los programas de posgrado se hace en base a pares disciplinares, es decir, con un perfil diferente a los que miran la institución en su conjunto.

¿Cuáles han sido los desaciertos?

Si bien prevalece en la región la evaluación o acreditación institucional voluntaria, la obligatoriedad se hace evidente en la evaluación institucional previa, ya que todos los sistemas establecen criterios para dar licenciamiento a nuevas instituciones de educación superior privadas. Dichos criterios deben cumplirse en forma obligatoria para lograr el funcionamiento como instituciones de educación superior. La diferencia estriba en la diversidad de criterios que se establecen para la evaluación interna, y también en cuáles son las instancias que intervienen en el análisis de la viabilidad y consistencia de un proyecto.



Se puede constatar la práctica de investigaciones descontextualizadas, es decir, aquellas que no obedecen directamente a necesidades y/o problemas en donde la sociedad urge de soluciones tangibles; donde la universidad puede aportar y resolver, jugando su verdadero papel impulsador del desarrollo. Entonces surge una incorrecta práctica de "publicar por publicar", premisa errónea que debe erradicarse. La inclusión de un factor ponderado que premia a las publicaciones que evidencian un impacto local, regional o nacional, atendiendo a la interrelación de la pertinencia y la calidad de la investigación, es un aspecto positivo, que debe contrarrestar la aún presente práctica anterior. Se debe poner atención, además, en que las publicaciones no se centren en número reducido de profesores; lo cual no es un indicador real del impacto que deben tener las mismas en los programas, durante el proceso de evaluación y acreditación.

Es por ello que se debe arribar al concepto de “sistema”, cuando nos referimos a todo el proceso de Enseñanza-Aprendizaje + Investigación. La universidad se mueve en esos dos ejes centrales. La universidad debe ser tributaria a la sociedad no solamente de un recurso humano competitivo y correctamente preparado, sino, además, proporcionarle otros productos tangibles que llenen el vacío de otras necesidades o expectativas. Y es aquí donde las investigaciones en general y en el contexto del posgrado en particular, poseen una importancia de singular importancia. Los programas de posgrado se insertan en las líneas de investigación y los proyectos, y estos deben brindar resultados aplicados en la producción, servicios, investigación, docencia, etc. La publicación de libros, monografías y artículos científicos, entre otros, representan productos importantes derivados de esos proyectos de investigación. No es publicar por publicar, o que existan regulaciones que obliguen a tener determinada número de publicaciones por profesor, y que estos llenen ese imperativo con una publicación “x”, no, esa no es la esencia de la cuestión. Publicar sí, pero los resultados de todo un trabajo y esfuerzo en las investigaciones y/o la docencia, visto todo como un sistema eficiente y eficaz que busca estándares superiores de calidad, tal y como se ilustraba en el Capítulo II de la presente obra.

En el criterio "Currículo", que anteriormente se denominaba "Plan curricular", se propone una nueva concepción, que pasa de un enfoque documental a una lógica de organización del conocimiento basada en la gestión e implementación del proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Por tal motivo, se hace necesario poseer una hoja de ruta eficiente en cada asignatura y programas, y que se agreguen equipos expertos en metodología pedagógica y andragogía para la revisión de los mismos, en cursos



de pregrado y posgrado. Además, se puede resaltar en este sentido, la incorporación de indicadores relacionados con el proceso de aprendizaje, para desmitificar la concepción de que la evaluación del currículo es meramente documental, y evidenciar lo sustancial que resultan las actividades docente-pedagógicas en el proceso de aprendizaje, reflejados en los diferentes instrumentos y procesos académicos curriculares; así también, señalar la agregación del indicador "sistema de becas y apoyos financieros" para fortalecer en el modelo, los principios de igualdad de oportunidades, la inclusión y el concepto de calidad con equidad.

De otra parte, es importante señalar que en este instrumento se incorporan a cada estándar cualitativo los llamados elementos fundamentales que tienen como propósitos la interpretación, análisis e implementación de los estándares de calidad; y que, como primer ejercicio, han sido incluidos en el modelo de evaluación del entorno de aprendizaje de las carreras de Derecho Modalidad a Distancia; y finalmente, en los indicadores cuantitativos se incorporan estándares que los describen. Otro punto favorable es que el modelo recoge todos los estándares considerados generales para todas las carreras en todas sus modalidades, tomando en cuenta su aplicabilidad en las características específicas definidas en cada carrera. Enfocándose de manera específica en su modalidad como distancia y en línea.

Solo a manera de un detalle interesante podemos hacer alusión al Proyecto Tuning¹² (2007) para América Latina, que se concibió inicialmente como una herramienta para «afinar» las estructuras educativas de Europa abriendo un debate para identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración europea para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia; donde fueron identificadas 28 competencias genéricas.

En el contexto de la educación superior, generalmente los planes de estudio han mantenido un enfoque basado en contenidos, y han sido estructurados tomando en cuenta consideraciones respecto a lo que era necesario en determinada disciplina. Muchas veces, las competencias específicas de una disciplina están presentes dentro de los planes de estudio, sin embargo, resulta muy complicado aplicarlas en la enseñanza (Betancur & Mancebo, 2018). Esto debería ser considerado y transformado en torno a las nuevas tendencias sociales y educativas. En este sentido, se debe tener en cuenta los

12 **Tuning-América Latina:** *Tuning*, constituye hoy día una metodología internacionalmente reconocida, una herramienta elaborada por las universidades y para las universidades. “El proyecto Tuning-América Latina 2004-2006¹ surge en un contexto de intensa reflexión sobre educación superior, tanto a nivel regional como internacional. Hasta ese momento Tuning había sido una experiencia exclusiva de Europa, un logro de más de 135 universidades europeas, que, desde el año 2001², llevan adelante un intenso trabajo dirigido a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior” (González, Wagenaar & Beneitone, 2004).



cambios en ciencia y tecnología y las exigencias crecientes del mercado laboral que cada vez necesita personas con conocimientos múltiples.

Un enfoque basado en competencias puede significar una oportunidad para innovar en materia educativa, tanto en titulaciones como la cercanía de las mallas a la realidad de la sociedad y sus exigencias, debido que existiría una mayor aportación desde diferentes grupos de involucrados, la utilización del constructivismo en busca de un plan que pueda cumplir con las necesidades actuales y futuras. Para lograr esto es necesario trabajar en distintos niveles, tanto en la vida universitaria como en los perfiles de egreso, posgrados en Administración y titulación. Es necesario revisar los planes actuales, así como la metodología de enseñanza y evaluación, impulsando la integración del conocimiento específico con las competencias y destrezas. Además, principalmente cambiar la forma tradicional de aprender, pensar y enseñar para que este modelo no se convierta en una moda pasajera. Por ello es necesario las acreditaciones nacionales e internacionales si existe recursos en las IES públicas, así como las relaciones con las empresas para que puedan realizar experiencias de observación profesionales y obtener habilidades y destrezas para toma de decisiones (AACSB International, 2013; CEAACES, 2017a; CES, 2019).

Fundamentos del modelo genérico de evaluación de posgrados

Conforme la revisión, descripción y análisis de la normativa relacionada con la aprobación y evaluación de posgrados, la gestión universitaria en posgrados debe responder a las normas e instituciones nacionales; como es el caso de los procesos de evaluación y acreditación, y hacerlo con agilidad. Por lo tanto, es importante que se involucre a todos los miembros de la comunidad en los procesos. El ritmo en Ecuador es lento, la actitud y compromiso es permanente con profesores, estudiantes, instituciones y la sociedad (CACES, 2019).

La Ley de Educación Superior del Ecuador establece que el principio de calidad consiste en la búsqueda constante y sistemática de la excelencia, la pertinencia, producción óptima, transmisión del conocimiento y desarrollo del pensamiento mediante la autocrítica, la crítica externa y el mejoramiento permanente; su evaluación es el proceso permanente para determinar las condiciones del programa académico, mediante la recopilación sistemática de datos cuantitativos y cualitativos que permitan emitir un juicio o diagnóstico, analizando sus componentes, funciones, procesos, a fin de que sus resultados sirvan para reformarlos y mejorarlos. (Paladines, 2011; Salgado, 2011; Tafur, 2016).



En el 2020, la acreditación ya se presenta como una validación de vigencia quinquenal regida por el CACES, para certificar la calidad de los programas de posgrado sobre la base de una evaluación previa, que resulta de una evaluación obligatoria sobre el cumplimiento de lineamientos, estándares y criterios de calidad de nivel internacional de los posgrados (L 95). El procedimiento incluye una autoevaluación de la IES (L 98, 99), así como una evaluación externa (L100) con rigor técnico y académico, realizada por un equipo de pares expertos, quienes a su vez deben ser acreditados periódicamente y cumplir con el código de ética correspondiente (L 101). Se propone además, un sistema de clasificación académica o categorización de los programas de posgrado (L 97) (Molina, 2019; Salgado, 2011).

Los sistemas de acreditación de posgrados deben contemplar como un elemento fundamental, el principio de pertinencia; es decir, su sintonía con las expectativas y necesidades de la sociedad, el desarrollo del país, la prospectiva de desarrollo científico, humanístico y tecnológico mundial y la diversidad cultural (L 107). Igualmente importantes son los principios de autodeterminación para la producción del pensamiento y conocimiento (L 145) y la garantía de libertad en la cátedra y la investigación (L 146), que están en estrecha relación con la garantía constitucional de la autonomía, entendida como la facultad de la universidad y sus profesores para exponer con la orientación y herramientas pedagógicas que estimaren más adecuadas, los contenidos definidos por ellas en sus programas de estudio (CACES, 2018b; CEAACES, 2017b; Salgado, 2011).

Si un programa de posgrado no puede dar garantías de calidad y no es acreditado, el CACES podrá suspenderlo observando el procedimiento establecido. Los programas de posgrado de excelencia, que son los que merecerían una acreditación de calidad en la universidad pública, deberían considerarse en la Ley para recibir estímulos financieros especiales por parte del Estado. La SENESCYT, CES, CACES son las instituciones encargadas de establecer las normas de regulación y control para el funcionamiento de estos programas (CONEA, 2003; Salgado, 2011).

La diversidad del sistema debe tomarse en cuenta en los modelos de evaluación y acreditación para prevenir la uniformidad. Es importante resaltar la realidad regional y la brecha de conocimiento rural-urbano. El Consejo de Educación Superior debe expedir el Reglamento de Régimen Académico con el fin de regular los títulos y grados académicos en posgrado, el tiempo de duración, número de créditos, modalidades de aprendizaje, tanto para armonizar (no uniformar) el sistema como para



promover la movilidad de profesores y estudiantes. En este marco, se debe establecer que todos los programas deben proporcionar a sus estudiantes el conocimiento efectivo de sus deberes y derechos ciudadanos y de la realidad socioeconómica, cultural y ecológica del país; el dominio del inglés u otro idioma extranjero y el manejo efectivo de herramientas informáticas.

La docencia universitaria está ligada a los grados académicos de los profesores; para los profesores titulares principales se establece el requisito del grado de doctorado y para los titulares auxiliares o agregados el grado de maestría afín al área en la que ejercen la cátedra (CACES, 2020; CEAACES, 2013; CES, 2019). El Reglamento de Posgrados actualmente vigente establece como objetivos de los programas de posgrado: la creación, desarrollo y aplicación del conocimiento científico, tecnológico y técnico, orientado a la satisfacción de las necesidades básicas de la sociedad ecuatoriana; el fomento de la investigación científica y tecnológica; el desarrollo de las artes y de las humanidades; la formación de personas con la más alta calificación científica, académica y profesional, básicamente a través de la investigación; y, la búsqueda de la excelencia académica.

De otra parte, este reglamento exige que todo programa de posgrado debe basarse en una sólida línea de investigación científica como elemento fundamental para su formulación, ejecución y evaluación. Que los estudios de especialización tienen el propósito de profundizar un aspecto de una carrera o de un área del conocimiento con fines profesionales, priorizando el dominio de técnicas y destrezas específicas, incluyendo la investigación como parte del proceso de formación, así como el aprendizaje de las más actualizadas teorías científico-tecnológicas. El estudiante requiere aprobar un mínimo de 30 créditos y presentar un trabajo final, aplicado a casos concretos dentro del área de conocimiento de la especialización (AUIP, 2014; CACES, 2020; CEAACES, 2014; CES, 2019; CONEA, 2003; Salgado, 2011).

Se hace entonces indispensable una acción de coordinación y regulación por parte del CES, cuya atribución consta en el art 169 de la LOES, que dispone como obligación de este organismo en su literal m) reglamentar el régimen de posgrado y la modalidad de estudios: presencial, semipresencial, a distancia, en línea y otros. Así como la obligación del CACES de evaluar y acreditar estos programas. Como la realidad del posgrado poco se ha cambiado en este país, respecto a la evaluación y acreditación desde que apareció la Guía de Evaluación y Acreditación de Posgrados, se permite recoger y actualizar algunos criterios vertidos en eventos anteriores que no han perdido vigencia, más otros



que parecen pertinentes en la actualidad, como sugerencias para que el CES y CACES definan una política de posgrado que los incluya.

Por consiguiente, en el ámbito de los programas de posgrado se requiere de normas reglamentarias claras y estables para la creación y continuidad de programas y el otorgamiento de títulos y grados; combatir la existencia del lucro empresarial en las actividades de posgrado; fortalecer el campo del posgrado en los niveles científico y técnico; promover los doctorados; fomentar y privilegiar los estudios de posgrado entre el sector docente universitario nacional; y mantener la coordinación entre el CES para la regulación de los posgrados, el CACES para evaluarlos y acreditarlos, con base en las regulaciones antes mencionadas, y la SENESCYT en el marco de los procesos de rendición social de cuentas para asegurar la calidad de los programas de posgrado (CACES, 2018a; Herrera & Aguilar, 2009; Paladines, 2011; Salgado, 2011).

Caracterización del Modelo Genérico para la evaluación de los posgrados

Introducción. Elementos del Modelo Genérico

“La evaluación de la calidad se efectúa mediante la evaluación externa, en la que aportan con su experiencia y experticia académicos especializados en el área de conocimiento de la carrera o programa que participa del proceso de evaluación” (Art. 100 de la LOES (2010)).

La metodología de evaluación de la calidad se basa en la normativa vigente (Art. 95, LOES, 2010), que plantea:

[...] una evaluación rigurosa sobre el cumplimiento de lineamientos, estándares y criterios de calidad de nivel internacional, a las Carreras, programas, postgrados e instituciones, obligatoria e independiente, que definirá el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior – CEAACES (CEAACES, 2015)

De todo lo anterior se infiere que el proceso evaluativo se sustenta sobre estándares de calidad; es decir, en la propia definición de “estándar de calidad” la misma lleva implícito la evolución como un proceso que precisa de ser ejecutado sobre aspectos específicos, los cuales se hacen operativos a través de los indicadores.

En cuanto a los requisitos básicos definidos para la evaluación de posgrados, el Reglamento CEAACES, precisa:



Parten de los requisitos definidos para la evaluación de carreras, distinguiendo los aspectos esenciales que difieren de acuerdo al grado académico. Estos requisitos deben ser sucintos y garantizar que permiten alcanzar el objetivo central: hacer de la evaluación externa con fines de acreditación una política que permita el mejoramiento de la calidad de la educación superior (CEAACES, 2017)

Para una mejor comprensión de la estructura y concepción del modelo genérico, se hace necesario conocer algunos de sus elementos (CEAACES, 2017) tales como:

- **Tipo de indicador** (cualitativo y cuantitativo).
- **Período de evaluación** (período de vigencia de la información reportada por IES para la evaluación).
- **Indicador cuantitativo** (expresión matemática (variable continua), que busca reflejar de manera consistente y coherente la relación entre la expresión matemática y el objeto conceptual que se trata de medir).
- **Estándar de un indicador cuantitativo** (representa las expectativas específicas que un indicador debería alcanzar en un determinado proceso de evaluación: valor numérico entre 0 a 1).
- **Indicador cualitativo** (se determina a través del estándar correspondiente. Un 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. Las categorías fijadas por el modelo son: Deficiente (0), Poco Satisfactorio (0,35), Cuasi-satisfactorio (0,70) y Satisfactorio (1)).
- **Descripción** (provee de elementos conceptuales y precisiones relevantes que apoyan la explicación del estándar).
- **Marco normativo** (La Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) y su reglamento, así como otras normativas del Sistema de Educación Superior ecuatoriano).
- **Evidencias** (fuentes de información de carácter documental que se relacionan con cada indicador; en particular, permiten justificar los valores de ciertas variables entregadas por las IES).

Sustento del modelo genérico

El Modelo Genérico se sustenta en dos aspectos fundamentales:

1. Los **principios** que guían la concepción de los criterios y estándares de evaluación de los programas de posgrado:

El Reglamento CEAACES (2017) precisa que:



La educación de posgrado, concebida como el último nivel de la formación de grado, después del ciclo de estudios de licenciatura o de estudios profesionales, debe tener la capacidad de responder a las necesidades cambiantes de su entorno, mediante la provisión de conocimiento y habilidades relevantes para las comunidades a las que sirven. Los programas de posgrado deben ser capaces de innovar, invertir en capital intelectual, desarrollar nuevos programas, currículos y cursos, que les permitan dar respuesta a las necesidades cambiantes del mundo (p. 12)

A tenor con lo anterior, establece tres principios básicos:

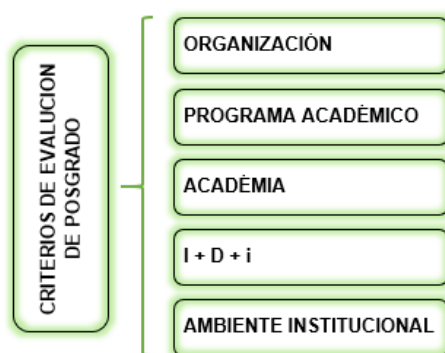
- Compromiso.
 - Investigación, Desarrollo e Innovación (I+D+i).
 - Impacto.
2. Los **criterios y estándares** de evaluación del entorno de aprendizaje de programas de posgrado I y II.

Criterios para evaluar el entorno de aprendizaje de los programas de posgrado I y II

De acuerdo con el Reglamento de Régimen Académico (CES, 2016), existen dos tipos de programas de posgrados: Programas profesionales (Tipo I) y Programas de investigación (Tipo II).

Los criterios para evaluar el entorno de aprendizaje de programas de posgrado, de tipo I y II, se presentan en la Figura 9.

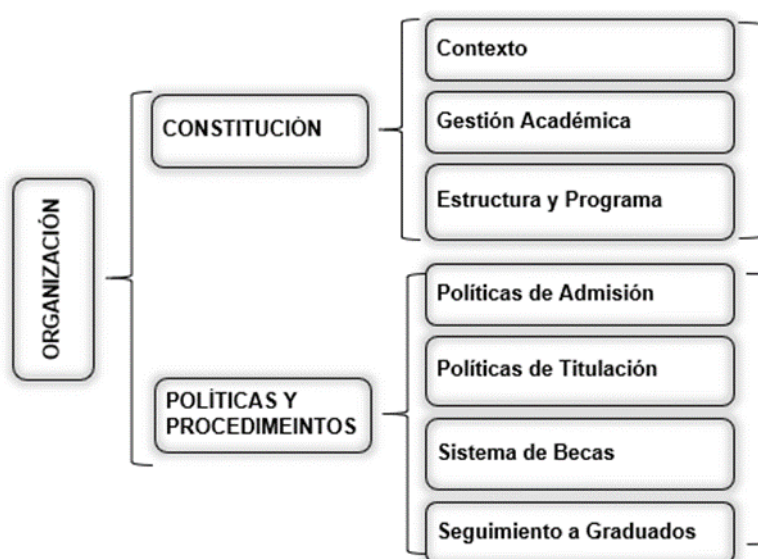
Figura 9. Criterios de evaluación de programas de posgrado tipo I y II



Fuente: (CEAACES, 2017).

Algunas particularidades de los criterios: Organización, Programa académico, Academia, I+D+i y Ambiente institucional, se muestran en las Figuras 10 a la 14.

Figura 10. Criterio Organización, con los subcriterios: Constitución y Políticas y procedimientos



Nota. Hace referencia a la estructura organizativa del programa y el cumplimiento del principio de pertinencia en el sistema de educación superior ecuatoriano.

Fuente: (CEAACES, Agosto de 2017).

Figura 11. Criterio programa académico, con sus dos subcriterios fundamentales: Diseño e Implementación

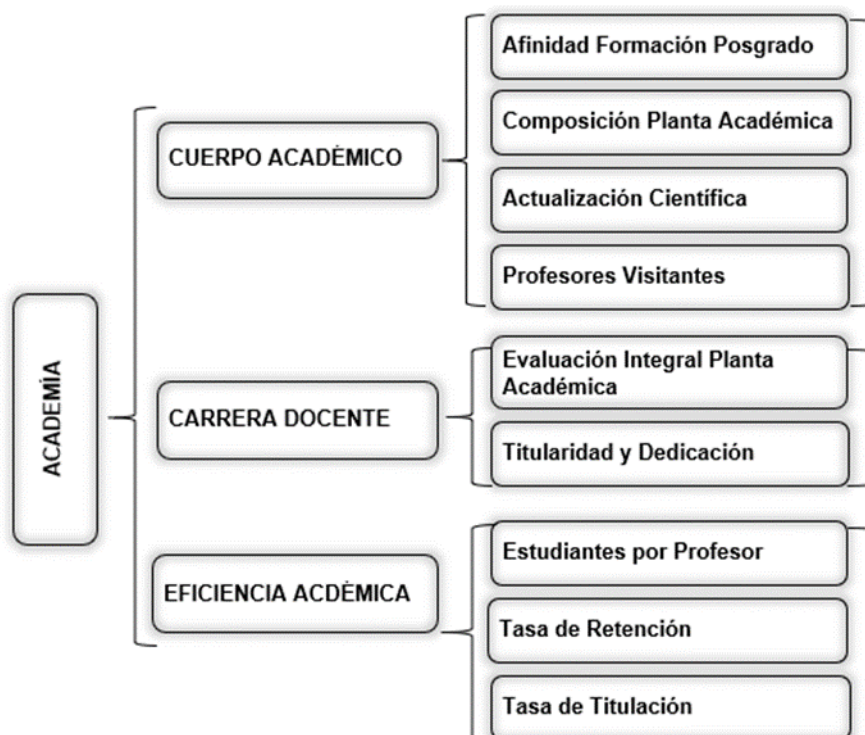


Nota. Se agrupan los estándares relacionados con la evaluación del currículo del programa de posgrado.

Fuente: (CEAACES, Agosto de 2017).



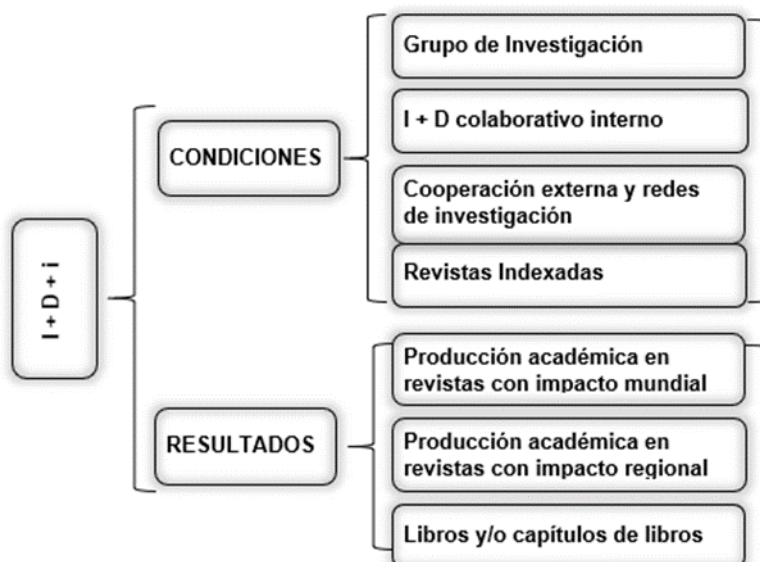
Figura 12. Criterio Academia y sus tres subcriterios: Cuerpo académico, Carrera docente y Eficiencia académica



Nota. Se agrupan los aspectos relacionados con las cualidades y características de la planta académica que conforma el programa.

Fuente: CEAACES, (2017).

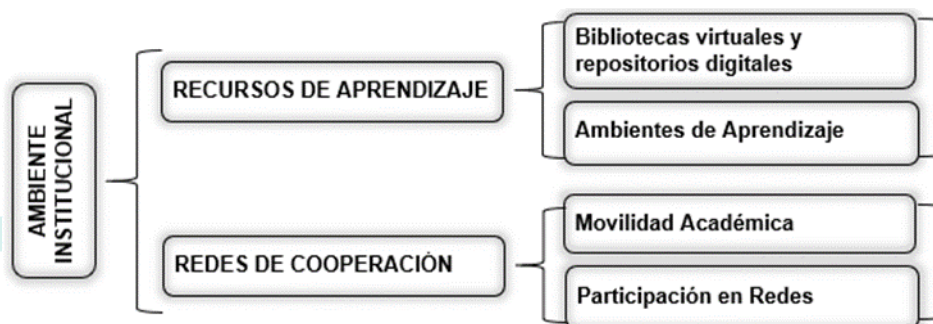
Figura 13. Criterio Investigación, Desarrollo e Innovación (I+D+i). Con sus subcriterios: Condiciones y Resultados





Nota. Aborda las condiciones y características de base relacionadas con la producción académica de profesores. **Fuente:** (CEAACES, Agosto de 2017).

Figura 14. Criterio Ambiente Institucional, con sus subcriterios: Recursos de aprendizaje y Redes de cooperación



Nota. Se refiere a los ambientes de aprendizaje necesarios para el desarrollo de la actividad académica de estudiantes.

Fuente: (CEAACES, Agosto de 2017).

Para la acreditación, los programas de posgrado deben documentar las formas en las que se diferencian de otros programas, así como las maneras en las que han logrado tener impacto dentro de su entorno; por lo tanto, es conveniente que estos programas establezcan indicadores propios que den cuenta de su impacto.

Las acreditaciones si bien conllevan a una inversión fuerte en recursos humanos, tiempo y financieros principalmente, deben garantizar a mediano plazo mejoras continuas de los programas en favor de los futuros estudiantes, las empresas y la sociedad en general. El objetivo central de la generalidad de las acreditaciones a través de las evaluaciones externas es llegar a un mejoramiento continuo de la calidad en la educación superior en un país o región.

El Modelo Genérico de acreditación, ha permitido una cierta estandarización en su función reguladora, con su consabido impacto positivo en los programas de posgrado en las diferentes IES del país. Los criterios para evaluar el entorno de aprendizaje de programas de posgrado, de tipo I (profesionales) y tipo II (de investigación): Organización, Programa académico, academia, I + D + i y Ambiente institucional, con subcriterios y los elementos que los componen, constituyen un espectro amplio de los más importantes componentes del sistema de Enseñanza-Aprendizaje que deben ser objeto de



evaluación y mejora continua en los diferentes programas de posgrado, y en particular en los que se ocupa el presente trabajo, los programas de Administración de empresas.

Amén de los aspectos técnicos y regulaciones que se establecen en el modelo Genérico de evaluación, en el Capítulo VIII se expone una utilísima información de una encuesta realizada a coordinadores, profesores y estudiantes de programas de Administración de empresa del país. En este estado de opiniones y apreciaciones que se expresan por estos actores principales, se sometieron a consideración aspectos tan importantes como: años de experiencia en la coordinación de programas; titularidad; máximo nivel alcanzado y tipo de universidad, en el caso de los coordinadores. Y de forma general: el tipo de oferta de posgrados en especialidades, maestrías y doctorado y opciones de titulación; distintos niveles de posgrado y su articulación con las necesidades del país; los criterios de selección de los profesores; las dificultades de acceso y desempeño docente; el apoyo de opciones de financiamiento de los programas; mecanismos de pago, becas, y los momentos de mayores dificultades durante el desarrollo de los programas; el seguimiento a graduados; la organización institucional, académica y curricular de los posgrados de Administración; los aspectos concernientes a la investigación, la internacionalización y los factores que limitan la movilidad internacional; la participación de los profesores en procesos de autoevaluación y evaluación externa de los programas de posgrado de Administración en los cuales imparten clases; las expectativas de los estudiantes de Administración con relación a los aportes del posgrado en la profesión; así como la percepción que poseen estos con relación a la calidad del posgrado de Administración que cursaron o que se encuentran cursando. Y, finalmente, los procesos y planes de aseguramiento de la calidad, y los criterios que definen un programa de posgrado de calidad.

Los resultados de esta encuesta nos dan una valiosa información acerca de estados de ánimo, aceptación y percepción de la calidad de los programas de posgrado en administración de empresas que se imparten en el Ecuador. No por gusto este tipo de herramienta de recogida de información se utiliza de forma muy frecuente en los procesos de evaluación interna y externa de los programas de posgrado de muchos países.



Estructura curricular en el campo de conocimiento de Administración

Florípes del Rocío Samaniego Erazo

Escuela Superior Politécnica de Chimborazo

Un aspecto de primordial importancia es comprender que tanto la estructura como el currículo son dos conceptos que se encuentran íntimamente imbricados, interconectados el uno del otro; los cuales poseen una importancia decisiva en los procesos de evaluación y acreditación de los programas de posgrado de maestría y doctorado.

El currículo, perspectivas, componentes y teorías curriculares

Son numerosos los países, cuyas políticas educativas, les conceden cada vez más importancia a cuestiones tales como: “¿Qué se debe enseñar? ¿Cómo se toma la decisión? ¿Qué formas puede adoptar?” (Gauthier, 2011, p. 165)

El término currículum viene del latín (su raíz es la de *cursus* y *currere*), significaba carrera, en sus inicios significó el territorio acotado y regulado del conocimiento del profesorado y los centros educativos objeto de desarrollo; es decir, el Plan de Estudios propuesto e impuesto en la escolaridad a profesores (para que lo enseñen) y a estudiantes (para que lo aprendan). El concepto de currículo posiblemente es una de las definiciones más controvertidas desde que en 1918 se publicó el libro “The Currículo”; pero, siempre se reconocerá como un tema obligatorio para intervenir las diferentes prácticas educativas puesto que como manifiesta Sacristán (1991), el currículo cobró el decisivo papel de poner orden sobre los contenidos de la enseñanza; un poder regulador que se sumó a la capacidad de otros conceptos como el de la clase¹³ para distinguir a unos alumnos de otros y agruparlos en categorías que los definan y los clasifiquen Ruiz (2005).

En resumen, se entiende por currículo al conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos y estrategias de intervención didáctica y organizativa, así como las decisiones que ha de tomar el profesorado de un centro educativo sobre el modelo de evaluación y la aplicación de sus criterios, en función de las metas educativas que intenta alcanzar.

Perspectivas del currículo

Según Marín-Idarraga (2013): “El diseño curricular no es una acción que se edifica únicamente des-

¹³ **Clase:** el término **clase** aparece en 1509 en los estatutos del (Collège de Montaigu) Colegio de Montaigu de París de París



de la intención racional endógena de la Universidad, sino que este se ve además impactado por el conjunto de decisiones institucionalizadas del contexto político, económico y social”. (Marín, 2013)

Osorio Villegas (2017) analiza cinco perspectivas, que llevan al análisis permanente con el contexto histórico-cultural-social y político, que implica cambios en la práctica educativa:

1^{ra} perspectiva: “Desde la Didáctica: proceso enseñanza-aprendizaje”; aquí se presentan dos modelos:

1. Entendido como proyecto y como proceso (investigación-acción). En este modelo, los objetivos señalan el proceso educativo del programa. En esta perspectiva, la enseñanza es una actividad técnica –instrumental para el logro de los objetivos, así también, se convierte en un sistema de control que mide la eficiencia y eficacia del programa.
2. Fijado desde los objetivos, es decir, de qué manera se pretenden alcanzar los resultados de la enseñanza. En este modelo, los contenidos, métodos, técnicas, recursos técnicos y la evaluación deben ser medios para conseguir los objetivos prefijados (Álvarez Mendez, 1987, págs. 131-150). Los objetivos originan su taxonomía como prerrequisitos para la exigencia técnica; de allí que se convierte en un eje en torno al cual se vertebran todos los demás componentes del currículo (contenidos, estrategias, recursos, entre otros).

2^{da} perspectiva: “El currículo visto desde la preocupación pedagógica: como prácticas de naturaleza social”. Los movimientos alrededor de las reformas educativas en Europa, EE. UU y Australia generaron muchos cuestionamientos que llevaron a hacer una revisión del concepto y del papel del currículo como práctica; a la teoría del currículo como un concepto meta-teórico; al currículo como teoría de la enseñanza. En ese debate, aparece el enfoque sociocrítico del currículo; el cual parte de la perspectiva de una sociología crítica aplicada al fenómeno educativo, es decir, cómo se da en el contexto de las configuraciones ideológicas de distribución social del conocimiento y del poder que se halla en las instituciones educativas. Se avanza en comprender que su naturaleza es una práctica social compuesta de comportamientos, creencias, esquemas de racionalidad, valores, didácticas, ideologías y políticas administrativo-económicas que van determinando, a su vez, la teorización que sobre el mismo concepto se va elaborando (Osorio, 2017).

3^{ra} perspectiva: “El Currículo como Mediación Cultural”. En esta tercera perspectiva, al currículo se lo ve como un instrumento de acción e intervención social, como proceso de selección, organización y transmisión de la cultura.



Cuando se le refiere como selección de contenidos culturales, se señala la relación con contenidos intelectuales y procedimentales a aprender y con contenidos axiológicos que estén orientados a la concreción de un proyecto global educativo-cultural para sus estudiantes y, en última instancia, para la sociedad (Osorio, 2017, p. 8).

En resumen: el currículo es un proyecto educativo para sus profesores, para los estudiantes, para la comunidad y para la sociedad en su conjunto (Kemmis, 1993). Por otra parte, Sacristán (2010) lo ilustra de la siguiente manera:

El currículo es una pasarela entre la cultura y la sociedad a las instituciones educativas, por un lado, y la cultura de los sujetos, por otro; entre la sociedad que hoy es y la que habrá mañana, entre las posibilidades de conocer, de saber comunicar y expresarse en contraposición a la cerrazón y a la ignorancia (p.12).

4^{ta} perspectiva: “El currículo identifica los problemas de los procesos sociales de la reproducción”: (Laundgren) investiga la representación como problema central de la teoría educativa y señala:

1. Contexto de la producción. La producción implica, por un lado, la producción de las necesidades de la vida y de los objetos materiales; por el otro, de la producción de los símbolos, de normas, de sistemas de valoración; y, por último, de la producción de unas condiciones (organización) de la sociedad en las que esta puede continuar. La producción social, entonces, incluye al trabajo mental y físico como condición propia de la producción.
2. Contexto de la Reproducción Social, desde su base material como desde su cultura; es decir, reproduce las condiciones de la fuerza de trabajo en todo su sentido y los sistemas de representaciones: símbolos, destrezas, valores y conocimientos. A la educación, especialmente la escolarizada, le toca desarrollar los procesos de transmisión y reproducción de la cultura en las nuevas generaciones.
3. El contenido de nuestro pensamiento o de nuestras representaciones mentales son el reflejo de nuestro contexto sociocultural.
4. La reconstrucción cognitiva subjetiva del mundo que nos rodea actúa en nuestras tareas, acciones y modifica, por consiguiente, las realidades objetivas de nuestro contexto social y cultural.
5. Cuando los procesos de producción social (contexto de la producción) se separan de los de reproducción, como consecuencia de la complejización de la dinámica social y cultural, ocasionada por la industrialización creciente que interviene intensamente en la organización del trabajo, aparece con mayor fuerza el problema de la representación, el cual se refiere a cómo representar los procesos de reproducción en la escuela (Osorio, 2017, p. 6)



5ta perspectiva: “Currículo como configurador de la práctica educativa”: Gimeneo Sacristán (Sacristán, 1991), indica que el currículo se centra en la dialéctica Teoría-Práctica, como el esquema integrador de los problemas de la práctica educativa escolarizada.

En el contexto de estos planteamientos, la universidad por venir deberá ser pensada como un espacio público de Inter conocimiento, donde los ciudadanos y los grupos sociales puedan intervenir sin la posición exclusiva de aprendices (De Sousa, 2008).

Acosta (2016) lo analiza de la siguiente manera:

[...] por lo que ha de reconstruir el tejido social desde la cotidianidad, la subjetividad y la diversidad, teniendo entre sus prioridades: multiplicar espacios para la conjunción de saberes, revitalizar el pensamiento crítico, una formación centrada en el humanismo, la investigación en claves de transformación social y en el aprendizaje por proyectos sobre la base de los requerimientos comunitarios (p. 2).

De esa manera, la transversalidad favorece el acercamiento al diálogo entre las disciplinas, al conocimiento fronterizo y su flexibilidad, permite visualizar un conjunto de postulados que pueden ofrecer pistas para la generación de nuevos saberes. La transversalidad, según lo expresado por (Ocampo Hernández, 2013), rebasa la fragmentación del saber, el parcelamiento al que son reducidas las disciplinas y la desvinculación entre la universidad y la sociedad.

Componentes curriculares de los estudios de posgrado

En este contexto, se propone que los estudios de posgrado presenten tres componentes curriculares: básico, específico-electivo e investigación (Acosta, 2016). Entendiendo por componente curricular cada una de las partes del currículo que contribuyen, de manera integral, con la formación de los sujetos, organizados por un conjunto de contenidos de diversas disciplinas, entrelazados en función de los propósitos de la universidad (Magendzo, 2003).

En general, se identifican dos visiones principales del currículo. Por un lado, una perspectiva amplia que ve el currículo como:

[...] el producto de un proceso de selección y organización de “contenidos” relevantes por las características, las necesidades y aspiraciones de la sociedad, que abarca las finalidades y los objetivos de la educación, los planes y programas de estudio, la organización de las actividades de enseñanza y de aprendizaje, así como las orientaciones respecto a la evaluación de lo que se ha aprendido (Amadio, et al, 2015, p. 4).



Por otro lado, un enfoque más restringido que considera el currículo como el conjunto de los programas de estudio contruidos sobre bases disciplinares (UNESCO, 2015).

Al mismo tiempo, el currículo debe responder a un proceso de selección y organización de “contenidos” relevantes, y a las necesidades y aspiraciones de la sociedad; que abarque las finalidades y los objetivos de la educación, los planes y programas de estudio, la organización de las actividades de enseñanza y de aprendizaje, así como las orientaciones respecto a la evaluación de lo que se ha aprendido.

Desde un sentido crítico, Pinar (1999) apuntó a la comprensión curricular no como algo implementado o evaluado sino como un espacio de deliberación interdisciplinario, donde intervienen diferentes voces; así, y como respaldo a esta postura, Doll Jr. (1993) planteó que nadie poseía la verdad y por lo tanto todos tenían el derecho de ser comprendidos en el diálogo curricular, caracterizado por una gran riqueza en términos de profundidad, múltiples interpretaciones, anomalías, caos y desequilibrios. Estos elementos convierten al currículo en un escenario de reflexión objetiva y rigurosa sobre el propio trabajo, lo que impide incurrir en el relativismo o en el sentimentalismo.

Teorías curriculares actuales

Con relación a las teorías curriculares, un aporte interesante, lo hace Rodríguez (1997) quien sintetiza los diferentes factores: Impresión sobre el currículo, Tipo de racionalidad, Valores y la Relación teoría-práctica, vistos desde tres perspectivas: teoría técnica, práctica y crítica, como se muestra en la Tabla 66:

Tabla 66. Teorías curriculares actuales

Factores	Teoría técnica	Teoría práctica	Teoría crítica
Impresión sobre el currículo	Goza de buena salud, la que le proporcionan los diseñadores expertos.	Es estado moribundo, por haber huido del campo de la práctica.	Imagen no satisfactoria; se necesita un cambio profundo que colabore con la transformación social.
Tipo de racionalidad	Interés técnico.	Interés práctico.	Interés emancipador.
	Positivista.	Interpretativa.	Dialéctica.
	Instrumental	Hermenéutica.	Problematizadora.
	Burocrática.	Humanista.	Contextualizadora.



	Explicativa.	Libera.	Discursiva.
	Cientificista.	Interactiva.	Negociadora.
		Teórico – práctica	
		Se utiliza la comprensión, no la explicación.	
Valores	Son prescritos.	Se consideran los prescritos, pero se relativizan.	Son compartidos.
	Prevalecen los imperantes.	Son interpretables.	Son cooperativos.
	Son filtrados por la Administración para escolarizarlos.	Son explícitos.	Se hace crítica de la ideología.
	Son absolutos.	Se reconoce su influjo en la praxis docente.	Son emancipadores o liberadores
			Son intersubjetivos.
	La axiología no es una ciencia.	La axiología existe como ciencia social.	Son indisociables.
Relación teoría – práctica	La teoría es norma	Están relacionadas.	Son indisociables.
	Son entidades distintas.	Retroalimentación mutua.	Tiene una relación dialéctica.
			La práctica es teoría en acción.

Fuente: (Rodríguez-Rojo, 1997)

El modelo curricular fundamenta y anticipa la teoría y genera modelos desde los cuales enfrentar la práctica, predecirla y mejorarla. Por tanto, el modelo se convierte en la base del diseño curricular al explicar la aplicación que ha de tener el currículo en la práctica educativa (Checchia, 2007).

Estructura curricular, componentes

La palabra estructura, según el diccionario de la Real Lengua Española, se relaciona a la disposición o modo de estar relacionadas las distintas partes de un conjunto (Real Academia Española, 2020). El vocablo estructura proviene del latín *structus*, que quiere decir “construido”, y la partícula *ura*, que quiere decir “resultado” o “actividad”; por tanto, cada elemento que tiene la estructura determina el cumplimiento de una función y de su interrelación dentro de ella. El término también se emplea para designar el orden interno -y con frecuencia escondido y no evidente- de las cosas (Aro-



ca Hernández-Ros, 1999). La estructura existe sólo como rastros de memoria, la base orgánica de la conectividad humana, y como se ejemplifica en la acción (Guidens, 2009). En la ciencia el concepto de estructura se relaciona con la noción de la organización y se refiere a un conjunto de relaciones estables entre las partes constitutivas de un sistema, que procura su integridad e identidad.

La estructura curricular, determina el orden en que se va a desarrollar el proyecto curricular, el lugar de cada componente, el tiempo necesario, las relaciones de precedencia e integración horizontal necesarias y todo ello se lleva a un mapa curricular (Férrandez, s/f). Las funciones académico-administrativas de un posgrado siempre se apoyan en una determinada estructura curricular que se necesita para ordenar el espacio del aprendizaje-enseñanza. Esta estructura se incorpora en el diseño curricular del programa como etapa temprana de elaboración, correspondiente a la concepción del perfil general de proyecto (PGP); transformándose en un documento acabado con la presentación del plan de estudios (Fédorov, 2017).

La estructura curricular es una invariante del diseño de un programa, lo cual es coherente con su respectivo objeto de estudio y áreas disciplinarias; y constituye la columna vertebral de los procesos formativos, pues en ella se cristaliza la orientación, la selección, la organización y la distribución de los conocimientos y de las prácticas que contribuyen con la formación profesional (Lira, 2012).

Zabala (2012) menciona que para plantear la estructura curricular dentro de la fase de (re) diseño es recomendable establecer los siguientes elementos:

1. Establecer áreas de forma sistémica.
2. Establecer los módulos principales que constituyen la esencia de las competencias.
3. Establecer los módulos que complementen y apoyen a los principales contenidos.
4. Analizar la completitud por áreas (que la suma de las partes sea igual al todo).
5. Establecer los módulos centrales de cada período académico.
6. Establecer módulos totales en cada período académico.
7. Hacer un análisis de los perfiles de formación.
8. Definir los demás módulos complementarios y diferenciadores.
9. Revisar y mejorar las relaciones entre módulos.
10. Caracterizar cada módulo.



Componentes de la estructura curricular

En el ámbito mundial se debate sobre la importancia de la formación orientada al desarrollo de las competencias básicas en los estudiantes, para que enfrenten con éxito su vida profesional (Beneitone, y otros, 2007; Saladogna, 2000; Tobón, 2006a). En este contexto, la universidad debe propiciar las capacidades tales como: el empleo mediante el desarrollo de competencias y generación de habilidades aprender a aprender y de resolver problemas complejos de la sociedad.

Da Silva (2001) al referirse al pensamiento de Friedrich Nietzsche con claridad indica que: “una teoría del currículum debería discutir cuatro asuntos centrales, tales como la cuestión de:

- El conocimiento y de la verdad.
- El sujeto y de la subjetividad.
- El poder.

A modo de una precisión conceptual se dan algunos detalles acerca de estos componentes centrales de la teoría del currículo:

1º: conocimiento de la verdad: se debe entender como cuestión central de la teorización curricular, atender a: ¿qué debe ser enseñado?, lo que, a su vez, apunta a la cuestión más amplia, “¿cuál es el conocimiento válido o verdadero?”. Es decir, esta última pregunta ha sido contestada apuntando a las teorías del conocimiento o las epistemologías que adoptan, descartando un carácter artificial y producido. Sobre este mismo aspecto, para Dewey, (2008, p. 41), el currículo es un producto de la experiencia del estudiante con el medio y como vía al conocimiento verdadero; en virtud de que “la experiencia ocurre continuamente porque la interacción de la criatura viviente y las condiciones que la rodean está implicada en el proceso mismo de la vida”.

2º: sujeto y la subjetividad: en la cuestión de la transmisión cognitiva, se tiende a olvidar que todo currículum quiere cambiar algo en alguien; lo que supone a su vez, alguna concepción de lo que es este alguien; ejemplo, al concebir el currículo, se desea que el estudiante y futuro egresado, al realizar una Auditoría Ambiental en las empresas e instituciones, incorpore en su quehacer gestionario el cuidado y protección del medio ambiente; que se transforme en un trabajador productivo. Es decir, todo currículum trae, implícitamente, alguna noción de subjetividad y de sujeto: ¿En quién queremos que ellos y ellas se transformen?”, y a la vez, “¿qué son ellos y ellas?”



3º: El poder: el currículum en el sentido contemporáneo necesita tener una concepción sobre lo que hace que las cosas se muevan. ¿Qué motiva todo proceso? ¿Por qué este conocimiento y no otro? ¿Por qué esta concepción de verdad y no otra? ¿Por qué queremos que alguien transforme un aspecto y no otro? ¿Y por qué concebimos este “alguien” como teniendo un tipo de naturaleza y no otra? Se trata de preguntas sobre el movimiento; sobre el devenir, sobre lo deseado. Y la respuesta, de la perspectiva posestructuralista, a la pregunta sobre lo que hace a todo moverse es: el poder, las relaciones del poder.

Finalmente, el currículo debe contemplar los **valores y criterios**, responder a preguntas tales como: ¿Por qué se consideran ciertos tipos de conocimiento y ciertos tipos de sujeto y subjetividad preferibles a otros? ¿Por qué se juzgan ciertos ideales de conocimiento y sujeto como deseables y otros como indeseables? En el abordaje tradicional, la cuestión de los valores y de los criterios se apoyaba en una especie de fundamento primero o transcendental; mientras que, para la perspectiva post-estructuralista, la cuestión es saber de quién son los valores, para quién y para qué sirven.

A decir de Cardona (2011), el currículum debería tener dos componentes:

1. El Componente Cognitivo: qué se debe estudiar en el módulo, núcleo, asignatura. Todo está pre-determinado por el perfil de salida del post-graduante; el cual debe identificar:

1. El problema (necesidad de formación);
2. El objeto (aquello que se interviene): es tomar la disciplina o el conjunto de disciplinas en el caso de que sean núcleos interdisciplinarios, y, en ese caso, definir cuál es el campo que se va a intervenir, a esto se lo llama el objeto;
3. Objetivo de formación (qué pretendemos que el estudiante logre a través de éste núcleo): tiene que trabajarse en términos de temas, contenidos teóricos, aplicados metodológicos, para poder desarrollar el núcleo; aquí se encuentran imbricados el sistema de conocimiento, el sistema de habilidades e incluso el sistema de valores; porque si el resultado final es la formación de un individuo por competencias eso quiere decir que se debe trabajar tanto el saber (fundamentar), como el saber hacer (aplicar)

2. Componente afectivo (qué tipo de relaciones): es el cómo se van a relacionar estudiantes y profesores; cómo se va a relacionar el currículo con la vida empresarial, etc., para lograr los objetivos



que se planteó el curso; y de ahí se desprenden las preguntas sobre los métodos, qué métodos se van a utilizar, a qué medios se va a recurrir (plataforma virtual, videos, etc., utilizar recursos que existen en la virtualidad, dar clases magistrales, hacer un debate); es decir, es la combinación de métodos y medios necesarios para lograr los objetivos planteados. El autor indica que dentro del componente afectivo está la **evaluación** ¿Cómo evaluó? ¿Qué tipo de preguntas se deben hacer, qué evaluación se debe realizar para verificar si se lograron los objetivos del curso?; para verificar si el estudiante se apropió de las habilidades propuestas por el docente, o más ambicioso todavía, ¿para verificar si el estudiante adquirió las competencias que se pretendía lograr en el núcleo? (Cardona G. , 2012).

Delors (2019) plantea que la educación debe estructurarse sobre cuatro pilares, en los cuales subyace el conocimiento: aprender a conocer (comprensión), aprender a hacer (influencia en el entorno), aprender a vivir juntos (cooperación-fraternidad), aprender a ser (autonomía-juicio-responsabilidad).

En este esquema convergen sincrónicamente 3 dimensiones o competencias: una acción epistémica, dada por el dominio del saber y su justificación telética; una acción axiológica fundamentada en un proyecto de valores por negociar-construir en un contexto cultural dado, y una acción praxeología¹⁴ (integradora de las 2 anteriores) que se sustenta en la instrumentalización-operacionalización del conocimiento en coherencia con el comportamiento (Marín Idarraga, 2013).

La estructura de un posgrado universitario se perfila durante el diseño del respectivo plan de estudio, a partir del análisis de los insumos más importantes como los paradigmas de la formación avanzada profesional y académica, las normativas curriculares y la conceptualización del programa (incluyendo la definición del grado y título que se va a otorgar, objeto de estudio, áreas disciplinares e interdisciplinares, principios curriculares y perfil académico-profesional (Fedorov, 2017), sin embargo, a decir del mismo autor, en general se tienen cinco componentes; ver 67.

¹⁴ **Praxeología:** término usado por primera vez en 1608 por el filósofo, físico y teólogo alemán Clemens Timpler (1563-1624) en su obra "*Philosophiae practicae systema methodicum*"; constituye una metodología que estudia la estructura lógica de la acción humana consciente de forma apriorística. La praxeología toma a la Ciencia Económica como la aplicación de axiomas lógicos, sin los cuales no sería posible la argumentación científica.



Componentes de la estructura de un programa de posgrado

Tabla 67. Cinco factores (componentes) de los que se estructura un programa de posgrado

Componentes		Características		
Matriz		Se conforma de períodos lectivos: Semestres; Cuatrimestres; Trimestres; Bimestres, entre otros)		
Elementos Estructurales		Son cursos o asignaturas en cualquiera de sus manifestaciones: Exámenes de candidatura; Pasantías; Prácticas profesionales; entre otros.		
Agrupaciones de Elementos Estructurales		Clasificación en: Áreas disciplinarias; Categorías curriculares; Troncos; énfasis; Bloques; Noveles; Ciclos; Períodos o etapas.		
Medios de Integración		Definición de ejes, requisitos y correquisitos que relacionen los elementos.		
Unidades de Medida		Se asignan créditos a cada elemento estructural; Los créditos se definen según el tiempo de impartición de los contenidos de las asignaturas, y en función del trabajo realizado por el estudiante.		
Factores	Teoría técnica	Teoría práctica	Teoría crítica	
Impresión sobre el currículo	Goza de buena salud, la que le proporcionan los	Es estado moribundo, por haber huido del	Imagen no satisfactoria; se necesita un cambio profundo que colabore con la transformación social.	



	diseñadores expertos.	campo de la práctica.	
Tipo de racionalidad	Interés técnico.	Interés práctico.	Interés emancipador.
	Positivista.	Interpretativa.	Dialéctica.
	Instrumental	Hermenéutica.	Problematizadora.
	Burocrática.	Humanista.	Contextualizadora.
	Explicativa.	Libera.	Discursiva.
	Cientificista.	Interactiva.	Negociadora.
		Teórico – práctica	
		Se utiliza la comprensión, no la explicación.	
Valores	Son prescritos.	Se consideran los prescritos, pero se relativizan.	Son compartidos.
	Prevalecen los imperantes.	Son interpretables.	Son cooperativos.
	Son filtrados por la Administración para escolarizarlos.	Son explícitos.	Se hace crítica de la ideología.
	Son absolutos.	Se reconoce su influjo en la praxis docente.	Son emancipadores o liberadores
			Son intersubjetivos.
	La axiología no es una ciencia.	La axiología existe como ciencia social.	Son indisociables.
Relación teoría – práctica	La teoría es norma	Están relacionadas.	Son indisociables.
	Son entidades distintas.	Retroalimentación mutua.	Tiene una relación dialéctica.
			La práctica es teoría en acción.

Fuente: TEC. Estructura curricular de los programas de posgrado (p.10).



A continuación, se da una información más detallada sobre los cinco factores (componentes) de los que se estructuró un programa de posgrado:

Matriz estructural del posgrado

La matriz de la estructura curricular del programa tiene una correspondencia directa con la duración estimada del posgrado y se conforma de los períodos lectivos relacionados con la organización del año escolar del calendario institucional docente (Fédorov, 2017). Estos períodos pueden ser definidos como semestres, cuatrimestres, trimestres, bimestres; sin embargo, los programas de posgrado en Ecuador (Especialización; Especialización en el campo de la Salud; Maestría Profesional; Maestría en el campo específico de la Salud; Maestría de Investigación; y, los Doctorados), se encuentran normados tanto en el Art.18 del “Reglamento de Régimen Académico Consejo de Educación Superior”, como en el Art. 9 del “Reglamento de los Programas Doctorales y en la Norma Técnica para la Formación de Especializaciones en el campo de la Salud de Ecuador”.

Tabla 68. Matriz estructurada del posgrado

Programas	Carga horaria	Días (presencial)	Semanas	Meses	Semestres	Horas/año	Años	Observaciones
1. Especialización	1000-1040		Hasta 32	Hasta 9				
2. Especialización en Salud		3	50			4 000		
3. Maestría Profesional	2120-2200		48		Mínimo 3			
4. Maestría en Investigación	2640-2760		64		Mínimo 4			
5. Doctorados							3	1 año de gracia

Fuente: Reglamentos CES.

Elementos estructurales de los posgrados

Zabala (2012) menciona que para plantear la estructura curricular dentro de la fase de (re) diseño es recomendable establecer los siguientes elementos:



- ✓ Establecer áreas de forma sistémicas.
- ✓ Establecer los módulos principales que constituyen la esencia de las competencias.
- ✓ Establecer los módulos que complementen y apoyen a los principales.
- ✓ Establecer los módulos centrales de cada período académico.
- ✓ Establecer módulos totales en cada período académico.
- ✓ Hacer un análisis de los perfiles de formación.
- ✓ Definir los demás módulos que complementarios diferenciadores.
- ✓ Revisar y mejorar las relaciones entre los módulos.
- ✓ Caracterizar cada módulo.

Los elementos básicos de la estructura curricular son las asignaturas (Fédorov, 2017). La ubicación de éstas se realiza de manera consistente con los resultados de las etapas previas del diseño curricular, relativas a la fundamentación del posgrado y la definición del respectivo perfil del graduado.

Figura 15. La Matriz y los elementos estructurales (cursos) de un programa de posgrado

Año I					Año II		Año III		Año IV	
Semestres					Semestres		Semestres		Semestres	
1	2	3	4		1	2	1	2	1	2
Curso 1a	Curso 2a	Curso 3a	Curso 4a							
					Curso 5		Curso 6			
Curso 1b	Curso 2b	Curso 3b	Curso 4b							

Fuente: Fédorov (2017) TEC. Estructura Curricular de los Programas de Posgrado.

Agrupaciones de elementos en la estructura curricular de los posgrados

Los elementos de la estructura curricular tienden a formar grupos. A veces tácticos, acorde con su afinidad metodológico-disciplinar y organizativa. Esta afinidad se genera bajo la incidencia de los componentes orientadores del plan de estudios del programa. Es decir, la configuración de las agrupaciones de elementos estructurales incluye la definición del objeto de estudio, principios curriculares (p. ej., la transversalidad, la interdisciplinaridad, entre otros), y el perfil académico-profesional del graduado.

Las formas de agrupación de las asignaturas más comúnmente presentes en los posgrados, según Fé-



derov (2015) son las siguientes:

- Fases o etapas.
- Troncos y énfasis.
- Áreas disciplinarias o categorías de contenido curricular.
- Módulos o bloques.

Áreas disciplinarias o categorías de contenido curricular. Las áreas disciplinarias, también conocidas como categorías de contenido curricular, aglutinan saberes teórico-metodológicos afines. Se conciben como representaciones curriculares de los conocimientos íntimamente interrelacionados y planteados en varios cursos universitarios, con el fin de organizar dichos conocimientos desde la perspectiva académico-administrativa, con base en relaciones significativas y coherentes respecto al perfil académico del profesional y la gestión del posgrado (Quesada, Cedeño, & Zamora, 2001; Lira, 2012). En ocasiones, dentro de las áreas disciplinarias pueden ser definidas también sub-áreas; en los dos casos, éstas son congruentes con las formaciones curriculares conocidas como ejes transversales o temáticos. De esta manera, los términos área disciplinaria y eje transversal temático se convierten en sinónimos intercambiables. De hecho, en la lógica del diseño curricular, la delimitación de las áreas de contenido ya sea éste: declarativo, procedimental o actitudinal (Díaz & Hernández, 2002), anticipa el perfilamiento de las asignaturas y sus interrelaciones.

A la hora de planear un posgrado, inicialmente se delinean y se equilibran las áreas disciplinarias del programa. Esto se hace con los principios curriculares (p. ej., el principio de la interdisciplinariedad), y el aporte formativo de cada una para la consecución del perfil académico profesional del graduado. Después, dentro de cada área se perfilan los elementos básicos de la estructura curricular, que son los cursos y, cuando es oportuno, se establecen los requisitos y correquisitos.

Por ejemplo, según el Plan de Estudios del doctorado en Dirección de Empresas del TEC, este programa posee tres grandes áreas disciplinarias:

1^{ra} Área: se enfoca en las metodologías de investigación y se conforma de las cuatro primeras asignaturas del currículo, denominadas (ITCR-AE, 2017, pág. 70):

- Fundamentos de metodologías de la investigación.
- Metodología Cualitativa.
- Metodología Cuantitativa.



- Técnicas de Estadística Avanzada.

2^{da} Área: se centra en los conocimientos avanzados de la Dirección de Empresas y se compone de los cursos como:

- Administración Estratégica y Alianzas Interregionales.
- Gestión de la Innovación y del Conocimiento.
- Estrategia de la Empresa Internacional.
- Gestión del Talento Humano.

3^{ra} Área: se dedica a la investigación doctoral y cuenta con dos actividades del posgrado llamadas:

- Propuesta de tesis.
- Tesis doctoral.

En la relación con las maestrías y doctorados, destinados a la creación del conocimiento nuevo, se precisa superar los límites disciplinares tradicionales, para alcanzar la multidisciplinariedad, en la formación e investigación, en la búsqueda de dar solución a problemas complejos. La transdisciplinariedad con distintas estructuras curriculares y métodos de investigación (Lira, 2012, p. 59).

Módulos o bloques. La relación con los módulos en la estructuración de un posgrado, se considera que éstos, a diferencia de las áreas disciplinarias, no son agrupaciones tácitas, sino son cursos o actividades académicas debidamente formalizados. Un módulo, en su aserción acepción curricular, se define como una parte de un posgrado, que posee una relativa autosuficiencia o autonomía estructural y semántica, capaz de producir determinados efectos relativos a la consecución del perfil académico profesional del graduado y, por tanto, puede ser intercambiable, en procura de una flexibilidad o permutación curricular y versatilidad formativa del programa. Así, por ejemplo, se escribe que “en los posgrados se puede prever la estructura modular que permite permutar su configuración y usar sus cursos o sus bloques para diferentes programas al mismo tiempo (Universidad de las Palmas de Gran Canaria, 2005). Es decir, un programa de posgrado puede estar configurado a partir de varios módulos, donde cada módulo podría incluir uno o varios cursos; y, además, ciertos módulos pueden ser compartidos por diferentes programas de posgrado. El contenido y la metodología de cada módulo deben responder a ciertos parámetros, entre los cuales están la sistemicidad que abarca la secuencia-



ción y la integridad, además de la compacidad y autonomía.

En algunas fuentes bibliográficas internacionales al establecimiento de una estructura modular de los programas se le otorga una gran importancia y se le denomina modulación del proceso formativo. Se indica que esa modulación se basa en los principios didácticos, tales como: el sistémico, el estructural, el de variabilidad y adaptabilidad, entre otros.

El método modular plantea incorporar dos elementos nuevos al proceso de enseñanza-aprendizaje: el interdisciplinar y la aplicación del conocimiento a un problema social relevante (Padilla Arias, 2017). Ambas concepciones se interrelacionan y materializan en el objeto de transformación. A partir del objeto de transformación se construye un problema eje, que va a definir el problema de investigación que deben atender los estudiantes durante cada trimestre (Beller, 1993); (Arvesú, 1996).

En el contexto del discurso sobre la estructura del currículo se puede topar con otros vocablos utilizados en calidad de sinónimos del término módulo, así, por ejemplo, se utiliza el concepto de “bloque”.

En la 15 se muestra la matriz estructural de un programa de posgrado con sus elementos, en la especialidad de Administración de Empresas.

Figura 16. Matriz estructural de un programa de posgrado con sus elementos (cursos).

Maestría en ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS										Marketing	
Tronco Común											
										Énfasis	
										Finanzas	
II Cursos 42 créditos					16 cursos 68 créditos (100 %)					5 cursos 26 créditos (38 %)	

Nota. Se observa la distribución de cursos y créditos entre el tronco común y énfasis en el posgrado.

Fuente: TEC. Estructura curricular de los programas de posgrado (pág. 13).

Troncos y énfasis. La agrupación de los cursos en troncales y los de énfasis es característica de las ofertas académicas, que, dentro de un mismo programa, ofrecen, de manera formal, dos o más alternativas de especialización. Actualmente el TEC cuenta con varios posgrados de esta naturaleza. En este sentido, podrían citarse los programas de la Maestría en Administración de Empresas (con dos énfasis: en mercadeo y en finanzas), y el de Doctorado en Ciencias Naturales para el Desarrollo (el



cual cuenta con cuatro áreas de especialización: Sistemas Agropecuarios, Gestión de Recursos Naturales, Gestión y Cultura Ambiental y Tecnologías Electrónicas Aplicadas).

Los énfasis a diferencia de los módulos o áreas disciplinarias son conjuntos de actividades académicas coexistentes en un mismo posgrado y pueden ser escogidos por el aprendiz de manera alternativa. Por lo general se ubican en la segunda mitad del programa y son lo suficientemente amplios en términos de extensión temporal y de la carga de aprendizaje, por eso son capaces de generar un efecto formativo significativo, que permite al estudiante especializarse en ciertos aspectos de un quehacer profesional. En el Convenio para crear una nomenclatura de grados y títulos del Consejo Nacional de Rectores, se definió que “énfasis es una dedicación de al menos un 25 % y hasta el 40 % del total de créditos del plan de estudios a una temática específica de la disciplina o área (Consejo Nacional de Rectores (CONARES), 2013). La otra parte del programa, que generalmente antecede los cursos de énfasis, representa entre el 60 y 75% de los créditos de éste, y se cursa por todos los matriculados sin alternativa, se denomina tronco común. Los cursos que pertenecen a esta parte se distinguen como cursos troncales.

Según el (Consejo Nacional de Rectores (CONARES), 2013), en el caso de los posgrados, “queda a criterio de la unidad académica respectiva, la ubicación en el énfasis” de los créditos asignados a las actividades académicas finales tipo práctica aplicada o a la tesis.

Fases o etapas. Las fases o etapas de un posgrado son agrupaciones relativamente extensas de cursos o elementos estructurales propios del programa, las cuales se diferencian significativamente entre sí por sus cualidades académico-administrativas. Por ejemplo, en la estructura de un doctorado, se podrían distinguir las siguientes fases: la docencia del trabajo de investigación, de preparación y defensa de tesis. En el caso de Maestrías en algunas universidades se organiza en tres etapas (TCR, 1989; UCR, 1979):

1^{ra} etapa: conjunto de cursos de nivelación, que varían en número, dependiendo de la preparación previa del estudiante;

2^{da} etapa: conjunto de cursos de posgrado, básicos y especializados

3^{ra} etapa: período de investigación que culmina con una tesis o un proyecto

En ocasiones para referirse al mismo tipo de agrupaciones, también utilizan los vocablos periodos, ciclos o niveles.

Medios de integración. El diseño de un posgrado puede incluir también la definición de requisitos



y correquisitos, que relacionan entre sí los cursos dentro de una o entre diferentes agrupaciones, y permiten consolidar la estructura curricular. La definición de estos medios ocurre después de que los elementos estructurales del programa (cursos) y sus respectivos conjuntos (áreas disciplinarias, troncos, énfasis, módulos y etapas) ya han sido perfilados.

Un requisito se establece entre dos cursos, ubicados en la matriz estructural en diferentes períodos lectivos, mientras que un correquisito se coloca entre dos asignaturas de un mismo período calendario docente del programa.

Unidades de Medida. Dentro de la estructura de un programa de posgrado, las unidades de medida constituyen un importante elemento cuantificador de todo un proceso curricular, es donde se asignan créditos a cada elemento estructural. Los créditos se definen según el tiempo de impartición de los contenidos de las asignaturas, y en función del trabajo realizado por el estudiante.

Características particulares de la estructura curricular

Generalmente la literatura recoge cinco características fundamentales:

1. **Flexibilidad:** este término ha ganado espacio dentro del contexto educativo a causa de los nuevos desafíos de la globalización y la necesidad de transformar las estructuras y las formas de interacción entre docentes y estudiantes, por lo que su acción se enmarca tanto en la forma como también en el contenido de las transformaciones educativas ligadas al término flexibilidad (Álvarez & Bizquerra, 2006)
2. **Interdisciplinariedad:** en la actualidad, la interdisciplinariedad trabaja con un nuevo tipo de personas más abiertas, flexibles, solidarias, democráticas, críticas. Esto hace que sea un proceso complejo e inacabado, el cual se nutre de un tejido de varias disciplinas, pero que finalmente brinda las habilidades para examinar y llegar a la resolución de un problema; lo que se puede lograr mediante tres formas de interdisciplinariedad: parcial o lineal, total o estructural, y tangencial (González, 2005).
3. **Multidisciplinariedad:** la formación tradicional tiene como principio un campo disciplinario, aunque en la actualidad la complejidad de los problemas de las sociedad se presentan como situaciones que siempre rebasan las fronteras de un solo actor o conocimiento; es aquí donde la multidisciplinariedad se la considera como un eje vital dentro de los perfiles profesionales, puesto que ellos deben ser capaces de conocer y aprender a trabajar en proyectos multidisciplinarios, como por ejemplo, programas de posgrado donde converjan las ciencias biológicas, físicas e ingeniería, que



den lugar a un conocimiento más amplio para la lucha contra el cáncer (Abreu & De la Cruz, 2015)

4. **Transdisciplinariedad:** considerada como el nivel más alto en la integración de saberes puesto que entra en un punto de confluencia, articulación reticular y contextualización de conocimientos donde se establecen interrelaciones e interconexiones mutuas entre las partes y el todo para conformar un sistema total, como por ejemplo el cuerpo humano (Delgado, 2009).

5. **Transversalidad:** es imprescindible abordar los temas transversales, y más aún, la transversalidad, desde un enfoque global del pensamiento. En definitiva, hablar de educación ambiental, de coeducación, de educación para el consumo y para la salud, de educación sexual, moral y ciudadana, de igualdad de oportunidades, de educación para la paz y de derechos humanos (Rodríguez-Rojas, 1997).

Estructura curricular de los programas de posgrado en el contexto internacional

Generalidades

Entendido el posgrado como la formación de nivel avanzado, el objetivo es la preparación para la docencia, la investigación, la aplicación tecnológica o el ejercicio especializado de una profesión, el mismo que incluye tres cursos:

1. **De Especialización:** cuyo objetivo es desarrollar habilidades y destrezas (entrenamiento profesional) en un campo del saber afín al del pregrado, para cualificar el ejercicio profesional.
2. **De Maestrías:** (máster o magister), cuyo objetivo es entregar conocimientos avanzados en un campo del saber académico o profesional, usualmente de carácter interdisciplinario, en donde se capacitan para la innovación profesional, para la docencia y para la investigación. En las Maestrías Académicas o de Investigación se desarrollan capacidades de síntesis, de plantear problemas y proponer proyectos de investigación con rigor metodológico y juicio crítico. En algunos casos, este tipo de programas son reconocidos como primera etapa del programa doctoral. Las Maestrías Profesionalizantes tienen como objetivo la mejora continua del ejercicio profesional, y en ellas se desarrollan capacidades para revisar críticamente los avances en un campo disciplinario, lo que le permite ir de la teoría a la práctica. Regularmente este tipo de programa tiene una duración mínima de 60 créditos (*European Credit Transfer System*: Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS)), y la exigencia de un producto final como requisito de titulación (tesis, tesina, trabajo final o examen general de conocimientos y de competencias) (AUIP, 2014).
3. **De Doctorado:** el objetivo es preparar profesionales en investigación que aporten de forma



significativa a la ciencia en una disciplina, luego de haber superado distintos niveles de complejidad en el saber que permitan avanzar, desplazar o aumentar las fronteras de un campo del conocimiento.

Características de los estudios de posgrados en diferentes áreas del mundo

Países Anglosajones. En los países anglosajones, los estudios de posgrado se refieren a maestrías y doctorados, pero en algunos casos, con menor duración y más especializado (ie, diplomas o certificados en las ciencias o en las artes). Los masterados, en términos generales, tienen una duración de uno a dos años; se acreditan con el M.A., el M.Sc., el M. Eng. o el M.Phil. (Master of Philosophy), dedicado especialmente a la investigación. Los doctorados, tienen una duración mínima de tres años; se acredita con el D.Phil., o con el Ph.D. Este concepto es nuevo en Gran Bretaña, en donde, por tradición, los títulos de doctor llevaban adscrito el nombre de la escuela o de la facultad (ie, DD, doctor en teología, MD, doctor en medicina, LLD, doctor en leyes, DMus, doctor en música), o aquellos de más reciente factura, conocidos como doctorados de nivel superior (higher doctorates) que identifican el campo general del conocimiento dentro del cual son concedidos (ie, DSc, doctor en ciencias, DLitt, doctor en las letras y en las artes, DSocSc, doctor en las ciencias sociales, etc.). El título, de todas maneras, acredita autoridad en un campo del conocimiento y capacidad demostrada de investigación para desplazar las fronteras del conocimiento. Para acceder a estos estudios se requiere haber superado un conjunto de requisitos académicos, aunque, en ocasiones, puede exigir la obtención de un máster (MPhil, MA o MSc) (Martínez, 2021) (Cruz, s/f).

En el mundo anglosajón el PhD., se encuentra ligado no a Alemania ni a Europa, sino a Estados Unidos, a pesar de que estos últimos lo importaron de Alemania a mediados del siglo XIX para frenar el éxodo de estudiantes norteamericanos a ese país, y lo acomodaron en la estructura de educación superior existente, de tal manera que, a diferencia de lo que es práctica común en Gran Bretaña, por ejemplo (ie, pocos o ningún curso obligatorio, estudio independiente por parte del alumno, preparación para la vida académica y universitaria, mínimo de exámenes tradicionales y de organización académico-administrativa, establecimiento de una relación informal entre profesor/tutor estudiante) un programa de posgrado o doctorado conlleva 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 (Martínez, 2021) (Cruz, s/f).



Europa continental. En los países de la Europa Continental (50), los estudios de especialización y maestrías son jóvenes en cuanto a la estructura formal y rígida de los estudios universitarios. En Francia, los posgrados (especialización y maestrías) están reglamentados por el Estado, mientras que, en otros países dependen de la iniciativa de las universidades, sustentadas en la autonomía que la ley les ampara, como es el caso de España.

En Francia. a finales de los 80, las universidades crearon el título de Magistère que articula estudios de alto nivel de carácter interdisciplinario, orientados bien a la investigación, bien hacia la profesión o el mundo de la empresa o de los negocios, y a los que se puede acceder indistintamente desde el primero o segundo ciclo. Entonces, en ese país, los posgrados ofrecen, al menos tres niveles de formación: Maîtrisse o Maestrado (especialización, según el concepto formulado anteriormente, de un año de duración), Diploma de Estudios en Profundidad, DEA y el Magistère (Máster o Magíster, de uno a dos años de duración) y el Doctorado (dos a cuatro años de duración).

En España: las titulaciones están reguladas por el Estado (ie, Diplomado, Ingeniero Técnico o Arquitecto Técnico, al final de un primer ciclo de dos a tres años; Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, al final de un segundo ciclo de dos a tres años, y un tercer ciclo de cuatro años conducente al Doctorado, al que se puede acceder directamente en posesión de un título de segundo ciclo). Los posgrados no doctorales, más conocidos como “títulos propios”, son relativamente nuevos. Con la Ley de Reforma Universitaria de 1983, se abre la posibilidad a las universidades de organizar libremente estudios universitarios y acreditarlos con sus propios títulos y diplomas; y, éstas aprovechan la ocasión para ofrecer cursos interdisciplinarios o de especialización, dirigidos a titulados universitarios y orientados especialmente a la aplicación profesional de saberes propios de la carrera de procedencia de los alumnos. Así, es fácil ya encontrar títulos propios de Especialista (hasta un año de duración) o de Máster (1 o 2 años) en los que se enfatiza la posibilidad de aumentar o mejorar las competencias profesionales en un campo del saber, y en los que en raras ocasiones se accede a entrenamiento para la investigación.

En Alemania: el pregrado generalmente tiene una duración de 4 a 6 años; conduce al Diploma o Magister Artium, y el posgrado, con duración de tres años, conduce al doctorado o Promotion Otros estudios de posgrado se ofrecen también como estudios de perfeccionamiento o ampliación (Aufbaustudium), (con duración de 1 a 8 semestres), y títulos acreditativos variables (certificado, Licen-



ciatura, Magíster, Diploma, etc.).

En Bélgica: el primer ciclo (2 años) conduce a la “Candidatura”; el segundo ciclo (2 o 3 años) a la “Licenciatura”, al diploma de Ingeniero o al título (de mayor duración) de Doctor en Medicina o Veterinaria. El tercer ciclo conduce al Doctorado de investigación o al título de “Agregé” de la Enseñanza Superior. Los posgrados no doctorales se articulan en el segundo ciclo, como programas complementarios de uno a tres años de duración (por lo general, dos), y cubren campos del saber diversos y se acreditan con títulos variados (certificado de estudios complementarios, de especialización; de estudios en profundidad, licencia especial, maestrado, etc.).

América Latina. De las consultas realizadas, en la mayoría de los países de América Latina, los posgrados surgieron espontáneamente, a partir de la segunda mitad del siglo XX, como respuesta a la relación internacional con países desarrollados, visitas y estancias de profesores extranjeros, becas en el exterior, contacto más estrecho con la literatura científica internacional y mayor demanda de credenciales académicas y profesionales. Los posgrados latinoamericanos, identificados generalmente con las mismas denominaciones (ie, maestrías y doctorados, aparte de cursos de especialización, educación continuada y reciclaje), tienden a ser, por su misma naturaleza, distintos a los que se imparten en Estados Unidos.

Víctor Cruz Cardona (sf) indica, que de una revisión a más de dos mil programas de posgrado no doctorales, en casi en cien universidades latinoamericanas, fueron relevantes los siguientes aspectos:

1. Que existe un nivel de acceso alto a los programas, en términos de competencias profesionales.
2. Que ofrecen entrenamiento básico en investigación, que permite dar alguna solución a los problemas de orden social y económico del entorno.
3. Ofrecen entrenamiento para el ejercicio especializado de una profesión.
4. Fomentan el trabajo interdisciplinario para la resolución de problemas complejos.
5. Ofrecen oportunidades de actualización y reciclaje permanentes.
6. Tienden a asumir una secuencia en la oferta y en la programación (ie, un nivel de posgrado como prerrequisito de otro: una especialización como primer paso para aspirar a admisión a una maestría; una maestría para llegar al doctorado).
7. Que suelen exigir hasta un año de estudio para optar al título de especialista y dos años para



la maestría.

8. Utilizan diversas modalidades de ofrecimiento, dependiendo claro está de la disciplina dentro de la cual se ofrecen los programas: presenciales, semipresenciales y más recientemente.
9. Tienden a favorecer metodologías centradas en el profesor más que en el alumno.
10. Suelen requerir una tesis como requisito para optar al título.

Características de los posgrados en Ciencias Administrativas en el ámbito mundial

En términos generales, las características de los posgrados en Ciencias Administrativas, en el ámbito mundial, se presentan como se muestra en la Tabla 69.

Tabla 69. Programas no doctorales

Factores	Europa No Continental	Europa Continental	EE. UU.	América Latina
Fines y propósitos	Ejercicio profesional	Ejercicio profesional	Producción intelectual	Producción intelectual
			Ejercicio profesional	Ejercicio profesional
Énfasis	Ejercicio profesional	Ejercicio profesional	Producción intelectual	Producción intelectual
Estructura curricular	Flexible	Estructurada		
	Centrada en el alumno	Centrada en el alumno	Centrada en el conocimiento	Centrada en el profesor
	Abierta	Cerrada (i.e. Francia)	Abierta	Cerrada
	Escolarizada	Escolarizada	Semiescolarizada	Escolarizada
	Multidisciplinaria	Interdisciplinaria	Multidisciplinaria	Unidisciplinaria



Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje	Aprender “Haciendo”	Aprender “Haciendo”	Procesamiento de información		Procesamiento de información				
	Procesamiento de información	Solución de problemas	Solución de problemas		Trabajo en grupo				
			Innovación		Interacción social				
			Creatividad						
Estructura Educativa	No secuencial	No secuencial	Secuencial		Secuencial				
		Secuencia (i.e. Francia)							
	Autonomía universitaria	Autonomía universitaria	Autonomía universitaria		Semiautónomo				
Marco de Referencia			Control estatal (i.e. Francia)						
Programas		Carga horaria	Días (presencial)	Semanas	Meses	Semestres	Horas/año	Años	Observaciones
1.	Especialización	1000-1040		Hasta 32	Hasta 9				
2.	Especialización en Salud		3	50			4 000		
3.	Maestría Profesional	2120-2200		48		Mínimo 3			
4.	Maestría en Investigación	2640-2760		64		Mínimo 4			
5.	Doctorados							3	1 año de gracia

Fuente: <https://www.aui.org/>



Estructura curricular de los programas de posgrado en Ecuador

Ecuador

El sistema nacional de educación tiene como fin el desarrollo de las potencialidades individuales y colectivas, en un entorno de aprendizaje y generación de conocimiento y cultura (Bourdieu, 1993). Se propone como centro del sistema al sujeto que aprende; se celebra la diversidad, fruto de la flexibilidad y el dinamismo propios, y se busca la inclusión social en todas sus formas, a más de una gestión eficaz y eficiente (Salgado, 2011, p. 4)

En los Artículos 118, 119, 120 y 121 de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), se dejan establecidos los tipos de posgrados que se reconocen en el Ecuador; donde en el Reglamento a la LOES, Art. 10 quedan establecidos los contextos de los tipos de posgrado. Que en el Reglamento de Posgrados en vigencia.

En el Reglamento de Régimen Académico, Art. 21 se dejan establecidas las características de los posgrados en el Ecuador, las cuales se identifican en la tabla 70.

Tabla 70. Características de los posgrados en el Ecuador (años)

TIPO DE POSGRADO	DURACIÓN PAO (años)		HORAS TOTALES		CRÉDITOS TOTALES		NÚMERO DE CURSOS O ASIGNATURAS SUGERIDO	
	Mín.	Máx.	Mín.	Máx.	Mín.	Máx.	Mín.	Máx.
Especialización Tecnológica.	1	2	720	1 440	15	30	5	10
Especialización.	1	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	4 320	5 760	90	120		
Doctorado (a partir de MA con TP)**.	8	10	5 760	7 200	120	150		

Fuente: Reglamento Régimen Académico de Educación Superior 2019.



De la Tabla 70 se deduce que existen seis tipos de posgrados en el Ecuador, unos como aportes a nivel profesionalizante de quienes optan por ellos y otros meramente académicos. Adicionalmente, se puede indicar que a pesar de que se realizan los doctorados, aún estos no han contribuido de una manera significativa a la ciencia.

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

Según la tabla 71 se puede deducir que las características de los posgrados en el Ecuador presentan una imbricación tanto de los posgrados en Europa como de América Latina; sin embargo, en lo que corresponde a la estructura curricular los posgrados en el país presentan estructuras definidas, centradas en el conocimiento, escolarizada e interdisciplinarios.

Internacionalmente, el currículo contempla tres cursos: Maestría, Especialización y Doctorado. En los países anglosajones, los estudios de posgrado se refieren a maestrías y doctorados. En los países de la Europa Continental, los estudios de especialización y maestrías son jóvenes en cuanto a la estructura formal y rígida de los estudios universitarios. Los posgrados latinoamericanos, identificados generalmente con las mismas denominaciones: maestrías y doctorados (aparte de cursos de especialización, educación continuada y reciclaje), tienden a ser, por su misma naturaleza, distintos, p.ej., a los que se imparten en Estados Unidos. En los Artículos 118, 119, 120 y 121 de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), se dejan establecidos los seis tipos de posgrados que se reconocen en el Ecuador.

Tabla 71. Características de los posgrados en el ámbito internacional y nacional

Factores	Europa No Continental	Europa Continental	EE. UU.	América Latina	Ecuador
Fines y propósitos	Ejercicio profesional	Ejercicio profesional	Producción intelectual	Producción intelectual	Ejercicio profesional
			Ejercicio profesional	Ejercicio profesional	
Énfasis	Ejercicio profesional	Ejercicio profesional	Producción intelectual	Producción intelectual	Ejercicio profesional



Estructura curricular	Flexible	Estructurada			Estructurada					
	Centrada en el alumno	Centrada en el alumno	Centrada en el conocimiento	Centrada en el profesor	Centrada en el conocimiento					
	Abierta	Cerrada (i.e. Francia)	Abierta	Cerrada	Cerrada					
	Escolarizada	Escolarizada	Semiescolarizada	Escolarizada	Escolarizada					
	Multidisciplinaria	Interdisciplinaria	Multidisciplinaria	Unidisciplinaria	Interdisciplinaria					
Estrategias de Enseñanza Aprendizaje	Aprender “Haciendo”	Aprender “Haciendo”	Procesamiento de información	Procesamiento de información	Procesamiento de información					
	Procesamiento de información	Solución de problemas	Solución de problemas	Trabajo en grupo						
			Innovación	Interacción social						
			Creatividad							
Estructura Educación	No secuencial	No secuencial	Secuencial	Secuencial	No secuencial					
		Secuencia (i.e. Francia)								
Marco de Referencia	Autonomía universitaria	Autonomía universitaria	Autonomía universitaria	Semiautónomo	Autonomía universitaria					
		Control estatal (i.e. Francia)								
TIPO DE POSGRADO		DURACIÓN PAO		(años)	HORAS TOTALES		CRÉDITOS TOTALES		NÚMERO DE CURSOS O ASIGNATURAS SUGERIDO	
		Mín.	Máx.		Mín.	Máx.	Mín.	Máx.	Mín.	Máx.
Especialización Tecnológica.		1	2		720	1440	15	30	5	10
Especialización.		1	2		720	1440	15	30	5	10



Maestría Tecnológica	2	3		1 44 0	2 16 0	30	45	10	18
Maestría Académica (MA) con Trayectoria Profesional (TP)	2	3		1 44 0	2 16 0	30	45	10	18
Maestría Académica (MA) con Trayectoria de Investigación (TI).	3	4		2 16 0	2 88 0	45	60	8	12
Doctorado (a partir de MA con TI)**.	6	8		4 32 0	5 76 0	90	120		
Doctorado (a partir de MA con TP)**.	8	10		5 76 0	7 20 0	120	150		

Fuente: (Cardona, s/f).

En resumen: las características de los posgrados en el Ecuador presentan una imbricación tanto de los posgrados en Europa como de América Latina.

Los nudos críticos del posgrado en ecuador en el campo de conocimiento de Administración

Dirección de Estudios e Investigación-CACES

Las encuestas pueden mostrar un carácter objetivo o subjetivo, pero siempre son mensajeras de una realidad. Lo decisivo es el cómo serán interpretados sus resultados.

La encuesta online aplicada a los 41 156 actores del posgrado entre el 8 de febrero y el 11 de abril de 2021 dejó una tasa de respuesta general del 20,09 %. En el caso del campo de Administración, como se observa en la siguiente tabla, participaron 30 coordinadores, 267 profesores y 1.381 estudiantes.

Tabla 72. Actores participantes de la encuesta de Administración

Campo de conocimiento	Coordinadores	Profesores	Estudiantes	Total
Administración	30	267	1381	1678
Total participantes	253	1497	6520	8270

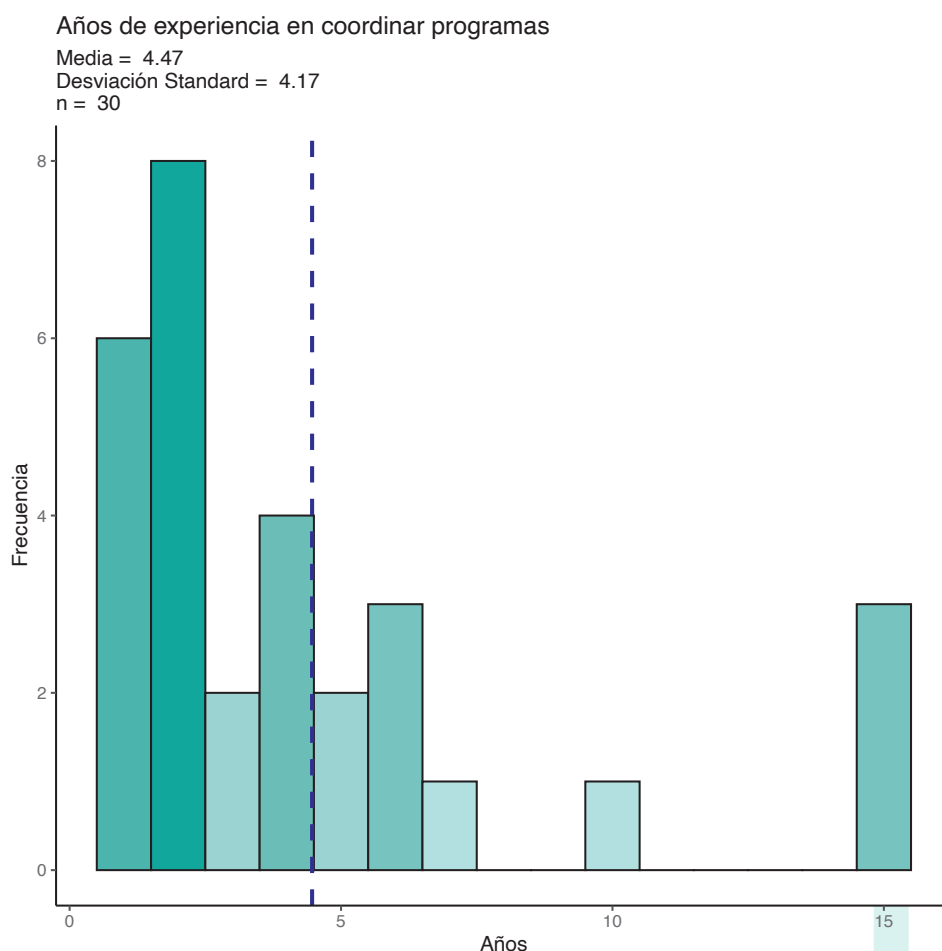
Fuente: (CACES, 2021) **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES.



De los resultados obtenidos de la aplicación de la encuesta, se detallan a continuación los hallazgos más relevantes por grupo de actor: coordinadores, profesores y estudiantes.

Encuesta coordinadores

Figura 17. Años de experiencia en coordinar programas de los coordinadores de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnicas de posgrado

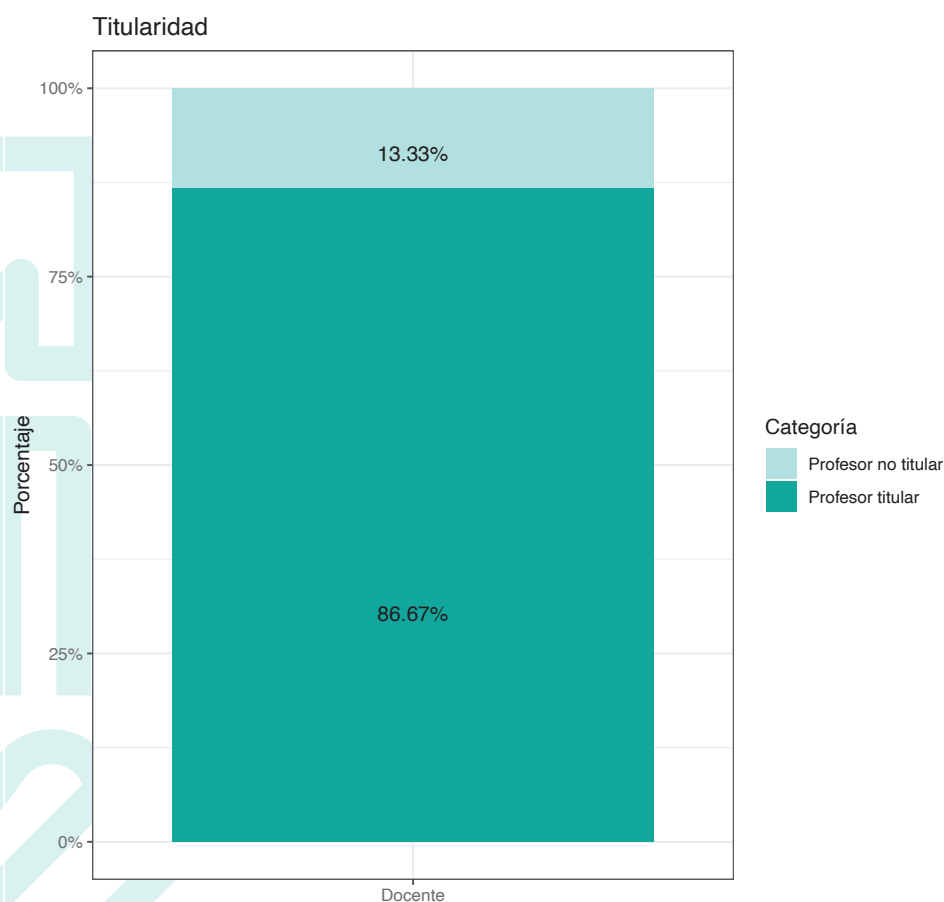


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES.

Interpretación: se puede observar que, de los 30 coordinadores de programas de posgrado de Administración encuestados, el mayor número de estos solo cuenta con 2 o 4 años de experiencia, lo que resulta realmente bajo, dado el importante rol que deben desempeñar estos en el buen desenvolvimiento de los programas. El coordinador debe tener la suficiente experiencia, como para poder avizorar dónde y cuándo se pueden presentar problemas durante la marcha del posgrado, y darle adecuada solución. Debe ser celoso en la observancia de que el posgrado logre los objetivos propuestos; debe ser capaz de analizar si la preparación de los cursillistas fluye de forma armonice y con la mayor calidad. Que exista una media de 4,47 años como valor medio, con máximo de 15 años informa cuán lejos se encuentra este aspecto de lo deseado.



Figura 18. Titularidad de los coordinadores de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador.

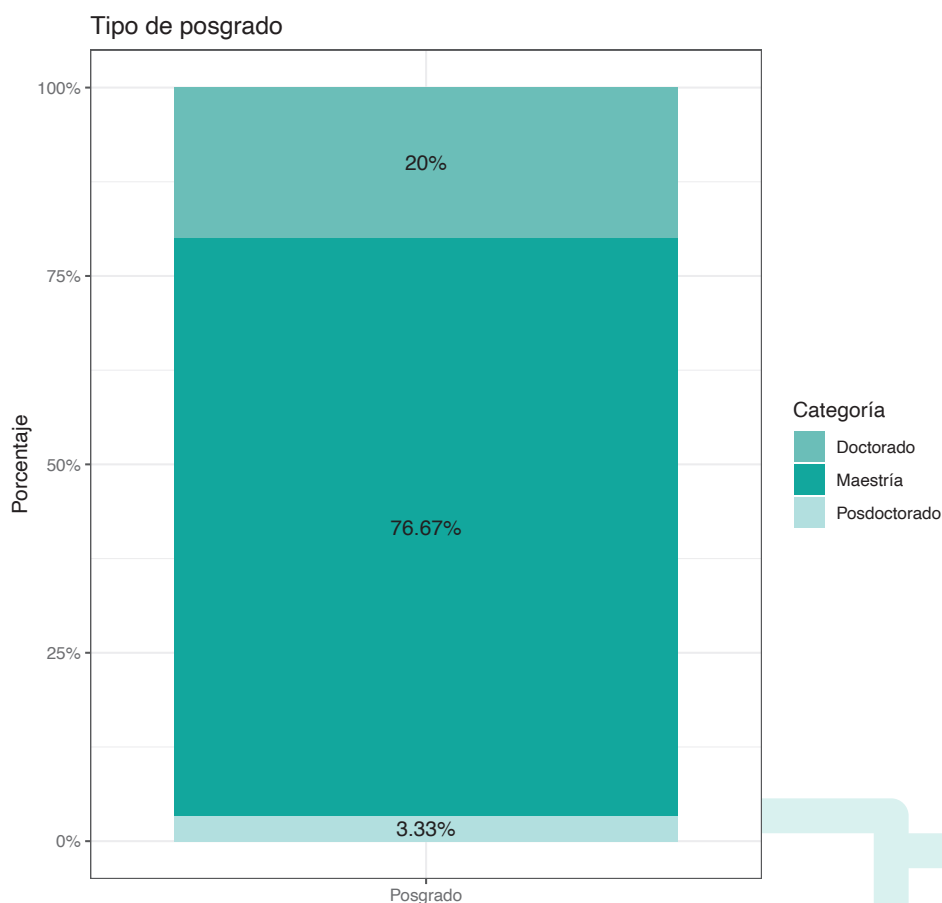


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES.

Interpretación: la encuesta aplicada a los 30 coordinadores de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnica de Ecuador refleja un aspecto positivo (86.6 % de titularidad); no obstante, no satisface completamente. Lo óptimo sería que el 100 % de los coordinadores de programas fueran profesores titulares, poseedores de vasta experiencia pedagógica y en las investigaciones.



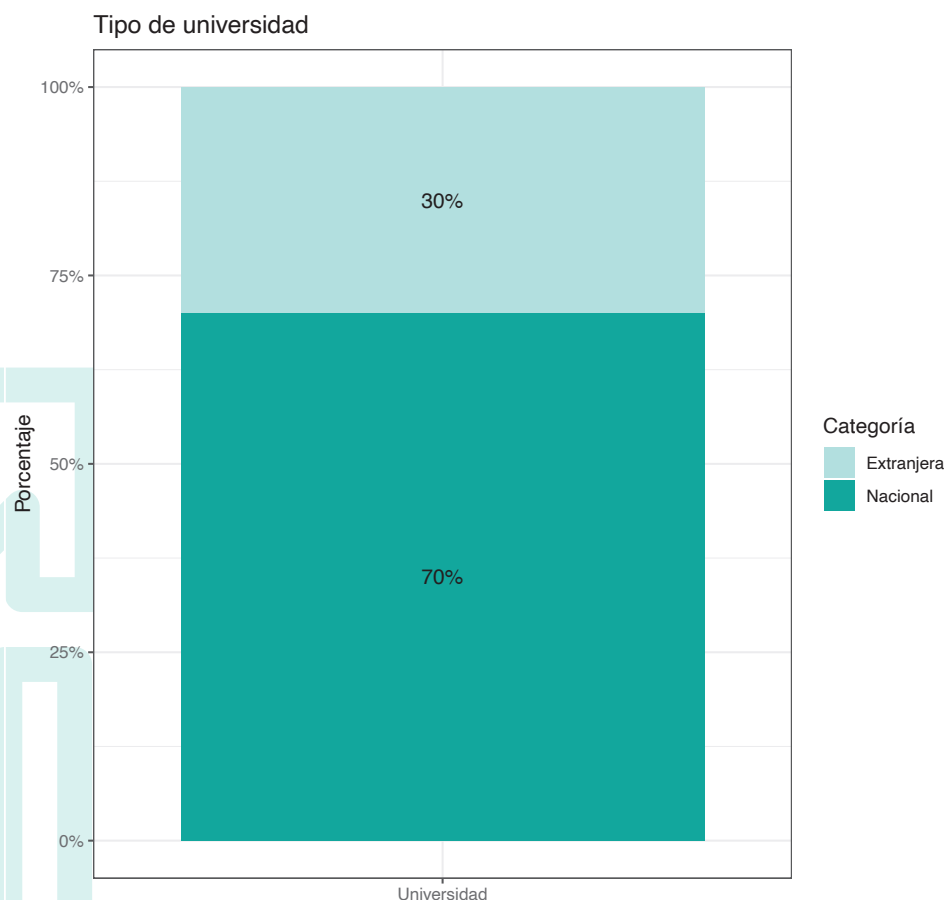
Figura 19. Máximo nivel de posgrado de los coordinadores de programas de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador.



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

Interpretación: este indicador es realmente importante. Tal y como se puede observar, el nivel científico del mayor número de los coordinadores de los programas es realmente bajo. El coordinador de un programa de posgrado debe ser un doctor en ciencias (PhD), ya que los mismos atesoran un amplio espectro de posibilidades metodológicas e investigativas, que le permiten la mejor orientación a profesores y cursillistas.

Figura 20. Tipo de universidad en la que los coordinadores de posgrado de Administración alcanzaron el máximo nivel de formación.

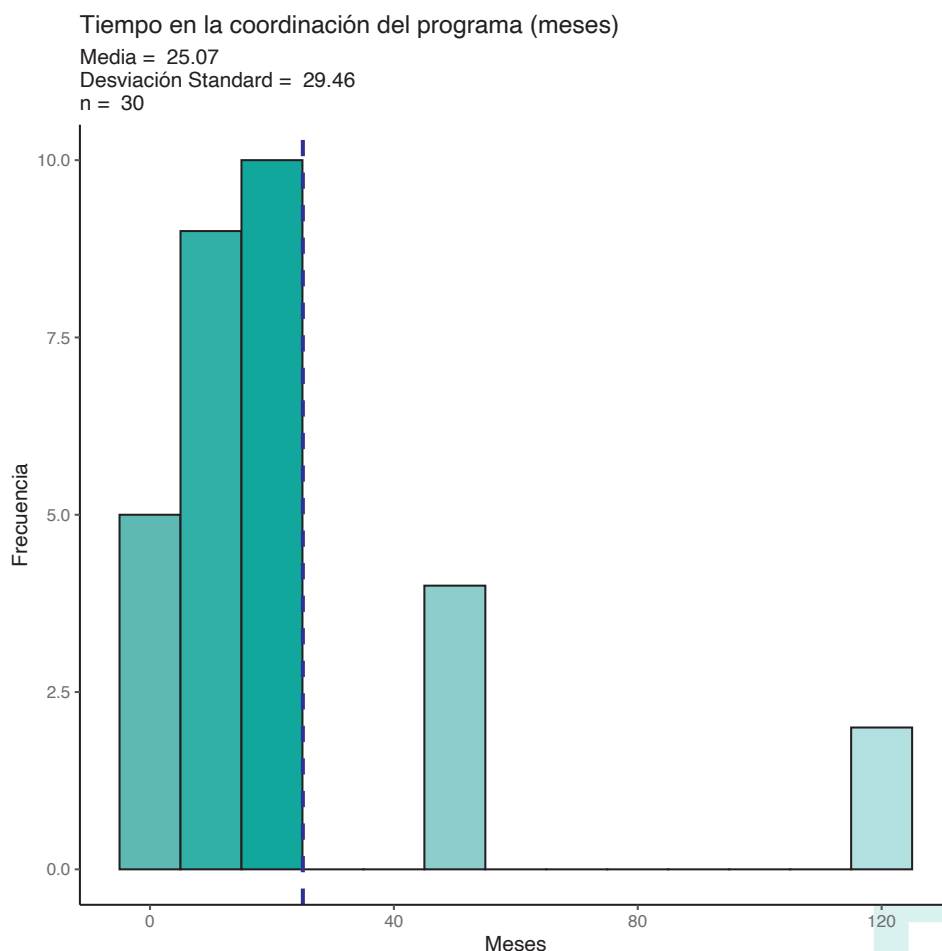


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES.

Interpretación: que la universidad sea nacional o extranjera no define la calidad en la formación de un especialista, sino el nivel de la propia universidad; no obstante, es innegable que las universidades y escuelas politécnicas pertenecientes al primer mundo galardonadas con las mejores distinciones académicas e investigativas, marchan a la vanguardia en la formación posgradual. En este sentido, si es loable que el mayor número de los coordinadores fueran formados en estas universidades; lo que les permitiría llevar todas esas ricas experiencias que obtuvo en su formación a los cursillistas. Sería muy acertado que las IES del Ecuador se trazaran planes a corto, mediano y largo plazo en la formación de sus coordinadores de programas en universidades que posean un buen nivel en el *ranking* mundial, sin necesidad de irse a los extremos.



Figura 21. Tiempo en la coordinación de programas de posgrado de Administración.

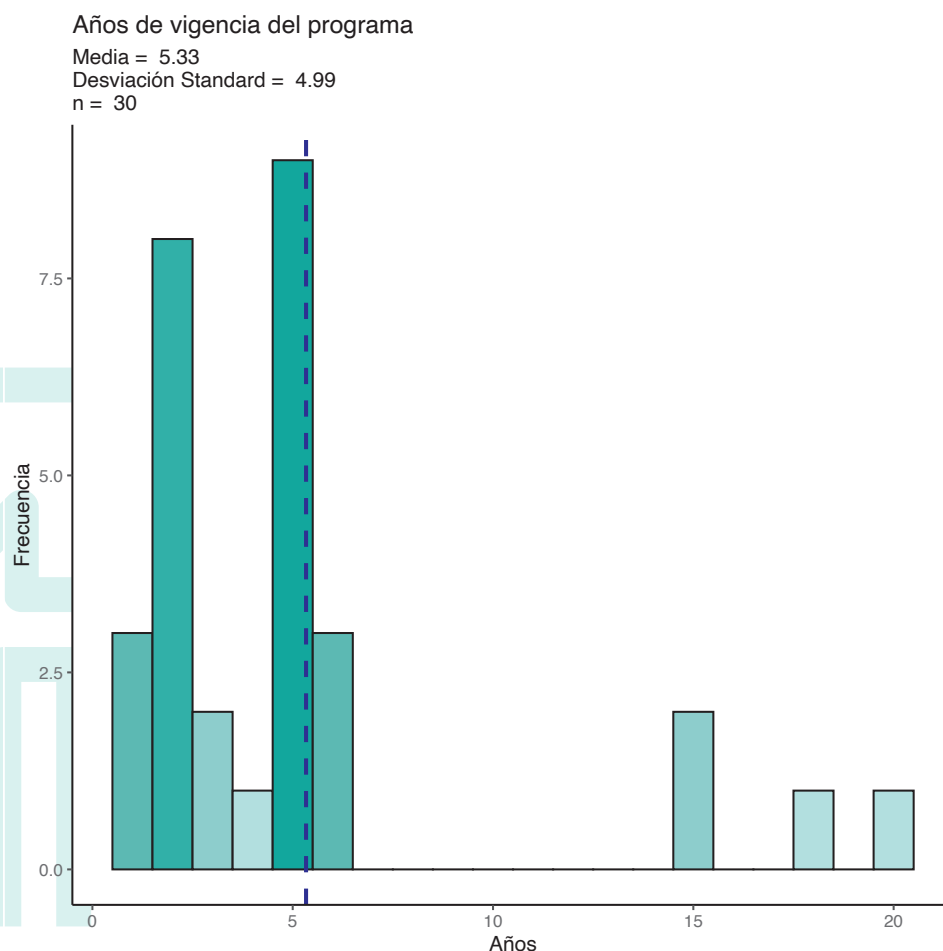


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES.

Interpretación estos resultados son un reflejo de lo que informa la Figura 17 “Años de experiencia en coordinar programas de los coordinadores de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnicas de posgrado”. Como se puede observar la cantidad de meses promedio se acerca a 15 meses, lo que resulta un número muy bajo. Las razones fueron expuestas en el análisis del anterior diagrama.



Figura 22. Años de vigencia de los programas de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador.

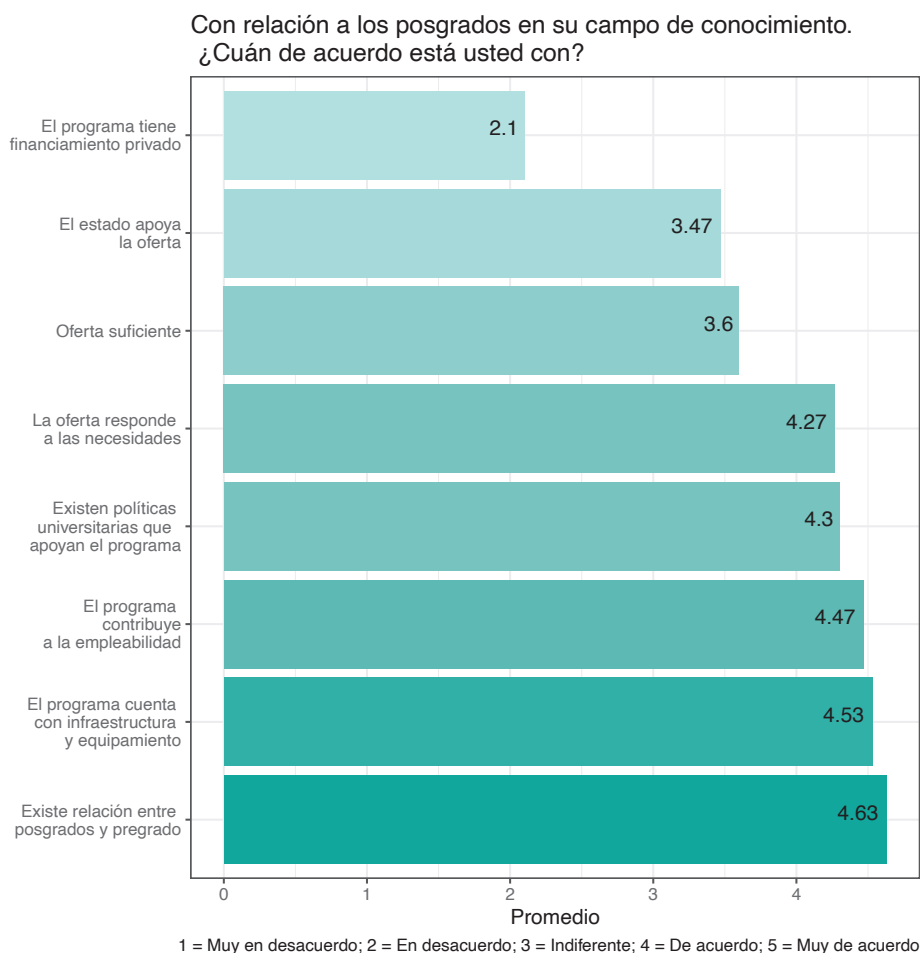


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES.

Interpretación: el valor medio de 5.33 años de vigencia de los programas de posgrado de Administración en el Ecuador es muy bajo, en comparación a otros de mayor duración; alcanzando su máximo a los 5 años. No obstante, hay que hacer la salvedad que resulta aconsejable que cada 5 años se oferte una versión del mismo programa más actualizada. Precisamente los procesos de autoevaluación y evaluación externa, y procesos de acreditación de los programas de maestría y doctorado, así lo aconsejan en todo el mundo. Nada es estático todo dialécticamente se encuentra en un proceso continuo de desarrollo. Si se desea lanzar al mercado especialistas verdaderamente competitivos no hay otra forma de hacerlo que estando a tono con las exigencias y el nivel de desarrollo que ha alcanzado la sociedad.



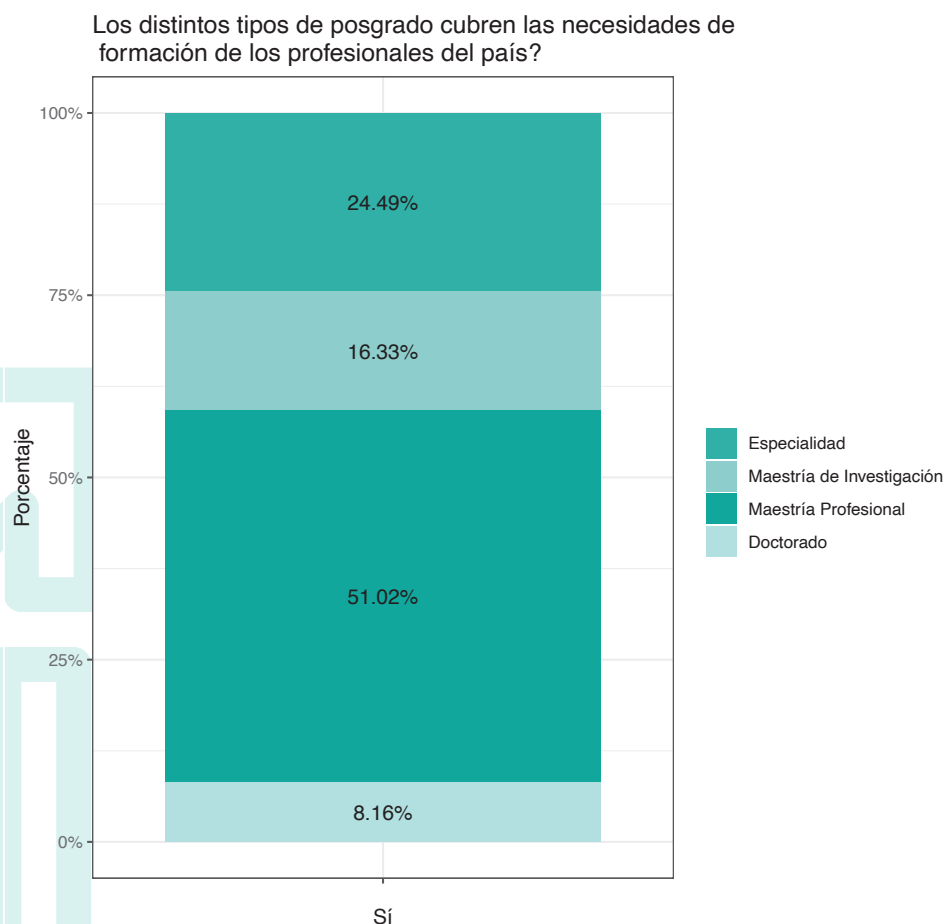
Figura 23. Con relación a la oferta de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador. ¿Cuán de acuerdo está con las siguientes afirmaciones?



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

Interpretación: el escalamiento de Likert, aplicado a los 30 coordinadores de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador con relación a la oferta de posgrado de Administración, permite evidenciar una actitud favorable o “De acuerdo” en 6 de 8 ítems consultados, con puntuaciones promedio $\geq$ (mayores o iguales) a 4 y menores a 5. En el ítem “El estado apoya la oferta” se evidencia una actitud “indiferente” o neutra por parte de los coordinadores de posgrado de Administración, con una puntuación promedio ≥ 3 y menor a 4. Únicamente la afirmación “El programa tiene financiamiento privado” evidencia una actitud desfavorable o “En desacuerdo”, con una puntuación promedio ≥ 2 y menor a 3.

Figura 24. Percepción de los coordinadores de Administración de las universidades y escuelas politécnicas con relación a la oferta de posgrado nacional

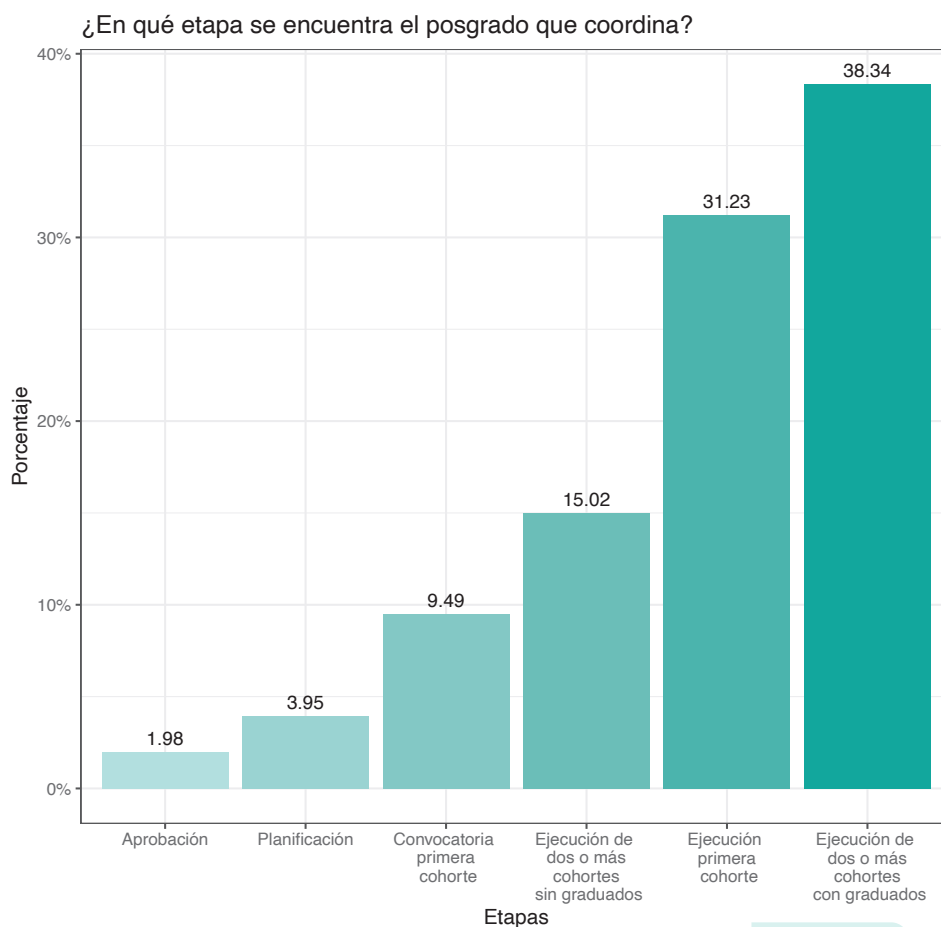


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES.

Interpretación con respecto a la articulación de los diferentes niveles de posgrado de Administración ofertados por las universidades y escuelas politécnicas del país, en el caso de las maestrías profesionales, el 51.02 % de los coordinadores expresan que estos programas si cubren las necesidades de formación de los profesionales del país; cifra, que por demás es baja. El país demanda fuerza productiva con un nivel de desarrollo y preparación alto. Que las maestrías profesionales sumadas a la de investigación, apenas rebasen el 50 % de las expectativas del país, según los coordinadores, representa un número verdaderamente bajo. El panorama se torna aún más difícil en cuanto a la formación de los especialistas de mayor nivel, donde los coordinadores de programas solo refieren apenas un exiguo 8.16% en la formación de doctores.



Figura 25. Etapa de desarrollo del programa de posgrado de Administración que coordina.

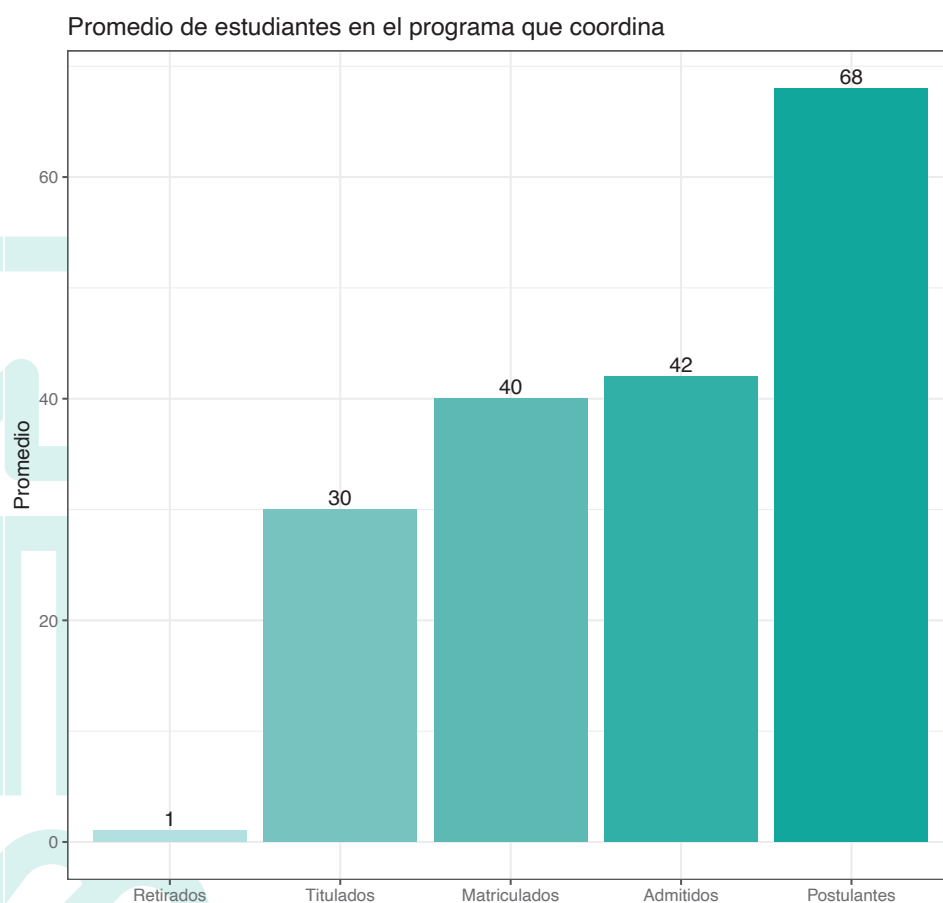


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES.

Interpretación: con respecto a la etapa de desarrollo del programa de posgrado de Administración, el 38,34 % de los coordinadores de programas de posgrado de Administración 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 en 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 26. Promedio de estudiantes en cada una de las fases del programa de Administración que coordina

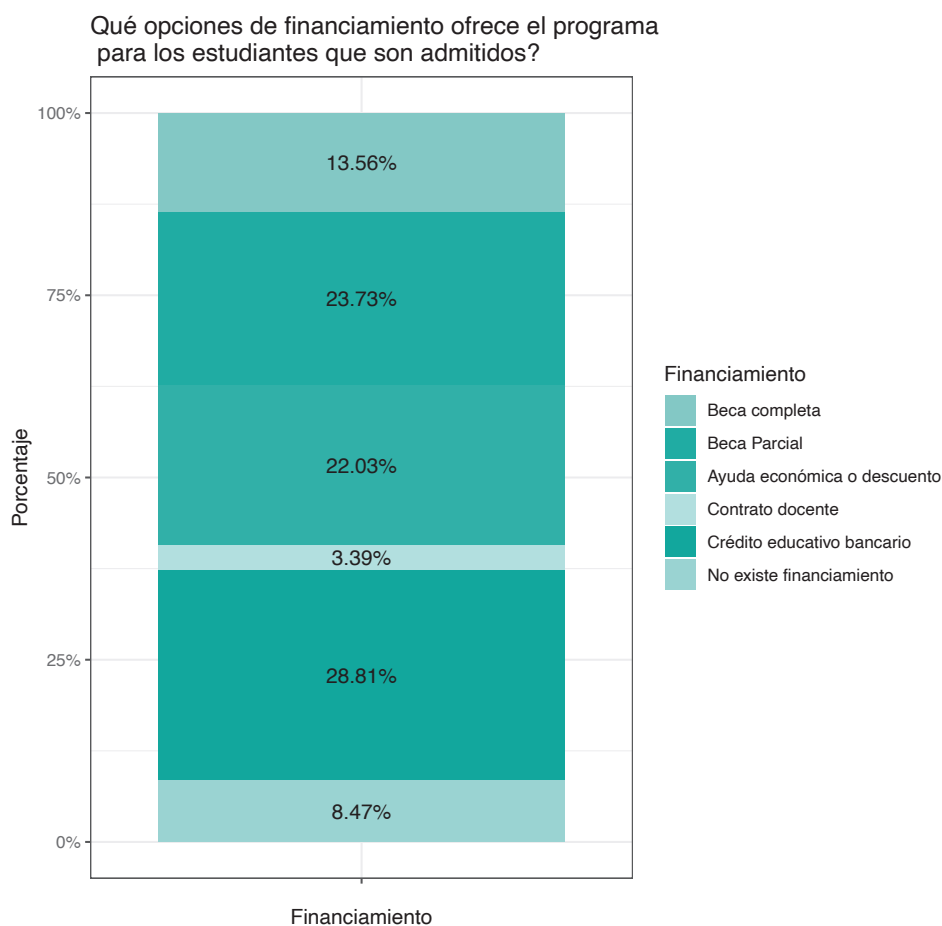


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES.

Interpretación: estos resultados promedio de estudiantes en cada una de las fases o momentos del programa de posgrado de Administración reflejan una cosa: solo se tienen 30 estudiantes titulados, y que el mayor número de estudiantes se encuentra en la etapa de postulación y admisión. Estos resultados están en correspondencia con los de la figura 25: “Etapa de desarrollo del programa de posgrado de Administración que coordina”, donde se puede observar que más del 40 % de los programas están en tránsito con dos o más cohortes sin graduados aún.



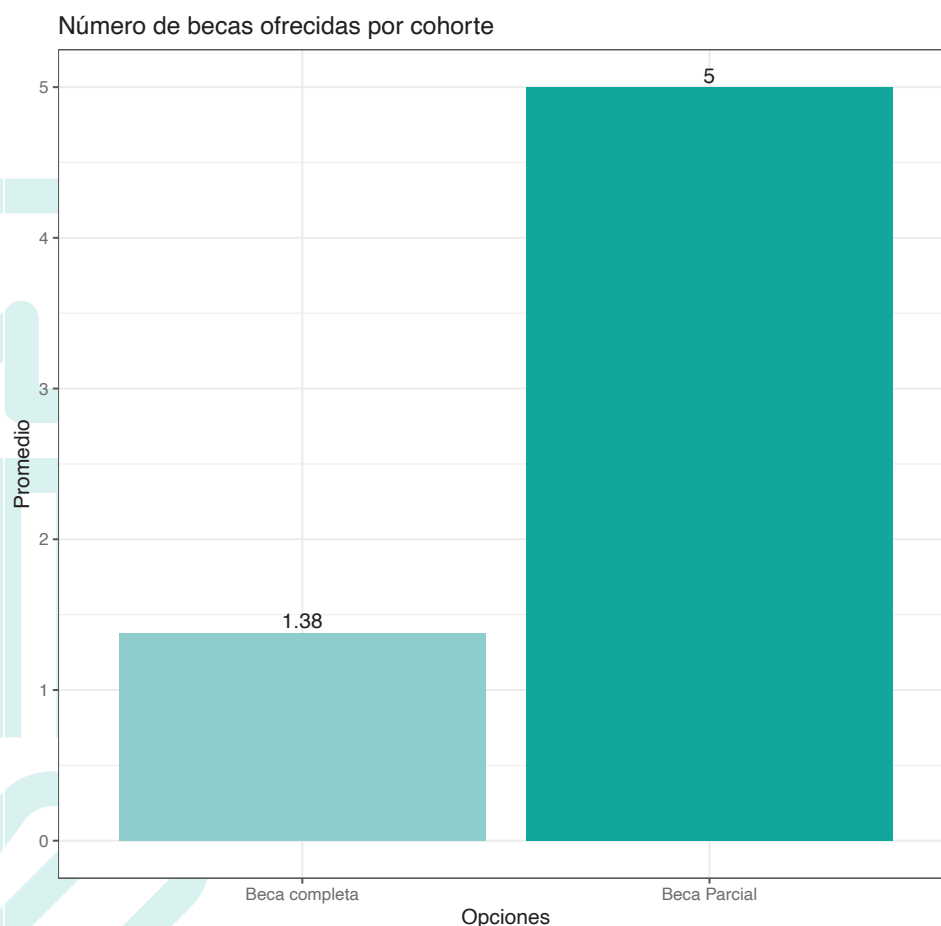
Figura 27. Opciones de financiamiento que los programas de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador ofrecen a los estudiantes que son admitidos.



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

Interpretación: con respecto a las opciones de financiamiento, se puede apreciar que el 3,39 % ofertan contratos como técnicos docentes, el 23,73 % becas parciales para los estudiantes que son admitidos. El 22,03 % de los programas de posgrado de Administración ofrecen ayudas económicas, el 28,81 % crédito educativo bancario, el 13,56 % ofrecen becas completas y 8,47 no tiene financiamiento.

Figura 28. Promedio de becas ofertadas por cohorte de los programas de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador.

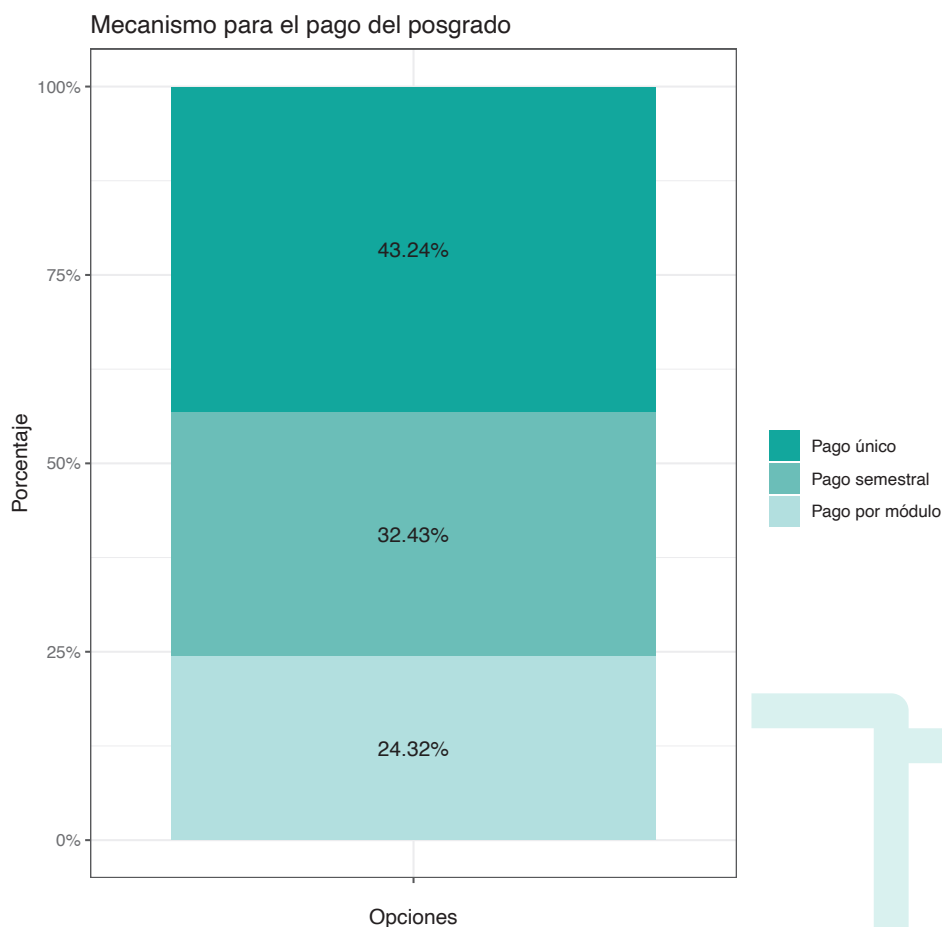


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES.

Interpretación: con relación al promedio de becas ofertadas por cohorte, los 30 coordinadores de programas de posgrado de Administración encuestados expresan que se ofertan en promedio 1 beca completa y 5 becas parciales por cohorte. Estos resultados están en total correspondencia con los mostrados en la Figura 23: “Con relación a la oferta de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador” y la Figura 26: “Opciones de financiamiento que los programas de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador ofrecen a los estudiantes que son admitidos”. El financiamiento es muy escaso, y no ha cubierto, ni cubre parcialmente las necesidades actuales.



Figura 29. Principales mecanismos de pago de los programas de posgrado de Administración ofertados por las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador.

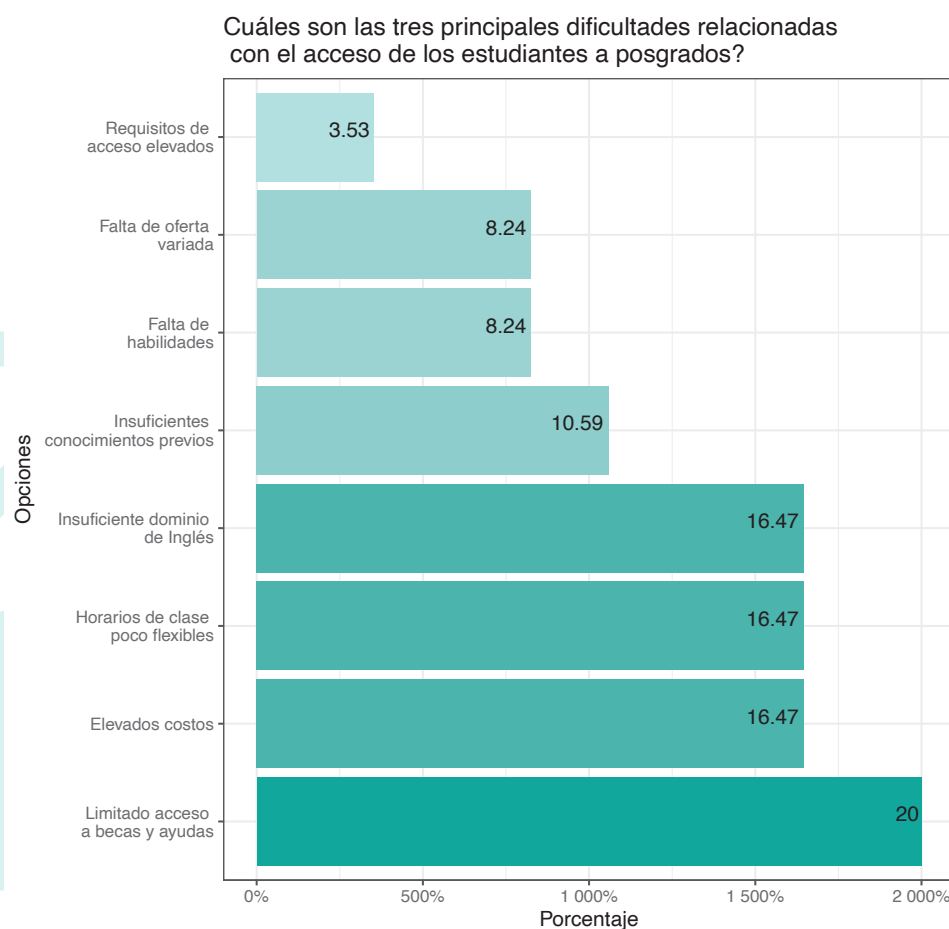


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES.

Interpretación: en referencia a los mecanismos de pago de los programas de posgrado de Administración, se debiera analizar la posibilidad de una mayor flexibilidad entre los tres tipos de pago que se exigen; este les permitiría a los cursillistas formas más asequibles de saldar sus compromisos.



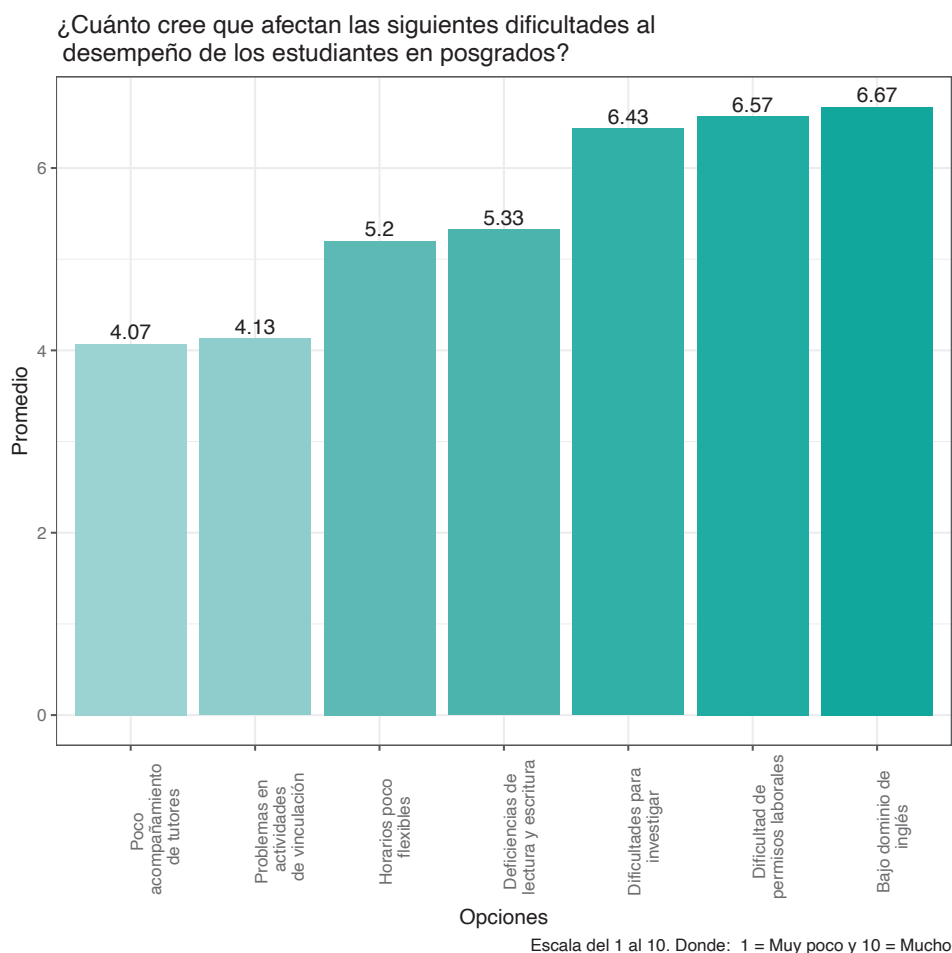
Figura 30. Principales dificultades relacionadas con el acceso de los estudiantes a los programas de posgrado de Administración.



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

Interpretación: de los 30 coordinadores de posgrado, el 16,47 % manifiestan que los elevados costos de los programas constituyen la principal dificultad de acceso de los estudiantes a los posgrados de Administración; esto da una mayor base a los planteado el análisis anterior de la figura precedente, en lo referente a la facilidad de pago que se les debe brindar a los cursillistas. El escaso financiamiento de las becas ya fue comentado en la Figura 28: “Promedio de becas ofertadas por cohorte de los programas de posgrado de administración de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador”; donde se pudo constatar que el porcentaje de becas completas es realmente muy bajo. La insuficiencia en el idioma inglés también constituye otro de los grandes problemas, toda vez que la mayor cantidad de literatura especializada se encuentra en este idioma.

Figura 31. Dificultades que inciden en el desempeño de los estudiantes de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador:



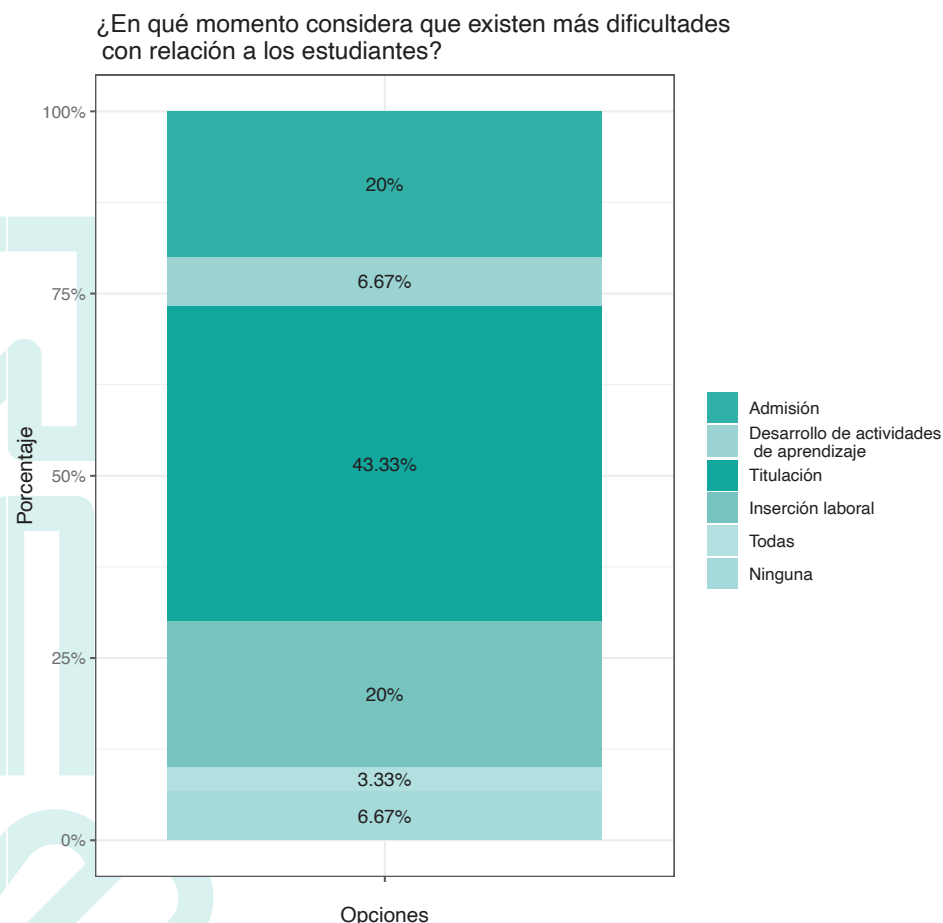
Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES.

Interpretación: de conformidad con la escala de actitudes aplicada a los 30 coordinadores de posgrado de Administración encuestados, “el bajo dominio de inglés” constituye una de las percepciones con mayor incidencia en el desempeño de los estudiantes de posgrado de Administración, con una puntuación promedio de 6,67/10, lo cual fue comentado también en la anterior figura. Un segundo aspecto menos importante es el escaso dominio de los cursillistas para realizar la labor de investigación. En la mayoría de los cursos de posgrado de todas las universidades del país, y no solamente en el posgrado de Administración, esta es una realidad demasiado evidente. Los mismos carecen de los necesarios conocimientos y habilidades metodológicas para investigar que solo se logran con una adecuada base en preparación desde los cursos de pregrado. El especialista de 4to nivel por antonomasia debe ser investigador. Otro aspecto de relevante importancia que también se agrega a esta relación es el referido a las dificultades en la lectura e interpretación de los textos académicos (dificultad



acrecentada cuando los mismos están en otro idioma). Y la dificultad no solamente está en la lectura y escritura, sino en el necesario poder de síntesis de lo estudiado.

Figura 32. Momentos en los cuales los estudiantes de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador experimentan más dificultades.



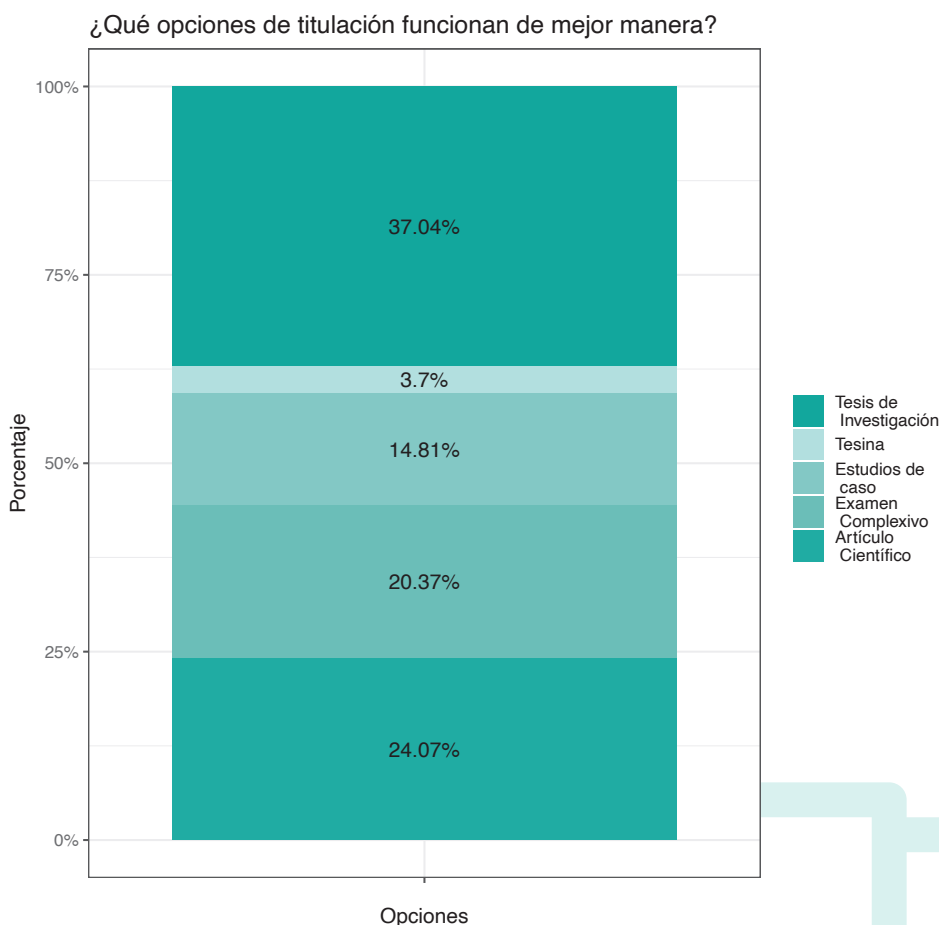
Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES.

Interpretación: estos resultados son realmente interesantes. Como se puede observar, según la opinión de los 30 coordinadores encuestados, la mayor dificultad la presentan los cursillistas durante el periodo de titulación, ¿por qué? La respuesta no es sencilla, pero representa la sumatoria de todas las dificultades precedentes. Si el cursillista tiene dificultades en la lectura, escritura y comprensión, agudizado más aun cuando se trata de textos en otro idioma (p. ej., inglés); si tiene manifestadas dificultades para investigar; si el director de tesis o tutor no juega su insustituible rol de facilitador del trabajo, esclareciendo debidamente el problema, los objetivos y objeto de investigación, etc., y revisando cuidadosamente cada etapa vencida y en desarrollo, entonces es fácil de comprender por qué los cursillistas manifiestan tener las mayores dificultades en esta etapa. Llegar a obtener el diploma



acreditativo de máster o doctor no debe ser el fin, sino la sólida preparación y adquisición de competencias para investigar y resolver problemas de una forma científicamente fundamenta es lo que realmente debe ser el verdadero incentivo y fin del esfuerzo en la titulación.

Figura 33. Opciones de titulación que funcionan de mejor manera en el marco del programa de posgrado que coordina.



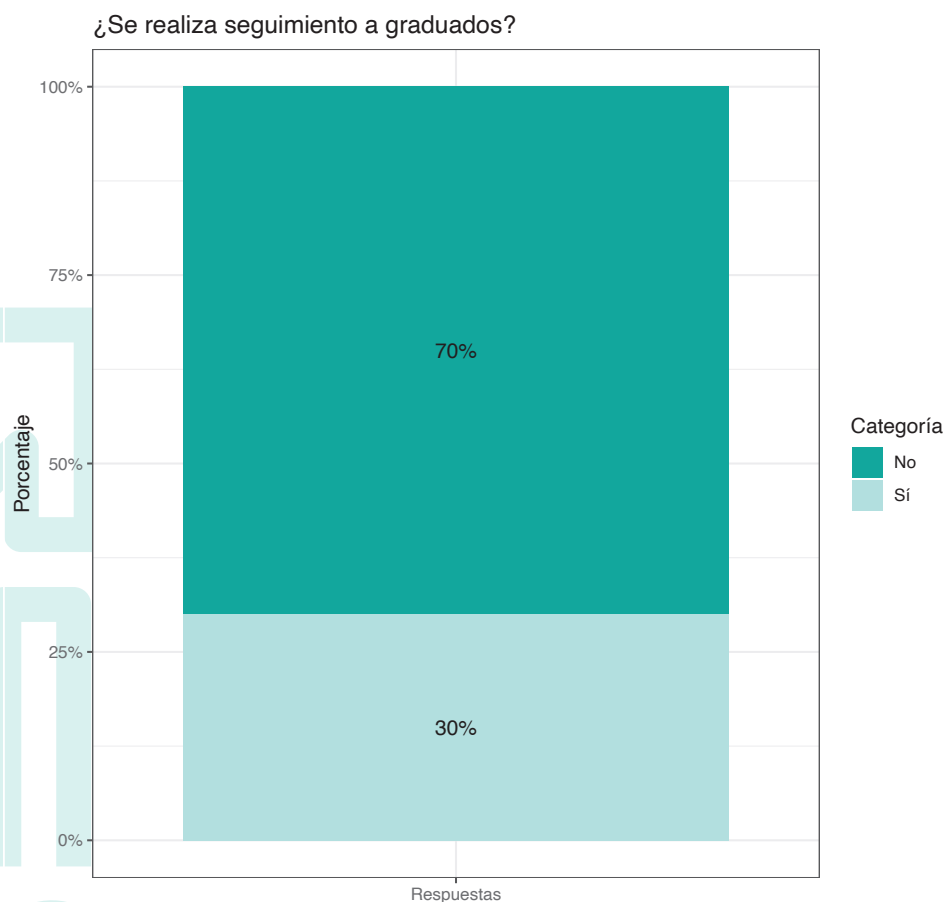
Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES.

Interpretación: los resultados que muestra este diagrama son verdaderamente interesantes. Y salta una pregunta: ¿Por qué “los estudios de caso”, alcanzan tan bajas preferencias? ¿Estará en la débil formación como investigadores la respuesta a esta pregunta? Se puede observar además como los ítems de “examen complejo” y “artículo científico” comparten el mismo nivel de preferencias. Son dos formas de evaluación bien diferentes; pues el examen complejo demanda del estudio de muy variados temas, con un espectro amplio por la cantidad de asignaturas y módulos cursados; mientras que el artículo científico, exige una especial preparación como investigador. No todo el mundo puede hacer un buen artículo científico de calidad, aunque éste solo sea un *referat* bibliográfica; para ello, se



debe contar con las herramientas gnoseológicas y metodológicas, y las imprescindibles habilidades para lograr este fin.

Figura 34. Se realiza seguimiento a graduados en el marco del programa de posgrado que coordina.

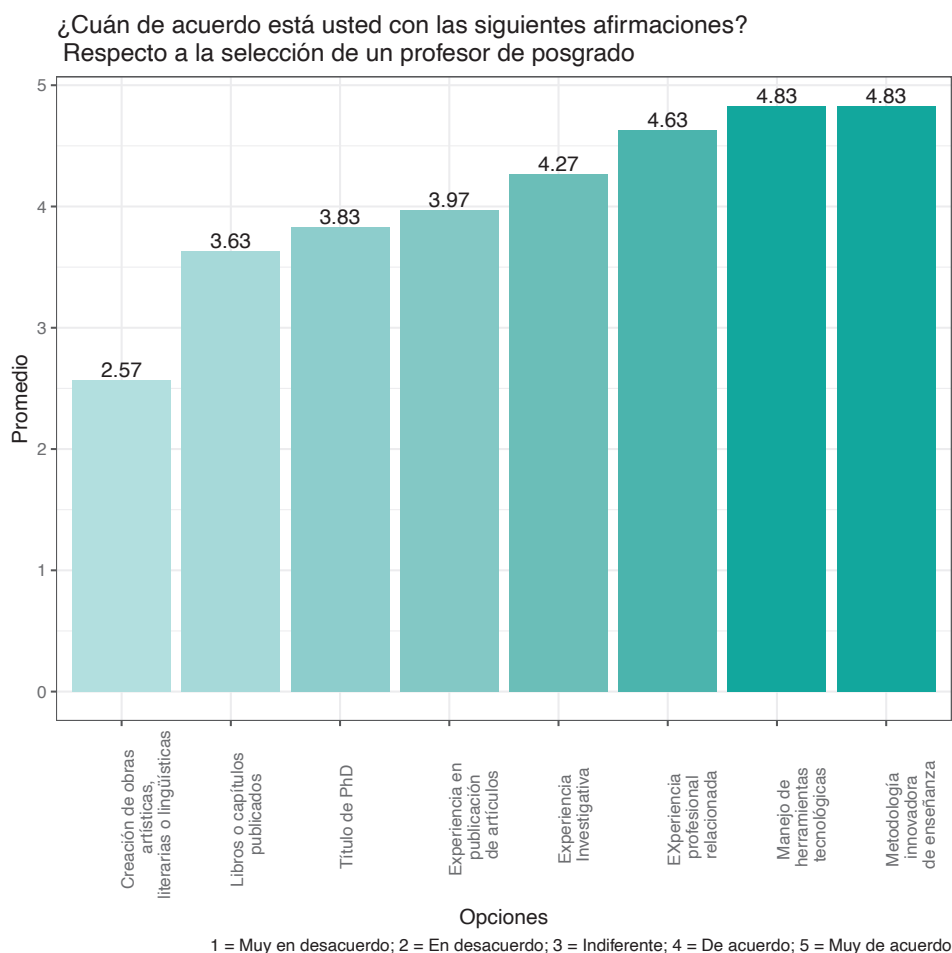


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES.

Interpretación: la encuesta aplicada a los 30 coordinadores de programas de posgrado de Administración refleja un porcentaje muy bajo de seguimiento a graduados: el 70 % no lo realiza. Y este fenómeno es un reflejo de lo que se ha venido tratando en los análisis precedentes: poca experiencia de los coordinadores, baja tasa de coordinadores con título de cuarto nivel de PhD, deficiencias en el trabajo de tutorías, entre los aspectos más importantes.



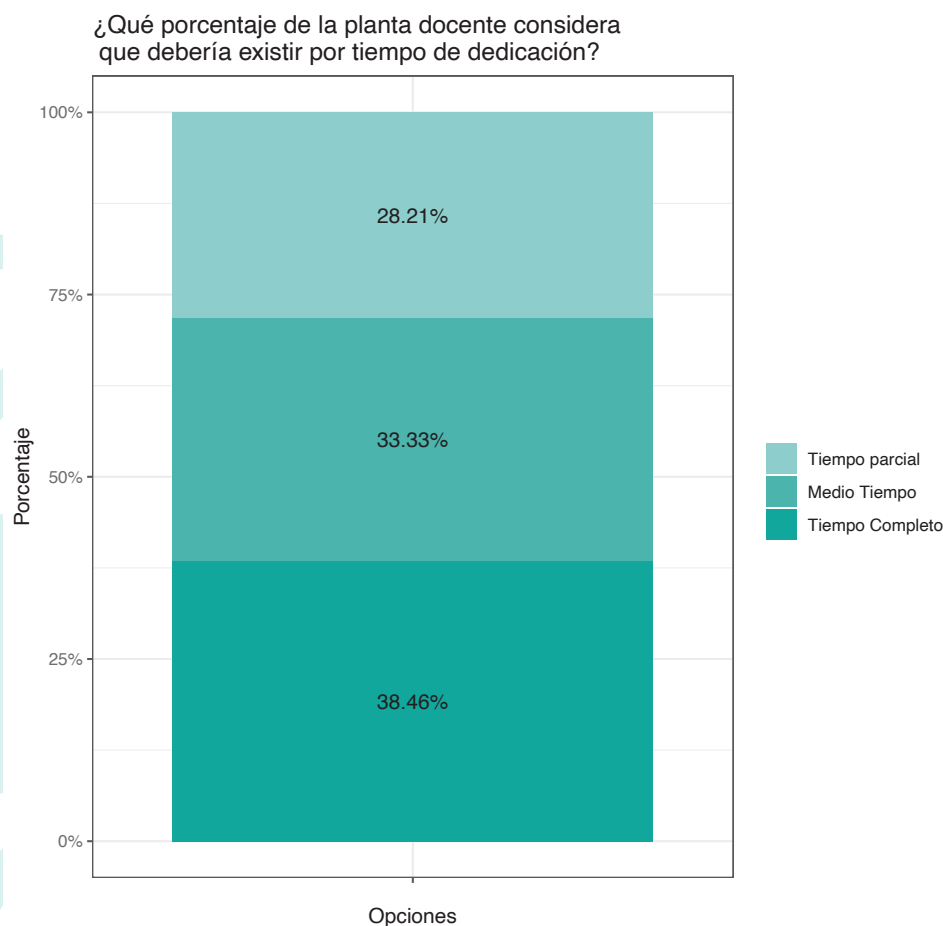
Figura 35. Percepciones de los coordinadores de posgrado con relación a los criterios de selección de los profesores de posgrado de Administración.



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

Interpretación: el escalamiento de Likert, aplicada a los 30 coordinadores de posgrado de Administración 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 4 de 8 ítems, con puntuaciones promedio ≥ 4 y menores a 5. Los ítems “Experiencia en publicación de artículos”, “Título de PhD” y “Libros o capítulos de libros publicados” se evidencia una actitud “Indiferente” o neutra, con una puntuación promedio ≥ 3 y menores a 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. La calidad del claustro es fundamental para alcanzar los objetivos propuestos. Un plantel que cuente con un elevado porcentaje de profesores con título de PhD, con significativo número de publicaciones actualizadas, y autores de libros o capítulos de libros, de por sí constituye una garantía de calidad en el posgrado que se imparte.

Figura 36. Percepción de los coordinadores de posgrado con relación al régimen de dedicación que debe tener el profesorado de posgrado de Administración.

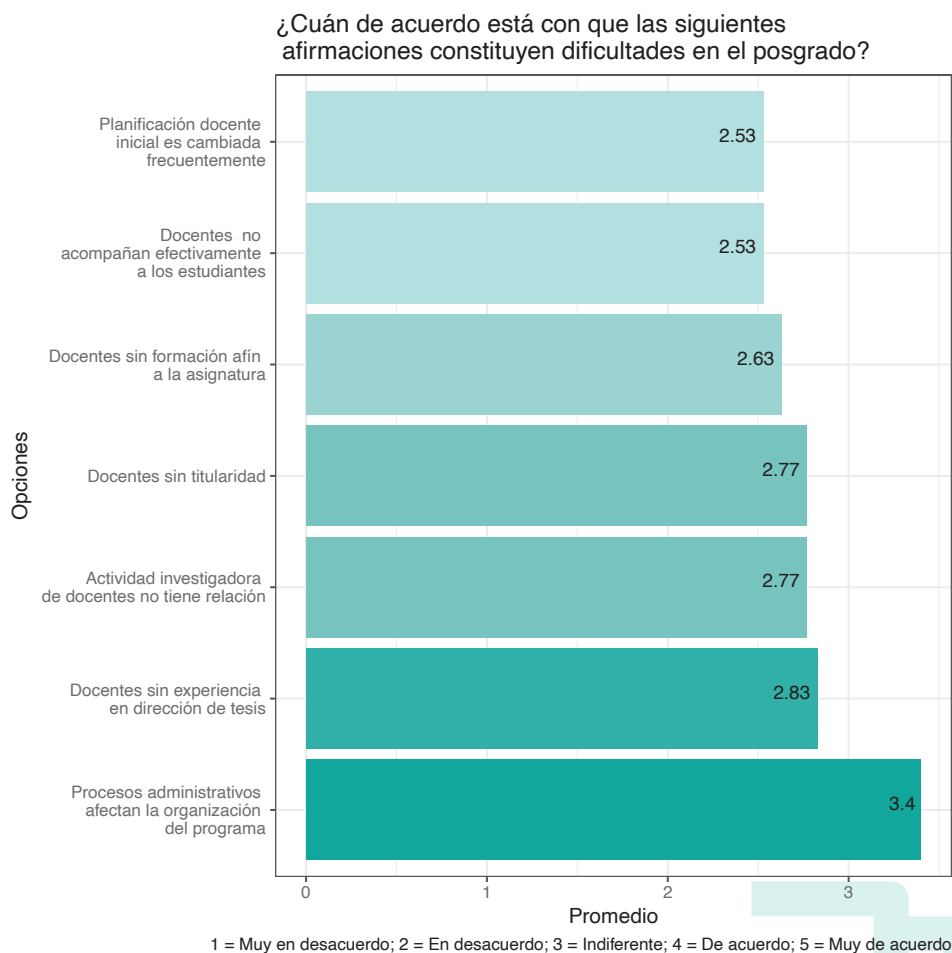


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES.

Interpretación: de los 30 coordinadores de programas de posgrado de Administración, el 38,46 % considera que el profesorado de posgrado debe tener un régimen de dedicación a tiempo completo, el 28,21 % considera que el régimen debe ser a tiempo parcial, y el 33,33 % debe ser a medio tiempo. Lo ideal fuera que el mayor porcentaje fuera siempre a tiempo completo en todos los casos; aunque lo que realmente garantiza la calidad del posgrado es la propia calidad del claustro, con independencia del régimen de dedicación que desarrolle.



Figura 37. Percepciones de los coordinadores de posgrado con relación al profesorado que participa en el programa de posgrado de Administración que coordina.

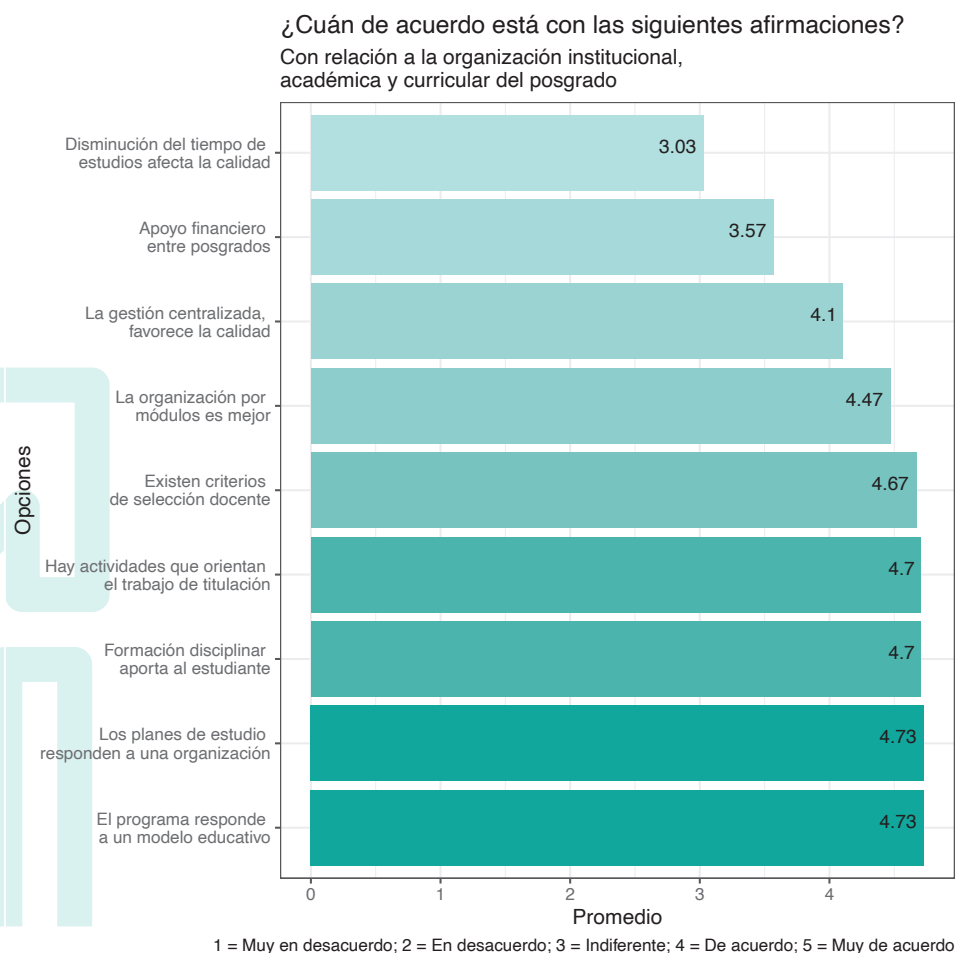


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES.

Interpretación: el escalamiento de Likert, aplicada a los 30 coordinadores de posgrado de Administración 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 5 de 7 ítems, con puntuaciones promedio ≥ 2 y menores a 3. En los ítems “Docentes sin titularidad” y “Procesos administrativos afectan la organización del programa” 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 de Administración encuestados no manifiestan ninguna actitud favorable o “De acuerdo” hacia los ítems planteados.



Figura 38. Percepción de los coordinadores de posgrado con relación a la organización institucional, académica y curricular de los posgrados de Administración.

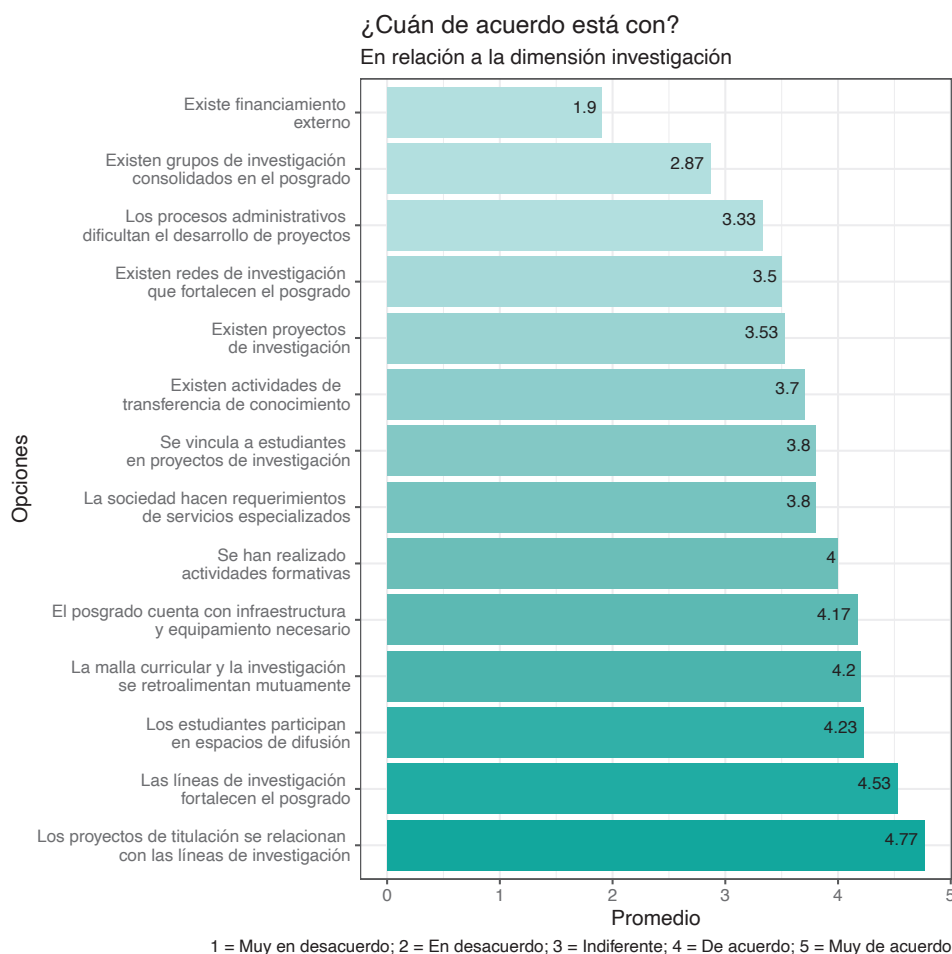


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES.

Interpretación: el escalamiento de Likert, aplicada a los 30 coordinadores de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador con relación a la organización institucional, académica y curricular del programa de posgrado de Administración, permite evidenciar una actitud favorable o “De acuerdo” en 6 de los 9 ítems planteados, con puntuaciones promedio ≥ 4 y menores a 5. En los ítems “Disminución del tiempo de estudios afecta la calidad”, “Apoyo financiero entre posgrados” y “La gestión centralizada favorece la calidad” 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 desfavorable o “En desacuerdo” hacia los ítems planteados. Tal y como se puede constatar los tres primeros ítems son los que alcanzan las más bajas puntuaciones.



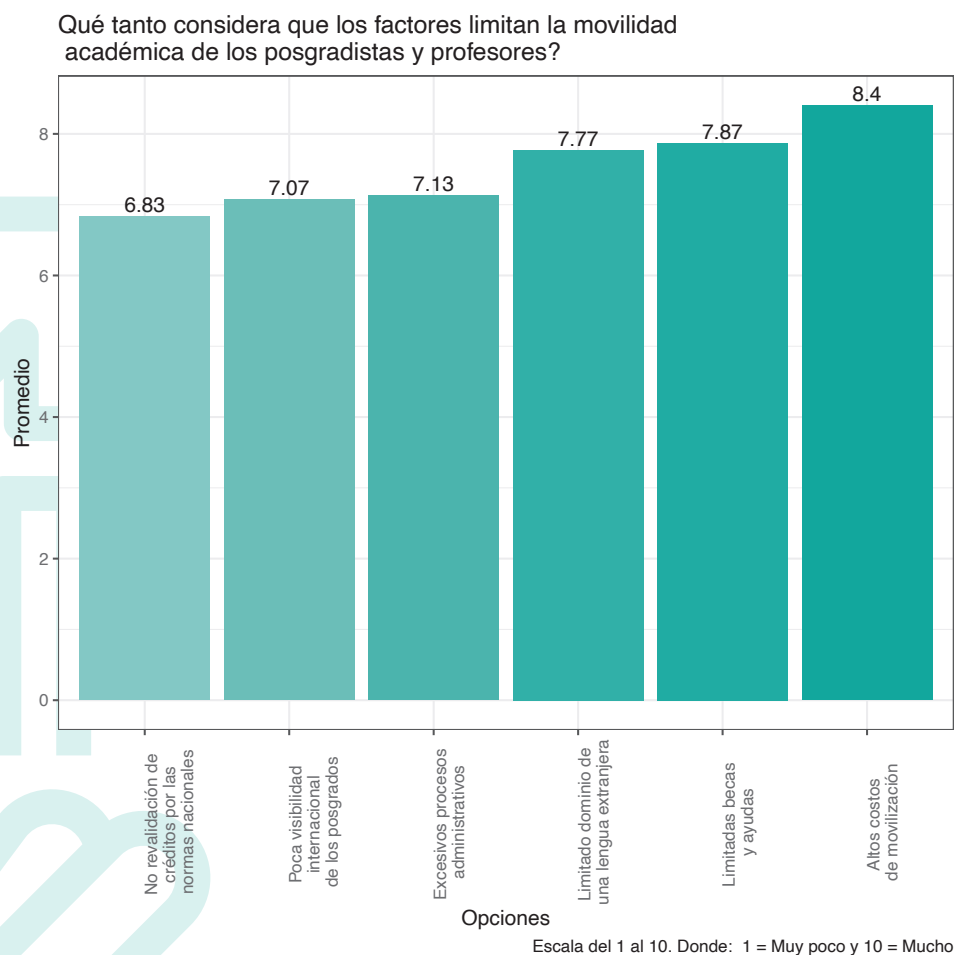
Figura 39. Percepción de los coordinadores de posgrado de Administración con relación a la investigación.



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

Interpretación: el escalamiento de Likert, aplicado a los 30 coordinadores de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador con relación a la dimensión de investigación del programa de posgrado, permite evidenciar una actitud favorable o “De acuerdo” en 6 de los 14 ítems planteados, con puntuaciones promedio ≥ 4 y menores a 5. Por el contrario, en 6 de los 14 ítems, los coordinadores expresan una actitud “Indiferente” o neutra, con puntuaciones ≥ 3 y menores a 4. Únicamente con la afirmación “Existe financiamiento externo” se puede apreciar una actitud desfavorable o “En desacuerdo”, con una puntuación promedio ≥ 2 y menor a 3. Que se emita una opinión de “De acuerdo” en 6 de los 14 ítems contra 6 posiciones de “Indiferencia”, no quiere decir que la realidad sea halagüeña; aun subyacen en estos aspectos debilidades manifiestas donde se debe emprender un trabajo sistemático de mejoras continuas.

Figura 40. Percepciones de los coordinadores de posgrado de Administración con relación a los factores que limitan la movilidad internacional.

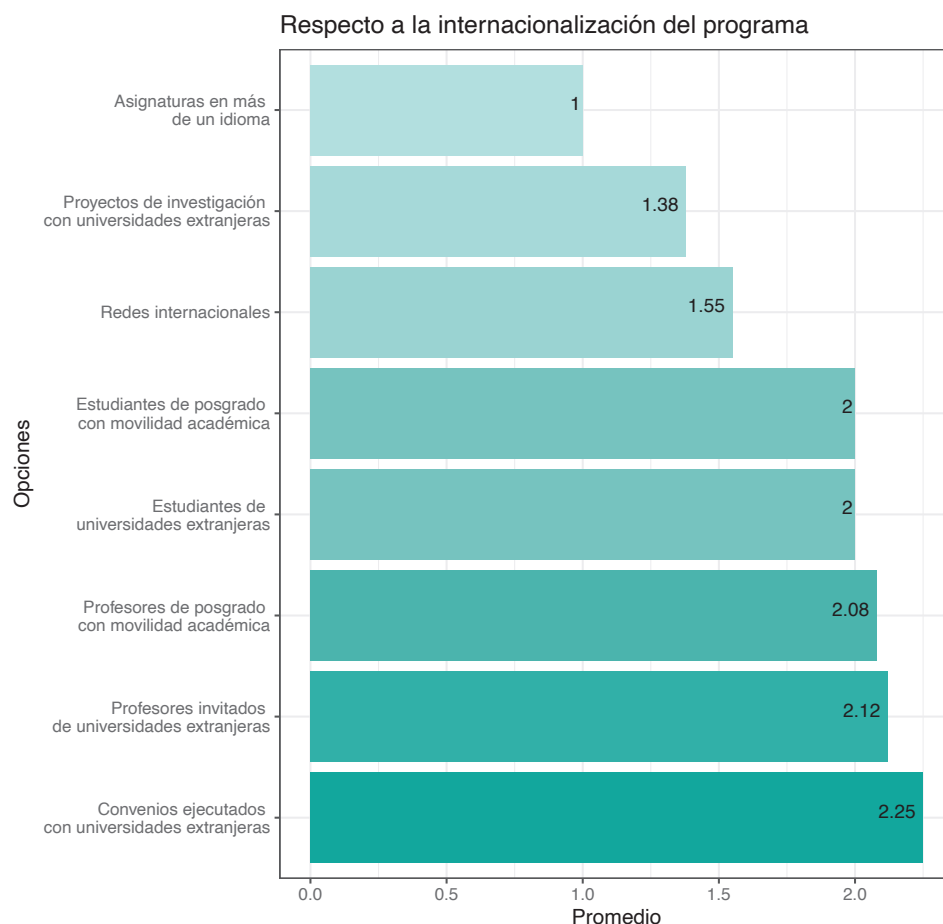


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES.

Interpretación: la escala de actitudes aplicada a los 30 coordinadores de posgrado 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 ≥ 7 y menores a 9. En este rango se encuentran los altos costos de movilización, el limitado dominio de una lengua extranjera y las limitadas becas y ayudas como las principales limitantes. Todo lo cual quedó evidenciado en los análisis anteriores



Figura 41. Número de elementos de internacionalización presentes en los programas de posgrado de Administración de las Universidades y Escuelas Politécnicas de Ecuador.



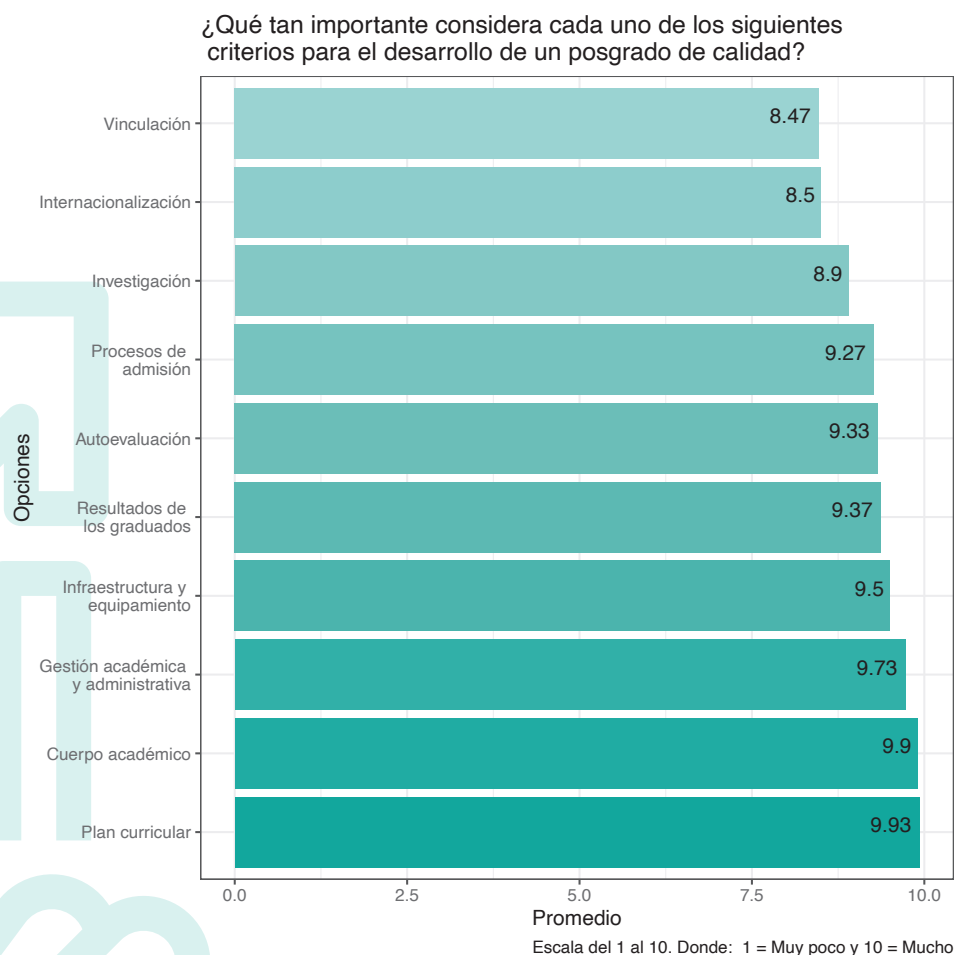
Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES.

Interpretación: el grado de internacionalización de un programa de posgrado puede observarse a partir de diferentes aristas. La encuesta de posgrado aplicada a los 30 coordinadores de posgrado de Administración pone de manifiesto algunos indicadores. Así, por ejemplo, en promedio 1 proyecto de investigación con universidades extranjeras, un promedio de 2 redes internacionales asociada con el programa de posgrado, en promedio 2 profesores invitados de universidades extranjeras y profesores de posgrado con movilidad académica y en promedio 2 convenios ejecutados con universidades extranjeras. Resalta a la vista lo mucho que se debe trabajar en este notable aspecto en dar una mayor visibilidad a los posgrados en Administración que se imparten en el país. Que solo sean solo dos convenios promedio ejecutados con universidades extranjeras es un indicador muy importante, pues de él dependen otros ítems circunscritos al mismo. Ya algunas voces en Latinoamérica hablan de la necesidad de una “internacionalización solidaria” en nuestra región; como algo necesario y nos



permita un mayor desarrollo académico. (Pinsetta, 2021).

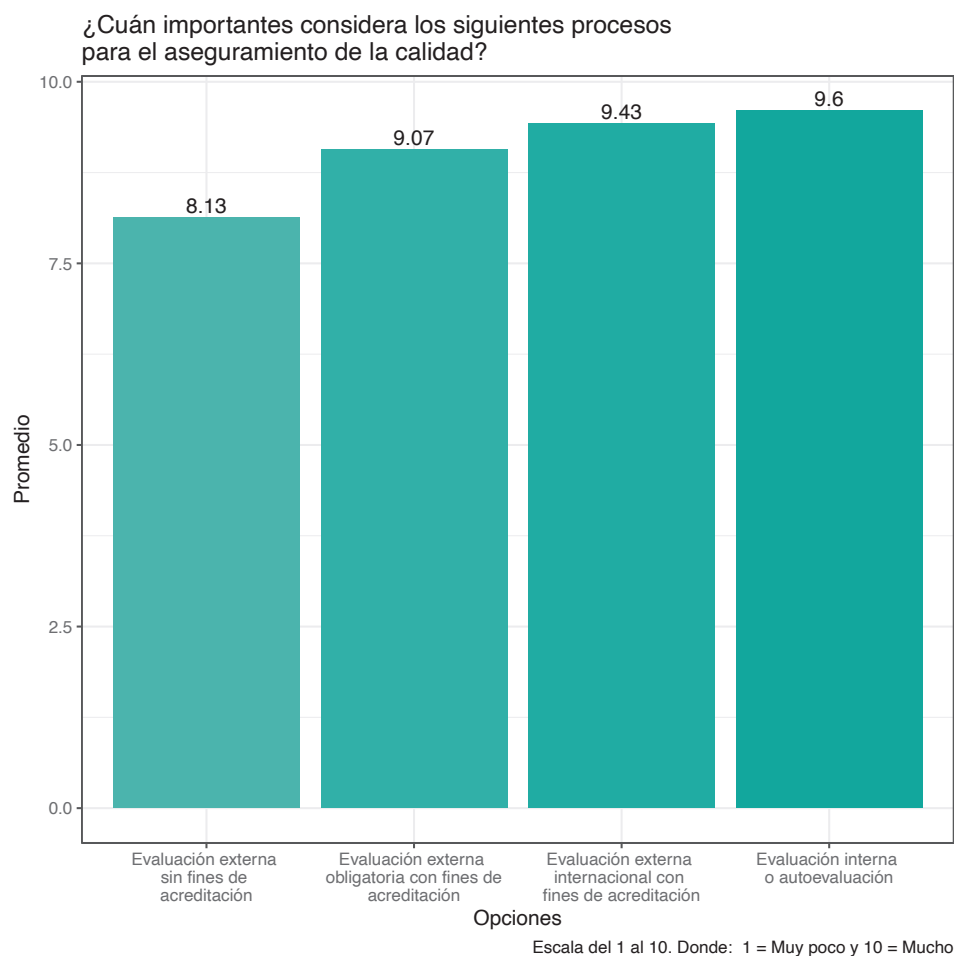
Figura 42. Percepciones de los coordinadores de posgrado de Administración con relación a los criterios que definen un programa de posgrado de calidad.



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

Interpretación: la calidad de un programa de posgrado puede definirse a partir de múltiples criterios. La escala aplicada a los 30 coordinadores de posgrado de Administración pone de manifiesto una actitud favorable o “muy importante” a la mayoría de los criterios planteados, con puntuaciones promedio $\geq 9/10$ en 7 de los 10 criterios, siendo el plan curricular el criterio con mayor grado de importancia, con una puntuación promedio de 9,93/10. En el lado inferior de la escala utilizada se encuentra el criterio de vinculación, con una puntuación de 8,47/10. Indiscutiblemente que el “cuerpo académico” y el “plan curricular” constituyen dos de los más importantes ítems en la evaluación de la calidad de un posgrado; pero, no menos importantes están también los demás ítems: Internacionalización, vinculación con la sociedad, investigación, etc.; todos son importantes y se complementan mutuamente.

Figura 43. Percepciones de los coordinadores de posgrado de Administración con relación a los procesos de aseguramiento de la calidad.



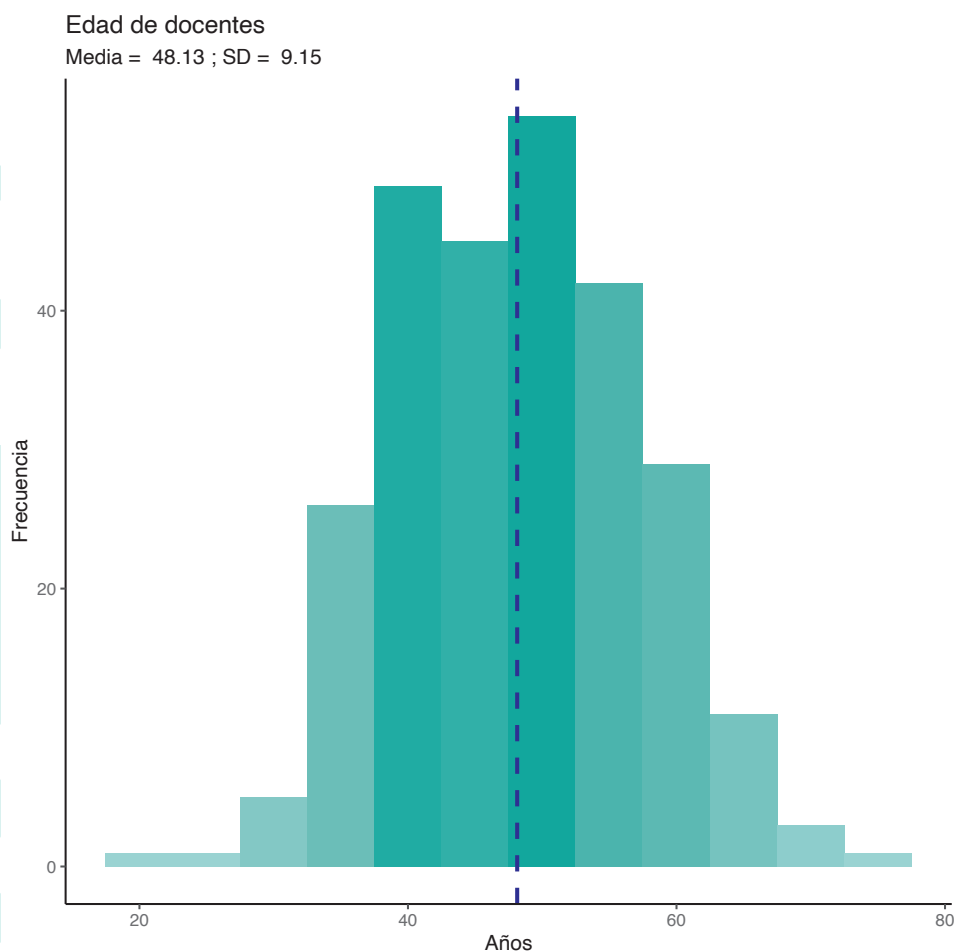
Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES.

Interpretación: la encuesta aplicada a los 30 coordinadores de posgrado de Administración pone de manifiesto una actitud favorable o de mucha importancia con relación al proceso de autoevaluación, así como al proceso de evaluación externa internacional, ambos procesos con una puntuación promedio $\geq$ a 9/10. En los restantes 2 criterios las puntuaciones promedio son $\geq$ a 8/10, lo cual denota la importancia de los procesos de evaluación externa (con y sin fines de acreditación) para el aseguramiento de la calidad del posgrado. Pero, por encima de cualquier consideración, las autoevaluaciones y evaluaciones internas constituyen el primer eslabón de aseguramiento de la calidad (a través de las medidas correctivas y el plan de mejoras continuas), pero, alcanzar una evaluación externa internacional con fines de acreditación de forma satisfactoria, representa un nivel de calidad muy superior, donde, todas las demás, de una forma u otra, quedan supeditadas a la misma.



Encuesta de profesores

Figura 44. Edad de los profesores de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnicas del país.

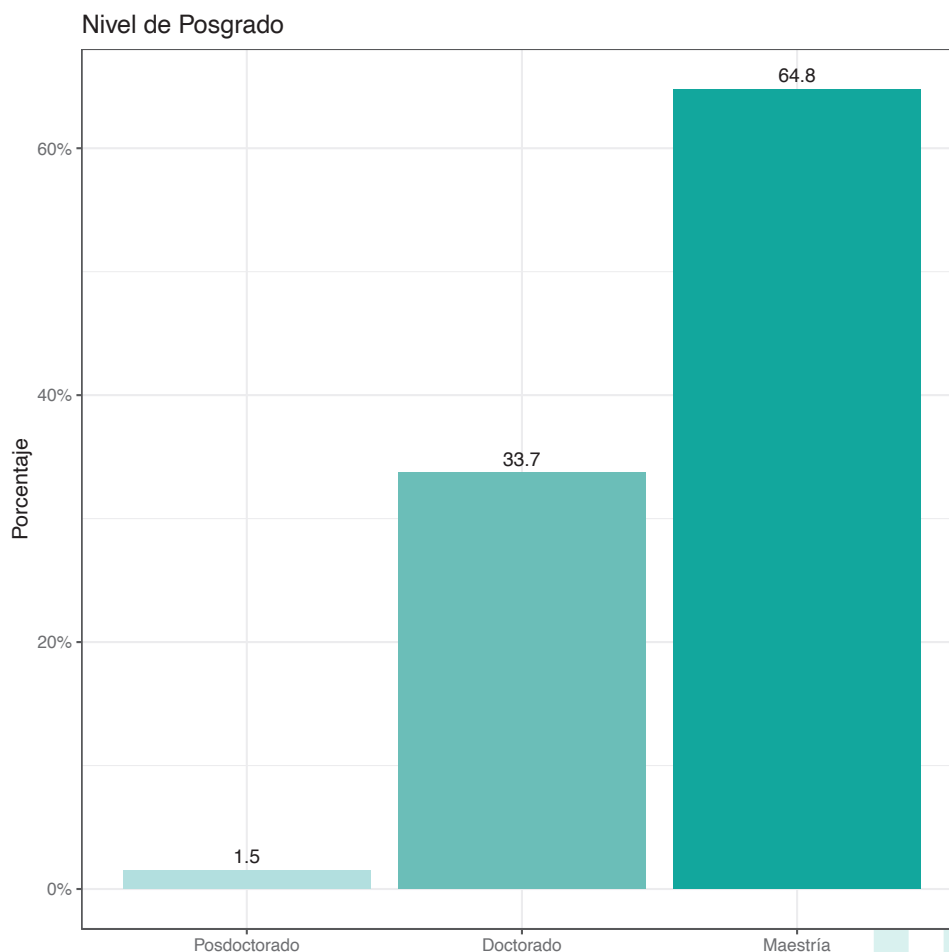


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES.

Interpretación: la encuesta aplicada a 267 profesores de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador refleja un promedio de edad de 48,13 años, con una desviación estándar de 9,15 años con respecto a la media. El indicador resulta adecuado, teniendo en cuenta que a esa edad promedio el profesor debe ya haber atesorado mucha experiencia, y haber alcanzado una valiosa formación científico-académica.



Figura 45. Nivel de formación de los profesores de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador.

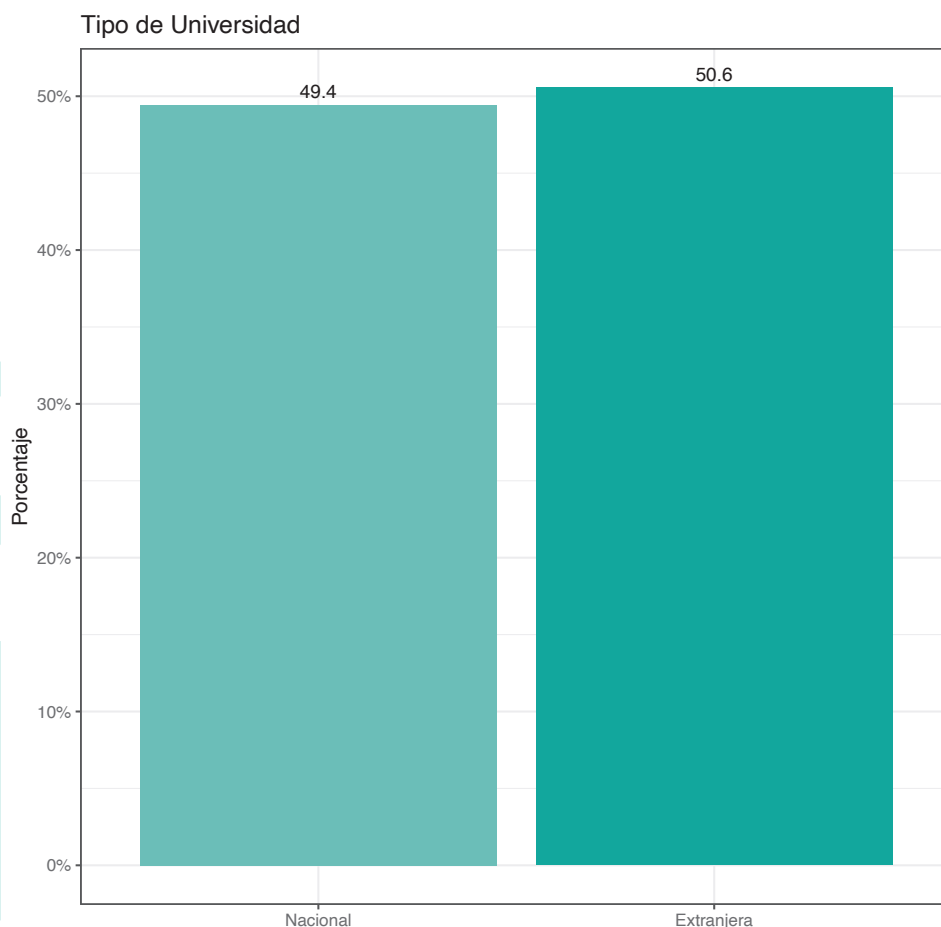


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES.

Interpretación: de los 267 profesores de posgrado de Administración encuestados de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador, el 64,8 % tiene nivel de maestría, el 33,7 % doctorado y el 1,5 % posdoctorado. Ambos indicadores aún son muy bajos si se desea llegar a obtener un posgrado en Administración de Empresas de marcada calidad, que satisfaga plenamente la demanda interna y posea una significativa demanda internacional.



Figura 46. Tipo de universidad en la cual profesores de Administración de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador cursaron el nivel de posgrado más alto.

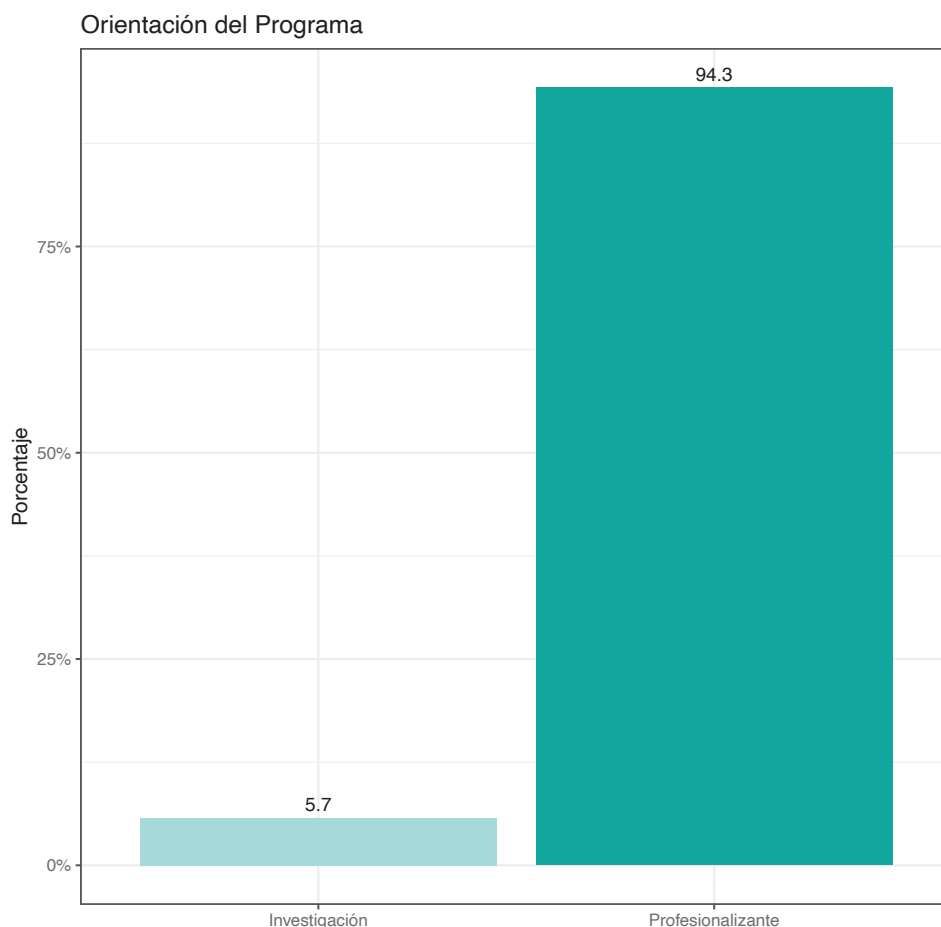


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES.

Interpretación: de los 267 profesores de posgrado de Administración encuestados de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador, el 50,6 % de profesores cursaron el máximo nivel de posgrado alcanzado en las universidades extranjeras, mientras que, el 49,4 % cursaron el nivel de posgrado más alto en universidades nacionales. En este importante aspecto solo cabe flexionar sobre un detalle: ¿Cuántos lo hicieron en universidades del primer mundo?



Figura 47. Orientación del programa de posgrado de Administración en el cual los profesores imparten clases.

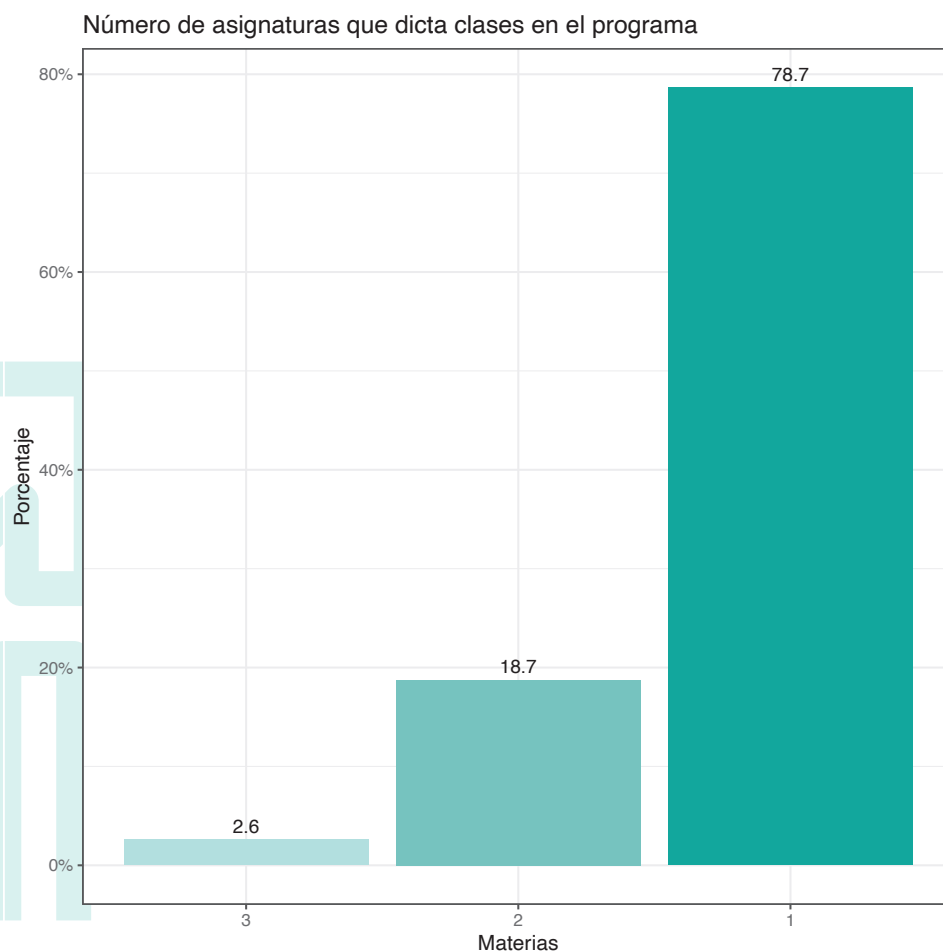


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES.

Interpretación: la encuesta aplicada a los 267 profesores de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador refleja que el 94,3 % de profesores imparten clases en maestrías profesionalizantes, mientras que el 5,7 % imparte clases en maestrías de investigación. Refleja la situación real que vive el Ecuador, al igual que la amplia mayoría de los países en vías de desarrollo: las maestrías y doctorados se enfocan fundamentalmente en la formación de especialistas con conocimientos en una o más áreas o disciplinas, para la aplicación innovadora y expedita del saber científico-técnico. Ahora bien, lograr el desarrollo de maestrías dedicadas a la profundización del conocimiento y competencias en un área o disciplina del saber, que conduzcan a una mayor calidad académica y de la propia investigación, representaría un logro indiscutible y un nivel superior en las metas a alcanzar a largo plazo.



Figura 48. Número de asignaturas en las cuales los profesores imparten clases de posgrado de Administración en las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador.

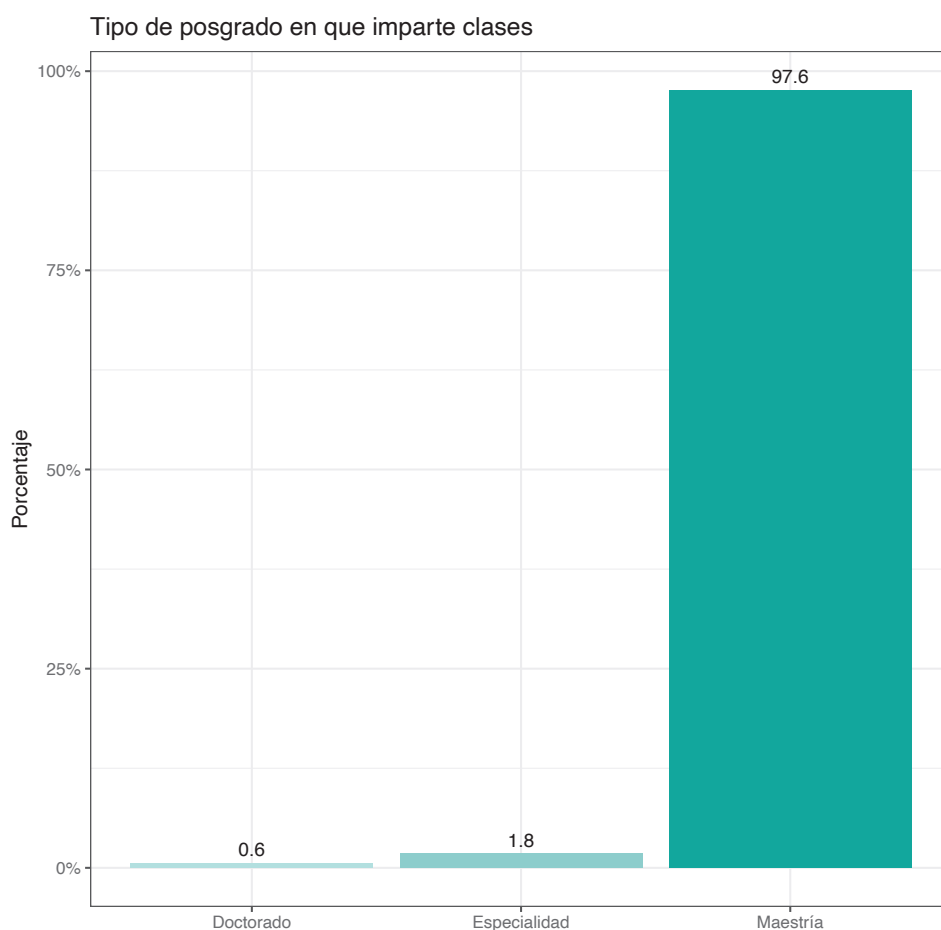


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES.

Interpretación: la encuesta aplicada a los 267 profesores de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador refleja que el 78,7% imparten clases en una sola asignatura, el 18,7 % en dos asignaturas, y el 2,6 % en 3 asignaturas. Este aspecto puede resultar controversial para algunos. Pues si bien es cierto que determinados profesores son especialistas en más de una disciplina (por lo regular correlacionadas), la mayoría de estos profesores se dedica solamente a especializarse en una disciplina.



Figura 49. Nivel de posgrado en el cual los profesores de Administración imparten clases.

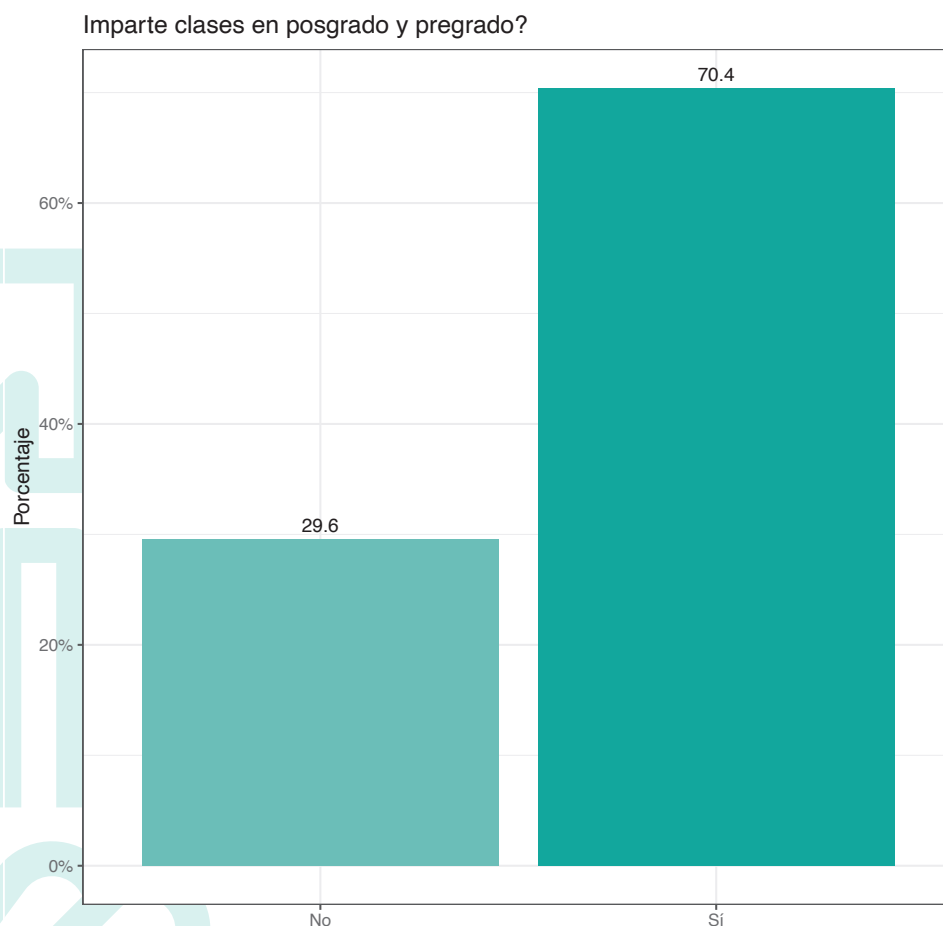


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES.

Interpretación: la encuesta aplicada a los 267 profesores de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador refleja que un elevado número de estos solo imparte clases en el nivel de maestría (97,6 %). Esta situación concuerda perfectamente con el hecho de que tan solo se oferten a nivel de país un escaso 9,38 % en cursos de doctorado (opinión de los coordinadores), según se expone en la Figura 24: “Percepción de los coordinadores de Administración de las universidades y escuelas politécnicas con relación a la oferta de posgrado nacional”. Todo parece indicar, además, que los cursos de especialización son desarrollados fundamentalmente por otros profesores de las escuelas, ya que la oferta nacional (según la apreciación de los coordinadores) se eleva a un 23,44%, según muestra la citada Figura 23.



Figura 50. Profesores de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador que también imparten clases en el nivel de grado

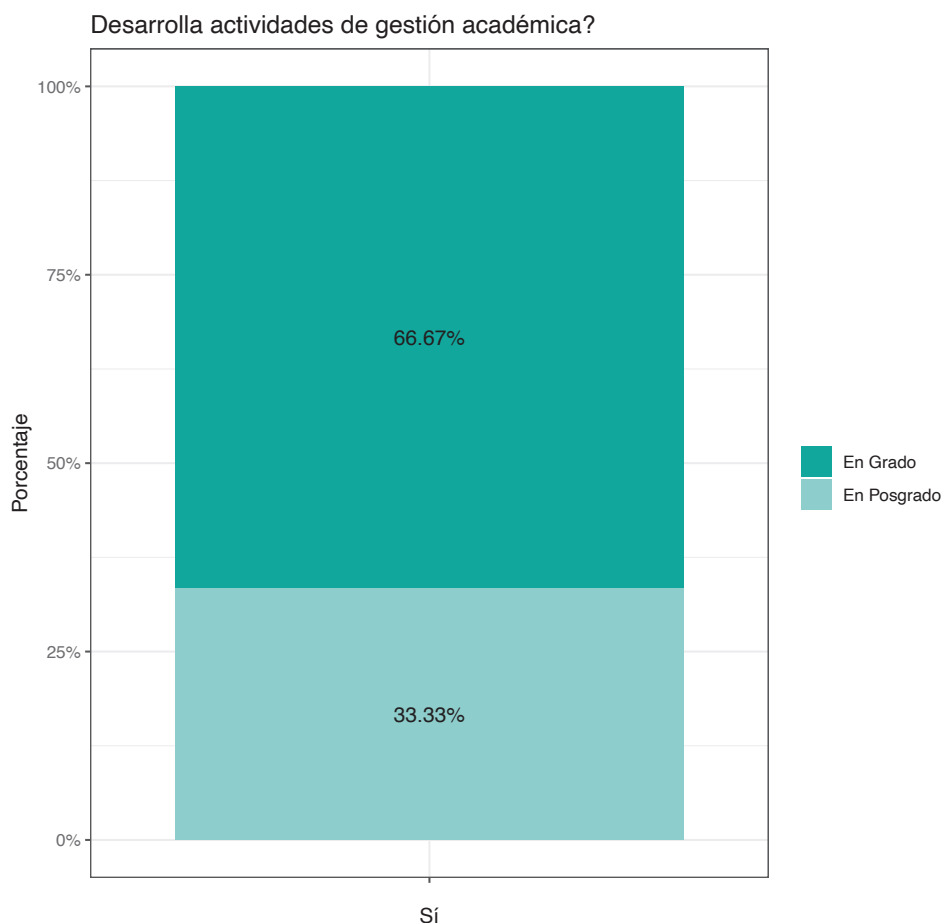


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES.

Interpretación: la encuesta aplicada a los 267 profesores de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador refleja que el 70,4 % también dicta clases en el nivel de grado, mientras que, el 29,6 % imparte clases únicamente en nivel de posgrado, refleja un fenómeno lógico. En estas instituciones se concentra la mayor cantidad de académicos e investigadores, los cuales resultan candidatos naturales por su experiencia pedagógica, metodológica y de investigación.



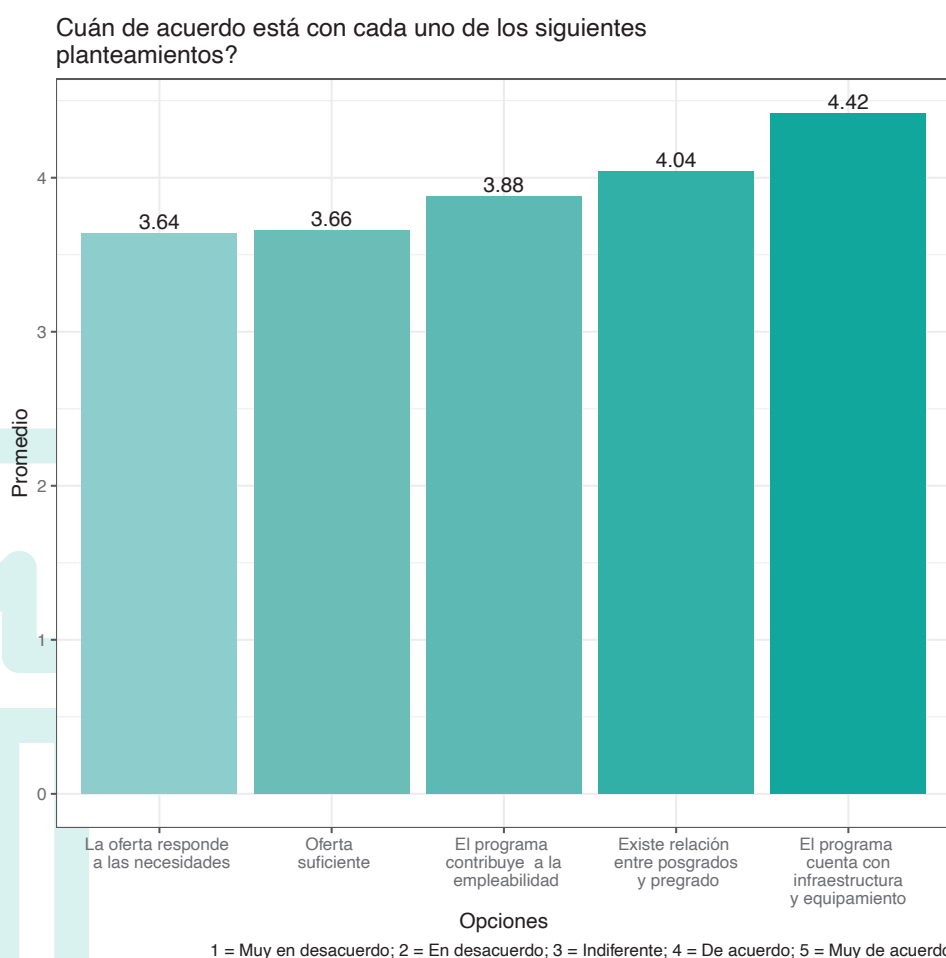
Figura 51. Porcentaje de profesores de Administración que desarrollan actividades de gestión académica en grado y posgrado.



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

Interpretación: los resultados obtenidos en la encuesta a los 267 profesores de posgrado de Administración están en correspondencia a los que se plasman en la figura anterior. La gestión académica está compuesta por todo un sistema de actividades académicas, bibliotecas, seguimiento a graduados, etc.; y, tanto unos profesores como los otros, necesariamente tienen que interactuar con estas plataformas en su actividad docente.

Figura 52. Percepciones de los profesores de Administración con relación a la oferta de posgrado.

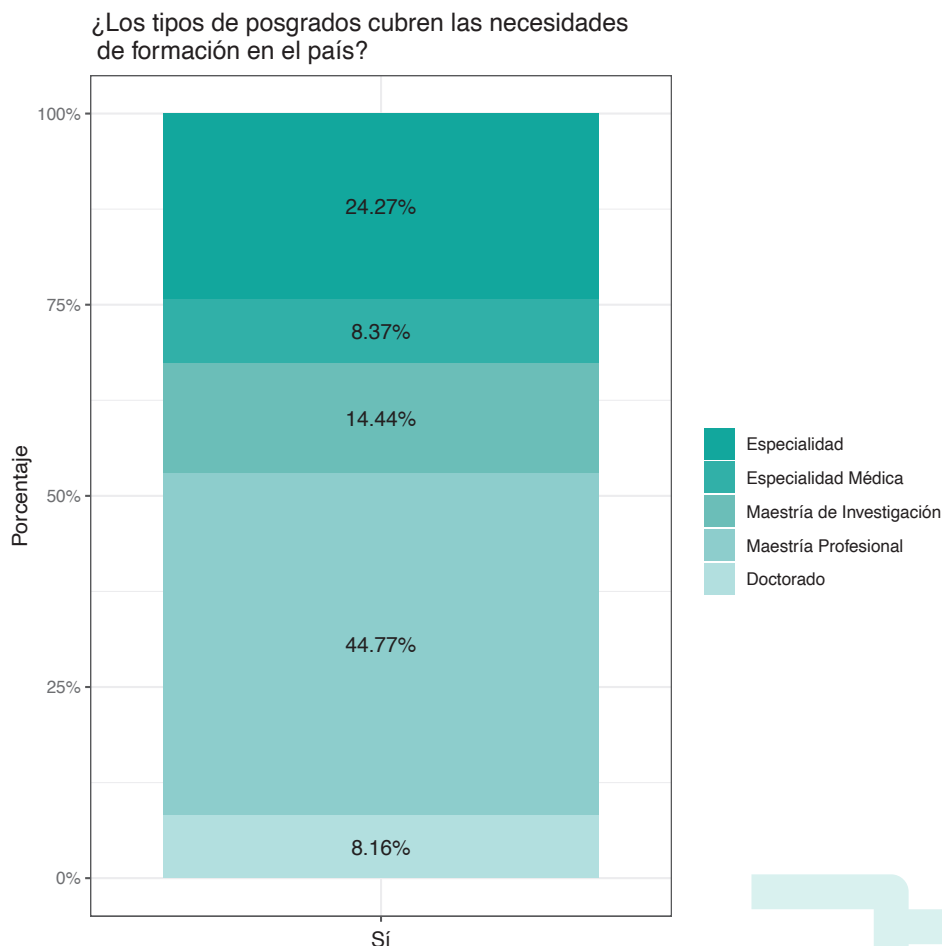


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES.

Interpretación: el escalamiento de Likert, aplicado a los 267 profesores de posgrado de Administración 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 cambio, 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. Esto último constituye un aspecto muy favorable, ya que el posgrado es la continuidad del pregrado, pero en un nivel superior de especialidad; y si el mismo cuenta con la infraestructura necesaria para su desarrollo, se convierte en una fortaleza. Pero, por otra parte, que exista indiferencia en cuanto a los tres primeros ítems, denota una debilidad latente; dicho en otras palabras, no hay complacencia, no hay satisfacción, solamente cumplimiento parcial de los objetivos a alcanzar.



Figura 53. Percepción de los profesores de Administración con relación a los distintos niveles de posgrado y su articulación con las necesidades del país.

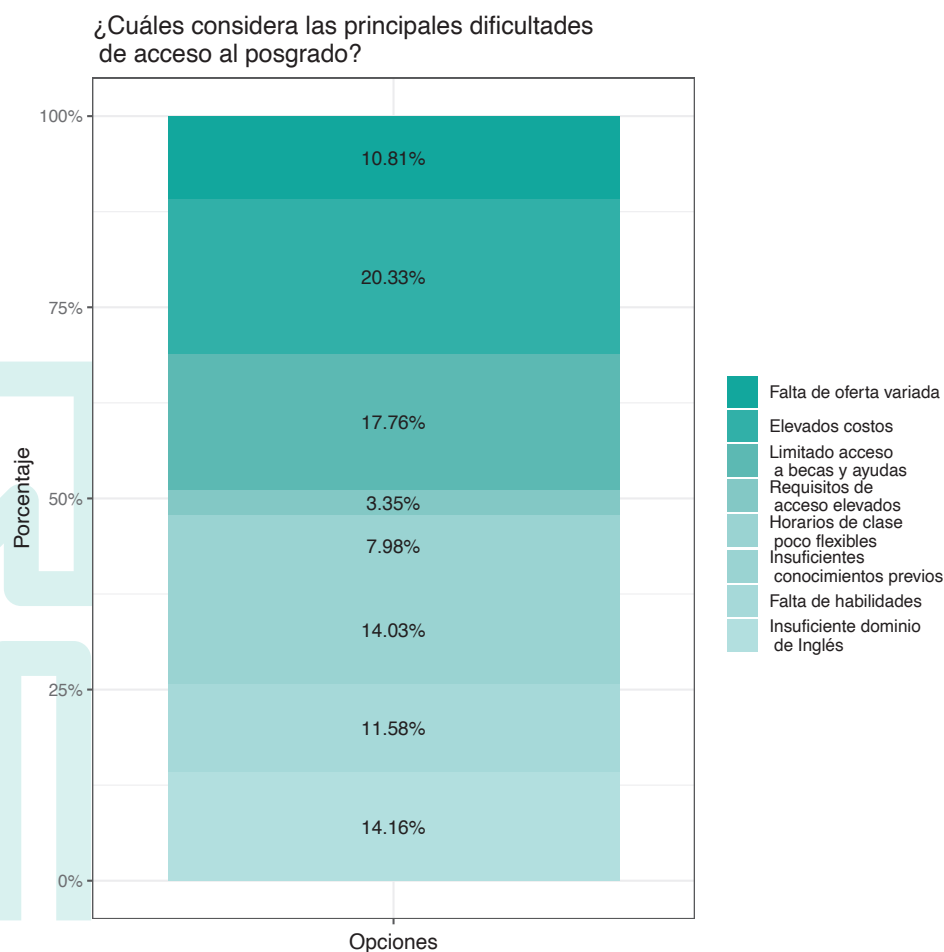


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES.

Interpretación: los resultados de las encuestas practicadas a los 267 profesores de Administración reflejan un nivel bajo de anuencia. El mayor porcentaje de coincidencias se obtiene en lo referido a la maestría profesional, donde se alcanza casi un 45 % de opiniones convergentes; mientras que el 8,16 % del profesorado considera que los doctorados sí cubren las necesidades de formación del país. Los ítems restantes presentan valores intermedios entre estos dos resultados. No obstante, lejos de cualquier otra consideración, la gráfica constata que en ningún nivel del posgrado satisface las necesidades del país, según la opinión de los encuestados.



Figura 54. Percepciones de los profesores de Administración con relación a las dificultades de acceso al posgrado.



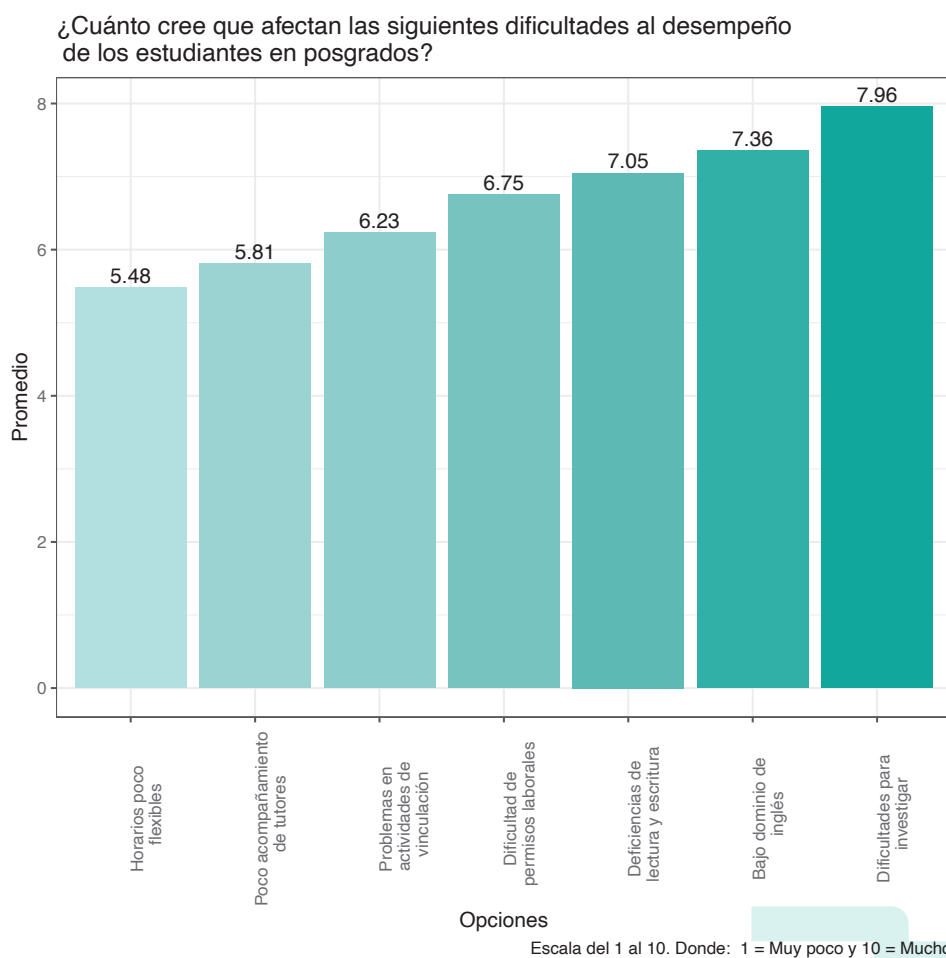
Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES.

Interpretación: los resultados aquí obtenidos están en plena correspondencia con las apreciaciones de los coordinadores, ya que los 267 profesores de posgrado de Administración encuestados opinan que las mayores dificultades se encuentran en los ítems: “Elevados costos”; “Limitado acceso a becas”; “Insuficientes conocimientos previos”; “El bajo dominio de una lengua extranjera, en este caso el inglés” y “La falta de habilidades”. Todas constituyen debilidades importantes; todas deben estar presentes en los planes de mejoras continuas. Hay ítems como “Elevados costos” y “Limitado acceso a becas”, que pueden tener una solución expedita; no así en los demás casos que se relacionan, pues dependen directamente de la formación alcanzada por los maestrantes en cuanto a: base académica, dominio del inglés y de las habilidades para investigar. Todos ellos son ítems determinantes que requieren de una especial atención, de un trabajo sistemático hasta alcanzar los debidos niveles de exigencia de estos posgrados; niveles de exigencias que posteriormente se verán reflejados en los



estándares de competencia profesional obtenida por los cursillistas.

Figura 55. Percepción de los profesores de Administración con relación a las dificultades que inciden en el desempeño de los estudiantes de posgrado



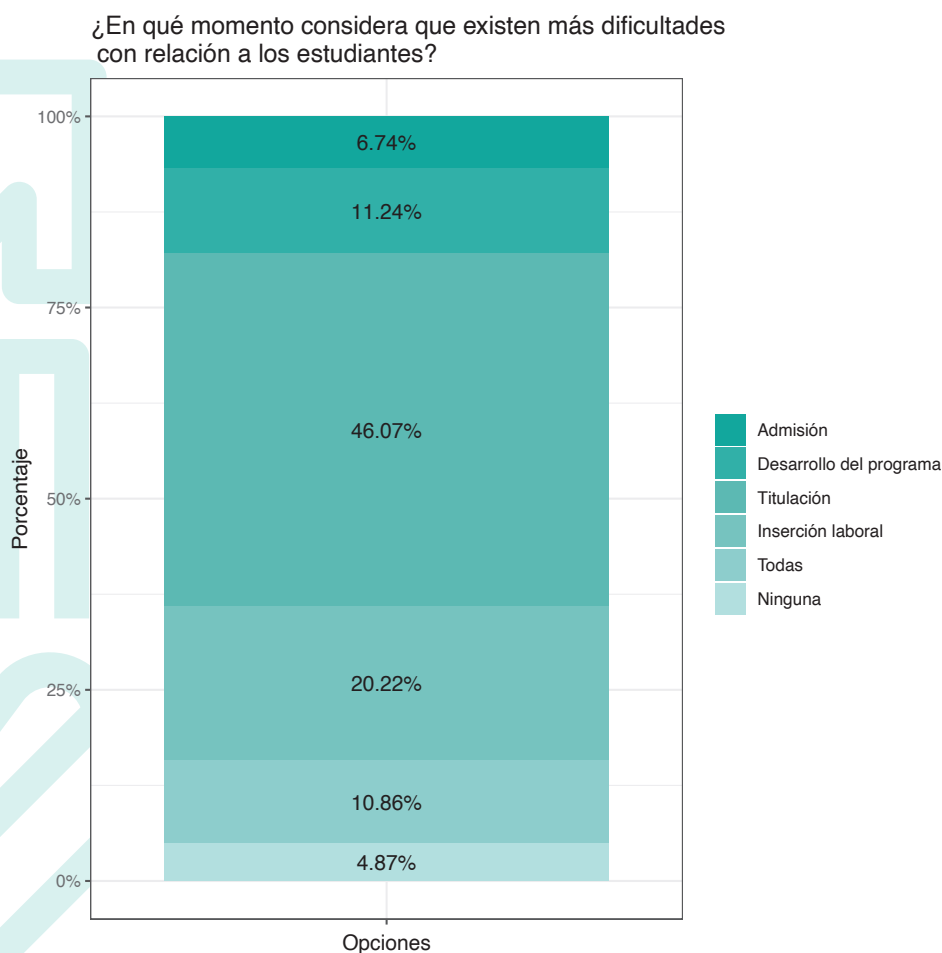
Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES.

Interpretación: la escala aplicada a los 267 profesores de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador permite observar que las “dificultades para investigar”, el “bajo dominio de inglés” y las “deficiencias de lectura y escritura” son percibidas como aquellas características que más inciden en el desempeño de los estudiantes, con puntuaciones promedio $\geq 7/10$. La “dificultad de permisos laborales” y los “problemas en actividades de vinculación” reflejan una percepción de menor importancia en el desempeño, con puntuaciones promedio $\geq 6/10$. El “poco acompañamiento de tutores” y los “horarios poco flexibles” presentan una percepción de incidencia menor, con puntuaciones promedio $\geq 5/10$. Estos resultados obtenidos también guardan una relación directa con los alcanzados en las encuestas a los coordinadores de programas. Las dificultades están presentes, debilidades son por todos conocidas, y constituyen un reto para los presentes y futuros



programas de Administración. Los saltos de calidad son posibles, siempre y cuando se posea la correcta noción de que se trata de un complejo problema de formación, cuyos orígenes trascienden las fronteras del pregrado.

Figura 56. Momento o etapa en la cual existen más dificultades con relación a los estudiantes de posgrado de Administración.

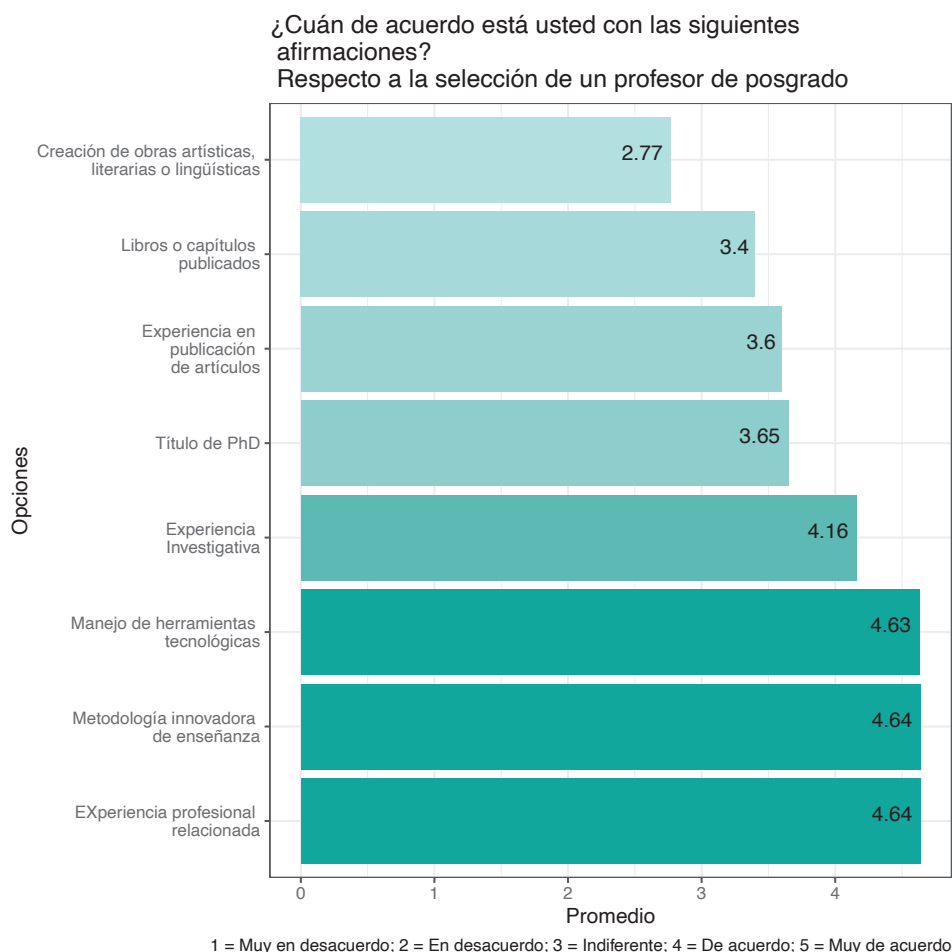


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES.

Interpretación: de los 267 profesores de posgrado de Administración encuestados, el 46,07 % considera que la etapa de titulación constituye la fase o momento en la cual los estudiantes experimentan más dificultades, resultado coincidente con las opiniones de los 30 coordinadores encuestados, donde se alcanzó un 46,43 %. El profesorado coincide también (con un 20,22 %) en que “La inserción laboral” constituye otra importante etapa en donde los estudiantes de posgrado experimentan más dificultades, con relación a la opinión de los coordinadores que alcanzó un 25 %.



Figura 57. Percepciones de los profesores de Administración con relación a la selección de los profesores de posgrado.



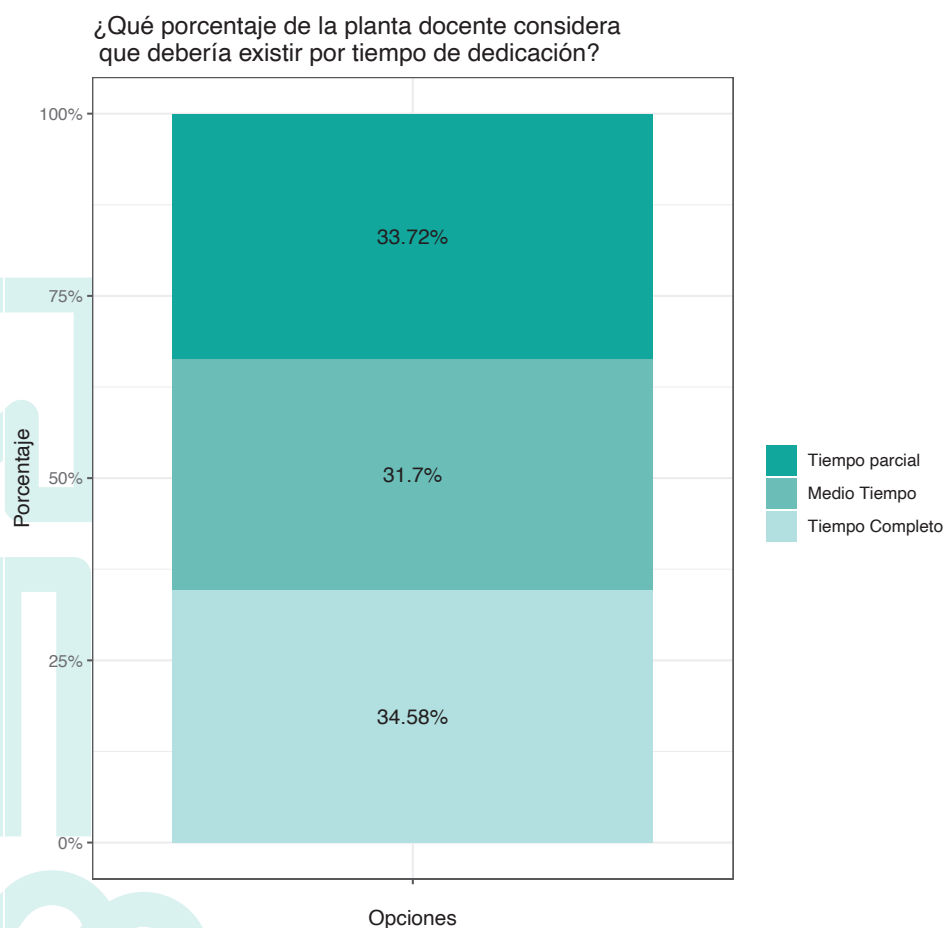
Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES.

Interpretación: el escalamiento de Likert, aplicado a los 267 profesores de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador, permite apreciar una actitud favorable o “De acuerdo” en 4 de las 8 afirmaciones planteadas, con puntuaciones promedio ≥ 4 y menores a 5. Dentro de este rango, el criterio “Experiencia profesional relacionada” representa la puntuación promedio con el valor más alto con 4,64/5. Asimismo, el profesorado expresa una actitud “Indiferente” o neutra en 3 criterios, con puntuaciones promedio ≥ 3 . Dentro de este rango, el criterio “Título de PhD” alcanza una puntuación promedio de 3,65/5. 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. Como puede observarse, estos resultados muestran una correspondencia directa en relación a las opiniones vertidas por los 30 coordinadores encuestados (ver Figura 35). Es decir, tanto los coordinadores como los profesores de los programas



coinciden en sus apreciaciones, en referencia de los criterios de selección de la planta profesoral.

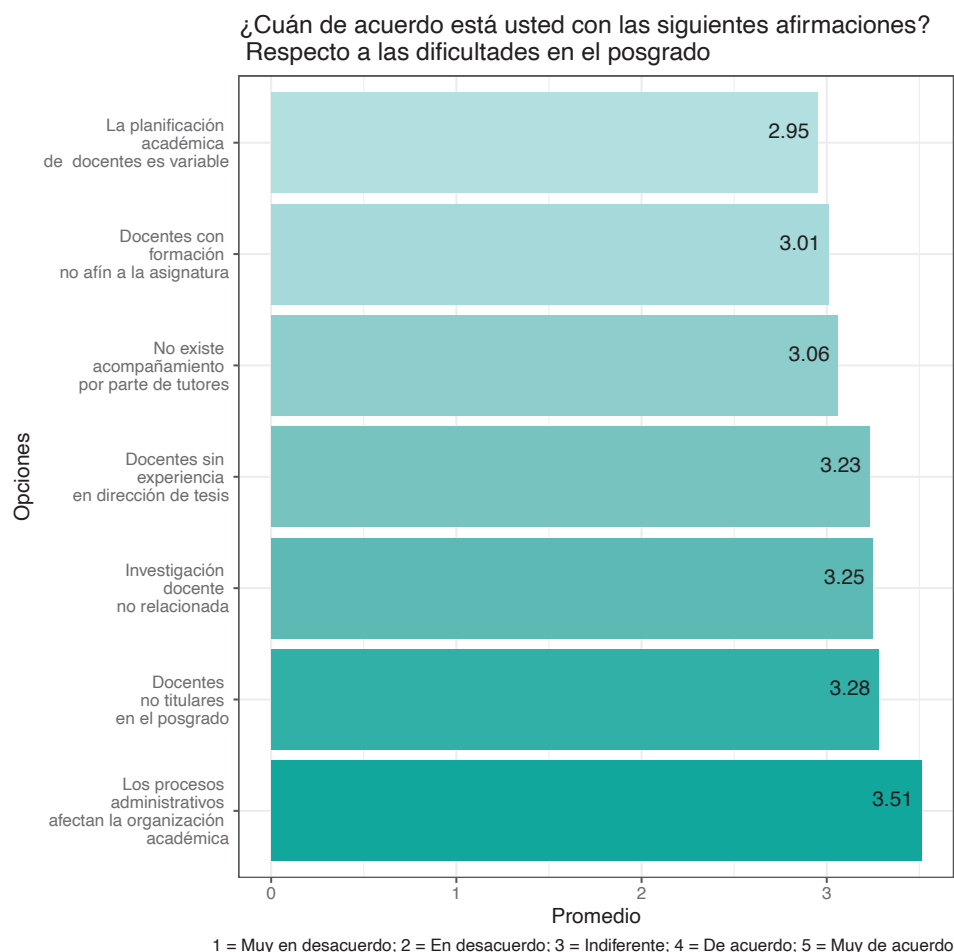
Figura 58. Percepciones de los profesores de posgrado de Administración con relación al régimen de dedicación docente.



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

Interpretación: de los 267 profesores de posgrado de Administración encuestados, el 34,58 % considera que la planta docente del posgrado debe tener un régimen de dedicación a tiempo completo. En una proporción menor, el 33,72 % considera que la planta docente debe tener una dedicación a tiempo parcial. Solamente el 31,7 % del profesorado considera que la planta docente debe tener una dedicación a medio tiempo. semejante a la opinión de los coordinadores (ver Figura 36).

Figura 59. Percepciones con relación a las dificultades del profesorado que participa en el posgrado de Administración.



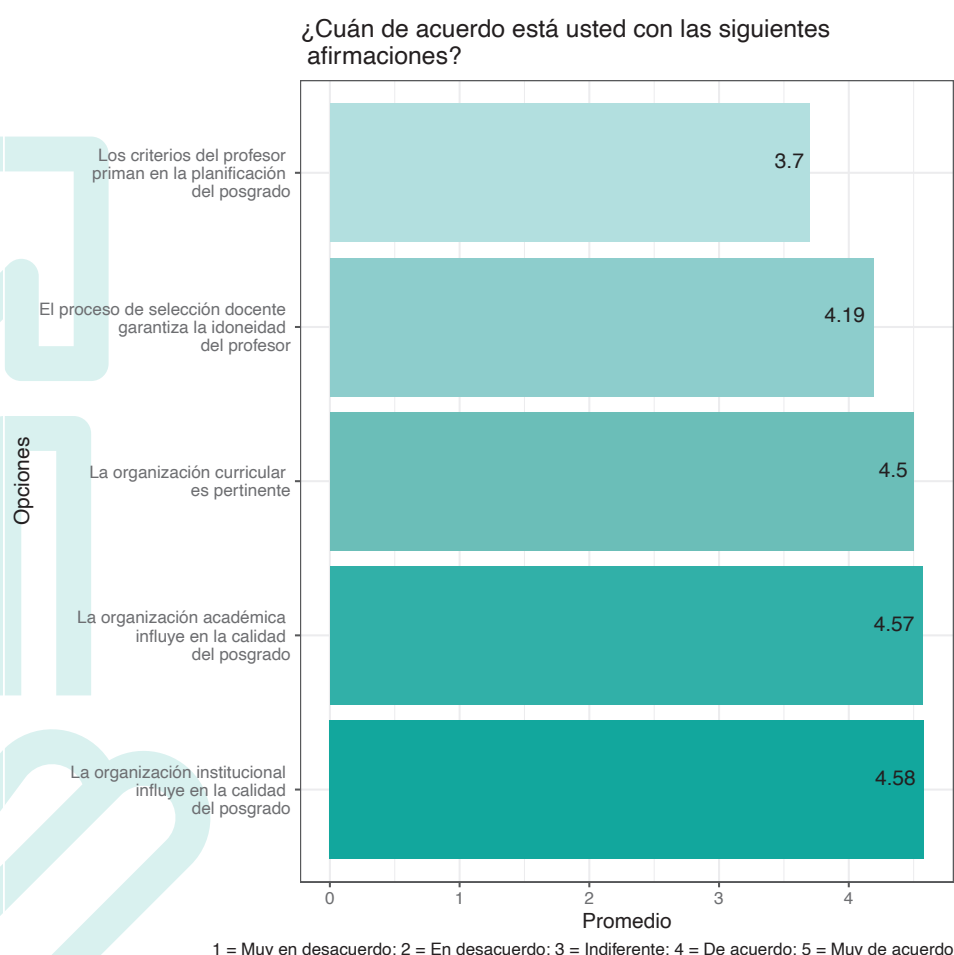
Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES.

Interpretación: el escalamiento de Likert, aplicado a los 267 profesores de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador, permite apreciar una actitud neutral o “Indiferente” en 6 de las 7 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 3,51/5. Únicamente la afirmación “La planificación académica de docentes es variable” expresa una actitud desfavorable o “En desacuerdo”, con puntuaciones promedio ≥ 2 y menores a 3. Semejantes resultados fueron los obtenidos con 30 los coordinadores encuestados respecto a los dos últimos ítems: “Docentes sin titulación” y “Procesos administrativos que afectan la organización del programa”, una relación de 3,07 y 3,14 contra 3,28 y 3,51 respectivamente en Coordinadores y profesores. En el caso de los cinco primeros ítems, los coordinadores se manifiestan en “En desacuerdo”, mientras que los docentes asumen una actitud “In-



diferente”. La indiferencia quizás se deba al no querer asumir una actitud crítica de contraposición (ver Figura 37).

Figura 60. Percepciones de los profesores con relación a la organización institucional, académica y curricular del posgrado de Administración.



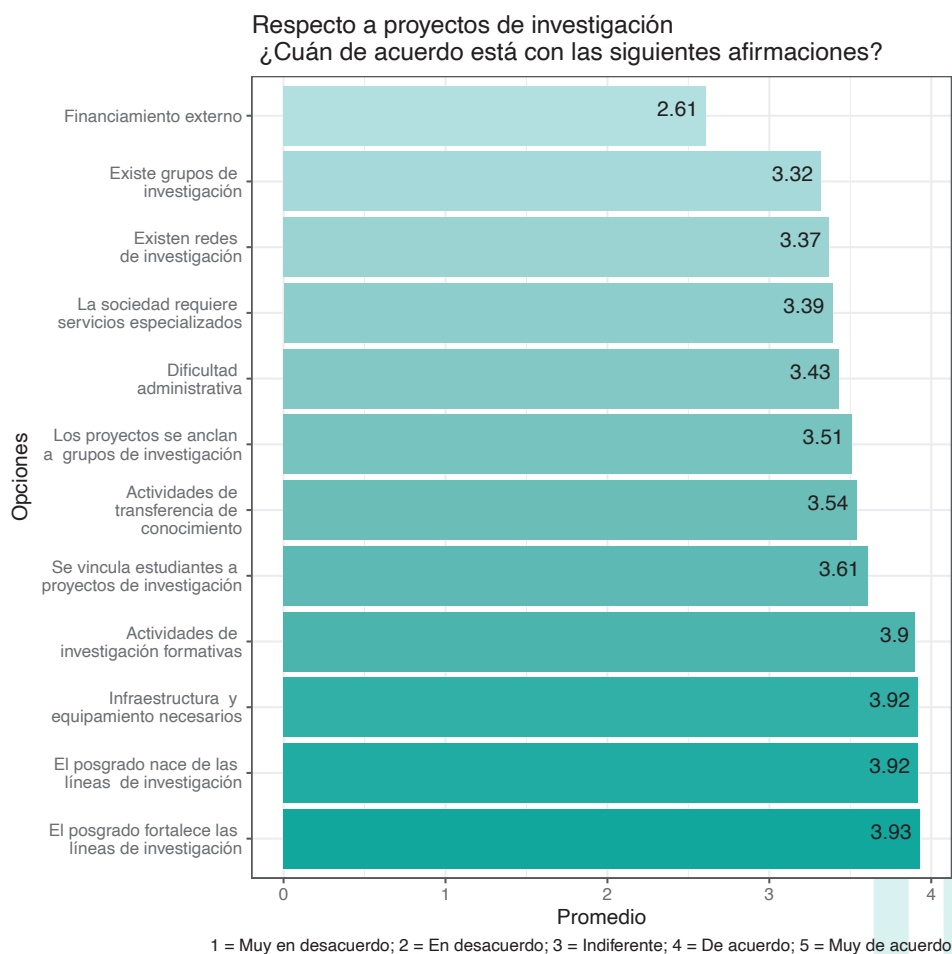
Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES.

Interpretación: el escalamiento de Likert, aplicado a los 267 profesores de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador, permite apreciar una actitud favorable o “De acuerdo” en 4 de las 5 afirmaciones planteadas, con puntuaciones promedio ≥ 4 y menores a 5. Dentro de este rango, la afirmación “La organización institucional influye en la calidad del posgrado” refleja la puntuación promedio más alta con 4,58/5. Únicamente en la afirmación “Los criterios del profesor priman en la planificación del posgrado” expresa una actitud “Indiferente” o neutral, con puntuaciones promedio ≥ 3 y menor a 4. Sobre este importante aspecto, se puede comentar, que en el



caso de la encuesta a los Coordinadores se evaluaron nueve ítems (ver Figura 38), fue un poco más amplia, recogiendo tópicos como: “El apoyo financiero”, “La formación disciplinar aporta al estudiante”, “Los planes de estudio responden a una organización”, etc. contra cinco en este caso de los profesores, donde los tópicos fueron más directos y sintetizados.

Figura 61. Percepciones de los profesores con relación a la investigación en los posgrados de Administración.



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

Interpretación: el escalamiento de Likert, aplicado a los 267 profesores de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador, permite apreciar una actitud “Indiferente” o neutra en 11 de las 12 afirmaciones, con puntuaciones promedio ≥ 3 y menores a 4. Dentro de este rango, la afirmación “El posgrado fortalece las líneas de investigación” presenta la valoración más alta con una puntuación promedio 3,93/5. Únicamente en la afirmación “Financiamiento externo” expresan una actitud desfavorable o “En desacuerdo”, con una puntuación promedio ≥ 2 y menores a 3. Si se comparan ambas encuestas (ver Figura 39), si bien recogen aspectos semejantes, no



fueron redactadas usando los mismos términos; pero en esencia se focalizan en los mismos aspectos, y existe bastante coincidencia de criterios; inclusive hasta en el único aspecto donde se muestran “En desacuerdo”, referente a que si “Existe financiamiento externo”.

Figura 62. Percepción de los profesores con relación a la internacionalización del posgrado de Administración.



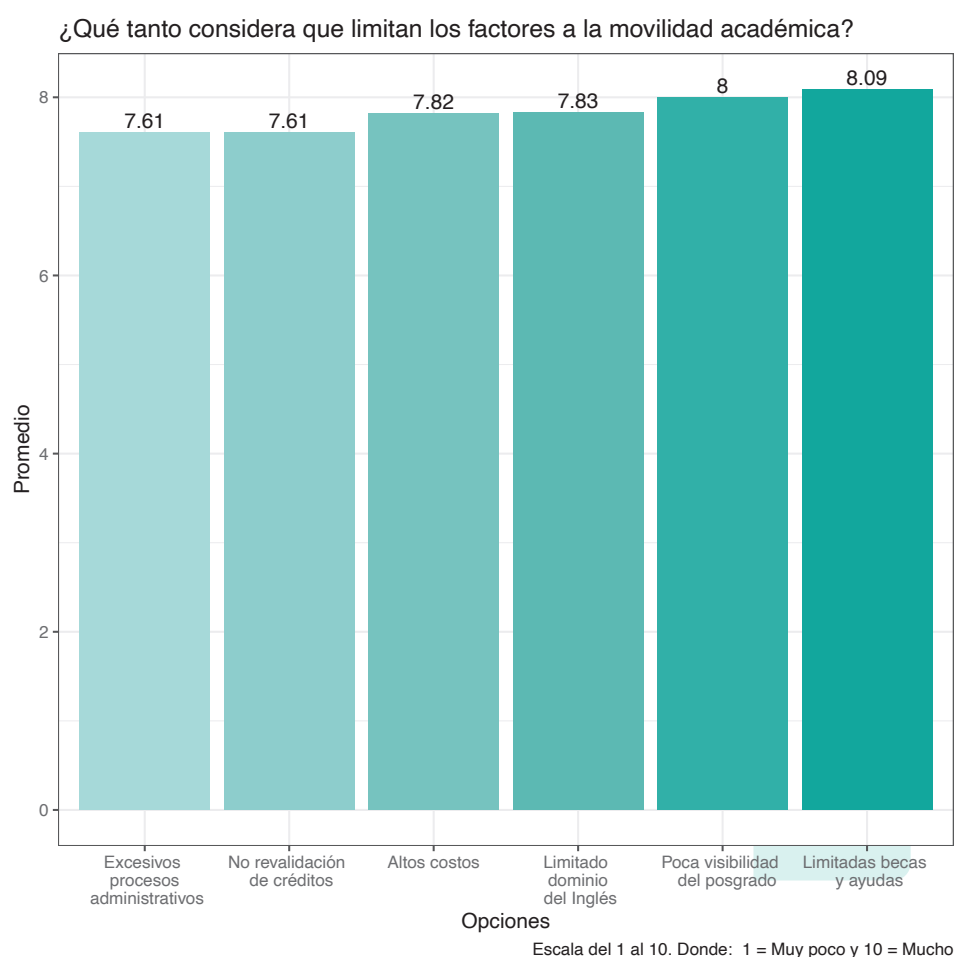
Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES.

Interpretación: el escalonamiento de Likert, aplicado a los 267 profesores de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador, permite apreciar una actitud “Indiferente” o neutra 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 3,61/5. En las afirmaciones “Es importante profesores extranjeros” y “Es importante proyectos académicos internacionales” expresa una actitud favorable o “De acuerdo”, con puntuaciones promedio ≥ 4 y menores a 5. Que los profesores hayan optado por tomar una actitud “Indiferente” en sus opiniones en 5 de estas 7 importantes afirmaciones



da poco margen en poder delimitar puntualmente las debilidades del programa; no obstante, esa proyección de mostrarse indiferente dice mucho en relación a “Estar de acuerdo” o “Muy de acuerdo”. Evidentemente subyacen problemas en casi todos estos *ítems* del programa. Por solo citar un aspecto, “La internacionalización de los programas” posee una importancia global indiscutible, en continuo crecimiento, como lo afirma Dávila (2012, p. 18): “En las últimas décadas asistimos a un proceso de transformación de la educación superior que tiene una dimensión internacional, ..., cambios generales que están ocurriendo en la educación superior y, en particular, en el contexto de los procesos de internacionalización”.

Figura 63. Percepción de los profesores de Administración con relación a los factores que limitan la movilidad internacional.



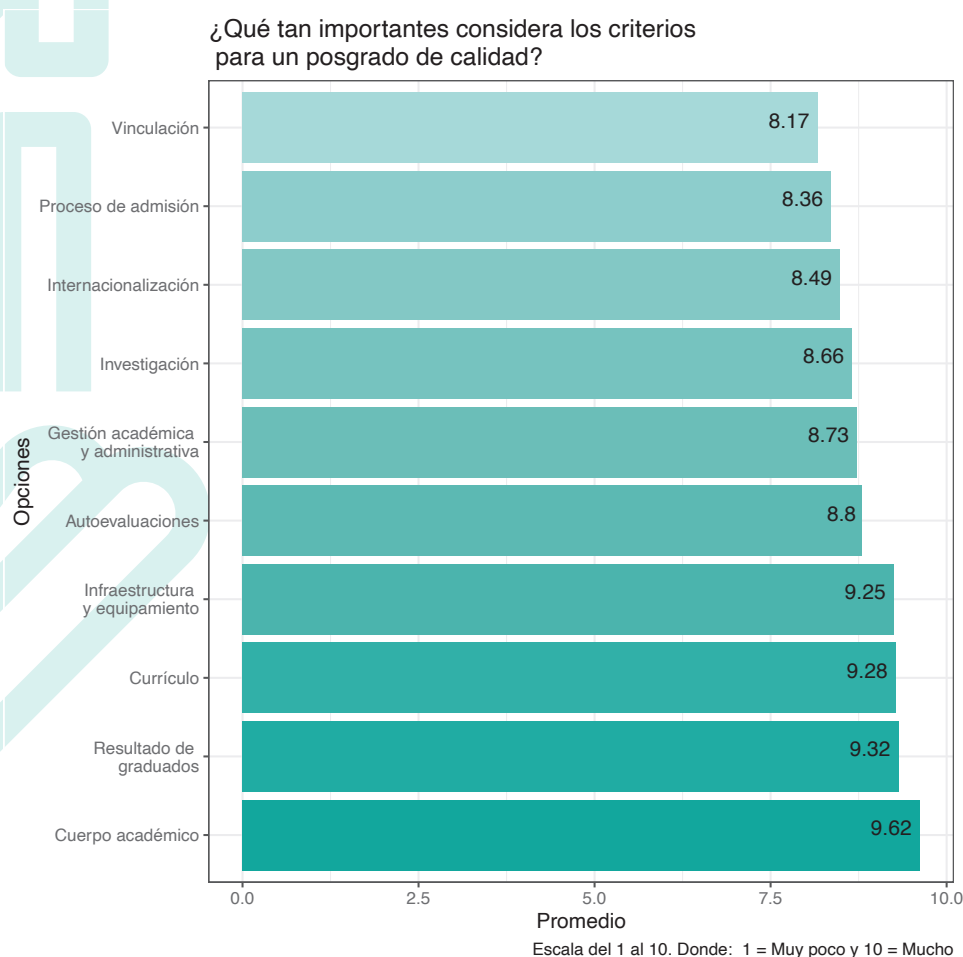
Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES.

Interpretación: la escala aplicada a los 267 profesores de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador permite apreciar que las limitadas becas y ayudas y la poca visibilidad del posgrado ocupan las primeras limitantes para la movilidad académica de los



profesores posgradistas, con una puntuación promedio $\geq 8/10$. Como factores que también limitan la movilidad académica constan el limitado dominio del inglés, los altos costos de movilización, la no revalidación de créditos por las normas nacionales, y los excesivos procesos administrativos, con puntuaciones promedios $\geq 7/10$. Los Coordinadores situaban los “Altos costos de movilización” como la limitante más importante; en contraposición del ítem “Limitadas becas y ayudas” en opinión de los profesores; y en cuanto a “Limitado dominio de una lengua extranjera” los Coordinadores la citan como la segunda mayor dificultad (ver Figura 40), mientras que los profesores opinan que es la “Poca visibilidad del posgrado.”

Figura 64. Percepción de los profesores de Administración sobre los criterios que definen la calidad de un posgrado.



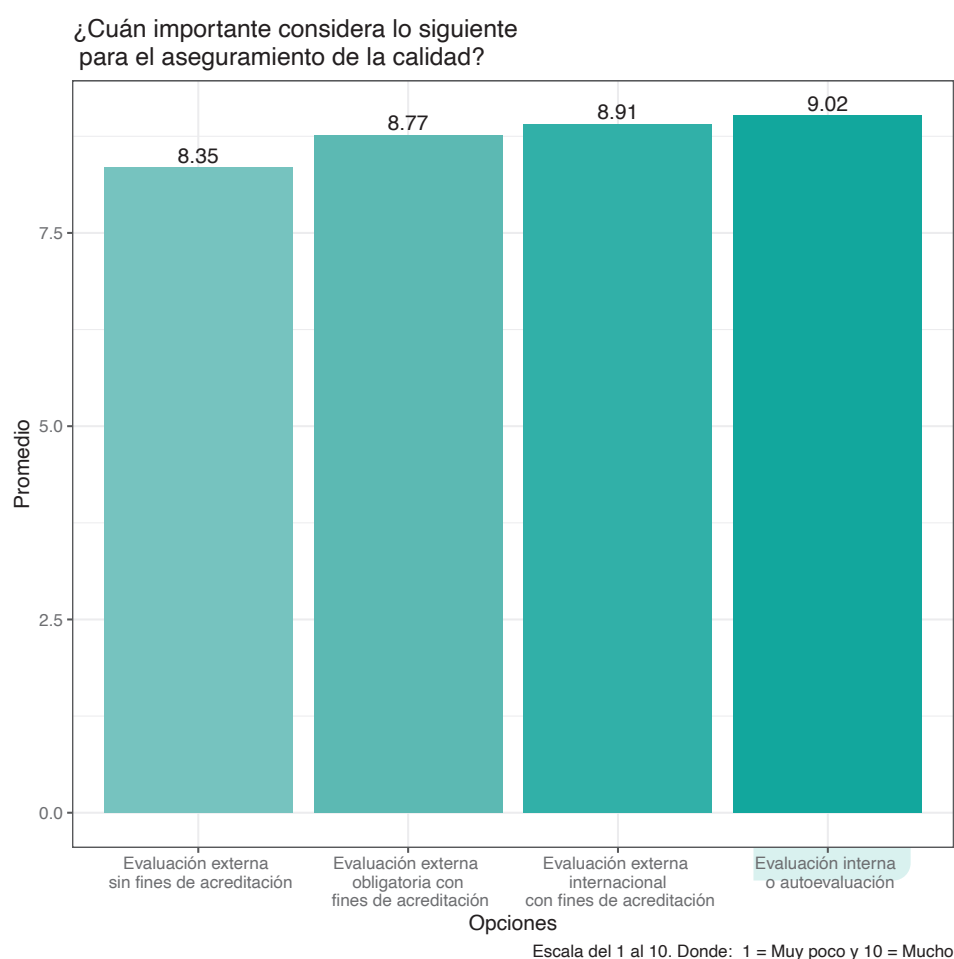
Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES.

Interpretación: la escala aplicada a los 267 profesores de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador permite evidenciar que el cuerpo académico, los resultados de los graduados, el currículo, y la infraestructura y equipamiento 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 autoevaluación, la gestión académica y administrativa, la investigación, la internacionalización, los procesos de admisión y la vinculación, con puntuaciones promedio $\geq 8/10$. Los resultados de esta encuesta a profesores difieren en algunos aspectos importantes, como p. ej., los profesores opinan que lo definitorio en la calidad del posgrado es el “Cuerpo académico”, mientras que los coordinadores opinan que es el “Plan curricular”, y situando al “Cuerpo académico” en segundo lugar (ver Figura 42: Percepciones de los coordinadores de posgrado de Administración con relación a los criterios que definen un programa de posgrado de calidad).

Figura 65. Percepción de los profesores de Administración con relación a los procesos de aseguramiento de la calidad de los posgrados.



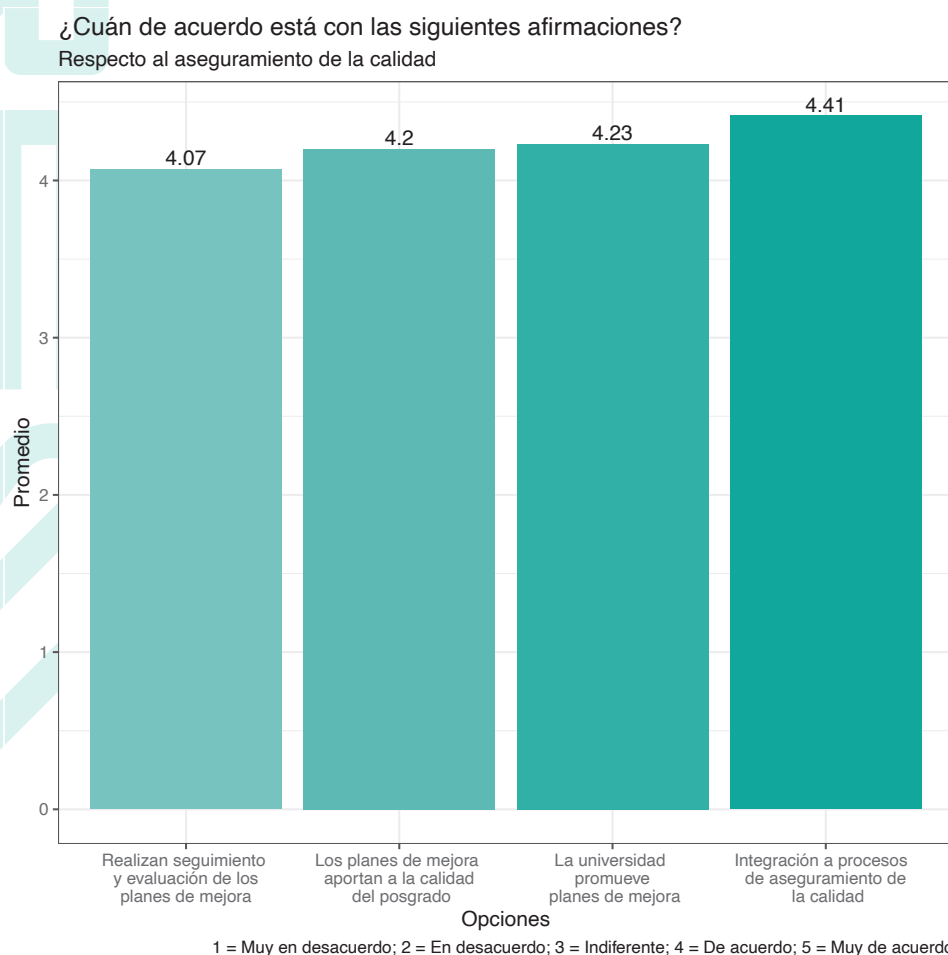
Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES.

Interpretación: la escala aplicada a los 267 profesores de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador permite evidenciar una actitud favorable o de mucha importancia con relación al proceso de autoevaluación, con una puntuación promedio $\geq 9/10$. En



los restantes 3 criterios las puntuaciones promedio son $\geq 8/10$, lo cual denota la importancia de los procesos de evaluación externa (nacional e internacional) para el aseguramiento de la calidad del posgrado de Administración. Según los resultados obtenidos en la encuesta aplicada a los profesores del programa, se puede constatar que tanto profesores como coordinadores coinciden en darle la mayor puntuación al ítem: “Evaluación interna o autoevaluación” como la de mayor incidencia sobre los procesos de aseguramiento de la calidad. No resulta obvio destacar que el nivel más alto a alcanzar en el programa es el de “Evaluación externa con fines de acreditación”, pues como ya se dijo anteriormente, las demás quedan supeditadas a ésta última.

Figura 66. Percepción de los profesores de Administración con relación a los planes de mejora de la calidad de los posgrados.



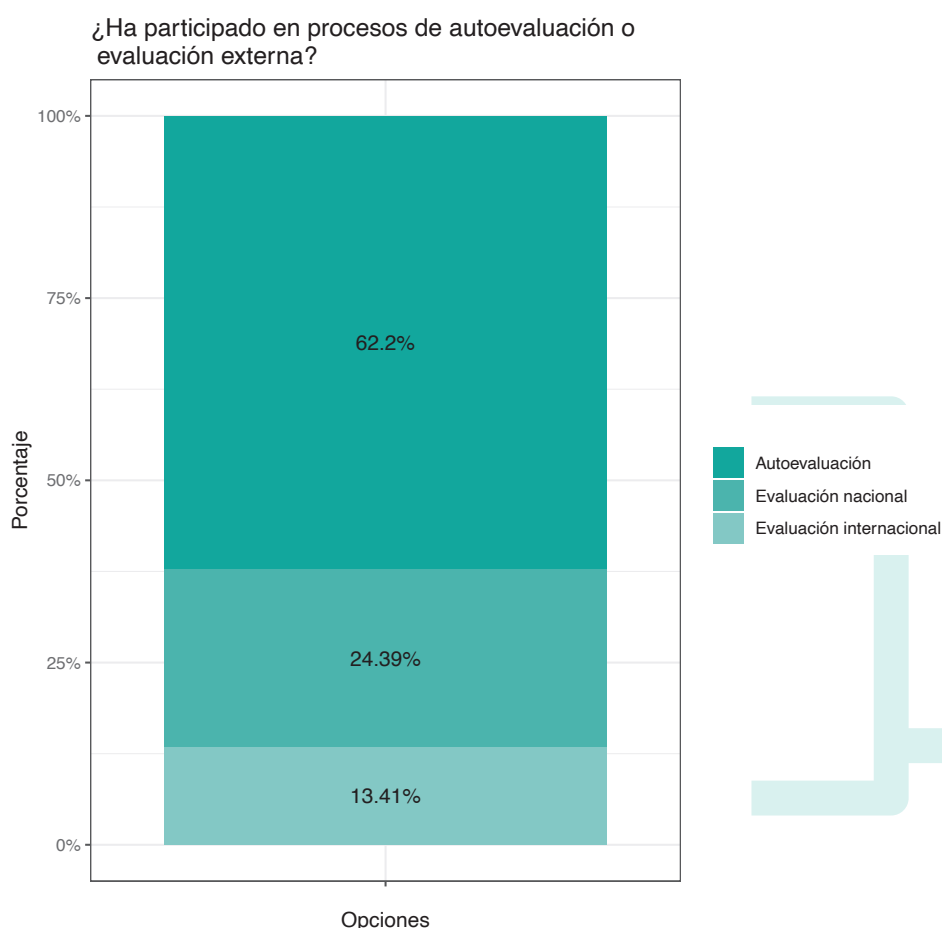
Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES.

Interpretación: el escalamiento de Likert, aplicado a los 267 profesores de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador, permite apreciar una actitud favorable o “De acuerdo” en las 4 afirmaciones planteadas, con puntuaciones promedio ≥ 4 y menores a 5.



Dentro de este rango, la afirmación “Integración a procesos de aseguramiento de la calidad” presenta la puntuación promedio más alta con 4,41/5, mientras que la afirmación “Realizan seguimiento y evaluación de los planes de mejora” presenta la puntuación promedio más baja con 4,07/5. Si bien la puntuación alcanzada en este último aspecto evaluado es favorable, no deja de resultar un *ítem* donde deben tomarse las debidas medidas correctivas. El seguimiento sistemático y evaluación del plan de mejoras constituyen actividades de medular importancia con vistas a situar el programa de posgrado en un estatus superior. La permanente observancia de posibles debilidades o cosas por mejorar en los programas debe ser una constante en el trabajo de los coordinadores y todos aquellos que de una forma u otra tengan relación con los mismos.

Figura 67. Participación de los profesores en procesos de autoevaluación y evaluación externa de los programas de posgrado de Administración en los cuales imparten clases.



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

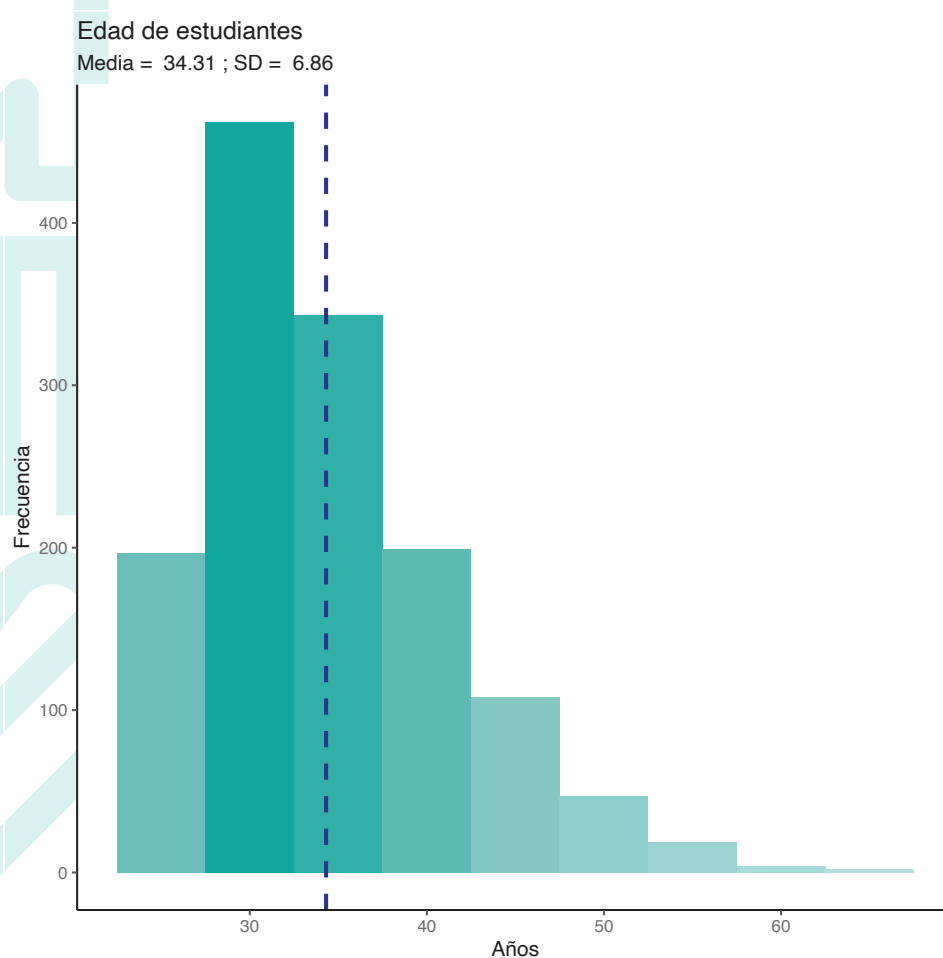
Interpretación: los resultados obtenidos en la encuesta aplicada a los profesores de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador puntualiza un fenómeno lógico



en su comportamiento. Que el 62,20 % de los mismos participen en procesos de autoevaluación de estos programas es una realidad bien tangible, pues ya cuando se trata de los *items* de: “Evaluación nacional” y “Evaluación internacional” se requiere, además de un elevado prestigio académico y notable y trayectoria en las investigaciones, poseer una alta preparación y conocimientos para llevar a cabo las mismas; lo cual solo se gana con la experiencia de muchos años de trabajo.

Encuesta de estudiantes

Figura 68. Edad de los estudiantes de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador.

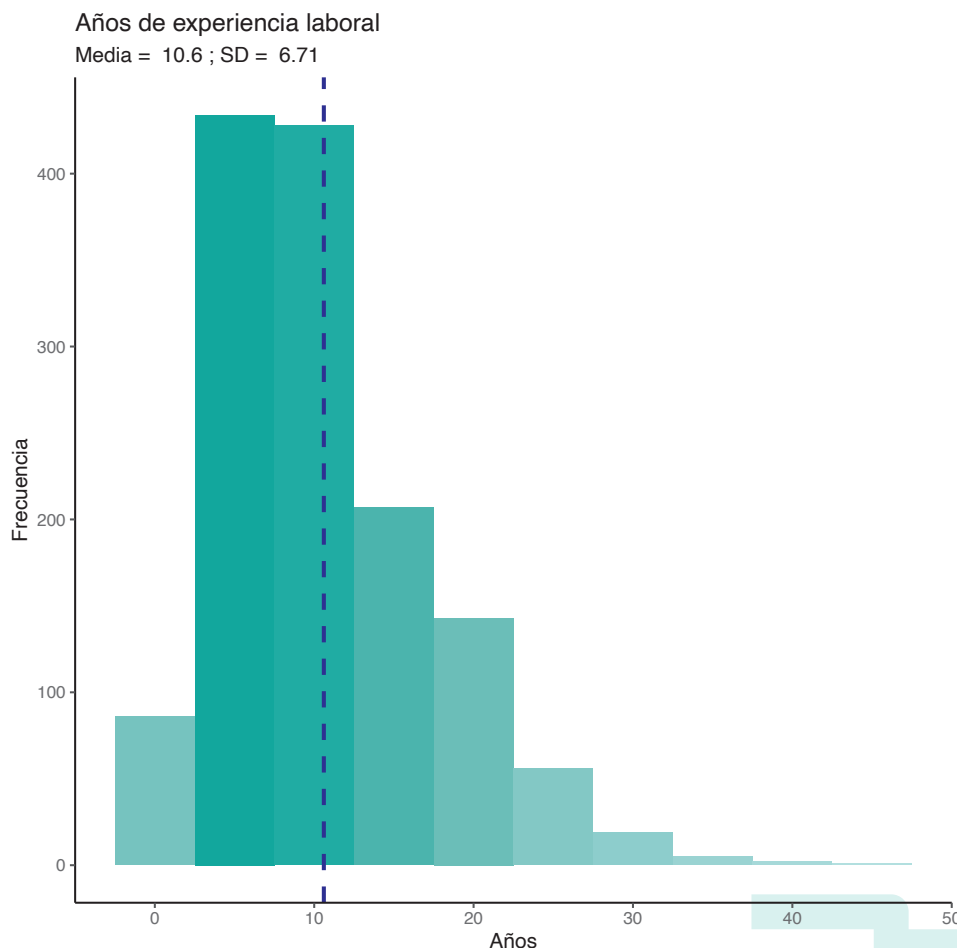


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES.

Interpretación: la encuesta aplicada a 1381 estudiantes de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador refleja un promedio de edad de 34,31 años de edad, con una desviación estándar de 6,86 años con respecto a la media. Si bien ese es el valor medio, resulta prometedor que los posgradistas con edades entre 24 y 33 años aproximadamente representan una masa crítica considerable.



Figura 69. Años de experiencia laboral de los estudiantes de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador.

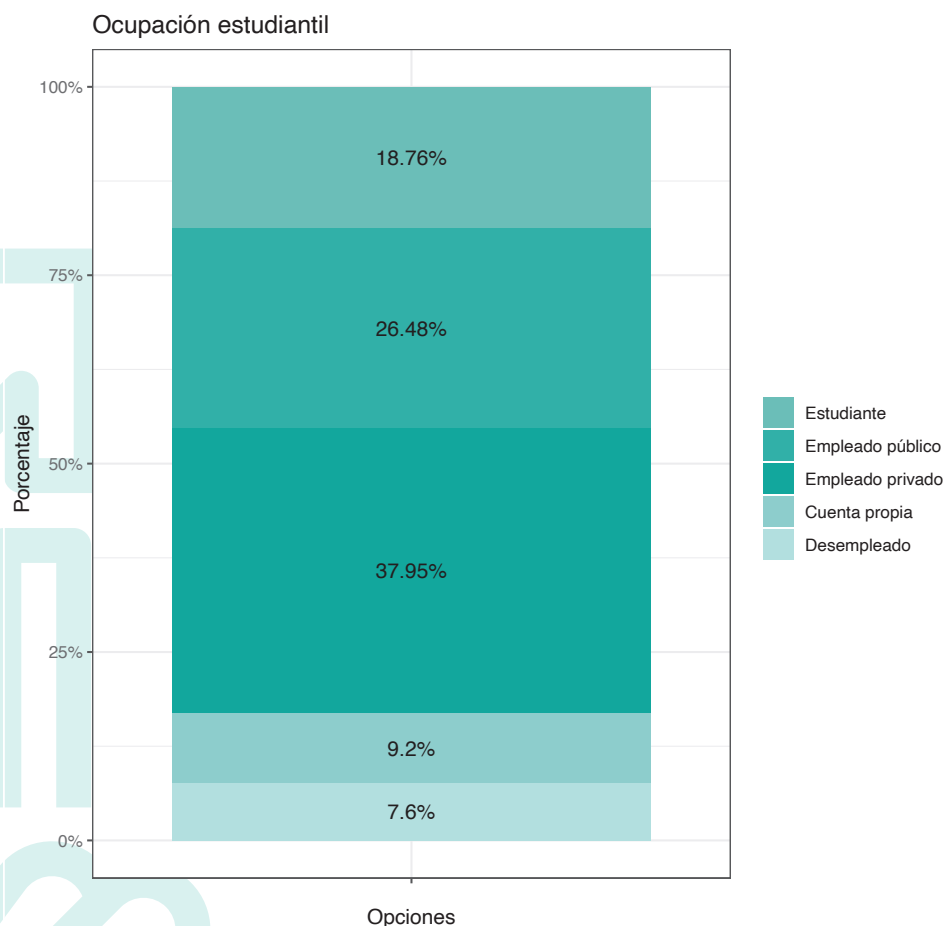


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES.

Interpretación: la encuesta aplicada a los 1381 estudiantes de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador refleja una media de 10,6 años, con una desviación estándar de 6,71 años. Si bien estos resultados reflejan una tendencia bastante generalizada, no por ello es lo óptimo. Como se puede constatar las personas de menos experiencia laboral, regularmente los jóvenes, son los que acuden al posgrado en busca de un título de maestría con el objetivo de mejorar su estatus y desempeño laboral. Ahora bien, la superación científico-técnica debe constituir una constante en todo profesional, independientemente de los años de experiencia que posea en el ámbito laboral.



Figura 70. Categoría de ocupación de los estudiantes de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador.

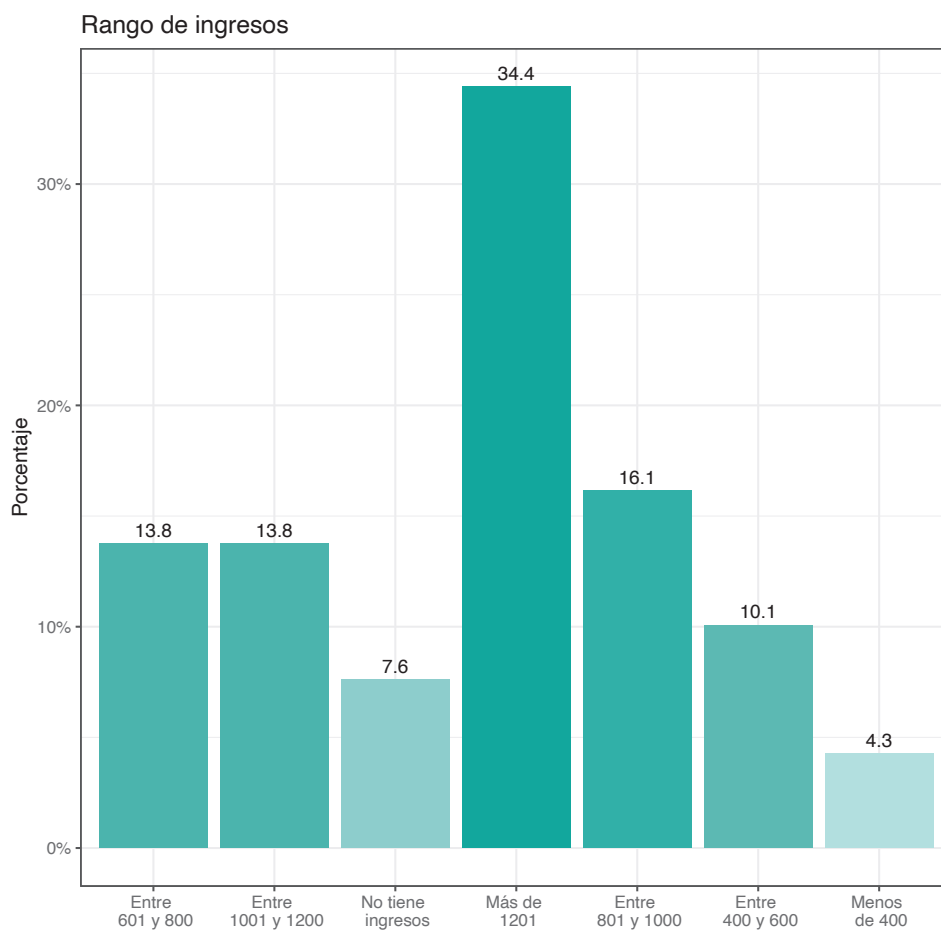


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES.

Interpretación: resulta realmente interesante que, de los 1381 estudiantes de posgrado de Administración encuestados, en los cinco ítems de referencia, el 37,95 % pertenece a la categoría de ocupación del sector “Empleado privado”; todo parece indicar que los empleadores privados ven claramente el potencial que representa para su empresa el que sus trabajadores alcancen una mayor especialización y experticia en la labor que desempeñan.



Figura 71. Rango de ingresos de los estudiantes de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador.

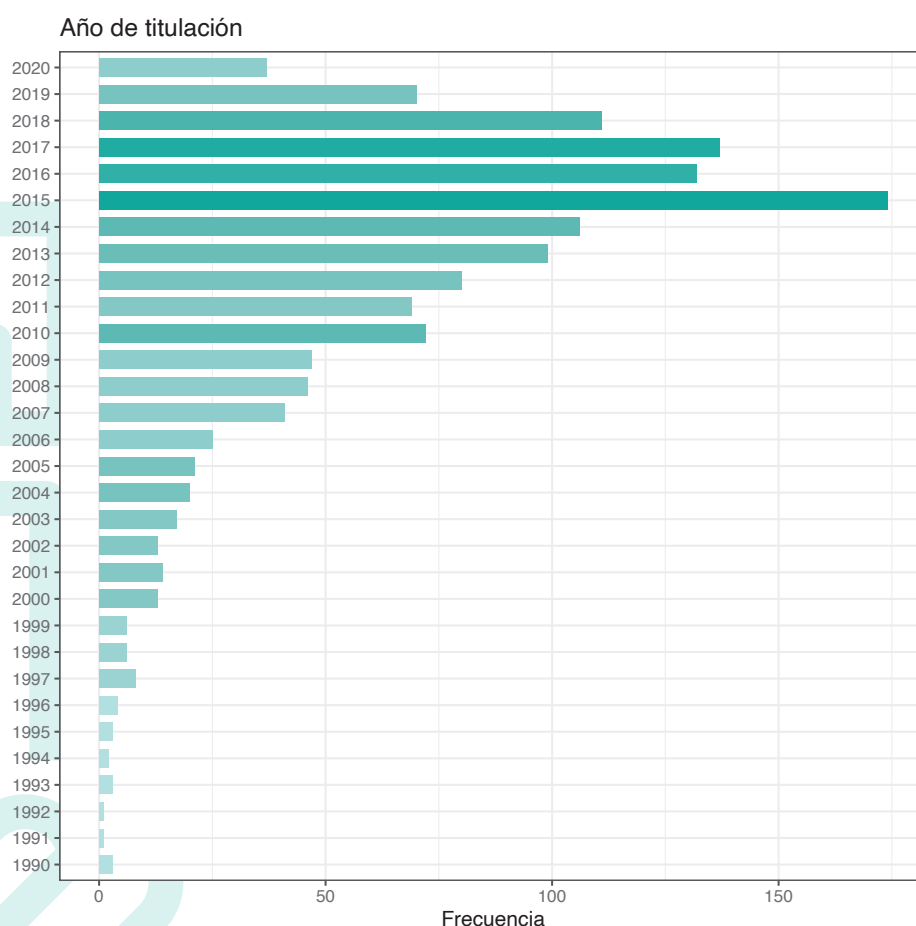


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES.

Interpretación: los resultados de la encuesta aplicada a los 1381 estudiantes de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador evidencia que los estudiantes de posgrado de Administración poseen ingresos de más de 1201 USD, es decir, medianamente alto, lo que significa el 34,4 % de la totalidad de los mismos. No obstante, existe un 65,6 % de los estudiantes que están por debajo de esta cifra, representando la mayor masa crítica. Es por ello que tanto coordinadores como cursillistas manifiestan reiteradamente que los pagos por los posgrados se traducen en una dificultad objetiva para el ingreso; a pesar de que: “contar con un título de Magister mejora la calidad de vida, esto se evidencia en factores como el desarrollo profesional, el incremento en los ingresos económicos y el aumento de gastos, sin excluir otros indicadores que también influyen” (Dicindio & Calderón, 2016, p. 42).



Figura 72. Año de titulación de la carrera de grado de los estudiantes de posgrado de Administración.

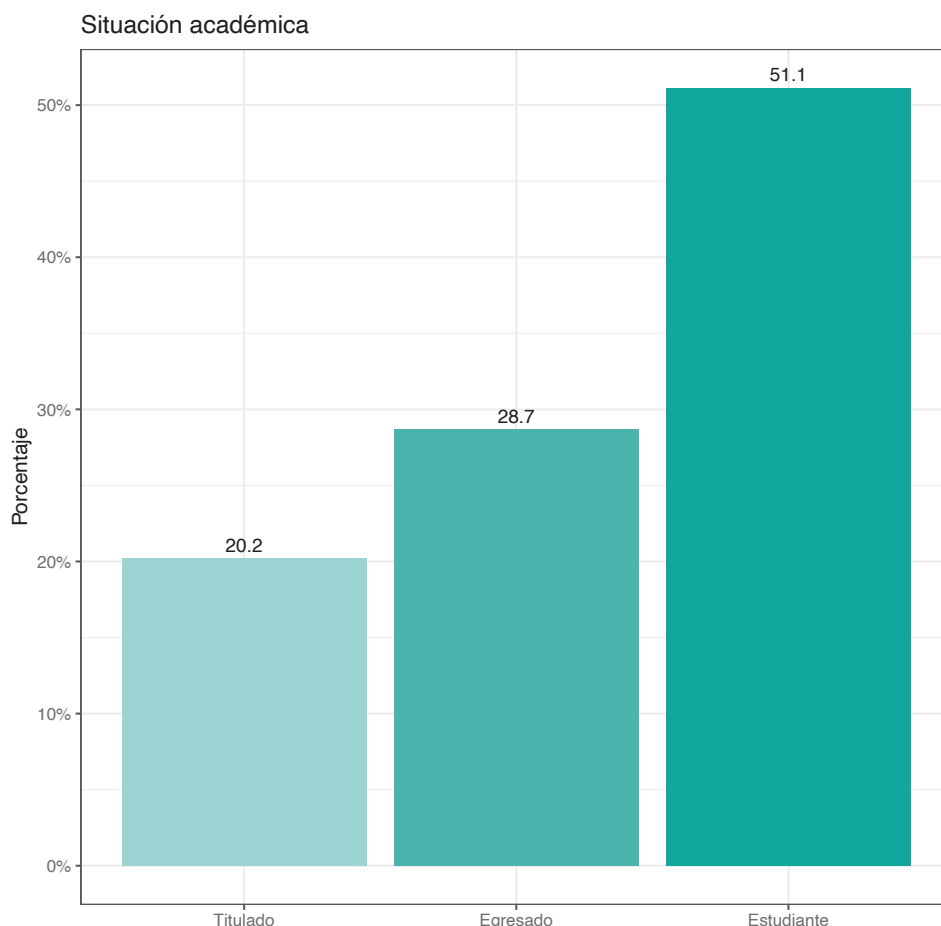


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES.

Interpretación: la gráfica informa que durante las dos primeras décadas (1990 a 2010) el número de egresados fue bajo, mostrando un discreto aumento por año. Y no es hasta la etapa del 2010 al 2015 que se alcanzan las más altas tasas de egresados. Ya a partir del 2015 se observa una sistemática disminución de los mismos hasta el 2020; resultados obtenidos a partir de la encuesta realizada a los estudiantes de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador egresados y/o titulados durante ese período.



Figura 73. Situación académica de los estudiantes de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador.

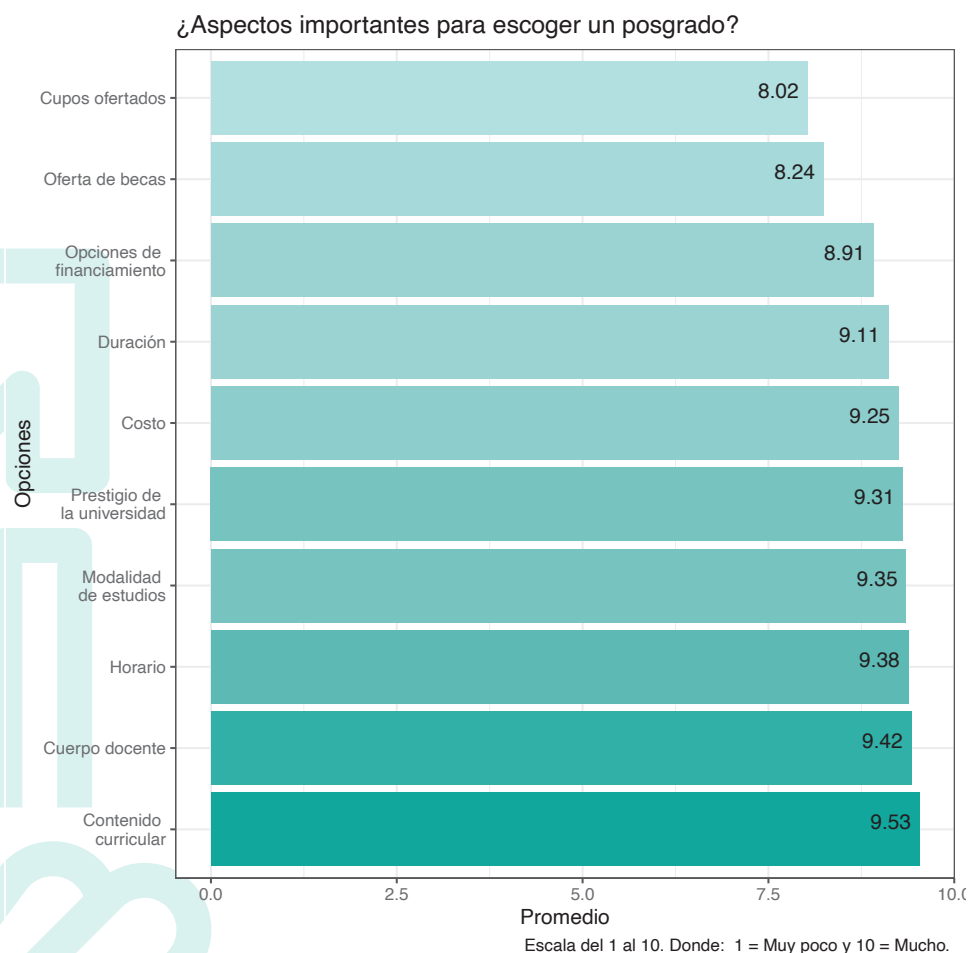


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES.

Interpretación: de los 1381 estudiantes de posgrado de Administración encuestados de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador, el 51,1 % y el 48,9 % representa a los estudiantes egresados y los que alcanzaron la titulación. Sobre este último aspecto, merece especial atención aquellos estudiantes que siendo egresados no alcanzan a titularse; lo cual reafirma el criterio de que la etapa de titulación es la más difícil; opinión vertida tanto por estudiantes como por coordinadores. En ello incide un conjunto de factores ya antes analizados: poca o casi nula experiencia en la investigación, el poco dominio del idioma inglés y de la metodología de la investigación; todo lo cual se traduce en limitadas capacidades y habilidades para poder llevar a feliz término la tesis de titulación.



Figura 74. Criterios para seleccionar un posgrado por parte de los estudiantes de Administración de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador.

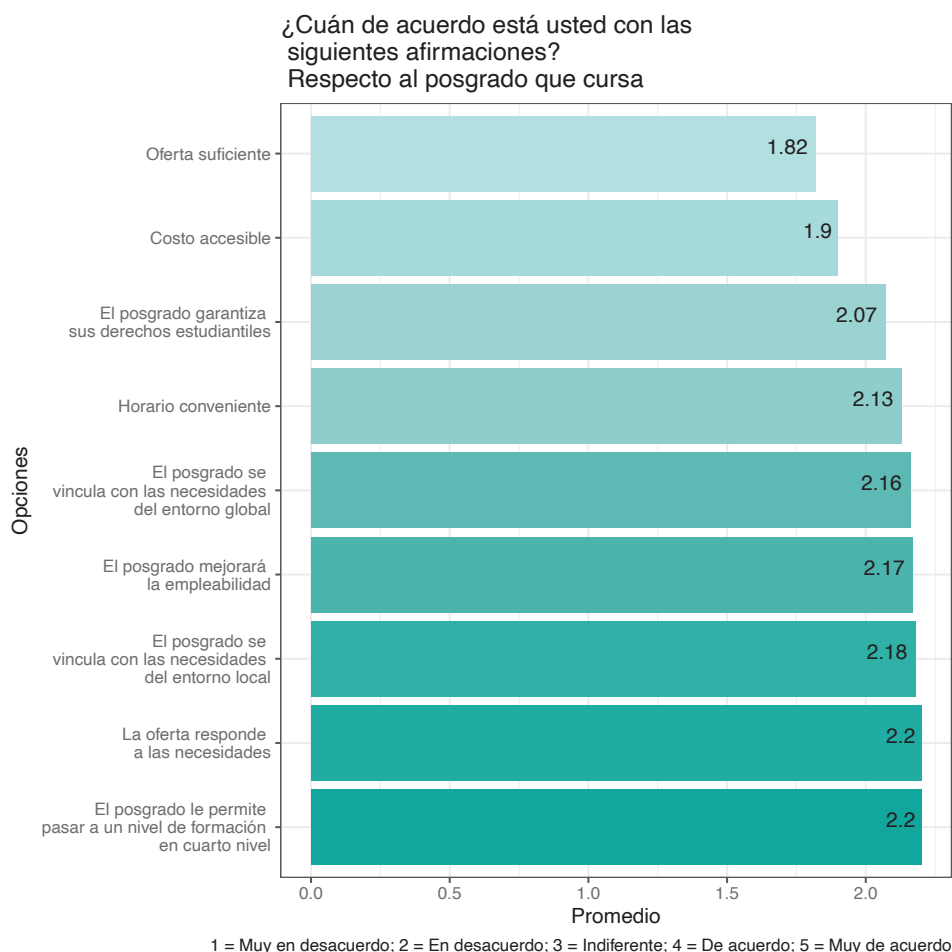


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES.

Interpretación: la escala aplicada a los 1381 estudiantes de posgrado de Administración 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 9,53/10. En un segundo orden de importancia se encuentran las opciones de financiamiento, la oferta de becas y los cupos ofertados, con puntuación promedio $\geq 8/10$.



Figura 75. Percepción de los estudiantes con relación al posgrado de Administración que se encuentran cursando.

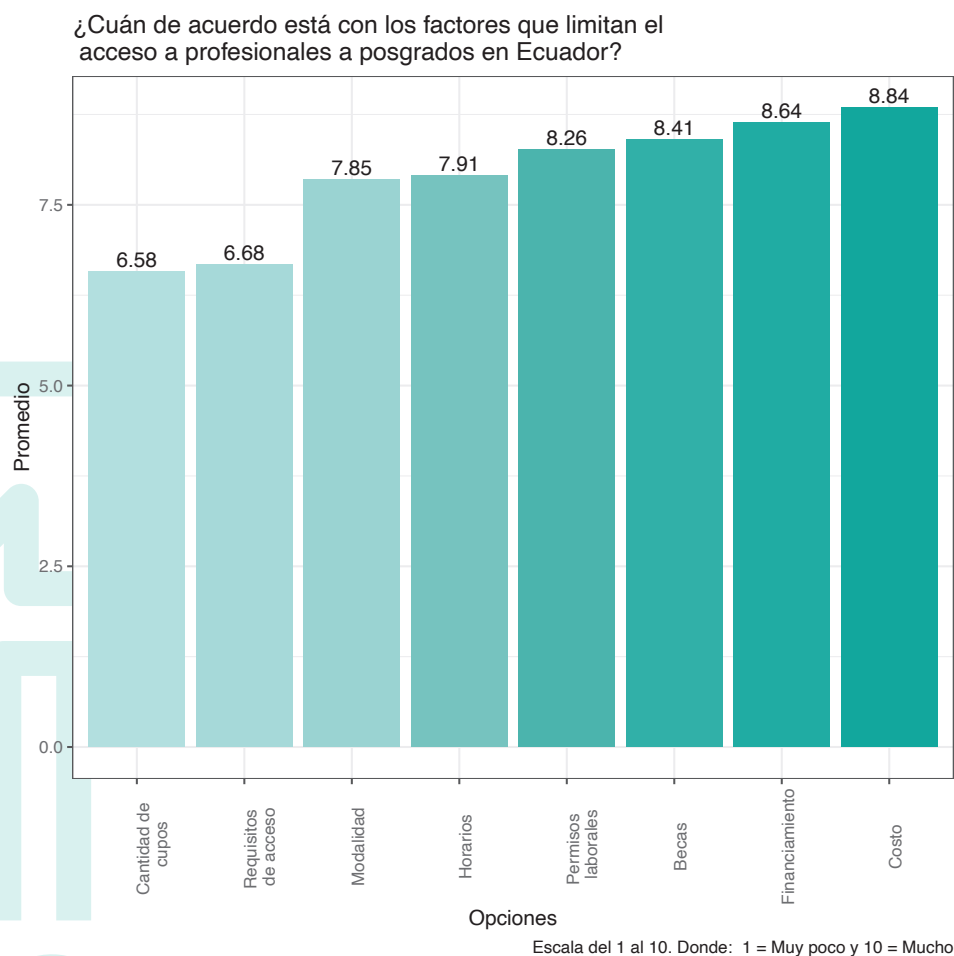


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES.

Interpretación: el escalamiento de Likert, aplicado a los 1381 estudiantes de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador, permite evidenciar una actitud desfavorable o “En desacuerdo” en 7 de las 9 afirmaciones planteadas, con puntuaciones promedio ≥ 2 y menores a 3. Dentro de este rango, las afirmaciones “El posgrado le permite pasar a un nivel de formación en cuarto nivel” y “La oferta responde a las necesidades” recibieron la valoración más alta, cada una con una puntuación promedio de 2,22/5. Por su parte, en las afirmaciones de “Oferta suficiente” y de “Costo accesible” los estudiantes encuestados manifiestan una actitud muy desfavorable o “Muy en desacuerdo”, con puntuaciones promedio ≥ 1 y menores a 2. No obstante al análisis anterior, los resultados obtenidos en la encuesta reflejan insatisfacción en la generalidad de los aspectos; ninguno alcanzó la categoría “De acuerdo” o de “Muy de acuerdo”, ni siquiera de “Indiferente”. Todo lo cual evidencia una actitud muy crítica por parte de los estudiantes encuestados.



Figura 76. Percepciones de los estudiantes con relación a los factores que limitan el acceso a un posgrado de Administración.

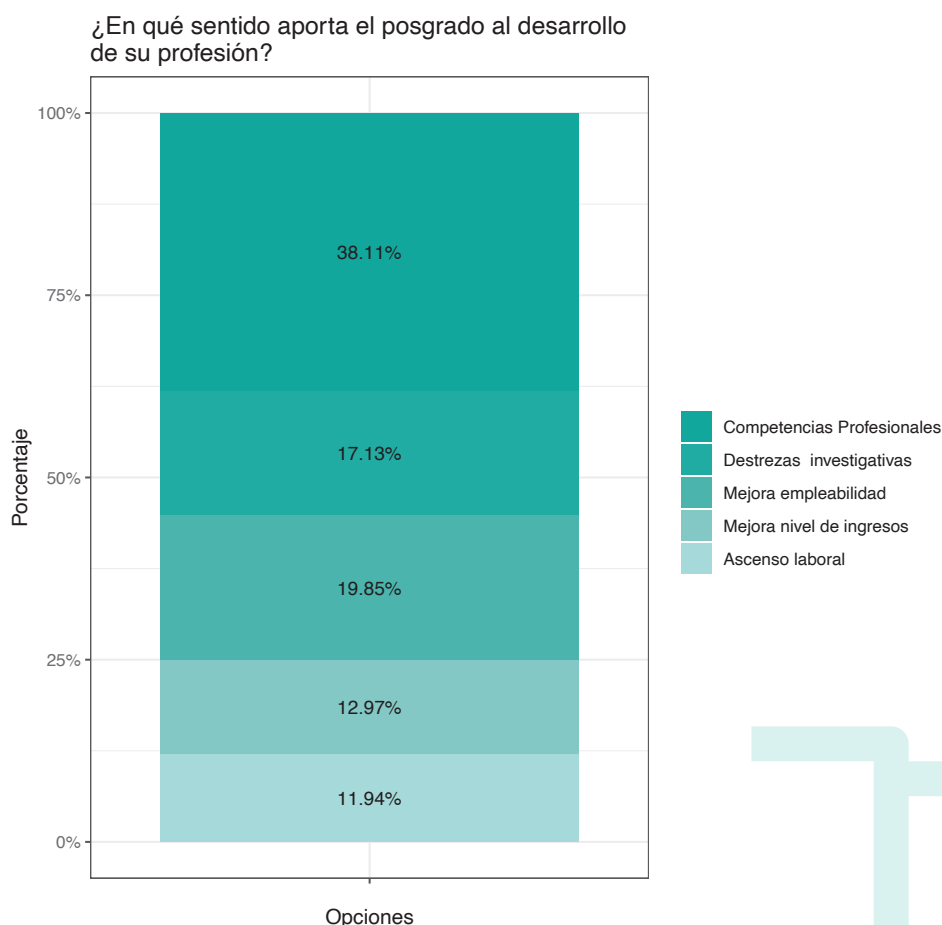


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES.

Interpretación: la escala aplicada a los 1381 estudiantes de posgrado de Administración 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, el financiamiento, las becas, 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 encuentran los horarios y la modalidad de estudios, con puntuaciones promedio $\geq 7/10$. En la parte inferior de la escala se encuentran los requisitos de acceso y la cantidad de cupos, con puntuaciones promedio $\geq 6/10$.



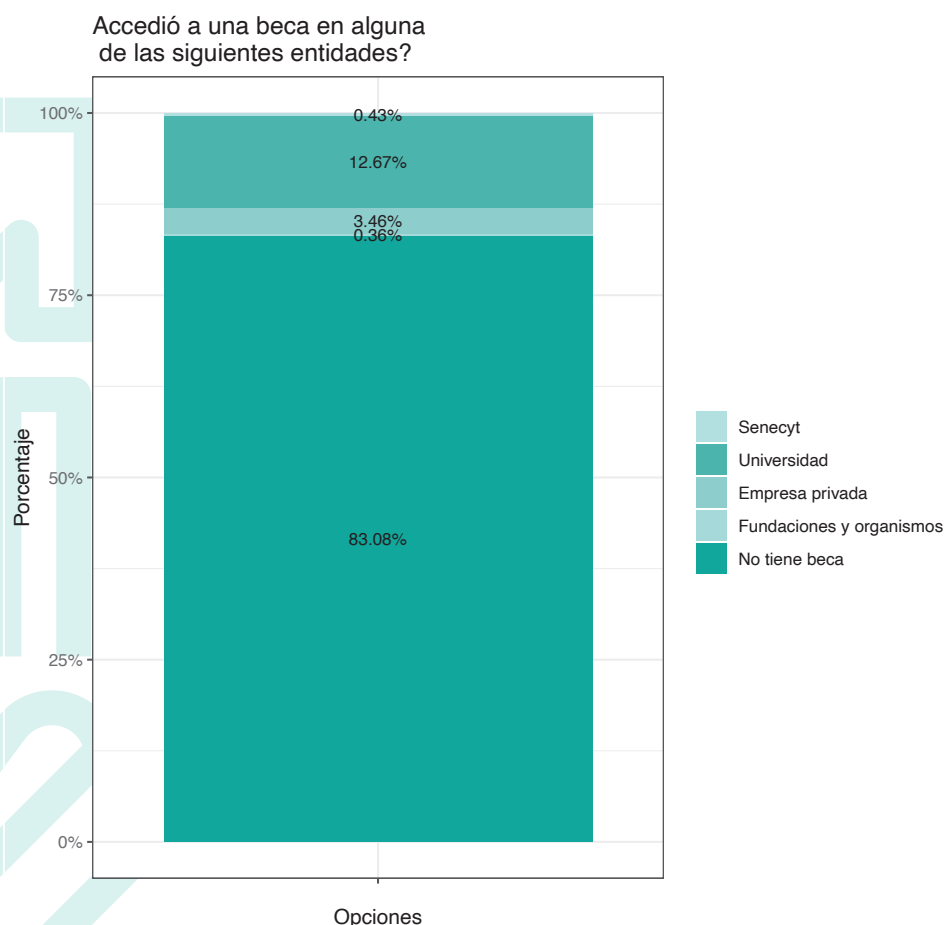
Figura 77. Expectativas de los estudiantes de Administración con relación a los aportes del posgrado en la profesión.



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

Interpretación: De los 1381 estudiantes de posgrado de Administración encuestados, el 38,11 % Este número es muy significativo desde el punto de vista de la eficacia y eficiencia laboral; quiere decir que el egresado y titulado alcanzan un nivel mayor de especialización, todo lo cual se traduce en mayores oportunidades de empleabilidad y posible ascenso y mejora salarial.

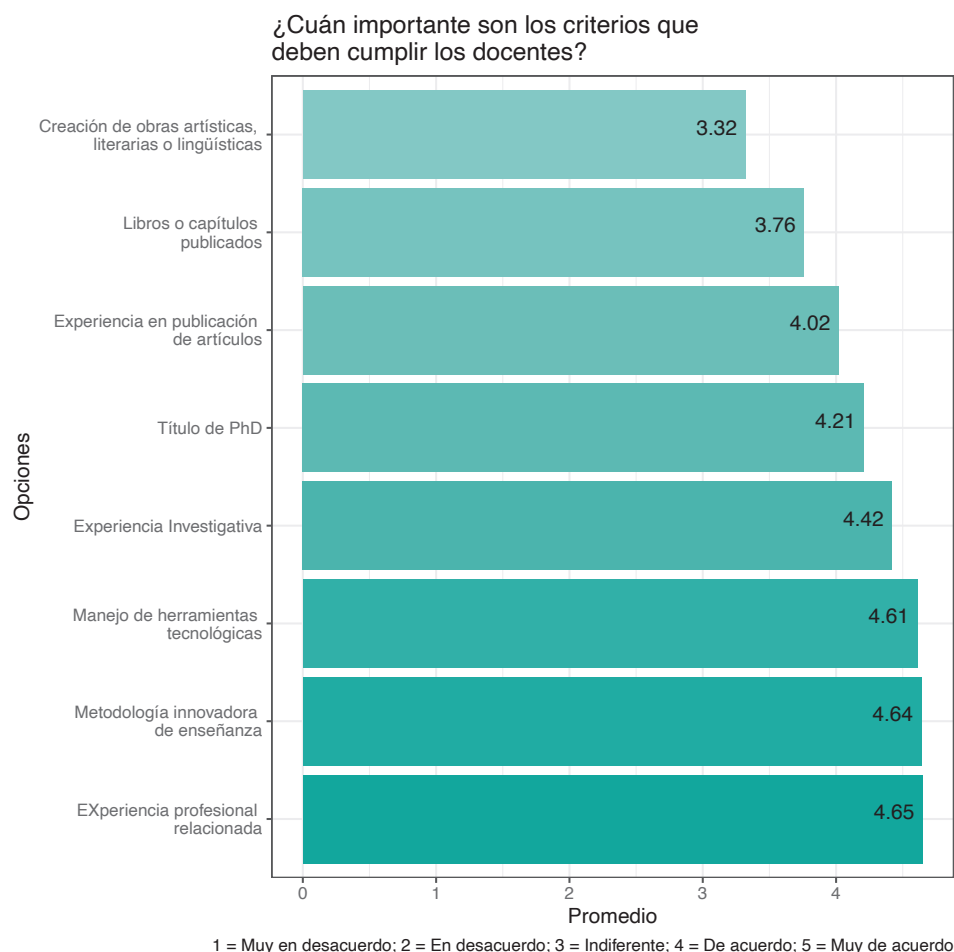
Figura 78. Acceso a becas de los estudiantes de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador.



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

Interpretación: de los 1381 estudiantes de posgrado de Administración encuestados, el 83,08 % de los estudiantes manifiestan que no accedieron a ninguna beca para cursar sus estudios de posgrado. Lo cual es un reflejo de lo que se ha venido analizando anteriormente, en referencia a la escasez de oferta de becas a nivel nacional; factor que incide directa y negativamente en los niveles de ingresos a estos programas.

Figura 79. Percepciones de los estudiantes con relación a los criterios que deben cumplir los profesores de posgrado de Administración.

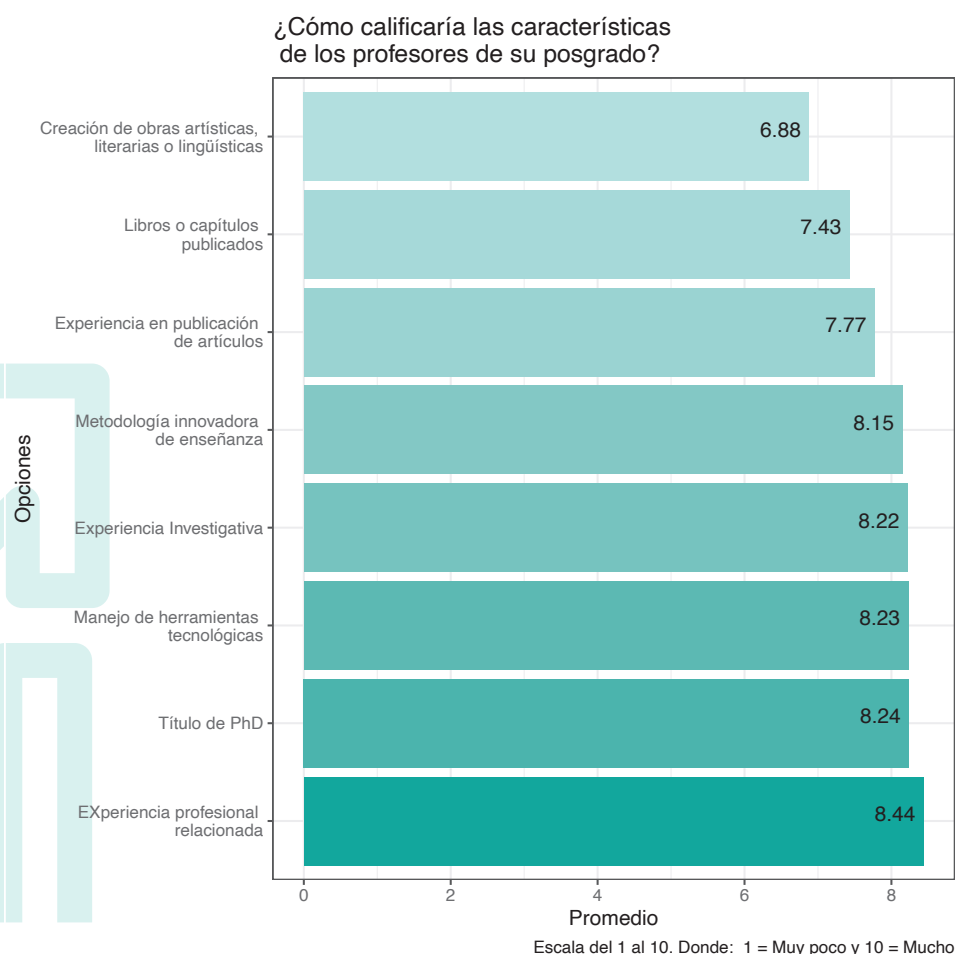


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES.

Interpretación: el escalamiento de Likert aplicado a los 1381 estudiantes de posgrado de Administración 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 “Experiencia profesional relacionada” refleja la valoración más alta, con una puntuación promedio de 4,65/5. Resulta sintomático que en las afirmaciones: “Creación de obras artísticas, literarias o lingüísticas” y “Libros o capítulos publicados” los estudiantes encuestados hayan manifestado una actitud “Indiferente” o neutral, con puntuaciones promedio ≥ 3 y menores a 4, pues cuando el profesor ha sido capaz de crear textos en el campo de su especialidad y especialización, indiscutiblemente que es un docente mejor preparado, el mismo ostenta un nivel académico y/o investigativo superior.



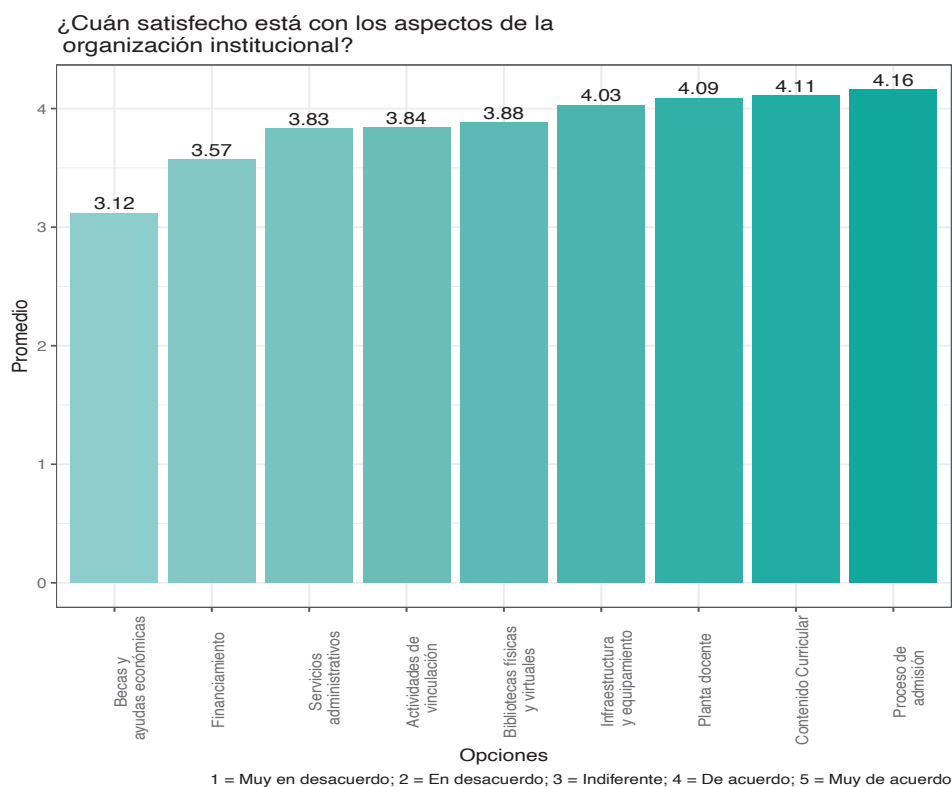
Figura 80. Valoración de los profesores de los programas de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador.



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

Interpretación: la escala aplicada a los 1381 estudiantes de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador permite observar una valoración buena en 5 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 8,44/10. De igual manera, el título de PhD, el manejo de herramientas tecnológicas, la experiencia investigativa, y la metodología innovadora 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 y la experiencia en la publicación de artículos 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 81. *Grado de satisfacción de los estudiantes de posgrado con relación a la organización institucional del posgrado de Administración que cursaron o cursan actualmente.*

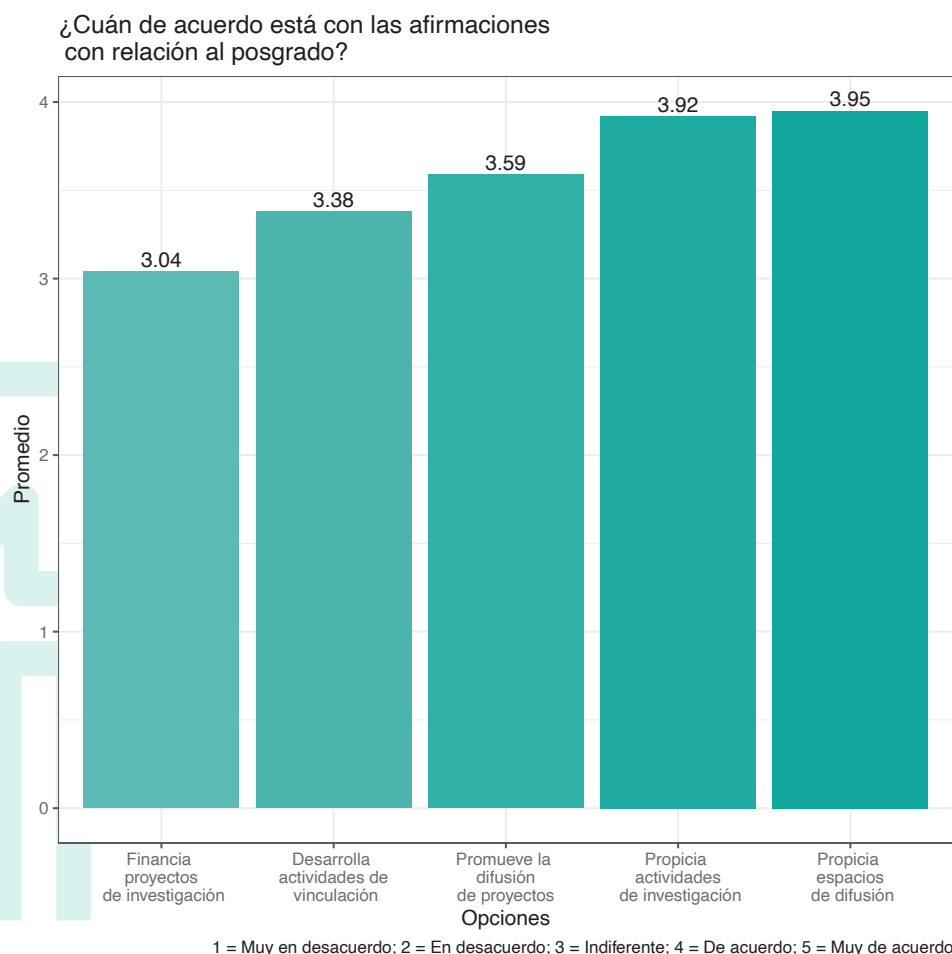


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES.

Interpretación: el escalamiento de Likert, aplicado a los 1381 estudiantes de posgrado de Administración 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 proceso de admisión, el contenido curricular, la planta docente, 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. En cuanto a este último aspecto cabría preguntarse ¿por qué los estudiantes de posgrado de esta especialidad asumen una actitud indiferente, de no compromiso crítico, a evaluar esos importantes *ítems*? Que los mueve: ¿apatía, el cansancio en plantear reiteradamente esos mismos planteamientos sin respuestas satisfactorias?



Figura 82. Percepciones de los estudiantes con relación a la investigación en el posgrado de Administración que cursaron o se encuentran cursando.

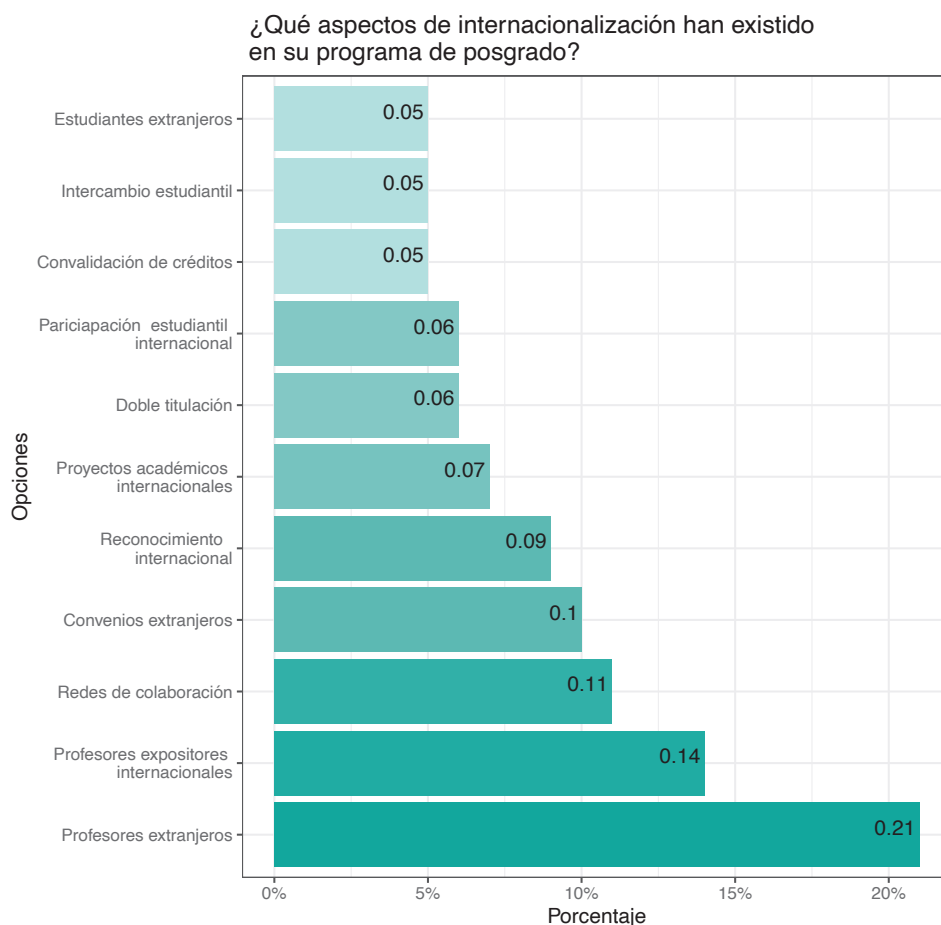


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES.

Interpretación: el escalamiento de Likert, aplicado a los 1381 estudiantes de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador, permite apreciar una actitud “Indiferente” o neutral en las 5 afirmaciones planteadas, con puntuaciones promedio ≥ 3 y menores a 4. Dentro de este rango, en la escala superior se encuentra la afirmación “Propicia espacios de difusión” con una puntuación promedio de 3,95/5, mientras que, en la escala inferior se encuentra la afirmación “Financia proyectos de investigación” con una puntuación promedio de 3,04/5. Cabe preguntarse: ¿por qué los estudiantes asumen esa posición de no compromiso crítico al evaluar esos importantes ítems? ¿Qué los mueve a asumir esa posición neutral?, ¿Se debe al desconocimiento, al no compromiso?



Figura 83. Percepción de los estudiantes con relación a los aspectos de internacionalización del posgrado de Administración.



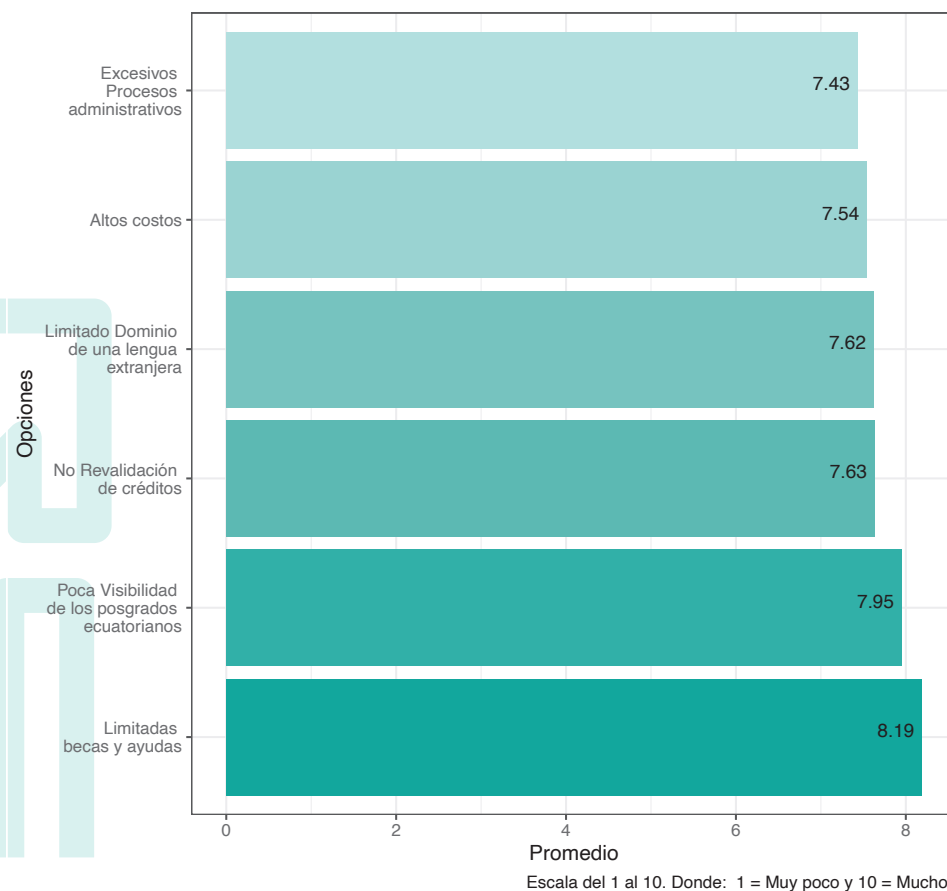
Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES.

Interpretación: la encuesta aplicada a 1381 estudiantes de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador sobre los 11 ítems relacionados permite evidenciar la escasa internacionalización de los programas. Como se puede observar, la presencia de “Estudiantes extranjeros”, el “Intercambio estudiantil” y le “Convalidación de Créditos” exponen niveles muy bajos, según la opinión de los estudiantes.



Figura 84. Factores que limitan la movilidad académica de los posgradistas de Administración ecuatorianos.

¿Qué tanto limitan los factores a la movilidad académica?

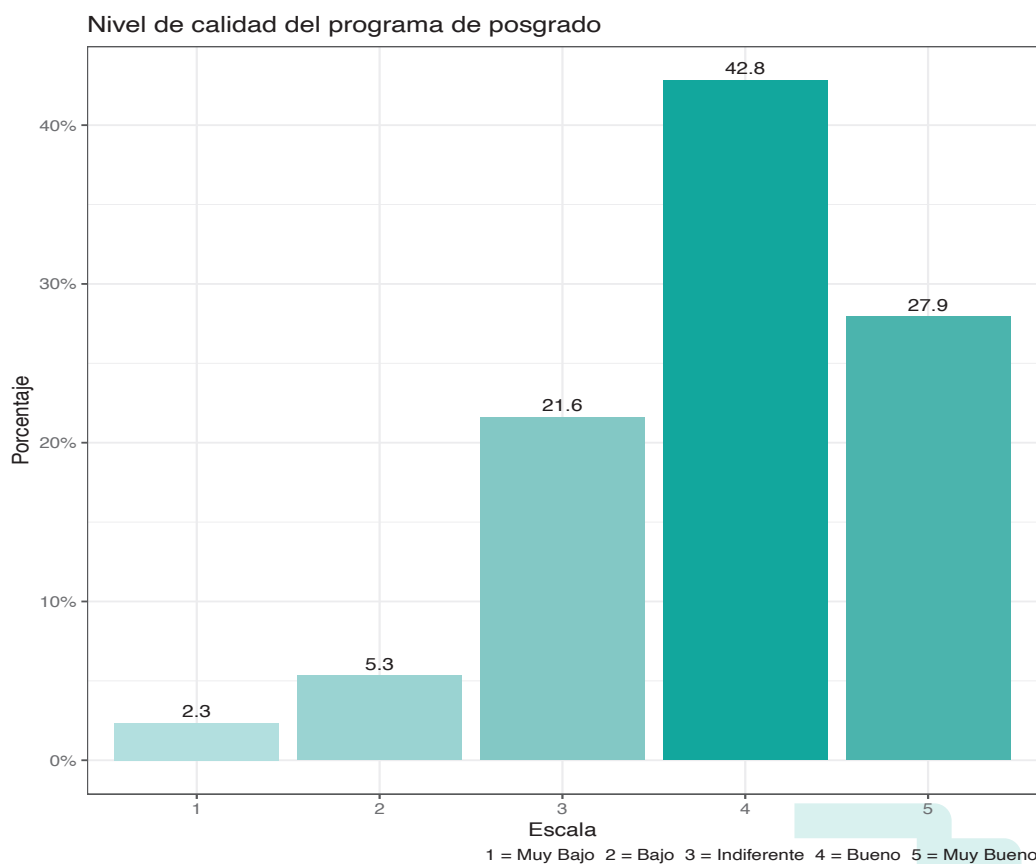


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES.

Interpretación: la escala aplicada a los 1381 estudiantes de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador permite apreciar una percepción de incidencia importante sobre todo en la afirmación “Limitadas becas y ayudas”, con puntuación promedio $\geq 8/10$. Asimismo, las otras 5 afirmaciones tienen una percepción de incidencia importante, con puntuaciones promedio $\geq 7/10$. En este sentido, la poca visibilidad de los posgrados ecuatorianos, la no revalidación de créditos, el limitado dominio de una lengua extranjera, los altos costos, y los excesivos procesos administrativos son percibidos por los estudiantes como factores que tienden a limitar la movilidad académica. En este contexto resultan recurrentes los “Altos costos” y el “Limitado dominio de lenguas extranjeras”. Como factores que limitan no solo la movilidad académica, sino la calidad misma del programa.



Figura 85. Percepción de los estudiantes con relación a la calidad del posgrado de Administración que cursaron o que se encuentran cursando.

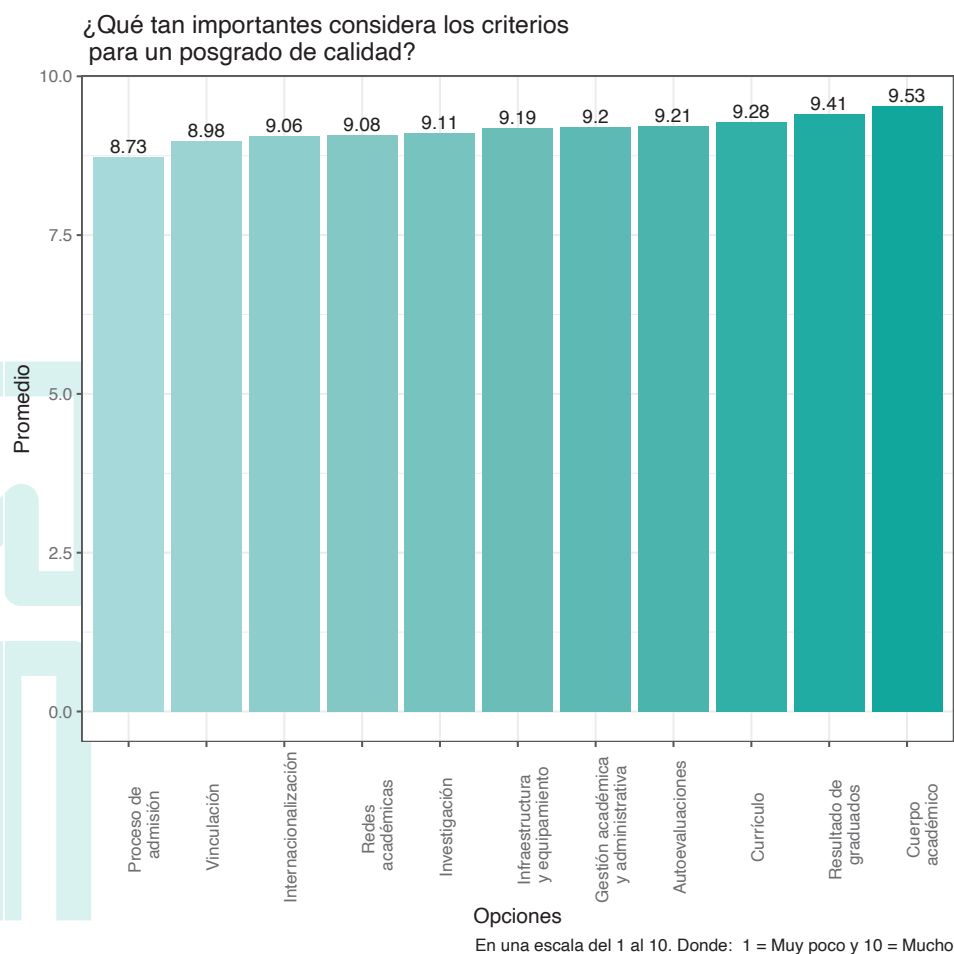


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES.

Interpretación: la escala de Likert, aplicada a los 1381 estudiantes de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador, refleja que el 27,94 % de estudiantes considera que el programa de posgrado que cursaron o que se encuentran cursando es de calidad “Muy buena”, el 42,82 % considera que el posgrado es de calidad “Buena”. El 21,59 % se mantiene “Indiferente”, mientras que el 5,32 % considera que el posgrado es de “Baja” calidad, y el 2,33 % considera que es de “Muy baja” calidad. ¿Cuál es el problema que subsiste, desmotivación, no asumir una actitud crítica valorativa?



Figura 86. Percepción de los estudiantes de posgrado de Administración con relación a los criterios que definen un posgrado de calidad.

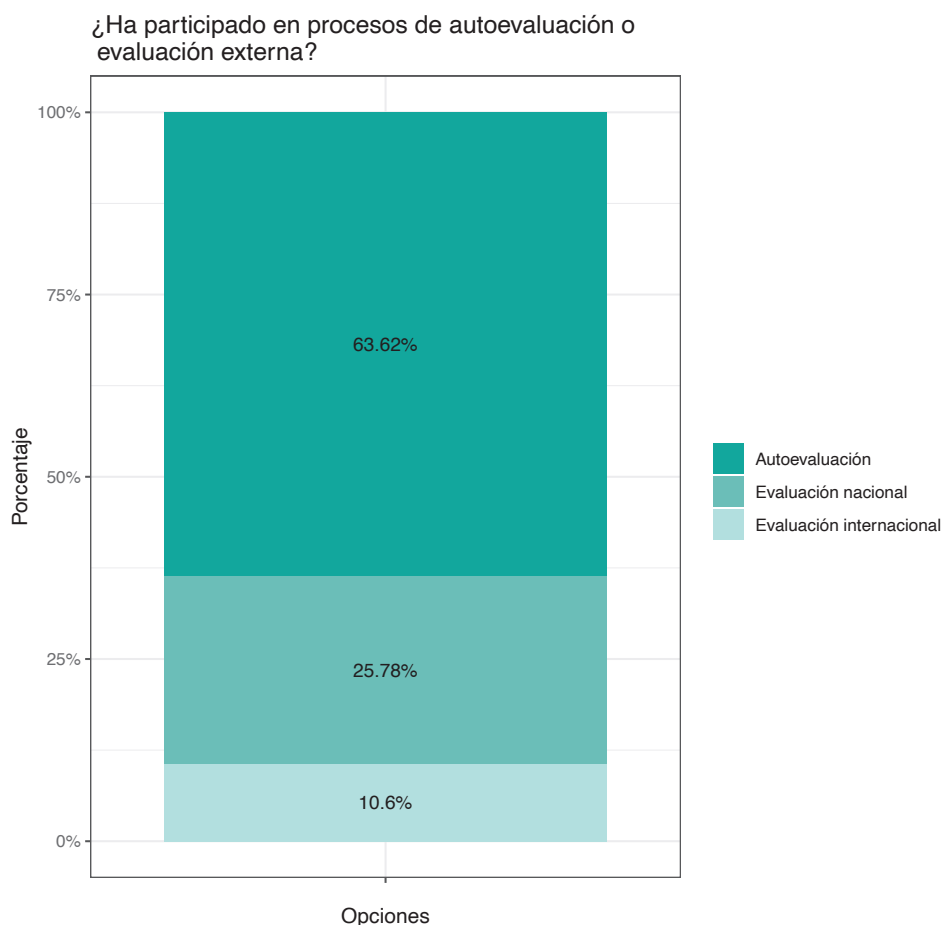


Fuente: Encuesta de posgrados 2021. **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES.

Interpretación: la escala aplicada a 1381 estudiantes de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador permite evidenciar un mayor grado de importancia a los criterios “Cuerpo académico”, “Resultado de graduados”, “Currículo”, “Autoevaluaciones”, “Gestión académica y administrativa”, “Infraestructura y equipamiento”, “Investigación”, “Redes académicas”, e “Internacionalización” con una puntuación promedio $\geq 9/10$. En segundo orden de importancia destacan los criterios de “Vinculación”, y “Proceso de admisión”, con puntuaciones promedio $\geq 8/10$. Pero, con independencia de la valoración anterior, resulta muy evidente que los estudiantes encuestados le atribuyen una importancia notable a cada y uno de los ítems; todo lo cual se demuestra con las calificaciones por encima de 8,7 puntos, muy cercanas al valor de máxima puntuación (10).



Figura 87. Participación de los estudiantes en procesos de aseguramiento de la calidad del posgrado de Administración.



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

Interpretación: la encuesta aplicada a los 1381 estudiantes de posgrado de Administración de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador refleja una participación importante de estudiantes en procesos de autoevaluación del posgrado, con el 63,62 %. Este es un indicador muy importante, toda vez que son los estudiantes, sus resultados, los que determinan la aprobación de cualquier proceso de evaluación, ya sea interna o externa. Pero también resulta muy interesante que alrededor del 10 % de los estudiantes de posgrado de Administración del país hayan participado en evaluaciones internacionales.

Conclusiones del capítulo

La generalidad de los estudios y reflexiones existentes sobre la educación de posgrados en el Ecuador puso de manifiesto la necesidad de contar con estudios detallados que den cuenta de las especificida-



des 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, conjuntamente con la Dirección de Estudios e Investigación y las universidades y escuelas politécnicas del país articularon esfuerzos para desarrollar 10 investigaciones específicas sobre la educación de posgrado, una por cada amplio de conocimiento, y en particular esta investigación en el campo de conocimiento Administración. 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 de Administración: coordinadores de programas, profesores y estudiantes de posgrado.

Con relación a los coordinadores de posgrado de Administración, se observa que la mayoría cuenta con un promedio de 4 años de experiencia asociada a la coordinación de programas de posgrado. El 86,67 % de los coordinadores es titular en la universidad en la cual coordina el programa de posgrado. El 76,67 % de los coordinadores tiene el grado de maestría y el 3,33 % tiene grado académico de PhD. El 70 % cursó el máximo nivel de posgrado en una universidad nacional, mientras que, el 30 % lo cursó en una universidad extranjera. Los programas de posgrado que coordinan los actores encuestados tienen una vigencia promedio de 5,33 años y medio.

Con relación a los profesores de posgrado de Administración, la encuesta aplicada evidencia que el profesorado tiene un promedio de edad de 48 años. El 64,8 % de profesores cuenta con maestría y el 33,7 % con PhD. El 49 % de los profesores cursaron su máximo nivel de posgrado en universidades nacionales, mientras que el 51 % los cursó en universidades extranjeras. El 98 % del profesorado imparte clases en programas de maestría. El 78,7 % de los profesores imparte clases en una sola asignatura, el 18,7 % en dos asignaturas, y el 2,6 % en tres asignaturas. Además de dictar clases de posgrado, el 70 % de los profesores encuestados manifestó dictar clases en grado.

Con relación a los estudiantes de posgrado de Administración, estos actores reflejan una edad promedio de 34 años y una experiencia profesional/laboral promedio de 10 años y medio. En cuanto a las categorías de ocupación más importantes, el 38 % es empleado privado, el 26 % empleado público, y el 19 % estudiantes. El 78 % de los estudiantes de posgrado encuestados tienen ingresos que oscilan entre 601 USD y más de 1200 USD. El 51 % de los encuestados se encontraba cursando un programa de posgrado durante la aplicación de la encuesta, mientras que el 29 % eran egresados, y el 19 % graduados.





Conclusiones y Recomendaciones

Conclusiones

- La evaluación y la acreditación de los programas de posgrado deben ser consideradas como políticas públicas de mucha importancia para el desarrollo de los países; y, en este contexto, la educación superior debe garantizar la indispensable calidad de los procesos que de ello se deriven.
- En la actualidad, la educación superior del área de la Administración, especialmente en países en desarrollo como el Ecuador, se enfrenta a críticas, puesto que la aparición de nuevos programas de posgrado y el aumento de sus costos no se ven reflejados en beneficios para los graduados, al no encontrarse una correlación entre obtener un título de posgrado y el éxito profesional.
- Si bien las instituciones de educación superior en los países del primer mundo muestran elevados avances en el contexto de las evaluaciones y las acreditaciones, sustentadas por una poderosa base de capital invertido, en universidades e institutos de investigación que cuentan con costosos recursos humanos, materiales y financieros, les posibilita privilegiadas posiciones en el contexto internacional; en contraposición están las emergentes economías del tercer mundo, que no cuenta con esos recursos, y en consecuencia, las mismas posibilidades de desarrollo en la calidad de esos dos importantes procesos: evaluación y acreditación de sus instituciones y sus programas de postgrado. No obstante, es bueno puntualizar que la evaluación de programas en un contexto internacional se ve afectado por múltiples factores; entre los cuales se encuentran: la visión del evaluador; las características propias del programa; los actores que en éste se involucran; el contexto en el que se desenvuelve el programa; las autoridades responsables. Adicionalmente también se enfrenta a la desvinculación que tiene el posgrado con el nivel universitario, el ámbito social y el espacio laboral.
- El presente trabajo se inició con un estudio valorativo de los antecedentes y panorámica general del desarrollo del posgrado en el contexto internacional, en los países de la región y propiamente del Ecuador, en lo que concierne a la especialidad de Administración. Fueron conceptualizados claramente el problema y las preguntas de investigación, los cuales condujeron a delimitar el objetivo general y específicos de la investigación llevada cabo, durante el proyecto de investigación; así como los métodos y metodologías durante el proceso investigativo, aspectos que quedaron reflejados en el Capítulo 1 de la presente obra.
- La generalidad de los estudios y reflexiones existentes sobre la educación de posgrados en el Ecuador puso de manifiesto la necesidad de contar con estudios detallados que den cuenta de las espe-



cificidades 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, conjuntamente con la Dirección de Estudios e Investigación y las universidades y escuelas politécnicas del país articularon esfuerzos para desarrollar 10 investigaciones específicas sobre la educación de posgrado, una por cada amplio de conocimiento, y en particular esta investigación en el campo de conocimiento Administración. 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 de Administración: coordinadores de programas, profesores y estudiantes de posgrado.

- Se incursionó sobre el concepto de calidad en el posgrado; y fueron vistas las principales variables que utilizan los países de la región para establecer los patrones de calidad, así como los conceptos y tendencias principales que vienen manejando los países de América Latina y el Caribe, para erigir la estrategia del posgrado en Administración de empresas; así como también se estudió la influencia de las dimensiones investigación y servicios en la calidad de los posgradistas. Resulta objetivo puntualizar que si bien las normas tienden hacia la orientación y rigor académico necesarios; lo que no se tiene en el país todavía es un sistema de aseguramiento de la calidad de los programas de posgrado, a través de un proceso sistémico de evaluación y acreditación, que por ahora deberían ser obligatorios.
- De igual interés resultó el estudio de las características principales de los procesos de evaluación y acreditación para el aseguramiento de la calidad en el posgrado en Administración de empresas, dificultades y avances en la región latinoamericana. Se logró delimitar además las peculiaridades de algunas de las principales Acreditadoras Internacionales, tales como: *International Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB)*; *European Quality Improvement System – EQUIS*; *Association of MBA (Masters of Business Administration (AMBA)*; Red Internacional de Agencias de Garantía de la Calidad en Educación Superior (*INQAAHE*; *Asia Pacific Quality Network (APQN)*; *Asociación de Naciones del Sudeste Asiático (ASEAN)*
- Se logró tener una visión bastante objetiva del desarrollo del posgrado en el campo del conocimiento en Administración que se ha experimentado a nivel internacional, a través de la caracterización de los programas y requisitos de las maestrías y doctorados de las universidades más notorias de Europa, Oceanía, Asia, Norteamérica y América Latina y el caribe; donde se destacan: *Tilburg y la Groningen*, situadas en los Países Bajos; el *INSEAD: Institut européen d'administration des affaires*,



que posee varias sedes en Europa, la Universidad de *AALTO*, con sede en Helsinki; la Universidad de *Bocconi*, situada en Milán; las universidades *Monash*, *Sydney* y *New South Wales* en Australia; la universidad de *Melbourne*, en Ocenía; la *National University of Singapore (NUS)*; la *Korea University Business School (KUBS)* y la *IFIM Business School*, localizadas en Asia; en cuanto a las universidades norteamericanas tenemos: la *Kogod School of Business*; la *American University*, la *Rutgers Business School - Newark and New Brunswick*; la universidad de *Maryland College Park*; la *Krannert School of Management*; la *Purdue University*; la universidad de *Saskatchewan*; la *Edwards School Of Business*; la *Texas State University*; la *Johns Hopkins University*; la universidad estatal *San José State*; la *Florida Christian University*; la *Cardinal Stritch University* y la *Advanced Academic Programs, Missouri State University*; la universidad Andina Simón Bolívar, en Bolivia; Universidad de Chile; las Universidades San Buenaventura y Universidad De Los Andes, en Colombia; la Universidad de Buenos Aires, en Argentina; la Pontificia Universidad Católica del Perú; las Universidades de Oriente y La Habana, en Cuba; y la *Brazilian School Of Public And Business Administration*, entre las más notorias.

- Se llevó a cabo una incursión sobre las dificultades y avances en la evaluación de la calidad de los programas de posgrado en Administración en la región latinoamericana y caribeña, y puntualmente características principales de los procesos de evaluación y acreditación en esta región, sus tendencias; a manera de ejemplo, se ilustró con el modelo conceptual metodológico de CONACyT México. “El tópico sobre el desarrollo” histórico alcanzado en el posgrado de Administración en el Ecuador, así como la delimitación de la cantidad específica de programas que se desarrollan actualmente por las distintas universidades e institutos politécnicos en las diferentes provincias del país, constituyó un aspecto de singular interés.
- Un tópico aparte de estudio se hizo sobre el marco histórico-jurídico de la evaluación de los posgrados en el campo del conocimiento de Administración en el Ecuador y la caracterización y criterios del modelo Genérico para la evaluación del entorno de aprendizaje de los programas de posgrado I y II (programas profesionales y de investigación, respectivamente); donde se reflexionó, además, acerca de los aciertos y desaciertos en la evaluación de la calidad de los posgrados en el contexto nacional. De especial interés resultó el estudio de los fundamentos y caracterización del modelo genérico para la evaluación de los programas de posgrado. Resulta muy provechoso observar como el modelo genérico se enfoca en buscar una mejora considerable en la calidad de la educación superior, en todos los ámbitos en los que interviene la academia. Abarca varios puntos positivos como, p. ej.,



las modificaciones realizadas a los indicadores de producción científica, que ayudan a las carreras y los programas de posgrado a identificar la concentración excesiva o focalización de la producción científica en un número reducido de autores o coautores, respecto a los profesores que se esperaba produzcan resultados de investigación; por otra parte, se evidencia un incipiente desarrollo de las capacidades internas para generar o transferir conocimiento. Las características de los posgrados en el Ecuador presentan una imbricación tanto de los posgrados en Europa como de América Latina.

- Se llegaron a delimitar las teorías curriculares actuales y los componentes estructurales de los programas de posgrado, precisándose la estructura curricular en el campo de conocimiento de Administración en particular; donde se definieron los conceptos de áreas disciplinarias o categorías del contenido curricular, los troncos y énfasis, las fases o etapas, así como las características particulares de la estructura curricular. Además, se realizó un bosquejo sobre la estructura curricular de los programas de posgrado en el contexto internacional, las características que poseen en diferentes áreas del mundo: países anglosajones, Europa continental y América Latina, y de forma particular la estructura curricular de los programas de posgrado en Ecuador.
- Un aspecto que resultó de mucha utilidad durante el proceso de investigación fue la determinación de los nudos críticos del posgrado en el Ecuador en el campo de conocimiento de Administración de empresas, lo cual se logró a través de las encuestas realizadas a los principales actores: coordinadores, profesores y estudiantes, sobre los muy disímiles aspectos contextualizados en estos programas; donde se puede palpar el estado de opinión sobre logros e insatisfacciones de los mismos. Numerosas aristas de los resultados de estas encuestas se reflejan en distintas partes de la presente obra.
- La sociedad contemporánea urge de las debidas acciones por parte de sus diferentes actores, que sean capaces de garantizar la necesaria calidad en la formación de sus recursos humanos; que sean competitivos y de alto nivel en el campo de la Administración. Es por ello, que el capital intelectual va obligando a las instituciones educativas públicas y privadas a replantear sus procesos de evaluación cada cierto tiempo, de acuerdo a la retroalimentación e información que poseen.



Recomendaciones

- Las escuelas de negocio (sobre todo las no acreditadas que piensan perseguir esta meta), pueden utilizar el presente documento como base para comprender el carácter crítico que crecientemente han tenido las acreditaciones de estas escuelas; asimismo, pueden apoyarse (en una primera aproximación) sobre los estándares de internacionalización para EQUIS y en el desarrollo académico para AACSB de las acreditadoras seleccionadas.
- Conforme la revisión, descripción y análisis de la normativa, relacionada con la aprobación y evaluación de posgrados, la gestión universitaria debe responder de manera ágil a las normas e instituciones nacionales; como es el caso de los procesos de evaluación y acreditación. Por lo tanto, es importante que se involucre a toda la comunidad en este proceso. El ritmo en Ecuador es lento, la actitud y compromiso es permanente con profesores, estudiantes, instituciones y la sociedad.
- El Consejo de Educación Superior debe reformar el Reglamento de Régimen Académico con el fin de regular los títulos y grados académicos en posgrado, el tiempo de duración, número de créditos, modalidades de aprendizaje, tanto para armonizar (no uniformar) el sistema, como para promover la movilidad de profesores y estudiantes. En este marco, se establece que todos los programas deben proporcionar a sus estudiantes del conocimiento efectivo de sus deberes y derechos ciudadanos y de la realidad socioeconómica, cultural y ecológica del país, el dominio del inglés u otro idioma extranjero y el manejo efectivo de herramientas informáticas.
- Por consiguiente, en el ámbito de los programas de posgrado se requiere de normas reglamentarias claras y estables para la creación y continuidad de programas y el otorgamiento de títulos y grados; combatir la existencia del lucro empresarial en las actividades de posgrado; fortalecer el posgrado en los niveles científico y técnicos; promover los doctorados; fomentar y privilegiar los estudios de posgrado entre el sector docente universitario nacional; y mantener la coordinación entre el CES para la regulación de los posgrados, el CACES para evaluarlos y acreditarlos, con base en las regulaciones antes mencionadas, y la SENESCYT en el marco de los procesos de rendición social de cuentas para asegurar la calidad de los programas de posgrado.





Referencias

- Abreu-Hernández, L., & de la Cruz-Flores, G. (2015). Crisis in quality of postgraduate education: Assessment of the obvious, or assessment of processes to further innovation in the society of knowledge? *Perfiles educativos*, 240.
- Abreu, F., & De La Cruz, G. (2012). Atributos de tutores de posgrado por campo disciplinario: La perspectiva de estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Perfiles Educativos*.
- Acosta, J. (2016). Los estudios de postgrado en la universidad por venir: Perspectivas desde la transversalidad. *Saber, Universidad de Oriente, Venezuela*, 9.
- Aguilera, R. (2020). Aseguramiento de la calidad en América Latina. *Educación superior y sociedad*.
- Aguirre Velez, J., Castrillo Hernandez, F., & Arango Alzeta, B. (2019). Tendencias Emergente de los Posgrado en el Mundo. *Espacio*.
- Aguirre, J. e. (2019). Tendencias emergentes de los Posgrado en el Mundo. *Espacio*, 2.
- Aguirre, J., Castrillo, F., & Arango, B. (2019). Tendencias Emergente de los Posgrado en el Mundo. *Espacios*, 9.
- Álvarez Mendez, J. M. (1987). Dos perspectivas cotrapuestas sobre el currículo y su desarrollo. *Revista de Educación*, 282.
- Álvarez, M., & Bizquerra, R. (2006). Nous reptes de l'orientació en el context educatiu. *Dialnet*, 179-194.
- Amadio, M., Operti, R., & Tedesco, J. (2015). El currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030: Para una agenda curricular del siglo XXI. *International Bureau of Education*, 34.
- AMBA. (19 de agosto de 2021). <https://www.associationofmbas.com/>. Obtenido de <https://www.associationofmbas.com/>
- Aroca Hernández-Ros, R. (1999). *¿Qué es una estructura?* Madrid: Instituto Juan Herrera.
- Arvesú, M. (1996). El sistema modular en la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana. México. *UAM.COCHIMILO*.



Asamblea Constituyente. (Octubre de 2008). *Constitución del Ecuador*. Obtenido de <https://www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/es/ec/ec030es.pdf>

AUIP. (2014). *Evaluación de Programas de Postgrado: Guía de Autoevaluación 6ta edición*. Obtenido de https://www.aui.org/images/stories/DATOS/PDF/2014/Premios_AUIP/guia_autoevaluacion_6_edicion_web.pdf

Ayala Mora, E. (2008). Resumen histórico del Ecuador. *Corporación Editora Nacional*, 58.

Barrera Bustillos, M., & Cisneros Cohernour, E. (2012). La evaluación de los postgrados en México. *Revista Argentina de Educación Superior*, 15.

Barsky, O., & Dávila, M. (2012). El sistema de postgrados en Argentina: Tendencias y problemas actuales. *RAES*.

Beller, W. (1993). El concepto de objeto de transformación en el proyecto académico de la UAM-X", en *Temas Universitarios* nro. 10. *UAM-X*, 36-42.

Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (2007). *Informe final proyecto TUNING: Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*. Bilbao: DEUSTO.

Betancur, N., & Mancebo, M. (2018). Las competencias en la educación superior: nudos críticos y oportunidades de innovación. *Investigaciones y experiencias*, 1-12.

Bonilla Ricardo, R. F., & Garcia Restrepo, J. O. (2014). *CARACTERIZACIÓN DEL PERFIL EMPRENDEDOR EN GRADUADOS DE LA MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN DE NEGOCIOS: UN ANÁLISIS EMPÍRICO EN LA CIUDAD DE MANIZALES*. Manizales.

Bourdieu, P. (1993). *Fieldwork in culture*. New York: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Brink, K., & Smith, C. (2012). Una comparación de los programas de negocios estadounidenses acreditados por AACSB, ACBSP e IACBE: una perspectiva de recursos institucionales. *Educación y acreditación empresarial*, 1-15.

Brunner, J. (2016). Control de calidad como asunto disputado en la gobernanza de la educación superior chilena. *Educación Superior y Sociedad*, 155.

Bustos Farias, E. a. (2016). Modelo de Gestion de Conocimiento para el Desarrollo de Posgrado Es-



tudio de Caso. *Revista Electronica de Investigacion Educativa REDIE*.

CACES. (2019). <https://www.caces.gob.ec/posgrado/>. Recuperado el 22 de septiembre de Septiembre de 2020, de <https://www.caces.gob.ec/posgrado/>.

CACES. (2021). Encuesta a posgrados. Quito, Pichincha, Ecuador: CACES.

Cardona Sanchez , M., Tuiran Alomia, C., & Orozco Toro, J. A. (2016). Posgrado en Comunicacion Analisis desde la oferta de Maestria y Doctorado. *Comunicacion*, 5.

Cardona, G. (12 de octubre de 2012). *Estructura del curriculum*. Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=YSiAnG8d_mg

Cardona, V. (s/f). *MODELOS EDUCATIVOS DEL POSTGRADO: UNA VISION INTERNACIONAL*. Obtenido de <https://www.aui.org/images/stories/DATOS/PublicacionesOnLine/archivos/modelos2.htm>

Cardoso, E. (2006). Evaluación de la organización académico-administrativa de tres programas de posgrado en educación con relación a los parámetros del CONACYT. D.F. , D.F, México.

Cardoso, E., Cerecedo, M., & Vanegas, E. (2013). Las competencias docentes en los programas de posgrado en Administración: Un Estudio de Diagnóstico. *Formación universitaria*, 6(2), 43-50.

Carreño, A. (2011). Logística de la A a la Z. *Fondo Editorial PUCP*.

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

CEAACES . (2017). *MODELO GENÉRICO DE EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE POSGRADOS EN ECUADOR*. Quito: CEAACES.

CEAACES. (2014). *La evaluación de la calidad de la universidad ecuatoriana, la experiencia del mandato 14*. Quito: CEAACES.

CEAACES. (9 de junio de 2015). RESOLUCIÓN No. 150-CEAACES-S0-11-2015 . *Resolución*. Quito, Pichincha, Ecuador: CEAACES.

CEAACES. (2017). *Evaluación de los programas de posgrado en Ecuador, modelo genérico*. Quito: CEAACES.



CEAACES. (2017). *Modelo genérico de evaluación de programas de posgrados en Ecuador*. Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, Quito D.M. Obtenido de https://repositorio.uce.edu.ec/archivos/pgherrera/PosgradosP/Direccion/Documentos/Modelo_generico_de_evaluacion_de_posgrados_octubre.pdf

CEPAL. (19 de 07 de 2021). *Repositorio Digital. Comisión Económica para América Latina y el Caribe*. Obtenido de <https://repositorio.cepal.org/browse?type=project&rpp=10000>

CES. (2020). <http://appcmi.ces.gob.ec/>. Obtenido de http://appcmi.ces.gob.ec/oferta_vigente/maestrias/postgrados.php

CES. (27 de 11 de 2021). *CES: Comisión Permanente de Postgrados. Ofertas de posgrado: Maestrías y especializaciones no Médicas*. Obtenido de http://appcmi.ces.gob.ec/oferta_vigente/maestrias/postgrados.php

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.

Checchia, B. (12 de 2007). *Tesis doctoral*. Obtenido de https://eprints.ucm.es/8102/1/T_30537.pdf

Colciencia. (2012). *Oportunidades y retos Ciencia, Tecnología e Innovación*. Obtenido de <http://www.aplicaciones-mcit.gov.co/colombiaprospera/wp-content/uploads/2012/09/PORTAFOLIO-COL-CIENCIAS-V1-23.pdf>

Combata, L. (2011). *Benchmarking de Programas Académicos de Posgrado en Administración y Negocios de Universidades en Estados Unidos y Latinoamérica, y los Programas Académicos de la Universidad EAN*. Bogotá: Universidad EAN.

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

Consejo de Educación Superior (CES). (30 de Septiembre de 2020). *Oferta de posgrados en las universidades del Ecuador*. Quito, Pichincha, Ecuador.

Consejo de Educación Superior. (1o. de Agosto de 2018). Obtenido de https://www.ces.gob.ec/?page_id=44

Consejo Nacional de Rectores (CONARES). (2013). *Lineamientos para la creación de nuevas carre-*



ras o la modificación de carreras ya existentes. Costa Rica: CONARES.

Cruz López, Y. (Febrero 2009). *La acreditación como mecanismo para la garantía del compromiso social de las universidades Propuesta de criterios e indicadores cualitativos*. Barcelona.

Cruz-Cardona, V. (s.f.). *Modelos Educativos de Postgrado: Una visión internacional*. Obtenido :// www.aui.org/images/stories/DATOS/PublicacionesOnLine/archivos/modelos2.htm

DA Silva, T. T. (2001). DR. F. Nietzsche, curricularista con aporte del profesor Deleuze: Una mirada post-estructuralista de la teoría del currículo. *Pensamiento educativo*, 22.

Davila, M. (2012). Tendencias Internacionales en Posgrado. *Núcleo de Estudio de Investigación En Educación Superior del MERCOSUR*.

De Sousa, B. (2008). La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad. *CIDES-UMSA*, 118.

Delors, J. (2019). *La Educación encierra un tesoro (PDF)*. Francia: UNESCO.

Dewey, J. (2008). Democracia y Educación. *Artículos académicos*.

Días Sobrinho, J. (2006). *Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña*. Obtenido de www.iesalc.unesco.org.ve

Díaz, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias para el aprendizaje significativo: Fundamentos, adquisición y modelos de intervención*. México: Mc-Graw Hill.

Dicindio, M., & Calderón, J. (2015). Los estudios de postgrado como vía para mejorar la calidad de vida de los graduados en la ciudad de Guayaquil. *Ciencia*, 42-52.

Didriksson, A. (2002). *Las Macrouniversidades de América Latina y el Caribe. Reunión de Macrouniversidades de América Latina y el Caribe Universidad Central de Venezuela (UCV) Caracas, Venezuela 13-14 de junio, 2002*. Instituto Internacional de la UNESCO. Obtenido de https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=LAS+MACROUNIVERSIDADES++DE+AM%C3%89RICA+LATINA+Y+EL++CARIBE&btnG=

Doll Jr., W. (1993). *A post-Modern Perspective on Curriculum*. . New York: Teachers College Press.

Ecuador Universitario.Com. (27 de Junio de 2016). *La Educación Superior en el Ecuador*. Obtenido



de <http://ecuadoruniversitario.com/opinion/la-educacion-superior-en-el-ecuador/>

EducacionSuperior.net. (2016). *EducacionSuperior.net*. Obtenido de EducacionSuperior.net: <https://educacionsuperior.net/universidades/lista-de-universidades-del-ecuador-por-categorias-de-pregrado-y-posgrado/>

EQUIS. (jueves de agosto de 2021). <https://www.efmdglobal.org/>. Obtenido de <https://www.efmdglobal.org/accreditations/business-schools/equis/>

Escola, A. N. (2014). Los desafíos y las estrategias de los programas de posgrado en Enfermería para la difusión de la producción científica en periódicos internacionales.

ESPOL. (2018). *ESPAE: Escuela de Negocios de la ESPOL*. Obtenido de <http://espae.espol.edu.ec/wp-content/uploads/maestrias/mgp.pdf>

Esteves, A., & Oleas, D. (2008). *Algunas cifras sobre educación superior. Actuar en mundos plurales No. 1*. Programa de Políticas Públicas - FLACSO-Ecuador. Quito: Flacso, Ecuador. Obtenido de Layout 1 (flacsoandes.edu.ec)

Fabara, E. (2012). La formación de posgrados en educación en el Ecuador. *Alteridad: Revista científica*, 105.

Fedorov, A. (14 de Febrero de 2017). *Estructura curricular de los programas de postgrado: Ordenando el Espacio del Aprendizaje y la Enseñanza*. Guía Teórico Práctica para el Diseño y la Evaluación, Vicerrectoría de Docencia. Centro de Desarrollo Académico, Cartago. Costa Rica. Obtenido de https://issuu.com/cristytranavargas/docs/guia_7__web

Fernández, A. (s/f). *El diseño curricular. La práctica curricular y la evaluación curricular*. Obtenido de http://sistemas2.dti.uaem.mx/evadocente/programa2/Psic009_13/documentos/06%20DISENO%20Y%20EVALUACION%20CURRICULAR.pdf

Gabalán, J., & Vásquez, F. (2017). Rendimiento académico universitario y asistencia a clases: Una visión. *Revista Educación. Universidad Autónoma de Occidente, Colombia*, 41(2), 1-33. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/440/44051357002/movil/>

Gauthier, F. (2011). Le curriculum dans les politiques éducatives.” (Dossier). 56, 31-165. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 165.



- Gazzola, A. L., & Didriksson, A. (2018). *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- Guidens, A. (2009). A constituição da sociedade. *WMF Martins Fontes*.
- 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)
- Harvey, L., & Green, D. (1993). *Defining Quality . Assesment and Evaluation in Higher Education*.
- Hernandez Martinez, A. e. (2019). La Formacion Doctoral Administracion en Colombia. El caso delProceso de Reforma Curricular del Doctorado enCiancias de la Direccion de la Universidad del-Rosario. *Espacios*.
- Hernandez Martinez, A. G., Saavedra Mayorga, & Maurido Sanabria. (2018). La formación doctoral en Administracion . *Espacio*, 30.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. *Mc GrawHill Education*.
- ITCR-AE. (2017). *Plan de Estudios de Doctorado en Administración de Empresas*. Costa Rica.
- Jonnaert, P. (2017). La notion de compétence: une réflexion toujours inachevée. *Université du Québec à Montréal*, 19(1). Obtenido de <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.2932>
- Jonnaert, P., Opertti, R., & Ettayebi, M. (2008). Dynamiques des réformes éducatives contemporaines. *Logique de compétences et développement curriculaire*, 25.
- Kemmis, S. (1993). *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata. 3ra. edición.
- Laundgren, U. (1992). *Teoría del curriculum yescolarización Madrid: Morata*. Madrid.
- Letelier, M., Toro, C., Backhouse, P., & Grünewald, I. (2007). Acreditación y dirección estratégica para la calidad de las universidades. *Centro interuniversitario de desarrollo* .
- Lira, R. I. (2012). *Fundamentos del Currículo: Una visión para el CEDA-TEC*. Documento inédito en el archivo del Centro de Desarrollo Académico del Instituto Tecnológico de Costa Rica. Costa Rica:



Cartago.

Liu, N., & Cheng, Y. (2005). Ranking Académico de Universidades del Mundo - Metodologías y Problemas. *Educación Superior en Europa*.

Lombana, J., & Zapata, A. (2017). Acreditaciones Internacionales en escuelas de Negocios. *Lasallista*.

Mabel, D. (2018). *Tendencia Internacional de los Posgrados*. Nucleo Estudios e Investigaciones en Educacion Superior del MERCOSUR.

Magendzo, A. (2003). Transversalidad y Curriculum. *Magisterio*, 320.

Manzo, L. e. (2006). La educación de postgrado y su repercusión en la formación del personal iberoamericano. *Scielo*.

Marín, D. (2013). La conformación del currículo en Administración: un estudio desde el isomorfismo institucional. *ELSEVIER DOYMA*, 467.

Marshall, S. (1998). Desarrollo y Calidad en las Instituciones de Educación Superior del Siglo 21. *Revista australiana de educación*.

Martín Sabina, E., & Viña Brito, S. (2010). Las Transformaciones de la educación superior de América Latina: identidades en construcción. *UNESDOC*.

Mendez Cadena, M. E., & Zenteno Dominguez, N. (2007). La Educacion de Posgrado con un Enfoque Humanista en un Mundo Globalizante; El Caso del Colpos. *Sinectica*, 2.

Mendoza, J. M. (2018). Epistemología de la administración: objeto, estatuto, desarrollo disciplinar y método. *Pensamiento y gestión*, 45.

Mendoza, J., Menéndez, A., & Escalante, B. (2016). Evaluación de un programa de maestría en educación en México, a través de la MSS. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 15(28), 29-54.

Menéndez, A., Mendoza, R., & Padilla, R. (2016). Enfoque sistémico para la consolidación del concepto calidad dentro de un posgrado de administración educativa. *Formación de investigadores educativos en Latinoamérica: hacia la construcción de un estado del arte*, 242.



- Mollis, M. N.-J. (2010). *Políticas de posgrado y conocimiento público en América Latina y el Caribe: desafíos y perspectivas*. Buenos Aires , Argentina: Instituto de Investigaciones Gino Germani. CLACSO. Colección Red de Posgrados en Ciencias Sociales, 1ra ed. Obtenido de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D5614.dir/krostch2.pdf>
- Mora, C. (2012). Calidad del servicio en los estudios de postgrado. Caso de estudio: Maestría en Administración del Centro de Investigaciones y Desarrollo Empresarial. *Visión Gerencial*, 125-150.
- Mora, J. G., & Fernández Lamarra, N. (junio de 2005). *Debates sobre la convergencia de los sistemas de educación superior en Europa y América Latina. Posibilidades, límites, ideas y propuestas*. Obtenido de <https://www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/Lamarra2005.pdf>
- Morles, V. (2005). Educación de posgrado o educación avanzada en Venezuela: ¿Para qué? *Investigación y Postgrado*, 20(2), 35-61. Obtenido de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872005000200003
- Morles, V., & Leon, J. (2002). Los estudios de postgrado en Iberoamérica y el Caribe: Evolución y tendencias. En AUIP, *Gestión de la calidad del postgrado en Iberoamérica: Experiencias nacionales* (págs. 18-34). Salamanca: Ediciones AUIP.
- Narro, J. e. (2015). Los desafíos de las universidades en América Latina y el Caribe. *Redalyc*.
- Ocampo Hernández, C. (2013). La incorporación de la transversalidad en el diseño curricular de la universidad estatal a distancia. *Actualidades investigativas en educación*, 30.
- Orellana, V. (Agosto de 2015). Calidad de la educación superior. Chile.
- Osorio-Villegas, M. (junio de 2017). *El currículo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión*. Obtenido de <http://cientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/6990/10205>
- Padilla Arias, A. (2017). El sistema modular de enseñanza: una alternativa curricular de educación superior universitaria en México. *Revista de Docencia Universitaria*, 28.
- Paladines, J. (2011). Experiencias de evaluación de programas de postgrado en el Ecuador. *Simposio internacional de programas de postgrado*.
- Pareja, F. (febrero de 1986). *Monografía: La Educación Superior en el Ecuador*. Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000072628>



Pariseau, S., & McDaniel, J. (1997). Evaluación de la calidad del servicio en las escuelas de negocios. *Revista Internacional de la Gestión calidad y confiabilidad*.

Pedraja, L. (2017). Desafíos para a gestión pública en la sociedad del conocimiento. *Redalyc*.

Pinar, W. (1999). *Curriculum: Toward New Identities*. . Louisiana: Louisiana State University.

Pino-Loza, E. (2012). *La dimensión social de la universidad del siglo XXI creación del programa de aprendizaje-servicio en la Universidad Técnica de Ambato*. Tesis Doctorla, Universidad Complutense de Madrid. , Facultad de Educación. Obtenido de <https://eprints.ucm.es/id/eprint/22393/1/T34660.pdf>

Pinsetta, e. a. (2021). Universidad, internacionalización, regionalización: notas para la línea editorial y presentación. *Redalint*, 1(1), 5-13. Obtenido de file:///C:/Users/Usuario/AppData/Local/Temp/3086-62695-2-PB(1).pdf

Piura, U. d. (2020). *Diplomado en Marketing y Ventas*. Piura.

PRE-1. (23 de 08 de 1979). *Registro Oficial 9 de 23 de Agosto de 1979*. Quito. (P. d. Ecuador, Editor)

PRE-2. (14 de mayo de 1982). *Ley de universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador 1982*. (P. d. Ecuador, Editor) Obtenido de <https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/03/Ley-de-Universidades-19821.pdf>

PRE-3. (2 de agosto de 2018). *Ley (Art. 171), publicada en el Registro Oficial Suplemento 297 del 2 de Agosto del 2018*. (P. R. Ecuador, Editor) Obtenido de <https://www.epn.edu.ec/wp-content/uploads/2018/08/LOES.pdf>

PRE-3. (2 de agosto de 2018). *Ley (Art. 171), publicada en el RRegistro Oficial Suplemento 298 de 12-oct.-2010. Ultima modificación: 02-ago.-2018*. (P. R. Ecuador, Editor) Obtenido de <https://www.epn.edu.ec/wp-content/uploads/2018/08/LOES.pdf>

Presidencia de l República Ecuador. (1979). *Registro Oficial 9 de 23 de Agosto de 1979*. Quito.

Quesada, M., Cedeño, M., & Zamora, J. (2001). *El diseño curricular en los planes sde estudio. aspectos prácticos y metodológicos*. Costa Rica: EUNA.

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_conoci



miento

Real Academia Española. (2020). *Diccionario de la Real Lengua Española*. Madrid: La Caixa.

Reglamento de Régimen Académico. (25 de Enero de 2017). Obtenido de <https://www.ces.gob.ec/lotaip/2018/Enero/Anexos%20Procu/An-lit-a2-Reglamento%20de%20R%c3%a9gimen%20Acad%c3%a9mico.pdf>

Rengifo-Millán, M. (2017). Calidad en la educación superior desde las ciencias sociales y administrativas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*,.

Revista LIDERES. (s.f.). Obtenido de <https://www.revistalideres.ec/lideres/oferta-demanda-postgrados-aumentan-ecuador.html>.

Reyes, L. (2004). Consideraciones teóricas sobre los sistemas de información, los sistemas de información para la prensa y los sistemas integrados de información. *Biblioteca virtual de la Salud*, 1-15.

Rodríguez-Rojo, M. (1997). Hacia una didáctica crítica. *LA MURALLA*. Obtenido de <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/71600/00820073003893.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Rodriguez Muñoz, G. (2004). El problema de las Maestrias en Administración en Colombia. *Cuadernos de Administración*.

Rodríguez, S. (1997). La Evaluación Institucional Universitaria. *Revista de Investigación educativa*, 179-214.

Ruben, S. (2017). *LA TESIS DE DOCTORADO EN ADMINISTRACIÓN**. Piura: Revista digital PCE.

Ruíz, J. (2005). *Teoría del currículum: diseño, desarrollo e innovación curricular*. Madrid: DIAL-NET.

Sacristán, J. G. (1991). la función abierta de la obra y su contenido. *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, 31.

Saladogna, M. (2000). *Una mirada a la construcción de las competencias desde el sistema educativo. La experiencia Argentina*. *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, 149. . Obtenido de <http://www.cinterfor.org.uy>

Salgado, F. (2011). La nueva institucionalidad de la educación superior en el Ecuador y los reque-



rimientos para los programas de posgrado. *Simposio Internacional Acreditación de programas de posgrado Quito, 19 y 20 de mayo de 2011*, (pág. 15). Quito.

Scarano, E. R. (2017). Tesis Doctoral en Administración. *Revista digital FCE UNLP*.

SENPLADES. (2010). *Transformar la Universidad para transformar la sociedad*. Quito: SENPLADES.

SENPLADES. (2012). *Proceso de desconcentración del Ejecutivo en los niveles administrativos del planificación*. Quito: SENPLADES.

Singh, V., Grover, S., & Kumar, A. (2008). Evaluation of quality in an educational institute: a quality function deployment approach. *Educational Research and Review Vol. 3*.

Tobón, S. (2006a). Competencias en la educación superior: políticas hacia la calidad. *ECOE*.

UCE. (2018). Boletín Informativo. *UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR. DIRECCIÓN DE POSGRADOS PROFESIONALES*, 1-13.

UCE. (2018). *Boletín Informativo No.1*. Quito. Obtenido de http://aka-cdn.uce.edu.ec/ares/w/uce_noticias/Comunicados/2018/DPP_Boletin01_junio2018.pdf

Ugalde, L. (2012). *Por una democracia eficaz*. México: Aguilar.

UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. Obtenido de <http://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171/162>

UNESCO. (2001). *Teachers for Tomorrow's Schools*. Paris: UNESCO-UIS/OCDE. Institute for Statistics.

UNESCO. (2011). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. CINE 2011*. Francia: UNESCO.

UNESCO. (2015). *EL CURRÍCULO EN LOS DEBATES Y EN LAS REFORMAS EDUCATIVAS AL HORIZONTE 2030: PARA UNA AGENDA CURRICULAR DEL SIGLO XXI*. Suiza: UNESCO.

Universidad de las Palmas de Gran Canaria. (25 de enero de 2005). *Reglamento de estudios oficiales de postgrado*. Obtenido de https://www.ulpgc.es/sites/default/files/ArchivosULPGC/normativa/reglamento_de_estudios_oficiales_de_posgrado.pdf



Universidad de los Andes Venezuela. (2019). *Oferta de estudios de postgrados distribuidos por facultad*. Obtenido de <http://www.ula.ve/estudios/postgrados/oferta-estudios>

Villarroel, C. (abril de 2002). *Sistema de evaluación y acreditación de las universidades nacionales*. Obtenido de <https://nucleodcht.files.wordpress.com/2013/05/6-sea-abril-2002.pdf>

Villegas, P. (1996). La crisis de la administración en la educación. *Cuadernos de Administración*.

Zabala, A. (2012). La organización social del aula, clave para las competencias para la vida. *Dialnet*, 10-15.

Zapata, G. (2009). Impactos del aseguramiento de la calidad y acreditación de la educación superior. Consideraciones y proposiciones. *Calidad en la educación*.





ISBN: 978-9942-7041-0-8



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)