

DESARROLLO Y CARACTERIZACIÓN DEL POSGRADO EN EL CAMPO DE CONOCIMIENTO

ARTES Y HUMANIDADES



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

CACES

Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior

Coordinadores del proyecto de investigación 2018-2022

Mónica Peñaherrera León

Cristhian Rosales Castillo

Dirección de Estudios e Investigación

Verónica Condor Bermeo

Jacqueline Atapuma Benítez

Fredy Landy Hurtado

Título

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

Autores

Paula Andrea González Rodríguez (coordinadora)

Universidad de Las Artes

Fabio Giovanni Locatelli

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

Diana Medina Meléndez

Universidad de Las Artes

Hishochy Delgado Mendoza

Pontificia Universidad Católica del Ecuador

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

Edición de textos

Jacqueline Atapuma Benítez

Revisión editorial externa

Mercedes Onofa

Citación

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

978-9942-7041-8-4

Primera edición digital

Noviembre, 2022

Diseño y diagramación

Diseño de portada: Diego Tapia Campos-Unidad de Comunicación Social

Diagramación: Dirección de Estudios e Investigación

© CACES 2022

Av. Quitumbe Ñam y Av. Amaru Ñam, Quito, Ecuador

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

Índice de tablas.....	vii
Índice de figuras	viii
Presentación.....	1
Antecedentes	3
Planteamiento del problema de investigación	8
Objetivos.....	9
Metodología	10
Introducción	18
La calidad de la Educación Superior en el campo de conocimiento de Artes y Humanidades	21
La calidad en la educación superior.....	21
La calidad en el campo amplio de conocimiento de Artes y Humanidades.....	25
<i>La Calidad en el campo específico de conocimiento de Artes y Humanidades.....</i>	<i>29</i>
Desarrollo del posgrado en el campo de conocimiento de Artes y Humanidades en el contexto internacional	37
Desarrollo histórico del posgrado a nivel internacional en el campo de conocimiento de Artes y Humanidades.....	37
Características del posgrado a nivel internacional en el campo de conocimiento de Artes y Humanidades.....	42
Caracterización y desarrollo del posgrado en el Ecuador en el campo de conocimiento de Artes y Humanidades.....	63
Evaluación de la calidad de los posgrados en el campo de conocimiento de Artes y Humanidades en el contexto internacional.....	105
Evaluación de posgrado en Ecuador en el campo de conocimiento de Artes y Humanidades (enfoque y análisis del modelo genérico).....	121
Desarrollo histórico de la evaluación de los posgrados en el campo de conocimiento de Artes y Humanidades en el Ecuador	121
Normativa relacionada con la aprobación y evaluación de los posgrados	125
Análisis del enfoque de aseguramiento de la calidad de posgrados en el contexto del campo de conocimiento de Artes y Humanidades.....	129
Análisis de la aplicabilidad de los criterios y estándares del modelo genérico de evaluación de posgrados a los posgrados de artes y humanidades	138
Estructura curricular en el campo de conocimiento Artes y Humanidades	141
Campo de conocimiento específico Humanidades	141

Contexto internacional	141
Contexto nacional	151
Análisis comparado	161
Nudos críticos del posgrado en Ecuador en el campo de conocimiento de Artes y Humanidades	190
Encuesta Coordinadores	192
Encuesta de Profesores	220
Encuesta de Estudiantes	246
Conclusiones de Nudos Críticos	267
Análisis de entrevistas	269
Primer Eje: Oferta	270
Segundo Eje: Estudiantes.....	271
Tercer Eje: Profesores	273
Cuarto Eje: Coordinación de programas y gestión académica	274
Quinto Eje: Calidad, seguimiento y evaluación	275
Conclusiones y Recomendaciones	277
Referencias	281

Índice de tablas

Tabla 1. Tasa de participación de actores clave en la encuesta online realizada.....	12
Tabla 2. Calidad de la Educación Superior	21
Tabla 3. Modelos de posgrado referentes a nivel mundial para el campo de las artes y humanidades.	42
Tabla 5. Duración de periodos académicos (PAO), horas totales, número de créditos y cursos para programas de cuarto nivel en Ecuador.	64
Tabla 6. Instituciones de educación superior y tipos de programas de cuarto nivel a ofertar	64
Tabla 7. Oferta vigente agosto 2021 según presencia por campos detallados en zonas de planificación y tipo de programa	68
Tabla 8. <i>Programas vigentes en el campo de artes y humanidades 2021</i>	73
Tabla 9. Oferta de maestría en el campo específico de idiomas ofertadas desde el campo específico de educación	90
Tabla 10. Plan de estudios e ingreso de la maestría en Escritura de la UNTREF	166
Tabla 11. Plan de estudio e ingreso de la maestría en Escritura en la UARTES.....	170
Tabla 12. Plan de estudio e ingreso de la maestría en Creación Literaria en la UPF.....	173
Tabla 13. Plan de estudio e ingreso de la maestría en Escritura Creativa en la UNIR	180
Tabla 14. <i>Actores por campo de conocimiento</i>	190

Índice de figuras

Figura 1. Fases de la elaboración, validación y aplicación de los instrumentos de recolección	13
Figura 2. Dimensiones y variables de la investigación de posgrados	14
Figura 3. Sistema Nacional de la Educación Superior	25
Figura 4. Triángulo de Clark	31
Figura 5.. Programas de grado y posgrado del campo de conocimiento Artes y Humanidades.....	39
Figura 6. Especialización	40
Figura 7.. Maestrías.....	40
Figura 8. Número de estudiantes matriculados en programas de maestría o su equivalente por región, 2013-2017.	46
Figura 9. Número de estudiantes matriculados en programas de doctorado o su equivalente por región, 2013-2017	47
Figura 10. Matrícula de educación superior por área de conocimiento, 2013/2014*	47
Figura 11. Distribución de graduados de la educación superior por área de conocimiento, 2013*	48
Figura 12. Número de investigadores a jornada completa (EJC) por país, 2013	49
Figura 13. Porcentaje de los investigadores ocupados en cada uno de los sectores.....	51
Figura 14. Porcentaje de los investigadores EJC en las principales áreas disciplinarias*, 2013.....	51
Figura 15. Número de doctores graduados anualmente por áreas disciplinarias 2013.....	52
Figura 16. Políticas pro-equidad en los países iberoamericanos, 2011-2015.	53
Figura 17. Organización de formación de educación superior nivel maestría campo amplio de artes y humanidades.....	54
Figura 18. Oferta de posgrado vigente para el campo amplio de Artes y humanidades por zona de planificación y por campo de conocimiento específico.....	67
Figura 19. Distribución de programas de maestría en artes y humanidades por campos específicos ..	87
Figura 20. Oferta de maestría en el campo específico de Artes.....	88
Figura 21. Oferta de maestría en el campo específico de Humanidades	89
Figura 22. Oferta de maestría en el campo específico de Idiomas.....	89
Figura 23. Años de experiencia en coordinar programas de los coordinadores de posgrado de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas de posgrado	192
Figura 24. Titularidad de los coordinadores de posgrado de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador	193
Figura 25. Máximo nivel de posgrado de los coordinadores de programas de posgrado de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador	194
Figura 26. Tipo de universidad en la que los coordinadores de posgrado de Artes y Humanidades alcanzaron el máximo nivel de formación	195
Figura 27. Tiempo en la coordinación de programas de posgrado de Artes y Humanidades.....	196
Figura 28. Años de vigencia de los programas de posgrado de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador	197

Figura 29. Con relación a la oferta de posgrado de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador. ¿Cuán de acuerdo está con las siguientes afirmaciones?.....	198
Figura 30. Percepción de los coordinadores de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas con relación a la oferta de posgrado nacional.....	199
Figura 31. Etapa de desarrollo del programa de posgrado de Artes y Humanidades que coordina ...	200
Figura 32. Promedio de estudiantes en cada una de las fases del programa de Artes y Humanidades que coordina	201
Figura 33. Opciones de financiamiento que los programas de posgrado de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador ofrecen a los estudiantes que son admitidos	202
Figura 34. Promedio de becas ofertadas por cohorte de los programas de posgrado de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador	204
Figura 35. Principales mecanismos de pago de los programas de posgrado de Artes y Humanidades ofertados por las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador	205
Figura 36. Principales dificultades relacionadas con el acceso de los estudiantes a los programas de posgrado de Artes y Humanidades	206
Figura 37. Dificultades que inciden en el desempeño de los estudiantes de posgrado de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador	207
Figura 38. Momentos en los cuales los estudiantes de posgrado de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador experimentan más dificultades.....	208
Figura 39. Opciones de titulación que funcionan de mejor manera en el marco del programa de posgrado de Artes y Humanidades que coordina.....	209
Figura 40. Se realiza seguimiento a graduados en el marco del programa de posgrado de Artes y Humanidades que coordina	210
Figura 41. Percepciones de los coordinadores de posgrado con relación a los criterios de selección de los profesores de posgrado de Artes y Humanidades	211
Figura 42. Percepción de los coordinadores de posgrado con relación al régimen de dedicación que debe tener el profesorado de posgrado de Artes y Humanidades	212
Figura 43. Percepciones de los coordinadores de posgrado con relación al profesorado que participa en el programa de posgrado de Artes y Humanidades que coordina	213
Figura 44. Percepción de los coordinadores de posgrado con relación a la organización institucional, académica y curricular de los posgrados de Artes y Humanidades	214
Figura 45. Percepción de los coordinadores de posgrado de Artes y Humanidades con relación a la investigación	215
Figura 46. Percepciones de los coordinadores de posgrado de Artes y Humanidades con relación a los factores que limitan la movilidad internacional	216
Figura 47. Número de elementos de internacionalización presentes en los programas de posgrado de Artes y Humanidades de las Universidades y Escuelas Politécnicas de Ecuador	217
Figura 48. Percepciones de los coordinadores de posgrado de Artes y Humanidades con relación a los criterios que definen un programa de posgrado de calidad	218
Figura 49. Percepciones de los coordinadores de posgrado de Artes y Humanidades con relación a los procesos de aseguramiento de la calidad.....	219
Figura 50. Edad de los profesores de posgrado de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas del país	220

Figura 51. Nivel de formación de los profesores de posgrado de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador	221
Figura 52. Tipo de universidad en la cual profesores de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador cursaron el nivel de posgrado más alto	222
Figura 53. Orientación del programa de posgrado de Artes y Humanidades en el cual los profesores imparten clases	223
Figura 54. Número de asignaturas en las cuales los profesores imparten clases de posgrado de Artes y Humanidades en las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador	224
Figura 55. Nivel de posgrado en el cual los profesores de Artes y Humanidades imparten clases	225
Figura 56. Profesores de posgrado de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador que también imparten clases en el nivel de grado	227
Figura 57. Porcentaje de profesores de Artes y Humanidades que desarrollan actividades de gestión académica en grado y posgrado	228
Figura 58. Percepciones de los profesores de Artes y Humanidades con relación a la oferta de posgrado	229
Figura 59. Percepción de los profesores de Artes y Humanidades con relación a los distintos niveles de posgrado y su articulación con las necesidades del país	230
Figura 60. Percepciones de los profesores de Artes y Humanidades con relación a las dificultades de acceso al posgrado	231
Figura 61. Percepción de los profesores de Artes y Humanidades con relación a las dificultades que inciden en el desempeño de los estudiantes de posgrado.....	232
Figura 62. Momento o etapa en la cual existen más dificultades con relación a los estudiantes de posgrado de Artes y Humanidades	233
Figura 63. Percepciones de los profesores de Artes y Humanidades con relación a la selección de los profesores de posgrado	234
Figura 64. Percepciones de los profesores de posgrado de Artes y Humanidades con relación al régimen de dedicación docente	235
Figura 65. Percepciones con relación a las dificultades del profesorado que participa en el posgrado de Artes y Humanidades	236
Figura 66. Percepciones de los profesores con relación a la organización institucional, académica y curricular del posgrado de Artes y Humanidades.....	237
Figura 67. Percepciones de los profesores con relación a la investigación en los posgrados de Artes y Humanidades	238
Figura 68. Percepción de los profesores con relación a la internacionalización del posgrado de Artes y Humanidades	240
Figura 69. Percepción de los profesores de Artes y Humanidades con relación a los factores que limitan la movilidad internacional	241
Figura 70. percepción de los profesores de Artes y Humanidades sobre los criterios que definen la calidad de un posgrado	242
Figura 71. Percepción de los profesores de Artes y Humanidades con relación a los procesos de aseguramiento de la calidad de los posgrados	243
Figura 72. Percepción de los profesores de Artes y Humanidades con relación a los planes de mejora de la calidad de los posgrados	244

Figura 73. Participación de los profesores en procesos de autoevaluación y evaluación externa de los programas de posgrado de Artes y Humanidades en los cuales imparten clases.....	245
Figura 74. Edad de los estudiantes de posgrado de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador.....	246
Figura 75. Años de experiencia laboral de los estudiantes de posgrado de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador	247
Figura 76. Categoría de ocupación de los estudiantes de posgrado de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador	248
Figura 77. Rango de ingresos de los estudiantes de posgrado de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador.....	249
Figura 78. Año de titulación de la carrera de grado de los estudiantes de posgrado de Artes y Humanidades	250
Figura 79. Situación académica de los estudiantes de posgrado de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador	251
Figura 80. Criterios para seleccionar un posgrado por parte de los estudiantes de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador	252
Figura 81. Percepción de los estudiantes con relación al posgrado de Artes y Humanidades que se encuentran cursando	253
Figura 82. Percepciones de los estudiantes con relación a los factores que limitan el acceso a un posgrado de Artes y Humanidades.....	254
Figura 83. Expectativas de los estudiantes de Artes y Humanidades con relación a los aportes del posgrado en la profesión	255
Figura 84. Acceso a becas de los estudiantes de posgrado de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador.....	256
Figura 85. Percepciones de los estudiantes con relación a los criterios que deben cumplir los profesores de posgrado de Artes y Humanidades.....	257
Figura 86. Valoración de los profesores de los programas de posgrado de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador.....	258
Figura 87. Grado de satisfacción de los estudiantes de posgrado con relación a la organización institucional del posgrado de Artes y Humanidades que cursaron o cursan actualmente.....	259
Figura 88.. Percepciones de los estudiantes con relación a la investigación en el posgrado de Artes y Humanidades que cursaron o se encuentran cursando	260
Figura 89.Percepción de los estudiantes con relación a los aspectos de internacionalización del posgrado de Artes y Humanidades	262
Figura 90. Factores que limitan la movilidad académica de los posgradistas de Artes y Humanidades ecuatorianos	263
Figura 91. Percepción de los estudiantes con relación a la calidad del posgrado de Artes y Humanidades que cursaron o que se encuentran cursando.....	264
Figura 92. Percepción de los estudiantes de posgrado de Artes y Humanidades con relación a los criterios que definen un posgrado de calidad	265
Figura 93.Participación de los estudiantes en procesos de aseguramiento de la calidad del posgrado de Artes y Humanidades	266

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 **Artes y Humanidades** 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 **Artes y Humanidades** en el contexto nacional e internacional, los autores exploran las principales características y tendencias de los posgrados; el diseño curricular; los procesos de evaluación y acreditación, los nudos críticos de este tipo de posgrado en Ecuador, a partir de las percepciones, experiencias y opiniones de los principales actores de este nivel educativo: estudiantes, profesores y coordinadores de posgrado.

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

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

Antecedentes

La educación de posgrado se ha posicionado en los últimos años como uno de los pilares centrales para la configuración de sociedades basadas en el conocimiento y como estrategia para alcanzar el desarrollo humano sostenible (Rama, 2007).

Se encuentra estrechamente ligada a los orígenes de las primeras universidades europeas fundadas en la época medieval, periodo en el cual estas universidades otorgaban los títulos honoríficos de maestro o doctor – títulos equivalentes– a quienes se encontraban en capacidad de enseñar su profesión (Carreño, 2011). Para fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX la educación de posgrado se constituye formalmente como estudios universitarios avanzados, en donde los títulos de magíster y doctor (PhD) pasan a concebirse como grados académicos diferenciados. Además, se configuran los principales “*modelos dominantes del posgrado*” en Alemania, Francia, Inglaterra, Rusia y Estados Unidos, cuya influencia se irá trasladando paulatinamente a los demás sistemas universitarios de las diferentes regiones y países del globo (Morles, 2005).

En el caso de América Latina y el Caribe, la educación de posgrado formal – especializaciones, maestrías, doctorados – surge y se desarrolla a mediados del siglo XX bajo la influencia del modelo norteamericano, lo cual no significa, que en los sistemas universitarios de la región no se pueda encontrar adaptaciones o combinaciones de varios modelos dominantes de posgrado en la concepción de los programas (Morles & León, 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, pág. 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 de “doctor” (PhD o su equivalente). Además, el Consejo de Educación Superior (CES) reemplaza al CONESUP, quién asume las competencias de regulación; el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) sustituye al Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador (CONEA), el que tiene las competencias de evaluación y acreditación; y 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

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

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

Por otra parte, en la LOR-LOES (2018) se crea el posgrado de tipo tecnológico, que corresponde a los títulos profesionales de especialista tecnológico y el grado académico de maestría tecnológica (art. 118, numeral 2 literal a). La finalidad es la mejora de la formación técnica tecnológica. Y son los propios institutos superiores tecnológicos con la categoría de institutos superiores universitarios, los que podrían

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”.

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

De conformidad con la LOR-LOES (2018), le corresponde al CACES la evaluación, acreditación y cualificación de los programas de posgrado. Con la finalidad de operativizar tales atribuciones, en junio del 2019 el CACES aprobó el Reglamento Interno. En el artículo 27 del reglamento ibídem, se establece que el pleno del Consejo estará integrado por seis comisiones permanentes, entre las cuales está la Comisión Permanente de Programas de Posgrado. El artículo 29, numeral 4, establece como su atribución general:

Planificar, dirigir, coordinar, y supervisar la evaluación externa y la cualificación de los programas de posgrado que ofertan las Instituciones de Educación Superior; y monitorear y brindar el acompañamiento para los planes de mejoramiento (CACES, 2019).

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

Entre octubre de 2019 y julio de 2020, la Comisión Permanente de Posgrados del CACES, en coordinación con la Dirección de Estudios e Investigación (DEI), realizó la investigación titulada “*El desarrollo y caracterización del posgrado y sus procesos de 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 Dirección de Estudios e Investigación (DEI), emprendió un programa ambicioso de investigación, esta vez con la colaboración directa y compromiso de 78 profesores investigadores de 29 UEP, de muy alto nivel académico y de variada formación disciplinar de los diez campos del conocimiento. Para operativizar esta iniciativa, el CACES firmó convenios de cooperación interinstitucional con las UEP, lo que permitió el desarrollo del proceso investigativo; y de un fin último, el de aportar en el mejoramiento del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior, por parte de estas.

Para la delimitación de cada uno de los campos de conocimiento se siguió 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 Artes y Humanidades 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 Artes y Humanidades en el contexto nacional e internacional y su relación con los procesos de evaluación y acreditación?

Preguntas específicas:

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

Objetivos

Objetivo general:

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

Objetivos específicos:

1. Determinar las características y tendencias de los posgrados en el campo de conocimiento Artes y Humanidades en el contexto nacional e internacional.
2. Analizar el diseño del programa académico curricular de los programas de posgrados del campo de conocimiento de Artes y Humanidades en el contexto nacional e internacional
3. Describir los procesos de evaluación y acreditación del posgrado en el campo de conocimiento Artes y Humanidades en el contexto nacional e internacional.
4. Identificar los nudos críticos del posgrado en Ecuador en el campo de conocimiento Artes y Humanidades 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 analizaron los resultados de la encuesta aplicada a los actores clave (autoridades, cuerpo académico y estudiantes) de los programas con el objetivo de detectar los nudos críticos del posgrado en el país. Dicha encuesta online se aplicó entre el 8 de febrero y el 11 de abril de 2021 con un método -de muestreo- no probabilístico a un total de 41.195 individuos. La tasa de respuesta general alcanzada fue del 20,08%. Desagregando estos resultados, se observa que la mayor tasa de respuesta corresponde al grupo autoridades académicas consideras: 34,56%, seguida por la tasa de respuesta del cuerpo académico que alcanzó el 24%, para finalmente cerrar con la tasa de respuesta de estudiantes de posgrado que alcanzó el 19,05%, como se muestra en la siguiente tabla:

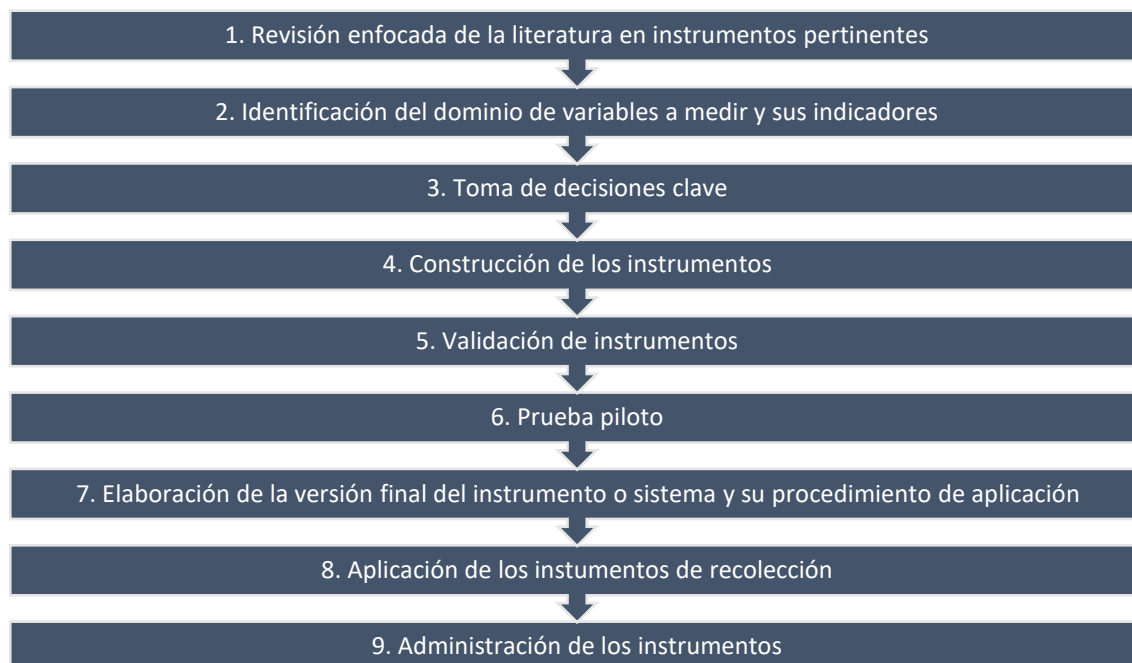
Tabla 1. *Tasa de participación de actores clave en la encuesta online realizada*

Actores	Participantes*	Total	Tasa de respuesta
Coordinadores	253	732	34,56%
Cuerpo académico	1.497	6.237	24,00%
Estudiantes	6.520	34.226	19,05%
Total	8.270	41.195	20,08%

Nota: *Completaron y enviaron la encuesta. **Fuente:** Dirección de estudios e investigación, CACES (2021).

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

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



Fuente: (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

Revisión de literatura

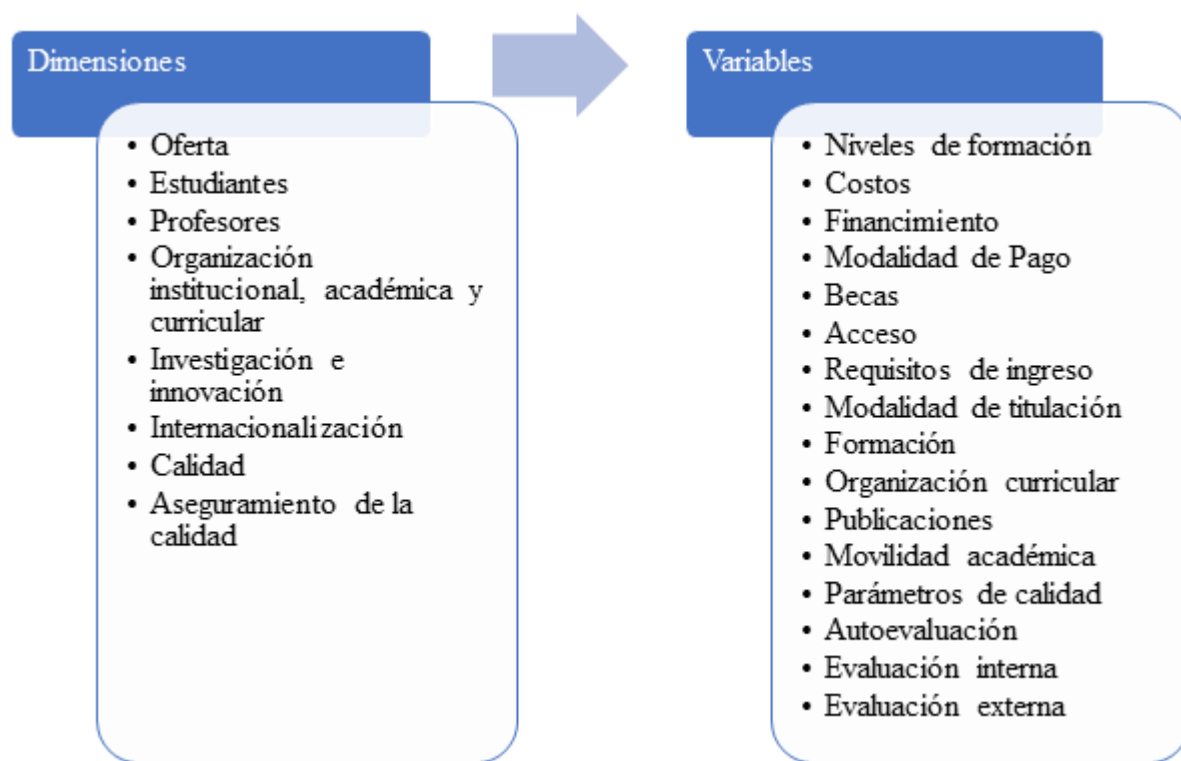
A nivel internacional, las encuestas aplicadas a través de medios electrónicos constituyen una estrategia de gran utilidad para el desarrollo de múltiples investigaciones; una de sus principales ventajas es su menor costo de ejecución (Bartel, 2001; Prasad & Narayan, 2019). Entre sus principales desventajas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

21% para un cuestionario de 35 preguntas y un tiempo de recolección de 30 días (Rodríguez-Morales & Valenzuela-Ortiz, 2017).

Identificación de dimensiones y variables

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

Figura 2. Dimensiones y variables de la investigación de posgrados



Fuente: CACES, 2020.

Toma de decisiones importantes

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

- **Ámbito poblacional:** El universo poblacional es el conjunto de todos los coordinadores, profesores y estudiantes que han formado parte de un posgrado ofertado por una UEP ecuatoriana.
- **Ámbito muestral:** La muestra está conformada por el conjunto de todos los coordinadores, profesores y estudiantes de posgrado que formaron parte de los 1057 posgrados vigentes al 30/10/2019. El listado de programas vigentes fue proporcionado por el CES. Con la lista de programas vigentes al 30/10/2019, el CACES gestionó ante cada una de las universidades y escuelas politécnicas los listados de los coordinadores, profesores y estudiantes de tales programas. Es así como la muestra a encuestar estuvo conformada por 41156 actores, de los cuales 633 fueron coordinadores, 6237 fueron profesores, y 34226 fueron estudiantes.
- **Ámbito geográfico:** La encuesta se aplicó a nivel nacional.
- **Ámbito temporal:** 8/02/2021-11/04/2021
- **Áreas responsables:** Dirección de Investigación, Comisión de Posgrados, Unidad de Tecnologías
- **Periodicidad:** única
- **Clase de operación:** encuesta por muestreo no probabilístico

- **Metodología según origen de los datos:** recogida directa de datos primarios a partir de cuestionarios específicos
- **Modalidad:** online

Construcción de instrumentos

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

Validación de los instrumentos

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

Prueba piloto (pretest)

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

Elaboración final de los instrumentos

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

Aplicación de los instrumentos

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

Administración de los instrumentos

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

Introducción

Tanto el desarrollo y caracterización del posgrado en el campo de conocimiento de Artes y Humanidades como sus procesos de evaluación y acreditación a nivel internacional y en Ecuador se han visto enfrentados a una encrucijada producto del actual momento político, económico y cultural. Esta situación, sumada a la crisis sanitaria mundial generada por la aparición del virus COVID19, ha modificado de manera radical los modos de producción en los diversos campos del quehacer cultural, económico y educativo con consecuencias que aún no podemos dimensionar.

La educación universitaria de grado y posgrado constituyen parte importante de un aparato complejo de articulación de la matriz formativa, que, junto la matriz productiva y simbólica, conforman el entramado del modelo de gestión de un país, región o sociedad.

En este escenario resulta pertinente, por lo tanto, revisar los modos en que se han venido desarrollando los proyectos de universidades e instituciones superiores, así como sus diseños de gestión, programas de formación académica y mecanismos por medio de los cuales estas instituciones responden a los sistemas nacionales.

Este entramado se problematiza en el campo educativo a partir de las tensiones que surgen entre los distintos modelos de producción y está estrechamente ligado a las agendas de los gobiernos nacionales y la organización de lo que Brunner, Labraña, Rodríguez-Ponce, & Ganga, (2021) denominan como “los tres pisos que componen los sistemas nacionales de educación superior: (i) su régimen estructurante de economía política, (ii) la configuración del campo organizacional y las dinámicas de coordinación entre las universidades, y (iii) las modalidades de la gobernanza de los sistemas, sus orientaciones paradigmáticas de política para el sector y la selección de instrumentos para su aplicación”.

En ese sentido, en el caso ecuatoriano, poniendo el foco en los procesos de evaluación y acreditación de programas de posgrado, si bien se han generado instituciones que buscan acompañar los

procesos de gestión de las universidades, esa área en específico aún no ha sido abordada ni desarrollada por el Estado. A partir de ese diagnóstico, la Comisión Permanente de Posgrado del Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES) en coordinación con la Dirección de Estudios e Investigación, organizó este estudio con el fin de producir un estudio que permita generar enfoques, lineamientos y futuros modelos de evaluación para la calidad y pertinencia de los programas de formación de posgrado de Ecuador.

Para CACES, “El propósito general de la investigación fue analizar las características y tendencias del posgrado y su evaluación en el contexto internacional y nacional, del cual se derivaron tres objetivos específicos:

- Determinar las características del posgrado y sus tendencias a nivel nacional e internacional,
- Examinar los enfoques, procesos y modelos de evaluación y acreditación de la calidad del posgrado en el contexto internacional y nacional, y
- Obtener los nudos críticos del posgrado en el Ecuador a partir de las experiencias, percepciones, opiniones, y preocupaciones de los actores clave de este nivel de formación”.

El fin último de este informe es lograr contar con información diagnóstica actualizada y precisa sobre el estado de las artes de la formación de posgrado en Ecuador en diálogo con las problemáticas y perspectivas presentes y pasadas en otras regiones del mundo.

El informe que se presenta a continuación se estructura en ocho apartados. En el primero, se describen los antecedentes y marco teórico, el cual contiene las preguntas, objetivos, hipótesis, el método, los materiales empleados durante el proceso de investigación y las perspectivas conceptuales que permitieron problematizar este estudio.

La investigación fue básicamente desarrollada en el campo de conocimiento de Artes y Humanidades en función de los componentes emitidos por el CACES. El análisis fue llevado a cabo de forma secuencial en los siguientes apartados:

1. La Calidad de la Educación Superior en el campo de conocimiento de Artes y Humanidades.
2. Desarrollo del Posgrado en el campo del conocimiento de Artes y Humanidades (Contexto Internacional).
3. Caracterización y Desarrollo del Posgrado en el Ecuador en el campo de conocimiento de Artes y Humanidades.
4. Evaluación de la Calidad de los Posgrados en el campo de conocimiento de Artes y Humanidades en el contexto internacional.
5. Evaluación de Posgrados en Ecuador el campo de conocimiento de Artes y Humanidades (Enfoque y Análisis del Modelo Genérico).
6. Estructura Curricular en el campo de conocimiento de Artes y Humanidades.
7. Identificación de los Nudos Críticos del Posgrado en Ecuador en el campo de conocimiento de Artes y Humanidades.

La calidad de la Educación Superior en el campo de conocimiento de Artes y Humanidades

Paula Andrea González Rodríguez

Universidad de Las Artes

La calidad en la educación superior

¿Qué se entiende por calidad en la educación superior? Para Brunner, el concepto de calidad en la educación es un concepto bastante elusivo. Para el autor “existen diversas perspectivas que la delimitan según si las partes interesadas son estudiantes, usuarios en general, académicos, empleadores, gobiernos y agencias públicas, medios de comunicación u opinión pública encuestada, entre otros”. A partir de esa reflexión propone una clasificación aproximada de sentido:

Tabla 2 *Calidad de la Educación Superior*

CLASIFICACIONES	DEFINICIONES
De propósito	Conforme a misión/visión, especificaciones, requerimientos, estándares (incluyendo de agencias)
Excepcionalidad	Distinción y excelencia en relación con altos estándares
Transformativa	Cambio positivo en el aprendizaje de los estudiantes (cognitivos, socioemocionales, intrapersonales)
Accountability	Uso eficiente u óptimo de recursos en la provisión del servicio, “cero faltas”, “value for money”
Reputacional	Atribuida por rankings con base en indicadores y/o encuestas o sondeos, benchmarking

Fuente: Brunner 2020. Seminario Internacional sobre la Calidad de los Posgrados CACES, Ecuador.

Para Lamarra, (2012) “La calidad puede ser entendida como la conjunción e integración de pertinencia, eficiencia y eficacia; un norte para las instituciones; un derecho de los ciudadanos; un proceso continuo e integrado; una relación entre productos – procesos – resultados o un mérito, un premio a la excelencia, la adecuación a propósitos, como producto económico y como transformación y cambio”. El Art. 27 de la Constitución vigente establece:

(...) la educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respecto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar.

En este artículo se consagra, por lo tanto, de manera inicial el rol sustantivo de la calidad en conjunto con otros atributos mandatados constitucionalmente. Posteriormente, en la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES 2018) refiere respecto al principio de calidad:

Art. 93.- El principio de calidad establece la búsqueda continua, auto reflexiva del mejoramiento, aseguramiento y construcción colectiva de la cultura de la calidad educativa superior con la participación de todos los estamentos de las instituciones de educación superior y el Sistema de Educación Superior, basada en el equilibrio de la docencia, la investigación e innovación y la vinculación con la sociedad, orientadas por la pertinencia, la inclusión, la democratización del acceso y la equidad, la diversidad, la autonomía responsable, la integralidad, la democracia, la producción de conocimiento, el diálogo de saberes, y valores ciudadanos.

Aseguramiento de calidad

Respecto al aseguramiento de la calidad, en el Art. 94 de la LOES se expresa que será el “Sistema Interinstitucional de Aseguramiento de la Calidad” el que tendrá como objetivo el cumplimiento del principio de calidad, a partir de la unión del Consejo de Educación Superior (CES), el CACES y las Instituciones de Educación Superior. Este proceso de aseguramiento se propone articular sustentado principalmente en los procesos de autoevaluación permanente de las instituciones de educación superior en cumplimiento de sus propósitos.

Respecto al aseguramiento de la calidad, la ley antes descrita centra el proceso en la búsqueda de aseguramiento interno de la calidad de las mismas instituciones educativas que se entiende como:

El aseguramiento interno de la calidad es un conjunto de acciones que llevan a cabo las instituciones de educación superior, con la finalidad de desarrollar y aplicar políticas efectivas para promover el desarrollo constante de la calidad de las carreras, programas académicos; en coordinación con otros actores del Sistema de Educación Superior. Art. 96 (LOES, 2018).

Dentro de las instituciones públicas destinadas a abordar el tema del aseguramiento de la calidad, se encuentra el CACES, que vela por dicho proceso de aseguramiento por medio de procesos de acreditación a las instituciones superiores tanto públicas como privadas. El Art. 95 de la LOES define que el CACES establecerá modelos que incluirán criterios y estándares cuantitativos y cualitativos para la acreditación de las instituciones poniendo como fin último la calidad y sus estrategias de mejoramiento continuo y no la acreditación.

Dentro de la bibliografía comparada sobre el tema, encontramos que el origen de los procesos de aseguramiento de la calidad se mapea en EE. UU., expandiéndose vertiginosamente en los años noventa

por el mundo de la mano de redes y agencias internacionales de acreditación (Rama, 2006; Atria, 2012; Salazar, 2012; Adrogué, García, Carranza y Salto, 2019; Atria, 2012; Rama, 2006; Salazar, 2012). A partir de los cambios sociales vertiginosos que supone el siglo XXI, los estados están asumiendo nuevos mecanismos para el aseguramiento de la calidad en América Latina lo que ha tributado en un incremento en la producción científica Iberoamérica en comparación con otros continentes. (Lemaitre, 2018; Rama, 2006; Miranda 2016; Muga, 2018).

Para Gaete Quezada (2020), "El aseguramiento de la calidad contribuye al establecimiento de culturas de evaluación que garantizan el cumplimiento de estándares de desempeño (Atria, 2012; Silva, 2016), estableciendo ambientes de trabajo que las universidades deben aprender a gestionar más eficientemente (Lemaitre, Maturana, Zenteno y Alvarado, 2012; Miranda, 2016; Zapata, 2004). Lo anterior permitió instalar en la década de los noventa sistemas de aseguramiento de la calidad a nivel mundial (Atria, 2012; Lemaitre, 2018; Salazar, 2012)".

Analizar o problematizar la calidad de la educación superior requiere, entonces, atender también, como punto de partida, cierto marco de análisis, pisos y conceptos rectores que nos permitan abordar el concepto de calidad ancorado a un contexto sociocultural específico. Para esto, hemos tomado la propuesta de categorías que configuran (Brunner, Labraña, & Ganga, 2012) en la cual se estudia la relación entre los diversos espacios de poder según la definición de (Wolf, 2001) articulados entre tres pisos de acción que, en su conjunto, configuran un sistema nacional de educación superior.

Figura 3. *Sistema Nacional de la Educación Superior*

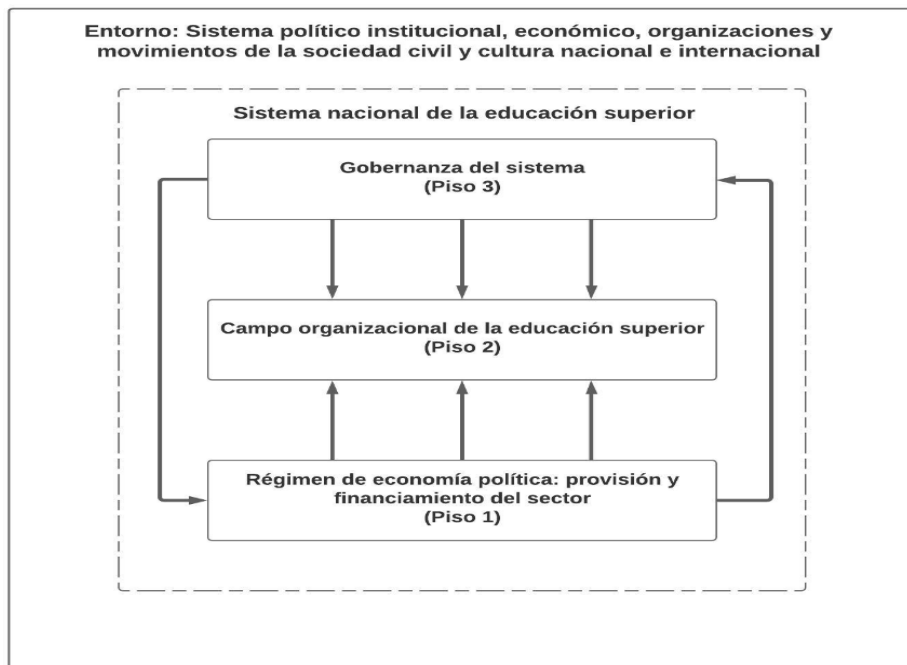


Figura: Marco de Análisis, Pisos y Conceptos Rectores

Fuente: Brunner, J. J., Labraña, J., Rodríguez-Ponce, E., & Ganga, F. (2021).

Analizar los datos recopilados desde esta perspectiva nos permitirá, tanto en términos generales como en el campo amplio de las Artes y Humanidades, visibilizar las implicaciones de estos pisos analíticos en relación con los procesos de mercerización, de la coordinación sistémica y las interrelaciones con los procesos de aseguramiento de calidad de la enseñanza superior en Ecuador entendidos en el concierto internacional.

La calidad en el campo amplio de conocimiento de Artes y Humanidades

La calidad de la educación superior y la formación de posgrados, en particular, es un tema de interés central para las instituciones educativas a nivel internacional. El afán de generar una oferta

internacional que dialogue entre instituciones y que permita una mayor y mejor circulación en la producción de conocimientos, ha derivado en un vertiginoso desarrollo desde el Proceso de Bolonia en 1999. Sobre este desarrollo, Escobar, (2016) señala:

(...) durante las últimas décadas, reinó un crecimiento desordenado de las IES con una oferta educativa con poca pertinencia y calidad, construidas en base a los intereses del mercado, dejando de lado la importancia de la universidad como elemento central del desarrollo de toda la sociedad en su conjunto, en el que las IES estaban, por ende, desvinculadas de los grandes intereses sociales (p. 5)

Esta situación se contextualiza en el caso ecuatoriano en las ponderaciones evaluativas de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) vigente en el año 2008. En dicha normativa, los órganos administrativos del Estado consagran como funciones sustantivas de la educación superior: la docencia, investigación y vinculación con la comunidad, presentando esta última una ponderación menor en las evaluaciones de calidad de las instituciones de educación superior. Este menoscabo evaluativo impactó negativamente por medio de un mecanismo de desincentivo en el ámbito que debiese ser el eje del campo artístico, esto es, la vinculación en las matrices simbólicas, socioculturales y económicas de las sociedades en las cuales el modelo de formación se desenvuelve.

Desde el año 2018, con la aprobación de la reforma a la LOES y por medio del decreto 742 del 2019, ha existido un esfuerzo por subsanar el detrimento de la ponderación de función sustantiva de vínculo con la comunidad. Recordemos que, en este cuerpo legal, en su artículo 93, se define calidad como:

El principio de calidad establece la búsqueda continua, auto-reflexiva del mejoramiento, aseguramiento y construcción colectiva de la cultura de la calidad educativa superior con la participación de todos los estamentos de las instituciones de educación superior y el Sistema de

Educación Superior, basada en el equilibrio de la docencia, la investigación e innovación y la vinculación con la sociedad, orientadas por la pertinencia, la inclusión, la democratización del acceso y la equidad, la diversidad, la autonomía responsable, la integralidad, la democracia, la producción de conocimiento, el diálogo de saberes, y valores ciudadanos.

Esta definición ofrece un entramado o articulación compleja entre los diversos actores del proceso educativo. Para Noriega (2019) “Esto alude a una forma de actuar dentro de las instituciones caracterizada por la discusión y crítica que llevan a cabo los distintos estamentos de la comunidad académica, en función de potenciar sus fortalezas e identificar sus debilidades para superarlas”.

Este principio operativo se articula en la LOES, artículo 94; sin embargo, aún no se cuenta con indicadores suficientes para evaluar si dichas modificaciones han contribuido a un mejor equilibrio entre las tres funciones sustantivas en beneficio de una matriz formativa imbricada con los otros elementos constitutivos del sistema educativo y social.

Para Rene Ramírez, ex secretario de la Secretaría Nacional de Educación Superior (Senescyt), la educación superior pasó de ser un bien público a ser un bien común de mercado, al contrario de lo que se concibe y consagra en un estado de derechos. Este cambio, para Villavicencio (2013), podría entenderse como una desestructuración con relación a la ausencia de un sistema⁴ en el cual dialogue el crecimiento de las IES con la estructura institucional.

Sobre este punto y haciendo referencia al caso ecuatoriano, Escobar (2016) plantea: “Esta ausencia de sistema y de la noción de bien público (Villavicencio, 2013), se corresponde, en términos

⁴ Villavicencio entiende como sistema: una organización determinada en la cual cada uno de los elementos tiene un vínculo estrecho con los otros elementos que conforman el todo. (2013).

generales, a lo descrito por el titular de la Senescyt, René Ramírez (2013) como heterogenización de la universidad ecuatoriana” (p. 5).

Dicha heterogenización ha atentado contra la consolidación de un entramado orgánico que retroalimente la matriz formativa enmarcada en su dimensión sistémica. Sobre este apartado, se entiende la dimensión sistémica como el conjunto de relaciones entre la matriz formativa, administrativa y productiva de un país que se vinculan contribuyendo al desarrollo de un modelo de sociedad.

Si bien este punto podría ser considerado básico para el desenvolvimiento de cualquier campo de conocimiento, en el campo de las Artes y Humanidades adquiere una mayor relevancia toda vez que ambos campos se nutren y retroalimentan de los procesos socioculturales donde se estructuran y, por otro lado, las artes es un área de inserción tardía en los sistemas educativos de tercer y cuarto nivel. Esta inserción que se da solo hacia finales del siglo XX conlleva una incipiente articulación entre la matriz formativa y la matriz productiva en el campo de las artes.

Para Municio (2000), uno de los puntos principales, entendida la educación desde su dimensión sistémica, es:

(...) hacer frente a las demandas de la sociedad actual. Por una parte, se aporta tecnología para lograr organizaciones más eficientes y, por otra, la orientación a las personas implicadas como razón esencial de la organización y de los procesos. La confluencia se traduce en procesos de mejora continua y el resultado en el valor agregado por la acción del proceso (p. 113).

Independiente del modelo de organización sistémica que se intente implementar, el éxito dependerá de las dinámicas de mejoramiento continuo que se logren visualizar. Uno de los ejes relevantes a abordar es, sin duda, la parametrización y desarrollo de indicadores que permiten – entendiendo sus

particularidades– potenciar los procesos de enseñanza aprendizaje con las particularidades que conlleva el campo de las Artes y Humanidades. Dichos procesos deben desarrollarse anclados en una ecología social compleja, que contenga y articule las tensiones entre el campo formativo, productivo y la dimensión simbólica del quehacer sociocultural y artístico. En el actual momento histórico, apreciamos que las políticas públicas deben estar orientadas hacia el beneficio de su comunidad en el marco de una sociedad de bienestar, entendiendo que:

La construcción de un nuevo sistema cognitivo implica edificar un patrón de especialización – siguiendo a David Harvey– sin desposesión ecológica, radicalmente democrático e instituciones (redes) de inteligencia social que canalicen la emancipación ciudadana desde sus derechos, necesidades y potencialidades (Rámirez, 2014, pp. 12-13).

En ese sentido, evaluamos que estos dos puntos referenciados; por un lado, la debilidad en la imbricación de matriz productiva, formativa y de servicios públicos, y por el otro, la falta de estrategias eficientes, flexibles y dinámicas de mejoramiento continuo, son los principales detrimentos de la educación en artes y humanidades en Ecuador, y debiesen ser abordados como punto inicial para la elaboración y construcción de cualquier propuesta de mejoramiento continuo en el ámbito de la calidad.

La Calidad en el campo específico de conocimiento de Artes y Humanidades

Tanto en el campo específico de las artes como en el campo específico de las humanidades, la pertinencia debe ser asumida como un concepto clave para abordar la calidad educativa. Se entiende por pertinencia a la correspondencia con lo que se espera.

La pertinencia establece el grado de necesidad e importancia del proyecto dentro del campo o disciplina en que se desarrolla, así como su adecuación e idoneidad para la realidad en que será aplicado.

Un proyecto pertinente es aquel que guarda relación de afinidad y eficacia con las necesidades formativas del entorno social y laboral, y por lo tanto es congruente con esas exigencias del medio externo⁵

Cuando se habla de calidad, se hace referencia a un concepto que puede ser abordado desde diversas perspectivas según el rol que cumpla dentro de un sistema el actor que invoca este concepto, así “hablar de calidad cuando nos referimos a la educación superior es una forma peculiar y arbitraria de dar significación a un fenómeno de gran complejidad, un marco regulador de discursos, políticas y prácticas (Monarca, 2018).

La pertinencia también puede ser entendida desde diversas perspectivas, pero todas ellas están permeadas por la gobernanza y la variante local de capitalismo cognitivo.

Para Vaillant, (2012)

La gobernanza educativa se define entre otros, por cinco factores: el grado de descentralización del sistema en su conjunto; el tipo de financiamiento público-privado; los mecanismos de rendición de cuentas que se establecen y los actores relevantes que participan en la definición de la política educativa, sus intereses e incentivos.

Este andamiaje organizativo de poderes y jerarquías incide directamente en los pilares de la calidad educativa; la articulación entre docencia, investigación y vinculación con la sociedad, la inclusión, democratización del acceso, la equidad, diversidad y autonomía responsable, la democracia, la producción de conocimiento, el diálogo de saberes, y valores ciudadanos; todos ellos contenidos en el principio de calidad definido en la carta magna ecuatoriana. Buerton (1986), propone organizar el modo de gobernanza a partir de la relación entre: 1. El Estado o Gobierno nacional; 2. Las instituciones de ES entendidas como organizaciones académicas de varios niveles internos y con diversos centros de poder

⁵ https://www.conacyt.gov.py/sites/default/files/DEFINICIONES_FUNDAMENTACION.pdf

y partes interesadas; y 3. Los mercados como expresión de la sociedad civil dentro de los que se desenvuelven aquellas organizaciones⁶

Triángulo de Clark adaptado al estudio del control de calidad como instrumento de la gobernanza de la ES.

Figura 4. Triángulo de Clark



Fuente: Calidad de la educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas, 2018.

Para Brunner, 2018, dentro del vértice de los mercados como expresión de la sociedad civil, los mercados más relevantes para efectos del análisis son el mercado de estudiantes, donde concurren las vacantes ofrecidas por las organizaciones y las preferencias individuales expresadas por la demanda; el mercado de empleos académicos; el mercado de prestigios institucionales; el mercado y los cuasi mercados de recursos privados y fiscales necesarios para financiar a las organizaciones (sus distintas funciones) y a los estudiantes (en los diferentes niveles) y, por último, el mercado laboral hacia el que se orientan los procesos formativos de capacidades

⁶ Brunner, J.J. y Del Canto, C. (2018). Capítulo I. Gobernanza y control de calidad en una variedad de capitalismo académico de alto privatismo: el caso de Chile. En H. Monarca (Coord.), Calidad de la educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas (pp. 9-41). Madrid: Dykinson.

científicas, profesionales y técnicas (o capital humano) que representa la contribución esencial de la universidad a la economía, la sociedad y la cultura (Brunner, 2018).

Para la educación superior de posgrado en el campo de las Artes y Humanidades, la organización de gobernanza y variante de capitalismo cognitivo locales han incidido profundamente en el débil desarrollo que el campo amplio ha tenido en Ecuador. Para el año 2019, solo el 2,74% de programas vigentes ofertados a nivel nacional correspondían al campo amplio de Artes y Humanidades (CACES 2020). Dentro de este escueto universo, la mayoría de los programas corresponden al campo específico del diseño y a maestrías de carácter profesional. De la torta nacional de programas vigentes de maestrías de investigación, solo el 6,3% de programas vigentes corresponden al campo de las artes y humanidades. Un punto crítico es que, sumado a la débil masa de talento humano avanzado con grado de PhD en Artes y Humanidades en Ecuador, no existe actualmente ningún doctorado en el país correspondiente a este campo amplio. En ese escenario precario, es difícil pensar en la realización de investigaciones y procesos complejos de incidencia en la matriz formativa y productiva del campo en el país.

Otro tema de gran complejidad para abordar la calidad de la educación superior de posgrado y sus procesos de evaluación y acreditación en el campo de las artes y humanidades es el componente de investigación y, en particular en el campo de las artes. La organización, clasificación, validación y circulación de la producción investigativa en este campo, desde sus orígenes, ha comportado un nudo crítico. Cuando hablamos de investigación en el campo de las artes debemos tener presente tanto la naturaleza epistemológica del arte para pensar sus procesos de evaluación y producción de conocimiento. Rubio & Caerols (2018) abordan un punto central sobre este tópico;

La coexistencia de diferentes modos de definir la investigación en las artes y sus enfoques complejiza las formas institucionales de evaluar la investigación, pues se constatan nuevas formas de investigar como consecuencia del giro performativo en las ciencias sociales. En esta situación, los profesores de artes en las universidades españolas encuentran dificultades para articular sus

prácticas creativas y solventar sus resultados de investigación con las agencias de evaluación del sistema universitario, lo cual tiene como consecuencia una debilidad en su capital académico-investigador y una evidencia en los indicadores de la cienciometría.

Este nudo crítico diagnosticado para la realidad española es una constante que se ha problematizado en todos los países del mundo; sin embargo, en Ecuador aún no ha sido abordada por parte de los órganos rectores con la profundidad y complejidad necesarias.

La calidad en el campo específico de Idiomas

La calidad de los idiomas tiene sentido cuando sirve para comunicarnos, y esta realidad se logra cuando se procesa la información recibida para hacerla conocimiento a través del proceso de la lectura, la escritura, la escucha y la oralidad. Un conocimiento que debe entrar en el plano de la sabiduría desde el ángulo cognitivo, hermenéutico-axiológico y antropológico debidamente asumidos desde la realidad contextual de cada ciudadano que se sirve de su idioma materno o de una segunda lengua para comunicarse.

En este orden, la calidad de la educación superior en el campo de los idiomas puede ser entendida desde el estudio de la lingüística y de la literatura, como señala Louise M. Rosenblatt cuando sostiene que:

La historia de la literatura tiene muchos valores, como los tienen también los distintos enfoques desarrollados por lo críticos y eruditos literarios. Pero todo el conocimiento que tenga el estudiante sobre historia de la literatura, sobre autores, periodos y tipos literarios, será una carga inútil si no se lo ha llevado primordialmente a buscar en la literatura una experiencia personal vital, lejos de guiar al alumno en esa dirección. Mucha de la enseñanza de la literatura [y de la

lingüística] tiene el efecto de alejarlo de ella. Se lo aísla, hasta cierto punto, del impacto directo de la obra (2002, p. 85).

De esta manera, y en orden a la opinión de la misma especialista, la idea de la calidad en cuanto referente humano-estético que debe asumir un alumno universitario:

Solo podrá empezar a alcanzar un enfoque sólido de la literatura cuando reflexione sobre su respuesta a ella, cuando intente comprender qué hay en la obra y en él mismo que produjo esa reacción, y cuando deliberadamente se proponga modificarla, rechazarla o aceptarla (p. 101)

En tal virtud, estos saberes que conforman la sección de idiomas se centran en dos grandes campos: el de la lingüística y el de la literatura; tales campos, desde los planos científico, estético-socio-cultural y pedagógico-educativo, conforman un discurso académico y disciplinar “con pretensiones auto legitimadoras, auto justificativas y auto explicativas [que aspiran] abarcar tanto el arte y la cultura como el pensamiento y la vida social” (Carmona, 2015, p. 11), hasta conformar concepciones teóricas y prácticas en las que los estudiantes universitarios y, luego, en su profesión en calidad de docentes de educación básica y de bachillerato, constituyen un núcleo magisterial para impartir esta disciplina a sus alumnos desde diferentes ópticas, en las cuales no siempre la calidad ha sido su mejor distintivo, puesto que, en la mayoría de los casos, a la lengua materna, al idioma extranjero y a la literatura se las presenta como una simple herramienta. A decir de Carmona (2015, pp. 26-27), como algo útil que facilita las relaciones humanas, pero no como un medio de conocimiento válido de la realidad y como una pregunta principal para discutir y reflexionar pensando si acaso el lenguaje sirve para hablar del mundo y, en especial, de la conducta y esencia del ser humano.

La reflexión, por lo regular, no se da en el salón de clase ni en la lectura asumida personalmente, peor en la escritura. No ha sido posible la generación de espacios para repensar la realidad cotidiana a

través de la lengua, de manera que sea factible una posición personal del alumno para que, antes de cumplir con una mera tarea escolar para adquirir puntos y aprobar la asignatura, esta le sirva para comunicarse con la calidad de su pensamiento, reflexionando, analizando y aportando con sus criterios personales como producto de las lecturas profundas y analizadas desde el campo de la investigación lingüística y de la creatividad literaria, como debería ser para que la calidad aflore sin mayores dificultades que no sean las del esfuerzo personal desde un estudio debidamente concienzudo teórico y práctico, y a la altura de lo que deberían ser los estudios universitarios tanto a nivel de grado como de posgrado.

Desde esta perspectiva, y para que haya una real calidad educativa de la lengua y la literatura en contextos educativos escolarizados y universitarios, se debería dar cabida a objetivos prioritarios (Rojas S. , 2019, p. 20) para que los estudiantes de pregrado encuentren elementos de reflexión constante sobre los conceptos alrededor del lenguaje y las lenguas en general, de manera que, desde un compromiso auténticamente maleable, se generen cognitiva, emocional y espiritualmente elementos prioritarios tales como la capacidad para relacionar la teoría con la práctica, apreciar las variaciones del mundo real, ir más allá de una situación actual y vislumbrar situaciones de aula futuras, discernir situaciones actuales con conceptos básicos de la asignatura, analizar su propio proceso de aprendizaje, trabajar en equipo, ser flexibles y adaptables, tener independencia de criterio, resolver problemas, cuestionarse en investigar, comunicar, tener perspectiva, automotivarse, entre otras (Rojas S. , 2019, p. 20) circunstancias muy puntuales como que, si alguien estudia para ser maestro en el campo de los idiomas, tenga una actitud investigativa porque así aprenderá a pensar y a seguir aprendiendo desde una disciplina de trabajo constante y, de manera tal, que le sea posible el desarrollo de la inteligencia lingüística desde la intensificación de la experiencia estética del valor que la literatura cumple para canalizar una serie de valores humanos que se generan desde la lectoescritura.

Pues, si logramos asumir que “una gran obra de arte puede darnos la oportunidad de sentir más profunda y generosamente, de percibir de modo más cabal las implicaciones de la experiencia, de lo que permiten las condiciones restringidas y fragmentarias de la vida” (Rosenblatt, 2002, p. 64) entonces, será posible que el estudio de los idiomas desde la lingüística y la literatura configuren en el estudiante universitario, auténticos espacios de humanismo, de investigación y de habilidades que sabe que puede desarrollar desde una adecuada calidad artística, incluso válidos para aclarar el sentido particular y existencial de la vida desde el estímulo de la palabra que engendra vida considerando, además, una serie de actitudes axiológicas asumidas a partir del conocimiento de los aspectos formales de la ciencia y de la actividad estética que les son inherentes a la lingüística y a la literatura.

Desarrollo del posgrado en el campo de conocimiento de Artes y Humanidades en el contexto internacional

Paula Andrea González Rodríguez

Universidad de Las Artes

Desarrollo histórico del posgrado a nivel internacional en el campo de conocimiento de Artes y Humanidades

La educación superior de posgrado tiene orígenes situados hace más de 600 años, sin embargo, es solo hasta el siglo XIX que se configura un modelo más cercano al que actualmente reconocemos (Morles y Leon, 2002). En las universidades medievales se centraban en el combinar la enseñanza con el cultivo de la erudición (Brunner, 1973, en Carreño, 2010; Manzo, 2006; y Krotsch, 2001). Esta formación incluía los grados equivalentes a Doctor, Maestro o Profesor para las grandes universidades medievales y se otorgaban con carácter honorífico o como constancia de que el licenciado podía considerarse un hombre culto y capaz de enseñar su profesión” (Morles, 1997, p. 38).

Respecto al concepto de Máster of Arts o Artium Magister (AM) esta nomenclatura data del siglo XVI, Borrero (2008) este título se va moldeando a través del tiempo con diferentes concepciones y referencias hasta la figura de posgrados que tenemos actualmente. Inicialmente en Europa, esta categorización se utilizó para la formación del profesorado por un lado y el desarrollo de competencias específicas en el campo de las humanidades por otro. Si bien universidades en Alemania, Inglaterra, Francia o EE. UU. continúan hasta la actualidad utilizando la denominación de Artium Magister (AM) dicha denominación hace referencia al diseño y modelo de investigación que propone la oferta de

maestrías que lo incorpora y puede ser desarrollada en diversos campos amplios más allá del campo de las artes y humanidades.

En cuanto a las maestrías en el campo de Artes y Humanidades estas se desarrollan, de acuerdo con los modelos contemporáneos, desde la mitad del siglo XX en Europa y son tomadas como referencia y modelo para el desarrollo de los posgrados en América Latina desde la segunda mitad del siglo XX, un ejemplo de eso fue la influencia ejercida por las universidades francesas en el desarrollo y caracterización de las universidades brasileras, con la influencia relevante de figuras como el antropólogo francés Claude Lévi-Strauss. Los procesos de desarrollo de posgrados en América Latina aumentan de manera vertiginosa en volumen y diversidad alimentados por los procesos de globalización desde los años 90.

Quizás el mayor incremento se presenta entre 1995 y el 2002, con un aumento en matrículas equivalente al 188%, al pasar de 185.393 a 535.198 estudiantes matriculados, respectivamente. Para el año 2003 el sector contaba con 9 mil programas, de los cuales un 75% correspondía a maestría. Los países con mayores avances en el subsector han sido Brasil y México (Guardilla, 2003).

Con el fin de poder caracterizar con mayor pertinencia los elementos en estudio tomamos como referencia conceptual las categorías propuestas en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)⁷ la cual define grados de especialización educativa con un rango de 1 a 8 considerando desde preescolar a formación de cuarto nivel. Asignado en esta escala un nivel de clasificación para maestría, especialización o equivalente y otro para doctorado como se detalla a continuación:

CINE 7. Programas de nivel de maestría, especialización o equivalente destinados a impartir destrezas, competencias y conocimientos académicos o profesionales avanzados que conducen a un segundo título o a una certificación equivalente. Estos programas tienen base teórica, pero

⁷ <http://www.cualificaciones.cr/images/articulos/referentes/CINE-F-2013.pdf>

pueden incluir componentes prácticos y, por lo general, se imparten en universidades y otras instituciones de educación terciaria.

CINE 8. Programas de nivel de doctorado o equivalente que conducen a una certificación de investigación avanzada. Estos programas están destinados a estudios avanzados e investigaciones originales y, por lo general, se ofrecen solo en instituciones de educación terciaria orientadas a la investigación, como las universidades. Los programas doctorales existen tanto en campos académicos como profesionales.

Respecto al área de desarrollo de programas de grado y posgrado, en CINE se describen las siguientes áreas para el campo amplio de las Artes y humanidades (02)

Figura 5.. *Programas de grado y posgrado del campo de conocimiento Artes y Humanidades*

02 Artes y humanidades	020 Artes y humanidades no bien definidas	0200 Artes y humanidades no bien definidas
	021 Artes	0210 Artes no bien definidas
		0211 Técnicas audiovisuales y producción para medios de comunicación
		0212 Diseño industrial, de modas e interiores
		0213 Bellas artes
		0214 Artesanías
		0215 Música y artes escénicas
		0219 Artes no clasificadas en otra parte
	022 Humanidades (excepto idiomas)	0220 Humanidades (excepto lenguas) no bien definidas
		0221 Religión y teología
		0222 Historia y arqueología
		0223 Filosofía y ética
	023 Idiomas	0229 Humanidades (excepto idiomas) no clasificadas en otra parte
		0230 Idiomas no bien definidas
		0231 Adquisición del lenguaje
		0232 Literatura y lingüística
	028 Programas y certificaciones interdisciplinarios que involucran artes y humanidades	0239 Idiomas no clasificados en otra parte
		0288 Programas y certificaciones interdisciplinarios que involucran artes y humanidades
	029 Artes y humanidades no clasificadas en otra parte	0299 Artes y humanidades no clasificadas en otra parte

Fuente: Clasificación CINE/UNESCO, 2013.

Dentro de esta clasificación, la normativa local vigente define para cuarto nivel⁸:

⁸ <https://www.unemi.edu.ec/wp-content/uploads/2020/01/Regl.-armonizaci%C3%B3n-NomenclaturaSO-44.pdf>

Especialización

Figura 6. Especialización

02	Artes y Humanidades	1	Artes	1	Técnicas audiovisuales y producción para medios de comunicación	A	TECNICAS AUDIOVISUALES	01	Especialista en (especificar la mención)
						B	ANIMACIÓN DIGITAL	02	Especialista en (especificar la mención)
						C	PRODUCCIÓN PARA MEDIOS DE COMUNICACIÓN	03	Especialista en (especificar la mención)
				2	Diseño	A	DISEÑO TEXTIL Y DE INDUMENTARIA	01	Especialista en (especificar la mención)
						B	DISEÑO GRÁFICO	02	Especialista en (especificar la mención)
						C	DISEÑO DE INTERIORES	03	Especialista en (especificar la mención)
						D	DISEÑO DE PRODUCTOS	04	Especialista en (especificar la mención)
				3	Artes	A	ARTES PLÁSTICAS	01	Especialista en (especificar la mención)
						B	CURADURÍA	02	Especialista en (especificar la mención)
				5	Música y artes escénicas	A	ARTES ESCÉNCIAS	01	Especialista en (especificar la mención)
						B	ARTES MUSICALES	02	Especialista en (especificar la mención)
						C	CINE	03	Especialista en (especificar la mención)
		2	Humanidades	1	Religión y Teología	A	TEOLOGÍA	01	Especialista en (especificar la mención)
				2	Historia y arqueología	A	HISTORIA	01	Especialista en (especificar la mención)
						B	ARQUEOLOGÍA	02	Especialista en (especificar la mención)
						C	CRÍTICA E HISTORIA DEL ARTE	03	Especialista en (especificar la mención)
				3	Filosofía	A	FILOSOFÍA	01	Especialista en (especificar la mención)

Maestría.

Figura 7.. Maestrías

02	Artes y Humanidades	1	Artes	1	Técnicas audiovisuales y producción para medios de comunicación	A	TÉCNICAS AUDIOVISUALES	01	Magíster en (especificar la mención)
						B	PRODUCCIÓN PARA MEDIOS DE COMUNICACIÓN	01	Magíster en (especificar la mención)
						C	COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL	01	Magíster en Comunicación Audiovisual con Mención en Investigación de Medios y Docencia en Comunicación
						D	POSTPRODUCCIÓN DIGITAL AUDIOVISUAL	01	Magíster en Postproducción Digital Audiovisual
						E	ESTUDIOS CINEMATOGRAFICOS Y NUEVOS MEDIOS	01	Magíster en Estudios Cinematográficos y Nuevos Medios
				2	Diseño	A	DISEÑO TEXTIL Y DE INDUMENTARIA	01	Magíster en (especificar la mención)
						B	DISEÑO GRÁFICO	01	Magíster en Diseño Gráfico, Mención Dirección Creativa
						C	DISEÑO DE INTERIORES	01	Magíster en Diseño de Interiores
						D	DISEÑO DE PRODUCTOS	01	Magíster en Diseño de Productos, Mención Innovación y Desarrollo de Proyectos
						E	DISEÑO Y GESTIÓN DE MARCAS	01	Magíster en Diseño y Gestión de Marcas
						F	DISEÑO Y DIRECCIÓN DE ARTE	01	Magíster en Diseño y Dirección de Arte
						G	DISEÑO	01	Magíster en Diseño, Mención Gestión del Diseño

			3	Artes	H	DISEÑO SUSTENTABLE	01	Magíster en Diseño Sustentable	
						A	ARTES PLÁSTICAS	01	Magíster en (especificar la mención)
						B	CURADURÍA	01	Magíster en (especificar la mención)
						C	ARTES VISUALES	01	Magíster en Artes Visuales
						D	POLÍTICAS CULTURALES Y GESTIÓN DE LAS ARTES	01	Magíster en Políticas Culturales y Gestión de las Artes
						E	FOTOGRAFÍA Y SOCIEDAD EN AMÉRICA LATINA	01	Magíster en Fotografía y Sociedad en América Latina
						F	INVESTIGACIÓN Y CREACIÓN EN ARTE CONTEMPORÁNEO	01	Magíster en Investigación y Creación en Arte
						G	GESTIÓN CULTURAL PARA LAS ARTES	01	Magíster en Gestión Cultural para las Artes
				5	Música y artes escénicas	A	ARTES ESCÉNCIAS	01	Magíster en (especificar la mención)
						B	ARTES MUSICALES	01	Magíster en (especificar la mención)
						C	CINE	01	Magíster en (especificar la mención)
						D	CREACION TEATRAL	01	Magíster en (especificar la mención)
						E	COMPOSICIÓN MUSICAL Y ARTES SONORAS	01	Magíster en Composición Musical y Artes Sonoras
						F	DIRECCIÓN Y DRAMATURGIAS CONTEMPORÁNEAS	01	Magíster en Dirección y Dramaturgias Contemporáneas
	2	Humanidades	1	Religión y Teología	A	TEOLOGIA	01	Magíster en (especificar la mención)	
					B	RELIGION	01	Magíster en (especificar la mención)	
			2	Historia y arqueología	A	HISTORIA	01	Magíster en Historia	
					B	ARQUEOLOGÍA	01	Magíster en Arqueología	
					C	ARQUEOLOGÍA DEL NEOTROPICO	01	Magíster en Arqueología del Neotrópico	
					D	CRÍTICA E HISTORIA DEL ARTE	01	Magíster en (especificar la mención)	
			3	Filosofía	A	FILOSOFÍA	01	Magíster en (especificar la mención)	
					B	FILOSOFÍA Y PENSAMIENTO SOCIAL	01	Magíster en Filosofía y Pensamiento Social	

				1	Idiomas	A	IDIOMAS	01	Magíster en (especificar la mención)
						B	ENSEÑANZA DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA	01	Magíster en Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera
						C	LINGÜÍSTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA	01	Magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Idioma Inglés como Lengua Extranjera
				2	Literatura y lingüística	A	LITERATURA	01	Magíster en (especificar la mención)
						B	LINGÜÍSTICA	01	Magíster en (especificar la mención)
						C	LINGÜÍSTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA	01	Magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera
						D	ESCRITURA CREATIVA	01	Magíster en Escritura Creativa, Mención Literatura
								02	Magíster en Escritura Creativa, Mención Guión
								03	Magíster en Escritura Creativa, Mención Crónica/Escritura de lo real

Fuente: CES, 2019.

Estas categorías desarrolladas y sistematizadas por UNESCO han permitido homogenizar y caracterizar con mayor eficiencia los programas de formación a nivel internacional lo que conlleva a la

posibilidad de establecer parámetros e indicadores que aporten a un análisis comparativo entre modelos, programas y desarrollos en diversas partes del mundo. Al mismo tiempo, han contribuido a la movilidad estudiantil y al desarrollo de estudios comparativos.

Continuando con el desarrollo histórico de las universidades en el campo de las Artes y Humanidades, podemos visualizar según Agís (2008) una “metamorfosis histórica” en la cual, producto del proceso de secularización, las *universidades teológicas* del final del medievo son sucedidas por las *universidades filosóficas* renacentistas con un amplio horizonte humanista. Posteriormente surgirán las *universidades científicas* de corte positivista y abarcarían desde la época moderna hasta el siglo XIX. Para Montejano, (2001) «la Universidad científica al prescindir de los estudios teológicos, pero también de los filosóficos, ha restringido más aún el campo de indagación. Los ‘sabios’ formados en ella, son personas que conocen cada vez más un sector cada vez más pequeño de la realidad. Son ‘sabios’ incultos, exponentes de lo que Ortega llamará la ‘barbarie del especialismo’». Finalmente inaugura el nuevo siglo el predominio de *universidades profesionales* que buscan, según Agís, más que el desarrollo de un grado de sabiduría, simplemente un título habilitante para el mercado laboral.

Características del posgrado a nivel internacional en el campo de conocimiento de Artes y Humanidades

En términos generales en el campo de la educación de posgrado, coexisten diversos modelos de formación desarrollados con particularidades propias en todos los continentes, sin embargo, desde el siglo XIX Europa se ha convertido en el principal referente de los actuales modelos de organización formativa a nivel mundial. Para el campo de las Artes y Humanidades la parametrización se enmarca en el modelo general que se presenta a continuación.

Tabla 3. Modelos de posgrado referentes a nivel mundial para el campo de las artes y humanidades.

MODELO	ÉNFASIS	Y DESCRIPCIÓN
	DURACIÓN	
ALEMANIA	Investigación y desescolarización. Sistema pionero. Grado obtenido: 4 semestres = maestría / 8 semestres = doctorado.	Considera muy poco la escolarización y se fundamenta en los procesos de investigación y la sustentación del trabajo de grado. Teóricamente la duración es de 8 a 9 semestres para el doctorado, pero en la práctica un estudiante se toma en promedio 6 años para graduarse. No hay unidad de criterios de evaluación en el ámbito nacional. Tiene un gran vínculo con los pregrados para la continuidad de estudios.
INGLATERRA	Alta escolarización y relevancia del tutor. Grado obtenido: 4 semestres = maestría / 6 – 8 semestres = doctorado.	Tiene un alto componente de escolarización, mientras que los procesos de investigación los diseña el tutor a quien se le asigna gran protagonismo. Los trabajos de grado tienen un fuerte vínculo con el sector empresarial y gubernamental. Hay una gran autonomía institucional, aunque para el nivel de doctorado sí existe una normativa nacional estricta. Alto grado de especialización.

FRANCIA	Investigación aplicada y amplitud científica. Grado obtenido: 3 - 4 semestres = maestría / 6 semestres = doctorado.	Unidad de criterios de evaluación en el ámbito nacional de forma muy detallada. Sus postgrados se originaron en escuelas especializadas y no en universidades. Alta relación de los trabajos de grado con grandes centros de investigación con orientación general y no específica. Se busca que el estudiante no solo sea experto en un tema, sino que tenga una buena cultura científica general.
RUSIA	Investigación de alto nivel sin escolaridad. Grado obtenido: 8 semestres = doctorado.	Es un sistema centralizado que se enfoca en la investigación de alto nivel a partir de planes de trabajo personalizados con miras a formar científicos y/o docentes. Sistemas de evaluación con pares externos (centralizados) además de los jurados asignados por la universidad.
EE. UU.	Alta especialización y gran diversidad. Grado obtenido: 4 semestres = maestría 6 – 8 semestres = doctorado.	Énfasis en la especialización y consecuentemente gran diversidad de titulación, particularmente en la categoría de máster que son considerados como la mayor fuente de innovación. La normatividad varía mucho en el país, pero existen coincidencias en la preferencia por procesos de acreditación rigurosos.

BRASIL	Investigación	Este modelo toma como referente inicial el modelo
	aplicada con énfasis	francés y el alemán, sin embargo, por las
	en la pertinencia local,	características propias del lugar y la época de creación
	escolarización	de sus programas, estos buscan la pertinencia de
	complementaria.	responder a problemáticas locales. Fuerte énfasis en
	4 semestres	= componentes teórico-prácticos integrados, con un
	maestría 6 – 8	proceso de acreditación nacional riguroso.
	semestres	=
	doctorado.	

Fuente: Elaboración propia con referencia de (Aguirre-Vélez *et al.*, 2019) (Morles & Álvarez, 1997) (López, 2002) (Rojas & Mena, 2010). FAPESP, 2020.

En relación con el diseño y estructuración de los programas de posgrado, la tendencia es que las normativas generales de cada país establezcan parámetros que regulen los modelos de gobernanza, gestión educativa y organización económica de modo bastante homogéneo para los distintos campos disciplinarios. Esta estandarización de parámetros relacionada tanto con los modelos de formación como con los indicadores esperados, procesos de aseguramiento de la calidad y construcción de indicadores investigativos se visualiza como una problemática para el desarrollo del campo al no considerar necesariamente las características propias de los modos de producción de conocimiento y articulación de matriz formativa y productiva del área de artes y humanidades.

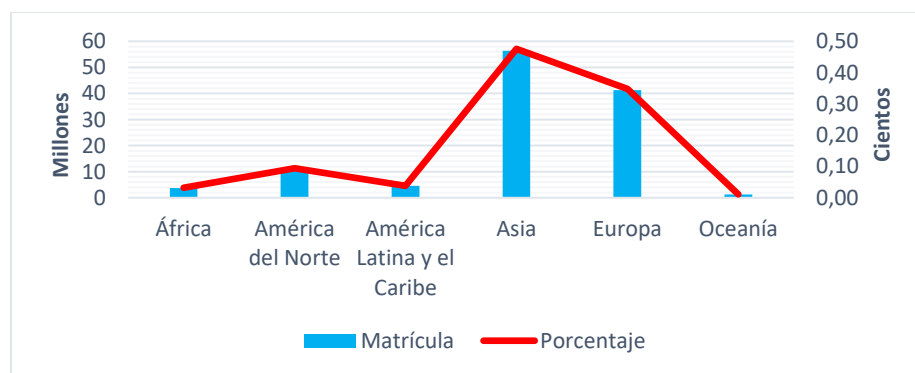
Frente a esto, durante los últimos 15 años hemos visto como paulatinamente se han venido desarrollando políticas particulares para incluir por ejemplo la producción artística como un campo reconocido de producción de conocimiento. Sin embargo, aún son incipientes, en gran parte de los países

del mundo, los indicadores que permitan visibilizar las investigaciones y producciones artísticas a la par de la producción de un paper académico o la publicación de un proceso investigativo laboratorial como en el campo de las ciencias. En el campo pedagógico el avance tal vez ha sido más significativo, pudiendo visualizarse actualmente un gran número de programas que ofertan modelos pedagógicos y de titulación con una fuerte imbricación entre las teorías y las prácticas artísticas incluyendo la opción de generar obra como parte del proceso de titulación.

Un elemento central para este estudio es que respecto a la caracterización de educación superior de posgrado delimitada al campo amplio de artes y humanidades no pudimos encontrar bibliografía específica, al respecto que estuviese actualizada a nivel internacional o latinoamericano siendo los años 2016-2017 los últimos en los cuales se encuentran indicadores sistematizados.

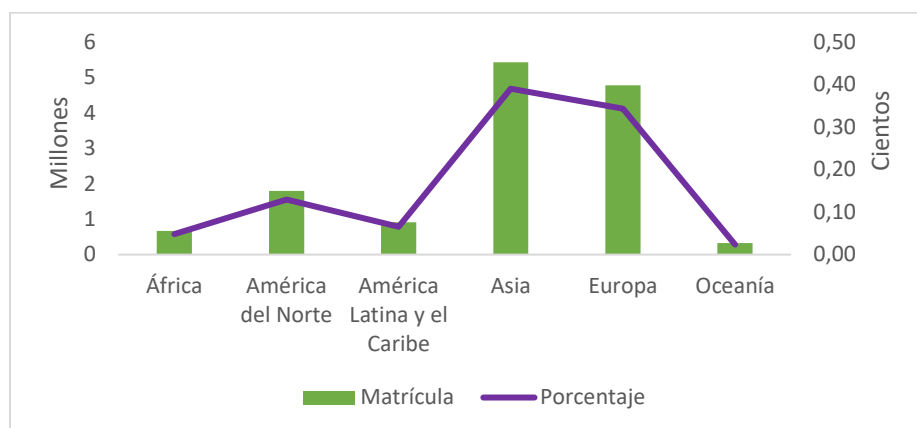
En relación con el número de estudiantes por región, UNESCO estimó que entre los años 2013 y 2017 la relación de estudiantes de posgrado a nivel mundial se encontraba distribuida inequitativamente entre continentes siendo Oceanía, África y América latina y el Caribe los continentes con mayor detrimento proporcional, pero con mayor crecimiento exponencial.

Figura 8. *Número de estudiantes matriculados en programas de maestría o su equivalente por región, 2013-2017.*



Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO. **Elaboración:** DEI-CACES.

Figura 9. *Número de estudiantes matriculados en programas de doctorado o su equivalente por región, 2013-2017*



Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO. **Elaboración:** DEI-CACES.

En relación con la matrícula en educación superior por áreas de conocimiento, el área amplia de ciencias sociales, economía y administración, derecho se evidenciaban como el campo más fuerte de matriculados con un 35%, lo seguían campos como ingeniería y construcción, salud y bienestar; y educación rondando el 15% en cada una de las áreas, y hacia el fin el campo de humanidades se situaba entre las áreas con menor presencia de matriculados con el 5,7%.

Figura 10. *Matrícula de educación superior por área de conocimiento, 2013/2014**

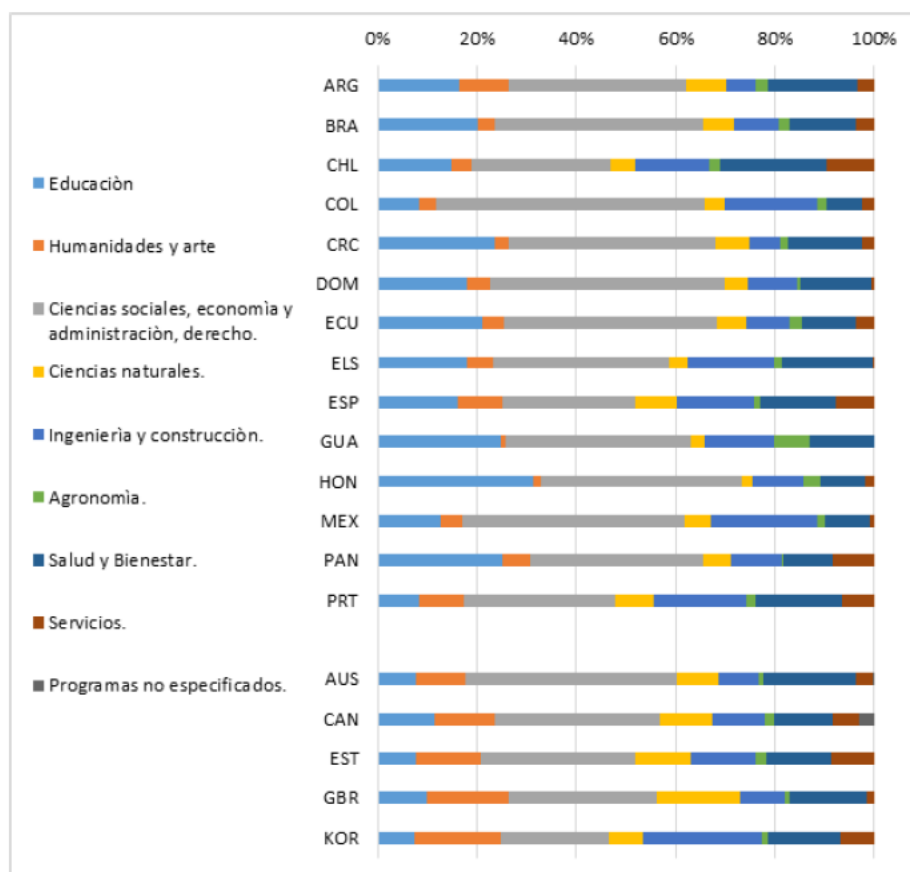
	Educación	Humanidades y arte	Ciencias sociales, economía y administración, derecho	Ciencias naturales	Ingeniería y construcción	Agronomía	Salud y Bienestar	Servicios	Programas no especificados
ARG	13,7	12,9	35,4	9,8	8,4	3,1	13,6	2,6	0,4
BOL	11,6	4,4	36,6	7,2	16,7	3,8	19,2	0,3	0,1
BRA	18,9	2,3	40,6	6,1	14,0	2,4	13,5	2,3	0,0
CHL	11,8	4,4	25,4	5,8	18,5	2,3	21,8	10,1	0,1
COL	7,7	3,9	47,8	5,1	23,0	1,8	7,7	3,0	0,6
CUB	21,4	1,3	29,7	3,6	3,0	1,9	32,3	5,3	1,5
CRI	26,5	4d	25,7	8,5	14,9	3d	11,1	3,3	3,0
DOM	13,2	4,9	36,7	5,4	10,4	0,9	14,3	2,4	11,8
ECU	12,9	3,2	44,4	7,5	12,2	3,4	12,8	3,6	0,0
ELS	8,9	9,8	39,1	1,8	19,8	1,7	18,8	0,1	0,0
ESP	11,1	11,0	31,1	9,2	16,9	1,5	13,2	5,9	0,0
HON	20,2	3b	39,7	5,4	13,3	2,9	14,4	1b	0,6
MEX	9,1	4,6	40,6	5,9	26,5	2,2	10,1	1,0	0,1
PAN	11,6	7,4	35,3	6,6	23,1	2,0	10,9	3,1	0,0
PRT	5,2	9,7	31,2	7,6	22,2	1,9	15,6	6,5	0,1
URY	14,7	4,8	40,5	11,9	9,9	3,3e	13,3	1,6	0,0
VEN	24,4	0,8	30,6	5,0	20,1	1,6e	9,7e	2,4	5,4
Promedio	14,5	5,7	35,9	6,6	16,1	2,3	15,2	3,3	1,4
AUS	8,6	10,9	35,5	9,4	10,1	1,0	20,6	3,7	0,2
EST	7,3	13,3	31,9	12,3	15,3	2,2	9,8	7,7	0,0
GBR	8,0	16,5	26,1	17,9	9,1	1,1	16,9	1,5	3,0
KOR	5,7	18,1	22,1	8,4	26,8	1,2	11,1	6,6	0,0
Promedio	7,4	14,7	28,9	12,0	15,3	1,4	14,6	4,9	0,8

Fuente: Sobre la base de Unesco Institute for Statistics, Data Centre, 2016

** O último año disponible.

En relación con los estudiantes graduados en educación superior la tendencia de representación de los diversos campos amplios de conocimiento se ve aún más polarizada con relación a la representación de campos como las ciencias sociales, economía y administración, derecho; y educación por sobre campos como la agronomía, humanidades y artes; y ciencias naturales.

Figura 11. *Distribución de graduados de la educación superior por área de conocimiento, 2013**
(en porcentaje)

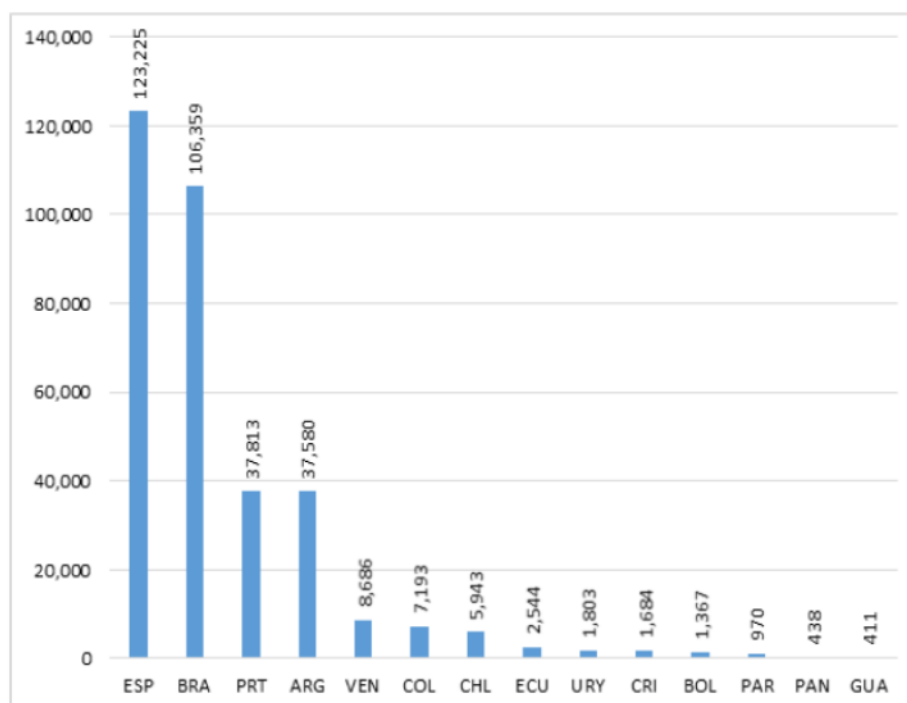


Fuente: Sobre la base de Unesco Institute for Statistics, Data Centre, 2016.

*Último año disponible

Un punto vital para problematizar la educación superior de niveles 7 y 8 CINE es la formación de investigadores académicos quienes en su labor docente e investigativa son considerados un de los ejes en la construcción de programas de posgrado que aspiren a altos indicadores de calidad. Respecto a este punto, el número de investigadores a tiempo completo por país en la región latinoamericana dista mucho de los niveles presentes en países que ostentan los mejores indicadores de calidad en la educación superior a nivel mundial o iberoamericano.

Figura 12. Número de investigadores a jornada completa (EJC) por país, 2013



Fuente: Base de RICYT.

Para el año 2013 el informe de (CINDA) quienes contrastaron datos UNESCO se estimó que el “número total de investigadores en América latina era alrededor de 175.000 (en equivalente de tiempo completo) incluidos tanto los que trabajaban en el sector productivo como en el de la educación. De acuerdo con las cifras de esta fuente, el número de investigadores de tiempo completo, en países de la región, fluctuaba entre los 85.000 en Brasil y los 645 en Ecuador. Medido en términos de la población, oscilaba entre 833 investigadores por millón de habitantes en Chile y 50 en Ecuador, mientras que Finlandia tenía 7.800 investigadores por millón de habitantes, Japón 5.300 y Estados Unidos 4.600. En el mismo sentido, entre los países europeos, uno de los que tenía menor proporción era Italia con 1.200 investigadores por millón de habitantes, mientras que el total de investigadores en América Latina era menor que el (número) de (investigadores de) Francia”. Respecto a la distribución de investigadores por sector de actividad, para el año 2013 se podía evidenciar que en América Latina el mayor porcentaje de estos investigadores con un 65% aproximado estaba ocupado en el sector de educación superior, cerca

de un 20% en el sector del gobierno y en menor proporción en empresas privadas o públicas u organizaciones sin fines de lucro.

Figura 13. *Porcentaje de los investigadores ocupados en cada uno de los sectores.*

	Gobierno	Empresas (Privadas y Públicas)	Educación Superior	Org. priv. sin fines de lucro
ARG	29,73%	5,08%	64,09%	1,10%
BOL	6,50%	0,28%	82,49%	10,73%
BRA	3,22%	17,36%	79,00%	0,43%
CHL	7,38%	18,65%	65,13%	8,84%
COL	0,89%	0,79%	91,01%	7,30%
CRI	30,58%	..	67,42%	2,00%
ECU	14,40%	..	83,19%	2,41%
ELS	4,39%	2,98%	92,11%	0,53%
ESP	14,86%	28,43%	56,49%	0,22%
GUA	28,23%	..	71,77%	..
HON	29,68%	11,13%	43,23%	15,96%
MEX	26,50%	9,70%	62,50%	1,30%
PAN	76,57%	..	..	23,43%
PAR	24,26%	..	67,87%	7,87%
PER	45,84%	13,86%	40,20%	0,10%
PRT	5,24%	26,34%	67,48%	0,95%
URY	13,12%	1,56%	81,86%	3,46%
VEN	13,33%	7,57%	78,05%	1,05%

Fuente: Sobre la base de RICYT, indicadores, 2016.

Observando los indicadores por área de conocimiento el panorama es aun más desalentador para el campo de las Humanidades y artes con un porcentaje cercano al 7% de la masa de investigadores EJC.

Figura 14. *Porcentaje de los investigadores EJC en las principales áreas disciplinarias*, 2013.*

	Cs. Naturales y Exactas	Ingeniería y Tecnología	Ciencias Médicas	Ciencias Agrícolas	Ciencias Sociales	Humanidades
BOL	33,60%	19,67%	12,33%	13,43%	16,15%	4,83%
CHL	22,20%	33,11%	12,72%	12,95%	14,80%	4,21%
COL	18,80%	15,14%	16,03%	5,45%	35,72%	8,87%
CRI	30,01%	10,97%	14,97%	21,79%	22,26%	..
ECU	17,11%	19,77%	10,75%	11,99%	33,30%	7,09%
GUA	18,98%	11,44%	19,22%	20,19%	20,92%	9,25%
PRT	26,38%	33,50%	11,55%	2,86%	15,54%	10,17%
URY	31,37%	10,44%	12,55%	14,44%	21,99%	9,22%
VEN	12,90%	14,30%	20,35%	17,26%	35,19%	..

Fuente: Sobre la base de RICYT, indicadores 2016.

*Los valores no representan siempre el número total de investigadores.

En relación con la tasa de recambio y aumento de investigadores para el año 2013, se podía observar una distribución dispar entre países de la región como Brasil y Argentina con indicadores hacia arriba con relación a la tasa de graduados versus países como Guatemala, El Salvador, Nicaragua, Honduras, Panamá, Ecuador y Bolivia que prácticamente no muestran indicadores de graduados a nivel de doctorado.

Figura 15. *Número de doctores graduados anualmente por áreas disciplinarias 2013.*

	Ciencias Naturales y Exactas	Ingeniería y Tecnología	Ciencias Médicas	Ciencias Agrícolas	Ciencias Sociales	Humanidades	Sin Asignar	Total
ARG	857	154	193	77	589	218	..	2.088
BOL	2	3	1	2	8	2	..	18
BRA	1.456	1.568	2.918	2.054	1.321	5.056	914	15.287
CHL	237	123	39	50	77	76	..	602
COL	89	75	23	17	101	24	..	329
CUB	50	69	51	39	428	..	..	637
CRI	10	..	..	..	106	4	..	120
ECU	..	..	..	..	13	1	..	14
ELS	..	..	..	..	9	2	..	11
ESP	4.048	1.174	1.609	230	2.457	1.311	60	10.889
GUA	..	..	..	..	53	..	..	53
HON	..	..	14	..	15	..	..	29
MEX	844	560	221	183	1.577	1.995	..	5.380
NIC	..	..	..	..	..	..	111	111
PAN	..	..	4	..	3	..	..	7
PAR	14	25	15	13	69	28	..	164
PER	..	..	..	..	..	..	758	758
PRT	597	509	220	39	779	319	..	2.463
URY	30	5	2	..	9	..	..	46
VEN	3	2	..	..	3	11	..	19

Fuente: Sobre la base de RICYT, indicadores, 2016-08-17.

Respecto a las políticas pro-equidad (uno de los elemento central de la pertinencia y contributivo a la calidad de una educación de características democratizadoras), según el informe de (CINDA, 2016), entre los años 2011-2015 la caracterización latinoamericana muestra una dispar realidad existiendo países donde a pesar de la alta presencia de población indígena como Colombia, Guatemala o El Salvador, no existen políticas específicas para pueblos indígenas y tampoco para necesidades educativas

especiales. Un punto aparte son las políticas especiales de género que, a pesar de todos los indicadores internacionales que existen para evaluar la necesidad de políticas especiales para mujeres y disidencias sexuales la mayoría de los países latinoamericanos no presentaban ninguna política especial al respecto.

Figura 16. *Políticas pro-equidad en los países iberoamericanos, 2011-2015.*

	Grupos con políticas especiales de acceso a la educación superior			
	NSE prioritario	Mujeres	Indígenas	Necesidades educativas especiales
ARG	XF		XF	XF
BOL	XF / XnF		XF/XO	XF/XnF
BRA	XF / XnF	XF	XnF	XO
CHL	XF/XnF/XO	XO	XF	
COL	XF			
CRI	XF/XnF		XF/XnF	
CUB	XO			XnF
DOM	XF/XO			
ECU	XF/XnF		XF/XnF	XF/XnF
ELS	XF/XnF	XF/XnF		
ESP	XF			
GUA	XF			
HON	XF/XnF		XF/XnF	XF/XnF
MEX	XF/XO	XF/XO	XF/XO	XO
NIC	XF/XnF		XF/XnF	
PAN	XF	XF	XF	XF
PAR	XF		XF/XnF	XF
PER	XF		XF	XnF
PRT	XF/XnF			XO
URY	XF			
VEN	XF/XnF/XO		XF/XnF	XnF

Leyenda: XF = Medidas financieras;

XnF = Medidas no financieras;

XO: Otras medidas

Fuente: Informe CINDA, 2016.

Debido a la falta de fuentes primarias o secundarias que profundicen sobre indicadores de desarrollo y caracterización de los programas de posgrado en el campo amplio de las artes y humanidades, se consultó a 2 bases de datos internacionales que aglutinan información de oferta de cuarto

nivel en todos los continentes, keystone studies⁹ y Universia¹⁰. A partir de estas plataformas y algunos registros consultados de las principales universidades presentes en el ranking de Shanghái¹¹, se pudo revisar un universo de 1362 programas de maestría en Humanidades, 571 programas de maestrías en artes y 322 programas de doctorado en humanidades y Artes. Existen ciertas prevalencias en la organización de los programas en términos generales, sin embargo, las vertiginosas transformaciones propuestas por los procesos de globalización no permiten generalizaciones que se conserven por mucho tiempo estancas.

Figura 17. Organización de formación de educación superior nivel maestría campo amplio de artes y humanidades

	Europa continental	no Europa continental	EE.UU.	Latinoamérica
Fines	- Ejercicio	- Ejercicio	- Producción	- Producción
propósitos	Profesional especializado	Profesional especializado	intelectual Ejercicio profesional especializado	intelectual - Ejercicio profesional especializado
Énfasis	- Ejercicio profesional	- Ejercicio profesional	- Producción intelectual	- Producción intelectual

⁹ <https://www.master-maestrias.com/>, <https://www.phddoctorado.com/Estudios-de-Humanidades/>, <https://www.masterstudies.es/Master/Estudios-de-Humanidades/Europa/>, <https://www.master-maestrias.com/Master-Posgrado/Estudios-de-Artes/#main>

¹⁰ <https://www.universia.net/es/home.html>

¹¹ <https://www.shanghairanking.com/>

Estructura curricular	-	Flexible	-	Estructurada	-	Flexible Centrada	-	Estructurada
	-	Centrada en alumno	-	Centrada en alumno	-	en conocimiento	-	Centrada en profesor
	-	Abierta	-	Cerrada	-	Abierta	-	Semiescolarizada
	-	Escolarizada	-	(Ie, Francia)	-	Multidisciplinaria	-	Cerrada
	-	Multidisciplinar	-	Escolarizada	-		-	Escolarizada
	-		-	Interdisciplinar	-		-	Unidisciplinar
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 grupos
	-		-		-	Innovación Creatividad	-	Interacción social
Relación estructura de educación superior	-	No	-	No secuencial	-	Secuencial	-	Secuencial
Marco de referencia	-	Autonomía universitaria	-	Autonomía universitaria	-	Autonomía universitaria	-	Semiautónomo
	-		-	Control estatal (Ie, Francia)	-		-	

Nivel doctorado

	Europa		no	Europa		Eeuu	Latinoamérica	
	continental			continental				
Fines y propósitos	-	Autonomía intelectual e investigativa	-	Autonomía intelectual e investigativa	-	Autonomía intelectual e investigativa	-	Autonomía intelectual e investigativa
	-	Disciplina de trabajo académico e intelectual	-	Disciplina de trabajo académico e intelectual	-	Disciplina de trabajo académico e intelectual	-	Disciplina de trabajo académico e intelectual
	-	Flexibilidad, creatividad y apertura frente a conocimientos nuevos.	-	Flexibilidad, creatividad y apertura frente a conocimientos nuevos.	-	Flexibilidad, creatividad y apertura frente a conocimientos nuevos.	-	Flexibilidad, creatividad y apertura frente a conocimientos nuevos.
Énfasis	-	Avance del conocimiento	-	Avance del conocimiento	-	Avance del conocimiento	-	Avance del conocimiento
	-	Satisfacer necesidades desarrollo entorno	-	Satisfacer necesidades desarrollo entorno	-	Satisfacer necesidades desarrollo entorno	-	Satisfacer necesidades desarrollo entorno

Estructura curricular	- Flexible	- Flexible	- Flexible	- Estructurada
	- Centrada en alumno	- Centrada en alumno	- Centrada en objeto de conocimiento	- Centrada en relación profesor, tutor/alumno
	- No escolarizada	- Centrada en Profesor	- Escolarizada	- Escolarizada
		- (ie, Alemania)		- Flexible
		Semiescolarizada		- Semiestructurada
		a (ie, España)		- Centrada en el alumno (casos ie, Brasil)
Estrategias de enseñanza y aprendizaje	- Procesamiento y transferencia de información	- Procesamiento y transferencia de información	- Procesamiento y transferencia de información	- Procesamiento y transferencia de información
	- Análisis crítico	- Análisis crítico	- Análisis crítico	- Análisis crítico
	- Interpretación de datos	- Interpretación de datos	- Interpretación de datos	- Interpretación de datos
	- Aplicación de principios	- Aplicación de principios	- Aplicación de principios	- Aplicación de principios
	- Tutoriales y acompañamiento	- Tutoriales y acompañamiento	- Tutoriales y acompañamiento	- Tutoriales y acompañamiento

	o	de	o	de	o	de	o	de
	investigación		investigación		investigación		investigación	
Relación	-	Acceso directo	-	Acceso directo	-	Acceso	-	Acceso
estructura	-	desde 2º. Ciclo	-	desde 2º. Ciclo	-	restringido	-	Restringido
de					-	desde Máster		desde máster y
educación								libre desde 2º
superior								ciclo (casos ie, Brasil, Chile, Colombia)
Marco de	-	Autonomía	-	Autonomía	-	Autonomía	-	Control estatal
referencia		universitaria		universitaria		universitaria		
			-	Control estatal				
				(ie, Francia, España)				

Fuente: Tabla Cruz, 2002. Modelos educativos del postgrado: una visión internacional.¹²

Entre las características presentes en estos programas se encuentra una duración de entre 6 meses a un año en los programas de especialización, de 1 a 2 años para programas de maestría y entre 2 y 6 años para programas de doctorado, siendo en este último caso la media de 4 años y pudiendo extenderse en algunos casos hasta 8 años. La mayoría de los programas se desarrollan como continuidad del segundo nivel teniendo como requisito una formación de pregrado de entre 3 a 5 años. El tipo de dedicación en la mayoría de los programas es de tiempo completo. Los programas en general se realizan en las lenguas

¹² "Gestión de la Calidad del Postgrado en Iberoamérica. Experiencias Nacionales" Ediciones AUIP, 2002 Palacio de Abrantes San Pablo, 26 37001 Salamanca España.

locales, aunque algunos son dictados en lengua local e inglés. A su vez con respecto a los requisitos de ingreso, en la mayor parte de los programas exigen proficiencia de una segunda lengua extranjera (predominantemente inglés) como requisito para el ingreso en los programas de maestrías. En relación con los programas de doctorados se encuentran programas que exigen como requisito el manejo de una y dos lenguas extranjeras. La mayor parte de las universidades de los sistemas europeos, latinoamericanos y asiáticos miden sus avances en créditos estos procesos de estandarización de criterios se han desarrollado intensamente a partir de Bolonia.

En América Latina, los programas de posgrado generalmente son la continuación de los grados de tercer nivel o segundo ciclo y en términos generales tienen como requisito una formación de entre 6 a 8 semestres, aunque la tendencia evoluciona a la disminución de los años de formación de grado y el reconocimiento de la formación tecnológica como equivalente.

El profesorado que desarrolla estos programas, en términos generales está compuesto en gran medida por maestros o doctores especialistas en el campo específico al cual se adscriben los programas. En particular en América Latina los docentes que realizan formación de cuarto nivel cuentan en gran medida con formación de maestría y en una muy menor proporción encontramos docentes con formación de doctorado. Solo las universidades mejor situadas en las evaluaciones comparativas internacionales como la Universidad de Sao Paulo, Universidad de Buenos Aires, Universidad autónoma de México o la Universidad Estadual de Campinas presentan indicadores de docentes con doctorado similares a las universidades europeas o norteamericanas donde el grado mínimo para ser contratado como docente de esta institución es el grado de doctor.

En el campo de las artes, en los últimos años se ha visto la inclusión de artistas docentes dentro de la planta académica lo que superpone una mayor complejización tanto en términos de contrataciones,

competencias de gestión académica, validación de trayectorias y títulos, producción académica entre otros. Sin embargo, esta modalidad busca contribuir a una comprensión más compleja y rica de la formación en los campos de producción artística.

Respecto al campo de las humanidades para Valdés, 2017.

hoy en día, hay un diagnóstico ampliamente compartido acerca de la suerte de las humanidades en el mundo no sólo de las universidades, sino de la vida pública y de la sociedad en general. Se hace evidente un choque entre la idea tradicional de las humanidades y dos adversarios formidables: por una parte, el afán de lucro, de «rentabilidad» y por otra, el esquema de evaluación del mérito que proviene del modelo de las llamadas ciencias «duras». Las humanidades no son prácticas, no entregan resultados inmediatos; vistas desde afuera, son lo contrario de lo útil (Valdés, 2017).

Las investigaciones de posgrado en el campo de las Humanidades, por sus características disciplinares, se desarrollan principalmente por medio de investigaciones teórico-prácticas que profundizan en las problemáticas de los campos específicos vinculados al contexto sociocultural. En el caso de las investigaciones en el campo de las artes, vemos diversas líneas de investigación y titulación que transitan entre investigaciones teóricas, investigaciones prácticas, investigaciones mixtas y estudios de procesos creativos. Esta diversidad de abordajes investigativos busca contener la problemática específica del desarrollo de investigaciones y producción de conocimiento en el campo de las artes de un modo más holístico.

Si bien en países como España, Francia, Brasil, Chile, Argentina entre otros, los últimos 10 años tanto las universidades como los organismos rectores han desarrollado estrategias y mecanismos que intentan acompañar las investigaciones en humanidades y artes con indicadores cuantitativos y

cualitativos y de un modo más holístico y relacional que podrían resultar más eficientes para este campo amplio. Un ejemplo son las nuevas metodologías en la Universidad del País Vasco, (Barrenechea, Castro, & Ibarra, 2008). Otro caso emblemático es el de las universidades brasileras, ellas se construyen sobre el discurso del artista-investigador-pedagogo, diagnosticando una realidad que visualiza la precariedad de la inserción productiva de los artistas y, por ende, la necesidad de diversas adscripciones complementarias que contribuyan a complejizar tanto la matriz formativa como la matriz productiva y sus entramados en los contextos latinoamericanos.

La Universidad de Sao Paulo es un ejemplo que diagrama muy claramente una oferta de posgrado diversa, flexible y que dialoga con los campos de formación de tercer nivel, tanto técnico cuanto profesional¹³. Esta universidad construye un modelo de programas de posgrado flexible que dialoga abiertamente entre los diversos campos amplios. En el área de las artes vincula tanto la práctica como la teoría intentando articular por medio de sus materias y contenidos las áreas de investigación, creación y pedagogía. Este modelo que difiere de la tradición dicotómica de conservatorios para la práctica y universidades para la teoría ha sido incorporado exitosamente por algunas universidades francesas en el siglo XXI¹⁴. Las universidades brasileras presentan, a su vez, otra característica paradigmática y diferenciadora a nivel latinoamericano: todos sus programas de posgrado *Stricto Sensu*¹⁵ en universidades públicas son gratuitos. Este mecanismo ha funcionado como estrategia de incentivo para alcanzar mayores grados de democratización en el desarrollo investigativo del país, a diferencia de la mayoría de los países de la región como Argentina, Colombia, Chile, Perú y Ecuador entre otros, donde si bien en algunos casos el pregrado es gratuito los posgrados son pagos.

¹³ <http://www3.eca.usp.br/pos>

¹⁴ <http://www.conservatoiredeparis.fr/etudes/diplomes-delivres/musique/>

¹⁵ La formación de posgrado en Brasil se subdivide en 2 modalidades: *Stricto Sensu* (Maestrías y doctorados) y *Lato Sensu* (especializaciones). <https://www.redalyc.org/jatsRepo/349/34958006015/34958006015.pdf>

Otros ejemplos interesantes que se pueden señalar son el caso de las siguientes universidades: en Europa, Goldsmith University¹⁶; Royal Academy of Arts en Ámsterdam¹⁷; en Asia, Universidad Kioto en Japón¹⁸; en América, la UNAM¹⁹ y CALARTS²⁰ . Todas ellas se vinculan a problemáticas contemporáneas desde perspectivas interdisciplinarias, buscando procesos de resignificación de espacios públicos, redes internacionales de investigación y creación e incorporación de nuevas tecnologías, entre otras acciones. Estas estrategias han permitido no solo dinamizar los mercados locales en los cuales se adscriben, sino también les han permitido a las universidades ganar prestigio internacional por su calidad académica, la calidad de sus estudiantes egresados y sus exitosos resultados de circulación de conocimiento en la comunidad no universitaria, lo que se expresa en su puntuación en rankings internacionales.

¹⁶ <https://www.gold.ac.uk/pg/a-z/>

¹⁷ <https://www.kabk.nl/en/programmes?courseDegree=master>

¹⁸ <https://www.bun.kyoto-u.ac.jp/en/>

¹⁹ <http://www.fad.unam.mx/pad-posgrado.php>

²⁰ <https://selfservice.calarts.edu/Student/Courses>

Caracterización y desarrollo del posgrado en el Ecuador en el campo de conocimiento de Artes y Humanidades

Paula Andrea González Rodríguez

Universidad de Las Artes

En concordancia con lo expuesto en los apartados anteriores, el caso ecuatoriano no es una excepción y los programas de formación superior en Artes y Humanidades se desarrollan principalmente hacia finales del siglo XX. Este desarrollo tardío y precario en relación con otros países de la región y con otros campos de formación locales, ha ido en detrimento de la formación de posgrado en el campo de las Artes y Humanidades retrotrayendo sus perspectivas de incidencia, desarrollo y alcances. En este escenario, el campo específico de la Literatura fue el área pionera en iniciar programas de posgrado. Posteriormente se abrieron programas de posgrados en el campo específico de las Artes Visuales, el campo de la Música y más tardíamente en el campo de las Artes Escénicas, el campo específico de la Danza es el único que aún no cuenta con programas de maestría en Ecuador. En el nivel CINE 8 de doctorado no se registran programas vigentes en el campo amplio de Artes y Humanidades.

Respecto a la categorización internacional de modelos de programas, Ecuador se sitúa en un modelo mixto con perfil de especialización disciplinar por sobre el desarrollo investigativo. Esto se expresa por la proliferación de programas de maestrías profesionales y el detrimento comparativo de programas de maestría de investigación y doctorados.

Tomando como elemento la ponderación de créditos propuesta por el Estado Ecuatoriano para los programas de posgrado, en el Art. 23 del Reglamento de Régimen Académico del 2019, nos encontramos con una propuesta que o toman como referente un modelo de alta escolarización con un

componente investigativo complementario en el marco de una ley que entiende la calidad vinculada a la pertinencia y democratización de la formación.

Tabla 4. Duración de periodos académicos (PAO), horas totales, número de créditos y cursos para programas de cuarto nivel en Ecuador.

	Duración en PAO		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: CES, 2019.

Los tipos y variantes de programas regulados y definidos en el sistema ecuatoriano se encuentran establecidos en el artículo 21 del Reglamento de Régimen Académico vigente. Estos programas se clasifican según la institución que los imparte en:

Tabla 5. Instituciones de educación superior y tipos de programas de cuarto nivel a ofertar

Tipo de institución	Especialidad	Maestría	Doctorado
a) Otorgados por los conservatorios superiores con condición de universitarios que se	- Especialidad	- Maestría	

**encuentren cualificados por el
CACES, (únicamente en el campo
de las artes o sus equivalentes).**

**b) Otorgados por los institutos - Especialista - Magíster
superiores con condición de Tecnológico. Tecnológico.
universitarios**

**c) Otorgados por las - Especialista - Magíster - Doctor (PhD
universidades y escuelas Tecnológico. Tecnológico. o su
politécnicas: - Especialista. - Magíster, equivalente).
- Especialista
(en el campo
de la salud).**

Fuente: Reglamento de Régimen Académico 2019.

Esta organización dialoga con las propuestas que se han establecido desde el Proceso de Bolonia y buscan generar marcos de entendimiento común entre instituciones universitarias.

Respecto a la normativa educativa ecuatoriana, la constitución de Ecuador en sus artículos 26 al 28 consignan la función sustantiva de la educación estableciendo 5 puntos centrales:

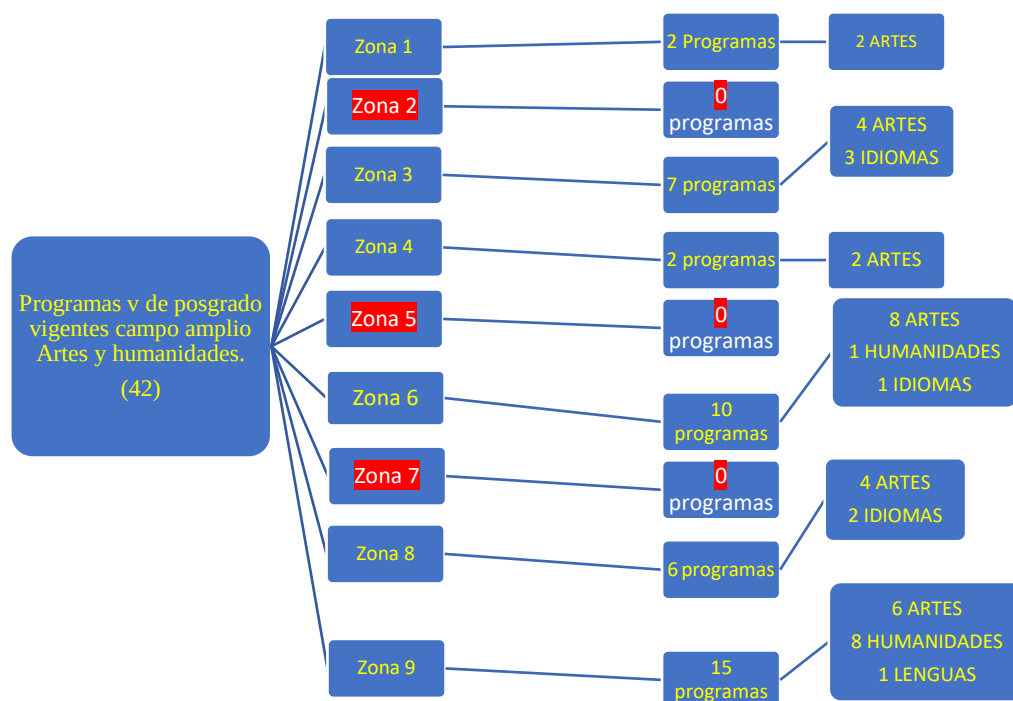
- “La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado”.
- “Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal” y un “eje estratégico para el desarrollo nacional”.

- “La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia”.
- “La educación responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos”.
- “La educación pública será universal y laica en todos sus niveles, y gratuita hasta el tercer nivel de educación superior inclusive”.

Este marco regulatorio local, permite situar la matriz educativa dentro de un modelo de Estado de Bienestar que, en términos de cobertura, según el artículo 11 de la Ley orgánica de educación superior (LOES) asegura cobertura de manera íntegra por parte del estado para la formación escolar y universitaria hasta el tercer nivel inclusive (niveles 1 a 6 CINE) no así la formación de posgrado.

La oferta específica de posgrados en Artes y Humanidades para el año 2021, se compone de 42 programas de maestría los cuales se encuentran focalizados en cuatro zonas de planificación: zona 9/ Quito con 36%, zona 6/ Cuenca con 24%, zona 3/ Ambato con un 17% y zona 8/ Guayaquil con 14% de la oferta de programas. Las zonas 2/ Pichincha, zona 5/ Santa Elena y zona 7/ El Oro y Loja, no presentan ofertas vigentes de cuarto nivel (SNIECE, 2021).

Figura 18. Oferta de posgrado vigente para el campo amplio de Artes y humanidades por zona de planificación y por campo de conocimiento específico.



Fuente: Sistema Nacional de Información de Educación Superior del Ecuador (SNIESE) **Elaboración** propia, 2021.

Respecto a la oferta vigente a agosto de 2021 nos encontramos con un 59% del total de programas de posgrados ofertados pertenecientes a universidades públicas y un 40% de programas pertenecientes a universidades privadas. De ese universo a su vez el 59% corresponde a programas de maestría académicos con trayectoria profesional, 17% de programas de maestría profesional, 21% de programas de maestría académica con trayectoria investigativa y 2% de programas de magister en investigación. No

existe oferta vigente de especializaciones en el campo de las artes y humanidades y tampoco de doctorado.

Tabla 6. Oferta vigente agosto 2021 según presencia por campos detallados en zonas de planificación y tipo de programa

Campo detallado	Zona de planificación	Magister profesional (MP)	Magister académico o trayectoria profesional (MA) (TP)	Magister académico trayectoria o investigación (MA) (TI)	Magister investigación (MI)	Doctorado PhD
Artes/ Visuales	Zona 1	0	1	0	0	0
No hay programas	Zona 2	0	0	0	0	0
Artes/ Diseño	Zona 3	0	4	0	0	0
Idiomas/ Ingles, Lingüística, Literatura			3			
Artes/ Diseño	Zona 4	0	1	0	0	0

No	hay	Zona 5	0	0	0	0	0
programas							
Artes / Diseño,		Zona 6	2	3	0	0	0
Audiovisual,							
Música							
No	hay	Zona 7	0	0	0	0	0
programas							
Artes/		Zona 8	4	0	0	0	0
Fotografía,							
Gestión, Música							
Idiomas /							
Escritura							
Creativa							
Artes/ Música y		Zona 9	0	0	3	0	0
artes escénicas,							
visuales, gestión							
Humanidades/							
Historia y							
arqueología,							
literatura y							
lingüística							
Idiomas/							
Idiomas							

Total, oferta de	6	12	7	25/
instituciones				59%
públicas				oferta

Campo detallado	Zona	de	Magister	Magister	Magister	Magister	Docto
	planificaci		profesion	académic	académico	investigaci	rado
	ón		al (MP)	o	trayectoria	ón	PhD
				trayector	investigació	(MI)	
				ia	n (MA) (TI)		
				profesion			
				al			
				(MA)			
				(TP)			
Artes/ Diseño	Zona 1	0	1	0	0	0	0
No hay	Zona 2	0	0	0	0	0	0
programas							
Artes/ Diseño	Zona 3	0	1	0	0	0	0
Artes/ Diseño	Zona 4	0	1	0	0	0	0
No hay	Zona 5	0	0	0	0	0	0
programas							
Artes/ Diseño,	Zona 6	0	2	1	0	0	0
música			1				

Humanidades/			1				
Filosofía							
Idiomas/							
Idiomas							
No	hay	Zona 7	0	0	0	0	0
programas							
Artes / Música		Zona 8	1	0	0	0	0
Artes/	Diseño,	Zona 9	0	3	0	1	0
audiovisual							
Humanidades/			1		1		
Filosofía,							
religión	y	2					
teología							
Idiomas/							
Idiomas,							
Lingüística	y						
literatura							
Total, oferta de			1	13	2	1	17/
instituciones							40%
privadas							oferta

Fuente: Sistema Nacional de Información de Educación Superior del Ecuador (SNIESE) Elaboración propia, 2021.

Las universidades públicas en Ecuador que cuentan con programas de posgrado en artes y humanidades son: Universidad de las artes, Universidad de Cuenca, Universidad Técnica de Cotopaxi, Universidad técnica del norte, Universidad Técnica de Ambato, Escuela Superior Politécnica del Litoral, Universidad Andina Simón Bolívar, Universidad Nacional de Chimborazo, Universidad Central, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, que totalizan 24 ofertas de programas de maestrías, 4 menos que el año 2020.

Las universidades privadas en Ecuador que desarrollan programas de posgrado en Artes y Humanidades son: Universidad del Azuay, Universidad particular de especialidades Espíritu Santo, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Universidad de las Américas, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Universidad Tecnológica Israel, Universidad Católica de Cuenca, Universidad particular San Gregorio de Porto Viejo, Universidad Politécnica Salesiana; totalizando 17 ofertas de maestrías, 5 más que el año 2020.

Tabla 7. *Programas vigentes en el campo de artes y humanidades 2021*

Universidad	N°	Campo específico	Campo detallado	Horas	N° Semestres	Zona	Modalidad	Años de vigencia	N° de cohortes y estudiantes	Tipo de Programa	Financiamiento	Ciudad	Valor
Universidad de las artes	1	Artes	Artes/ Fotografía	2132	4	Zona 8	Híbrida	5 años 18-04-25 23-04-25	1/18	Maestría Profesional	Pública	Guayaquil	6.400
Universidad de las artes	2	Artes	Artes/ Gestión	2132	4	Zona 8	Híbrida	5 años 18-01-31 23-01-31	1/18	Maestría Profesional	Pública	Guayaquil	6.100
Universidad de las artes	3	Artes	Música y Artes Escénicas	2199	4	Zona 8	Híbrida	5 años 18-11-21	1/12	Maestría Profesional	Pública	Guayaquil	6.158

								23-11-					
								21					
Universidad	4	Idiomas	Escritura	2160	4	Zon	Hibrida	5 años	1/18	Maestría	Pública	Guayaquil	6.157
de las artes			creativa			a 8		19-06-		Profesiona			
								26		l			
								24-11-					
								21					
Universidad	5	Artes	Artes/	2160	3	Zon	Presencial	5 años	ND/	Maestría	Pública	Cuenca	7.000
de Cuenca			Diseño			a 6		17-11-	30	Profesiona			
			Arte					15		l			
								22-11-					
								15					
Universidad	6	Artes	Artes/	2187	4	Zon	Presencial	5 años	1/30	Maestría	Pública	Cuenca	5.878
de Cuenca			Audiovisua			a 6		18-05-		Profesiona			
			l Cine					16		l			
								23-05-					
								16					
Universidad	7	Artes	Música y	1440	3	Zon	Presencial	5 años	ND/40	Maestría	Particular	Samborond	13.20
particular de			Artes			a 8		16-09-		Profesiona		ón	0
			Escénicas					28		l			

especialidades										21-09-			
Espíritu Santo										28			
Pontificia	8	Artes	Artes/Dise	1440	2	Zon	Presencial	6 años	1/25	Maestría	Particular	Ibarra	4.815
Universidad			ño			a 1		19-10-		académica	cofinanciado		
Católica del								23		/			
Ecuador								25-10-		trayectoria			
								23		profesiona			
										l			
Universidad	9	Idiomas	Idiomas	2160	4	Zon	Presencial	5 años	ND/	Maestría	Pública	Latacunga	5.800
Técnica de						a 3		19-05-	50	académica			
Cotopaxi								22		/			
								24-05-		trayectoria			
								22		profesiona			
										l			
Pontificia	1	Artes	Diseño	1440	2	Zon	Presencial	6 años	1/50	Maestría	Particular	Ambato	5.292
Universidad	0					a 3		19-07-		académica	cofinanciado		
Católica del								04		/			
Ecuador								25-07-		trayectoria			
								04		profesiona			
										l			

Universidad	1	Artes	Artes	/	2120	2	Zon	Presencial	6 años	ND/ 25	Maestría	Pública	Ibarra	5.000
técnica del norte	1		artes visuales				a 1		19-10-18		académica /			
									25-10-18		trayectoria profesional			
											l			
Universidad	1	Artes	Técnicas		1680	2	Zon	Presencial	6 años.	ND/ 70	Maestría	Particular	Quito	15.00
de las Américas	2		audiovisual				a 9		20-03-25		académica /			0
			es y producción						26-03-25		trayectoria profesional			
			para medios de comunicaci								l			
			ón											
Universidad	1	Artes	Artes/Dise		1824	2	Zon	Presencial	6 años.	ND/ 30	Maestría	Pública	Ambato	6.000
Técnica de Ambato	3		ño				a 3		20-02-05		académica /			
									26-02-05		trayectoria profesional			
											l			

Universidad	1		Música y	2160	3	Zon	Presencial	6 años	ND/	Maestría	Pública	Cuenca	7.000
de Cuenca	4	Artes	Artes			a 6		20-04-	30	académica			
			Escénicas					08 26-		/			
								04-08		trayectoria			
										profesiona			
										l			
Escuela	1	Artes	Diseño	1440	2	Zon	Semipresenc	6 años	ND/	Maestría	Publica	Guayaquil	8.000
Superior	5					a 6	ial	20-04-	60	académica			
Politécnica del								22		/			
Litoral								26-04-		trayectoria			
								22		profesiona			
										l			
Universidad	1	Artes	Diseño	1440	2	Zon	Presencial	6 años.	ND/ 30	Maestría	Particular	Cuenca	6.500
del Azuay	6					a 6		19-02-		académica	cofinanciado		
								19		/			
								25-02-		trayectoria			
								19		profesiona			
										l			
Escuela	1	Idiomas	Idiomas	1600	3	Zon	Presencia	6 años	ND/	Maestría	Publica	Guayaquil	8.500
Superior	7					a 8			30	académica			

Politécnica del								19-12-		/				
Litoral								05		trayectoria				
								25-12-		profesiona				
								05		l				
Universidad	1	Humanida	Historia y	2160	3	Zon	Presencial	6 años	ND/	Maestría	Pública	Quito	11.90	
Andina Simón	8	des	arqueológí			a 9		20-09-	30	académica			0	
Bolívar			a					01		/				
								26-07-		trayectoria				
								01		profesiona				
										l				
Universidad	1	Artes	Diseño	2145	3	Zon	Presencial	6 años	ND/	Maestría	Pública	Cuenca	7.000	
de Cuenca	9					a 6		20-04-	30	académica				
								08		/				
								26-04-		trayectoria				
								08		profesiona				
										l				
Pontificia	2	Humanida	Filosofía	1440	2	Zon	Presencial	6 años	ND/	Maestría	Particular	Quito	5.475	
Universidad	0	des				a 9		20-08-	20	académica	cofinanciado			
								26		/				

Católica del Ecuador								26-08-26		trayectoria profesional			
Pontificia Universidad Católica del Ecuador	2	Idiomas	Literatura y lingüística	1440	2	Zona 9	Presencial	6 años	ND/20	Maestría académica	Particular cofinanciado	Quito	7.118
	1							09		/			
								26-09-09		trayectoria profesional			
Universidad Tecnológica Israel	2	Artes	Diseño	1600	2	Zona 9	En línea	6 años	ND/ 50	Maestría académica	Particular	Quito	7.200
								20-09-23		/			
								26-09-23		trayectoria profesional			
										l			
Universidad Católica de Cuenca	2	Idiomas	Idiomas	1440	2	Zona 6	Presencial	6 años	ND/36	Maestría académica	Particular cofinanciado	Cuenca	4.500
	3							20-09-23		/			
								26-09-23		trayectoria			

										profesiona			
										l			
Pontificia	2	Artes	Diseño	1440	2	Zon	Presencial	6 años	ND/ 30	Maestría	Particular	Quito	5.818
Universidad	4					a 9		20-10-		académica	cofinanciado		
Católica del								07		/			
Ecuador								26-10-		trayectoria			
								07		profesiona			
										l			
Universidad	2	Idiomas	Literatura y	1440	2	Zon	En línea	6 años.	ND/	Maestría	Pública	Ambato	4.600
Técnica de	5		Lingüístic			a 3		20-10-	40	académica			
Ambato			a					07		/			
								26-10-		trayectoria			
								07		profesiona			
										l			
Universidad	2	Idiomas	Literatura	1440	2	Zon	En línea	6 años.	ND/	Maestría	Pública	Ambato	4.600
Técnica de	6		y			a 3		20-10-	40	académica			
Ambato			lingüística					21		/			
								26-10-		trayectoria			
								21		profesiona			
										l			

Universidad de Cuenca	27	Artes	Música y artes escénicas	2050	3	Zona 6	Presencial	6 años	ND/30	Maestría académica	Pública	Cuenca	6.500
								20-11-18		/			
								26-11-18		trayectoria profesional			
										l			
Universidad Técnica de Ambato	28	Artes	Diseño	1824	2	Zona 3	Presencial	6 años	ND/30	Maestría académica	Pública	Ambato	5.100
								20-02-04		/			
								26-02-04		trayectoria profesional			
										l			
Universidad particular San Gregorio de Porto Viejo	29	Artes	Diseño	1440	2	Zona 4	Presencial	6años	ND/90	Maestría académica	Particular	Manabí	4.600
								20-02-07		/			
								26-02-07		trayectoria profesional			
										l			

Universidad Nacional de Chimborazo	30	Artes	Diseño	1440	2	Zona 4	Presencial	6años. 20-02-07	ND/ 90	Maestría académica / trayectoria profesional	Pública	Riobamba	4.600
Universidad Politécnica Salesiana	1	Humanidades	Filosofía	1440	2	Zona 6	En línea	6 años. 21-04-14 27-04.14	ND/ 60	Maestría académica / trayectoria profesional	Particular cofinanciado	Cuenca	5.000
Universidad Técnica de Ambato	2	Artes	Diseño	1440	2	Zona 3	En línea	6 años. 21-06-16 27-06-16	ND/ 80	Maestría académica / trayectoria profesional	Pública	Ambato	4.100

Universidad	3	Artes	Música y	2640	4	Zon	Presencial	5 años.	1/27	Maestría	Pública	Quito	5.860
Central	3		Artes Escénicas			a 9		19-06-19		académica /			
								24-06-19		trayectoria			
										investigación			
Universidad	3	Artes	Artes	2672	4	Zon	Presencial	5 años.	1/27	Maestría	Pública	Quito	6.717
Central	4		visuales			a 9		19-01-16		académica /			
								24-01-16		trayectoria			
										investigación			
Universidad	3	Artes	Artes/Gesti	2672	5	Zon	Presencial	5 años.	1/27	Maestría	Pública	Quito	5.998
Central	5		ón			a 9		19-05-22		académica /			
								24-05-22		trayectoria			
										investigación			

Facultad	3	Humanida	Historia y	2688	2	Zon	Presencia	6 años	ND/ 25	Maestría	Pública	Quito	7.530
Latinoameric	6	des	arqueologí			a 9		19-09-		académica			
ana de			a					03		/			
Ciencias								25-09-		trayectoria			
Sociales								03		investigaci			
										ón			
Pontificia	3	Humanida	Religión y	2160	4	Zon	Presencial	6 años	ND/20	Maestría	Particular	Quito	7.600
Universidad	7	des	teología			a 9		19-07-		académica	cofinanciado		
Católica del								04		/			
Ecuador								25-07-		trayectoria			
								24		investigaci			
										ón			
Universidad	3	Humanida	Literatura	2832	3	Zon	Presencial	6 años	ND/	Maestría	Pública	Quito	10.90
Andina Simón	8	des	y			a 9		20-01-	25	académica			0
Bolívar			Lingüística					22		/			
								26-01-		trayectoria			
								22		investigaci			
										ón			

Universidad	3	Humanida	Literatura y	2832	3	Zon	Presencial	6 años	ND/	Maestría	Pública	Quito	10.90
Andina Simón	9	des	Lingüístic			a 9		20-01-	25	académica			0
Bolívar			a					22		/			
								26-01-		trayectoria			
								22		investigaci			
										ón			
Universidad	4	Artes	Diseño	2880	4	Zon	Presencial	6 años.	ND/ 30	Maestría	Particular	Cuenca	8.000
del Azuay	0					a 6		20-06-		académica	cofinanciado		
								03		/			
								26-06-		trayectoria			
								03		investigaci			
										ón			
Universidad	4	Humanida	Historia y	2832	3	Zon	Presencial	6 años	ND/	Maestría	Pública	Quito	10.90
Andina Simón	1	des	arqueologí			a 9		21-06-	25	académica			0
Bolívar			a					16		/			
								27-06-		trayectoria			
								16		investigaci			
										ón			

Universidad	4	Humanida	Historia y	2700	8	Zon	Presencial	5 años	1/	Maestría	Pública	Quito	10.90
Andina Simón	2	des	arqueologí		trimestre	a 9		16-11-	25	de			0
Bolívar			a		s			16		investigaci			
								21-11-		ón			
								16					

Fuente: CES, 2021. **Elaboración** propia.

Para el campo específico de las artes, según la clasificación del CES (2021), existen 26 maestrías vigentes, (7 más que el año 2020) de las cuales 6 corresponden a maestrías profesionales, 16 programas corresponden a maestrías académicas (MA) con trayectoria profesional (TP), 4 maestrías académicas (MA) con trayectoria de investigación (TI), no existiendo aún maestrías de investigación.

En relación con el campo de las humanidades existen 9 maestrías vigentes de las cuales 3 corresponden a programas de maestrías académicas (MA) con trayectoria profesional (TP), 5 maestrías académicas (MA) con trayectoria de investigación (TI) y una maestría de investigación.

En el campo específico de Idiomas, el año 2021 existe una oferta de 7 programas de maestría de los cuales una maestría es profesional y 6 maestrías son académicas (MA) con trayectoria profesional (TP), no se ofertan programas de maestrías académicas (MA) con trayectoria de investigación (TI) ni maestría de investigación.

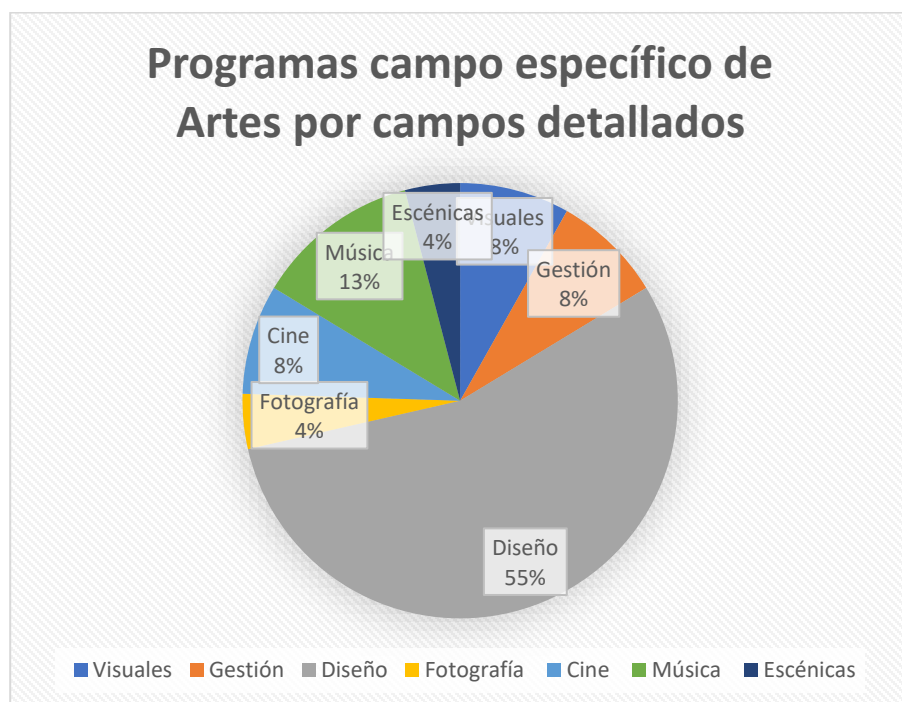
Figura 19. *Distribución de programas de maestría en artes y humanidades por campos específicos*



Fuente: Sistema Nacional de Información de Educación Superior del Ecuador (SNIESE) Elaboración propia, 2021.

Existe mayor oferta de programas en el campo de las Artes con un 61% seguido Humanidades con un 22% e idiomas con un 17%. En relación con los campos detallados de las Artes, el mayor porcentaje de la oferta de posgrados es para Diseño que alcanza el 55% el restante 45% se distribuye entre programas de Fotografía, Cine, Música, Artes Escénicas, Gestión Cultural y Artes Visuales (SNIECE, 2021).

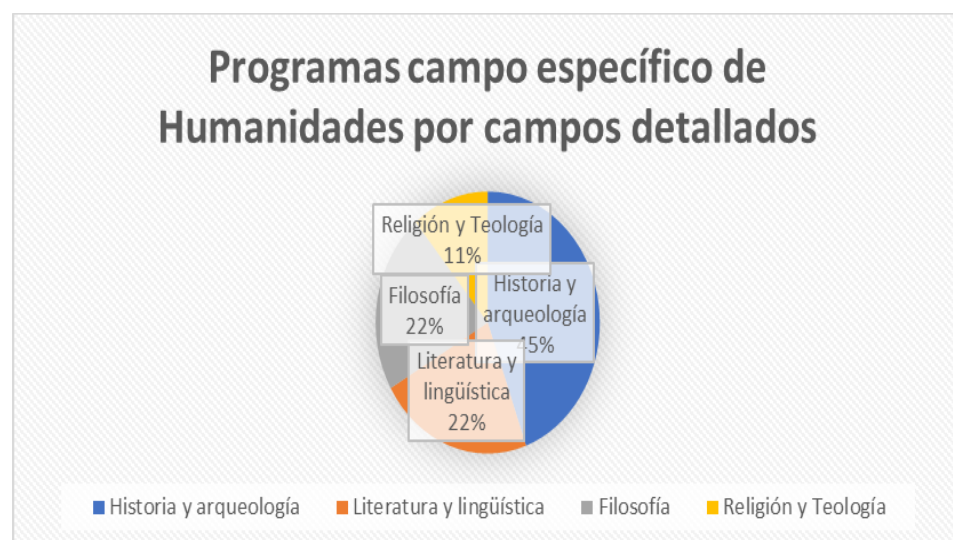
Figura 20. *Oferta de maestría en el campo específico de Artes*



Fuente: Sistema Nacional de Información de Educación Superior del Ecuador (SNIESE) **Elaboración** propia, 2021.

En el caso del campo específico de las humanidades, podemos ver que la torta porcentual también presenta el predominio de un campo detallado en este caso la oferta de posgrado en el campo de historia y arqueología con un 45%. Sin embargo, el restante 55% se distribuye entre 3 programas: Literatura y Lingüística con un 22%, Filosofía con 22%, y Religión y Teología con 11%.

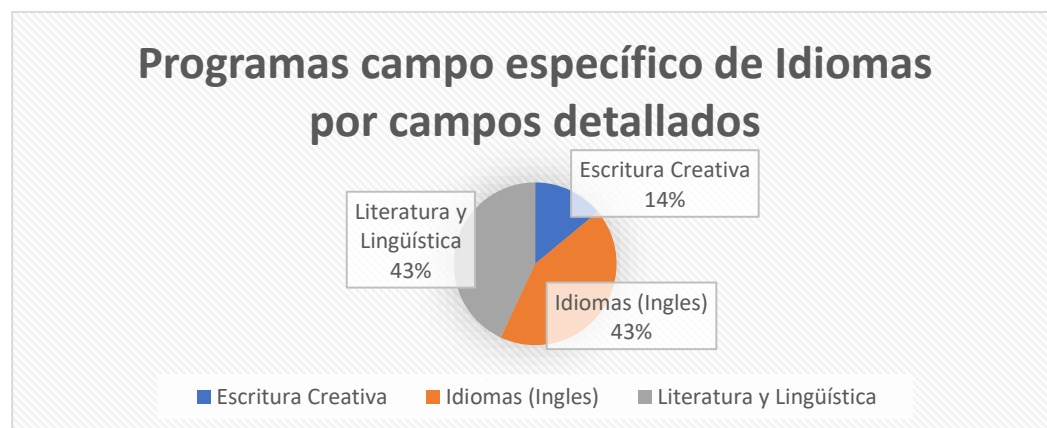
Figura 21. Oferta de maestría en el campo específico de Humanidades



Fuente: Sistema Nacional de Información de Educación Superior del Ecuador (SNIESE) Elaboración propia, 2021.

En el campo específico del Idiomas, la oferta se distribuye más o menos equitativamente entre el estudio del Idioma inglés con 3 programas Literatura y Lingüística con 3 programas y representando el 43% de la oferta y finalmente Escritura Creativa con 1 programa 14% de la oferta actual vigente.

Figura 22. Oferta de maestría en el campo específico de Idiomas



Fuente: Sistema Nacional de Información de Educación Superior del Ecuador (SNIESE) Elaboración propia, 2021.

El campo específico del Idiomas adicionalmente se articula en el campo amplio de la educación. Por esto decidimos incluir un diagrama del desarrollo de idiomas en esa área para poder comprender con más complejidad su inserción en cuarto nivel. En ese sentido y para clarificar de mejor manera la formación de posgrado, este registro nos permitió evaluar con más claridad el flujo entre la oferta de tercer nivel y sus estrategias de educación continua.

Tabla 8. Oferta de maestría en el campo específico de idiomas ofertadas desde el campo específico de educación

Universidad		Ciudad	Maestría en educación en idiomas extranjeros
Universidad Técnica del Norte	Ibarra		Pedagogía de los idiomas nacionales y extranjeros mención inglés.
Universidad Francisco de Quito	San Quito		Enseñanza de inglés como segundo idioma
Pontificia Universidad Católica de Ecuador	Quito		Pedagogía del Inglés como Lengua Extranjera
Pontificia Universidad Católica de Ecuador	Ambato		Pedagogía del Inglés como Lengua Extranjera
Pontificia Universidad Católica de Ecuador	Ibarra		Pedagogía del Inglés como Lengua Extranjera

Pontificia Universidad Católica de Ecuador	Santo domingo	Pedagogía del Inglés como Lengua Extranjera
Pontificia Universidad Católica de Ecuador	Esmeraldas	Pedagogía del Inglés como Lengua Extranjera
Universidad Técnica particular de Loja	Loja	Pedagogía de los idiomas nacionales y extranjeros
Universidad Técnica de Ambato	Ambato	Pedagogía de la lengua y la literatura
Universidad Técnica de Ambato	Ambato	Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros Mención Inglés
Universidad Particular de especialidades Espíritu Santo.	Guayaquil	Enseñanza del inglés como lengua extranjera
Universidad Estatal Península de Santa Elena	La Libertad	Pedagogía de los idiomas nacionales y extranjeros
Universidad Central del Ecuador	Quito	Pedagogía de los idiomas nacionales y extranjeros
Universidad Casa Grande	Guayaquil	Pedagogía de los idiomas nacionales y extranjeros
Universidad Tecnológica	Guayaquil	Enseñanza del inglés como lengua extranjera

Empresarial	de		
Guayaquil			
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí	Manta	Pedagogía de los idiomas nacionales y extranjeros	
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí	Chone	Pedagogía de los idiomas nacionales y extranjeros	
Universidad politécnica Salesiana	Cuenca	Educación intercultural bilingüe	
Universidad Técnica de Ambato	Ambato	Enseñanza del inglés como lengua extranjera	
Universidad Casa Grande	Guayaquil	Pedagogía de los idiomas nacionales y extranjeros	
Universidad Técnica de Manabí	Portoviejo	Pedagogía de los idiomas nacionales y extranjeros	
Pontificia Universidad Católica de Ecuador	Ambato	Pedagogía del Inglés como Lengua Extranjera	

Fuente: Sistema Nacional de Información de Educación Superior del Ecuador (SNIESE) Elaboración propia, 2021.

De los 29 programas de posgrados en Idiomas, el 76% corresponden al campo amplio de la Educación y el 24% al campo de Artes y Humanidades, 25 programas, 86% dicen tener relación con la enseñanza del inglés, en tanto que el 10% corresponden al campo de Literatura y Lingüística; y, solo el 3% se dedica al estudio de la Escritura Creativa.

Respecto a la pertinencia y en relación con las estrategias de educación continua, se pudo constatar que existen 92 carreras de pregrado vigentes en agosto 2021 en el campo amplio de artes y humanidades, que se desglosan en 48 programas en el campo de diseño, 13 en cine, producción audiovisual o animación digital, 4 en artes plásticas o visuales, 6 en artes escénicas, 7 en artes musicales, 1 en Gestión eclesial, 1 en Lingüística, 1 en Arqueología, 4 en religión, 1 en Historia, 1 en Lenguas aplicadas 3 en Literatura y 2 en Filosofía.

Con relación a la oferta de tercer nivel, la correlación de oferta de pregrado resulta coherente. Sin embargo, fue difícil encontrar en los estudios de pertinencia revisados una referencia a la matriz productiva o sociocultural en aspectos complementarios a la consulta de intereses (Demanda) o la constatación de vínculo con el tercer nivel fortaleciendo el discurso de la educación continua.

Respecto a los programas de formación de cuarto nivel con grado de maestría, encontramos rangos de duración entre 2 y 5 semestres, con un total de horas que fluctúan entre 2.132 y 2.672. Los costos de programas van desde los \$ 4.815 dólares a los \$15.000, sin que se evidencie relación directa con el tiempo de duración del programa o según el tipo de programa, más bien es una oferta discrecional asociada aparentemente a los costos de producción que maneja cada universidad y la demanda del área en la cual se desarrolla el programa. Respecto al número de estudiantes, la relación de cantidad está caracterizada correlativamente con el pregrado y la necesidad de un número bajo de estudiantes entendiendo las particularidades de la formación en artes. Solo en el caso del diseño se evidencia un número mayor de estudiantes por cohorte.

Actualmente se ofertan 3 programas de maestría académica con componente de investigación en el campo de las Artes, ofertados por la **Universidad Central**, con una duración entre 2 y 2.5 años son: la Maestría en Gestión Cultural para las Artes cuyo objetivo es: “Formar investigadores en el campo de

la gestión cultural con énfasis en políticas culturales, economía y cultura, administración de las artes y patrimonio y derecho, dotándoles de herramientas que les permitan planificar, elaborar y dirigir proyectos innovadores que sitúen las problemáticas culturales en el plano de las necesidades estratégicas del estado-nación”. Siendo el modo de titulación la tesis y la certificación de un artículo científico en una revista indexada.

El segundo programa ofertado es el programa de Maestría en Investigación y Creación en Arte Contemporáneo, que plantea como objetivo: "formar artistas-investigadores en arte contemporáneo con competencias y herramientas sólidas para desarrollar la conceptualización, la realización, la redacción y la difusión sobre las prácticas y la producción artísticas contemporáneas, desde la escena local al contexto internacional” su proceso de titulación pasa por una tesis y la certificación de un artículo científico publicado en una revista indexada.

El tercer programa ofertado es la maestría en Dirección y Dramaturgias Contemporáneas con 2 años de duración, busca “formar investigadores en dirección y dramaturgias contemporáneas capaces de generar propuestas escénicas y reflexiones teóricas que aporten en la consolidación de referentes propios del contexto teatral nacional e internacional con un alto sentido estético, ético y profesional” su proceso de titulación pasa por una tesis y la certificación de un artículo en una revista científica indexada.

En relación con los programas de maestría profesional o los programas de maestría académica con componente profesional, como su nombre indica, buscan generar productos u obras que contribuyan al desarrollo práctico del campo disciplinar en el cual se adscriben. En el campo particular del diseño vemos que están orientados al perfeccionamiento profesional en campos del diseño aplicado a diversas áreas de interés local en las comunidades donde se desarrollan los programas. Así por ejemplo la **Pontificia Universidad Católica de Ecuador** oferta la maestría de diseño sustentable en la zona de

Ibarra cuyo objeto busca “el diseño y aplicación de procesos creativos e innovadores de diseño en el desarrollo productos que reduzcan el impacto ambiental durante su ciclo de vida así como el análisis sobre el uso de energías limpias, para el abordaje de problemáticas ambientales, sociales, productivas, de gestión y administración” orientado a la investigación aplicada y/o el desarrollo de productos con alto nivel de impacto.

Paralelamente la **Universidad de Cuenca** propone un programa de diseño de espacios comerciales y Retail que plantea en su objetivo “formar profesionales que profundicen en el proceso de creación de diseño interior en espacios comerciales y Retail y herramientas para su elaboración (...) con una visión estratégica vinculada al análisis de e identidad de las empresas”

Un tercer ejemplo es la propuesta de maestría ofertada por la **Universidad del Azuay** en Diseño de interiores cuyo objeto propone; “abordar la problemática de la arquitectura interior y el Diseño de interiores como un recurso que permita promover las buenas prácticas relacionadas al Desarrollo comercial que involucra un componente muy importante para el desarrollo económico de La región y el país proyectado hacia todos los grupos sociales ya sean estos productivos, naturales, Culturales, y académicos, enseñando una forma de abordar el criterio de comercio sustentable, y Espacio de trabajo de calidad ambiental y ergonómica”. También se puede observar que, por las características propias del campo del diseño y su inserción en la matriz productiva, todas las maestrías en esta área están orientadas principalmente a la generación de productos de alto nivel que se puedan ofertar en el campo de los servicios.

Entre los posgrados que se están ofertando en la actualidad en el campo específico de las humanidades, se pueden señalar los siguientes:

La única maestría en investigación en el campo de artes y humanidades en Ecuador se desarrolla en el campo detallado de la Historia en la **Universidad Andina Simón Bolívar**. Es una maestría que propone como objetivo: “Formar investigadores especializados en los ámbitos de la historia social, política y cultural del país la región andina y américa del sur desde una perspectiva crítica, dialógica e interdisciplinaria, que manejen las bases conceptuales y teóricas de la producción del saber histórico, dominen los principales enfoques de análisis, sus respectivas propuestas teóricas metodológicas y de pesquisa archivística” su duración es de 8 trimestres. El proceso de titulación es la defensa de una tesis; certificación de presentación de un artículo científico en una revista indexada.

Los programas de maestrías académicas con componente de investigación tienen un promedio de 2 años de duración con eje en procesos académicos conducentes a la producción de artículos indexados y al desarrollo de los campos disciplinarios a los cuales tributan en términos generales. Entre estas la maestría en Teología de la Pontificia Universidad Católica de Ecuador en su sede de Quito cuyo objetivo es “formar profesionales con competencias para la investigación en las disciplinas teológico-sistemáticas y teológico-pastorales, a fin de profundizar en la generación de nuevos conocimientos, fundamentados en la sagrada escritura y en la tradición, que permitan dar respuesta a los movimientos culturales y las necesidades de la iglesia y el mundo contemporáneos”.

Un segundo ejemplo es la maestría en historia y arqueología de Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales **FLACSO** cuyo objetivo es: “formar profesionales de cuarto nivel en historia, con sólidos herramientas conceptuales y metodológicas que les permita desempeñarse como investigadores y docentes productores y transmisores de conocimientos en el área de la historia andina y la investigación de los procesos de formación del estado-nación, la relación con la ciencia y la construcción de la memoria”.

Otro ejemplo el programa de maestría en Filosofía ofertado por la **Universidad del Azuay** cuyo objetivo es “desarrollar las habilidades necesarias para aplicar los conceptos propios de la filosofía a los problemas que se presentan en cada profesión de los maestrantes, así como a los problemas que plantea la realidad nacional y mundial”. Todos los programas de maestría en investigación o maestrías académicas con componentes de investigación por normativa nacional finalizan con una tesis y la producción de un artículo indexado en una revista científica, este tema es de importancia para revisar en relación principalmente con la producción de conocimiento en el campo de las artes y su adscripción académica.

Entre los posgrados que se están ofertando en la actualidad en el campo específico de Idiomas, se pueden señalar los siguientes:

La **Pontificia Universidad Católica del Ecuador** ofrece dos maestrías: a) la Maestría en Pedagogía del Inglés como Lengua Extranjera, cuyo objetivo es el de formar profesionales que estudian la adquisición, enseñanza y aprendizaje del inglés para desempeñar las múltiples funciones de un facilitador de lengua extranjera y b) la Maestría en Literatura Hispanoamericana y Ecuatoriana, cuyos objetivos están enfocados en formar investigadores y críticos literarios, contribuir a la sustentación académica y la renovación de los estudios de la lengua y la literatura hispanoamericana y ecuatoriana, promover la investigación universitaria en el campo de la historia, la teoría y la crítica de la literatura hispanoamericana y ecuatoriana, proporcionar a los estudiantes la oportunidad de aplicar las perspectivas de la semiótica al análisis e interpretación de los textos literarios, promover los enfoques interdisciplinarios en los estudios e investigaciones humanísticas, en especial, entre las ciencias.

La **Universidad Andina Simón Bolívar** ofrece la Maestría en Literatura con dos menciones: en Literatura Latinoamericana y en Escritura Creativa. La **Mención en Literatura Latinoamericana** busca

revalorar la dimensión humana de la literatura que, gracias a la imaginación, ha expresado las grandes encrucijadas de la sociedad, las comunidades, las naciones, etc., para formar graduados que entiendan el lugar de la dimensión imaginativa de la palabra, e intervengan, en sus espacios profesionales e investigativos, para potenciar estos valores presentes en las obras. La **Mención en Escritura creativa** tiene como objetivo general facilitar un espacio profesional de práctica e investigación a partir del análisis, estudio y comprensión de las dinámicas creativas contemporáneas en un mercado editorial, cultural y literario tanto global como regionalmente interrelacionado, de manera especial en el ámbito latinoamericano y andino. El programa apunta a la formación, por una parte, de docentes e investigadores que potencien el estudio de la literatura en espacios formales de educación (básica, bachillerato y universidad), y, de otra parte, a la dotación de herramientas y conceptos para que los escritores produzcan significativas obras literarias. Es fundamental que los estudiosos de la literatura manejen nociones del proceso de creación y circulación de la literatura, y que los creadores conozcan las tradiciones literarias y culturales en que se insertan las producciones de hoy.

La **Universidad Central del Ecuador** tiene en vigencia la Maestría en Educación Mención Lingüística y Literatura.

La **Escuela Superior Politécnica del Litoral** ofrece la Maestría en Idiomas con Mención en Enseñanza del Idioma Inglés como Lengua Extranjera. Quienes lleguen a culminar el estudio de esta maestría deben demostrar un conocimiento profundo de los aspectos lingüísticos, sociolingüísticos y las teorías que abarcan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lengua Inglesa; deben manejar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Lengua Inglesa de manera efectiva en el plano de la docencia de diversos contextos educativos; deben diseñar material didáctico, planes de estudio y desarrollar programas de aprendizaje de la Lengua Inglesa que satisfagan las necesidades y exigencias del medio.

La **Universidad de Cuenca** tiene en vigencia dos maestrías: Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés y Maestría en Pedagogía de la Lectura y Escritura.

La **Universidad Técnica Particular de Loja** en su modalidad de estudios a distancia tiene en vigencia la Maestría en Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros Mención Enseñanza del Inglés, para formar profesionales especializados en la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el ámbito metodológico, a través de estrategias innovadoras y recursos tecnológicos que fomentan el pensamiento crítico, el trabajo en equipo y la mediación de conflictos, considerando el respeto a la diversidad cultural para su aplicación en la práctica profesional y contribución al desarrollo de la sociedad.

La **Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Ibarra**, ofrece la Maestría en Pedagogía del Inglés como Lengua Extranjera. Entre uno de sus enunciados pretende que sus egresados demuestren conocimiento crítico de algunos de los principios fundamentales, temas y actividades relacionadas con la pedagogía del idioma inglés, y aprendan a observar y evaluar la enseñanza de idiomas y el aprendizaje de una manera rigurosa. Define las diferentes teorías sobre lingüística y el análisis del discurso con la finalidad de enseñar las principales estructuras gramaticales de inglés y cómo usarlas en contextos específicos. Ejemplifica técnicas y estrategias innovadoras para la enseñanza comunicativa de las cuatro destrezas del idioma inglés mediante el uso de herramientas tecnológicas.

La **Pontificia Universidad Católica Sede Santo Domingo** también ofrece la Maestría en Pedagogía del Inglés como Lengua Extranjera, y tiene como objetivo general formar profesionales que estudian la adquisición, enseñanza y aprendizaje del inglés para desempeñar las múltiples funciones de un facilitador de lengua extranjera, incluidos la planeación, selección y diseño de materiales didácticos, así como programas y proyectos educativos que demuestren su reflexión sobre la práctica docente con el

fin de propagar la diversidad intra e intercultural-lingüística para el mejoramiento de los vínculos de paz y hermandad entre las distintas comunidades lingüísticas.

La **Universidad Técnica de Ambato** tiene en vigencia la Maestría en Pedagogía de la Lengua y Literatura y Pedagogía de los Idiomas Nacional y Extranjero Mención Inglés.

La **Universidad de las Artes** tiene la Maestría en Escritura Creativa.

De este breve informe descriptivo, se desprende que el énfasis en el campo de posgrados de los Idiomas está centrado en la oferta que hacen la mayoría de las universidades ecuatorianas en Pedagogía del Inglés como Lengua Extranjera, tal como se puede verificar en el siguiente cuadro:

Por lo tanto, urge la necesidad de hacer ofertas debidamente planificadas en el área de las letras con énfasis en el idioma español en programas investigativos de cuarto nivel que hagan relación a la literatura, a la lingüística, a la lectura y a la escritura, especialmente, como necesidades básicas que no se dediquen solo al campo de la educación, sino a la investigación científico-práctico-experimental, a la investigación cualitativo-ensayístico-experiencial y a la creatividad literaria, como sustentos enormemente sustantivos para, si fuere del caso, trabajar en el ámbito de la educación en todos sus niveles escolarizados y académicos.

Al respecto, se podrían planificar maestrías de investigación en:

Literatura Ecuatoriana. Literatura Hispanoamericana. Literatura Americana. Literatura Europea. Literatura Asiática y Africana. Literatura Infantil y Juvenil. Literatura y Filosofía. Literatura y Comunicación. Literatura y Estudios Culturales. Literatura Andina. Literatura y Educación. Lingüística General. Psicolingüística. Sociolingüística. Lingüística Aplicada. Morfosintaxis del Español. Lexicografía. Semántica y Pragmática. Lingüística Inglesa. Lingüística Computarizada. Lingüística y

Pedagogía. Lectura y Escritura Creativas. Sociolingüística de la Lectura y la Escritura. Hermenéutica y Antropología Simbólica de la Lectura y la Escritura. Lengua Española. Filosofía del Lenguaje y la Comunicación. Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas. Neurolingüística. Programación Neurolingüística. Didáctica de la Lingüística. Didáctica de la Literatura. Lingüística del Discurso y del Uso Funcional del Lenguaje. Lingüística y Antropología Cultural. Lingüística y Literatura Folclórica. Etnolingüística.

Desde esta panorámica, la universidad ecuatoriana tiene que comprometerse más académica e investigativamente para profundizar en el estudio de la literatura y de la lingüística con énfasis en el español, en la cultura, en la educación y en la idiosincrasia ecuatoriana, de manera que, en el caso de la lingüística se la asuma como una categoría de sentido que trascienda el ámbito psicológico subjetivo en la medida en que busca expresar el significado de reglas, valores, normas, patrones de conducta y formas de vida socialmente establecidos (Reguera, 2012, p. 19). Y, ante todo, al entrar en el análisis de la lengua, se vuelve imprescindible estudiar lo que señala Reguera: El análisis del discurso como un instrumento que permite entender las prácticas discursivas que se producen en todas las esferas de la vida social en las que el uso de la palabra es vital (p. 33) para el cultivo y desarrollo socioeducativo-cultural y político-democrático de los pueblos, en tanto y en cuanto comprendamos que desde una visión antro-po-ética:

(...) el lenguaje es el misterio que define al hombre, de que en este su identidad y su presencia histórica se hacen explícitas de manera única. El lenguaje es el que arranca al hombre de los códigos de señales deterministas, de lo inarticulado, de los silencios que habitan la mayor parte del ser. Si el silencio hubiera de retornar a una civilización destruida, sería un silencio doble, clamoroso y desesperado por el recuerdo de la Palabra (Steiner, 2013, pág. 15).

En definitiva, con el estudio de la lengua desde la literatura, la lingüística, la lectura y la escritura, es decir, de la palabra, se trata de que los estudios de posgrado contribuyan al desarrollo de la inteligencia lingüística puesto que, como lo señalan Marina y Pombo:

La inteligencia humana es estructuralmente lingüística: pensamos con palabras, nos interpretamos mediante palabras, gracias a ellas dirigimos la acción, y por ellas nos entendemos o malentendemos. La palabra hablada es el núcleo esencial de este gran dinamismo de la inteligencia, pero la escritura es su máxima realización objetiva, la que nos permite crear grandes obras del pensamiento o del arte, la gran generadora y transmisora de la cultura (p 16).

En conclusión, el cultivo de la palabra en esta disciplina de los idiomas no debería estar centrado en ofrecer solo maestrías en el idioma inglés centradas en el campo de la pedagogía. Por un lado, está bien afianzar el estudio pedagógico de una lengua extranjera, en especial el inglés; pero, de otra parte, parece que el estudio de este idioma (o de otro extranjero) a más de direccionarse al ámbito educativo, debería preocuparse por el estudio científico y utilitarista en el sentido de ofrecer una preparación de dominio de esta lengua para hablarla, leerla y escribirla con fluidez, de manera que contribuya a la formación de competencias para leer en esa lengua, traducir y escribir para potenciar la divulgación de los valores culturales que tiene la sociedad que habla español u otro idioma nativo.

De igual manera, el potencial de la lengua española y su amplio repertorio literario y cultural, no solo le compete a la pedagogía, sino a las disciplinas de la lingüística, de la estética y creatividad literarias para que en los posgrados que así se planifique, se dé cabida para la formación científica de este idioma y para la potenciación de la creatividad literaria.

Pues, el país ganaría mucho si se planifican posgrados desde estas realidades que nos permitirían una mejor comunicación entre semejantes y una toma de decisiones acertada, humanística y científica para el cultivo de nuestra idiosincrasia ecuatoriana en el orden de la cultura, de la educación y de la infinidad de valores sociales que llevados al máximo nivel de nuestra formación, se fortalecerían los modos de pensar con la más alta expresividad de nuestra inteligencia racional, emocional, lingüística y estético-axiológica. Así, tendríamos una población estudiantil y profesional apta para el cultivo de todo lo que le incumbe al plano de lo humano y vivamente sentido para potenciarnos como país democrático, pensante y poseedor de los más nobles ideales para el cultivo de nuestra literatura, de la lengua materna o de un idioma extranjero determinado.

En este orden, y a manera de reflexión para cerrar este aporte sobre los posgrados en Idiomas, el lenguaje desde el enfoque que sea pertinente, debe convertirse en la viva expresión de lo humano, puesto que “desarrolla capacidades de percepción y juicio que son medulares a la democracia; y, de manera destacada, la ‘capacidad de ver la eternidad en los hombres y mujeres, entendiendo las aspiraciones y complejidades de su mundo interior” (Marina & Pombo, 2013, p. 85) para poder crecer en sabiduría verdadera desde ese exquisito patrimonio espiritual en el que el ser humano se inspira por una voluntad lingüístico-ecológico-espiritual de convivencia solidaria, porque es necesario abrir nuestro “espíritu a los grandes valores, sobre todo los que fomentan la solidaridad, la camaradería, la unión personal profunda. Para unirnos de verdad y ser solidarios hemos de liberarnos de la actitud egoísta, que nos aísla a nosotros mismos. Esa liberación se consigue, sobre todo, cuando orientamos la vida hacia ‘una meta que nos vincula a unos con otros” (p. 335).

De lo contrario, cuando no es posible el cultivo de la palabra en su máximo esplendor de humanidad, se seguirá fomentando “la crisis más peligrosa que estamos viviendo, que no es la económica sino la educativa, y uno de cuyos síntomas es el olvido de las humanidades” (p. 85) y, en especial, la del

idioma que nos debe educar para que no pierda su auténtico significado humano. Así lo señala George Steiner cuando asevera que “un idioma tiene en su interior el germen de la disolución de muy diversas maneras. Los actos mentales que fueran otrora espontáneos se vuelven usos mecánicos y fríos (...). Las palabras se tornan más y más ambiguas. En vez de estilo hay retórica. En vez de uso común y preciso, jerga. (...) El lenguaje deja de configurar el pensamiento para proceder a embrutecerlo. En vez de forjar las expresiones con eficacia y la mayor energía posible, estas quedan disueltas y dispersa la carga emocional. (...) En pocas palabras, el idioma deja de estar vivo: se limita a ser hablado” (pp. 124-125) pobremente en desmedro de la habilidad y generosidad para saber escuchar, leer y escribir.

Evaluación de la calidad de los posgrados en el campo de conocimiento de Artes y Humanidades en el contexto internacional

Fabio Giovanni Locatelli

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

Hishochy Delgado Mendoza

Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Antes de abordar el entramado sobre la evaluación de la calidad de los posgrados en el campo de conocimiento de las Artes y Humanidades a escala internacional, es necesario determinar ciertas nociones, principios y perspectivas con respecto a los conceptos de evaluación y calidad. Evaluar se debe entender como una acción educativa que propicia la observación, valoración y crítica de los procesos de enseñanza y aprendizaje; por lo tanto, se evalúa para revelar cómo se ha venido educando y qué nuevas maneras son convenientes en esa búsqueda final de la *areté*, la cual guarda relación en sus inicios con la excelencia y deviene en calidad. La evaluación también persigue la misión de aprobación y homologación de diversos programas incluidos los posgrados: especialidades, maestrías, doctorados, entre otros.

La evaluación como fase de retroalimentación de las experiencias de diseño y desarrollo curriculares se gestiona desde múltiples perspectivas. Una se basa en objetivos o propósitos cognoscitivos y éticos, en destrezas, competencias, en metas; otra se centra en componentes académicos (de investigación y

vinculación), en sus participantes (docentes, discentes y administrativos), en la infraestructura educativa; es decir, la evaluación se convierte en un complejo fenomenológico y rizomático que requiere de una colaboración polivalente, dinámica, especializada y pragmática. Esta vez, la evaluación se enfoca en la calidad de los procesos y experiencias de la educación de posgrado.

Cuando se habla de calidad de los programas de posgrado, se corre el riesgo de las presencias y las ausencias de criterios pertinentes que marcan el destino de lo que se consideran fortalezas en todo el andamiaje curricular y ambiental de la enseñanza artística de cuarto nivel. La calidad se determina por el cumplimiento o aproximación al cumplimiento de los criterios de evaluación, por la coherencia entre lo que se planea y se ejecuta, los logros/resultados de los propósitos preestablecidos y la veracidad de los perfiles de egreso.

La evaluación de un programa puede definirse como el proceso sistemático que atiende todos aquellos elementos contextuales internos y externos, cuyo propósito fundamental es tener una visión integral de la realidad del objeto evaluado en un momento dado, que conlleve a tomar decisiones acertadas para el mejoramiento de la calidad. (Velazco, 2008)

De manera que emerge la interrogante sobre cómo evaluar la calidad en programas de posgrado en Artes y Humanidades. Para ello, se requieren vínculos epistemológicos y metodológicos que se han venido articulando en el universo educativo de estos posgrados. En el ámbito europeo, específicamente en España, el órgano oficial encargado de la legitimación y control es el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades a través de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2020)²¹

²¹ La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) es un Organismo Autónomo, adscrito al Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, que ha sido creado por el artículo 8 de la Ley 15/2014,

ANECA (2011), amparada por el Real Decreto 1614/2009, publicó el *Protocolo de evaluación para la homologación de los Másteres en Enseñanzas Artísticas*; el cual solicita a las administraciones educativas encargadas remitir mediante informe los siguientes apartados o criterios de evaluación conforme los explica:

- Descripción del título
- Justificación (incluido el perfil profesional)
- Competencias, acceso y admisión de estudiantes
- Planificación de las enseñanzas
- Personal académico, recursos y servicios
- Resultados previstos y
- Calendario de implantación (pág. 2).

Amerita dar a conocer cada uno de estos criterios: el *título* debe ser coherente con el nivel académico y la propuesta curricular del plan de estudio; la nomenclatura debe advertir claramente la naturaleza del programa; en la *justificación del título*, se debe explicar la pertinencia del estudio, los procedimientos y la relevancia profesional o de investigación, así como la potencialidad del espacio que lo propone; otro criterio importante son las *competencias* que deben adquirir los estudiantes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al concluir las prácticas educativas, estas han de ser evaluables y deben existir evidencias que garanticen el cumplimiento de las mismas. En cuanto al *acceso y admisión de estudiantes*, es necesario que haya un proceso transparente, el cual supone que los criterios de admisión sean publicados, así como los componentes formativos y su relación con los contenidos que se

de 16 de septiembre, de racionalización del Sector Público y otras medidas de reforma administrativa, procedente de la conversión de la Fundación Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación en organismo público, que tiene como objetivo contribuir a la mejora de la calidad del sistema de educación superior mediante la evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas, profesorado e instituciones. (ANECA, 2020).

van a abordar (lenguas, características del proceso de admisión). De acuerdo con la *planificación de las enseñanzas*, se debe diseñar el programa a partir de las necesidades y disposición temporal de los estudiantes. Aquí se tratan los programas de estudio (estructura, temáticas, acciones educativas, prácticas y evaluaciones), la asignación de créditos por asignaturas, módulos, materias (deben sumarse 60 créditos). Al total de créditos, debe añadirse el ejercicio final de titulación, el cual aumenta más créditos al programa. A estos criterios se les suman los recursos, tanto humanos cuantos materiales, el profesorado con su respectiva categorización y pertinencia de títulos (mínimo un 15 % de doctores en Maestrías). La descripción de los resultados previstos es un componente esencial en el protocolo español de maestrías relacionadas con la enseñanza artística; es un ejercicio prospectivo que proyecta valores numéricos de indicadores (ANECA, 2011).

Estos programas de maestría deben responder a principios éticos y educativos que permitan el engrandecimiento no solo intelectual, sino también moral en sus docentes y estudiantes. De esta manera, se aboga por “el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres (...), promoción de los derechos humanos y los principios de accesibilidad universal y diseño para todos (...) y valores propios de una cultura de paz (...)” (ANECA, 2011, p. 3)

Es importante el rol investigativo de los posgrados en los procesos de evaluación y acreditación; al respecto, Caerols, Verdú y Viñarás (2017) explican los aspectos por considerar respecto a las producciones investigativas relacionadas con las prácticas artísticas, de ahí que determinen en la metodología los indicadores:

- Lugar de exhibición
- Documentación que genera
- Adquisiciones

- Premios y distinciones
- Patrocinios y ayudas
- Concursos y adjudicación por convocatoria pública
- Adjudicaciones, encargos y colaboraciones (pág. 4)

Se consideran los siguientes programas de posgrado para ejemplificar los procesos de evaluación: la *Maestría en Artes Visuales y Educación: un enfoque construccionista* y el *Doctorado en Artes y Educación* de la Universitat de Barcelona. Ambos han sido evaluados y acreditados por ANECA. No obstante, a este proceso se une la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU, 2018)(AQU²²), la cual tuvo en cuenta los siguientes criterios: descripción del programa, competencias, acceso y admisión de estudiantes, actividades formativas, organización del programa, recursos humanos, recursos materiales y servicios de apoyo disponibles para los doctorandos, revisión, mejora y resultados del programa, modificaciones requeridas y propuestas de mejora (V. Demonte, comunicación personal, 17 de mayo de 2014).

Según el Informe de Educación Superior en Iberoamérica, (Noda Hernández, 2016) se pueden observar los principios, modalidades, categorías, criterios de evaluación en Cuba²³; entre ellos, cabe mencionar a) El acceso a la educación superior, b) infraestructura institucional, c) el personal docente, d) i + D e investigadores en la academia, e) aseguramiento de la calidad, f) resultados de la educación superior, g) gobierno y gestión de las universidades, h) financiamiento e i) resumen general del proceso de evaluación.

²² La Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña, AQU Catalunya, es el principal instrumento para la promoción y la evaluación de la calidad en el sistema universitario catalán. AQU Catalunya tiene como objetivo la evaluación, la acreditación y la certificación de la calidad en el ámbito de las universidades y de los centros de enseñanza superior de Cataluña (enseñanzas, profesorado, centros y servicios) (AQU, 2018).

²³ Se refiere a cinco vertientes relativas a la acreditación de programas: maestrías, carreras universitarias y programas de Doctorado, IES y el de especialidades de Posgrado.

Existe una amplia bibliografía sobre la evaluación institucional de la educación superior, tanto de pregrado cuanto de posgrado. Expertos de evaluación y acreditación han analizado nudos críticos de estos procesos dentro de escenarios nacionales e internacionales (Schindler, et al, 2015).

También cabe mencionar la existencia de estudios que analizan de manera comparada las evaluaciones de programas, especialmente, para el área europea y latinoamericana (Araujo, 2017.) (Buendía, 2014) (Díaz, 2010) (Granados, 2004) (Lamfri, et al, 2018).

En un trabajo sobre la acreditación de las instituciones de educación superior en los países árabes, los autores ponen en relevancia un aspecto fundamental al momento de realizar estudios comparados: la desigualdad que divide el planeta entre países desarrollados y países en vía de desarrollo, la cual se refleja en la calidad de los sistemas educativos como también en las instituciones de evaluación (Ahmed, 2017).

En otro estudio se destaca que al realizar comparaciones entre sistemas de evaluación de la educación superior se observa que el concepto de calidad está condicionado por el contexto cultural de los diferentes países y regiones (Schindler, 2015).

Cabe resaltar que estas consideraciones se refieren a la educación superior de pregrado y posgrado en general. Escasea la literatura sobre la evaluación de la calidad de la educación superior a nivel de posgrado y, en general, escasea aquella sobre la evaluación institucional de posgrado en Artes y Humanidades, a excepción de pocos estudios ya anteriormente mencionados (Caerols, et al, 2017) (Ahmed, 2017)

También cabe señalar que, al momento de analizar la evaluación de la calidad de los posgrados en el campo de conocimiento de Artes y Humanidades en el contexto internacional, se deben considerar las diferencias entre estos. En el área de Artes se han registrado problemas al momento de sujetar a los

procesos de la evaluación, debido a que las artes tradicionalmente eran cultivadas en academias de bellas artes y es reciente su inserción dentro del sistema universitario (Caerols, et al., 2017)

Los países europeos cuentan con instituciones en cuyos estatutos estas se definen como independientes y profesionales; tales instituciones lideran los procesos de evaluación de la educación superior dentro de los cuales entran los posgrados en Artes y Humanidades, la Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (NVAO), existente desde el 2005, monitorea y busca desarrollar el espíritu de la calidad de la educación superior en los Países Bajos y Región Flamenca de Bélgica; principalmente, acredita y asesora la calidad de los programas existentes (NVAO , 2020) En Inglaterra, desde el 1997, la The Quality Assurance Agency (QAA) es la institución encargada de evaluar la calidad de las universidades y *colleges*. Asesora al gobierno en asuntos de desarrollo universitario y de aseguramiento de la calidad (QAA, 2020)

En Italia, en el 2006 se instituyó la Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR) que, bajo la dependencia del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, preside el sistema público nacional de evaluación de la calidad de las universidades y centros de investigación. Al ser la independencia, la imparcialidad y la profesionalidad sus principios inspiradores (ANVUR, 2020), es la encargada de la evaluación externa de la calidad de las actividades universitarias y de los centros de investigación que reciben presupuesto fiscal; adicionalmente, orienta las actividades de las instituciones que se ocupan de evaluación. Finalmente, evalúa la eficacia y eficiencia de los programas públicos de financiación y las actividades de estímulo de investigación e innovación.

En concreto, la ANVUR se ocupa de las siguientes actividades:

- Evalúa la calidad de los procesos, los resultados y productos de las actividades de gestión, formación, investigación transferencia tecnológica de las actividades de universidades y centros de investigación.
- Define los caracteres y metodologías para la evaluación de las sedes y carreras, incluidos posgrados como maestrías, doctorados y escuelas de especialización, con la finalidad de acreditación periódica de la estructura de parte del Ministerio.
- Orienta actividades de evaluación solicitadas a las universidades.
- Realiza investigaciones, en colaboración con universidades, para evaluar el nivel de satisfacción de los estudiantes con respecto a las carreras.
- Elabora y propone al Ministerio los insumos cualitativos y cuantitativos necesarios para crear, fusionar, eliminar o cerrar universidades y carreras.
- Realiza consultorías para el Ministero dell'Istruzione con respecto a asuntos financieros.
- Evalúa eficiencia y eficacia de programas públicos de financiamiento e incentivo de actividades didácticas, investigativas y de innovación.
- Bajo pedido del Ministerio, realiza actividades de evaluación y de definición de parámetros y normativas técnicas (ANVUR, 2020). Rige la ANVUR una directiva de cuatro años de duración, integrada por un presidente, un consejo directivo y una comisión administrativa (ANVUR, 2020). Desde el 2019, es miembro del European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), la institución que preside la evaluación de la calidad de la educación superior en Europa (ANVUR, 2020).

En Europa, cada país cuenta con una institución pública cuya finalidad es evaluar el sistema de educación superior. Como se ha visto en los casos mencionados, en el continente existe una iniciativa con aspiración regional; fue creada en el año 2000 para promover la cooperación europea en el ámbito

de aseguramiento de la calidad en la educación superior; su nombre es *European Network for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA). En el 2004, fue transformada en *European Association for Quality Assurance in Higher Education*, sin embargo, su sigla, ENQA, no cambió.

Su principal objetivo es contribuir de manera significativa al mantenimiento de la calidad en la educación superior europea, entre los países que se adhirieron al proceso de Bolonia. En la ENQA, participan 53 países “full members”, 3 “candidate members”, 57 afiliados a nivel europeo e internacional. Los miembros son las organizaciones que operan en el área de educación superior y que son partes de los estados miembros de la European Higher Education Area (EHEA), una organización internacional que reúne 48 países europeos, cuya finalidad es incrementar la integración, la movilidad y, por lo tanto, la empleabilidad (EHEA, 2020).

Los objetivos de la ENQA son los siguientes:

- Representar a sus miembros a nivel europeo e internacional, especialmente, en el ámbito de toma decisiones políticas con las partes interesadas.
- Acompañar el desarrollo de los procesos de aseguramiento de la calidad dentro de la EHEA.
- Ser una plataforma de comunicación para compartir y difundir informaciones y experiencias en el ámbito de aseguramiento de la calidad entre los estados miembros y las partes interesadas.

La ENQA está compuesta por una asamblea general, un consejo y una secretaría (EHEA, 2020).

Otra iniciativa europea que evidencia el interés de relacionarse con sistemas de aseguramiento de la calidad de otros continentes es *la Harmonisation of African Higher Education, Quality Assurance and Accreditation* (HAQAA); existe desde el 2016 por iniciativa de la Comisión Europea (es esta una de las instituciones de la Unión Europea). Surge en el marco de las actividades destinadas a fortalecer las relaciones estratégicas entre África y Europa. La finalidad de la HAQAA es acompañar el proceso de

armonización de los sistemas de aseguramiento de la calidad y acreditación de la educación superior en África, a nivel nacional, regional y panafricano (HAQAA, 2020).

En varios países de África, ministerios de la educación o agencias independientes se ocupan de evaluación de la calidad (AfriQAN, 2020). En Namibia, el *National Council for Higher Education* (NCHE) fue creado para promover la coordinación del sistema de educación superior, fomentar el acceso de estudiantes en la educación superior y asegurar la calidad del sistema. Busca fomentar la existencia de un sistema de educación superior inclusivo, a través de un equilibrio entre calidad, equidad, eficiencia y eficacia en el sistema de educación superior, en vista de la construcción de una sociedad del conocimiento e industrializada; en esta línea, es necesario invertir en educación para la formación de capital humano e innovación. Según la visión del NCHE, en un mundo globalizado, la educación es el motor del crecimiento y del desarrollo (NCHE, 2020).

En Liberia, se creó el *National Commission on Higher Education* en 1989 con el fin de dar lineamientos para la creación y regulación de instituciones de educación superior. También tiene el objetivo de crear un centro nacional autónomo de acreditación, aprobar programas nuevos y existentes, generar normas para la creación y acreditación de las instituciones de educación superior (NCHE, 2020).

Dentro del NCHE, es el departamento de *Quality Assurance & Compliance* el encargado de proporcionar el aseguramiento de la calidad dentro de las instituciones de educación superior, además, realiza las siguientes actividades, entre otras: asiste a las instituciones de educación superior a realizar sistemas específicos de aseguramiento de la calidad; las prepara para los procesos de autoevaluación; realiza procesos de evaluación externa; asesora en ámbito de calidad; verifica el cumplimiento de estándares; recoge información sobre programas e instituciones para proporcionarla al público en general (NCHE, 2020).

En Zambia, en el 2013 se ha instituido la *Higher Education Authority* (HEA), bajo el impulso del gobierno y del ministerio de educación, con la finalidad de regular los procesos de acreditación y el aseguramiento de la calidad. La HEA está vinculada a la *International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education* (INQAAHE), una organización internacional, que reúne 300 instituciones; se ocupa del aseguramiento de la calidad en la educación superior (NQAAHE, 2020).

Dentro de la Unión Africana existe el deseo de armonizar los sistemas de educación superior de los estados que componen esta región para fomentar la movilidad e integración de los países miembros. No se busca uniformar a los sistemas de educación superior, sino garantizar la calidad de estos, uniformar las metodologías de evaluación y aseguramiento de la calidad y, de esta manera, permitir la movilidad. En este sentido, la *African Union Commission* (AUC) fomentó la creación de la *Pan-African Quality Assurance and Accreditation Framework* (PAQAF), con la finalidad de generar una plataforma africana para el aseguramiento de la calidad de la educación superior.

Esta institución, para cumplir con su función, creó el *African Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education* (ASG-QA). Se trata de una guía que busca uniformar los procesos de aseguramiento de la calidad entre los diferentes países africanos mediante criterios comunes y compartidos; además, entre otras funciones, busca desarrollar intercambios de experiencias y recursos humanos dentro del espacio africano; promover la transparencia de los procesos de aseguramiento de la calidad; fomentar la cultura de la calidad; promover la competencia dentro del sistema de educación superior africano (ASG-QA, s.f.).

Algunos países asiáticos cuentan con instituciones orientadas hacia la evaluación de la calidad de la educación superior. En Taiwan se creó en 2005 la *Higher Education Evaluation and Accreditation Council of Taiwan* (HEEACT). Se trata de una organización no gubernamental fundada por el Ministerio

de Educación taiwanés y por las instituciones de educación superior del país asiático. Desde 2006, realiza actividades de acreditación para contribuir a la calidad de la educación superior y de la investigación. Se ocupa principalmente de dos actividades:

- Realizar acreditaciones institucionales y de programas para todas las instituciones de educación superior en Taiwán.
- Realizar actividades relacionados con el aseguramiento de la calidad.

Interactúa con instituciones internacionales, con la finalidad de internacionalizar la educación superior taiwanesa e incrementar la visibilidad internacional del sistema de educación superior de Taiwán (HEEACT , 2020).

En India, desde el 1994, el *National Assessment and Accreditation Council* (NAAC) coordina el aseguramiento de la calidad y la acreditación de universidades, *colleges* y otras instituciones. Evalúa la calidad específicamente en los ámbitos: procesos educativos, currículo, procesos de enseñanza-aprendizaje, organización, gobierno, finanzas y servicios estudiantiles. Realiza evaluaciones y acreditaciones periódicas; estimula el ambiente académico para que se desarrolle la cultura de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje; estimula la autoevaluación, la autonomía y la innovación en la educación superior; colabora con otras instituciones en el ámbito de aseguramiento de la calidad (Oza, 2018).

En China, también se ha desarrollado un sistema de evaluación de la calidad universitaria bajo el control del Ministerio de Educación. Las primeras iniciativas surgieron en los años 1980; en 2002, se creó el *Evaluation of University Baccalaureate Programmes Project* (EUBPP) con la finalidad de fortalecer el control del gobierno sobre la calidad y los procesos de evaluación del sistema de educación superior (Huang, et al, 2014) (Wang, s/f).

En 2008, el gobierno australiano investigó el Sistema de educación superior y, en el informe final, recomendó la constitución de una agencia independiente responsable de la regulación de la educación superior a nivel nacional. En el 2009, algunas reformas gubernamentales expandieron el sistema de educación superior y enfatizaron la necesidad de un sistema regulatorio y de aseguramiento de la calidad. En 2011, se instituyó el *Tertiary Education Quality and Standards Agency* (TEQSA) con la finalidad de tener un control sobre el sistema de educación superior, exigir el respeto de estándares de calidad y desarrollar procesos de evaluación institucional y de aseguramiento de la calidad (TEQSA, 2020)

La *Academic Quality Agency for New Zealand Universities* (AQA) es la agencia encargada de realizar procesos de evaluación externa y de aseguramiento de la calidad académica en todas las universidades del país. Su actividad se rige en revisión de pares; se basa en evidencia; comparado externamente y orientado a la mejora (AQA, 2020).

En este trabajo investigativo sobre los distintos contextos internacionales de evaluación y acreditación de posgrados, se tuvieron en cuenta las realidades en América, puntualmente en Cuba, México y Chile. En Cuba, por medio del Ministerio de Educación Superior (MES²⁴), del 30 al 31 de octubre de 2019, se desarrolló el Pleno 43 de la Junta de Acreditación Nacional; en este evento “se analizaron y aprobaron las categorías de acreditación que correspondían a una institución de educación superior, 25 programas de carreras, 16 programas de maestrías, 42 programas de especialidades de postgrado y 3 programas de doctorado, todo ello a partir de los resultados de las evaluaciones externas,

²⁴ Corresponde al Ministerio de Educación Superior dirigir y controlar la formación académica de posgrado en coordinación con los organismos de la Administración Central del Estado y demás entidades nacionales reconocidas legalmente en Cuba. La educación de posgrado es una de las direcciones principales de trabajo de la educación superior en Cuba, y el nivel más alto del sistema de educación superior, dirigido a promover la educación permanente de los graduados universitarios. En la educación de posgrado, concurren uno o más procesos formativos y de desarrollo, no solo de enseñanza aprendizaje, sino también de investigación, innovación, creación artística y otros, articulados armónicamente en una propuesta docente-educativa pertinente a este nivel (MES, 2020, párr. 1).

y con apego al cumplimiento de lo establecido en el Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior” (SEAES) (MES, 2019, p. 1)

A partir de la observación de los programas acreditados, se puede advertir que aún angustian aquellos cuyos estudios se enfocan en las Artes y las Humanidades. Entre las pocas universidades que ofertan postgrados en artes se encuentran La Universidad de La Habana, específicamente en la Facultad de Artes y Letras y en la Universidad de las Artes (ISA).

México constituye uno de los países más potentes y meca en ofertas de posgrados vinculados a las artes y a las humanidades. En sentido general, se caracteriza por la multiplicidad, diversidad y calidad de los programas. Son varias las agencias e instituciones que intervienen en el control de la calidad de estos, no obstante, en esta ocasión, se referirán datos recopilados por el Consejo Mexicano de Estudios de Posgrados (COMEPO²⁵) con la intervención del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). La información fue receptada a partir de la aplicación de instrumentos complejos que centran su atención en (...) 5 rubros básicos: (i) información de tipo general del posgrado y de la institución; (ii) información cualitativa sobre los aspectos académicos y académico-administrativos del posgrado y la institución, tales como los cuerpos colegiados, la evaluación y autoevaluación del posgrado, el fomento a la investigación, la cooperación académica, la normatividad, etc.; (iii) información cuantitativa del posgrado, incluidos datos sobre los coordinadores del programa, los núcleos académicos y sus características, la matrícula de estudiantes y su titulación, datos de productividad académica, costos de los programas, el seguimiento a graduados, entre otros datos relevantes; (iv) información de tipo cualitativo sobre la problemática académica, administrativa y social del posgrado, la

²⁵ El Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado, A. C. (COMEPO), en congruencia con su misión de impulsar el desarrollo y consolidación del posgrado nacional, realizó el proyecto: Diagnóstico del Posgrado en México y Creación de un Observatorio del Posgrado Nacional, en coordinación con el Centro de Investigación en Matemáticas, A. C. (CIMAT). Para este propósito, se obtuvo un apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) en 2014 (Proyecto 234718 impulsado por el Comité de Apoyos Institucionales del CONACYT).

caracterización de sus barreras y las estrategias institucionales para su fortalecimiento; y, (v) información sobre el contexto del posgrado y los problemas relevantes del posgrado nacional, las buenas prácticas y las políticas del posgrado, mediante la formulación de tres preguntas abiertas.

Entre los posgrados en artes y humanidades que se ofertan en México, puntualmente en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), se encuentran especializaciones, maestrías y doctorados en Diseño, Arquitectura, Música, Historia del Arte, cuentan con el respaldo de un reglamento, plan de estudio, plan operativo, profesorado, los perfiles de ingreso y de egreso, así como los lineamientos que justifican la pertinencia y legalidad.

En Chile, los posgrados son evaluados y acreditados por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile); se siguen tres pasos fundamentales: 1. Incorporación al proceso y autoevaluación (se ingresa la ficha de solicitud²⁶ y la autoevaluación institucional del postgrado),

2. Evaluación externa (los comités de áreas y los pares evaluadores intervienen con los indicadores y criterios de calidad de procesos) y

3. Acreditación (CNA revisa todos los antecedentes, información recogida de los procesos y emitirá una resolución con su respectivo pronunciamiento) (CNA, 2020)

Entre los criterios que considera el Comité de Área vinculado a los posgrados de Artes (vigente a partir del 01/09/2019), se encuentran las producciones individuales y grupales del claustro de profesores, así como la participación de los mismos en proyectos de investigación. Las exigencias son las siguientes:

²⁶ “Los tópicos sobre los que está organizada esta solicitud son los siguientes: 1. Identificación del programa, 2. Definiciones, 3. Plan de estudio, 4. Cuerpo académico, 5. Otros procesos de acreditación” (CNA, 2020, p.1).

Orientación individual

6 publicaciones promedio por miembro del claustro, en los últimos 5 años, de las cuales deben ser: 2 publicaciones indexadas en WOS, Scopus o ERIH Plus (solo una publicación como máximo de la propia institución) o 1 libro con referato externo o creación, producción, circulación y difusión de obra a nivel nacional o internacional; 4 de otras publicaciones con comité editorial o 1 libro sin referato externo/catálogos/notas al programa* o creación y producción artística con circulación y difusión a nivel local, externas a la institución.

Orientación grupal

Al menos el 60% del Claustro debe poseer, en los últimos 5 años, condición de investigador responsable (o director) de un proyecto de investigación con financiamiento concursable externo (CNA, 2020, p. 1).

Se mencionan todos estos indicadores de evaluación de la calidad ya que sirven de modelos y/o antecedentes para los procesos futuros de evaluación en el contexto ecuatoriano. Como se puede advertir, muchos de los indicadores o criterios de evaluación coinciden, aunque las agencias evaluadoras sean distintas. De manera que vale la pena pensar en ellos como posibles estándares de control de la calidad.

Evaluación de posgrado en Ecuador en el campo de conocimiento de Artes y Humanidades (enfoque y análisis del modelo genérico)

Fabio Giovanni Locatelli

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

Diana Medina Meléndez

Universidad de Las Artes.

Desarrollo histórico de la evaluación de los posgrados en el campo de conocimiento de Artes y Humanidades en el Ecuador

No se localizó literatura específica sobre la historia de la evaluación en el Ecuador en el campo de conocimiento Artes y Humanidades. Por ende, se han analizado las investigaciones que abordan, de manera general, la historia de la evaluación en el país. Aun así, el material a disposición es exiguo. Efectivamente, como señala Cabrera (2020), el sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación se ha desarrollado tardíamente en el Ecuador en comparación a otros países de la región, y por lo tanto “la producción de conocimiento sobre la temática de la universidad, y específicamente sobre su evaluación y acreditación, es reciente y está todavía en crecimiento” (p. 173) A pesar de esta limitación, es posible proponer un breve recorrido en la historia general de la evaluación en el país.

Desde los años 80, a nivel mundial, se establecieron sistemas de evaluación de la educación superior. Esta tendencia se manifestó también en Ecuador; en el año de 1989, se realizó la primera

evaluación de las universidades, a cargo del Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas (CONUEP). Se evaluaron 21 universidades, 15 públicas y 6 particulares (Cabrera, 2020, págs. 161-162) (CACES, 2018, pág. 13)

En el 1995 se originó el sistema de acreditación universitaria en el Ecuador, con el trabajo realizado por el Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas (CONUEP) mediante el proyecto “Misión de la Universidad Ecuatoriana para el Siglo XXI”, que permitió visibilizar algunas debilidades del sistema de educación superior ecuatoriano (Rojas, 2011, p 60) (Sánchez, et al, 2018).

La constitución ecuatoriana promulgada en el 1998 trataba sobre la educación desde el artículo 66 hasta el 79. Específicamente en el artículo 79 se abordaba el tema del aseguramiento de la calidad. Las instituciones de educación superior estaban obligadas “a la rendición social de cuentas”, para lo cual se debía crear un sistema evaluación y acreditación autónomo e independiente, que debía cooperar con el Consejo Nacional de Educación Superior (Constitución de la República del Ecuador, 2008).

Este planteamiento generó las condiciones para la promulgación, en el año 2000, de la Ley Orgánica de la Educación Superior (LOES), la cual estableció un Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación, a cargo del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA); además, la ley reemplazó al CONUEP por el Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP) (Cabrera, 2020, pp. 161-162) (CACES, 2018, p. 13) (Rojas, 2011, p. 60) (Sánchez, et al. , 2018).

Según Rojas, la falta de aprobación de algunas normativas de parte del CONESUP y las falacias de los mecanismos establecidos para el control de la educación superior llevaron a la proliferación de programas de pésima calidad que respondían a la lógica de las ganancias más que a la calidad académica. El CONEA se confrontó con la resistencia de las instituciones de educación superior, celosas de su autonomía, y con la falta de recursos económicos; a pesar de estas falacias, Rojas resalta que la creación de esta institución representa un hito por cuanto estableció la cultura de la evaluación en el Ecuador (Rojas, 2011, p. 60).

En el 2008, la nueva constitución reafirmó el protagonismo del Estado en el ámbito educativo, considerando a la educación como una “política de estado”. Los artículos 350, 351 y 352 definen la educación superior atribuyéndole una función esencial, siendo considerada como un eje estratégico del desarrollo del país (Cabrera, 2020, p. 173) (Rojas, 2011, pp. 60-61).

La Disposición Transitoria Vigésima establecía el plazo de cinco años para que todas las instituciones de educación superior fueran evaluadas y acreditadas. Además, decretaba que todas aquellas que no superen el proceso serían excluidas del sistema de educación superior. Según Rojas (2011), “con esta disposición se inicia la etapa de transición en la Reforma Universitaria en el Ecuador” (Rojas, 2011, p. 61). En el 2009, el Mandato Constitucional 14, expedido por la Asamblea Nacional Constituyente el 22 de julio de 2008, encomendó al CONEA la realización de un proceso de evaluación de las instituciones de educación superior con la finalidad de alcanzar su depuración y mejoramiento. El objetivo fundamental del Mandato constitucional era reafirmar “el rol director, regulador y supervisor del Estado sobre las instituciones de Educación Superior” que los gobiernos del Ecuador, durante décadas, abandonaron a las “fuerzas del mercado” (CONEA, 2009, p. 1).

El CONEA realizó la evaluación entre junio y octubre del 2009 y el proceso de evaluación se centró en los criterios de Academia, Estudiantes, Investigación y Gestión; su carácter era principalmente cuantitativo (Raza, 2019, p. 16).

Halló que en las instituciones evaluadas había: discrepancias con respecto a los criterios y prácticas referentes de la calidad de la educación superior; fuertes desigualdades tecnológicas entre las instituciones; una fractura entre universidades públicas abiertas a las instancias democráticas, como el cogobierno, y otras universidades particulares “emergentes” que las rechazaban. Las principales debilidades del sistema de educación superior eran la falta de integración entre docencia/investigación y vinculación con la sociedad, siendo la universidad sometida a criterios de mercado más que a criterios académicos; la investigación era el área más defectuosa, sobre todo en las universidades particulares. Se

evidenció la ausencia de una política pública en educación superior, y, por lo tanto, sometía los resultados obtenidos a la Asamblea Nacional para trabajar en este ámbito. Se resaltaba la necesidad de plantear una planificación estratégica para el desarrollo y fortalecimiento institucional (CONEA, 2009, p 1) (Rojas, 2011, p. 61).

La evaluación categorizó a las instituciones en cinco categorías, de mejor a peor A, B, C, D y E (CONEA, 2009, pp. 2-15). Con base en esta clasificación, el CONEA recomendaba a la Asamblea Nacional lo siguiente: depurar al sistema de educación superior ecuatoriano de un grupo de universidades que no cumplieran con los estándares de calidad, es decir aquellas que se encontraban en la categoría E; suprimir gradualmente las extensiones universitarias; regular la oferta académica, mediante procesos de evaluación y acreditación de carreras, programas y posgrados; fortalecer el sistema de posgrado y las universidades en la categoría D (CONEA, 2009, págs. 16-30).

En el 2010 se promulgó la nueva Ley Orgánica de la Educación Superior (LOES), que creó dos organismos estatales encargados de la educación superior: el Consejo de Educación Superior (CES), y el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), que luego, en el 2018, se llamó Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES) (Cabrera, 2020, págs. 161-163) (CACES, 2018, p. 13). Según Rojas, el objetivo principal de la LOES era “el cumplimiento de la responsabilidad social universitaria para alcanzar una transformación social considerándola dentro de una concepción biocéntrica y no antropocéntrica” (Rojas, 2011, p. 62).

Cabe señalar la importancia de la promulgación de la LOES. Se considera que fue esta iniciativa, y no las mencionadas anteriormente, la que estableció en el Ecuador un sistema obligatorio de evaluación y aseguramiento de la calidad. En el país, esto se estableció de manera relativamente tardía, en comparación con otros países de la región.

En algunos de estos, ya desde los años noventa se instituyeron políticas de control estatal sobre la educación superior; en cambio, en Ecuador esto se sistematizó con la LOES en el 2010 (Cabrera, 2020, p. 173).

En consecuencia, a los cambios introducidos por la LOES, en los años posteriores a su promulgación, el sistema de educación superior ecuatoriano mejoró, según lo señalado por algunos estudios (Madrid, 2019) (Mosquera, et al, 2020) (Pacheco, et al, 2015) (Zamora, et al., 2017). Sin embargo, otros autores han denunciado los problemas provocados por los cambios introducidos, y los límites del enfoque cuantitativo de la evaluación, mismo que se reflejó en el modelo de evaluación del año 2012. Algunos criticaron ampliamente las muchas limitaciones de este modelo (Cabrera, et al, 2017) (Raza, 2019, p. 17).

En el 2018 se reformó la LOES. A raíz de las críticas y limitaciones del enfoque eminentemente cuantitativo y de las reformas aplicadas a la ley (que se reflejaron en el Reglamento para su aplicación en el 2019), se introdujeron novedades en los procesos de evaluación y acreditación de las instituciones, carreras y programas. Con respecto al modelo de evaluación empleado, se realizó la simplificación de la faceta cuantitativa al mínimo, es decir, en palabras de Raza (2019, p. 17), se instaló “un modelo que no busca la asignación de puntajes para categorización, sino simplemente pretende identificar qué organizaciones cumplen con lo requerido para recibir la venia estatal para seguir trabajando en la educación superior” (2019, p. 17)). Los criterios de este modelo son Academia, Investigación, Vinculación con la comunidad y Condiciones institucionales, mismos que se aplicaron en el año 2019 para la evaluación del sistema de educación superior del Ecuador ((Raza, 2019, p. 17).

Normativa relacionada con la aprobación y evaluación de los posgrados

Con base en el análisis histórico realizado, se considera que las principales fuentes normativas relacionadas con la aprobación y evaluación de los posgrados en Ecuador son la Constitución, como marco normativo supremo, y la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) que será considerada en

su versión reformada del 2018 (LOR LOES) ya que se modificaron artículos relacionados con la evaluación y acreditación, por lo cual también será necesario analizar la normativa contenida en (Reglamento General a la Ley Orgánica de la Educación Superior, 2019).

El artículo 346 de la Constitución de la República del Ecuador insta una institución pública autónoma con la misión de realizar la “evaluación integral interna y externa” con la finalidad de promover la “calidad de la educación”. El artículo 353 menciona la creación de un “organismo público técnico de acreditación y aseguramiento de la calidad de instituciones, carreras y programas”. (Constitución de la República del Ecuador, 2008).

En concordancia con la constitución, se desprendió la LOES. Según Cabrera, como antes se ha señalado, esta ley marcó un hito en la historia de la educación superior del Ecuador (Cabrera, 2020, p. 173). Fue promulgada en el 2010 y modificada en el 2018. La nueva versión introdujo cambios a los procesos de aprobación y evaluación de instituciones, carreras y programas como, por ejemplo, el cambio de denominación del CEAACES, ahora denominado CACES. Este apartado considera la normativa vigente y, por lo tanto, se basará en la LOES reformada en el caso de los artículos que se modificaron.

El literal e) del artículo 10 de la LOR LOES (2018) establece que una de las funciones del Sistema de Educación Superior es evaluar y acreditar a instituciones, programas y carreras, bajo los principios de la independencia y ética. Para cumplir con esta función, el artículo 15 de la misma instituye el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Ley Orgánica Reformatoria de la Ley Orgánica de la Educación Superior, 2018).

Según el artículo 121 de la LOR LOES (2018), el CACES es “el organismo público técnico, con personería jurídica y patrimonio propio, con independencia administrativa, financiera y operativa que tiene a su cargo la regulación, planificación y coordinación del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior”. (Ley Orgánica Reformatoria de la Ley Orgánica de la Educación Superior, 2018) La definición recalca el carácter público y autónomo de la institución, siendo estos principios

considerados fundamentales para llevar a cabo las actividades de acreditación y evaluación de manera independiente, con tal de asegurar la calidad de la educación superior.

Los artículos 121, 125, 126, 127, 128, 179 de la LOR LOES (2018) describen, detalladamente, el organigrama, mecanismos de elección, perfiles, duración de las funciones del personal del CACES, que se someten a un código de ética (LOR LOES, 2018, Arts. 77, 78, 122 y 124). (Ley Orgánica Reformatoria de la Ley Orgánica de la Educación Superior, 2018).

Los artículos 173 y 174 de la LOR LOES (2018) refieren las funciones del CACES. Debe regular la autoevaluación institucional, ejecutar la evaluación externa, la acreditación y hace seguimiento al aseguramiento interno de la calidad de las instituciones de educación superior (Ley Orgánica Reformatoria de la Ley Orgánica de la Educación Superior, 2018).

El CACES debe definir modelos cuantitativos y cualitativos a los cuales las instituciones de educación superior, carreras y programas deben someterse para alcanzar la acreditación, aunque, destaca la ley “el fin último es la calidad y no la acreditación”. Los criterios e instrumentos para el aseguramiento de la calidad tienen la validez mínima de tres años, y se deben enfocar en el ambiente de aprendizaje, en el proceso de formación e innovación pedagógica y en los resultados del aprendizaje (LOR LOES, 2018, Art. 70). (Ley Orgánica Reformatoria de la Ley Orgánica de la Educación Superior, 2018).

Cabe recalcar que la LOES concibe la evaluación de los posgrados como una tarea conjunta. Todas las instituciones de educación superior, públicas y particulares, sus carreras y programas, están obligados a someterse a los procesos del Consejo. Sin embargo, el aseguramiento de la calidad no es únicamente de responsabilidad del CACES: las IES deben asumir un rol activo en los procesos de evaluación, mediante actividades internas orientadas al aseguramiento de la calidad (LOR LOES, 2018, Art. 123). Bajo este enfoque de corresponsabilidad, las instituciones de educación superior deben realizar la autoevaluación permanente, con la finalidad de asegurar la calidad (LOR LOES, 2018, Arts. 69 y 71).

Los procesos de evaluación y acreditación involucran activamente las comunidades académicas de las IES. Los estudiantes tienen el derecho de participar en el proceso de evaluación y acreditación de su carrera. De la misma manera, los docentes e investigadores tienen el derecho de participar en el sistema de evaluación institucional (LOR LOES, 2018, Arts. 4 y 5) (Ley Orgánica Reformatoria de la Ley Orgánica de la Educación Superior, 2018).

El objetivo principal del “Sistema Interinstitucional de Aseguramiento de la Calidad” (que incluye el CACES, el CES, las universidades, las comunidades académicas entre otros) es garantizar el cumplimiento del principio de la calidad, que tiene su fundamento en la Constitución de la República. El CES, el CACES y las Instituciones de Educación Superior (IES) son los responsables de la ejecución de este principio constitucional (LOR LOES, 2018, Arts. 68 y 69). (Ley Orgánica Reformatoria de la Ley Orgánica de la Educación Superior, 2018). La tarea del CACES es coordinar los procesos y esfuerzos que todo el sistema de educación superior, en su conjunto, debe realizar para alcanzar la calidad (LOR LOES, 2018, Art. 124).

El Reglamento General a la Ley Orgánica de la Educación Superior (RG LOR LOES), que da las instrucciones detalladas para llevar la LOES a ser aplicada en las realidades concretas que componen el SES, Bajo el “Título VI Calidad de la educación superior” trata de la evaluación y acreditación de las IES. Recalca algunos principios anteriormente mencionados, como el papel coordinador del CACES en los procesos de evaluación, acreditación, autoevaluación y cualificación de instituciones, carreras y programas, entre otros (RG LOR LOES, 2019, Art. 27, 29, 30) (Reglamento General a la Ley Orgánica de la Educación Superior, 2019).

Con respecto al modelo de evaluación, detalla que el CACES debe establecer la periodicidad de la evaluación de la calidad considerando “aspectos y criterios que definen la calidad en el ejercicio de las funciones sustantivas y de las condiciones institucionales” como la movilidad académica, la internacionalización y otros criterios que puede establecer. Indica que los modelos de acreditación deben

ser cuantitativos y cualitativos, pero a la vez dinámicos (RG LOR LOES, 2019, Art. 28). (Reglamento General a la Ley Orgánica de la Educación Superior, 2019).

En resumidas cuentas, si bien el Ecuador cuenta con un marco normativo que sienta las bases para la formación de modelos de evaluación, el sistema encabezado por el CACES no contempla directrices específicas para los posgrados del área de Artes y Humanidades. Se establecen principios para la construcción de modelos, más o menos flexibles: por ejemplo, el periodo de duración de los modelos de evaluación es de mínimo tres años; y se abre a la posibilidad de crear modelos con diferentes características, bajo el principio de la calidad. Sin embargo, la evaluación de los programas de posgrado se entiende como un proceso general que se aplica a cualquier posgrado, sin considerar las especificidades propias de los campos de conocimiento, como, efectivamente, requiere la evaluación de los posgrados del campo Artes y Humanidades.

Análisis del enfoque de aseguramiento de la calidad de posgrados en el contexto del campo de conocimiento de Artes y Humanidades

Esta limitación del marco normativo se reproduce en los modelos de evaluación de la calidad de los posgrados que se han generado en los últimos años en el Ecuador. Carecen modelo, enfoques, criterios y estándares específicos para la evaluación de programas de posgrado en el campo de conocimiento Artes y Humanidades. Mientras contamos con modelos y propuestas de evaluación generales, es decir, que se aplican a todo tipo de posgrado, sin diferenciar entre campos de conocimiento. Bajo estos modelos universales se evaluaron y se evalúan los posgrados ecuatorianos del área de Artes y Humanidades.

En esta sección se describen cuatro de estos modelos. Se trata de la evaluación de tres universidades de posgrado realizada por el CONEA en el 2009; el “Modelo genérico de evaluación de programas de posgrados en Ecuador”, publicado por el CEAACES en el año 2017, (CEAACES, 2017) del cual se desprende el “Modelo de evaluación de programas de doctorados” del CEAACES (2018); y, finalmente, el “Modelo de evaluación externa de universidades y escuelas politécnicas 2019”,

realizado bajo la coordinación del CACES (2019). Los primeros tres documentos se concibieron dentro de marcos legales e institucionales hoy superados, pero vale la pena considerarlos porque han sentado precedentes sobre los cuales se han construido las normativas y los modelos posteriores, como es el caso de la última fuente.

Como se ha señalado en la primera parte de este apartado, en el 2009, en respuesta al Mandato Constitucional 14, el CONEA realizó un importante proceso de evaluación de la educación superior en el Ecuador. El Consejo para ese entonces evaluó y categorizó a todas las instituciones de educación superior del país. Dentro de estas, analizó la situación de tres universidades de posgrado que ofertaban – aún hoy- programas principalmente en el área de las ciencias sociales. Se trata de la Universidad Andina Simón Bolívar, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y el Instituto de Altos Estudios Nacionales. La evaluación se enfocó en los criterios: Academia, Estudiantes, Investigación y Gestión (CONEA, 2009, págs. 161-186)

El criterio Academia se enfocó en subcriterios que analizaban las características de la planta docente, como proporción de docentes según el género, la titulación, la dedicación exclusiva y de tiempo completo, la carrera y el nombramiento y, finalmente, la vinculación con la colectividad (CONEA, 2009, págs. 164-172).

El criterio Estudiantes se enfocó en los subcriterios Acceso y Permanencia, que analizaba a los estudiantes según el género, la eficiencia terminal, el tiempo de titulación, la tasa de graduación y la tasa de deserción; también se analizaba el Soporte académico es decir los servicios de soporte para las actividades de docencia, como laboratorios y bibliotecas (CONEA, 2009, págs. 172-176).

El criterio Investigación analizaba las políticas que las IES implementaban para alcanzar la producción de conocimiento, y se enfocaba en los subcriterios Políticas, que evaluaba las líneas de investigación y la capacidad de obtener fondos para investigar. El subcriterio Praxis consideraba la existencia de oportunidades como becas para investigación, comisiones de servicio con sueldo para

realizar estudios de posgrado, el número de proyectos de investigación. El subcriterio Pertinencia se observaba mediante el número de publicaciones de los docentes (CONEA, 2009, págs. 176-180)

El criterio Gestión analizaba los subcriterios Gobierno universitario, que investigaba la participación de la comunidad de la IES en el gobierno de la universidad; además, analizaba la Infraestructura y el Apoyo administrativo (CONEA, 2009, págs. 180-182).

Otra experiencia ecuatoriana en el ámbito de evaluación de posgrado es el “Modelo genérico de evaluación de programas de posgrados en Ecuador” del año 2017. Es una propuesta preliminar que se basa en modelos de evaluación de posgrados de otros países de la región, como Brasil, Argentina, Chile, Colombia y México; en la literatura internacional sobre evaluación y acreditación de posgrados; en los Modelos de Evaluación del Entorno de Aprendizaje de Carreras (CEAACES) y en los procesos de aprobación de posgrados del CES (CEAACES, 2017, p. 11)

El modelo se enfoca en tres principios: Compromiso, que se refiere a la utilidad del programa con respecto a la solución de problemas sociales; Investigación, Desarrollo e innovación, que se refiere a la implementación de nuevas herramientas para resolver problemas sociales; Impacto, es decir los programas deben integrar garantías de aprendizaje (CEAACES, 2017, págs. 12-14).

Según esta propuesta, se evalúan dos tipos de programas, conforme a la normativa vigente en Ecuador (Reglamento de régimen académico): programas profesionales, que se consideran como un refuerzo de la formación obtenida en la carrera e incluyen Especialidades, Maestrías profesionales y Especialidades en Ciencias de la salud. Estos programas no dan acceso al doctorado. Mientras, los programas de investigación apuntan al desarrollo investigativo; en esta categoría entran las maestrías en investigación -que dan acceso a estudios doctorales- y los programas doctorales (CEAACES, 2017, p. 15).

El modelo evalúa los programas con base en cinco criterios que se aplican de manera diferenciada según el tipo programa, profesional o de investigación. Los criterios evaluados son los siguientes:

Organización, que analiza la estructura organizativa y la pertinencia del programa, e incluye los subcriterios Constitución (evalúa los indicadores Contexto, Gestión académica y estructura del programa) y Políticas y procedimientos (incluye los indicadores Políticas de admisión, Políticas de titulación, Sistema de becas y Seguimiento a graduados) (CEAACES, 2017, págs. 17-24).

El criterio Programa académico evalúa el currículo del posgrado mediante los subcriterios Diseño (evalúa los indicadores Perfil de egreso y plan de estudios) e Implementación (evalúa los indicadores Planificación microcurricular y Evaluación y seguimiento) (CEAACES, 2017, págs. 24-28).

El criterio Academia analiza las características del profesorado mediante los subcriterios Cuerpo académico (evalúa los indicadores Afinidad de formación de posgrado, Composición de la planta académica, Actualización científica y Profesores visitantes), Carrera docente (indicadores Evaluación integral de la planta académica, Titularidad y dedicación, Eficiencia académica), Eficiencia académica (indicadores Estudiantes por profesor, Tasa de retención y Tasa de titulación) (CEAACES, 2017, págs. 29-37).

El criterio I+D+i analiza las condiciones que permiten alcanzar resultados investigativos y de producción científica. Los indicadores de este criterio se diferencian a partir del tipo de programa, profesionales o de investigación. Evalúa los subcriterios Condiciones (que incluye los estándares Grupos de investigación, I+D colaborativo interno, Cooperación externa y redes de investigación, Revistas indexadas) y Resultados (Producción científica en revistas indexadas de impacto mundial, Producción científica en revistas indexadas de impacto regional, Libros y/o capítulos de libros) (CEAACES, 2017, págs. 38-47).

El criterio Ambiente institucional analiza los ambientes de aprendizaje mediante los subcriterios Recursos de aprendizaje que incluye los indicadores Bibliotecas virtuales y repositorios digitales y Ambientes de aprendizaje; y Redes de cooperación (indicadores Movilidad académica y Participación en redes) (CEAACES, 2017, págs. 48-51).

De este modelo preliminar, se desprende el “Modelo de evaluación de programas de doctorados” del 2018, que también es una propuesta preliminar construida de manera participativa con representantes de la academia y del CACES, con base en modelos de evaluación del Ecuador, de la región y del mundo (CEAACES , 2018, pp. 4-5). Se basa en los mismos principios del modelo anterior: compromiso, Investigación, desarrollo e innovación (I+D+i) e Impacto (CEAACES , 2018, págs. 16-17)

Los criterios de este modelo recalcan los criterios del anterior. En concreto, se mantiene idéntico el criterio Organización, con los subcriterios e indicadores antes mencionados. El criterio Programa, que, a diferencia del anterior (evaluaba dos subcriterios), solamente se considera el subcriterio Resultados del programa, medido con los indicadores Trabajo de graduación y Publicaciones en colaboración con estudiantes. El modelo introduce el criterio Profesores (que en el modelo precedente se denominaba Academia), y considera el subcriterio Cuerpo académico que incluye los indicadores Afinidad de formación de doctorado, Composición del cuerpo académico, Actualización científica, Profesores invitados. El subcriterio Carrera docente considera los indicadores Evaluación integral del cuerpo académico y Titularidad y titulación. El subcriterio Eficiencia académica considera el indicador Tasa de graduación. El criterio Investigación, desarrollo e innovación incluye los subcriterios Condiciones (indicadores Actividades de investigación de los profesores, Capacidades internas para gestionar la investigación, Cooperación externa en i+D+i, I+D colaborativo interno) y Producción científica (indicadores Producción científica en revistas indexadas de impacto mundial, Producción científica en revistas indexadas de impacto regional, Libros y/o capítulos de libros, Ponencias en eventos científicos). El criterio Ambiente institucional no varía en comparación al modelo anteriormente analizado, integrando los subcriterios Recursos de aprendizaje y Redes de cooperación; sin embargo, dentro de este último subcriterio se incluye un nuevo indicador, denominado Publicaciones en cooperación externa.

En suma, el informe del CONEA y los modelos preliminares del CEAACES presentan los esfuerzos realizados para evaluar los posgrados que se enfocan en criterios comunes como el análisis de

las características de la planta docente, el desempeño del estudiantado, el éxito de la investigación y el contexto infraestructural. Se nota una considerable diferencia entre el modelo del 2009 y los modelos del 2017 y 2018, que refleja los cambios económicos, sociales, culturales y normativos como, principalmente, la aprobación de la LOES en el 2010. Sin embargo, en las fuentes analizadas, no se encuentra una diferenciación de criterios, enfoques e indicadores basada en las características específicas de los posgrados que pertenecen al área de conocimiento Artes y Humanidades.

Ante la falta de fuentes para analizar modelos de evaluación específicos para los posgrados, es oportuno considerar el Modelo de evaluación institucional del 2019, que fue construido y aplicado para la evaluación y acreditación de IES con todo tipo de oferta, de grado y posgrado.

A raíz de la aprobación de la LOR LOES, el CACES tuvo que adecuar el modelo de evaluación institucional del 2017. Para hacerlo, la Comisión Permanente de Evaluación Institucional del CACES (un grupo consultivo de seis académicos y de otros miembros y autoridades de las IES del país) elaboró un borrador del modelo. En seguida, la propuesta fue discutida en talleres y reuniones, en los cuales participaron las IES, la SENESCYT, la Asamblea del Sistema de Educación Superior del Ecuador (ASESEC). Un segundo borrador también recibió observaciones y aportes en el marco de reuniones y talleres con representantes del SES. Finalmente, la Dirección de Evaluación y Acreditación de Universidades y Escuelas Politécnicas (DEAUEP) del CACES presentó la versión final de la propuesta ante el pleno del mismo, que aprobó, mediante Resolución 016-SE-07-CACES-2019 de 14 de junio de 2019 (CACES, 2019, pp. 11-12), el “Modelo de evaluación externa de universidades y escuelas politécnicas 2019”.

El modelo recalca a los modelos elaborados en el Ecuador de la última década, e incorpora las novedades legales introducidas por la LOR LOES (2018). El cambio principal radica en la función de la evaluación que ya no es, como en los modelos anteriores, la categorización; es el aseguramiento de la calidad de las IES (CACES, 2019, pp. 16-17) conforme al ya mencionado principio según el cual “el fin

último es la calidad y no la acreditación” (LOR LOES, 2018, Art. 95). El objetivo principal de este modelo es analizar cómo las IES están cumpliendo con las funciones sustantivas de la docencia, investigación e innovación y vinculación con la sociedad; y con el eje “Condiciones institucionales” (CACES, 2019, pp. 26-27).

En este sentido, vale la pena resaltar lo que se señala en las páginas introductorias al Modelo:

(...) las universidades y escuelas politécnicas dirigieron sus esfuerzos precisamente a aquellos aspectos que se propusieron como indicadores más altos de calidad. Lamentablemente, no existen estudios que analicen en profundidad las reales repercusiones que han tenido estas apuestas en el Ecuador [...] sabemos poco de lo que están haciendo estos doctores en las universidades y cómo están contribuyendo al mejoramiento de las funciones sustantivas [...] En relación con el alto peso asignado a las publicaciones de artículos, también es necesario preguntarse cuánto han mejorado las capacidades investigativas del profesorado (CACES, 2019, p. 24)

La observación estaba dirigida a los modelos anteriores. El nuevo modelo de evaluación y acreditación de 2019 se pensó justamente a partir de estas (y otras) limitaciones registradas en las experiencias anteriores.

El nuevo modelo se basa en estándares cuantitativos y cualitativos, pero es considerado predominantemente cualitativo. Evalúa: la Función sustantiva Docencia (Profesorado y estudiantado); la Función sustantiva Investigación; la Función sustantiva Vinculación con la Sociedad. De cada una de estas, se evalúan tres dimensiones, denominadas Planificación, Ejecución y Resultados; dentro de las dimensiones se encuentran estándares de calidad de los cuales se evalúa el cumplimiento. Adicionalmente, el modelo evalúa el eje Condiciones institucionales, es decir las circunstancias necesarias para la ejecución de las funciones sustantivas (CACES, 2019, págs. 33-40).

La función sustantiva Docencia es evaluada bajo los componentes Profesorado y Estudiantado. Con respecto al Profesorado, las IES deben analizar los estándares Planificación de los procesos del

profesorado (cumplimiento de la normativa de educación superior sobre planificación y gestión de la planta docente) y la ejecución de estos procesos (CACES, 2019, págs. 57-61).

Dentro del componente Profesorado, en la dimensión Resultados, se diferencia entre requisitos para IES de grado, de grado-posgrado y de posgrado. Allí hay dos estándares denominados Titularidad del profesorado (que evalúa si la IES cuenta con docentes titulares para poder desarrollar las funciones sustantivas en el largo plazo), uno que aplica a las IES que ofertan solamente carreras de grado; y el otro a aquellas que ofertan carreras de grado y programas de posgrado (CACES, 2019, págs. 62-65)

Dentro de la dimensión resultados del componente Profesorado también se discrimina entre dos estándares. El estándar Formación del profesorado está dirigido a las IES de grado y las con oferta mixta de grado-posgrado, y mide el profesorado con formación académica adicional al cuarto nivel requerido (CACES, 2019, págs. 66-68). Mientras el estándar Tasa de formación del profesorado está dirigido únicamente a las IES de posgrado, y evalúa la existencia de profesorado con grado académico de PhD. (CACES, 2019, págs. 69-70).

El Componente Estudiantado evalúa la Dimensión Planificación: la Planificación de los procesos del estudiantado, es decir si la IES cuenta con normativas y procedimientos para garantizar la formación de los estudiantes. La Dimensión Ejecución de los procesos del estudiantado evalúa el cumplimiento de las normativas y procedimientos mencionados. La Dimensión Titulación del estudiantado mide si los estudiantes se titulan en el plazo establecido (CACES, 2019, págs. 71-78).

La Función Sustantiva Investigación es evaluada con el estándar Planificación de los procesos de investigación, que averigua si la IES cuenta con normativa y/o procedimientos para el desarrollo de programas y proyectos de investigación. La Dimensión Ejecución evalúa la ejecución de los mismos; y la Dimensión Resultados Producción académica y científica averigua si la IES produce literatura científica (CACES, 2019, págs. 78-90).

Con respecto a la Función Sustantiva Vinculación con la Sociedad, se evalúa la Dimensión Planificación de los procesos de vinculación con la sociedad, que analiza la existencia de normativas y procedimientos para la ejecución de programas y/o proyectos de vinculación con la sociedad. El estándar Ejecución de los procesos de vinculación considera su ejecución. El estándar Resultados de los procesos de vinculación con la sociedad averigua si los proyectos y programas han generado respuestas a las necesidades del entorno (CACES, 2019, págs. 91-98)

Con respecto a las Condiciones institucionales, el modelo analiza si la IES cuentan con planificación estratégica y operativa institucional pertinente, con la infraestructura adecuada, con bibliotecas, con sistemas de gestión interna de la calidad, de bienestar estudiantil y de igualdad de oportunidades, siendo todas estas concebidas como las condiciones necesarias para crear el entorno en el cual se desarrollan las funciones sustantivas (CACES, 2019, págs. 99-112).

En suma, podemos notar que en la experiencia de evaluación de posgrados del CONEA del 2009, en los modelos preliminares del CEAACES del 2017 y en el Modelo del CACES del 2019 ha existido una preocupación para analizar, principalmente, los criterios Academia – que se refiere a las características del profesorado - e Investigación – considerada como fundamental, sobre todo para los programas de investigación, como maestrías de investigación y doctorado. Los modelos analizados también consideran el contexto institucional e infraestructural en el cual se desarrollan los posgrados. Los criterios han ido adaptándose en base a las novedades legales – principalmente, la LOES, la LOR LOES y el reglamento a esta-. La estructura del último modelo analizado refleja la organización de las IES, siendo que considera las tres funciones sustantivas – docencia, investigación y vinculación – y el soporte – las condiciones institucionales – en el cual se desarrollan. Está dirigido a las IES en general, pero, aunque limitadamente al componente profesorado de la función sustantiva Docencia, discrimina entre IES de grado, de grado y posgrado y solamente de posgrado. El sistema de evaluación es más

exigente con las ofertas de posgrados, en las cuales se pretende que la planta docente tenga una formación más elevada en comparación a aquella del profesorado de las carreras.

Los modelos analizados presentan una evolución hacia una evaluación de carácter cualitativo, que, recalcando la normativa, busca la calidad, y no solamente la acreditación, como era el caso de los modelos anteriores. Sin embargo, todos los modelos, incluyendo al último, concibe a los posgrados de manera general, sin diferenciar entre campos de conocimiento. No se evidencian criterios y enfoques orientados, de manera específica, hacia los programas que pertenecen al campo de conocimiento Artes y humanidades.

Este problema es grave si se considera la naturaleza del campo Artes y Humanidades. Los modelos ecuatorianos, incluyendo al último, tienden a evaluar a instituciones, carreras y programas desde el paradigma de la producción. Bajo este enfoque, el SES debe producir graduados, maestrantes, doctores, grupos de investigación, proyectos de investigación, redes de investigación, publicaciones científicas entre otros rubros. La eficiencia y calidad de instituciones, carreras y programas se mide bajo estos indicadores de productividad. Los modelos desconocen profundamente la esencia de las artes y humanidades, que, por su naturaleza, están orientadas al desarrollo humano, del espíritu crítico y a la formación de ciudadanía para la construcción de una sociedad democrática.

Análisis de la aplicabilidad de los criterios y estándares del modelo genérico de evaluación de posgrados a los posgrados de artes y humanidades

Para concluir, se propone algunas reflexiones acerca de la aplicabilidad de los criterios y estándares de los modelos de evaluación de posgrado en el campo Artes y Humanidades.

En este capítulo se ha descrito la historia, la normativa y los modelos de evaluación de los programas de posgrado en el Ecuador. En el país, se han construido, de manera relativamente reciente, sistemas de evaluación, acreditación y autoevaluación permanente de instituciones, carreras y programas de posgrado. Estos procesos se conciben como tarea compartida por el entero SES: por las instituciones

que lo rigen, por las autoridades de las IES y por las comunidades académicas que las integran. También se ha enfatizado que todo el sistema de evaluación gira alrededor del principio de la calidad.

Las normativas han establecido pautas flexibles para la elaboración de modelos de evaluación, mismas que se han aplicado en las propuestas analizadas. Desde la promulgación de la Constitución del 2008 (y antes), se ha acumulado experiencia en ámbito de evaluación y aseguramiento de la calidad. Con base en los procesos realizados, problemas relevados y críticas recibidas, se ha asistido a una importante evolución de los modelos de evaluación de instituciones, carreras y programas.

En este apartado, se ha señalado algunas falencias de los modelos de evaluación. El principal es que normativas y modelos analizados se construyeron y aplicaron para la evaluación del SES y de los posgrados en general, sin tener en consideración las especificidades del campo de conocimiento Artes y Humanidades. Es así que se ha evaluado bajo los mismos modelos, criterios y estándares que se han sucedido (2009, 2017, 2108 y 2019) programas de posgrado que pertenecen a áreas del conocimiento muy dispares, como las ciencias humanas, las ciencias sociales y las ciencias duras.

Si bien los modelos cuantitativos de evaluación han sido reemplazados por un modelo con una caracterización cualitativa (el modelo del 2019), todavía se mide la educación superior en términos de producción: producción de graduados, magísteres, doctores, artículos científicos, libros, capítulos de libros, proyectos de investigación, grupos de investigación entre otros elementos. La universidad se sometió a un esquema de evaluación de la calidad propio de otros escenarios, como el ámbito empresarial y de la producción industrial.

El modelo vigente tiene su principal limitación en no considerar la especificidad de los campos de conocimiento. En concreto, en este y en los modelos anteriores, falta una reflexión epistemológica subyacente que permita comprender profundamente las especificidades de las artes y humanidades; y su diferencia con otros campos. No ha habido un planteamiento filosófico sobre identidad, naturaleza, esencia, características, objetivos y métodos de las Artes y Humanidades.

Como se ha visto, las normativas actualmente disponibles otorgan cierta flexibilidad en la construcción de modelos, criterios y estándares. Ante lo expuesto, se considera necesario reflexionar preliminarmente desde un planteamiento epistemológico que comprenda profundamente la naturaleza de las ciencias humanas, de las ciencias del espíritu, de las humanidades y de las artes. Desde este enfoque, se debe reconsiderar el principio de la calidad, que, como se ha visto, debe regir el modelo, los criterios y estándares de evaluación. Es así que se podrá concebir la calidad desde el enfoque del campo de conocimiento Artes y Humanidades, y ya no en términos de producción industrial de *papers*, proyectos, grupos, graduados, magísteres, doctores etc.

En síntesis: los modelos analizados sufren graves limitaciones porque abordan el principio de la calidad sin contar con un profundo análisis epistemológico, que es necesario para sentar la base de nuevos modelos, criterios y estándares que consideren la especificidad del campo amplio Artes y Humanidades.

Estructura curricular en el campo de conocimiento Artes y Humanidades

Fabio Giovanni Locatelli

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

Diana Medina Meléndez

Universidad de Las Artes

Campo de conocimiento específico Humanidades

Contexto internacional

El objetivo de esta sección es describir y comparar dos programas de posgrado ofertados en centros de educación superior del exterior, del campo Artes y Humanidades y tratándose, específicamente, de maestrías en el área de historia.

Los criterios considerados para escoger los programas son “Relevancia internacional e idioma inglés”; división geográfica y lingüística de los programas; consulta de bases de datos como *Times Higher Education World University Rankings*; “relevancia a Estados Unidos por su mayor influencia en el desarrollo del posgrado a nivel mundial y en Ecuador”²⁷. Para la región de Europa, se consideró programas dictados por universidades de países “centrales en términos geopolíticos” o que tengan relaciones políticas o históricas con el Ecuador, como España e Italia²⁸. (CACES, 2020, p. 6).

²⁷ CACES (2020a), 2-6.

²⁸ CACES (2020a), 6.

En virtud de estas orientaciones, se ha escogido la maestría denominada “Master of Liberal Arts (ALM) in Extension Studies, field: History” dictada por la Universidad de Harvard, dictada en idioma inglés. Según el buscador “Times Higher Education World University Rankings” ocupa uno de los primeros lugares (el 7mo) de 1.397 elementos encontrados en la búsqueda de ofertas en el área “historia, filosofía y teología” en Estados Unidos²⁹. (Times Higher Education World University Rankings 2020, 2021) Además, se trata de un programa dictado por una prestigiosa institución de educación superior de Estados Unidos.

También se ha seleccionado el programa “Corso di laurea magistrale in scienze storiche e orientalistiche” dictado por la Universidad de Bolonia, Italia, a razón de los siguientes criterios: el programa fomenta el bilingüismo, con preminencia del inglés, mediante diferentes estrategias. Según el buscador “Times Higher Education World University Rankings”, ocupa uno de los primeros lugares (el tercero) de 1.397 voces encontradas en la búsqueda de ofertas en el área “historia, filosofía y teología” en Italia. Como dato interesante a considerar es el hecho de que Ecuador e Italia tienen una relación bastante próxima debido al alto número de ciudadanos ecuatorianos que han decidido migrar y establecerse en aquella nación.

Con respecto a las fuentes, para el programa “Master of Liberal Arts (ALM) in Extension Studies, field: History” se ha utilizado la página web de la Universidad de Harvard, y específicamente la ventana “History Graduate Program”. (Harvard University, 2021) Para el programa italiano, se ha analizado la página web del mismo, y los respectivos enlaces. (Università di Bologna, 2021).

En la primera parte de la sección “Contexto internacional” se describen las características de la maestría dictada por la Universidad de Harvard; en la segunda, se analiza el programa de posgrado de la Universidad de Bolonia; al finalizar, se realiza la comparación entre los dos.

²⁹ Times Higher Education World University Rankings 2020. Recuperado el 9 de julio 2021 de https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2020/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats

Master of Liberal Arts (ALM) in Extension Studies, field: History

Según la fuente consultada, los graduados desarrollan una perspectiva sobre el mundo contemporáneo; comprenden por qué y cómo se desarrollan los eventos históricos; aprenden habilidades de análisis crítico e histórico mediante el uso de marcos probatorios, conceptuales y comparativos. (Harvard University, 2021).

Con respecto al costo del programa, se afirma que el carácter asequible es parte de la misión y, por ende, es reducido en comparación con los precios de programas similares. En concreto, para el periodo 2021–2022, el costo total promedio es de \$35,760. Para cubrirlo, los estudiantes, una vez admitidos, pueden postular a ayudas, adicionalmente a apoyos financieros del gobierno federal (Harvard University, 2021)..

Asimismo, los postulantes al programa deben cumplir con algunos requisitos y someterse a tres exámenes. Primero, deben contar con un pregrado de duración de cuatro años acreditado en Estados Unidos o, en el caso de títulos extranjeros, su equivalente, que debe ser evaluado para su reconocimiento. Los candidatos no deben estar cursando o haber cursado una maestría en historia o similares. Toda admisión está bajo la discreción del *Admissions Office*³⁰.

Conjuntamente, para empezar el proceso de admisión, los postulantes deben registrarse y aprobar tres asignaturas de cuatro créditos, que se cursan de manera virtual. Los cursos que deben aprobar, con una calificación de B o superior, son los siguientes: el “Proseminar Introduction to Graduate Studies and Scholarly Writing in the Social Sciences - Government and History” (antes de la registración al *Proseminar*, deben realizar un examen virtual de habilidades de lectura y escritura crítica); y dos asignaturas del área de historia (Harvard University, 2021).

³⁰ Harvard University. (9 de julio 2021). *Initial Eligibility*. <https://extension.harvard.edu/academics/programs/history-graduate-program/history-degree-requirements/#eligibility>

Se trata de un programa presencial. Muchos cursos se pueden realizar de manera virtual, pero para graduarse es necesario tener “*a Harvard campus experience*”, que se debe desarrollar en, al menos, tres cursos presenciales, por un total de 12 créditos. Las actividades “*on campus*” se desarrollan de la siguiente manera: asignaturas semestrales de quince semanas, en las épocas de otoño o primavera; asignaturas que mezclan clases semanales virtuales con fines de semana intensivos en el campus; asignaturas que se desarrollan en una sesión de tres semanas en el mes de enero; asignaturas de tres o siete semanas en época de verano (Harvard University, 2021).

La malla es flexible; cada estudiante puede personalizarla, con base a los objetivos de aprendizaje. Para graduarse, el estudiante debe aprobar el “Proseminar”, cinco asignaturas de historia, un seminario de historia, dos historias generales a elección. Estos ocho cursos suman a 32 créditos (Harvard University, 2021).. El estudiante cuenta con un buscador en el cual debe escoger las opciones (Harvard University, 2021).., pero, debe hacerlo bajo la supervisión de un instructor. Para completar su formación, debe aprobar una asignatura general optativa y una asignatura a elección entre dos, dentro del módulo denominado “Precapstone and Capstone”. Se trata de las asignaturas “Social reform movements in America o Historical biography”. Para culminar el proceso formativo, debe realizar una tesis, para la cual contará con la respectiva asesoría. Este proceso se compone por una fase de tutorías y la tesis que tiene el valor de ocho créditos (Harvard University, 2021).

Corso di laurea magistrale in scienze storiche e orientalistiche

Es un programa de “laurea magistrale” – es decir, maestría de investigación - con sede en la ciudad italiana de Bolonia, dictada en italiano y en inglés. Se accede mediante una prueba de preparación. El posgrado es ofertado por el *Dipartimento Storia Cultura-Civiltà* de la Universidad de Bolonia, y propone planes de estudios con titulación doble o múltiple (Università di Bologna, 2021)..

Los graduados desarrollan la habilidad de comprensión y aprenden nociones de historia general, historia europea, historia política, historia económica, historia de las mentalidades, historia de las áreas,

historia del territorio, historia de las culturas, historia de las lenguas e historia de las religiones. Conjuntamente, asimilan nociones metodológicas, instrumentales y aplicativas; y desarrollan las habilidades de autonomía de juicio, de comunicación, y de aprendizaje (Università di Bologna, 2021).

La *Laurea magistrale* forma profesionales de diferente índole: historiadores, archivistas, bibliotecarios y conservadores de museo; redactores, editores y publicistas; divulgadores y operadores didáctico-culturales; expertos y gestores culturales³¹. Asimismo, otorga una formación en historia europea, específicamente del mundo antiguo, medieval, moderno y contemporáneo; pero también se desarrolla en la historia de Asia y África, dentro del marco de la historia mundial desde su origen hasta el día de hoy. Se centra en la historia política, institucional, económica, de las ideas, de la religión, de la cultura, del género, de las instituciones, de la colonización, de la descolonización, de las relaciones culturales entre Europa, Asia y África (Università di Bologna, 2021).

La página web detalla el costo del programa y las opciones de descuento. El costo asciende a € 2.707,04 para el año académico 2021/2022, según el simulador del “Corso di laurea magistrale in scienze storiche e orientistiche”³². Este es el costo máximo dado que, a raíz del derecho al estudio vigente en el estado italiano, el estudiante obtiene un descuento determinado de manera progresiva sobre la base de la condición económica, que es calculada con la certificación ISEE 2021³³, que es otorgada por algunas instituciones públicas del estado italiano – Istituto Nazionale Previdenza Sociale, CAF ACLI - Centro di Assistenza Fiscale o municipios. Las personas que no superan el ISEE de 23.000 € no pagan la matrícula y, si cumplen con los requisitos de mérito académico, tampoco deben cancelar otros rubros. Las personas con un ISEE superior a los 23.000 € deben pagar un monto que crece de manera progresiva según en la

³¹ Università di Bologna. (9 de julio 2021). *Prospettive*. <https://corsi.unibo.it/magistrale/ScienzeStoricheOrientalistiche/prospettive>

³² Università di Bologna. (9 de julio 2021). *Simulatore tasse*. <https://studenti.unibo.it/sol/simulatore2021.htm#simulatore>

³³ Università di Bologna. (9 de julio 2021). *Tasse a.a. 2021/22*. <https://www.unibo.it/it/didattica/iscrizioni-trasferimenti-e-laurea/tasse-e-contributi>

condición económica y los méritos académicos³⁴. La universidad pone a disposición un simulador para calcular el costo de la maestría (Università di Bologna, 2021).

El estudiante internacional no puede solicitar el ISEE, pero debe certificar su condición económica mediante documentos de la autoridad del país de procedencia, traducidos al italiano, legalizados y apostillados. Si la familia a la cual pertenece cuenta con bienes o tiene rentas en Italia, debe solicitar el ISEE; si no se presenta la certificación ISEE se debe pagar la cuota máxima.

La primera cuota es de 157,04 € y se debe cancelar al momento de la inscripción. Luego, en el mes de noviembre, se calcula otra cuota en base a los datos ISEE y al desempeño académico. La universidad otorga, además, ayudas para el derecho al estudio, como son becas, alojamiento, alimentación y otras iniciativas en beneficios de estudiantes con vulnerabilidad económica (Università di Bologna, 2021)..

El programa proporciona a los estudiantes tres opciones formativas, según los intereses personales:

1. *Curriculum Scienze Storiche*. Contempla cuatro áreas de formación: Historia Antigua, Edad Media, Edad Moderna y Edad Contemporánea; el estudiante puede escoger la de su interés.

Primer año:

- ✓ Tres cursos integrados o dos cursos integrados y un curso de doce créditos, por un total de treinta y seis créditos. Los estudiantes deben escoger entre varias opciones que están establecidas dentro del área escogida entre las cuatro mencionadas.
- ✓ Asignatura integrada de doce créditos, a elección del estudiante dentro de un abanico de opciones diferentes según el área de formación escogida.
- ✓ Asignaturas a elección de seis créditos, a elección del estudiante dentro de un abanico de opciones diferentes según el área de formación escogida.

Segundo año:

³⁴ Università di Bologna. (9 de julio 2021). *Tasse a.a. 2021/22*. <https://www.unibo.it/it/didattica/iscrizioni-trasferimenti-e-laurea/tasse-e-contributi>

- ✓ Asignaturas a elección de seis créditos, a elección del estudiante dentro de un abanico de opciones diferentes según el área de formación escogida.
- ✓ Asignatura de idiomas de seis créditos, a elección entre inglés, francés, español y alemán.
- ✓ Una actividad formativa de doce créditos, a elección entre prácticas en el exterior, laboratorios y seminarios.
- ✓ Prueba final (tesis), del valor de 24 créditos; se puede desarrollar de tres formas:
 - Investigación sin actividades en el exterior.
 - Desarrollo de un periodo de investigación en el exterior: preparación prueba final en el exterior (12 créditos) y prueba final (12 créditos).
 - Desarrollo de un periodo de investigación en el exterior y el desarrollo de prácticas en el exterior: preparación prueba final en el exterior (6 créditos), prácticas (6 créditos) y prueba final (12 créditos)³⁵.

2. *Curriculum Studi Orientali*. Contempla cuatro caminos posibles. 1) *Indologico-iranistico*, 2) *Sinologico-nipponistico*, 3) *Studi sul Vicino Oriente e sul mondo islamico*, 4) *Studi sull'Africa*.

Cada una de estas orientaciones, debe cumplir con las siguientes asignaturas:

Primer año

- ✓ Una o dos asignaturas por un total de doce créditos, a elección del estudiante dentro de la categoría ‘*Storia e civiltà dell'Asia e dell'Africa*’.
- ✓ Dos asignaturas por un total de veinticuatro créditos, a elección del estudiante dentro de un abanico de opciones diferentes según el área de formación escogida.

³⁵ Università di Bologna. (9 de julio 2021). *Curriculum Scienze storiche: per studenti immatricolati nell'a.a. 2021-22*. <https://corsi.unibo.it/magistrale/ScienzeStoricheOrientalistiche/insegnamenti/piano/2021/8845/893/000/2021>

- ✓ Asignatura de lengua y literatura oriental, total doce créditos, a elección del estudiante dentro de un abanico de opciones diferentes según el área de formación escogida.
- ✓ Asignatura de seis créditos, a elección del estudiante dentro de un abanico de opciones diferentes según el área de formación escogida.
- ✓ Asignatura histórico-artística de seis créditos, a elección del estudiante dentro de un abanico de opciones diferentes según el área de formación escogida.

Segundo año

- ✓ Asignatura a elección de lengua y literatura oriental, a elección del estudiante dentro de un abanico de opciones diferentes según el área de formación escogida.
- ✓ Asignatura de seis créditos, Área Indología e Iranística
- ✓ Asignatura de seis créditos, a elección del estudiante dentro de un abanico de opciones diferentes según el área de formación escogida.
- ✓ Asignatura de idiomas de seis créditos, a elección entre inglés, francés, español y alemán.
- ✓ Aprobación de una actividad de laboratorio o seminario o practica por doce créditos.
- ✓ Prueba final (tesis), del valor de 24 créditos; se puede desarrollar de tres formas:
 - a. Investigación sin actividades en el exterior.
 - b. Desarrollo de un periodo de investigación en el exterior: preparación prueba final en el exterior (12 créditos) y prueba final (12 créditos).
 - c. Desarrollo de un periodo de investigación en el exterior y el desarrollo de prácticas en el exterior: preparación prueba final en el exterior (6 créditos), prácticas (6 créditos) y prueba final (12 créditos) (Universidad de Bolonia, 2021).

3. *Global Cultures*. El plan de estudios reduce notablemente las posibilidades de elección de cursos. Es dictado en inglés.

Primer año

- ✓ Actividades formativas obligatorias. Los estudiantes deben aprobar nueve asignaturas, todas de seis créditos.

- a) Cuatro asignaturas del área “Globalization and its Malcoltents” (“Conflicts and Inequalities in the Neoliberal Era”; “Global Health and Suffering”; “Historical Anthropology and Early Modern Globalization”; “History of Cultural Exchanges in the Modern Age”).
- b) Dos asignaturas del área Oceanic Studies (“Atlantic and Global History of Modern Political Concepts”; e “Indian Ocean History”).
- c) “Senior Seminar in Global Humanities”.
- d) Dos asignaturas del área (“World History: Europe in World History” y “World History: Theory and Methodology”).

- ✓ Asignatura a elección de seis créditos.

Segundo año

- ✓ Asignaturas de seis créditos y doce créditos, a elección del estudiante dentro de un abanico de opciones.
- ✓ Prueba final (tesis), del valor de 24 créditos; se puede desarrollar de tres formas:
 - a. Investigación sin actividades en el exterior.
 - b. Desarrollo de un periodo de investigación en el exterior: preparación prueba final en el exterior (12 créditos) y prueba final (12 créditos).
 - c. Desarrollo de un periodo de investigación en el exterior y el desarrollo de prácticas en el exterior: preparación prueba final en el exterior (6 créditos), prácticas (6 créditos) y prueba final (12 créditos)³⁶.

³⁶ Università di Bologna. (9 de julio 2021). *Curriculum Global Cultures: per studenti immatricolati nell'a.a. 2021-22*. <https://corsi.unibo.it/magistrale/ScienzeStoricheOrientalistiche/insegnamenti/piano/2021/8845/A55/000/2021>

En la página web del programa se describen los convenios internacionales vigentes entre la Universidad de Bolonia y otros centros de educación superior del extranjero, como la Université Lumière Lyon 2, Universitat Bielefeld, Université de Paris, Uniwersytet Warszawski.

En concreto, se permite a los estudiantes escoger entre las siguientes opciones:

- ✓ La ruta “HISTARMED - Storia e Archeologia medievali” que otorga una formación a nivel de maestría basada en el principio de la doble movilidad (dos de cuatro semestres) en una o más universidades del convenio. Permite graduarse con un título doble o múltiple.
- ✓ Carrera integrada italo-alemana en “Scienze storiche e orientalistiche Bologna-Bielefeld (BiBoG)”. Los estudiantes se forman en la “Escuela de Bielefeld”, que es un centro internacional de investigación. Otorga el título de “Master of Arts Geschichtswissenschaft” que forma historiadores con perspectivas ocupacionales en relaciones públicas, fundaciones, formación y *management*.
- ✓ Carrera integrada italo-francesa de “Storia e civiltà comparate”. Permite realizar los estudios entre Italia y Francia.
- ✓ “Master Programme in African Studies at Dalarna University”, Falun (Sweden). Los estudiantes dedican el segundo año del programa en especializarse en la historia del continente africano. Otorga título doble: la “Laurea magistrale” y el “Master di primo livello in African Studies” (Università di Bologna, 2021)..

Comparación

Las fuentes analizadas difieren notablemente en calidad y cantidad, siendo la información para la maestría italiana más detallada en comparación con la de Harvard. Es decir, la prolijidad de la información es un valor agregado a la dimensión de promoción permanente de los estudios italianos. En este sentido, este amplio y detallado programa deviene en una sólida apuesta que simplifica al programa estadounidense. A pesar de esta limitación metodológica, es posible esbozar las siguientes conclusiones.

Los dos programas proponen a los estudiantes la posibilidad de plasmar las mallas, con base en intereses personales y a necesidades formativas. En el caso del programa de Harvard, se pone a disposición de los estudiantes un buscador dentro del cual deben escoger las asignaturas; este proceso no es del todo libre y autónomo, ya debe contar con el apoyo de un/a tutor/a.

En el caso italiano, los estudiantes cuentan con múltiples niveles y opciones a escoger. Primero, el programa ofrece tres opciones (“curriculum”); dentro de cada una, pueden escoger áreas, según los intereses personales; y dentro de las áreas, deben escoger una o varias asignaturas entre abanicos más o menos amplios hasta completar los créditos correspondientes. Las opciones son más restrictivas para aquellos estudiantes que escogen el currículo “Global Cultures”. Los tres currículos proporcionan tres opciones como modalidad de titulación, con un diferente nivel de internacionalización.

Con respecto a este punto, cabe resaltar que la página web del programa de la universidad de Harvard no menciona convenios o estrategias de internacionalización; en cambio, la página web de la universidad de Bolonia detalla los convenios vigentes, la posibilidad de un currículo enteramente en lengua inglés, la obligación, para todos los estudiantes, de aprobar una lengua extranjera, pudiendo elegir entre algunas de la Unión Europea; la posibilidad de titularse con títulos dobles o múltiples; la posibilidad de realizar prácticas e investigación en el exterior como parte del proceso de titulación.

Contexto nacional

Se propone la comparación entre dos programas de maestría de investigación en humanidades dictados por dos prestigiosas universidades de la capital del Ecuador. Para escoger los programas, se ha considerado la oferta vigente del CES; la homogeneidad en el grado académico; la diversificación en las modalidades de financiamiento, pública y cofinanciada; y la modalidad de estudio presencial (CACES, 2020, págs. 2-7).

Con base en estos criterios, se han seleccionado los programas de Maestría en Teología de la Facultad Eclesiástica de Ciencias Filosófico-Teológicas de la Pontificia Universidad Católica del

Ecuador (PUCE) y el de la Maestría en Historia de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Las fuentes para realizar esta comparación son las siguientes: el “Proyecto de diseño del programa de Maestría en Teología” de la PUCE, del año 2017³⁷; y el rediseño del programa de Maestría en Historia de la FLACSO, del año 2019, presentado ante el CES por el exdirector FLACSO (FLACSO, 2019)..

En la primera parte de este trabajo, se describe cada uno de los programas; luego, se propone la comparación de las dos propuestas.

Maestría en teología

El “Proyecto de diseño del programa de Maestría en Teología” es una maestría de investigación que otorga el título de Magíster en Teología, dictada por la Escuela de Teología de la Facultad de Ciencias Filosófico-Teológicas de la PUCE. Pertenecce al campo de conocimiento amplio Artes y Humanidades; al campo específico Humanidades; y al campo detallado Religión y Teología (Sánchez & Man Ging, 2017, p. 5). El programa oferta un paralelo de 20 estudiantes por año (Sánchez & Man Ging, 2017, p. 8). Con respecto al costo, por cada estudiante asciende a 8360 dólares (Sánchez & Man Ging, 2017, p. 9)

Se trata de un posgrado dirigido a ministros de la iglesia y a laicos, enfocado hacia la tradición cristiana, tanto en su perspectiva histórica como teológica (Sánchez & Man Ging, 2017, p. 10). Se caracteriza por una orientación interdisciplinaria, propone un diálogo con otras disciplinas de las ciencias humanas y sociales. Postula un enfoque interreligioso: “guarda sintonía” con filosofías y religiones diferentes de la católica y de la cristiana. También tiene una orientación investigativa, siendo encaminado a desarrollar investigaciones teológicas en el contexto de la realidad contemporánea (Sánchez & Man Ging, 2017, p. 10).

³⁷ Shella Sánchez, Carlos Man Ging (2017). *Proyecto de diseño del programa de Maestría en Teología*. Quito: PUCE

Con respecto a las horas de duración del programa, la maestría establece once horas presenciales por semana, cuatro horas el día lunes, cuatro horas el día martes y tres horas el día miércoles (Sánchez & Man Ging, 2017, p. 6). En total 2640 horas, de las cuales 660 horas son de carácter presencial, 1830 horas de trabajo autónomo y 150 horas de prácticas (Sánchez & Man Ging, 2017, pág. 49).

Cada semestre de la maestría está dividido en dos módulos, y en cada módulo se cursan dos asignaturas, a lo largo de ocho semanas (Sánchez & Man Ging, 2017, pág. 6).. Los aprendizajes están organizados en tres unidades de organización curricular: la Unidad Básica, la Unidad Disciplinar y la Unidad de Titulación (Sánchez & Man Ging, 2017, p 6)..

En el primer periodo académico, se cursan las asignaturas “Seminario I: Bioética” y “Teología Sistemática I: La fe como aceptación comunitaria”, que pertenecen a la Unidad Básica; y las asignaturas “Estudios bíblicos I: El canon bíblico: inspiración y definición eclesial” y “Estudios Pastorales I: Movimientos culturales y desafíos pastorales contemporáneos”, que pertenecen a la Unidad Disciplinar. En el primer periodo también contempla una asignatura que corresponde a la Unidad de Titulación, “Metodología de la Investigación I: Métodos cuantitativos avanzados” (Sánchez & Man Ging, 2017, p. 7).

En el segundo periodo, se cursa: la asignatura “Seminario II: Discernimiento Espiritual”, que pertenece a la Unidad Básica; las asignaturas “Teología Sistemática II: La Encarnación del Logos como eje de la Fe cristiana” y “Estudios Bíblicos II: Los evangelios sinópticos, el anuncio de Cristo y el testimonio del origen de la Iglesia”, de la Unidad Disciplinar; también se cursan las asignaturas “Metodología de la Investigación II: Métodos cualitativos avanzados y Hermenéutica” y “Proyecto de tesis” de la Unidad de Titulación (Sánchez & Man Ging, 2017, p. 7).

En el tercer periodo, se cursa la asignatura “Seminario III: Teología, Arte y Religiosidad Popular” de la Unidad Básica; “Estudios Pastorales II: Sexualidad, matrimonio y familia” y “Teología Sistemática III: Ministerios de la Iglesia” de la Unidad Disciplinar; “Metodología de la Investigación

III: Equipos de trabajo de investigación’’ de la Unidad de Titulación’’ (Sánchez & Man Ging, 2017, p 7).

En el cuarto periodo, se cursa las asignaturas ‘‘Seminario IV: La acción como exigencia evangélica y anuncio del Evangelio’’ y ‘‘Estudios Pastorales III: Moral cristiana y medio ambiente.’’ que pertenecen a la Unidad Disciplinar; y ‘‘Sistematización del trabajo de investigación’’ como parte de la Unidad de Titulación (Sánchez & Man Ging, 2017, p. 7).

Este proceso culmina con la defensa de la tesis. El estudiante para graduarse debe someter el trabajo final a defensa pública; adicionalmente, debe certificar la presentación de un artículo científico, cuya temática esté relacionada con su investigación, ante una revista indexada (Sánchez & Man Ging, 2017, p. 13).

El programa de Maestría, con respecto a la metodología, establece actividades de aprendizaje en ambientes de trabajo activo, bajo los lemas pedagógicos del constructivismo y de la pedagogía ignaciana, que se considera el ‘‘modelo pedagógico centrado en el estudiante, quien es el protagonista de su proceso de aprendizaje’’ (Sánchez & Man Ging, 2017, p. 49). Este método se desarrolla bajo diferentes formas de aprendizaje: interactivo, colaborativo, autónomo participativo, conectivo, contextualizado (Sánchez & Man Ging, 2017, pp. 49-50).

El programa forma académica y éticamente a teólogos para su desempeño en la realidad nacional, especialmente se menciona la formación de un perfil ‘‘en pro de la conservación de la biodiversidad, el respeto a la dignidad humana y a la diversidad cultural frente a las realidades socio-económicas del Ecuador’’ (Sánchez & Man Ging, 2017, p. 11).

Los graduados del programa son expertos del dogma cristiano y de los enfoques teológicos, con la capacidad de aplicar la teología desde la interdisciplinariedad; pueden ofrecer sus competencias teológicas al ‘‘pueblo cristiano’’, en el desarrollo de actividades pastorales; y a la sociedad en general (Sánchez & Man Ging, 2017, p. 12).

La pertinencia del programa se define sobre la base de los planes de desarrollo de las autoridades locales. Se trata del Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial de la Provincia de Pichincha 2025-zona 2 y del Plan Metropolitano de Desarrollo de Quito, 2012-2022 - zona 9 y a una investigación realizada a exalumnos de la Facultad de Teología y a otros sujetos de carácter religioso (Sánchez & Man Ging, 2017, p. 13).

Estos documentos orientan el planteamiento de problemas sociales, que justifican la necesidad de la Maestría en Teología como herramienta de formación de profesionales capaces de resolverlos. El programa organiza aquellos problemas en cinco categorías: “Ética, valores y trascendencia humana”, que menciona como problemas la secularización, la confrontación en lugar del diálogo entre ciencia y fe, el fundamentalismo religioso, la pérdida de valores, y “el estado de crisis existencial del ser humano por falta del sentido de la vida” (Sánchez & Man Ging, 2017, p. 14).

La segunda categoría “Desarrollo humano y calidad de vida” resalta los problemas del deterioro de las relaciones humanas por la falta de diálogo, el individualismo, la falta de valores afectivos y sexuales, la pobreza, el desempleo, el trabajo infantil, la violencia en distintas formas (violencia familiar, de género, infantil; el acoso sexual, la discriminación entre otras) y el “poco respeto a la diversidad”, considerándose que aquello ha provocado “procesos para la obtención de políticas que permitan el acceso a derechos” entre los cuales se mencionan el matrimonio igualitario, la adopción homoparental y el “reconocimiento legal de poblaciones migrantes (Sánchez & Man Ging, 2017, p. 15).

La tercera categoría es la “Educación” que considera los problemas de la baja calidad académica en todos los niveles educativos y el bajo acceso a las universidades, en la ciudad de Quito y en la provincia de Pichincha, sobre todo en las áreas rurales; finalmente, señala el problema de las formas de violencia en contextos educativos: violencia física, psicológica y acoso escolar en las aulas de clase y en las redes sociales (Sánchez & Man Ging, 2017, p. 16).

La cuarta categoría es “Medio ambiente”; señalando los problemas de la destrucción de la biodiversidad y la falta de formación en el manejo y reciclaje de basura (Sánchez & Man Ging, 2017, p. 17).

La quinta categoría “Ciencia y tecnología” señala los problemas del tecnocentrismo y del inadecuado uso de la tecnología, que ha llevado al individualismo, a la incomunicación y a relaciones virtuales, siendo estos problemas las causas de otros, como el acoso, la violencia y la pornografía (Sánchez & Man Ging, 2017, p. 18).

Maestría en Historia de la FLACSO

El documento analizado corresponde al rediseño del programa entregado en el año 2019 por FLACSO sede Ecuador al Consejo de Educación Superior (CES). Describe el anterior programa y el actual, y evidencia los cambios propuestos, siendo el documento parte del trámite de FLACSO para solicitar al CES la aprobación del rediseño.

Los cambios propuestos son los siguientes: la reducción del número de horas (FLACSO, 2019, p. 3); la reducción del número de asignaturas de dieciséis a catorce (FLACSO, 2019, p. 3); la ampliación de la cantidad de estudiantes por cohorte, de veinte a veinticinco (FLACSO, 2019, p. 3); la reducción del costo del programa, siendo que se mantiene el valor de la matrícula a quinientos dólares, pero el costo del arancel de ocho mil pasa a ser de 7.530 (FLACSO, 2019, p. 12); finalmente, se realiza un cambio en los nombres y otras características de las asignaturas, como muestran los cuadros de la descripción microcurricular; por ejemplo, la asignatura “Teoría Social” se convierte en “Teoría Social para Historiadores”; “Historia Pública” se convierte en “Historia Pública: Interpretación, difusión, gestión y representación de la Historia y la memoria”; “Memoria e Historia de los Andes y la Amazonía” en el rediseño se queda únicamente con espacio andino, dado que la asignatura aparece con el nombre “Memoria e Historia de los Andes” (FLACSO, 2019, págs. 4-11).

Una declaración al final del texto expresa la estabilidad de la maestría y la continuidad entre la existente en vigencia y la nueva propuesta. Especifica que el “objeto de estudio, objetivos de aprendizaje, perfil de egreso, modalidad de estudios, denominación de la carrera o programa o denominación de la titulación no han sido modificados”.

Adicionalmente, declara que en el proceso de transición de la malla anterior a la nueva se garantiza el respeto de los derechos de los “estudiantes actuales”, es decir aquellos que están cursando la maestría mientras se realiza y aprueba el rediseño (FLACSO, 2019, p. 13).

Este programa se caracteriza por ser una “Maestría Académica con Trayectoria de Investigación” de tipo presencial. Perteneció al Campo amplio: 02 Artes y Humanidades; al Campo específico: 2 Humanidades; y al Campo detallado: Historia y Arqueología. Otorga el título de Magister en Historia (FLACSO, 2019, p. 3). Como ya anteriormente se mencionó, el número de estudiantes por cohorte es de 25 (FLACSO, 2019, p. 3); y el valor del arancel es de 7.530 y de la matrícula 500 (FLACSO, 2019, p. 12).

La maestría comprende 14 asignaturas en total: 10 cursos, 3 talleres de tesis y la tesis. Se desarrolla en 7 módulos, de 8 semanas cada uno, durante 4 periodos. El total de horas del programa es de 2688 (FLACSO, 2019, p. 3).

La metodología de enseñanza se basa en el contacto directo entre docentes y estudiantes, y se desarrolla en las aulas de FLACSO; además, establece tutorías personalizadas y trabajos grupales en los seminarios de talleres de tesis o seminarios de titulación (FLACSO, 2019, p. 3).

La práctica de aplicación y experimentación de los aprendizajes se orienta al uso de tecnologías multimedia y entornos virtuales para mantener un contacto con los estudiantes durante la fase investigativa del trabajo de campo y para acceder a bases de datos y otras fuentes necesarias para el desarrollo del programa (FLACSO, 2019, p. 3).

En cada módulo se dictan dos asignaturas. En el primer periodo se desarrolla la “Unidad de formación disciplinar avanzada”. El primer módulo del primer periodo corresponde a las asignaturas “Teoría Social para Historiadores” y “Metodologías Históricas”; el segundo módulo del primer periodo contempla las asignaturas “Historia Cultural de los Andes” e “Historia Social y Política de los Andes” (FLACSO, 2019, p. 8). En el segundo periodo, dentro del tercer módulo se dictan las asignaturas “Aproximaciones de Historia Global y Conectada” e “Historia Pública: Interpretación, difusión, gestión y representación de la Historia y la memoria”; en el cuarto módulo se dictan “Debates de la historia de la ciencia” y “Memoria e Historia de los Andes” (FLACSO, 2019, p. 9).

Posteriormente, empieza la unidad de organización curricular denominada “Unidad de investigación”, la cual comprende lo que sigue. En el tercer periodo, el módulo 5 contempla las asignaturas “Debates de la Historia Política” y “Ciencia y poder en el siglo XIX”; el sexto módulo comprende las asignaturas ‘Historia, gobernabilidad y biopolítica’ y ‘Política de la Memoria’ (FLACSO, 2019, p. 10)..

La Unidad de organización curricular denominada “Unidad de titulación” se desarrolla dentro los módulos tercero y cuarto del segundo periodo, con el “Taller de tesis I”; en los módulos cinco y seis del tercer periodo se ejecuta el “Taller de tesis II”; finalmente en el séptimo modulo, que pertenece al cuarto periodo, se despliega el “Taller de tesis III” y se realiza la tesis (FLACSO, 2019, pp. 10-11).

Una nota al final del documento especifica que el programa ofrece a los estudiantes asignaturas optativas, que se pueden escoger según los intereses de investigación: en el módulo cinco deben escoger una opción entre seis; y en el módulo seis una entre cinco (FLACSO, 2019, p. 11).

Al realizar la comparación de los dos programas nacionales. Cabe resaltar que los documentos analizados difieren en cuanto a su forma y extensión, encontrándose la fuente que corresponde a la Maestría en Teología más extensa y detallada en comparación a la Maestría en Historia. Por lo tanto, el

análisis del primer programa resultó más preciso y detallado. A pesar de este contraste, fue posible desglosar similitudes, notar diferencias y expresar las siguientes consideraciones.

Los programas descritos pertenecen al mismo Campo Amplio: 02 Artes y Humanidades; y al mismo Campo Específico: 2 Humanidades; pero difieren con respecto al Campo Detallado; la Maestría en Teología de la PUCE pertenece al campo detallado Religión y Teología; la Maestría en Historia de la FLACSO pertenece al campo detallado Historia y Arqueología.

Con respecto al número de horas, la Maestría en Teología tiene la duración total de 2640 horas; mientras la Maestría en Historia dura 2688, siendo este programa levemente más extenso en duración de horas.

Los dos programas se desarrollan en cuatro periodos o semestres, cada uno de los cuales se divide en dos módulos. Dentro de los módulos, se dictan dos o tres asignaturas, las cuales están agrupadas en unidades. La Maestría en Teología divide las asignaturas en la Unidad Básica, la Unidad Disciplinar y la Unidad de Titulación. Similarmente, la Maestría en Historia contempla una subdivisión en tres unidades de organización curricular, denominadas Unidad de formación disciplinar avanzada, Unidad de investigación y Unidad de titulación.

Concluimos, entonces, que los dos programas presentan una división en unidades, pero difieren en la denominación de estas, a excepción de la Unidad de Titulación, siendo esta denominación común a los dos programas.

La discrepancia principal se encuentra en el desarrollo de las unidades; en la Maestría en Teología cada periodo integra asignaturas que pertenecen a las tres diferentes unidades, a excepción del último periodo, cuando las asignaturas cursadas solamente pertenecen a dos de las tres unidades, la Unidad Disciplinar y la Unidad de Titulación; mientras la Maestría en Historia de FLACSO desarrolla las unidades según un orden cronológico. En los primeros dos periodos se desarrollan las asignaturas que integran la Unidad de formación disciplinar avanzada; luego, en el tercer periodo, se despliega la Unidad

de investigación. La “Unidad de titulación” se desarrolla dentro los módulos: tercero, cuarto (segundo periodo); quinto y sexto (tercer periodo) y séptimo (FLACSO, 2019, pp. 10-11)..

Con respecto a las prácticas docentes, los dos programas son de tipo presencial y se basan en el contacto directo entre docentes y estudiantes, en las aulas de la PUCE y de la FLACSO respectivamente. Los dos programas, similarmente, contemplan el uso de entornos virtuales y herramientas tecnológicas. El programa de Maestría en Teología tiene la particularidad de profesar una metodología inspirada a la pedagogía ignaciana, que es parte de la identidad jesuita de la universidad en donde se dicta este programa.

La filiación confesional caracteriza la Maestría en Teología. El programa de Maestría en Historia dictado por FLACSO no presenta conceptos o fuentes que tengan alguna relación con una institución religiosa. En cambio, el programa de la PUCE menciona algunas ideas Benedicto XVI y del papa Francisco (Sánchez & Man Ging, 2017, pp. 17-18), manifestando, así, una orientación teológica de tendencia católica. Si bien se plantea un programa sensible a la democracia -por ejemplo, rechaza el fundamentalismo religioso (Sánchez & Man Ging, 2017, p. 14) a las características de la sociedad ecuatoriana contemporánea –pretende contribuir al proyecto del Buen Vivir (Sánchez & Man Ging, 2017, p. 12) - a los valores de la inclusión – como el respeto de la diversidad cultural (Sánchez & Man Ging, 2017, p. 14) -, presenta sesgos confesionales en el abordaje de algunas temáticas. Por ejemplo, con respecto a la pertinencia del programa, se considera a la secularización como un problema (Sánchez & Man Ging, 2017, p. 14). La descripción de la problemática social del “poco respeto a la diversidad” resulta redactada de manera ambigua, dado que considera que este inconveniente ha generado “procesos para la obtención de políticas que permitan el acceso a derechos”, como “la inclusión social, el matrimonio homosexual, la adopción por parte de parejas del mismo sexo y el reconocimiento legal de poblaciones migrantes, entre otros” (Sánchez & Man Ging, 2017, p. 15). La dudosa redacción de la oración hace pensar que su redactor considera a estos derechos como un problema social. De hecho,

algunos de aquellos, como el matrimonio igualitario y la adopción homoparental, no se ajustan a la doctrina de la Iglesia católica, en conformidad a lo expresado en repetidas ocasiones por algunos de sus máximos representantes, como los pontífices Benedicto XVI y Francisco que, como se ha señalado, constan entre las fuentes empleadas para la redacción del programa.

Con respecto a la internacionalización, cabe resaltar que las fuentes la mencionan de manera escasa o nula. La Maestría en Teología alude a la existencia de un ‘Convenio AUSJAL’ con la finalidad de fomentar su internacionalización en el marco de la Asociación de Universidades que dependen por la Compañía de Jesús en América Latina’ (Sánchez & Man Ging, 2017, p. 9). Sin embargo, la fuente no describe cómo se concreta el convenio, tampoco menciona otras estrategias de internacionalización de los estudiantes. La fuente de la Maestría en Historia de FLACSO tampoco alude a opciones o estrategias de internacionalización.

A pesar de las diferencias cuantitativas y cualitativas existentes en las fuentes comparadas, se ha realizado un análisis detallado de los programas de Maestría en Teología (PUCE) y Maestría en Historia (FLACSO), que ha permitido descubrir algunas similitudes, que se deben principalmente a los marcos normativos que regulan a nivel nacional las mallas curriculares y la oferta académica de posgrado, mismos que brindan cierta uniformidad a las estructuras de las maestrías comparadas.

Por otro lado, dentro de los márgenes permitidos por las leyes, se dan algunas diferencias, que responden al contexto, exigencias y características del centro de educación superior en donde se dicta cada uno de los programas.

Análisis comparado

Se propone ahora un análisis comparativo entre los cuatro programas internacionales y nacionales que se han analizado.

Empezamos por las similitudes. Todos los cuatro programas son maestrías con trayectoria en investigación, con sus respectivas denominaciones (Master of Liberal Arts en Harvard, Laurea

Magistrale en Bolonia y Maestría en Quito), que requieren para su acceso un título de pregrado y que habilitan a los graduados a realizar estudios doctorales.

En todos los casos analizados los estudiantes deben cursar asignaturas y la graduación se obtiene con un trabajo final en formato de tesis.

Todos son programas presenciales. En el caso de Harvard, se otorga a los estudiantes la posibilidad de cursar algunas asignaturas virtuales, pero de manera limitada, dado que el carácter es esencialmente presencial, y se señala una cantidad de asignaturas que deben de cursarse necesariamente “on campus”. Los programas nacionales analizados incorporan tecnologías multimedia, pero solamente en calidad de herramientas metodológicas de soporte dentro de posgrados que son esencialmente presenciales.

Con respecto a las divergencias, la primera es en el tipo de fuentes nacionales e internacionales. Las fuentes de los programas “Master of Liberal Arts (ALM) in Extension Studies, field: History” y “Corso di laurea magistrale in scienze storiche e orientalistiche” son las respectivas páginas web institucionales. La fuente de la maestría de Harvard, en comparación con las fuentes consultadas de otros programas, no describe detalles que en el caso de los otros programas son expresados; por ende, deja abiertas muchas preguntas y dudas. Por otro lado, las fuentes de los programas nacionales, si bien difieren en la calidad y cantidad como se ha señalado anteriormente, presentan cierta uniformidad con respecto al tipo de información proporcionada, porque se trata de documentos contruidos en función de tramites a realizarse ante la misma institución reguladora de la educación superior, el CES.

Otra diferencia se encuentra en los costos de los programas. Los posgrados nacionales tienen un costo similar; la maestría de la PUCE cuesta 8360 dólares; la de FLACSO 7.530. La maestría ofertada por la Universidad de Bolonia tiene un costo de € 2.707,04 para el año académico 2021/2022; siendo el posgrado de la Universidad de Harvard el más oneroso, con un costo de 35,760 dólares.

Las mallas analizadas difieren en la estructura. En el caso de Harvard, cada etapa formativa y cada asignatura se asocia a un número de créditos; la suma de los créditos, que corresponden a cada una de las asignaturas y de las etapas formativas, permite alcanzar la graduación. El programa italiano también se rige por créditos, asignados a cada una de las asignaturas y de las etapas formativas.

Según las fuentes analizadas, las mallas de los programas nacionales no mencionan créditos; miden el valor de las actividades en horas: se atribuye un número de horas a cada una de las asignaturas y de las fases formativas; el monto total de horas es el requisito necesario para alcanzar la graduación.

Las mallas analizadas cuentan con una estructura que enmarca el desarrollo del proceso formativo. El programa de Harvard menciona una estructura y pasos a seguir, señalando algunas etapas obligatorias y un calendario anual en el cual los estudiantes deben cursar asignaturas. La maestría de la universidad de Bolonia cuenta con una malla flexible y, para cada una de las opciones y adaptaciones, describe detalladamente las etapas formativas que los estudiantes deben aprobar durante el primer año y el segundo año.

Las mallas nacionales describen claramente la estructura curricular: las asignaturas son parte de módulos, los cuales, a su vez, se organizan en cuatro semestres. Adicionalmente, los currículos están organizados en unidades.

Las mallas analizadas difieren en los contenidos. Claramente, la Maestría en Teología de la PUCE presenta asignaturas propias de esta área, y, por ende, no se puede comparar con los contenidos ofertados por las maestrías en historia.

Entre estas, se puede señalar que el “Master of Arts” de Harvard no evidencia una orientación histórica e historiográfica definida, más bien concibe la historia de manera general. Mientras la “Laurea Magistrale” de la Universidad de Bononia proporciona diferentes opciones de especialización, una de caracterización italiana y europea (“Curriculum di Scienze storiche”); otra oriental (“Curriculum Studi Orientali”), otro de perspectiva global (“Curriculum Global Cultures”). La Maestría en Historia de la

FLACSO no menciona una orientación específica, pero, observando la malla, se entiende que se enfoca en asignaturas de historia andina y de política.

Otra diferencia se encuentra en las opciones de flexibilización de la malla. Las mallas ecuatorianas son rígidas: obligan a los estudiantes a caminos formativos cerrados, con escasas opciones de moldear la formación basada en intereses y exigencias personales.

En cambio, las maestrías internacionales son moldeables. El “Master of Arts” de Harvard permite plasmar la malla dentro de un coacervo de asignaturas, bajo la supervisión de un tutor. En realidad, en la fuente consultada el proceso de personalización se describe de manera general, por lo tanto, no es posible comprender su real alcance.

Mientras la fuente de “Laurea Magistrale” de Bononia explica claramente los múltiples niveles de personalización de la malla; el estudiante puede escoger uno de los “curriculum”; y dentro de aquellos (a excepción del “Curriculum Global Cultures”) puede escoger orientaciones específicas, a las cuales corresponden más o menos amplios abanicos de asignatura a elección. Esta universidad también otorga la posibilidad de moldear más o menos internacionalmente el proceso formativo y el proceso de titulación.

Los posgrados internacionales no mencionan las metodologías didácticas que se emplearán para impartir las clases; en cambio, los programas nacionales describen cómo se llevará a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los programas analizados difieren en el carácter internacional. Con respecto al “Master of Arts” de Harvard, la fuente analizada no evidencia la existencia de internacionalización. La Laurea Magistrale de la Universidad de Bononia describe detalladamente las opciones existentes: como la opción de obtener doble o múltiple titulación; la posibilidad de cursar periodos académicos en el exterior, en instituciones de educación superior que cuentan con un convenio; obligación de aprobar una asignatura de lengua

extranjera; posibilidad de escoger un “curriculum” enteramente dictado en inglés (“Global Cultures”); modalidades de titulación internacionales.

En las fuentes consultadas de los programas nacionales no se evidencia opciones de internacionalización; la “Maestría en teología” menciona la existencia de un convenio, pero no explica cómo se concreta.

Se hará ahora una exploración comparativa sobre cuatro programas de **Maestría en Escritura Creativa**. Estas maestrías pertenecen al campo de conocimiento amplio Artes y Humanidades; al campo específico Humanidades; y al campo detallado Idiomas.

En el breve estudio que se propone a continuación, se han considerado los programas de Maestría en Escritura Creativa de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina) y el programa de Maestría en Escritura Creativa de la Universidad de las Artes en Ecuador. Pero, además de la relación comparativa entre ambos programas, interesa también señalar algunos indicadores que permitan la proyección y el impacto de los estudios en escritura creativa en España; país con donde se dictan los másteres de Creación Literaria de la Universitat Pompeu Fabra en Barcelona y el Máster en Escritura Creativa de la Universidad Internacional de La Rioja, dos de los programas más emblemáticos dictados en español.

Las variables consideradas para establecer el recorrido de investigación fueron la revisión de las mallas y contenidos curriculares, los precios, la modalidad de la impartición, los objetivos y las relaciones entre el pionero (Universitat Pompeu Fabra) y el más reciente (UARTES). Se considera que este último es pionero en el ámbito ecuatoriano y, como se verá a continuación, sus precios, mallas y objetivos generales se proyectan con la misma calidad y exigencia que los otros tres.

La Maestría en Escritura Creativa de la UNTREFse propone “Formar escritores capaces de intervenir en las áreas del arte y la cultura, asumiendo una presencia activa dentro del campo intelectual”

³⁸. Su web es amplia y completa con relación al plan de estudios y toda la información sobre cómo ingresar.

Tabla 9. *Plan de estudios e ingreso de la maestría en Escritura de la UNTREF*

País	Argentina
Universidad	UNTREF
Título	Magíster en Escritura Creativa
Presentación	La Maestría en Escritura Creativa se propone 1. Formar escritores capaces de intervenir en las áreas del arte y la cultura, asumiendo una presencia activa dentro del campo intelectual. 2. Su propósito fundamental es que los participantes desarrollen la escritura de textos originales en algunos de los géneros principales de la actividad literaria contemporánea, al tiempo que asimilan conocimientos y competencias críticas sobre los problemas generales de la literatura de diferentes épocas y de otras disciplinas artísticas donde la dimensión literaria puede ser relevante. 3. Se procura, en este sentido, que el maestrando conozca tanto la tradición literaria como las actuales manifestaciones de la literatura, los elementos que conforman los distintos usos del

³⁸ <https://www.untref.edu.ar/posgrado/maestria-en-escritura-creativa>

lenguaje y de otras disciplinas artísticas afines, todo lo cual conducirá a los trabajos de tesis de la Maestría.

Plan de estudios	Primer año	Primer Cuatrimestre	• Modalidades y técnicas de la Poesía. • Modalidades y técnicas de la Ficción Narrativa. • Modalidades y técnicas de la No Ficción. • Literaturas del Mundo: Canon y Tradiciones Alternativas.
		Segundo Cuatrimestre	• Lectura del Imaginario Poético. • El Relato Cinematográfico. • Teorías de la Ficción. • Teoría y Práctica de la Dramaturgia.
	Segundo año	Primer Cuatrimestre	• Imaginación, Pensamiento y Procesos Literarios. • Campos Alternativos del Relato. • Historiografía del Arte.

	• Seminario Avanzado de Poesía.
Segundo Cuatrimestre	• Seminario Avanzado de Narrativa. • Seminario Avanzado de no Ficción. • Taller de Producción Literaria. • Taller de Preparación de Obra. • Tutorías Profesionales.
Profesorado	Reconocidos escritores, poetas y críticos, tanto nacionales como internacionales (al menos una vez por año), y de especialistas de otras disciplinas como el cine, la música, el teatro y las artes visuales, entre otras.
Metodología	Teórico/práctica
Salidas profesionales	El Magíster en Escritura Creativa es un graduado capaz de desarrollar una actitud reflexiva y crítica que le permita tanto el abordaje de textos ajenos como la autoevaluación de su trabajo, respetando los distintos puntos de vista, objeciones y sugerencias. Asimismo, tendrá la capacidad de reconocer y caracterizar los procesos y textualidades correspondientes a la creación literaria

(histórica y contemporánea), los núcleos imaginarios de los que provienen, la supervivencia de lo arcaico (lo anacrónico) en lo moderno y los modos de relación entre literatura y cultura en sus diferentes singularidades históricas.

De esta manera, contará con las herramientas que le permitan asumir el compromiso ético e intelectual que su trabajo implica.

Costos	\$6.760
---------------	---------

Becas	y http://untref.edu.ar/wp-content/uploads/2013/04/Reglamento-financiamiento
--------------	---

financiamiento [BECAS.pdf](http://untref.edu.ar/wp-content/uploads/2013/04/Reglamento-financiamiento-BECAS.pdf).

Los tipos de becas para la maestría son:

- Beca de posgrado (pág. 6-7)
- Beca de investigación (pág. 7-8)

Modalidad	Martes y jueves de 18:00-22:00 h
------------------	----------------------------------

Carga horaria total: 700 horas.

Fuente: <https://www.untref.edu.ar/posgrado/maestria-en-escritura-creativa>

Es destacable que, de los itinerarios que se han revisado, el de la UNTREF es el que más cosnolidado tiene la orientación hacia el relato cinematográfico con poesía y arte. Además, es uno de los que tanto en su web como en sus actividades demuestra una permanente oferta y actualización de seminarios y talleres transmitidos en el *Canaluntref* en YouTube.

Con relación al programa ecuatoriano Maestría en Escritura Creativa de la UARTES su sola presencia ya resulta un avance positivo en la articulación de itinerarios literarios y de creación. De reciente creación (2019), es una maestría profesional, Maestría profesional, de campo amplio en Artes y

Humanidades, campo específico en idiomas y campo detallado en Literatura y lingüística, en modalidad híbrida, y como el de UNTREF, se desarrolla en cuatro semestres con unos itinerarios relacionados, además, del carácter teórico práctico, con contenidos audiovisuales, literatura de lo real y literatura infantil y juvenil.

Su misión es “la de formar escritores capaces de generar, transferir y aplicar conocimientos en el campo de la escritura creativa, produciendo obras literarias, guiones y crónicas de forma original, en las áreas de ficción y no ficción”³⁹

Tabla 10. *Plan de estudio e ingreso de la maestría en Escritura en la UARTES*

País	Ecuador		
Universidad	Universidad de las Artes		
Título	Magíster en Escritura creativa		
	• Mención Literatura • Mención Guion • Mención Crónica/Escritura de lo real		
Presentación			
Plan de estudios	de	Primer semestre	• Poéticas y Teoría Literaria. • Teoría y práctica de la ficción. • Estructuras Dramatúrgicas.

³⁹ www.uartes.edu.ec

Segundo semestre	• Teorías críticas de la escritura. • Taller de escritura I. • Optativa: *Mención Literatura: Literatura infantil y juvenil. *Mención Crónica: Lenguaje y escritura de lo real. *Mención Guion: Creación de contenidos audiovisuales.
Tercer semestre	• Literatura e Interculturalidad. • Taller de escritura II. • Optativa: *Mención Literatura: Escritura de fronteras. *Mención Crónica: Investigación y escritura de lo real. *Mención Guion: Construcción de Personajes.
Cuarto semestre	• Transferencia, conversión y adaptación de discursos. • Taller de titulación. • Optativa: *Mención Literatura: Escritura del Yo. *Mención Crónica: Memoria y Testimonio.

	*Mención Guion: Formatos, estructuras y análisis del guion.	
Profesorado	Docentes de trayectoria consolidada, escritores/as, investigadores/as, periodistas, artistas de otras disciplinas (guionistas de cine) entre otros perfiles significativos.	
Metodología	Teórico/práctica	
Salidas profesionales	El Magíster de Escritura Creativa es capaz de trabajar en diversos ámbitos de la producción textual: creando obras literarias como escritor de libretos y guiones para prensa, teatro, radio, cine y televisión; como escritor en el ámbito musical; en medios digitales audiovisuales; en el espectáculo y otros similares; puede dedicarse a la docencia, o bien trabajar en editoriales y /o áreas comunicacionales de instituciones públicas y privadas.	
Costos	\$5000	
Becas y financiamiento	Existe un documento que plantea una convocatoria de becas que fue desde el 01-11-2019. Las convocatorias a becas las coordina el Dpto. de Bienestar Universitario.	
Modalidad	Lunes a sábado de 18:00-21:00, durante dos años. Híbrida.	
Requisitos de ingreso	• Copias de cédula de identidad • (pasaporte en caso de estudiantes extranjeros).	

-
- Copia del título de tercer nivel obtenido en Ecuador, registrado en la SENESCYT y, en caso de ser extranjero, apostillado y legalizado en las instancias correspondientes.
 - Dos cartas de recomendación de académicos y /o profesionales en el campo de la literatura.
 - Una muestra de escritura creativa de su autoría.
 - Currículum vitae con copia de certificados profesionales y de formación.
 - Una carta de motivación que explicita los intereses para realizar la maestría.
 - Entrevista con el Comité de Maestría.
 - Completar los demás trámites y procedimientos de pago de matrícula y colegiatura que establezca la UArtes.
 - Completar debidamente y en el plazo establecido los formularios de ingreso establecidos por la UArtes.
-

Este programa resulta pionero en los estudios de posgrado de Ecuador al considerar tanto sus precios de salida al mercado como los procesos formativos y pedagógicos de la malla curricular.

Otro programa es:

Tabla 11. *Plan de estudio e ingreso de la maestría en Creación Literaria en la UPF*

País	España
Universidad	UPF-Barcelona School of Management

Título	Máster en Creación Literaria Universidad Pompeu Fabra.			
Presentación	El Máster en Creación Literaria pretende 1. Perfeccionar la escritura 2. Desarrollar la capacidad creativa 3. Descubrir los canales más efectivos para garantizar la publicación de la obra.			
Plan de estudios	Fundamentos	Teorías y prácticas	Introducción a la historia	
		de la creación literaria.	de la creación literaria y tradición occidental.	
	Escritura Literaria	Edición.	Recorrido histórico-práctico de la edición.	
		Escritura I	Introducción teórico-conceptual.	
		Escritura II	Argumentos universales, estructuras populares y planificación de textos breves o extensos.	
		Escritura III	Formas tradicionales y tendencias posmodernas y digitales de la Literatura universal.	

No Ficción I	Atención al periodismo, la entrevista, las memorias y el ensayo.
No Ficción II	Panorama documental literario.
Novela I	Construcción del género y elementos que la conforman.
Novela II	Estructuras novelescas y posibles otras construcciones.
Cuento I	Principales planteamientos y tradición de la narración breve contemporánea.
Cuento II	Seminario de creación.
Poesía	Descripción y estudio de los mecanismos formales, imaginarios y temáticos. Nociones de forma, funcionamiento figurativo del lenguaje, construcción de voz poética, simbología

lingüística y dicción
poética.

Nuevas formas y Recursos literarios y
nuevos ámbitos modalidades textuales
contemporáneas:
sociología de las
emociones, crítica cultural
o teoría de género.

Desarrollo de Acercamiento y tutorías al
proyectos I trabajo final.

Desarrollo de Acercamiento del
proyectos II estudiante al lenguaje
contemporáneo y las
plataformas editoriales y
de contenido.

Trabajo Final Redacción de un trabajo con un aproximado de
entre 50 a 75 páginas.

Profesorado

1. Escritores de prestigio gracias a los cuales se espera el desarrollo de habilidades técnicas y artísticas para que las creaciones literarias reflejen todo el potencial.

-
2. A través del análisis de los principales géneros y subgéneros literarios, se pretende la adquisición del pensamiento crítico necesario para mejorar la escritura.
 3. El estudiante será el creador de una obra literaria original con posibilidades de formar parte de la industria editorial.

Dirigido a	Graduados en cualquier campo que tengan pasión por la literatura y la escritura, la sientan como su vocación y quieran aprender a utilizar el poder de la palabra
-------------------	---

Metodología	El curso combina las clases magistrales, la teoría literaria, el comentario de textos literarios, las conversaciones con creadores sobre su obra, las tutorías sobre las obras en marcha de los propios alumnos, la participación en actividades culturales, los debates sobre los proyectos propios y los talleres de crónicas y cuentos escritos también por los alumnos.
--------------------	---

Admisión	Consiste en una evaluación rigurosa de cada candidatura para preservar la calidad del grupo así como la formación, la experiencia y la capacidad de trabajo de todos los alumnos.
-----------------	---

Salidas profesionales	Los estudiantes del Máster en Creación Literaria tienen como común denominador su pasión por la escritura y el mundo literario y realizan el máster con el objetivo de desarrollar su creatividad y convertir su pasión en su profesión. Proceden de distintas partes del mundo, principalmente de Latinoamérica. Las disciplinas que han estudiado
------------------------------	---

son muy heterogéneas pero las más destacables son: Comunicación, Lengua y Literatura y Derecho.

Admisión y Matriculación El alumno deberá leer y aceptar las Condiciones Generales de Contratación, una vez que inicie la solicitud de admisión a través del formulario.

- . - Rellena el formulario de admisión online.
- . - Abona 120 € a cuenta de los derechos de inscripción. Esta cuota se devolverá si la candidatura es denegada.
- . - Envía la siguiente documentación requerida a través de la plataforma online e-secretaría a la que te daremos acceso:

- Carta o video de presentación
- Currículum
- Copia escaneada del título universitario o del resguardo conforme se han pagado los derechos de expedición de título (únicamente se aceptarán resguardos emitidos en los últimos cinco años).
- El Comité de Admisiones seleccionará los candidatos mediante una entrevista personalizada o curricular.
- Se notificará por escrito la resolución de la admisión.

Se deberá formalizar la matrícula en los 15 días posteriores a la admisión.

Una vez recibida la carta de aceptación al programa y antes de iniciarse la actividad académica tendrás que presentar la documentación original siguiente:

Fotocopia título universitario compulsado y/o legalizado

En caso de tener titulación extranjera, consulta aquí la documentación a presentar.

Para garantizar la plaza es imprescindible realizar el pago de la reserva de plaza y formalizar la matrícula.

Si se elige la opción de pagar mediante transferencia bancaria, pediremos que se introduzca el código del programa. Para este programa, el código es 1528.

Formalizar el importe restante de la matrícula hasta 2 semanas antes del inicio del programa.

Costos	7.000 €
---------------	---------

Becas	y	La UPF Barcelona School of Management pone a la disposición
financiamiento		distintas vías de financiación: Financiación de parte del programa gracias becas de excelencia, mediante ayudas de entidades dedicadas al fomento de la educación o con acuerdos de colaboración con entidades financieras.

Ofrece becas de los siguientes estilos:

- Beca Talento.
- Beca Talento Partner.
- Becas Valor Social.
- Beca UPF-BSM.
- Beca de colaboración en la investigación.

Modalidad Lunes, martes, miércoles y jueves de 17:00-21:00.

Presencial.

Fuente: Universidad de las Artes. **Elaboración:** Del autor

Este es un programa pionero en España; no solo fue el primero en este país sino que, además, ha ido consolidando su presencia en el mundo de habla hispana gracias, entre otros aportes, a su definida política de interacción con autores/as, investigadores/as, escritores/as de amplia o reconocida obra escritural, y a su interacción directa con el mundo editorial, pues muchos de sus estudiantes logran la publicación de sus productos artísticos gracias, precisamente, a la relación entre calidad, creatividad y formación.

Tabla 12. *Plan de estudio e ingreso de la maestría en Escritura Creativa en la UNIR*

País	España
Universidad	UNIR
Título	Máster en Escritura Creativa
Presentación	El Máster Universitario en Escritura Creativa de UNIR es el único máster que existe en modalidad <i>online</i> enfocado en la narración

literaria que aborda los distintos géneros narrativos de la novela, el relato y sus variantes y formas híbridas desde su vertiente creativa.

La necesidad de contenido escrito que solicitan los medios digitales, la demanda de personalidades creativas en la resolución de problemas por parte de las empresas privadas y de un mercado editorial que va creciendo cada año hacen que esta titulación sea tan valiosa.

El Máster Universitario en Escritura Creativa pretende abordar la narración literaria desde su vertiente creativa, su oficio y sus dinámicas, centrándose en aquellas facetas de la creación literaria que permitan al estudiante desarrollar un proyecto narrativo desde su concepción hasta su posible publicación y promoción.

Plan de estudios	de	Primer cuatrimestre	• La elección del narrador y la elaboración de los personajes literarios. • El yo en la escritura: Autoficción, Biografía y Diario. • Narración e Hibridación: la Escritura del Ensayo y del Relato Periodístico. • Adecuación de los textos literarios: Escritura Infantil y Juvenil. • <i>Smart Readings</i>: Leer como un Escritor.
-------------------------	-----------	---------------------	--

Segundo cuatrimestre	• Técnicas narrativas de los géneros populares: Novela policiaca, Histórica, Romántica, de Fantasía y de Ciencia Ficción. • Gestión, Edición y Promoción de la Obra Literaria. • Experimentación y Nuevas Formas de Expresión Literaria. • Trabajo de Fin de Máster.
Dirigido a	• Periodistas que ya están trabajando y quieren desarrollar su estilo literario y conocimientos culturales. • Profesionales de la comunicación, el marketing y la publicidad. Les permitirá desarrollar su creatividad y dotarse de herramientas y técnicas tomadas de la literatura. • Alumnos en el último año de carrera de Humanidades, Filología o Periodismo, que quieran continuar sus estudios con un perfil a medias profesional y a medias educativo.

-
- Profesionales liberales con tiempo libre, que quieran recuperar o desarrollar su gusto por la literatura.
 - Personas cultas aficionadas a la lectura que deseen entender mejor cómo se hace la literatura por dentro.

Profesorado El equipo docente de esta titulación está formado por profesores expertos en cada asignatura en la que imparten clase. Son profesionales en activo con un gran reconocimiento laboral, que comparten sus conocimientos en continua actualización. Además, cuidan la calidad de la enseñanza y se someten a continuos controles de calidad de forma interna para acreditar que cumplen con los estándares exigidos.

Metodología El curso funciona con un método de estudio flexible, personalizado y eficaz.

- Clases online en directo.
- Tutor personal.
- Campus virtual para optimizar el aprendizaje.
- Recursos didácticos como test de autoevaluación, masterclasses y lecturas complementarias que ofrece la Universidad.

Salidas profesionales	El Máster en Escritura Creativa online de UNIR prepara al alumno para: • Escritura profesional, periodismo literario, asesoramiento editorial como scout o buscador de títulos, asesoramiento editorial como informador de originales para decidir su publicación, dirección de talleres de creación narrativa, crítica literaria en revistas, webs o periódicos. • Emprendimiento como profesional autónomo en el terreno de proyectos de gestión cultural relacionados con la literatura (proposición a instituciones de ciclos de lecturas o conferencias, organización de ferias del libro, asesoramiento a editoriales, etc.). • La relación de la creatividad con la publicidad y literatura puede atraer a profesionales de sectores relativos a la publicidad, comunicación o marketing.
Costos	Entre 5000 y 7000€
Becas y financiamiento	En UNIR ponemos a tu disposición diferentes descuentos, ayudas y becas propias para que puedas continuar tu formación académica en nuestras aulas virtuales. También mantenemos acuerdos de colaboración con prestigiosas instituciones de fomento educativo y organismos oficiales que ofrecen becas destinadas a cubrir la totalidad o parte del coste de la matrícula de las diferentes titulaciones.

Las modalidades de Beca son las siguientes:

- Programa Erasmus+ de movilidad.
- Programa de Becas de la Fundación ONCE.

Modalidad	En línea
	Certificado ANECA
Convenios	Cátedra Vargas Llosa
	Club de Lectura

Fuente: Universidad Internacional de La Rioja. **Elaboración:** Del autor

A diferencia de los otros tres, el máster de la UNIR se caracteriza por ser uno de los más solventes en el ámbito español en la modalidad virtual. Además de esto, y considerando la relación intrínseca entre la academia, la producción literaria y el campo de la edición que se produce en España, este programa se diferencia de los demás por el apoyo personalizado a sus estudiantes; tutorización indispensable para los estudios literarios y de creación.

Con relación a algunas características tenemos los siguientes elementos comparativos:

- ✓ Idioma: Los programas seleccionados se imparten en español y la relevancia de los cuatro se ha ampliado en el ámbito internacional de habla hispana, sobre todo, el Máster de la Universitat Pompeu Fabra.
- ✓ Los cuatro másteres ofrecen títulos oficiales.
- ✓ El Máster de la UNIR y el de la Pompeu Fabra dura dos semestres, el de la UARTES y el UNTREF, 4 semestres.
- ✓ Desde la programación curricular, los cuatro programas ofrecen sólidos recorridos en la teoría literaria (narrativa, poesía, dramaturgia), en géneros de no ficción (ensayos, crónicas, relatos periodísticos), en literaturas (infantil, juvenil, de autoficción, entre otras), así como las relaciones

de la literatura con narrativas digitales y audiovisuales. A estos recorridos se suman las horas destinadas a la práctica de la producción escritural. En el Máster de la UNTREF se imparte una asignatura relacionada con el arte (Historiografía del arte) y la Pompeu imparte otra basada en la edición (Recorrido histórico-práctico de la edición).

- ✓ El inglés como segunda lengua y nivel de certificación B1 no aparece como requisito de ingreso.
- ✓ El Máster de la UNIR es el único creado en modalidad on line; el de la UARTES, ahora es oficialmente de modalidad híbrida.
- ✓ Aunque el de la UNIR se asienta en el “El Máster en Escritura Creativa online de UNIR es el único título que existe en esta modalidad enfocado en la narración literaria, que aborda los distintos géneros narrativos de la novela, el relato y sus variantes y formas híbridas desde su vertiente creative”⁴⁰ y no siendo su único campo, los demás amplían el campo narrativo hacia otras mediaciones (digitales y tecnológicas), géneros (de ficción y de no ficción) así como de otros géneros (crónica, guio cinematográfico, obras de teatro).

De las cuatro, es el Máster de la Pompeu Fabra el que mejor oferta de becas presenta. Su programa se basa en estas modalidades de becas:

Beca Talento: otorgadas específicamente a estudiantes de máster que dispongan de una trayectoria académica, profesional o personal excepcional.

Beca Talento Partner: Si el estudiante se ha graduado en alguna de las universidades partner de la UPF Barcelona School of Management, se puede optar a las Becas Universitats Partner.

Becas Valor Social: la UPF Barcelona School of Management, ofrece las Becas de Valor Social con el objetivo de apoyar y favorecer a los colectivos que la Escuela considera prioritarios. El programa de Becas de Valor Social cubre desde un 25% hasta un 70% del importe de la matrícula de cualquier

⁴⁰ http://static.unir.net/humanidades/master-escritura-creativa/M-O_Escritura-creativa.pdf

máster y desde un 25% a un 50% del importe de la matrícula de cualquier diploma o curso de postgrado que ofrece la Fundación Instituto de Educación Continua.

Beca UPF-BSM: otorgada específicamente a estudiantes de la Universidad Pompeu Fabra con un buen expediente académico.

Beca de colaboración en la investigación: La UPF-BSM dispone de un programa propio de becas identificado con la denominación "Becas / Prácticas de Colaboración en la Investigación" para el curso 2021 - 2022.

Ayudas y descuentos:

Descuentos a exalumnos: si se es miembro de las asociaciones de antiguos alumnos o de una de las universidades partner hay una serie de descuentos aplicables sobre el importe de la matrícula del programa.

Descuentos para personal UPF: Si se es miembro o familiar de un empleado del grupo UPF o se pertenece a las instituciones colaboradoras de la UPF Barcelona School of Management, se puedes disfrutar de una serie de descuentos aplicables sobre el importe de la matrícula del programa.

Descuentos Universidades Partner UPF de Latinoamérica

Los participantes de estas universidades disfrutarán de un 10% de descuento sobre el precio de matrícula de la programación de Masters y Posgrados de la UPF Barcelona School of Management de más de 15 créditos ECTS.

- ✓ El programa de la UARTES ofrece la posibilidad de exonerar del casi 50% menos en los costos de la colegiatura para el personal administrativo. Asimismo, ofrece planes de pago mensuales y/o ajustados a los tiempos estimados por los estudiantes. Ofrece facilidad de pago con tarjeta de crédito.

- ✓ Tanto los programas de la UNIR como el de la POMPEU FABRA se enmarcan en un proceso local, regional, nacional e internacional determinado tanto por la sólida evaluación de la ANECA como del plan europeo de seguimiento al egresado.

De los indicadores clave para evaluar el mejoramiento y la calidad de los programas⁴¹, el seguimiento del egresado se comprende tanto en el ámbito de solicitar sus opiniones, conocer sus datos (lugar de trabajo, edad, carga familiar, etc.), como en el de contar con su participación “como miembros de pleno derecho en cinco niveles: o en las estructuras de gobierno de las agencias nacionales de aseguramiento de la calidad; en equipos de revisión externos; en la elaboración de informes de autoevaluación; o en el proceso de toma de decisiones para revisiones externas; en los procedimientos de seguimiento” (European Commission, 2020, p. 75).

En este sentido, según este mismo informe, España aún está en proceso de mejoramiento de este indicador, pues solo mantiene dos de los siete ítems de la participación del egresado.

Con todo, desde el 2015, los procesos en los 24 países han ido mejorando y fortaleciéndose, marcando una tendencia continua a la integración entre los requisitos europeos con los de cada país para consolidar la internacionalización del proceso de seguimiento del egresado y de la calidad educativa.

- ✓ El proceso de seguimiento al egresado incluye desde el envío de encuestas de calidad vía correo electrónico, el envío de newsletter con las actividades del programa, la intervención en los grupos de clases y representantes en consejos de escuelas de posgrado, entre otros caminos.
- ✓ En este proceso de seguimiento para la calidad educativa se da por hecho la vinculación con la comunidad educativa y académica formal e informal con la finalidad de actualizar la formación docente, de manera permanente.

⁴¹ ‘The European Higher Education Area in 2020: Bologna Process Implementation Report https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/default/files/ehea_bologna_2020_chapter03.pdf

A manera de conclusión, se propone algunas pistas investigativas que se podrían desarrollar para extender el análisis comparativo. Las maestrías nacionales analizadas pertenecen a dos instituciones de educación superior radicadas en el mismo espacio, la capital ecuatoriana; hace falta una comparación entre programas brindados por centros de estudio de otras ciudades del Ecuador, para analizar si las disparidades existentes entre ciudades, regiones y provincias del país se reflejan en las ofertas de posgrado.

Con respecto a los programas internacionales, se sugiere cotejar maestrías de universidades que pertenecen a un mismo país; como también incluir en la comparación a otras regiones del mundo.

Finalmente, cabe resaltar que los programas analizados no contemplan cambios relevantes ante la pandemia COVID-19 y, por lo tanto, no se ajustan a las necesidades introducidas en las prácticas sociales, educativas y en las normativas de educación superior. Los entornos virtuales y herramientas tecnológicas adquieren hoy un papel clave dentro de maestrías concebidas inicialmente en modalidad presencial.

Nudos críticos del posgrado en Ecuador en el campo de conocimiento de Artes y Humanidades

Paula González Rodríguez

Universidad de Las Artes

Diana Medina Meléndez

Universidad de Las Artes

La encuesta online aplicada a los 41.195 actores del posgrado entre el 8 de febrero y el 11 de abril de 2021 dejó una tasa de respuesta general del 20, 08%. De los 732 coordinadores de posgrado considerados inicialmente 253 completaron y enviaron la encuesta, lo cual deja una tasa de respuesta del 34,56%; de los 6237 profesores de posgrados, 1497 completaron y enviaron la encuesta, lo cual representa una tasa de respuesta del 24%; de los 34,234 estudiantes de posgrado, 6520 completaron y enviaron la encuesta, lo cual representa una tasa de respuesta del 19,05%. **En lo metodológico cabe precisar que la encuesta aplicada no sigue un diseño probabilístico, en virtud de lo cual los resultados únicamente se referirán al número de actores encuestados en cada campo de conocimiento.**

Por campo de conocimiento se registró el siguiente número de actores que enviaron la encuesta

Tabla 13. *Actores por campo de conocimiento*

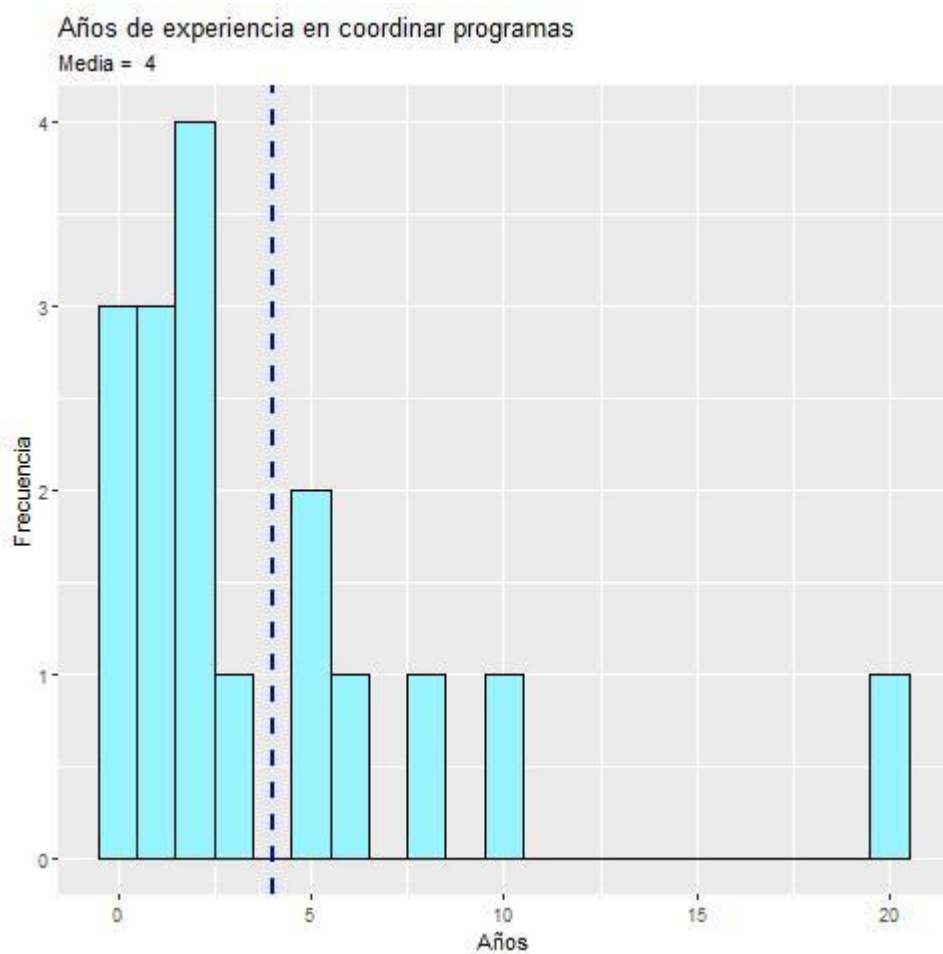
Campo de Conocimiento	Coordinadores	Profesores	Estudiantes	Total
Administración	30	267	1381	1678
Agricultura, silvicultura, pesca y veterinaria	22	75	165	262

Artes y humanidades	16	35	102	153
Ciencias naturales, matemáticas y estadística	10	90	240	340
Ciencias Sociales, Información, Periodismo y Derecho	41	193	830	1064
Educación	35	179	1369	1583
Ingeniería, industria y construcción	35	225	850	1110
Salud y bienestar	50	329	1171	1550
Servicios	7	42	102	151
Tecnologías de la información y comunicación	7	62	310	379
Total	253	1497	6520	8270

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

Encuesta Coordinadores

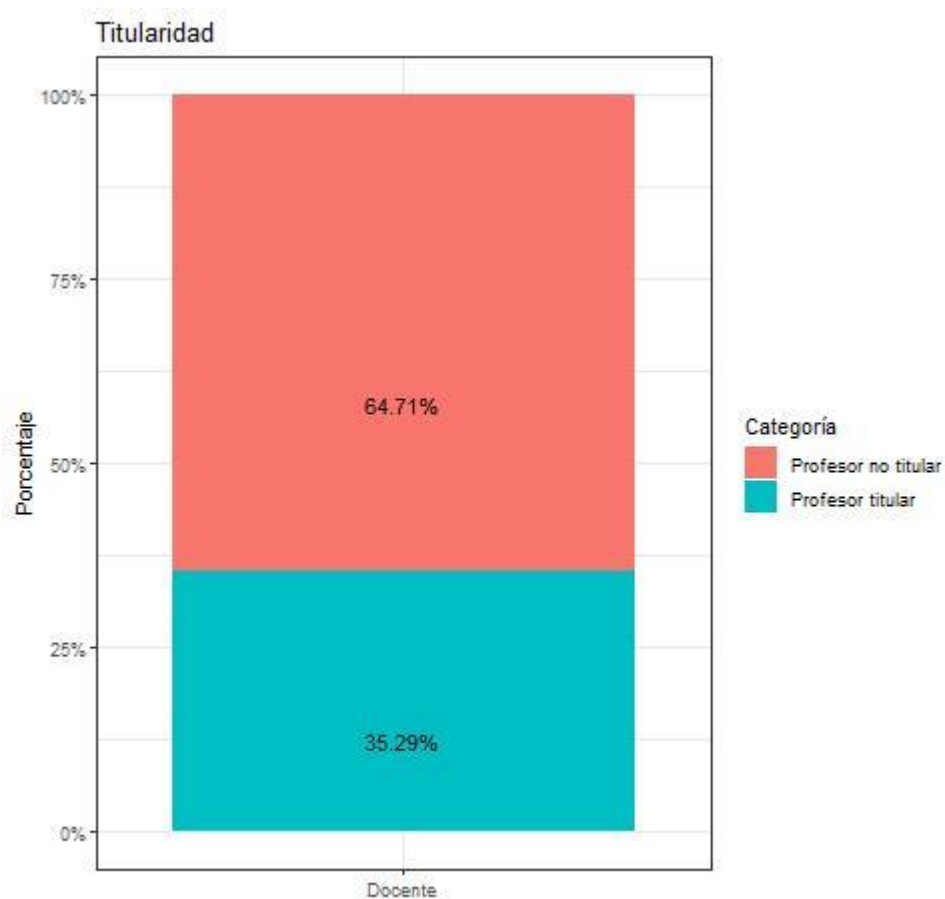
Figura 23. *Años de experiencia en coordinar programas de los coordinadores de posgrado de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas de posgrado*



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

Interpretación: La encuesta aplicada a los 16 coordinadores de posgrado del área de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador refleja un promedio años de experiencia de 4 años, sin mayor claridad respecto a su desviación estándar respecto a la media.

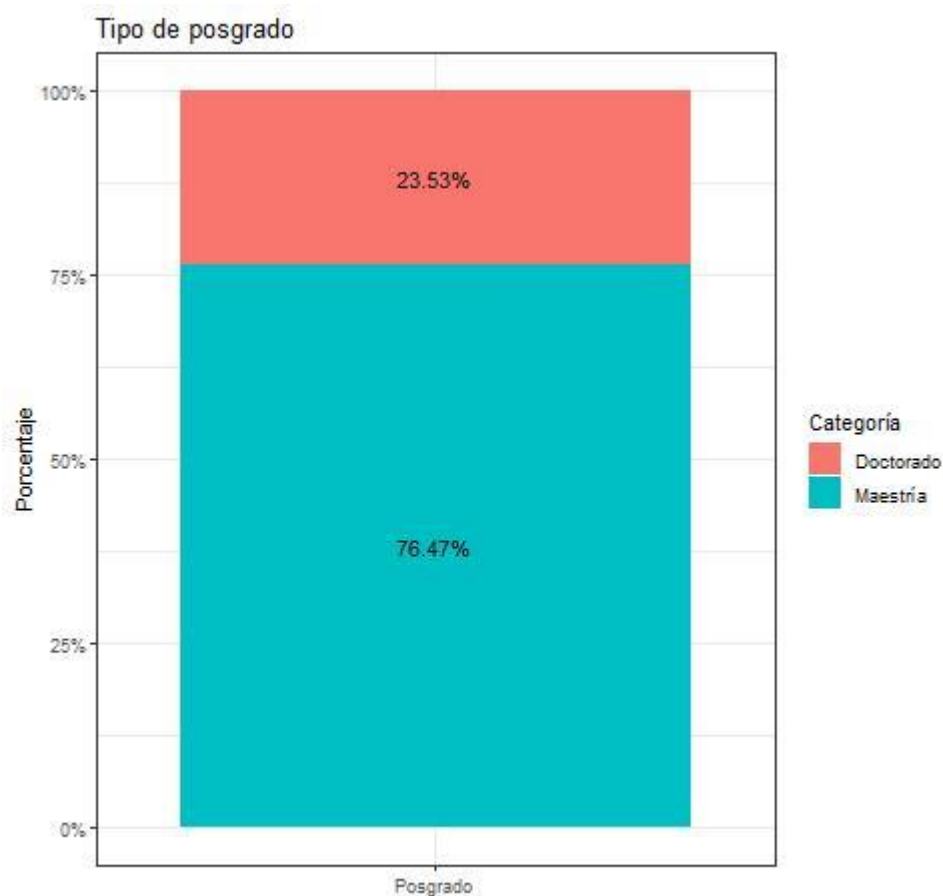
Figura 24. Titularidad de los coordinadores de posgrado de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador



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

Interpretación: La encuesta aplicada a los 16 coordinadores de posgrado del área de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador refleja que el 64,71% son profesores no titulares, mientras que el 35,29% poseen titularidad.

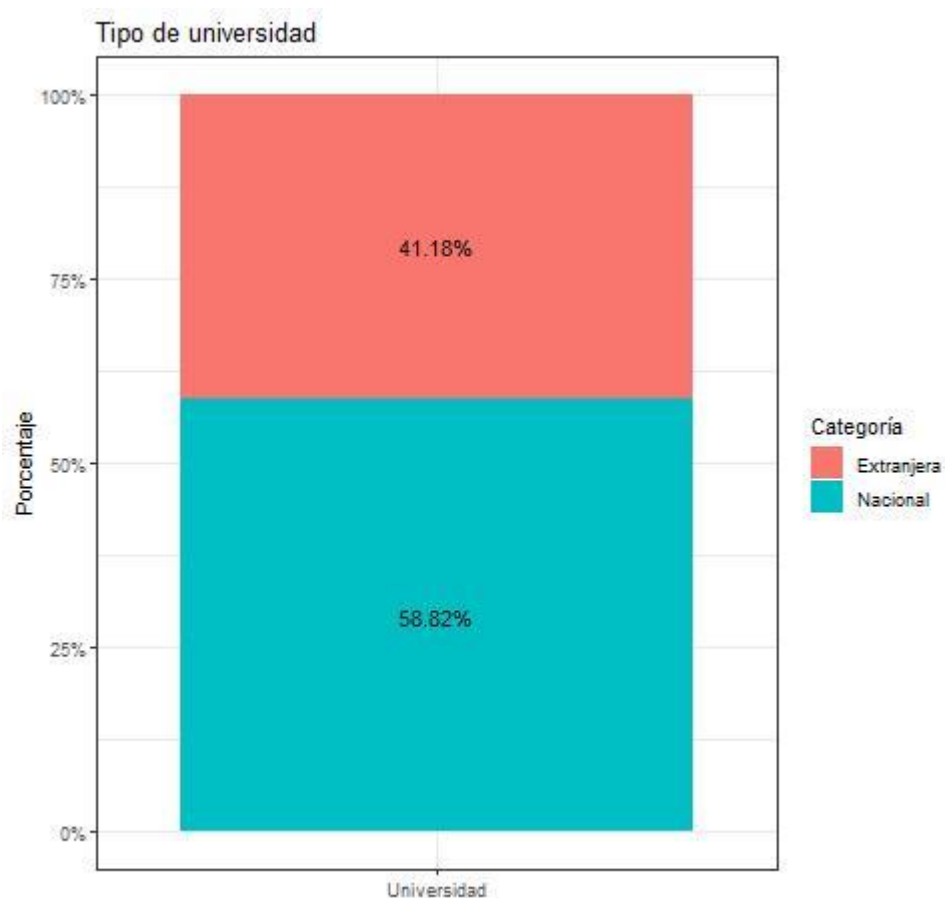
Figura 25. *Máximo nivel de posgrado de los coordinadores de programas de posgrado de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador*



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

Interpretación: De los 16 coordinadores de posgrado del área de Artes y Humanidades encuestados de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador, el 76.47% tiene nivel de maestría, el 23,53% doctorado y no se evidencia la presencia de docentes con posdoctorado.

Figura 26. Tipo de universidad en la que los coordinadores de posgrado de Artes y Humanidades alcanzaron el máximo nivel de formación

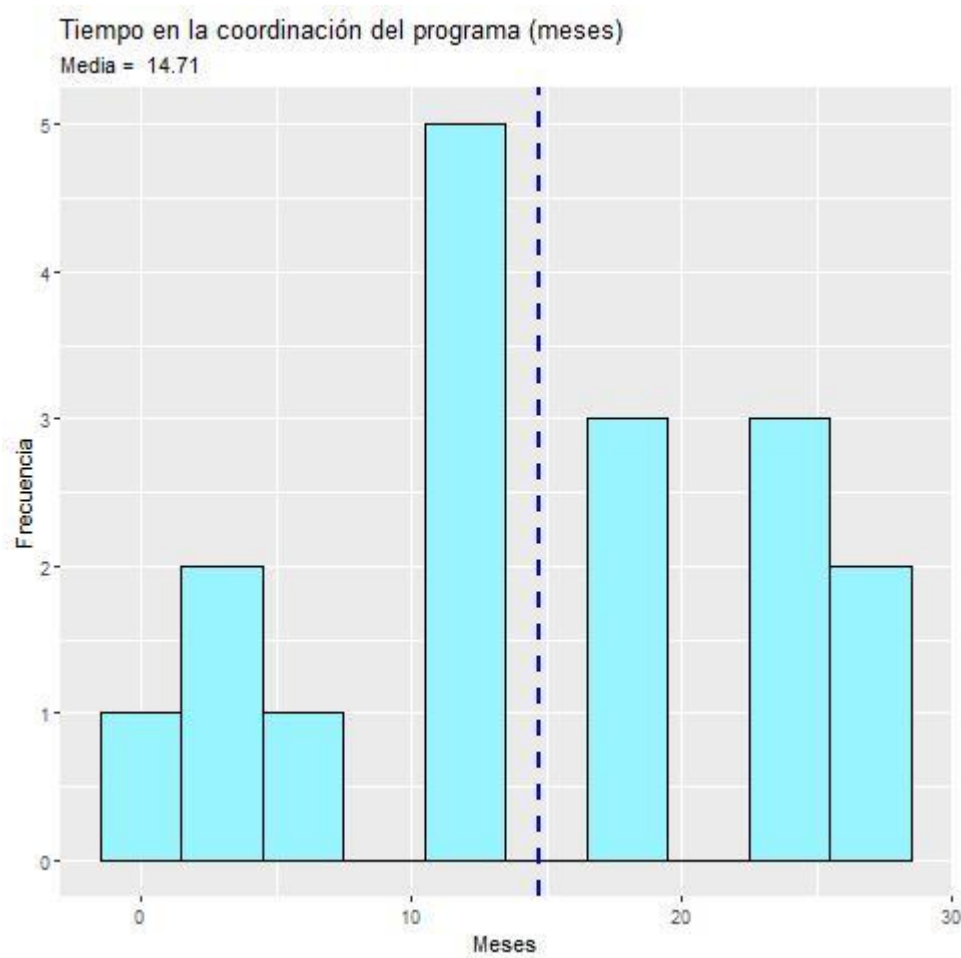


Fuente: Encuesta de posgrados 2021 **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES

Interpretación: De los 16 coordinadores de posgrado del área de Artes y Humanidades encuestados de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador, el 58,82% alcanzó el máximo nivel de

formación en una universidad ecuatoriana, mientras que el 41,18% lo alcanzó en una universidad extranjera.

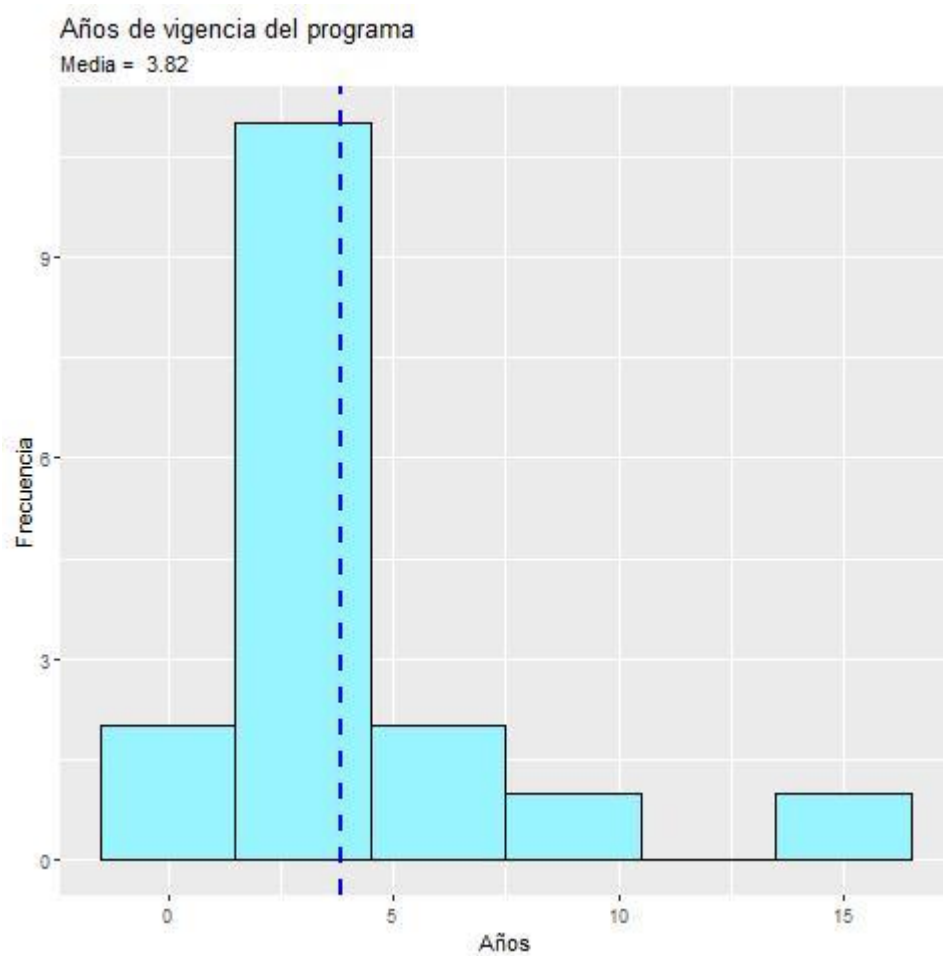
Figura 27. *Tiempo en la coordinación de programas de posgrado de Artes y Humanidades*



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

Interpretación: La encuesta aplicada a los 16 coordinadores de posgrado del área de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador refleja una media de 14,71 meses en la coordinación de los programas de posgrado.

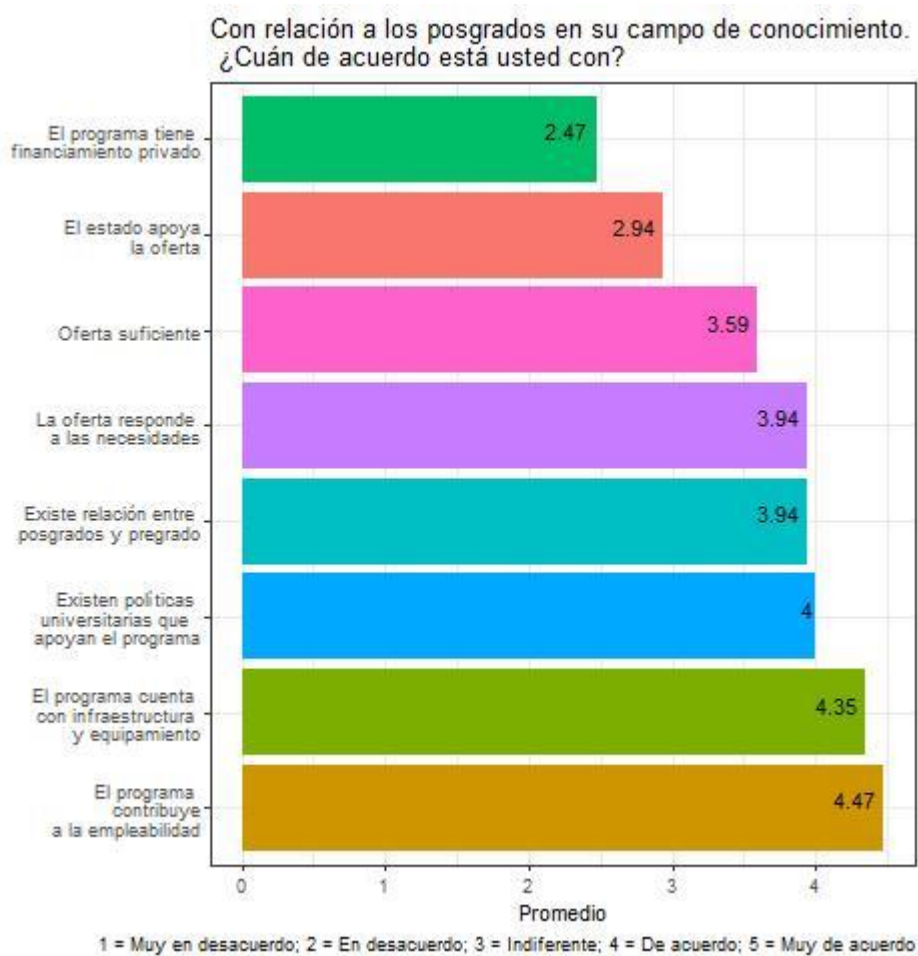
Figura 28. Años de vigencia de los programas de posgrado de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador



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

Interpretación: De los 16 coordinadores de posgrado encuestados de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador, la media de vigencia de los programas de posgrado se ubica en 3,82 años.

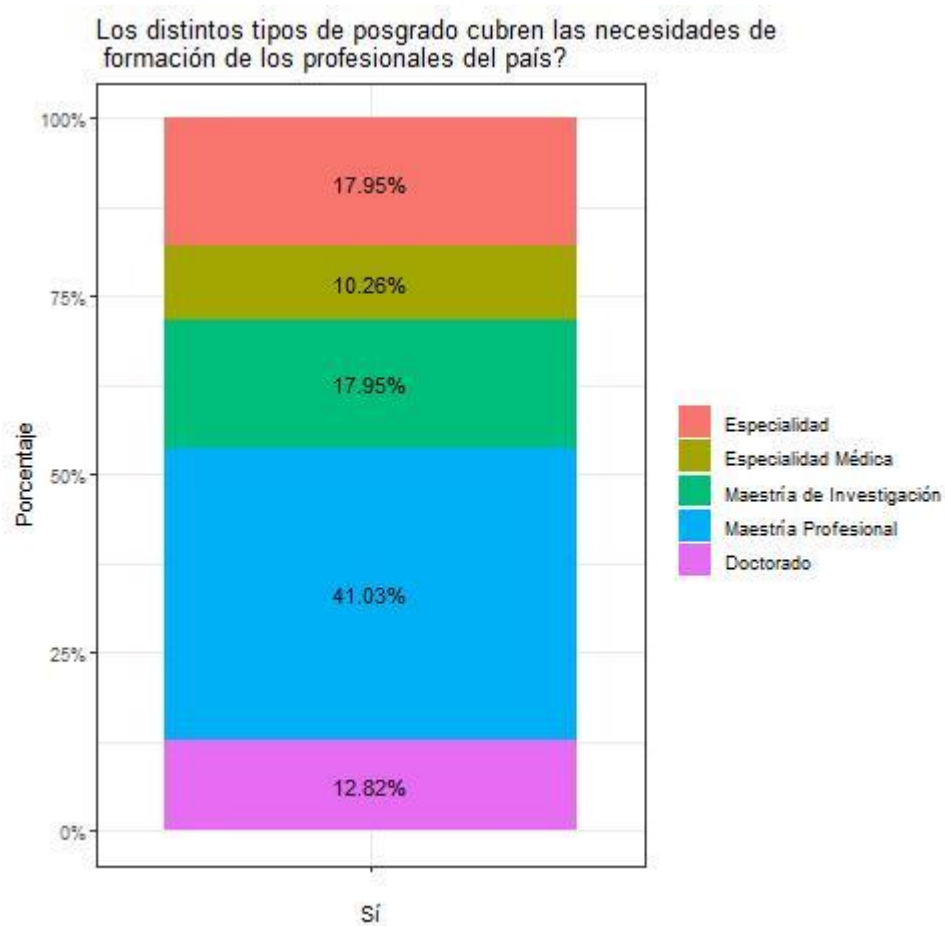
Figura 29. Con relación a la oferta de posgrado de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador. ¿Cuán de acuerdo está con las siguientes afirmaciones?



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

Interpretación: El escalamiento de Likert aplicada a los 16 coordinadores de posgrado en Artes y Humanidades con relación a la oferta de posgrado permite evidenciar una actitud favorable o “De acuerdo” en 3 de 8 ítems consultados, con puntuaciones promedio ≥ 4 , y menores a 5. Los ítems “oferta suficiente”, “la oferta responde a las necesidades” y “existe relación entre posgrados y pregrado” se evidencia una actitud “indiferente” o neutra por parte de los coordinadores de posgrado, con una puntuación promedio ≥ 3 y menor a 4. Con respecto a las afirmaciones “El programa tienen financiamiento privado” y “El Estado apoya la oferta” se evidencia una actitud desfavorable o “En desacuerdo”, con una puntuación promedio ≥ 2 y menor a 3.

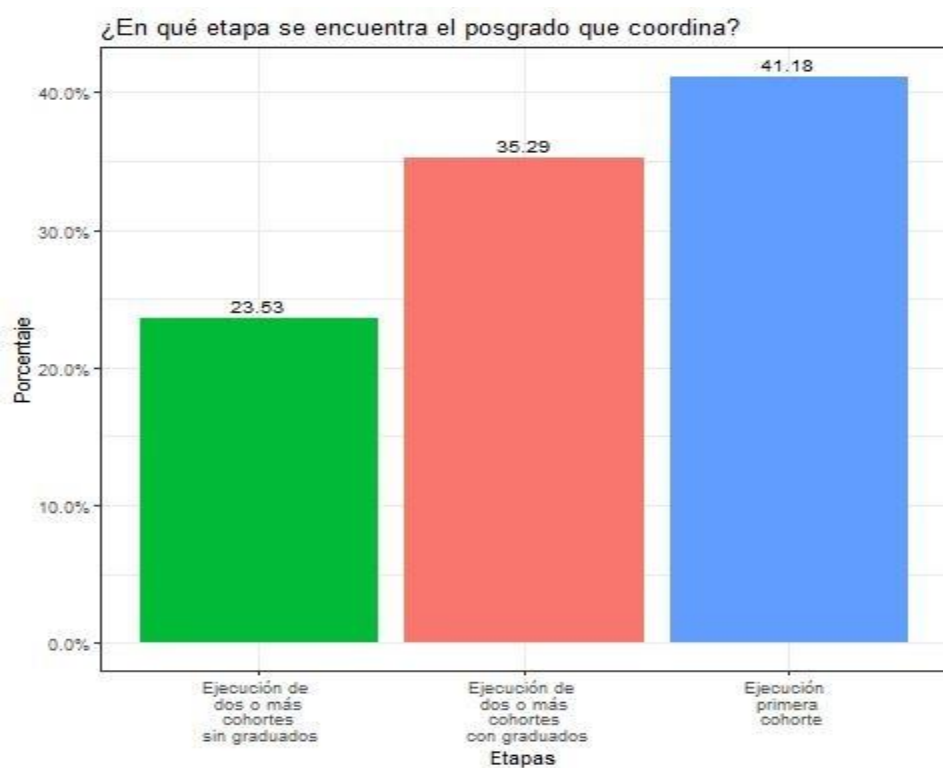
Figura 30. *Percepción de los coordinadores de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas con relación a la oferta de posgrado nacional*



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

Interpretación: Con respecto a la articulación de los diferentes niveles de posgrado ofertados en el campo de Artes y Humanidades por las universidades y escuelas politécnicas del país, en el caso de las maestrías profesionales, el 41,03% de los coordinadores expresan que estos programas sí cubren las necesidades de formación de los profesionales del país. Con relación a los demás niveles de posgrado, el porcentaje descende al 17,95% para las especialidades, al 17,95% para las maestrías de investigación, al 12,82% para los doctorados y al 10,26% para el caso de las especialidades médicas.

Figura 31. Etapa de desarrollo del programa de posgrado de Artes y Humanidades que coordina

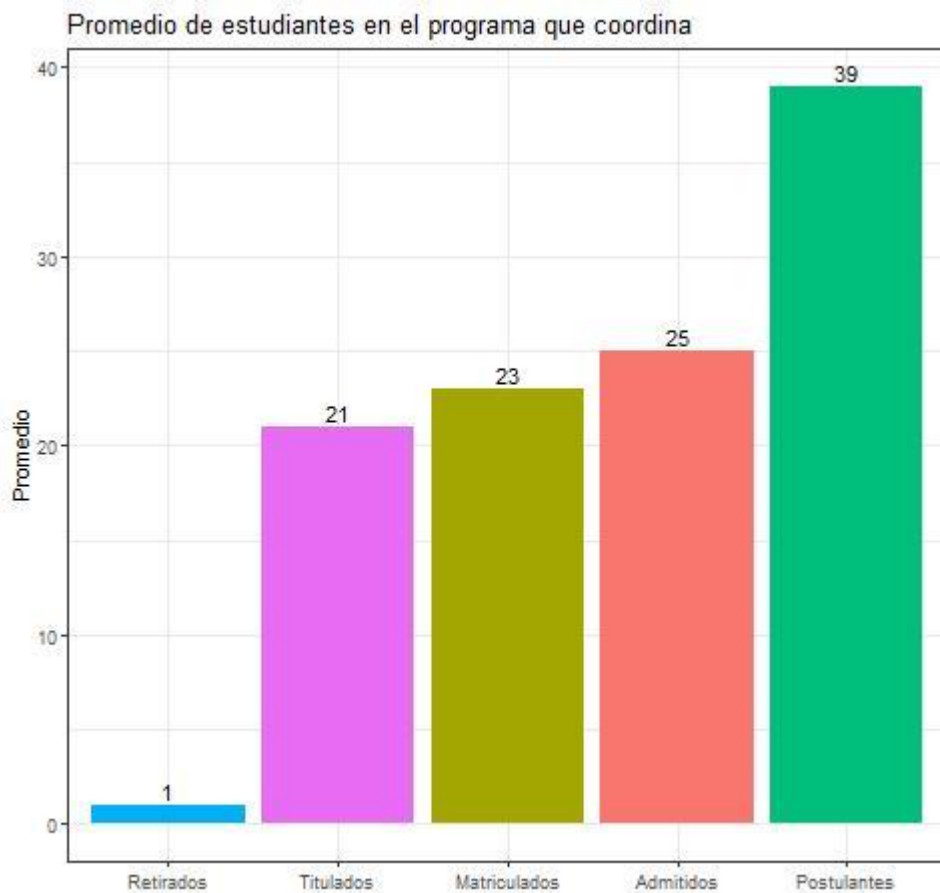


Fuente: Encuesta de posgrados 2021 **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES

Interpretación: Con respecto a la etapa de desarrollo del programa de posgrado, el 41,18% de los coordinadores de programas de posgrado del área de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador expresan que los programas que coordinan se encuentran en una fase de ejecución de la primera cohorte, el 35,29% expresan encontrarse en la etapa o fase de ejecución de dos o más cohortes con graduados y el 23.53% en la fase de ejecución de dos o más cohortes sin graduados.

Figura 32. *Promedio de estudiantes en cada una de las fases del programa de Artes y Humanidades que coordina*⁴²

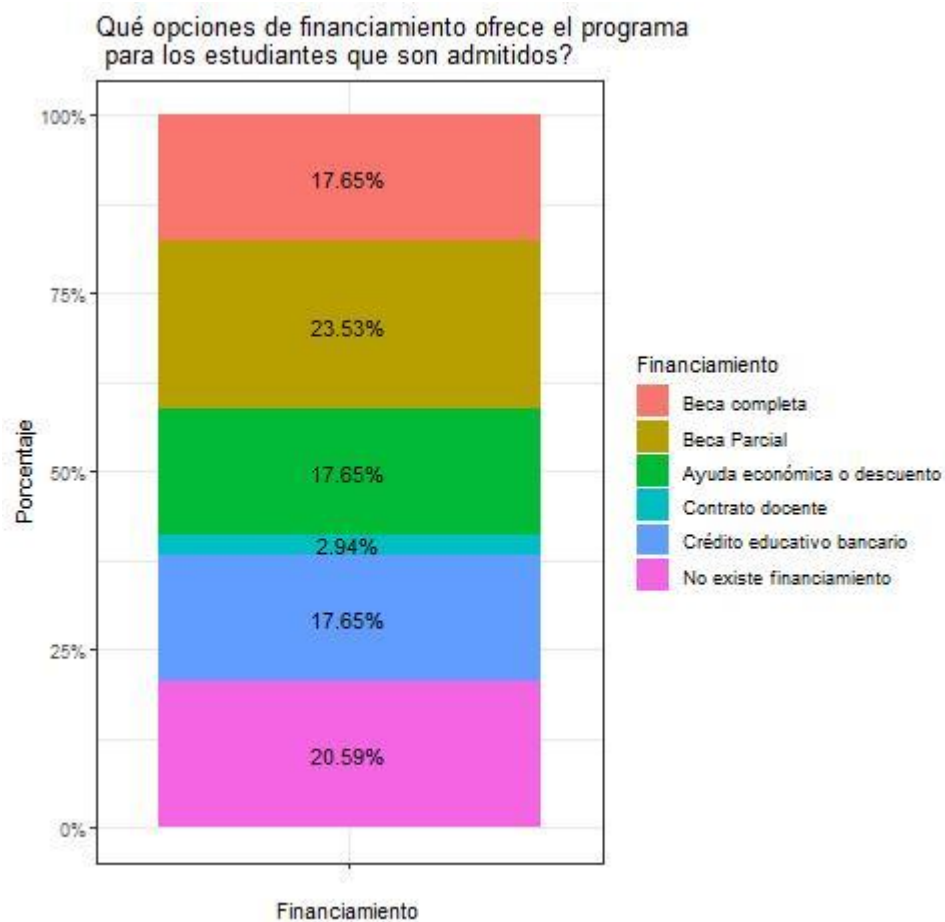
⁴² Se pide a los investigadores generar un grafica cruzada por el tipo de posgrado, para lo cual el equipo dispondrá de la respectiva base de datos.



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

Interpretación: Con respecto al promedio de estudiantes en cada una de las fases o momentos del programa de posgrado, se puede apreciar un promedio de 39 estudiantes en la fase de postulación, un promedio de 25 en la fase de admisión, un promedio de 3 estudiantes matriculados, un promedio de 21 estudiantes titulados y 1 estudiante retirado.

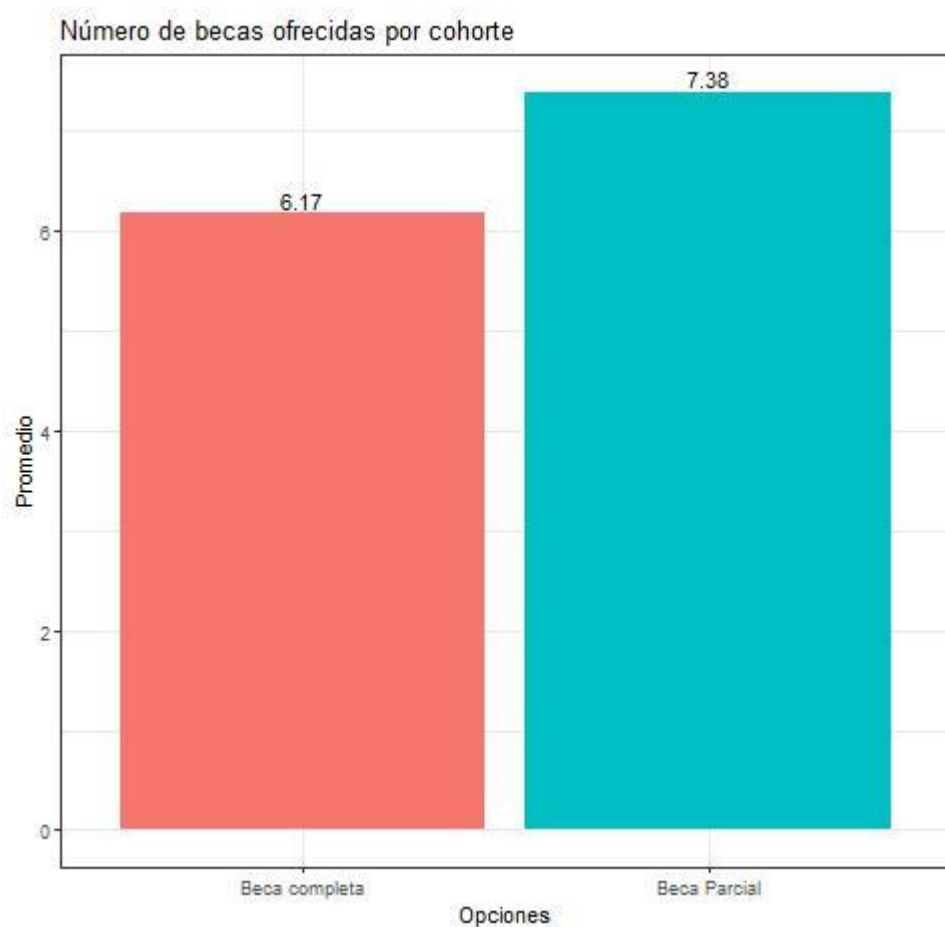
Figura 33. Opciones de financiamiento que los programas de posgrado de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador ofrecen a los estudiantes que son admitidos



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 17,65% de los programas de posgrado ofrecen ayudas económicas, el 17,65% crédito educativo bancario, el 23,53% becas parciales para los estudiantes que son admitidos. El 17,65% de los programas ofrecen becas completas y únicamente el 2,94% ofertan contratos como docentes. El 20,59% de los programas no cuentan con opciones de financiamiento.

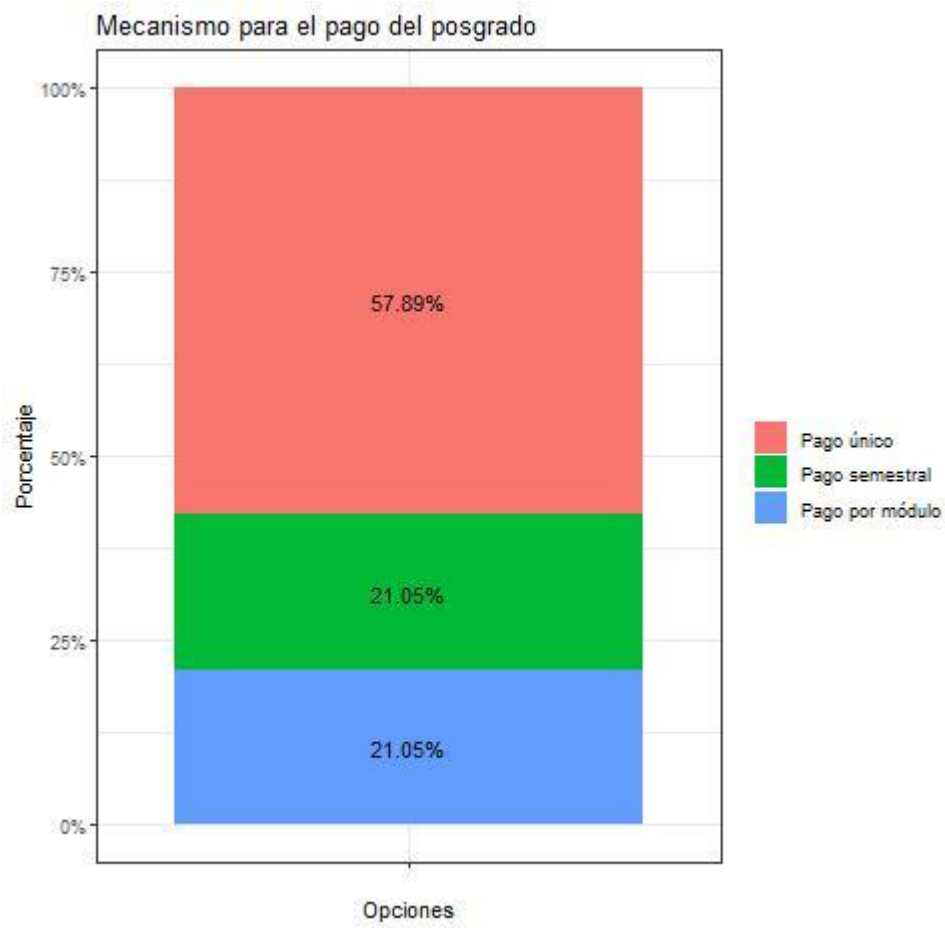
Figura 34. Promedio de becas ofertadas por cohorte de los programas de posgrado de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador



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

Interpretación: Con relación al promedio de becas ofertadas por cohorte, los 16 coordinadores de posgrado del área de Artes y Humanidades encuestados expresan que se ofertan en promedio 6,17 becas completas y 7,38 becas parciales por cohorte.

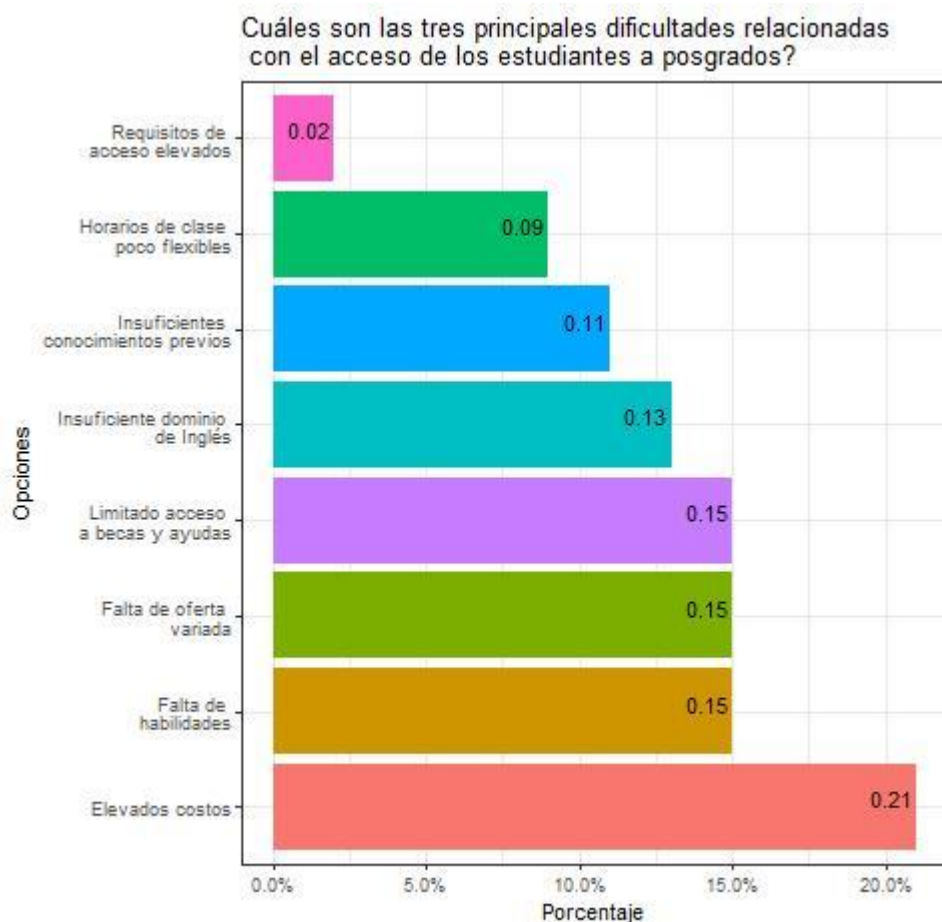
Figura 35. Principales mecanismos de pago de los programas de posgrado de Artes y Humanidades ofertados por las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador



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, el 57,89% de los programas ofrecen pago único, el 21,05% pago por semestre y el 21,05% pago por módulo.

Figura 36. Principales dificultades relacionadas con el acceso de los estudiantes a los programas de posgrado de Artes y Humanidades

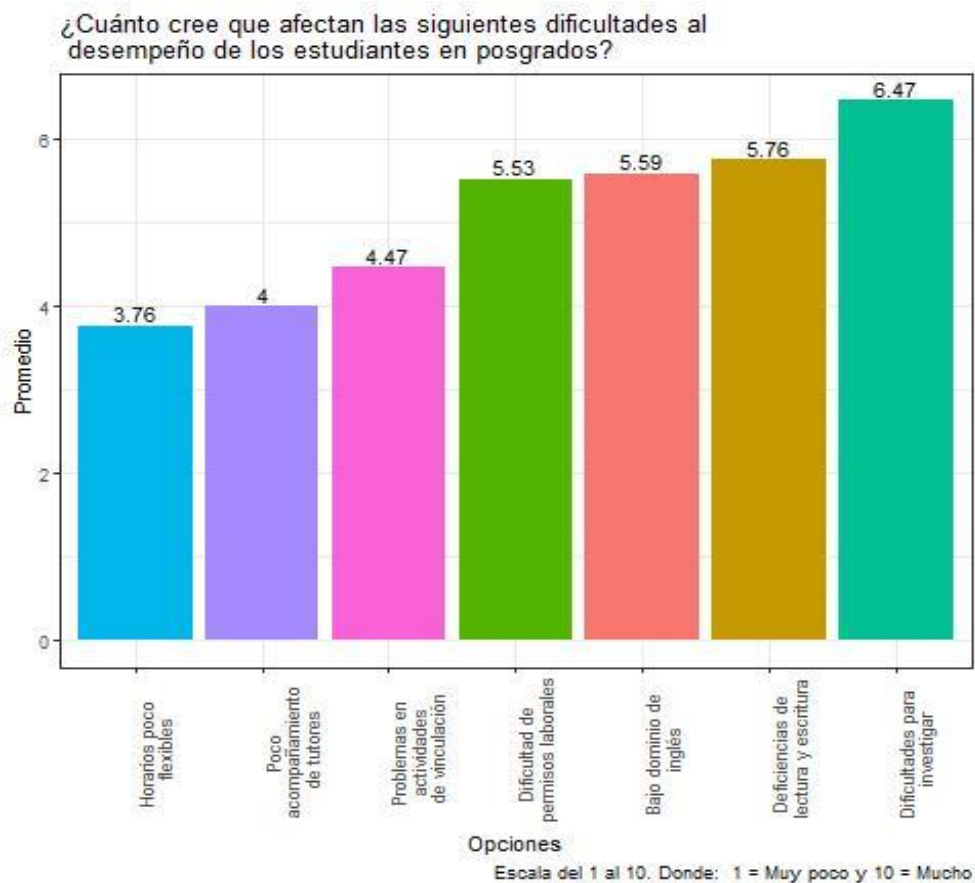


Fuente: Encuesta de posgrados 2021 **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES

Interpretación: De los 16 coordinadores de posgrado del área de Artes y Humanidades encuestados, el 21% manifiesta que los “elevados costos” constituye la principal dificultad de acceso de los estudiantes a los posgrados. Asimismo, el 15% expresa que la “falta de habilidades” constituye otra dificultad de acceso en conjunto a la “falta de oferta variada” que representa otro 15%, el “limitado acceso a becas y ayudas” con un 15%, “insuficiente dominio de inglés” con 13%, “insuficientes conocimientos previos” con 11% y “horarios de clases poco flexibles” con 9%

constituyen otras de las dificultades de acceso. Finalmente, solo el 2% de los coordinadores encuestados considera que “requisitos elevados” constituye otra de las dificultades de acceso.

Figura 37. Dificultades que inciden en el desempeño de los estudiantes de posgrado de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador

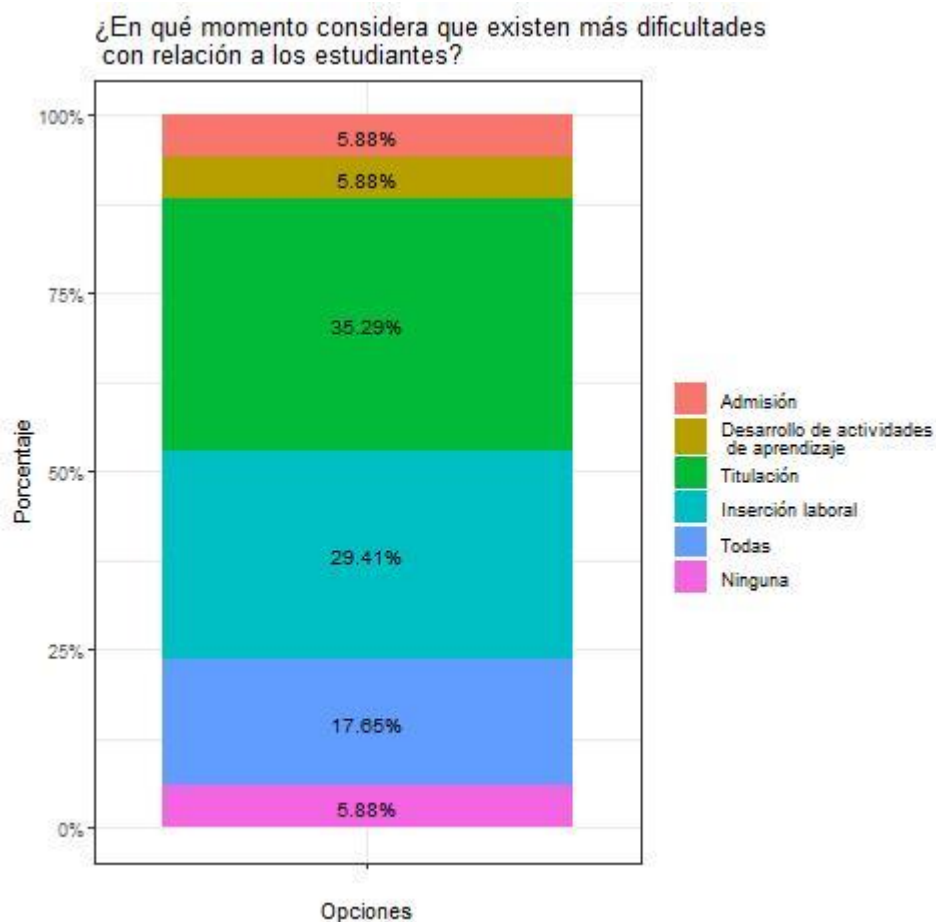


Fuente: Encuesta de posgrados 2021 **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES

Interpretación: De conformidad con la escala de actitudes aplicada a los 16 coordinadores de posgrado del área de Artes y Humanidades encuestados, “las dificultades para investigar” constituye la percepción con mayor incidencia en el desempeño de los estudiantes de posgrado con una puntuación promedio de 6,47/10. En un rango medio se encuentran: “Deficiencia de lectura y escritura” 5,76/10, “bajo dominio de inglés” 5,59/10, “dificultades de permisos laborales” 5.53/10, un poco más bajo se encuentran “problemas en actividades de vinculación” 4,47/10 y “poco

acompañamiento de tutores”4/10. Por último, “horarios poco flexibles” constituye la dificultad con menor percepción de incidencia en el desempeño de los estudiantes con una puntuación promedio de 3,76/10.

Figura 38. Momentos en los cuales los estudiantes de posgrado de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador experimentan más dificultades

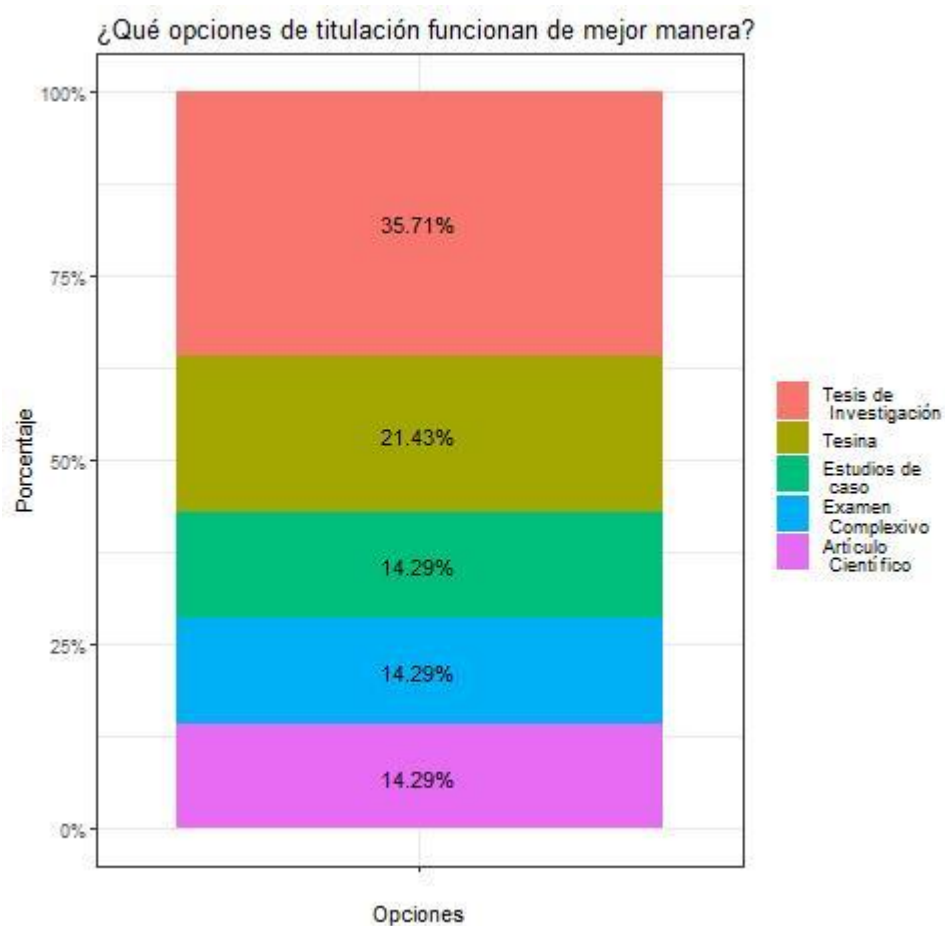


Fuente: Encuesta de posgrados 2021 **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES

Interpretación: De los 16 coordinadores de posgrado encuestados, el 35,29% manifiesta que la titulación constituye la fase de mayor dificultad para los estudiantes de posgrado. En menor proporción, el 29,41% considera que la inserción laboral representa otro momento en el cual

existen dificultades para los estudiantes de posgrado. En menor escala se encuentran “todos” con un 17,65% y en menor proporción “admisión” 5,88%, “desarrollo de actividades de aprendizaje” 5,88% y “ninguna” 5,88%.

Figura 39. Opciones de titulación que funcionan de mejor manera en el marco del programa de posgrado de Artes y Humanidades que coordina

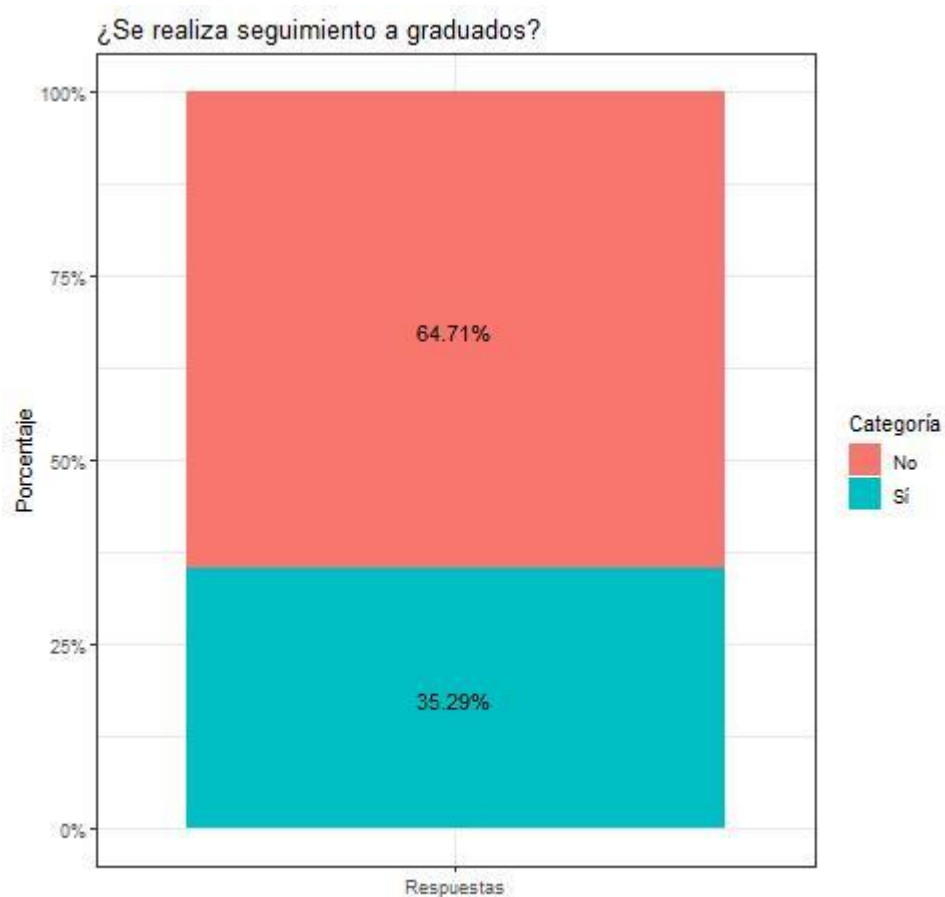


Fuente: Encuesta de posgrados 2021 **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES

Interpretación: De los 16 coordinadores de posgrado encuestados, el 35,71% considera que la tesis de investigación constituye la mejor opción de titulación. Esta proporción se reduce al 21,43% en

el caso de tesina, a un 14,29% “estudios de casos”, 14,29% para el caso del artículo científico y al 14,29% para los exámenes complexivos.

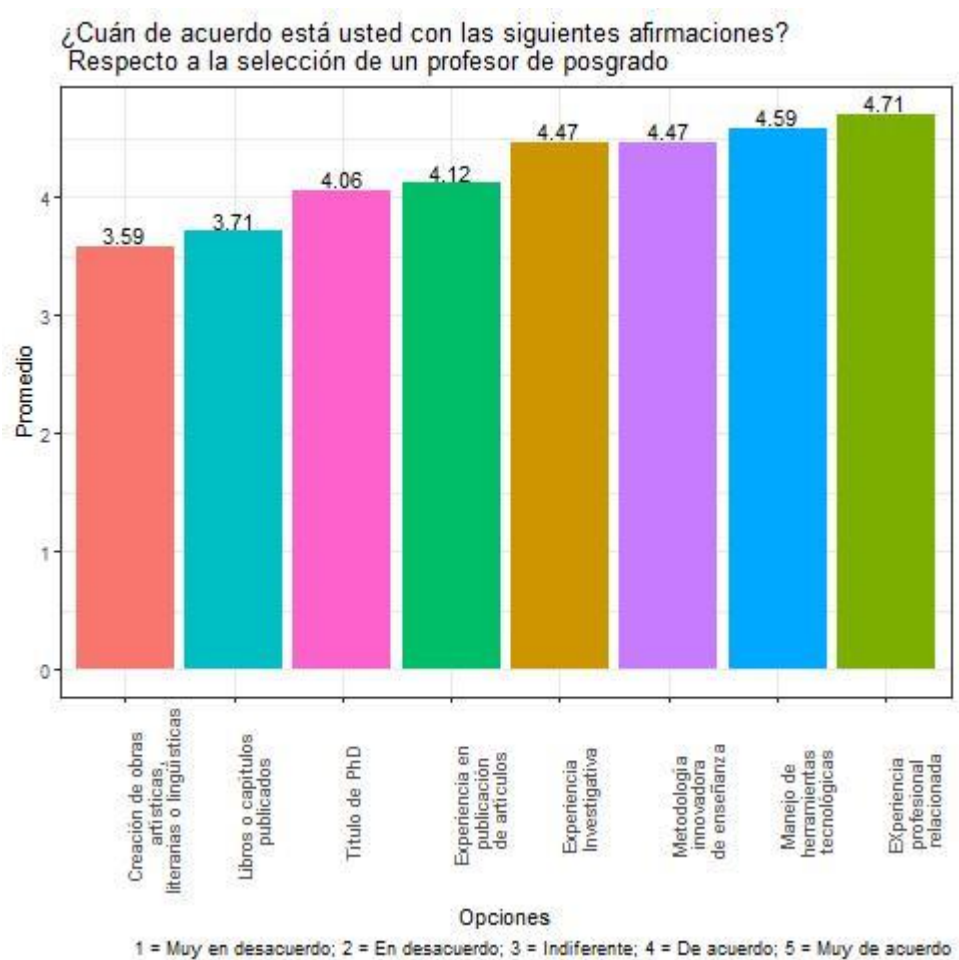
Figura 40. *Se realiza seguimiento a graduados en el marco del programa de posgrado de Artes y Humanidades que coordina*



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

Interpretación: La encuesta aplicada a los 16 coordinadores de programas de posgrado en el área de Artes y Humanidades refleja un 64,71% de seguimiento a graduados, por contra del 35,29% que declara no realizar seguimiento.

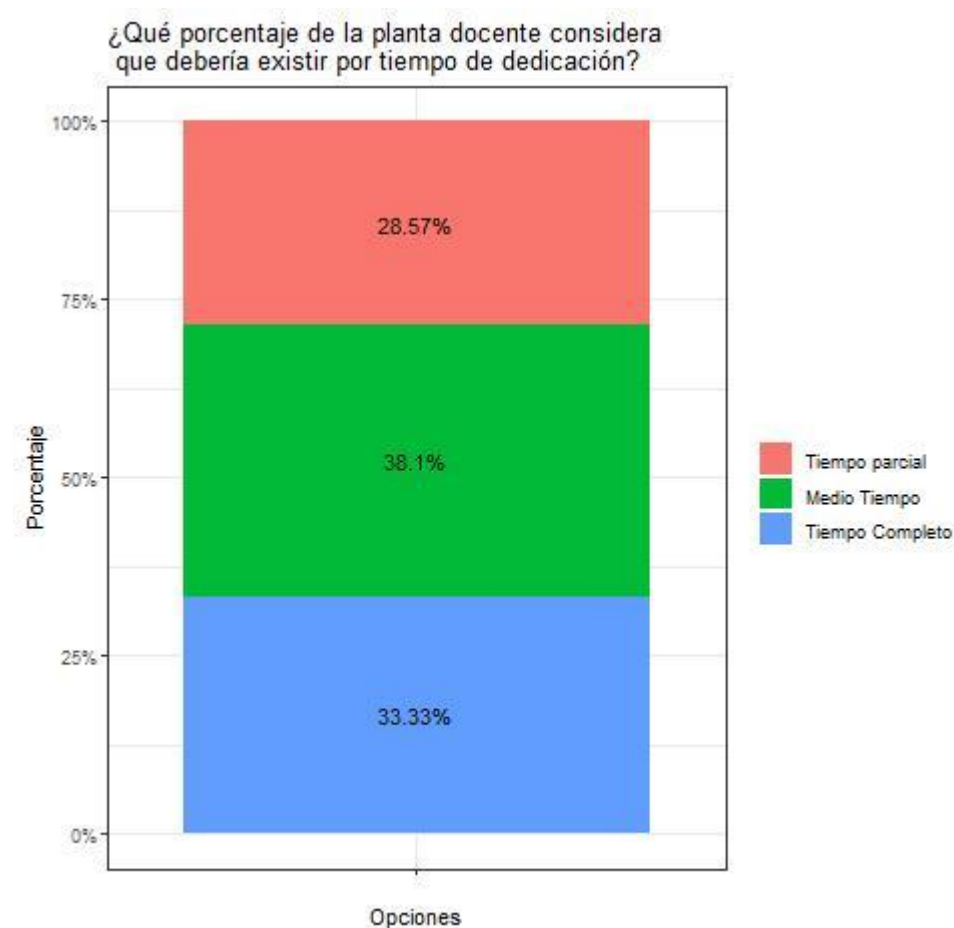
Figura 41. Percepciones de los coordinadores de posgrado con relación a los criterios de selección de los profesores de posgrado de Artes y Humanidades



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

Interpretación: El escalamiento de Likert aplicada a los 16 coordinadores de posgrado en Artes y Humanidades con respecto a la selección del profesorado que participa en un posgrado permite evidenciar una actitud favorable o “De acuerdo” en 6 de 8 ítems, con puntuaciones promedio ≥ 4 y menores a 5. Los ítems “creación de obras artísticas literarias o lingüísticas” y “Libros y capítulos de libros publicados” se evidencia una actitud “indiferente” o neutra, con una puntuación promedio ≥ 3 y menores a 4.

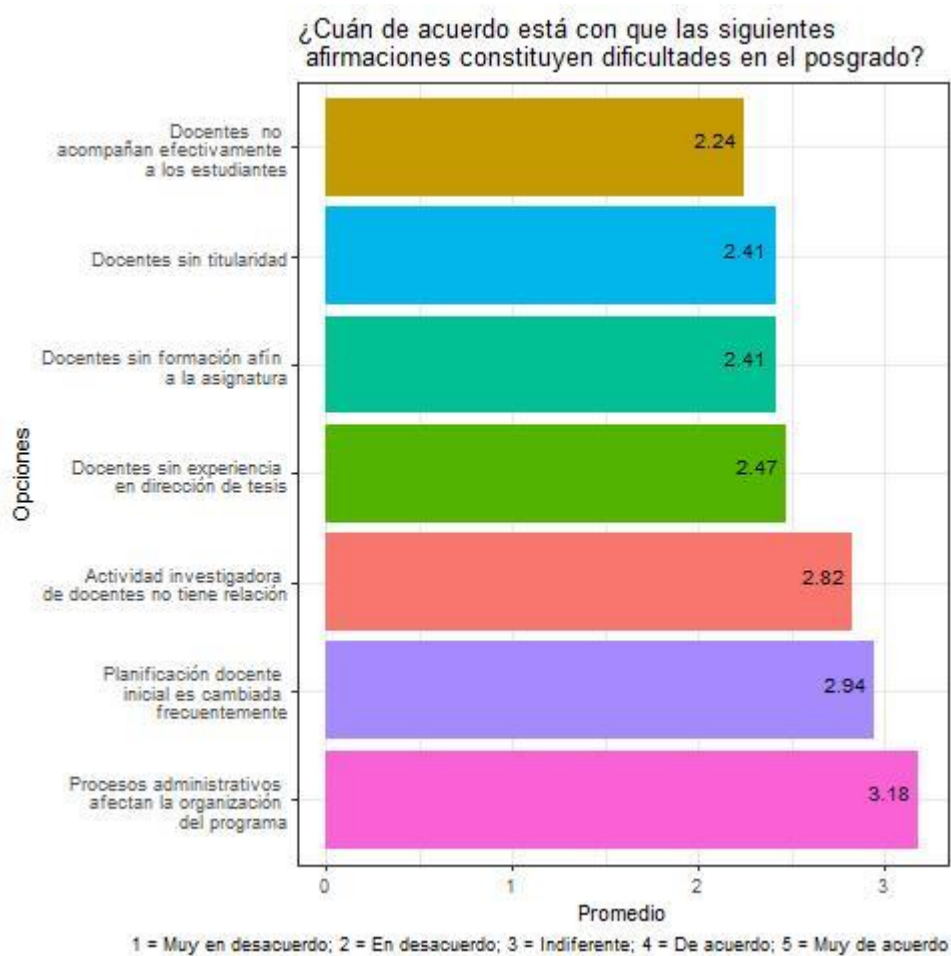
Figura 42. Percepción de los coordinadores de posgrado con relación al régimen de dedicación que debe tener el profesorado de posgrado de Artes y Humanidades



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

Interpretación: De los 16 coordinadores de programas de posgrado, el 33,33% considera que el profesorado de posgrado debe tener un régimen de dedicación a tiempo completo, el 28,57% considera que el régimen debe ser a tiempo parcial, y el 38,1% debe ser a medio tiempo.

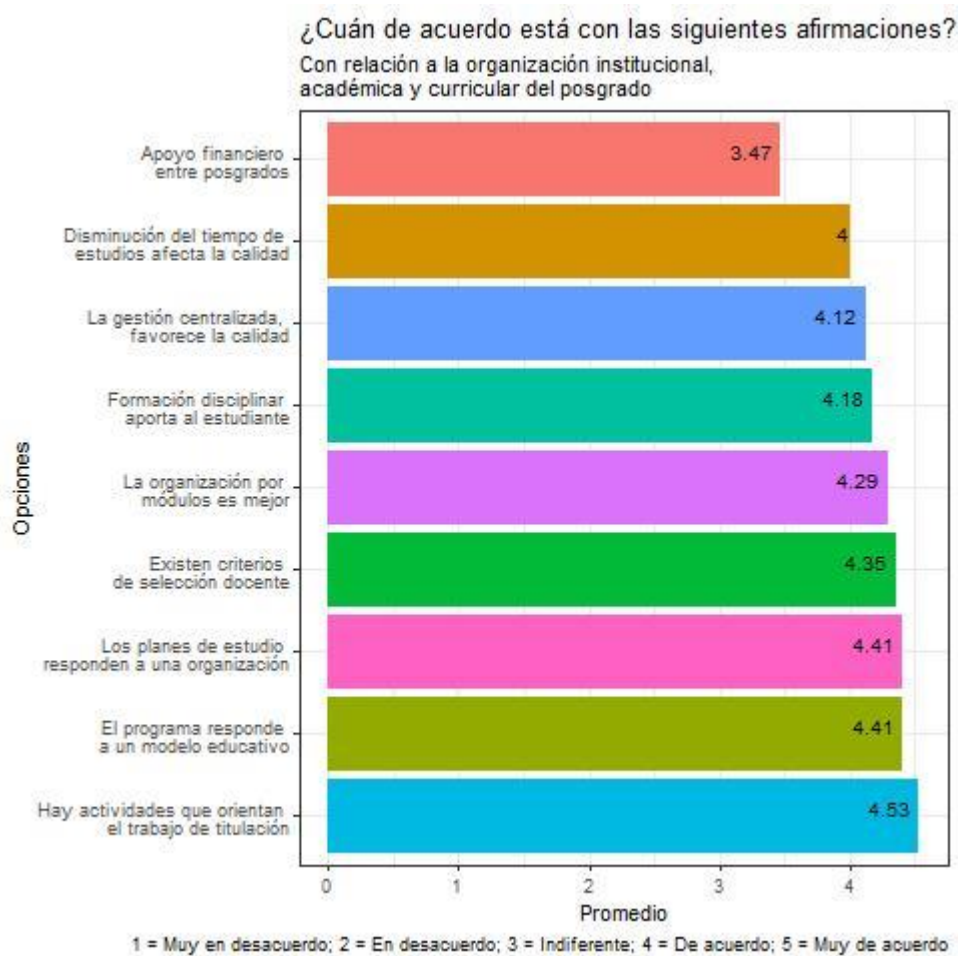
Figura 43. Percepciones de los coordinadores de posgrado con relación al profesorado que participa en el programa de posgrado de Artes y Humanidades que coordina



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

Interpretación: El escalamiento de Likert aplicada a los 16 coordinadores de posgrado del área de Artes y Humanidades con respecto al profesorado que participa en un posgrado, permite evidenciar una actitud desfavorable o “En desacuerdo” en 6 de 7 ítems, con puntuaciones promedio ≥ 2 y menores a 3. El ítem “procesos administrativos afectan al programa” se evidencia una actitud “indiferente” o neutra, con una puntuación promedio ≥ 3 y menor a 4. En función de la escala aplicada, los coordinadores de posgrado encuestados no manifiestan ninguna actitud favorable o “De acuerdo” hacia los ítems planteados.

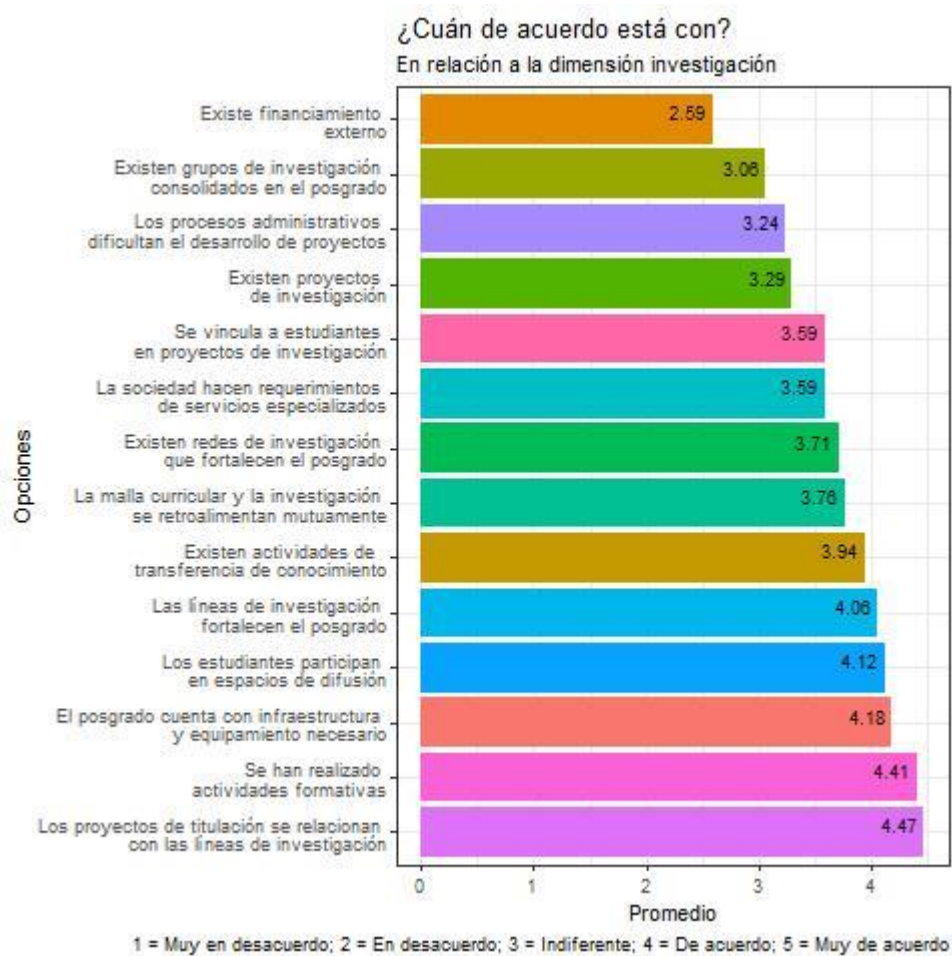
Figura 44. Percepción de los coordinadores de posgrado con relación a la organización institucional, académica y curricular de los posgrados de Artes y Humanidades



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

Interpretación: El escalamiento de Likert aplicada a los 16 coordinadores de posgrado del área de Artes y Humanidades con relación a la organización institucional, académica y curricular del programa de posgrado, permite evidenciar una actitud favorable o “De acuerdo” en 8 de los 9 ítems planteados, con puntuaciones promedio ≥ 4 y menores a 5. El ítem “apoyo financiero en los posgrados” evidencia una actitud “indiferente” o neutra, con una puntuación promedio ≥ 3 y menor 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.

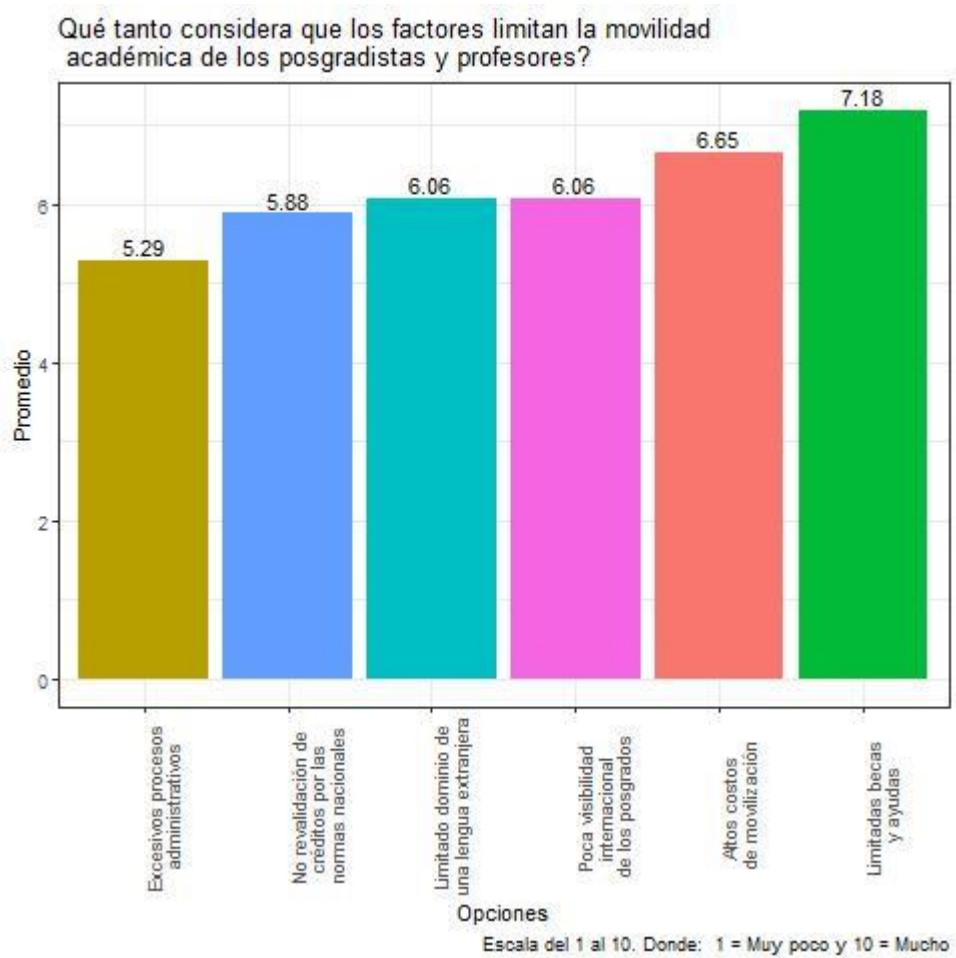
Figura 45. Percepción de los coordinadores de posgrado de Artes y Humanidades con relación a la investigación



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

Interpretación: El escalamiento de Likert aplicada a los 16 coordinadores de posgrado en Artes y Humanidades con relación a la dimensión de investigación del programa de posgrado, permite evidenciar una actitud indiferente en 8 de los 14 ítems planteados, con puntuaciones promedio ≥ 3 y menores a 4. Por el contrario, en 5 de los 14 ítems, los coordinadores expresan una actitud más bien favorable o de acuerdo, con puntuaciones ≥ 4 y menores a 5. Únicamente con la afirmación “Existe financiamiento externo” se puede apreciar una actitud desfavorable o “En desacuerdo”, con una puntuación promedio ≥ 2 y menor a 3.

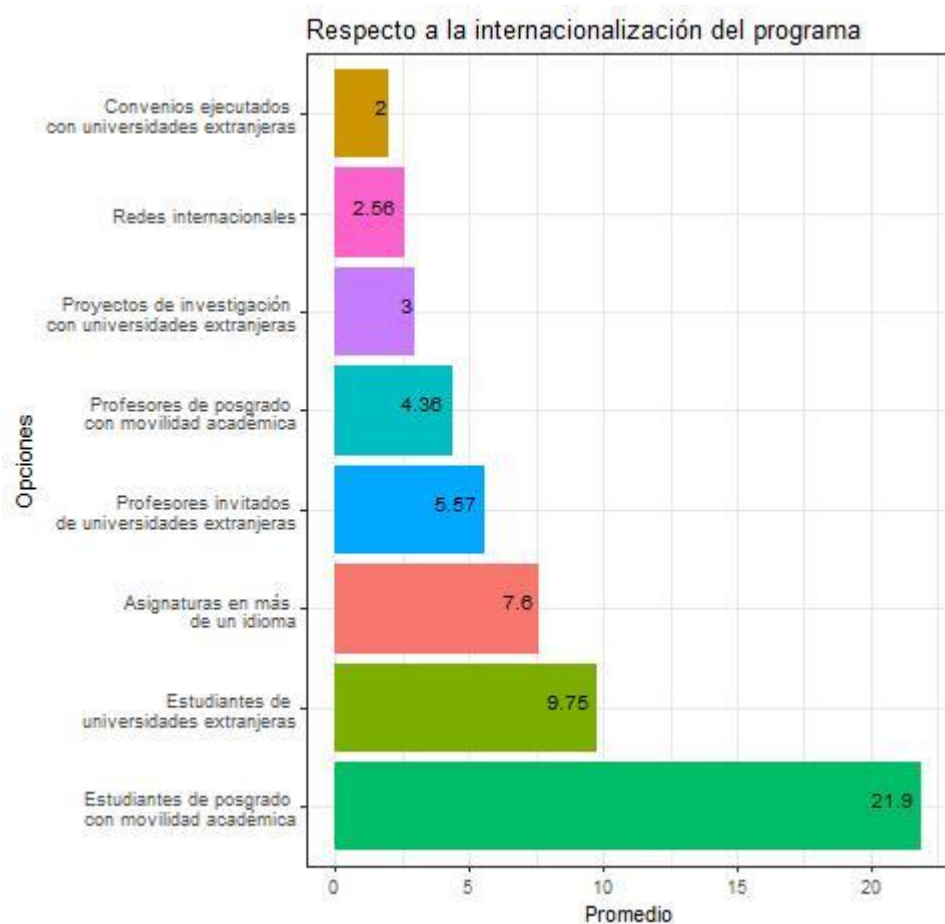
Figura 46. Percepciones de los coordinadores de posgrado de Artes y Humanidades con relación a los factores que limitan la movilidad internacional



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

Interpretación: La escala de actitudes aplicada a los 16 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 el caso de “las limitadas becas y ayudas” 7,18/10 siendo el único de los 6 ítems consultados, con puntuaciones promedio $\geq$ a 7 y menores a 8. En el promedio $\geq$ a 6 y menores a 7 se encuentran “los altos costos de movilización”, “Poca visibilidad internacional de los posgrados” y el “limitado dominio de una lengua extranjera (inglés)” como las principales limitantes. Con un grado $\geq$ a 5 y menores a 6 se encontraron “No validación de créditos por las normas nacionales” y “Excesivos procesos administrativos” con 5,29/10.

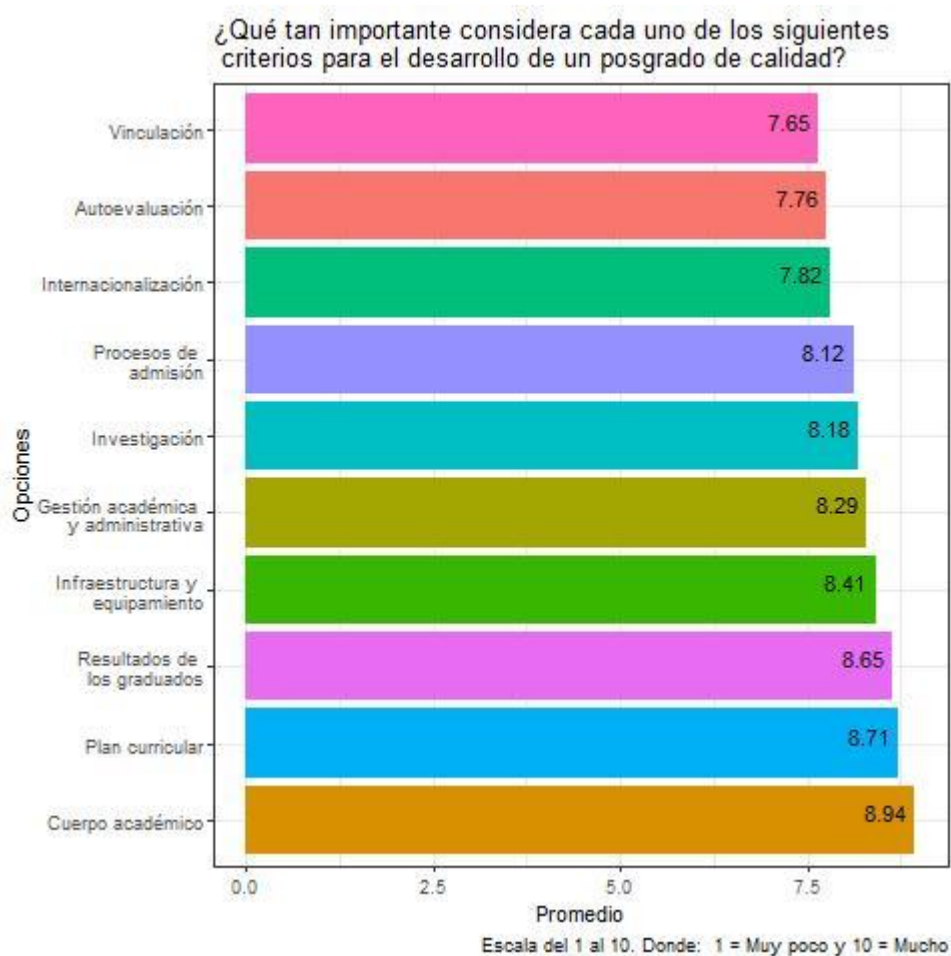
Figura 47. Número de elementos de internacionalización presentes en los programas de posgrado de Artes y Humanidades de las Universidades y Escuelas Politécnicas de Ecuador



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 16 coordinadores de posgrado pone de manifiesto algunos indicadores. Así, por ejemplo, en promedio 2 asignaturas se dictan en más de un idioma, existen en promedio 2 convenios firmados con universidades extranjeras, un promedio de 3 estudiantes y profesores provenientes de universidades extranjeras, un promedio de 2 proyectos de investigación colaborativa con universidades extranjeras y un promedio de 2 redes internacionales asociadas con el programa de posgrado.

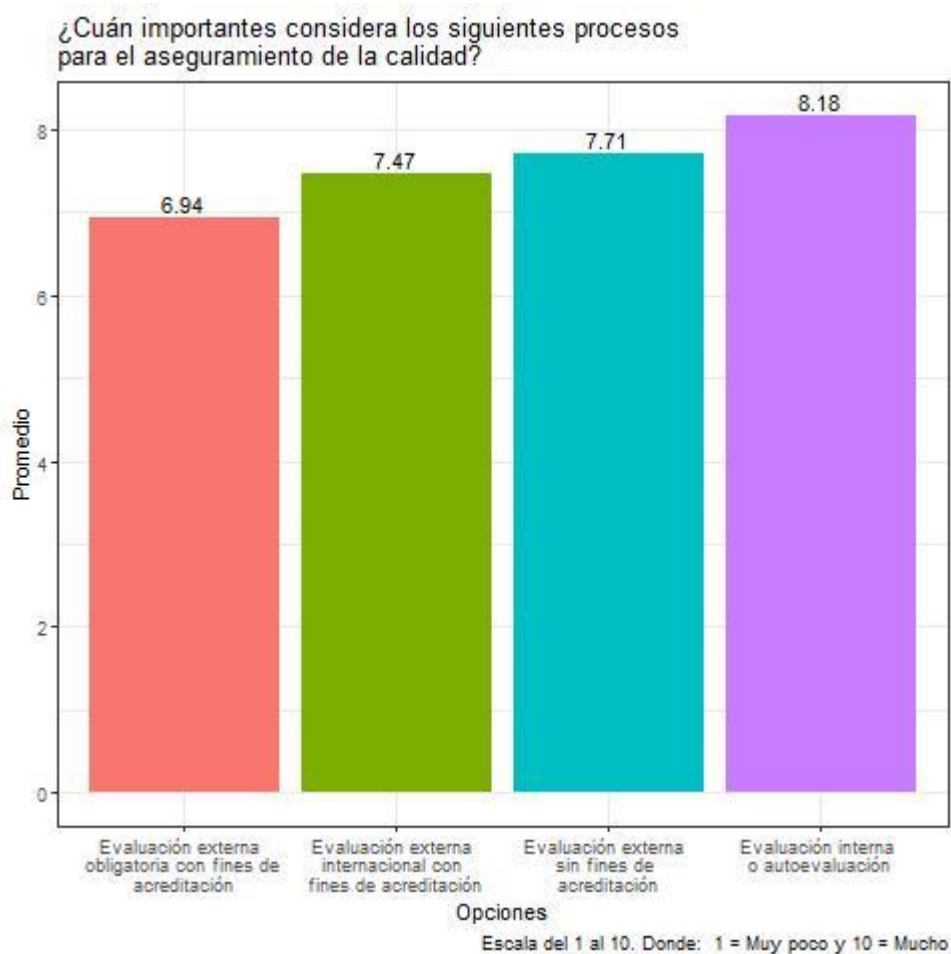
Figura 48. Percepciones de los coordinadores de posgrado de Artes y Humanidades con relación a los criterios que definen un programa de posgrado de calidad



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 16 coordinadores de posgrado en Artes y Humanidades pone de manifiesto una actitud favorable o “importante” a la mayoría de los criterios planteados, con puntuaciones promedio $\geq 8/10$, en 7 de los 10 criterios, siendo el cuerpo académico el criterio con mayor grado de importancia, con una puntuación promedio de 8,94/10. En el lado inferior de la escala utilizada se encuentra el criterio de “Vinculación”, con una puntuación promedio de 7,65/10.

Figura 49. Percepciones de los coordinadores de posgrado de Artes y Humanidades con relación a los procesos de aseguramiento de la calidad

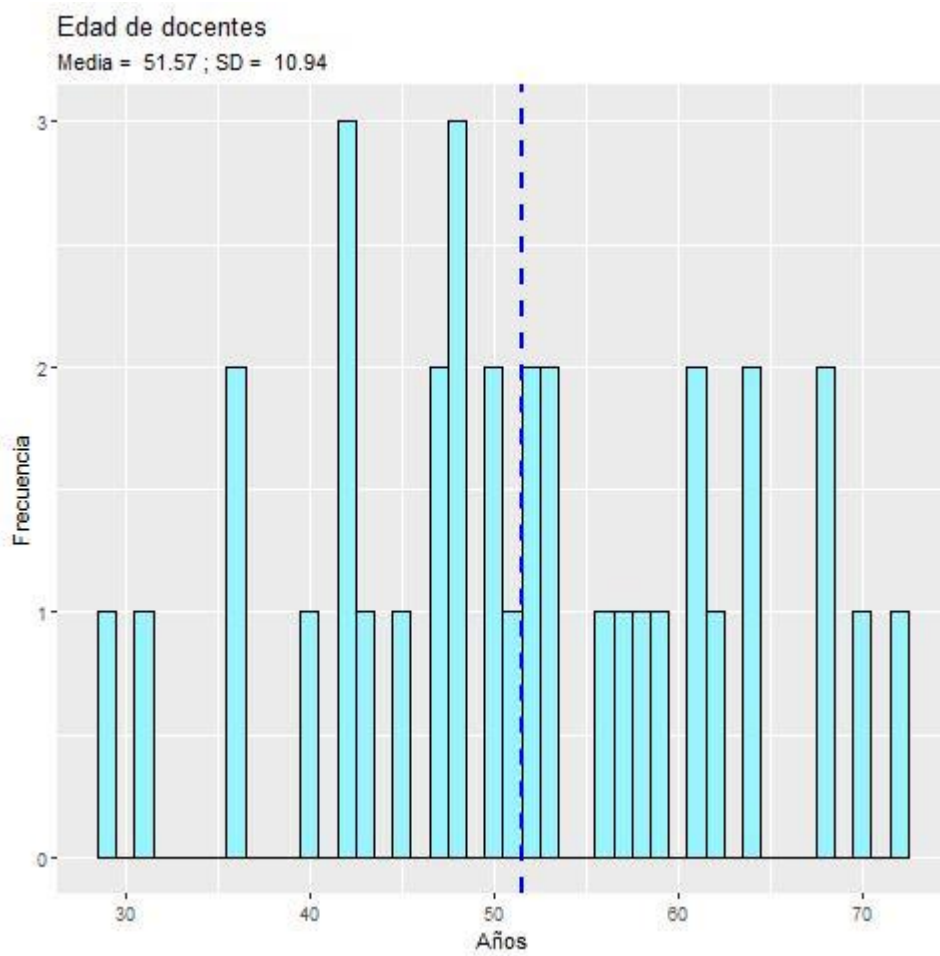


Fuente: Encuesta de posgrados 2021 **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES

Interpretación: La encuesta aplicada a los 16 coordinadores de posgrado pone de manifiesto una actitud favorable o de importancia con relación al proceso de autoevaluación, con una puntuación promedio de 8,18/10. En el siguiente criterio se encuentra la “evaluación externa sin fines de acreditación” con un 7,71/10, “evaluación externa internacional con fines de acreditación” 7,47/10 y, en último lugar, “evaluación externa obligatoria con fines de acreditación” con un 6,94/10, lo cual denota la importancia de los procesos de evaluación sin fines de acreditación (nacional e internacional) como estrategias de mejoramiento continuo, por sobre el criterio de acreditación, para el aseguramiento de la calidad del posgrado.

Encuesta de Profesores

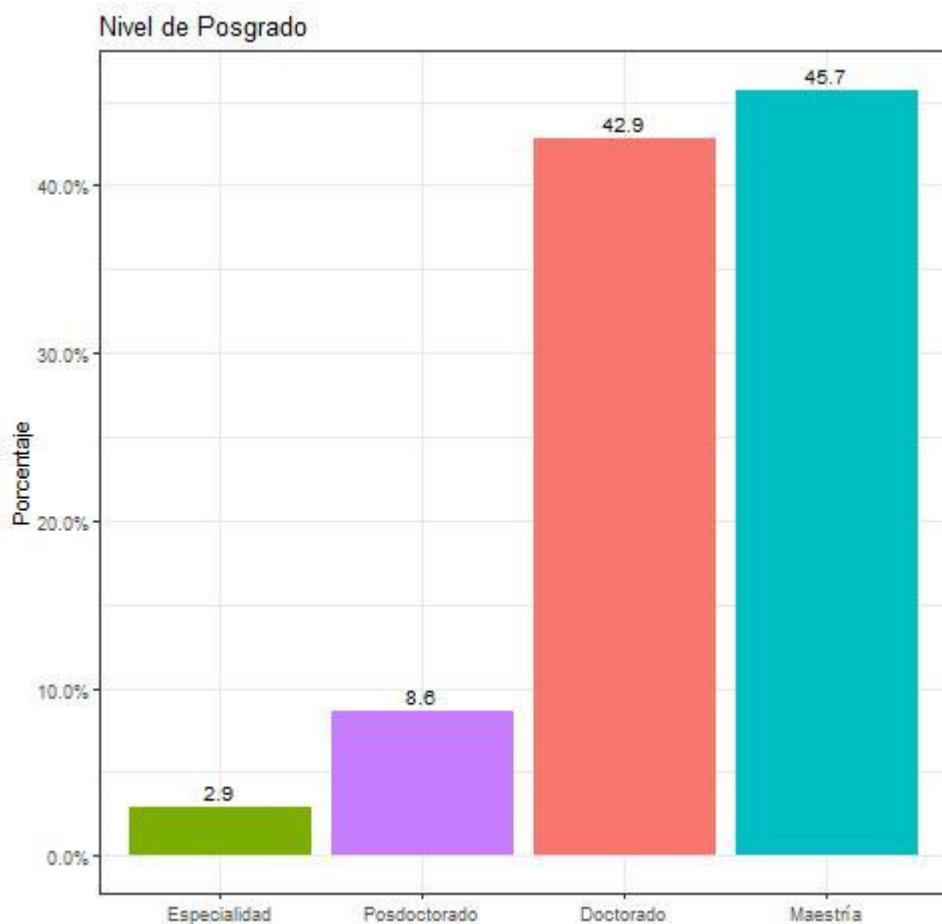
Figura 50. *Edad de los profesores de posgrado de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas del país*



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

Interpretación: La encuesta aplicada a 35 profesores de posgrado del área de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador refleja una media de edad de 51,57 años, con una desviación estándar de 10,94 años con respecto a la media.

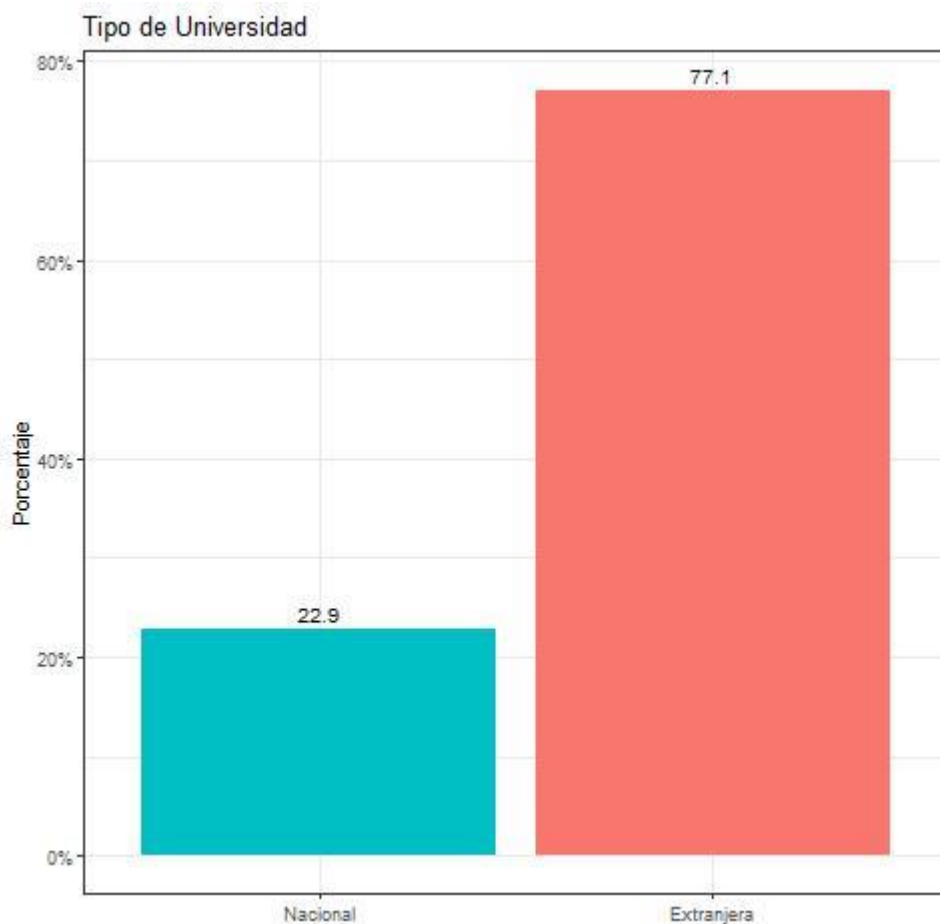
Figura 51. Nivel de formación de los profesores de posgrado de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador



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

Interpretación: De los 35 profesores de posgrado encuestados de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador, el 45,7% tiene nivel de maestría, el 42,9% doctorado, el 8,6% Posdoctorado y 2,9% especialidad.

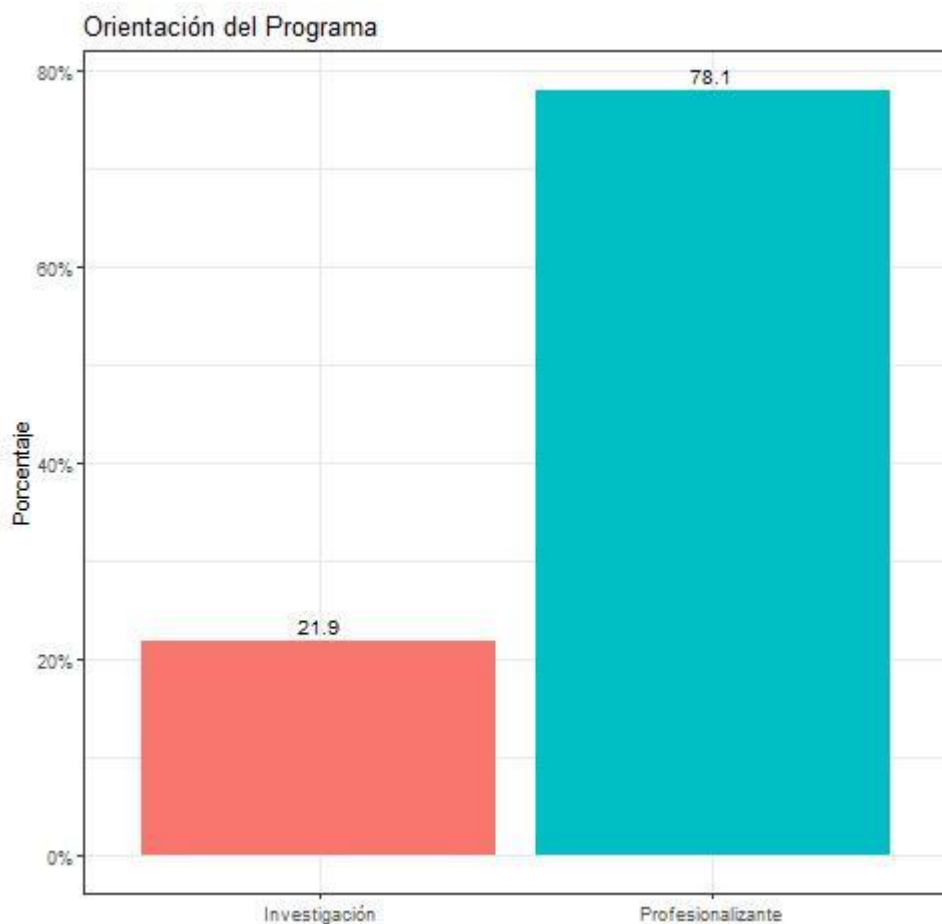
Figura 52. Tipo de universidad en la cual profesores de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador cursaron el nivel de posgrado más alto



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

Interpretación: De los 35 profesores de posgrado encuestados de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador, el 77,1% de profesores cursaron el máximo nivel de posgrado alcanzado en las universidades internacionales, mientras que el 22,9% cursó el nivel de posgrado más alto en universidades nacionales.

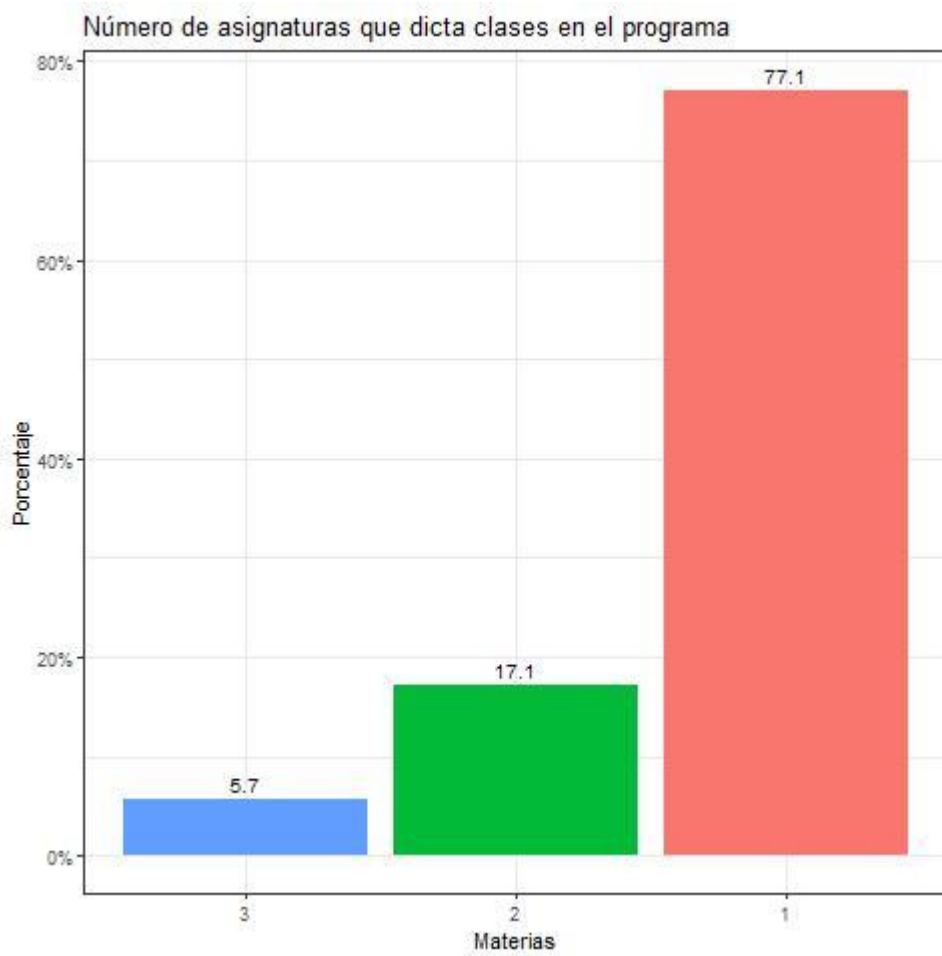
Figura 53. *Orientación del programa de posgrado de Artes y Humanidades en el cual los profesores imparten clases*



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

Interpretación: La encuesta aplicada a los 35 profesores de posgrado del área de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador refleja que el 78,1% de profesores imparten clases en maestrías profesionalizantes, mientras que el 21,9% imparte clases en maestrías de investigación.

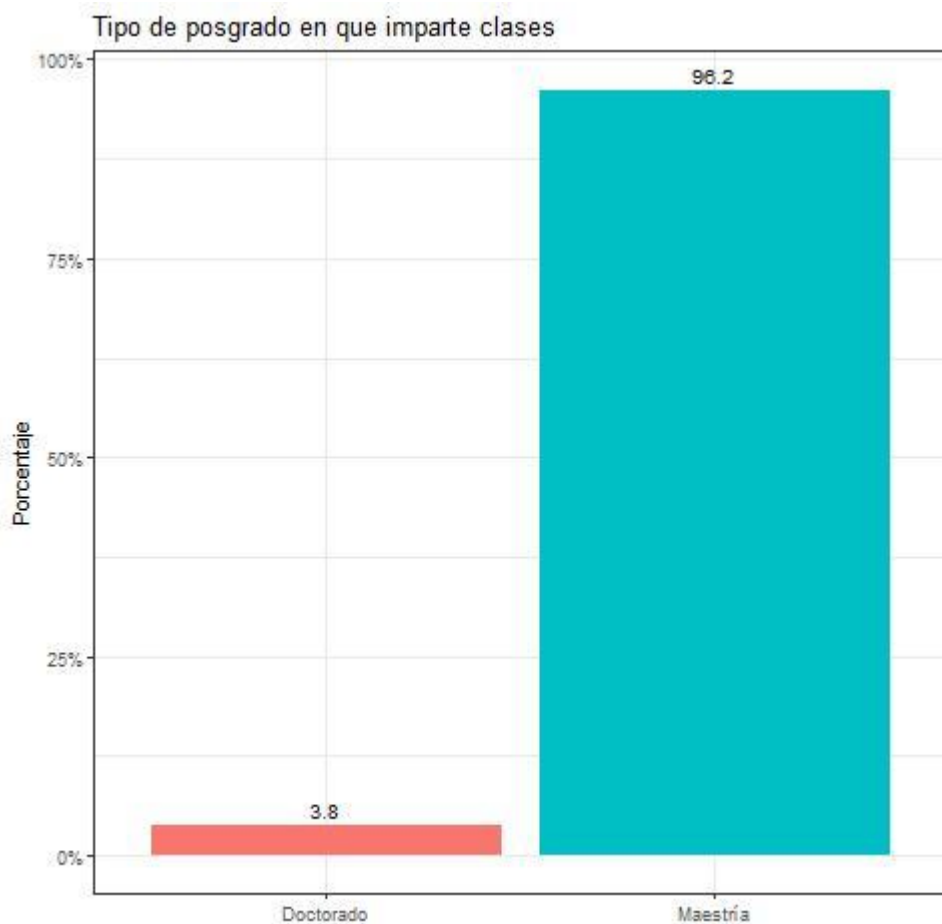
Figura 54. Número de asignaturas en las cuales los profesores imparten clases de posgrado de Artes y Humanidades en las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador



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

Interpretación: La encuesta aplicada a los 35 profesores de posgrado del área de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador releja que el 77,1% imparte clases en una sola asignatura, el 17,1% en dos asignaturas y el 5,7% en 3 asignaturas.

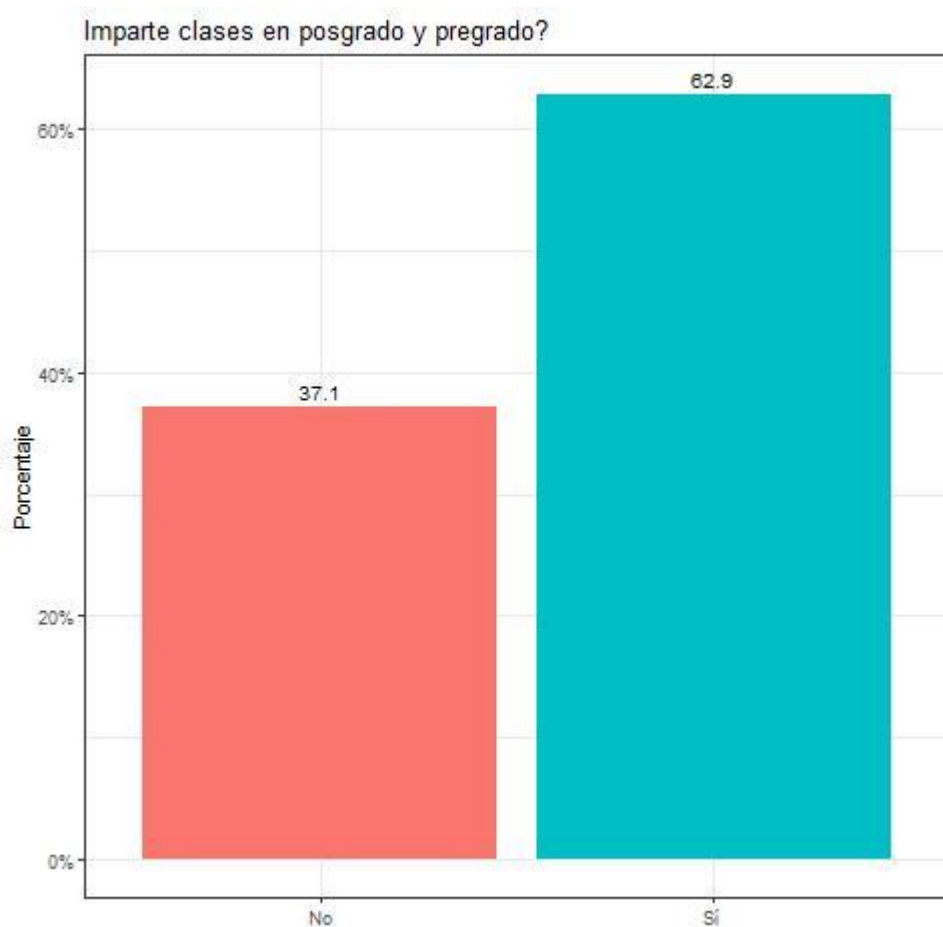
Figura 55. Nivel de posgrado en el cual los profesores de Artes y Humanidades imparten clases



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

Interpretación: La encuesta aplicada a los 35 profesores de posgrado del área de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador releja que el 96,2% imparte clases en el nivel de maestría; el 3,8, en programas de Doctorado.

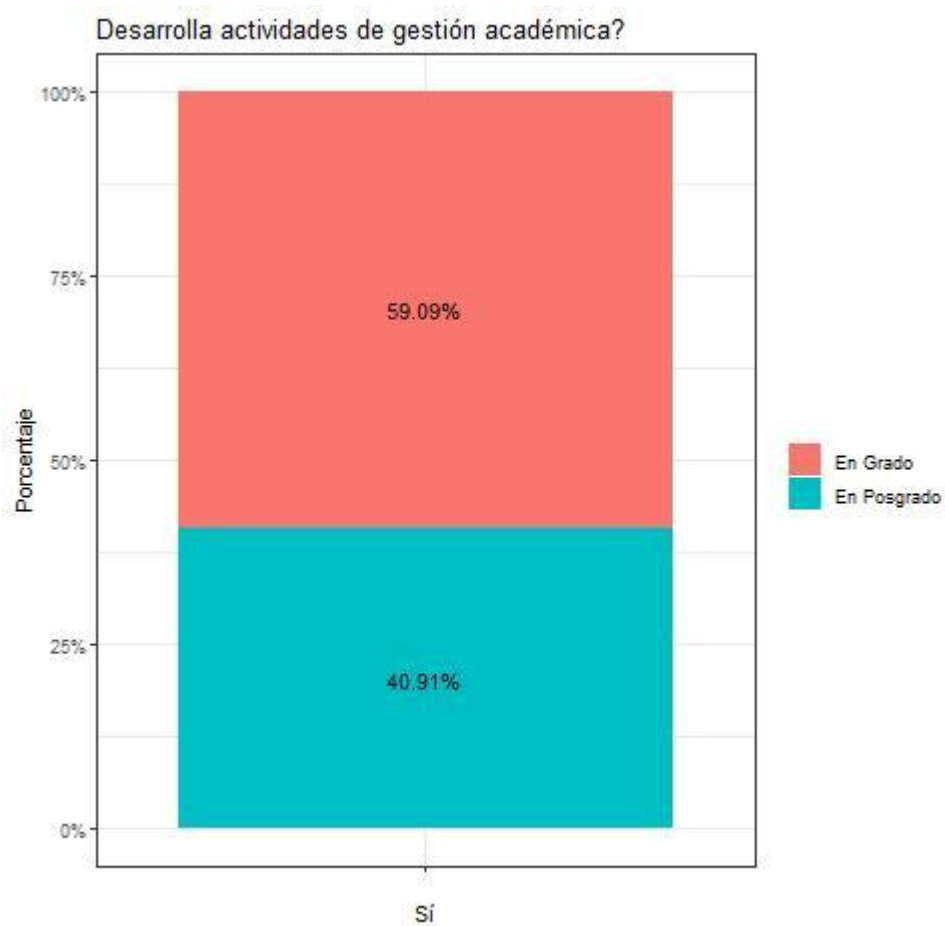
Figura 56. Profesores de posgrado de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador que también imparten clases en el nivel de grado



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

Interpretación: La encuesta aplicada a los 35 profesores de posgrado del área de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador releja que el 62,9% también dicta clases en el nivel de grado, mientras que el 37,1% imparte clases únicamente en nivel de posgrado.

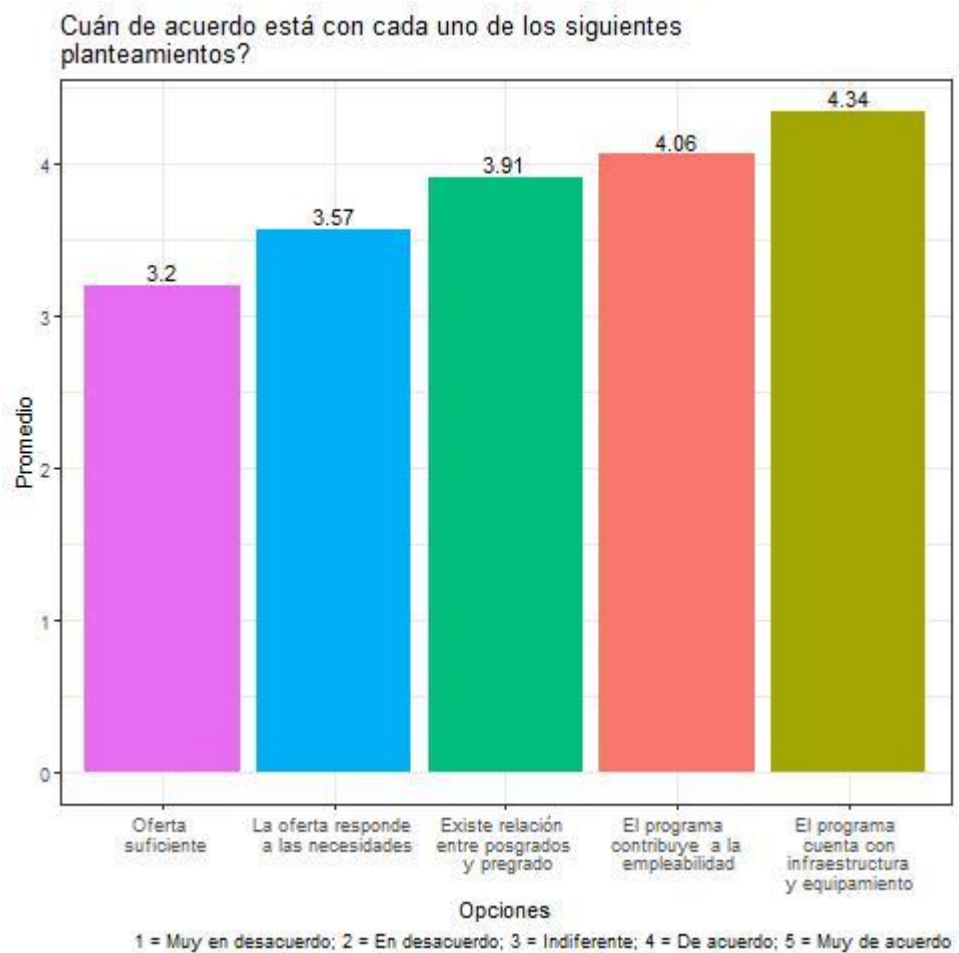
Figura 57. Porcentaje de profesores de Artes y Humanidades que desarrollan actividades de gestión académica en grado y posgrado



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

Interpretación: De los 35 profesores de posgrado encuestados, el 59,09% del profesorado realiza actividades de gestión académica en el nivel de grado, mientras que el 40,91% desarrolla actividades de gestión académica en el nivel de posgrado.

Figura 58. Percepciones de los profesores de Artes y Humanidades con relación a la oferta de posgrado

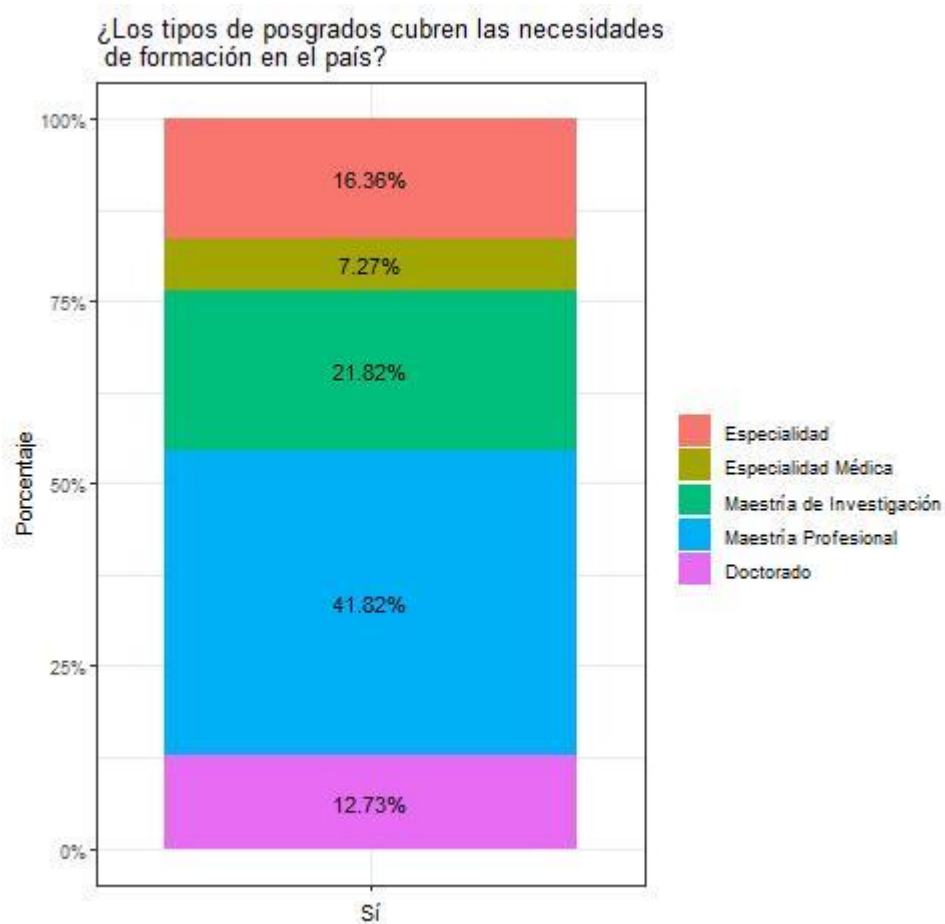


Fuente: Encuesta de posgrados 2021 **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES

Interpretación: El escalamiento de Likert aplicado a los 35 profesores de posgrado del área de Artes y Humanidades 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. Únicamente en las afirmaciones “El programa cuenta con infraestructura y equipamiento” y “el programa contribuye a la empleabilidad” los profesores de

posgrado manifiesta una actitud favorable o “De acuerdo”, con una puntuación promedio ≥ 4 y menor a 5.

Figura 59. Percepción de los profesores de Artes y Humanidades con relación a los distintos niveles de posgrado y su articulación con las necesidades del país



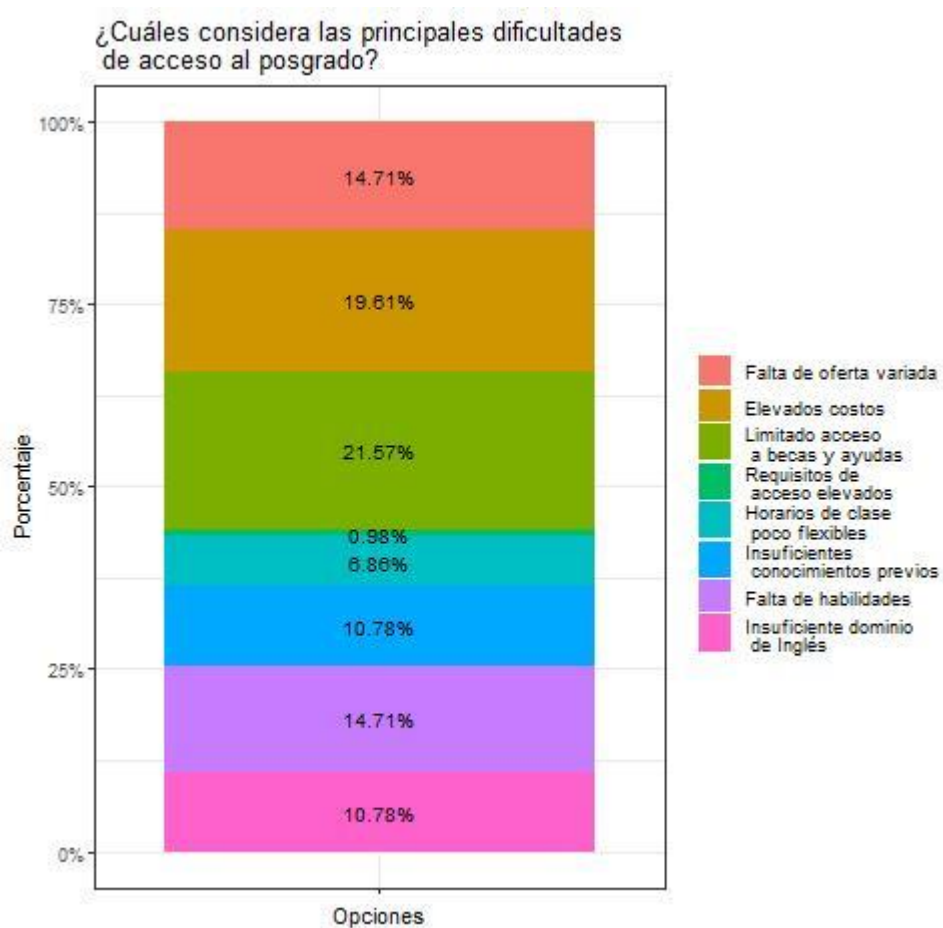
Fuente: Encuesta de posgrados 2021 **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES

Interpretación: De los 35 profesores encuestados, el 41,82% del profesorado considera que las maestrías profesionales sí cubren las necesidades de formación del país. La proporción de profesores desciende al 21,82% para el caso de las maestrías en investigación, al 16,36% para las

especialidades y únicamente el 12,73% del profesorado considera que los doctorados sí cubren las necesidades de formación del país

Indicador a considerar ya que no existen actualmente doctorados en el área de artes y humanidades ofertados en Ecuador. En el caso de las especialidades médicas no aplica directamente.

Figura 60. Percepciones de los profesores de Artes y Humanidades con relación a las dificultades de acceso al posgrado

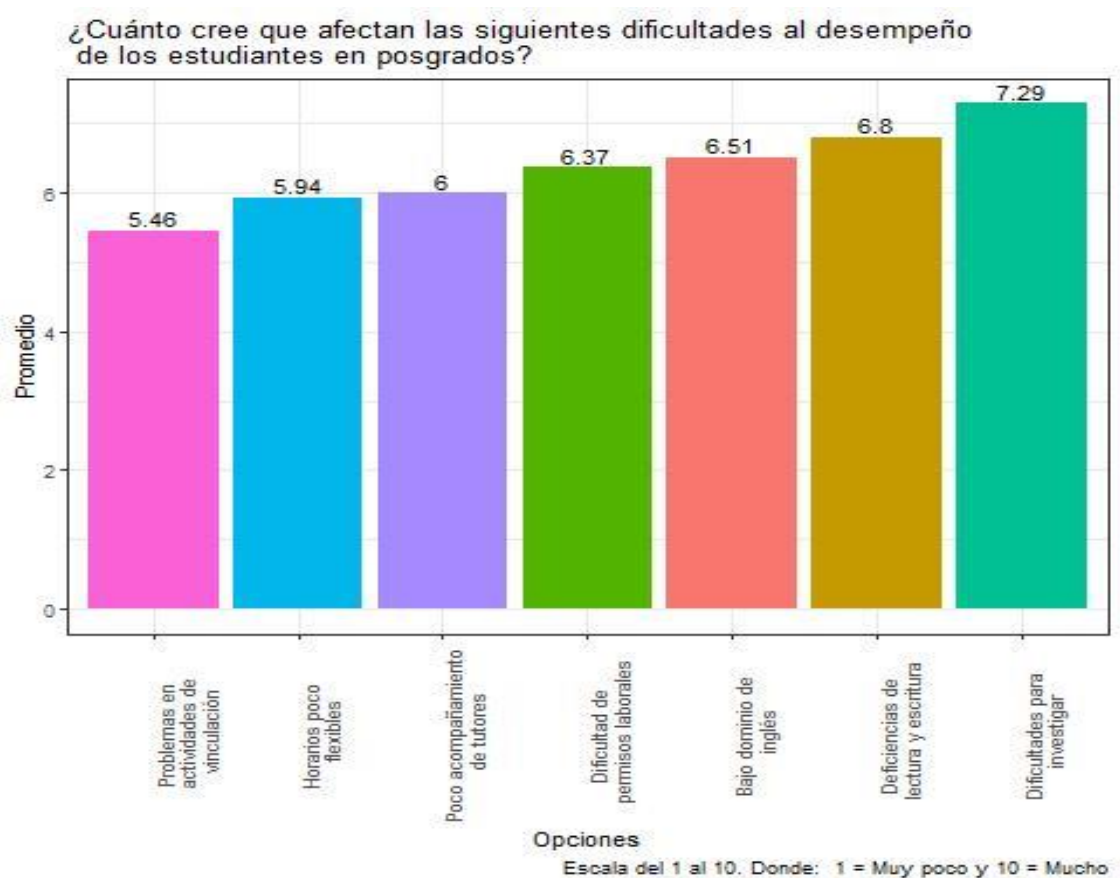


Fuente: Encuesta de posgrados 2021 **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES

Interpretación: De los 35 profesores de posgrado encuestados, el 21,57% percibe al “limitado acceso a becas y ayudas” como una de las cuatro principales dificultades de acceso al posgrado. Igualmente, el 19,61% considera que los “elevados costos” de los programas constituyen otra de

las dificultades de acceso, el 14,71% cree que la “falta de oferta variada” de programas de posgrado compone otra de las principales dificultades de acceso junto a “la falta de habilidades” con un 14,71% igualmente. La “Insuficiencia de conocimientos previos” e “insuficiencia dominio de inglés” serían también variables consideradas como significativas.

Figura 61. Percepción de los profesores de Artes y Humanidades con relación a las dificultades que inciden en el desempeño de los estudiantes de posgrado

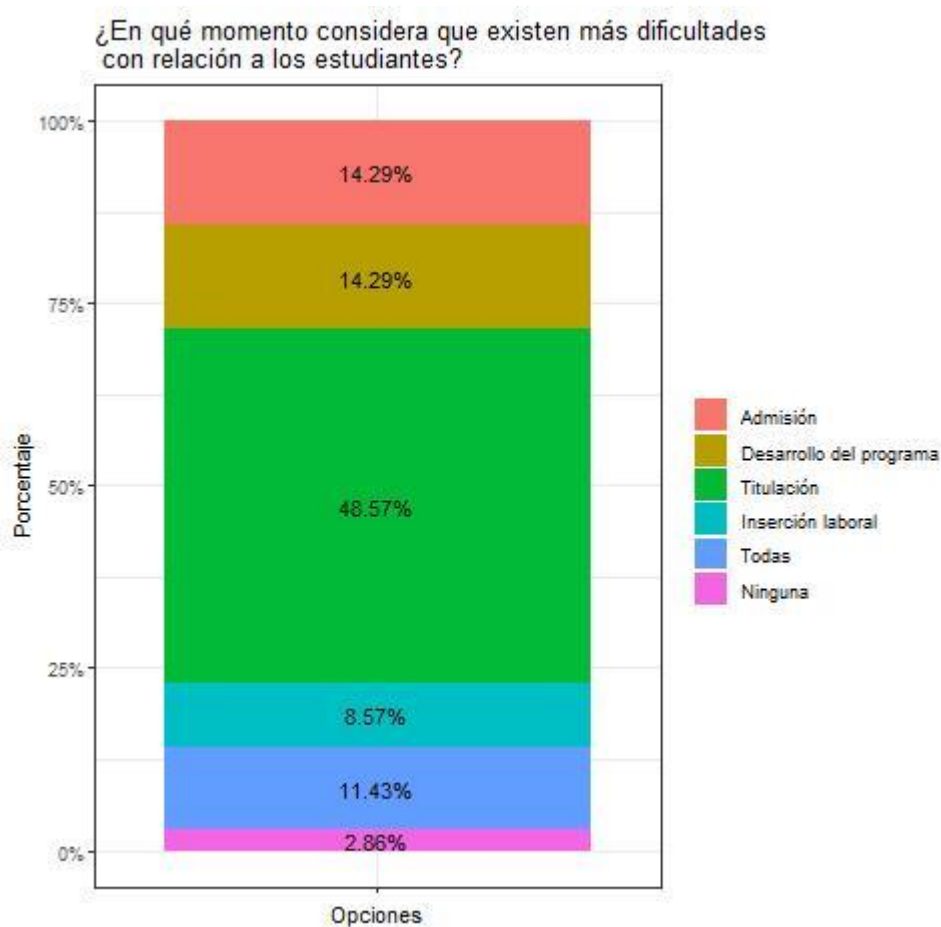


Fuente: Encuesta de posgrados 2021 **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES

Interpretación: La escala aplicada a los 35 profesores de posgrado de las universidades y escuelas politécnicas permite observar que las “dificultades para realizar investigaciones” es percibida como la principal característica que incide en el desempeño de los estudiantes. En un rango levemente inferior, se pueden encontrar 4 indicadores con puntuaciones promedio $\geq 6/10$. Las

“deficiencias de lectura y escritura” 6,8%, el “bajo dominio de inglés” 6,51/10, las “dificultades para acceder a permisos laborales” 6,37/10 y “poco acompañamiento de tutores”. Los “horarios de clase poco flexibles” 5,94/10 y los “problemas para realizar las actividades de vinculación” 5,46/10 representan una percepción de incidencia un poco menor, con puntuaciones promedio $\geq 5/10$.

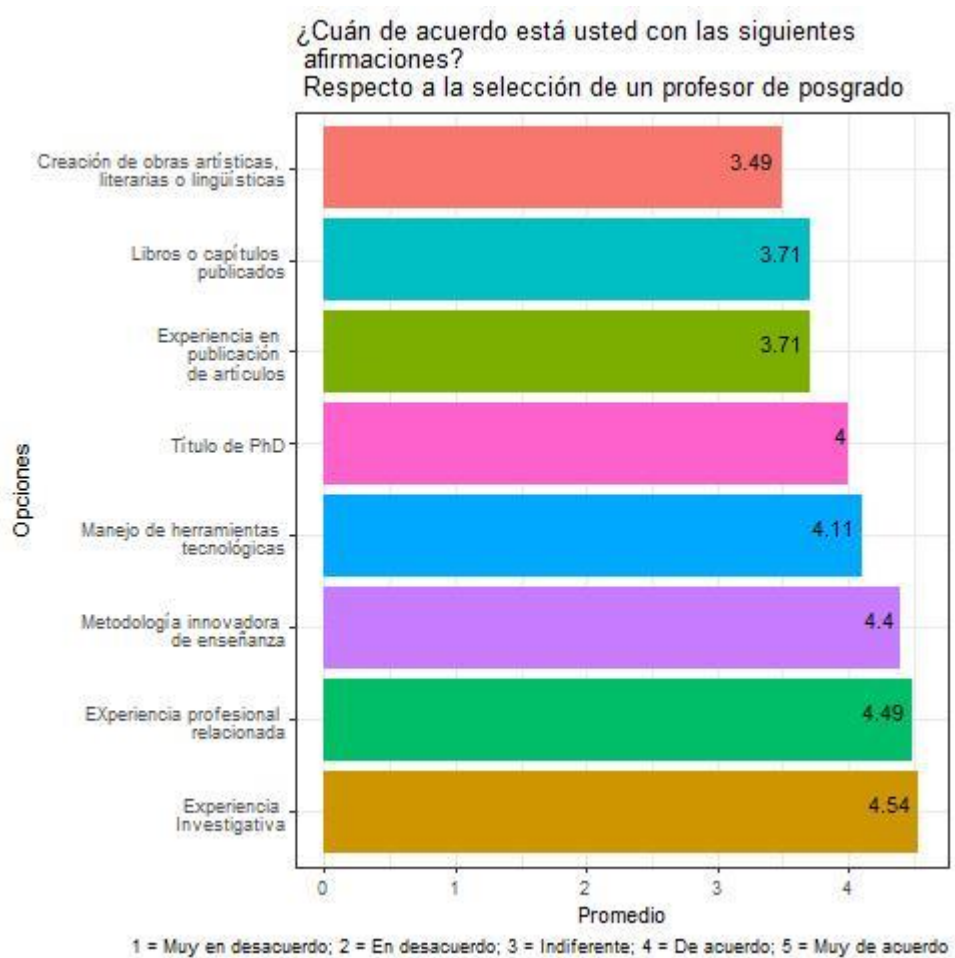
Figura 62. Momento o etapa en la cual existen más dificultades con relación a los estudiantes de posgrado de Artes y Humanidades



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

Interpretación: De los 35 profesores de posgrado encuestados, el 48,57% considera que la etapa de titulación constituye la fase o momento en la cual los estudiantes experimentan más dificultades. “Admisión” y “desarrollo del programa” comparten el 14,29% y “todas” representa el 11,43%, quedando al final “inserción laboral” con un 8,57% y “ninguna” con un 2,86%.

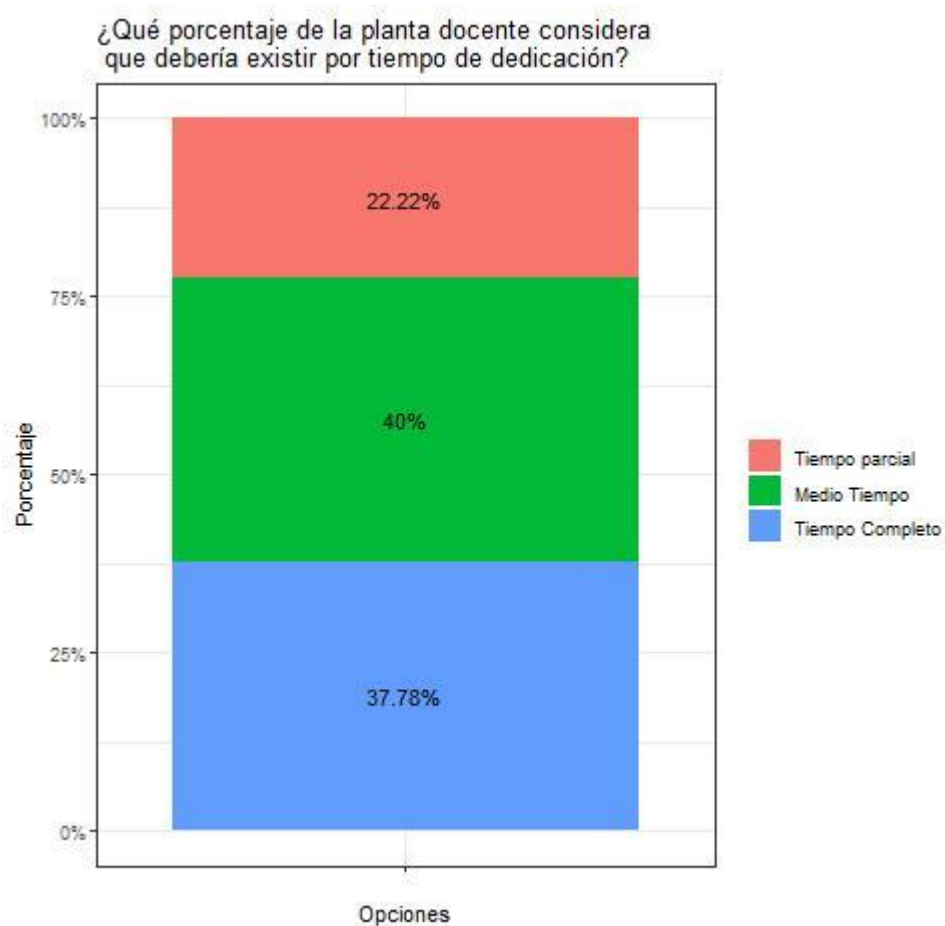
Figura 63. Percepciones de los profesores de Artes y Humanidades con relación a la selección de los profesores de posgrado



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

Interpretación: El escalamiento de Likert aplicado a los 35 profesores de posgrado del área de Artes y Humanidades permite apreciar una actitud favorable o “De acuerdo” en 5 de las 8 afirmaciones planteadas, con puntuaciones promedio ≥ 4 y menores a 5. Dentro de este rango, los criterios “experiencia investigativa” 4,54/10 y “experiencia profesional relacionada” 4,49/10 representan las puntuaciones con el valor más alto. Asimismo, el profesorado expresa una actitud “Indiferente” o neutral en 3 criterios, con puntuaciones promedio ≥ 3 . Dentro de este rango, el criterio “Creación de obras artísticas, literarias o lingüísticas” alcanza el valor más bajo con un 3,49/10.

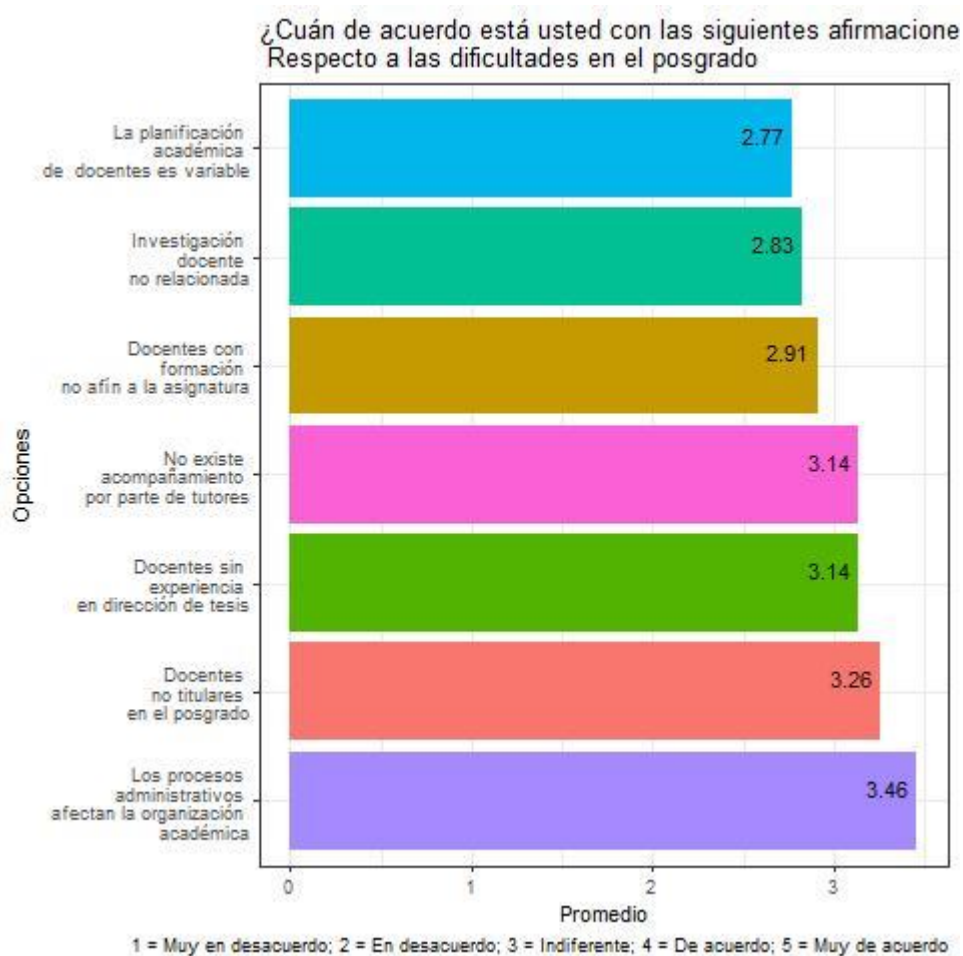
Figura 64. Percepciones de los profesores de posgrado de Artes y Humanidades con relación al régimen de dedicación docente



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

Interpretación: De los 35 profesores de posgrado encuestados, el 40% considera que la planta docente del posgrado debería tener un régimen de dedicación a medio tiempo y el 37,78% considera que debería tener un régimen de tiempo completo. En una proporción menor, el 40,68% considera que la planta docente debe tener una dedicación a medio tiempo. Solamente el 22,22% del profesorado considera que la planta docente debe tener una dedicación a tiempo parcial.

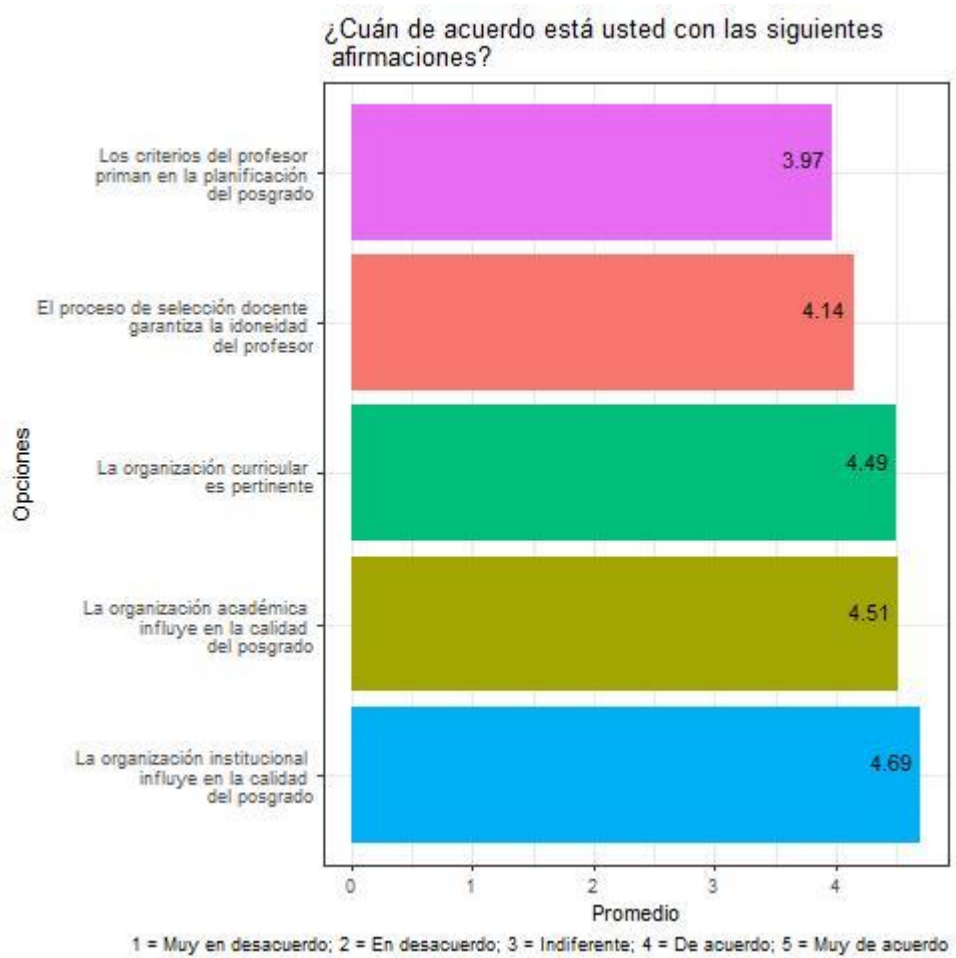
Figura 65. Percepciones con relación a las dificultades del profesorado que participa en el posgrado de Artes y Humanidades



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

Interpretación: El escalamiento de Likert aplicado a los 35 profesores de posgrado del área de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador permite apreciar una actitud neutral o “Indiferente” en 4 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 3,46/5. En las afirmaciones “la planificación académica de docentes es variable” 2,77/10, “investigación docente no relacionada” 2,83/10 y “Docentes con formación no afín a la asignatura” 2,91/10 expresan una actitud desfavorable o “En desacuerdo”, con puntuaciones promedio ≥ 2 y menores a 3.

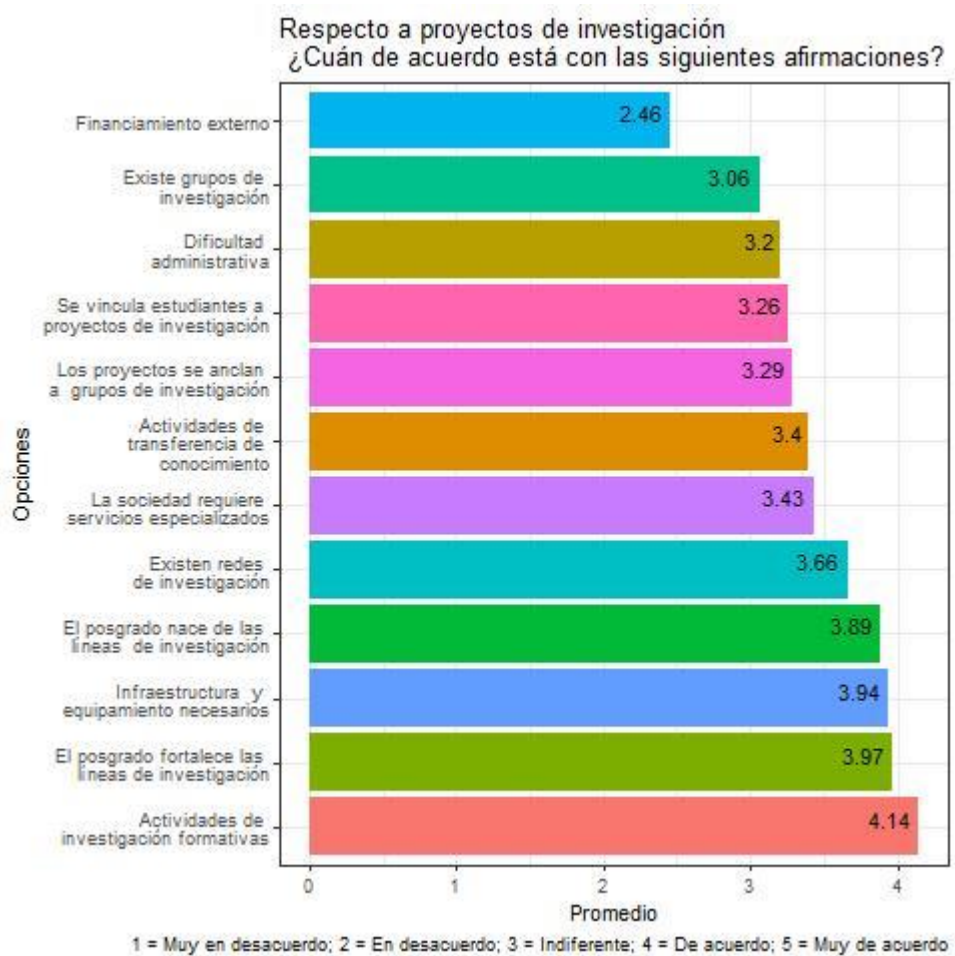
Figura 66. *Percepciones de los profesores con relación a la organización institucional, académica y curricular del posgrado de Artes y Humanidades*



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

Interpretación: El escalamiento de Likert aplicado a los 35 profesores de posgrado del área de Artes y Humanidades 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 4,69/5. Únicamente en la afirmación “los criterios de los profesores priman en la planificación de los posgrados” 3,97/10 expresa una actitud “Indiferente” o neutral, con puntuaciones promedio ≥ 3 y menor a 4.

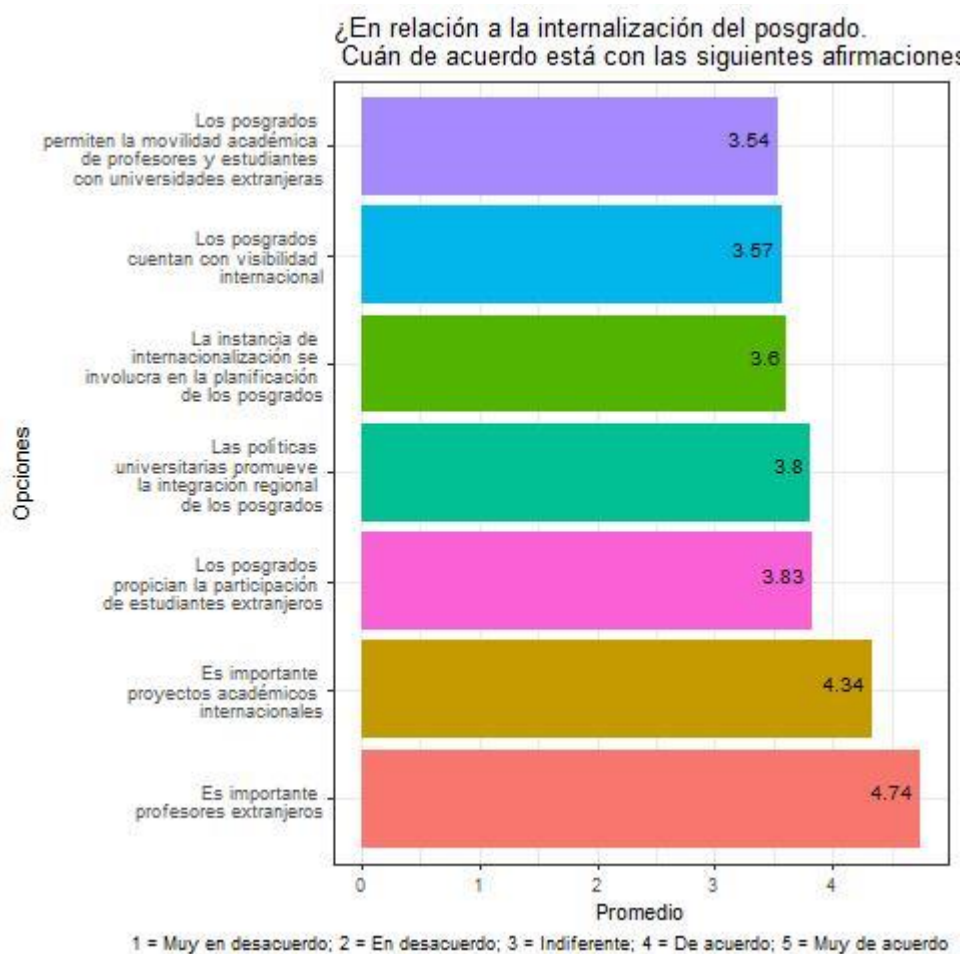
Figura 67. Percepciones de los profesores con relación a la investigación en los posgrados de Artes y Humanidades



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

Interpretación: El escalamiento de Likert aplicado a los 35 profesores de posgrado del área de Artes y Humanidades se aprecia una actitud “Indiferente” o neutral en 10 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 3,97/5. En la afirmación “actividades de investigación formativa” 4,14% se expresa una actitud favorable o “De acuerdo”, con puntuaciones promedio ≥ 4 y menores a 5 por el contrario, únicamente en la afirmación “los posgrados cuentan con financiamiento externo” expresan una actitud desfavorable o “En desacuerdo”, con una puntuación promedio $2,46/10 \geq 2$ y menor a 3.

Figura 68. Percepción de los profesores con relación a la internacionalización del posgrado de Artes y Humanidades

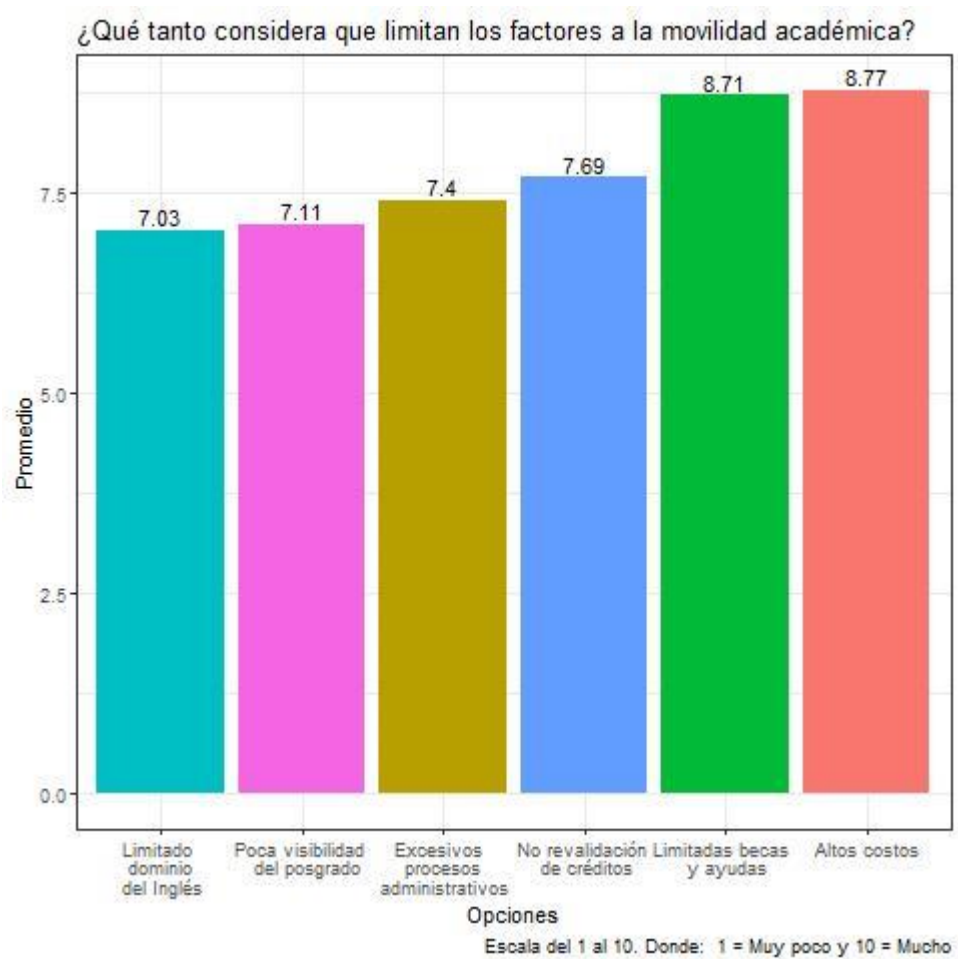


Fuente: Encuesta de posgrados 2021 **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES

Interpretación: El escalamiento de Likert aplicado a los 35 profesores de posgrado del área de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador permite apreciar una actitud “Indiferente” o neutral en 5 de las 7 afirmaciones, con puntuaciones promedio ≥ 3 y menores a 4. Dentro de este rango, la afirmación “los posgrados propician la participación de estudiantes extranjeros” presenta la valoración promedio más alta con 3,83/5. En las afirmaciones “es importante profesores extranjeros” 4,74/10 y “es importante proyectos académicos

internacionales” 4,34/10 expresa una actitud favorable o “De acuerdo”, con puntuaciones promedio ≥ 4 y menores a 5.

Figura 69. *Percepción de los profesores de Artes y Humanidades con relación a los factores que limitan la movilidad internacional*

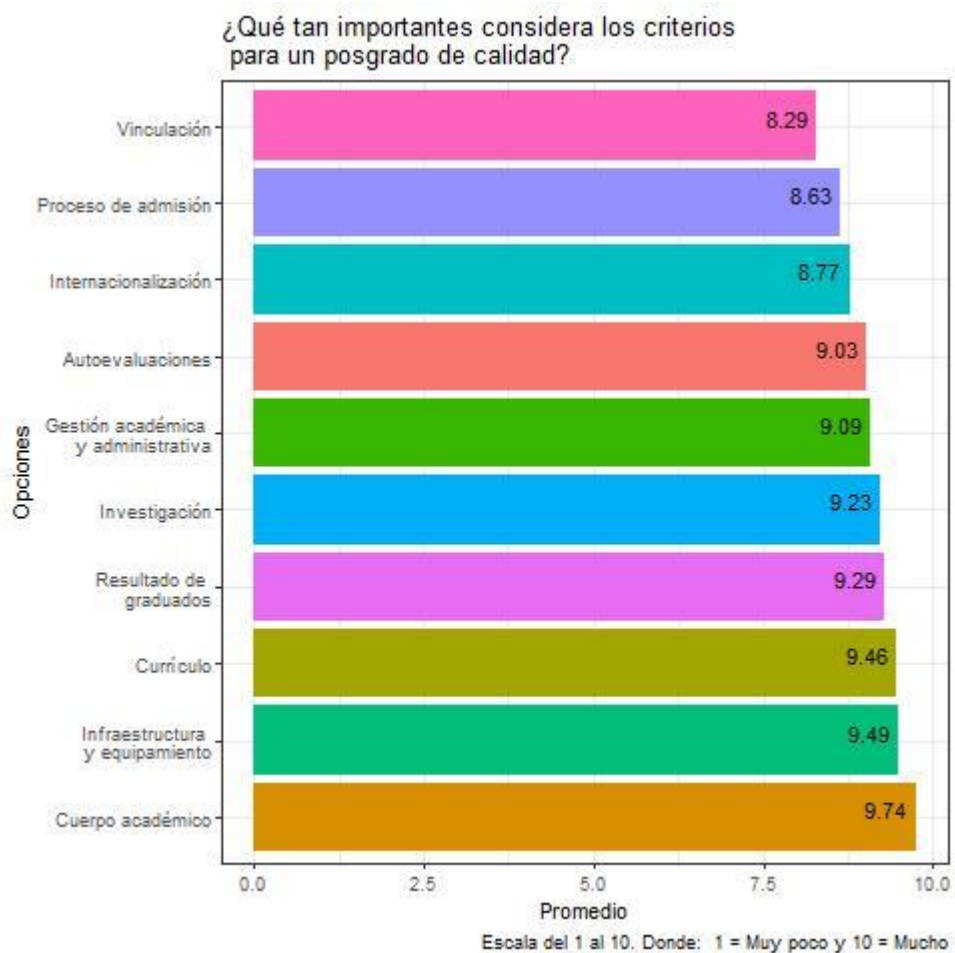


Fuente: Encuesta de posgrados 2021 **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES

Interpretación: La escala aplicada a los 35 profesores de posgrado del área de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador permite apreciar que los “altos costos” 8,77/10 y las “limitadas becas y ayudas” 8,71% representan las primeras limitantes para la movilidad académica de los profesores y posgradistas, con una puntuación promedio $\geq 8/10$. Como factores que también limitan la movilidad académica constan la “no revalidación de

créditos por las normas nacionales” 7,69/10, los “excesivos procesos administrativos” 7,4/10, la “poca visibilidad de los posgrados” 7,11/10 y, por último, con un 7,03/10 el “limitado dominio del inglés” con puntuaciones promedios $\geq 7/10$.

Figura 70. percepción de los profesores de Artes y Humanidades sobre los criterios que definen la calidad de un posgrado

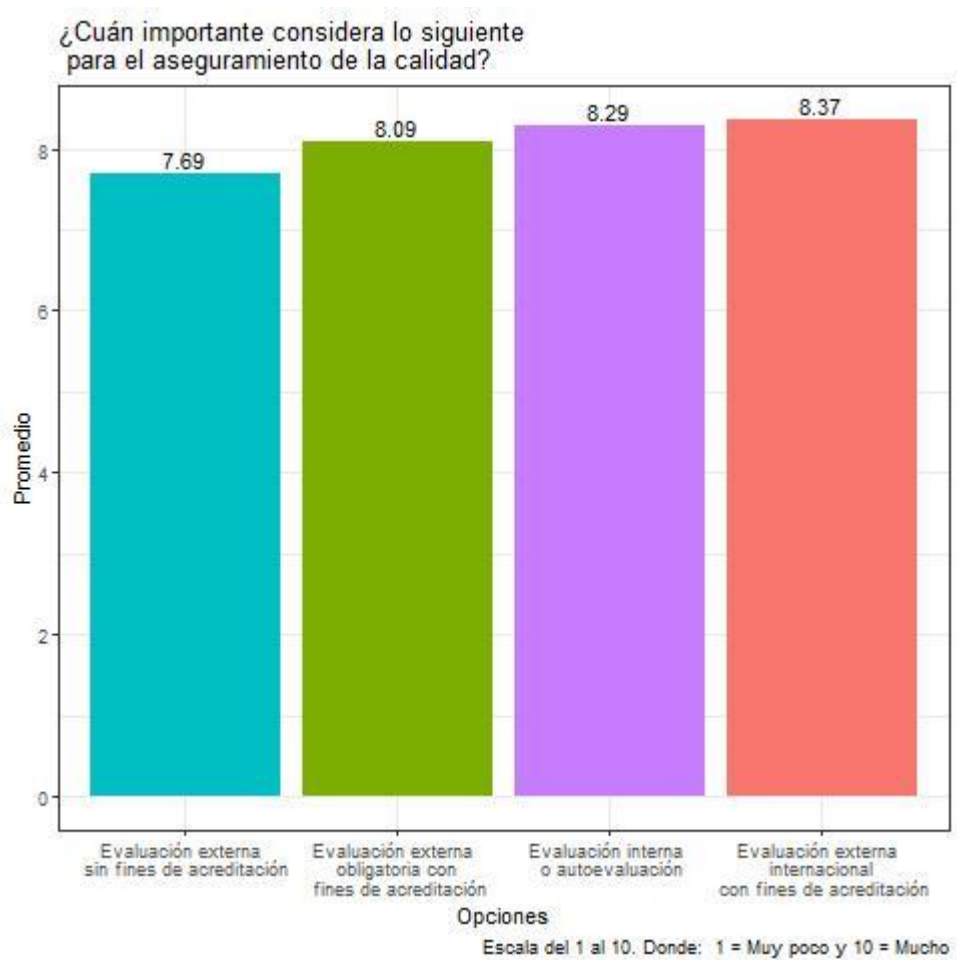


Fuente: Encuesta de posgrados 2021 **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES

Interpretación: La escala aplicada a los 35 profesores de posgrado del área de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador permite evidenciar que el “cuerpo académico” 9,74/10, la “infraestructura y equipamiento” 9,49/10, el “currículo” 9,46/10, los “resultados de los graduados” 9,29/10, la “investigación” 9,23/10, la “gestión académica”

9,09/10 y “autoevaluaciones” 9,03/10 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 internacionalización, los procesos de admisión y la vinculación, con puntuaciones promedio $\geq 8/10$.

Figura 71. Percepción de los profesores de Artes y Humanidades con relación a los procesos de aseguramiento de la calidad de los posgrados

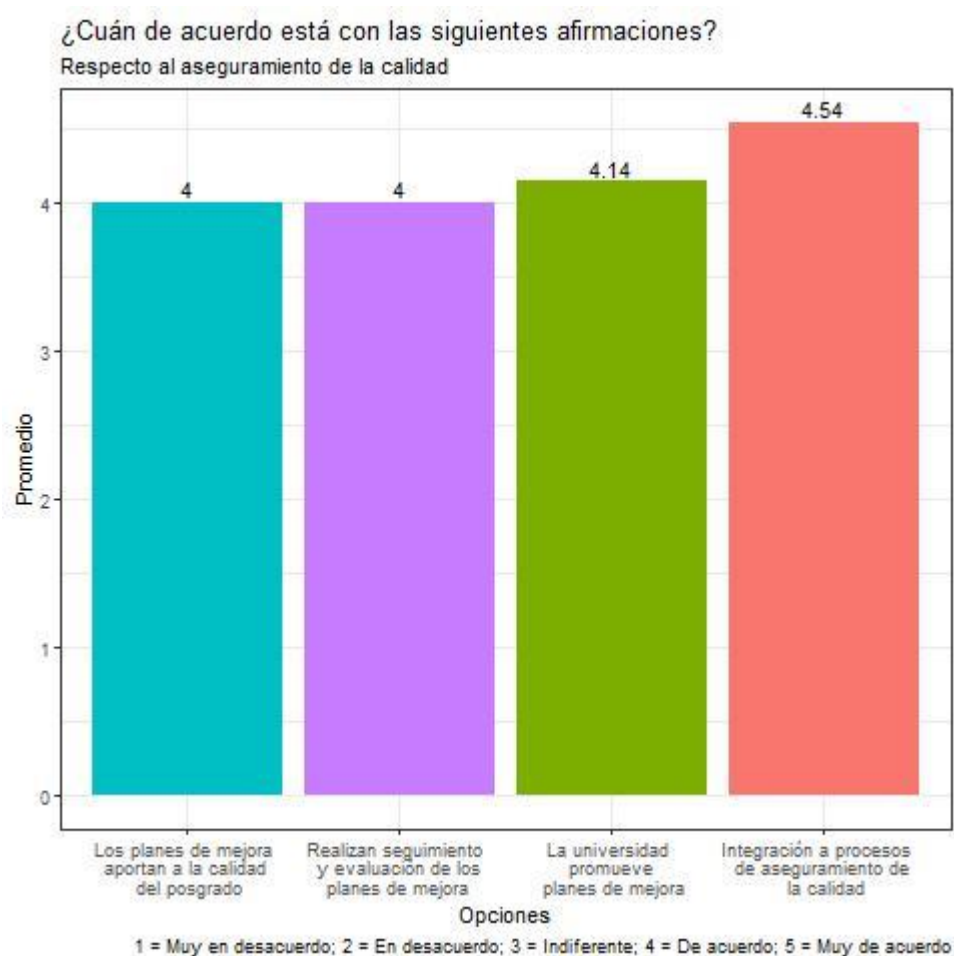


Fuente: Encuesta de posgrados 2021 **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES

Interpretación: La escala aplicada a los 35 profesores de posgrado del área de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador permite evidenciar que la

“evaluación externa internacional con fines de acreditación” 8,37/10, “autoevaluación” 8,29/10 y la “evaluación externa obligatoria con fines de acreditación” 8,09/10 constituyen procesos igualmente importantes para el aseguramiento de la calidad del posgrado, con puntuaciones promedio $\geq 8/10$.

Figura 72. Percepción de los profesores de Artes y Humanidades con relación a los planes de mejora de la calidad de los posgrados

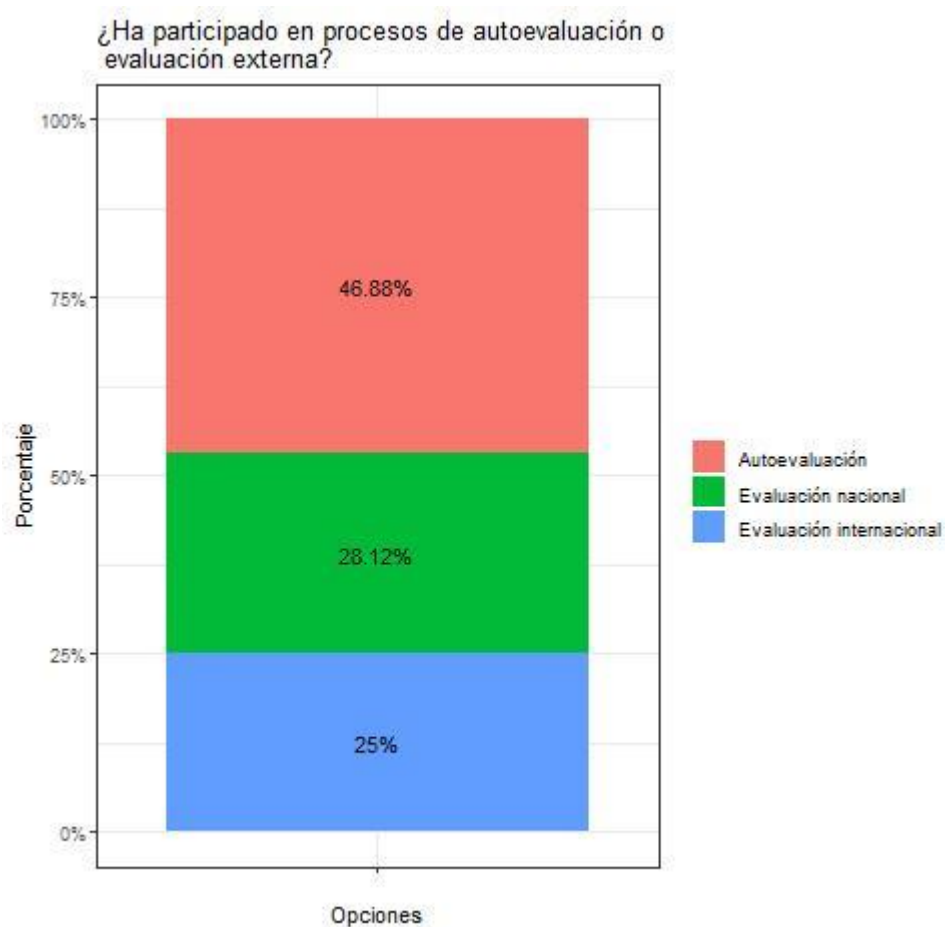


Fuente: Encuesta de posgrados 2021 **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES

Interpretación: El escalamiento de Likert aplicado a los 35 profesores de posgrado del área de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador permite apreciar

una actitud favorable o “De acuerdo” en 4 de las 4 afirmaciones planteadas, con puntuaciones promedio ≥ 4 y menores a 5. Dentro de este rango, la afirmación “Los posgrados deben estar integrados a los procesos de aseguramiento de la calidad” presenta la puntuación promedio más alta con 4,54/5. Por el contrario, en la afirmación “los planes de mejora aportan a la calidad de posgrado” los profesores de posgrado expresan una actitud menor dentro del acuerdo con un 4/5.

Figura 73. Participación de los profesores en procesos de autoevaluación y evaluación externa de los programas de posgrado de Artes y Humanidades en los cuales imparten clases

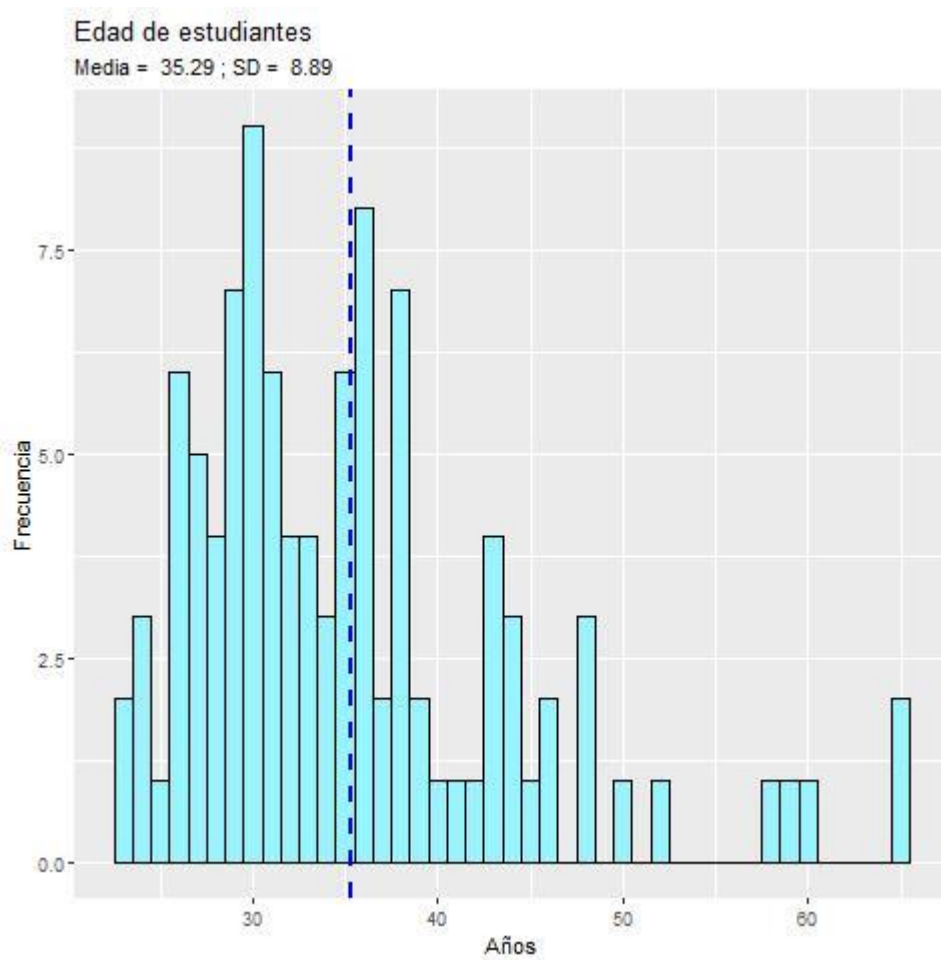


Fuente: Encuesta de posgrados 2021 **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES

Interpretación: La encuesta aplicada a los 35 profesores de posgrado de las universidades y escuelas politécnicas permite evidenciar que el 46,88% de profesores participa en procesos de autoevaluación, el 28,12% participa en procesos de evaluación externa nacionales y el 25% participa en procesos de evaluación externa de carácter internacional.

Encuesta de Estudiantes

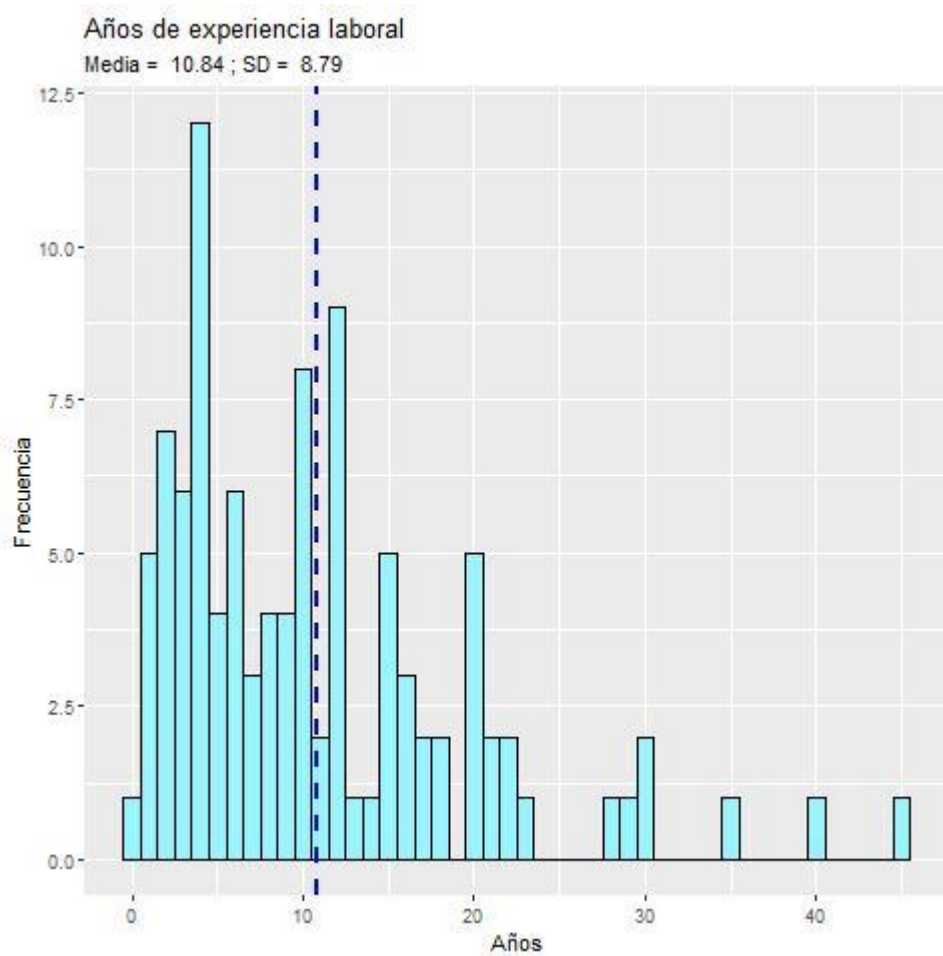
Figura 74. *Edad de los estudiantes de posgrado de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador*



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

Interpretación: La encuesta aplicada a 102 estudiantes de posgrado del área de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador refleja un promedio de edad de 35,29 años, con una desviación estándar de 8,89 años con respecto a la media.

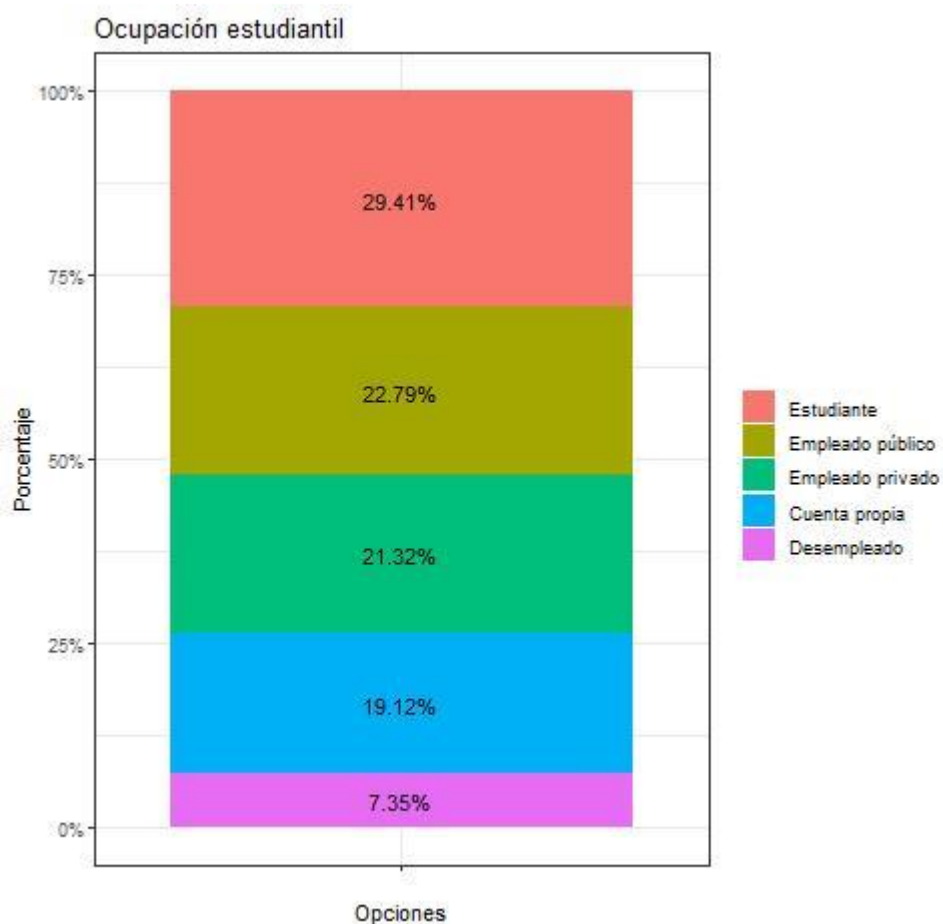
Figura 75. Años de experiencia laboral de los estudiantes de posgrado de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador



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

Interpretación: La encuesta aplicada a los 102 estudiantes de posgrado del área de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador refleja una media de 10,84 años, con una desviación estándar de 8,79 años.

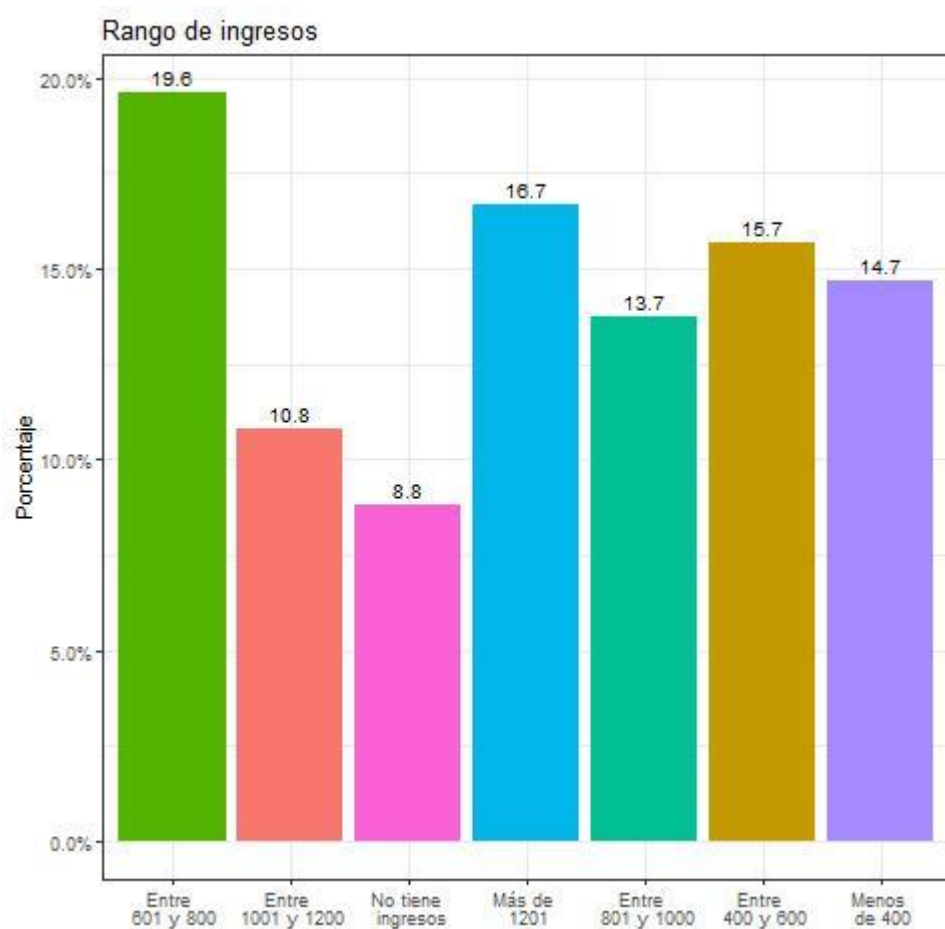
Figura 76. Categoría de ocupación de los estudiantes de posgrado de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador



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

Interpretación: De los 102 estudiantes de posgrado encuestados, el 29,41% pertenece a la categoría de ocupación de “estudiantes”, el 29,41% a “empleados públicos”, el 21,32% “empleados privados”, 19,12 % a la categoría por “cuenta propia”. Por último, los estudiantes que se encuentran desempleados constituyen el 7,35% de la población encuestada⁴³.

Figura 77. Rango de ingresos de los estudiantes de posgrado de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador

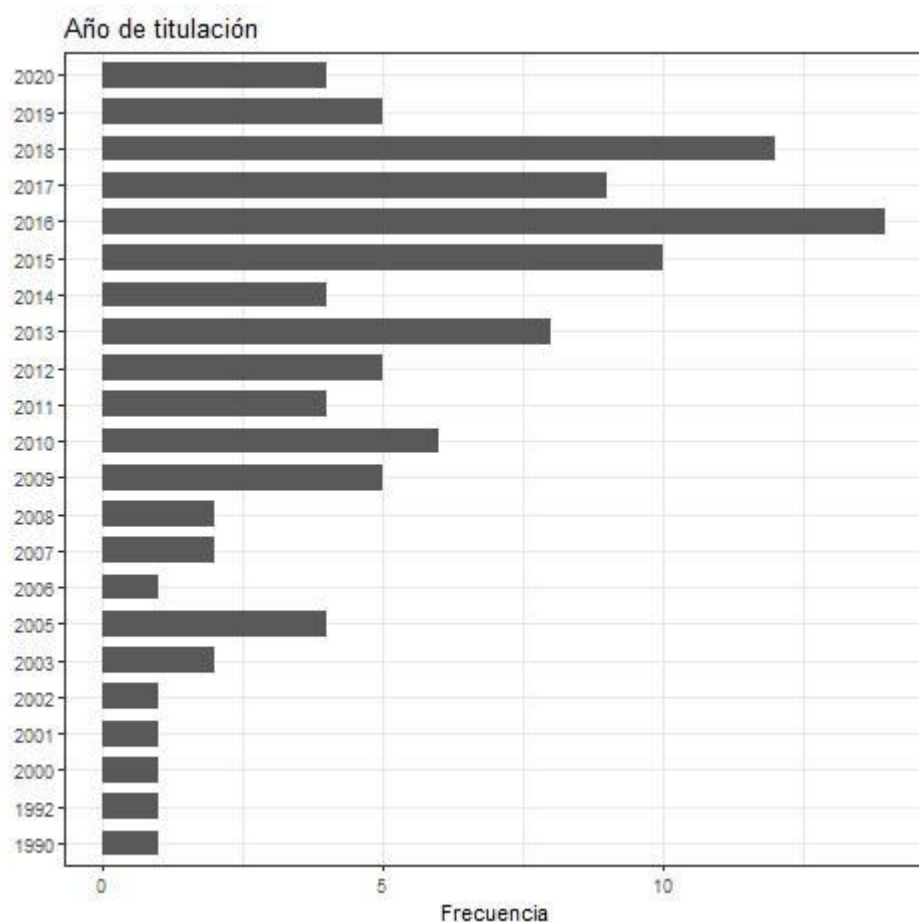


Fuente: Encuesta de posgrados 2021 **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES

⁴³ En esta pregunta el estudiante encuestado podía seleccionar 2 categorías de respuesta.

Interpretación: Con relación al rango de ingresos de los estudiantes de posgrado, la encuesta aplicada a 102 estudiantes de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador evidencia que el 19,6% tiene un rango de ingresos entre 601 USD y 800 USD, el 16,7% de más de 1201 USD. Le sigue el 15,7% con un rango de ingresos entre 400 USD y 600 USD; luego, están el 14,7% con un rango de ingresos menor de 400 USD y el 13,7% con un rango de ingresos entre 801 USD y 1000 USD. Finalmente, el 10,8% está entre 1001 y 1200 USD y el 8,8% no tiene ingresos. En conclusión, el 72,5% de los estudiantes tiene ingresos inferiores a los 1000 USD.

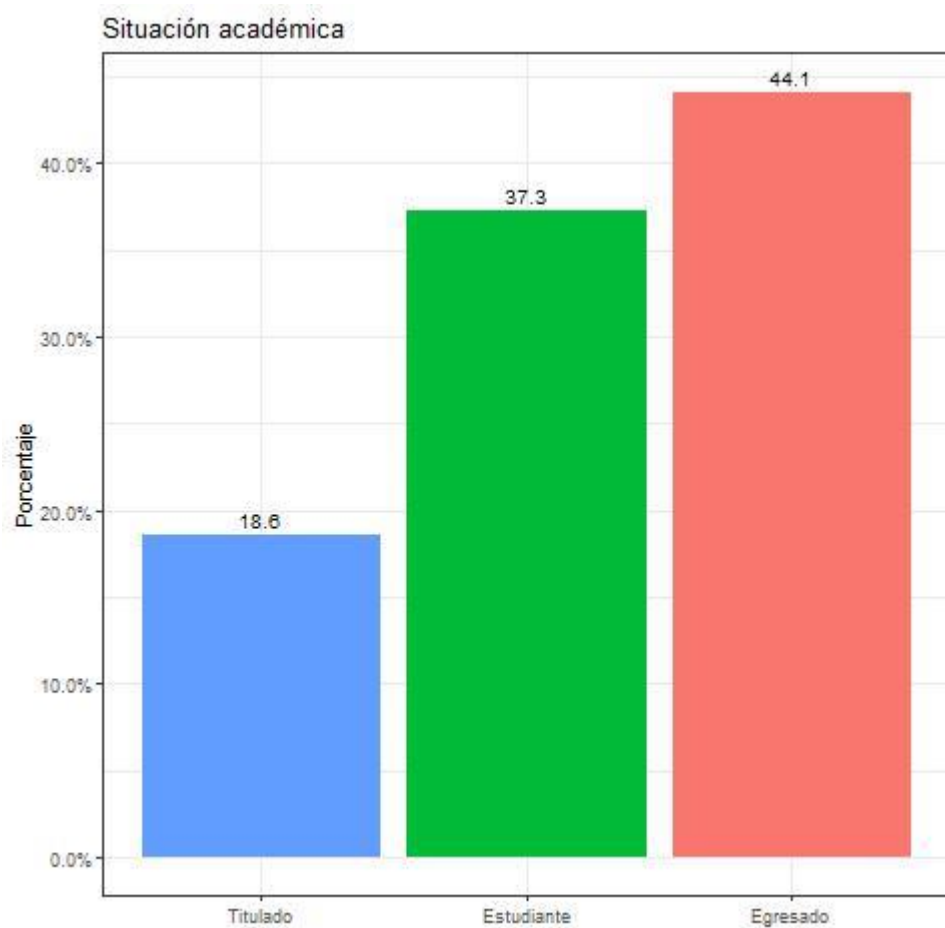
Figura 78. Año de titulación de la carrera de grado de los estudiantes de posgrado de Artes y Humanidades



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

Interpretación: De los 102 estudiantes de posgrado encuestados de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador, la mayoría de ellos se titularon de su carrera universitaria entre el 2009 y el 2020. En conclusión, el grueso de los estudiantes continúa en una formación de cuarto nivel entre los 5 años posteriores a su graduación.

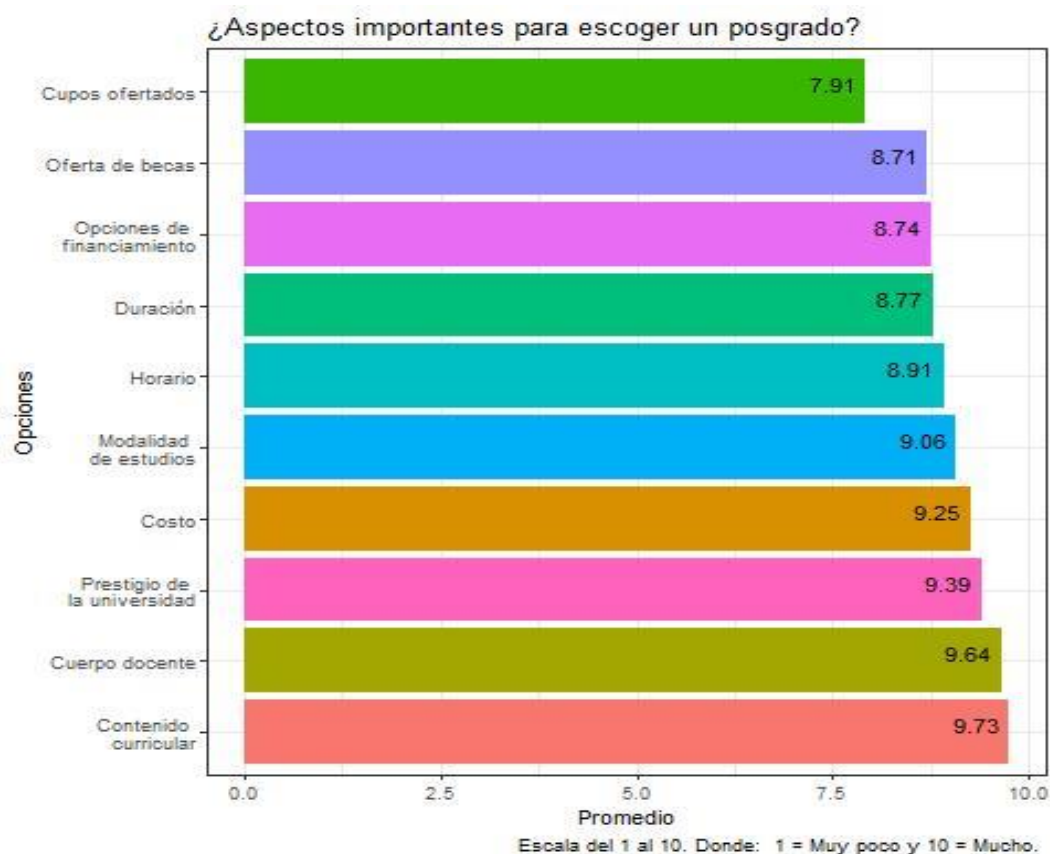
Figura 79. Situación académica de los estudiantes de posgrado de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador



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

Interpretación: De los 102 estudiantes de posgrado encuestados de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador, el 44,1% se encuentra egresado, el 37,3% aún se encuentra realizando sus estudios de posgrado y el 18,6 son titulados.

Figura 80. *Criterios para seleccionar un posgrado por parte de los estudiantes de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador*

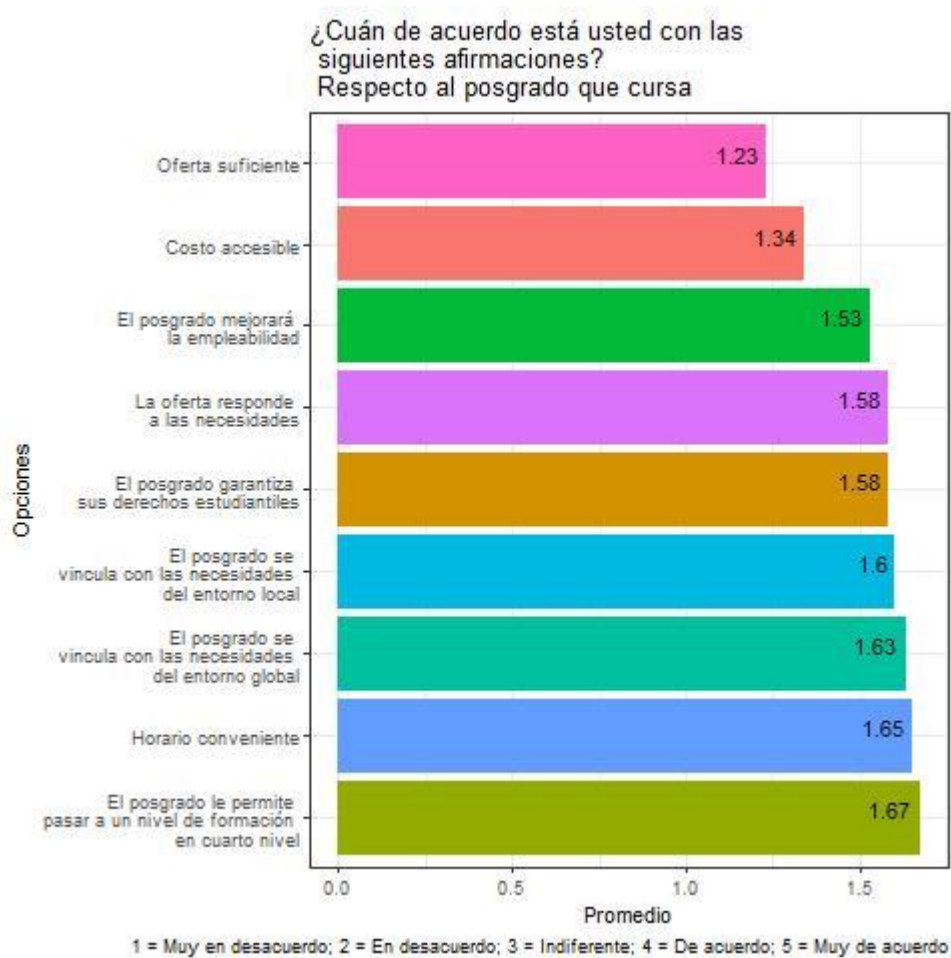


Fuente: Encuesta de posgrados 2021 **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES

Interpretación: La escala aplicada a los 102 estudiantes de posgrado del área de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador permite observar el grado

de importancia que los encuestados atribuyen a 5 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 9,73/10. En un segundo orden de importancia se encuentra el “cuerpo docente” con un 9,64/10; luego, está el “prestigio de la universidad” con 9,39/10, seguido de la “modalidad de estudios” 9,06/10. Los “horarios”, “duración” las “opciones de financiamiento” y la “oferta de becas y ayudas económicas” presentan puntuaciones promedio $\geq 8/10$, mientras los “cupos ofertados” se encuentra con un promedio $\geq 7/10$.

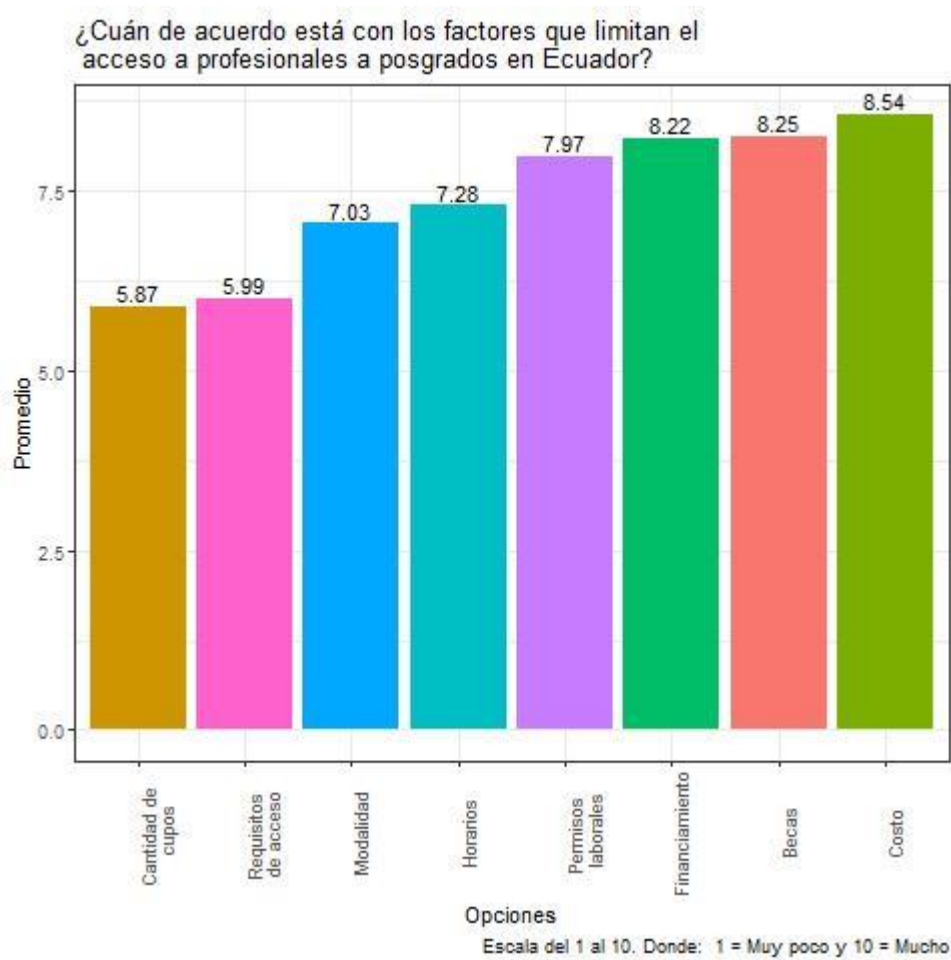
Figura 81. Percepción de los estudiantes con relación al posgrado de Artes y Humanidades que se encuentran cursando



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

Interpretación: El escalamiento de Likert aplicado a los 102 estudiantes de posgrado del área de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador permite evidenciar una actitud desfavorable o “Muy en desacuerdo” en la totalidad de las afirmaciones planteadas, con puntuaciones promedio ≥ 1 y menores a 2. Dentro de este rango, la afirmación “el posgrado le permite pasar a un nivel de formación de cuarto nivel” recibió la valoración más alta, con una puntuación promedio de 1,67/5. Por su parte, en las afirmaciones de “oferta suficiente” y “el costo del programa es accesible” los estudiantes encuestados manifiestan las puntuaciones más bajas.

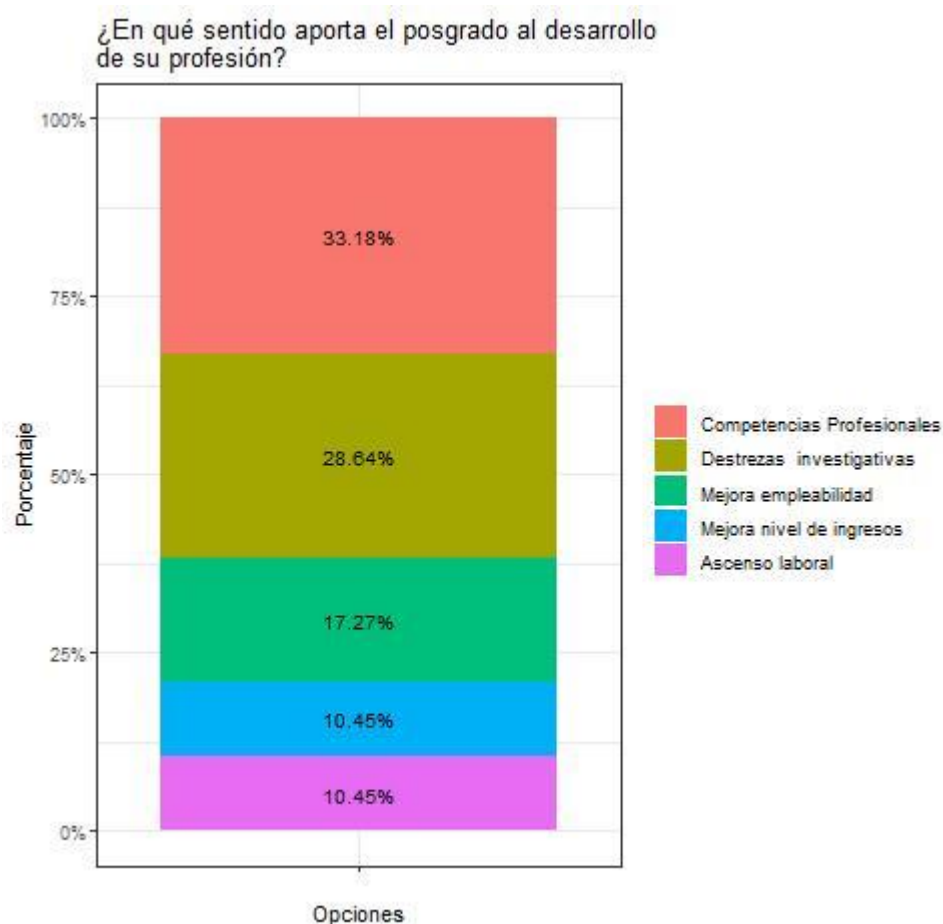
Figura 82. Percepciones de los estudiantes con relación a los factores que limitan el acceso a un posgrado de Artes y Humanidades



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

Interpretación: La escala aplicada a los 102 estudiantes de posgrado del área de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador permite observar la percepción de incidencia que los encuestados atribuyen a 3 de los 8 factores planteados, con puntuaciones promedio $\geq 8/10$. En este sentido, los “costos”, las “becas” y “financiamientos” se perciben como los factores que más limitan el acceso al posgrado en el país. En un segundo orden de incidencia se encuentra los “permisos laborales”, “horarios”, la “modalidad de estudios” con puntuaciones promedio $\geq 7/10$. En la parte inferior de la escala se encuentra el “número de cupos” y los “requisitos de acceso”, con puntuaciones promedio $\geq 5/10$.

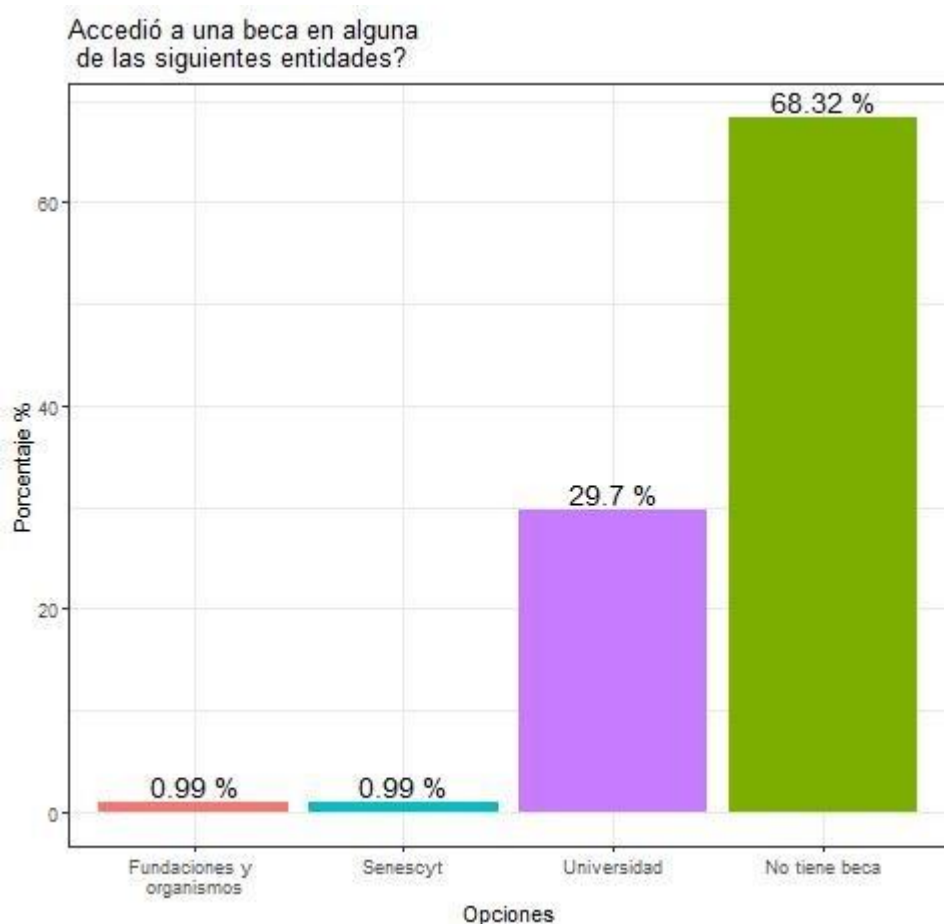
Figura 83. Expectativas de los estudiantes de Artes y Humanidades con relación a los aportes del posgrado en la profesión



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

Interpretación: De los 102 estudiantes de posgrado encuestados, el 33,18% considera que el posgrado aporta a la mejora las competencias profesionales, el 28,64% percibe que el posgrado aporta al desarrollo de las destrezas investigativas y el 17,27% considera que mejora las opciones de empleabilidad. El 10,45% considera que “mejora nivel de ingresos” y otro 10,45% considera el “ascenso laboral”.

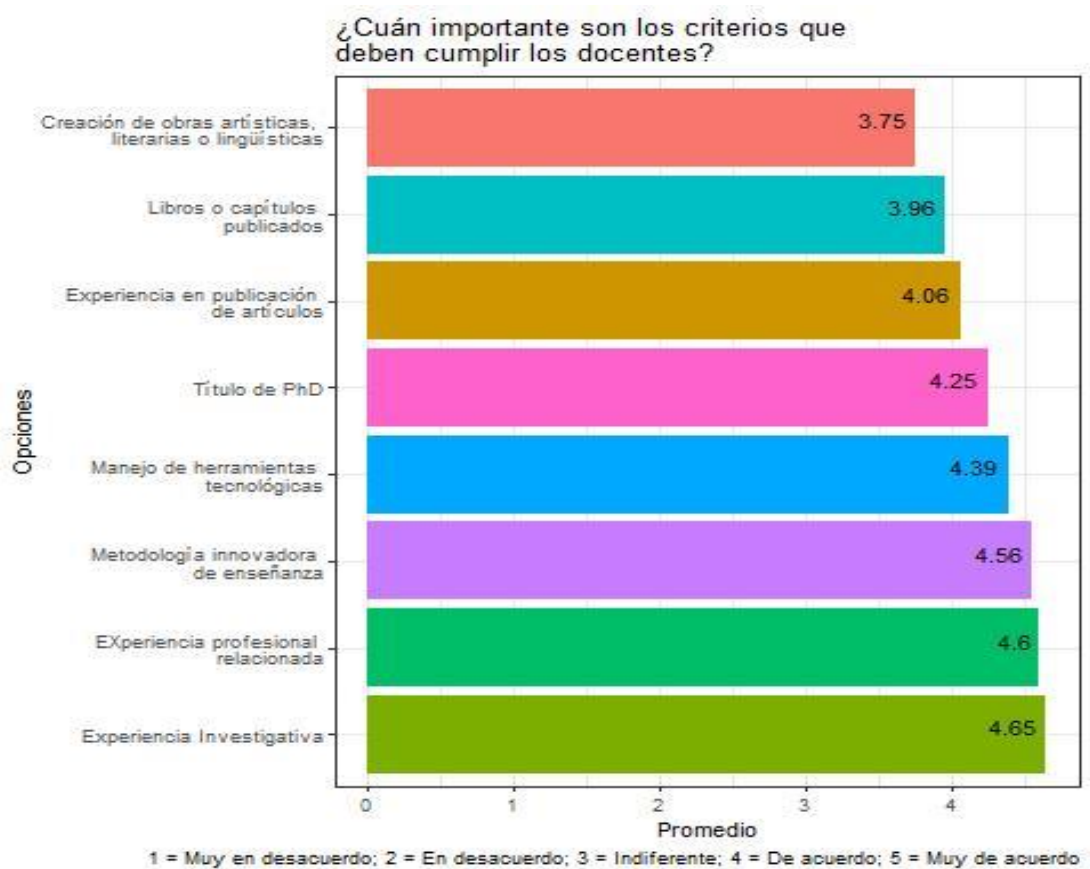
Figura 84. Acceso a becas de los estudiantes de posgrado de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador



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

Interpretación: De los 102 estudiantes de posgrado encuestados, el 68,32% de los estudiantes manifiestan que “no tiene beca” y el 29,7% dice haber recibido beca de la propia universidad. Solo un número marginal del 0,99% recibió aportes del “SENESCYT” o de “fundaciones y organismos”.

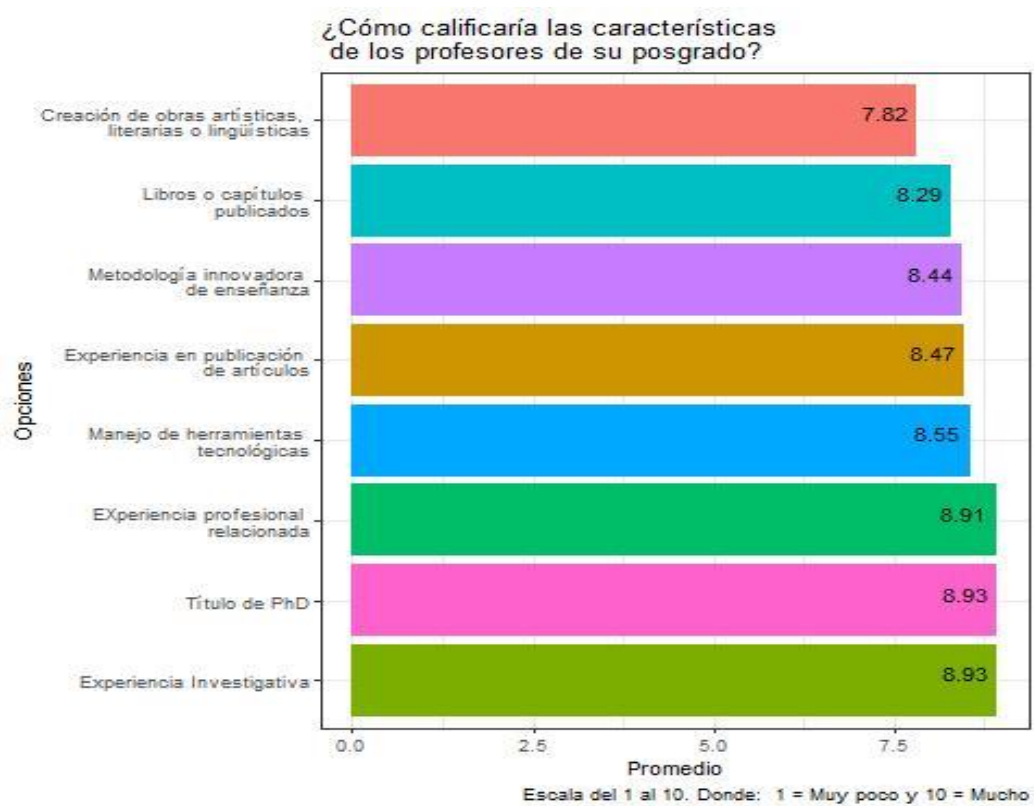
Figura 85. Percepciones de los estudiantes con relación a los criterios que deben cumplir los profesores de posgrado de Artes y Humanidades



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

Interpretación: El escalamiento de Likert aplicado a los 102 estudiantes de posgrado del área de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador permite observar una actitud favorable o “De desacuerdo” en 6 de las 8 afirmaciones planteadas, con puntuaciones promedio ≥ 4 y menores a 5. Dentro de este rango, el criterio “experiencia investigativa” refleja la valoración más alta, con una puntuación promedio de 4,65/5, seguido de “experiencia profesional relacionada” con 4,6/5 y “metodología innovadora de enseñanza” 4,56/5. En las afirmaciones “creación de obras artísticas, literarias o lingüísticas” y “libros y capítulos de libros publicados”, los estudiantes encuestados manifiestan una actitud “Indiferente” o neutral, con puntuaciones promedio ≥ 3 y menores a 4.

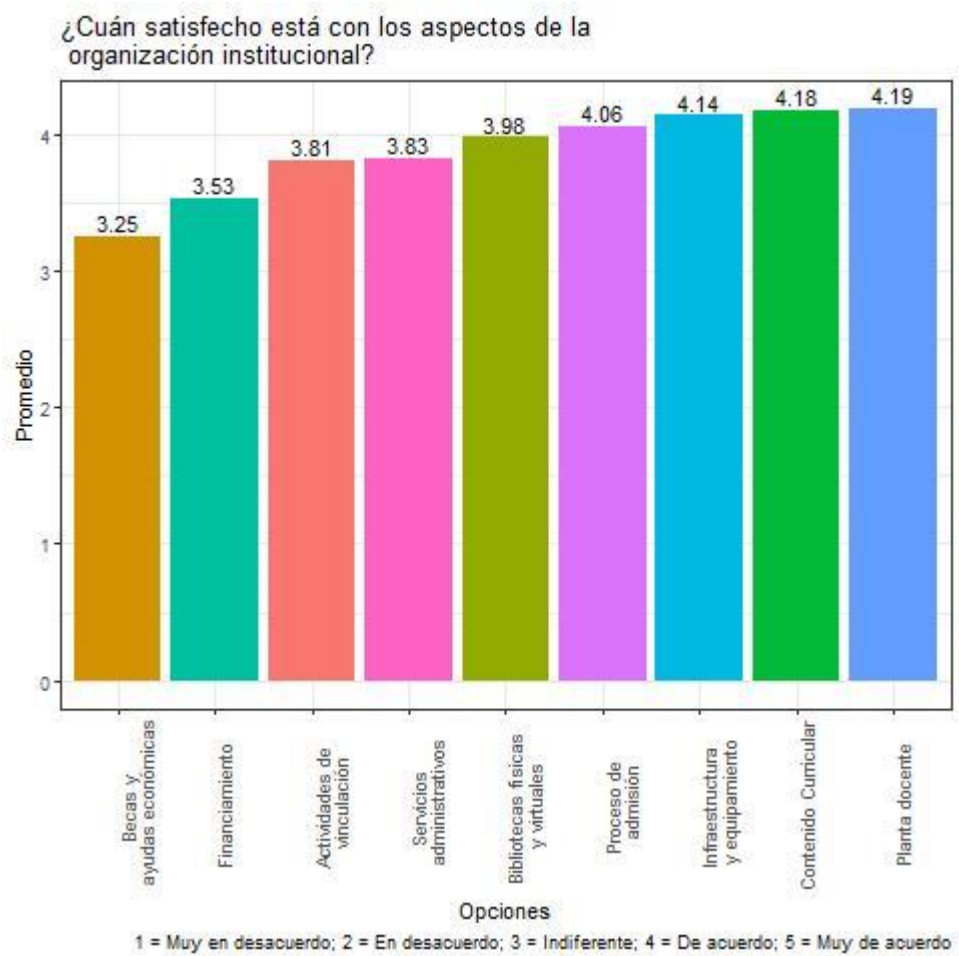
Figura 86. Valoración de los profesores de los programas de posgrado de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador



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

Interpretación: La escala aplicada a los 102 estudiantes de posgrado del área de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador permite observar una valoración buena en 7 de las 8 características planteadas, con puntuaciones promedio $\geq 8/10$. La característica “experiencia investigativa” refleja la valoración más alta, con una puntuación promedio de 8,93/10 junto al “título de PhD” que obtiene la misma puntuación. Levemente más bajo se encuentra “Experiencia profesional relacionada” con un 8,91/10. Los “libros o capítulos de libros publicados”, las “metodologías innovadoras de enseñanza” y la “experiencia en la publicación de artículos” reciben también una valoración promedio $\geq 8/10$. La “creación de obras artísticas, literarias o lingüísticas” representa el criterio con la menor valoración, con puntuaciones promedio $\geq 7,82/10$.

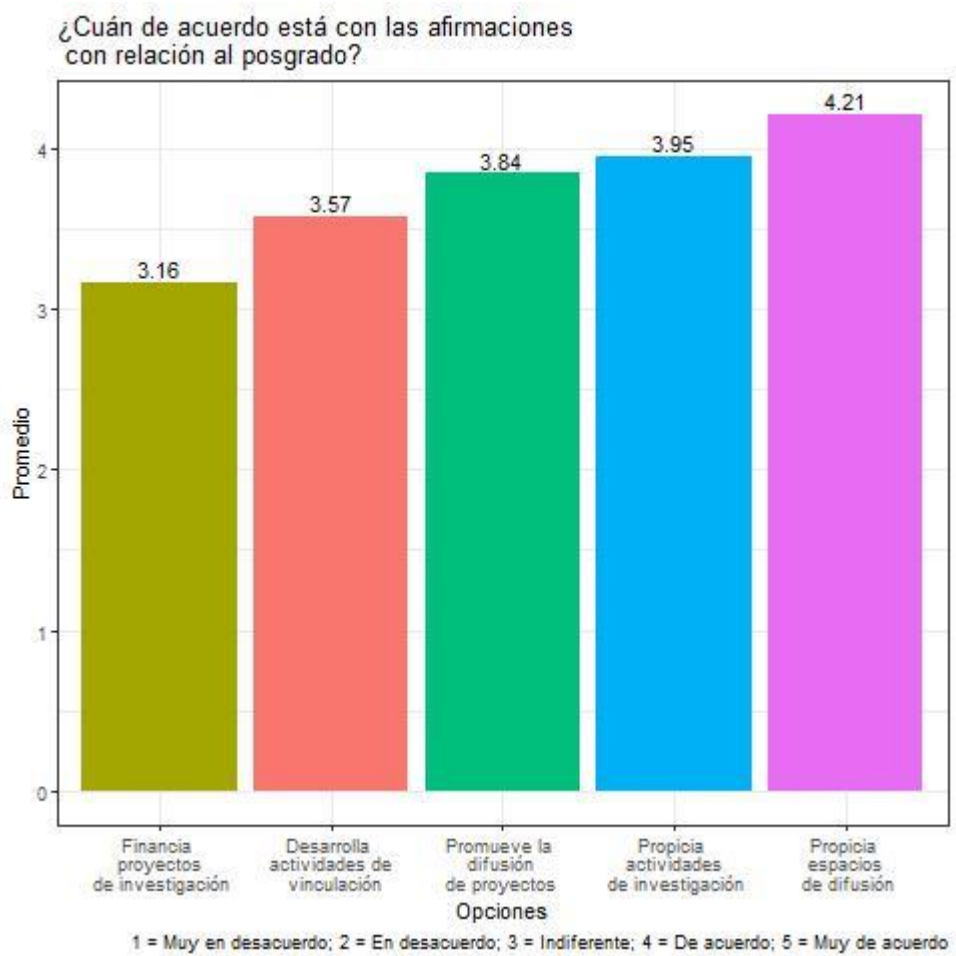
Figura 87. *Grado de satisfacción de los estudiantes de posgrado con relación a la organización institucional del posgrado de Artes y Humanidades que cursaron o cursan actualmente*



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

Interpretación: El escalamiento de Likert aplicado a los 102 estudiantes de posgrado del área de Artes y Humanidades 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 “planta docente”, el “contenido curricular del programa”, “infraestructura y equipamiento” y el “proceso de admisión”. En los demás aspectos del posgrado se observa una actitud “Indiferente o neutral”, con puntuaciones promedio ≥ 3 y menores a 4.

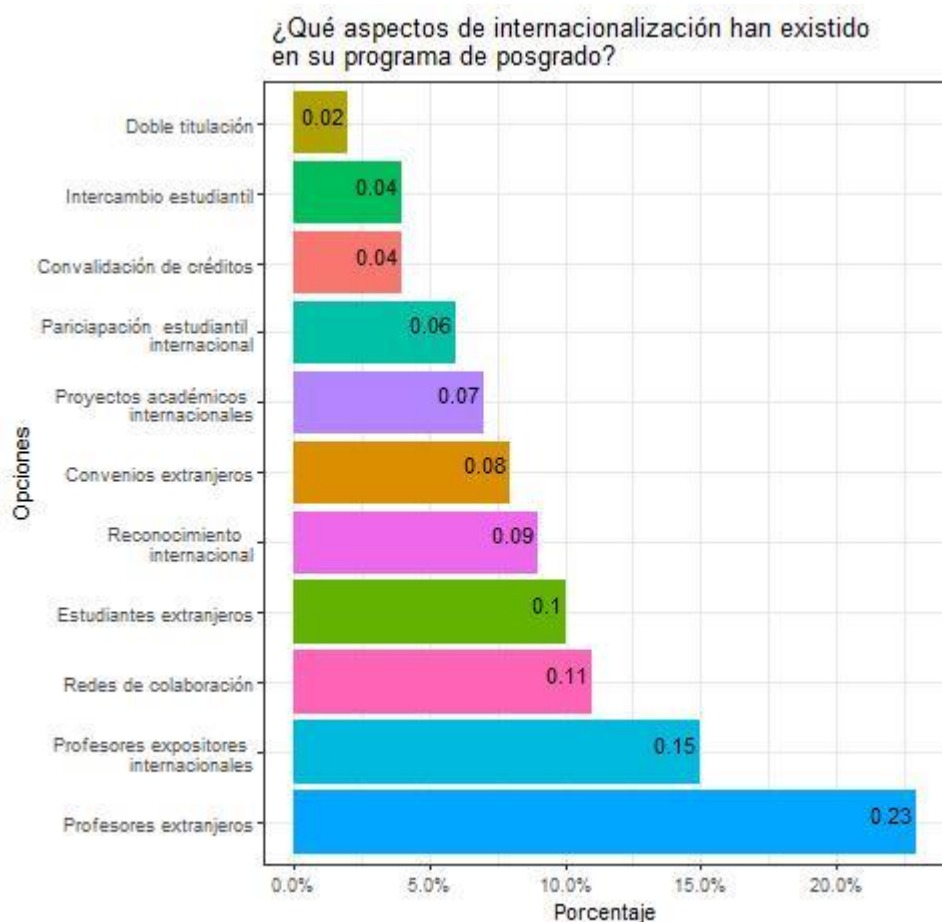
Figura 88.. Percepciones de los estudiantes con relación a la investigación en el posgrado de Artes y Humanidades que cursaron o se encuentran cursando



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

Interpretación: El escalamiento de Likert aplicado a los 102 estudiantes de posgrado del área de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador permite apreciar una actitud “Indiferente” o neutral en 4 de las 5 afirmaciones planteadas, con puntuaciones promedio ≥ 3 y menores a 4. Dentro de este rango, en la escala superior se encuentra la afirmación “propicia actividades de investigación” con una puntuación promedio de 3,93/5, mientras que, en la escala inferior, se encuentra la afirmación “financia proyectos de investigación” con una puntuación promedio de 3/5. En la afirmación “propicia espacios de difusión” los programas alcanzan un nivel de acuerdo con un 4,21/5.

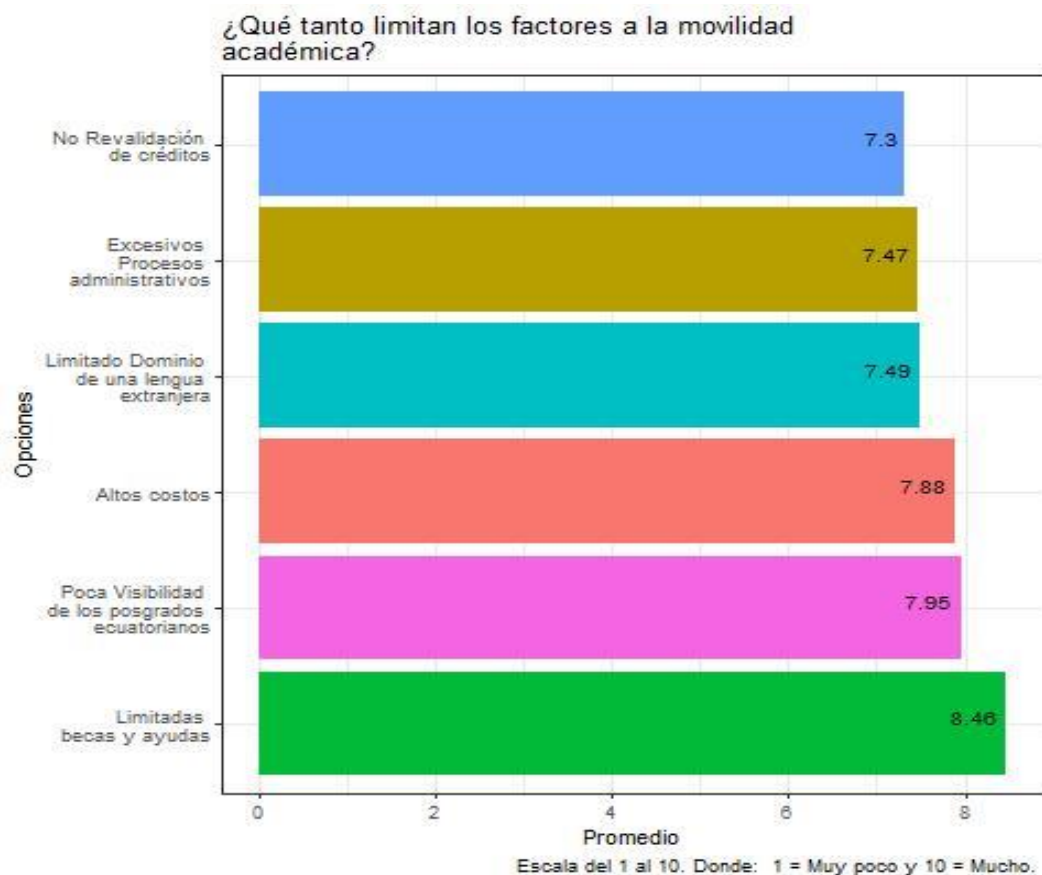
Figura 89. Percepción de los estudiantes con relación a los aspectos de internacionalización del posgrado de Artes y Humanidades



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

Interpretación: La encuesta aplicada a los 102 estudiantes de posgrado del área de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador permite evidenciar la presencia de algunos aspectos de internacionalización en los posgrados. El 23% de los estudiantes manifiesta que existieron profesores invitados de universidades extranjeras. El 15% expresa que los profesores del posgrado participaron como expositores internacionales. Asimismo, el 11% observaron la presencia de redes de colaboración internacionales en el posgrado y el 10% observó la presencia de estudiantes extranjeros.

Figura 90. Factores que limitan la movilidad académica de los posgradistas de Artes y Humanidades ecuatorianos

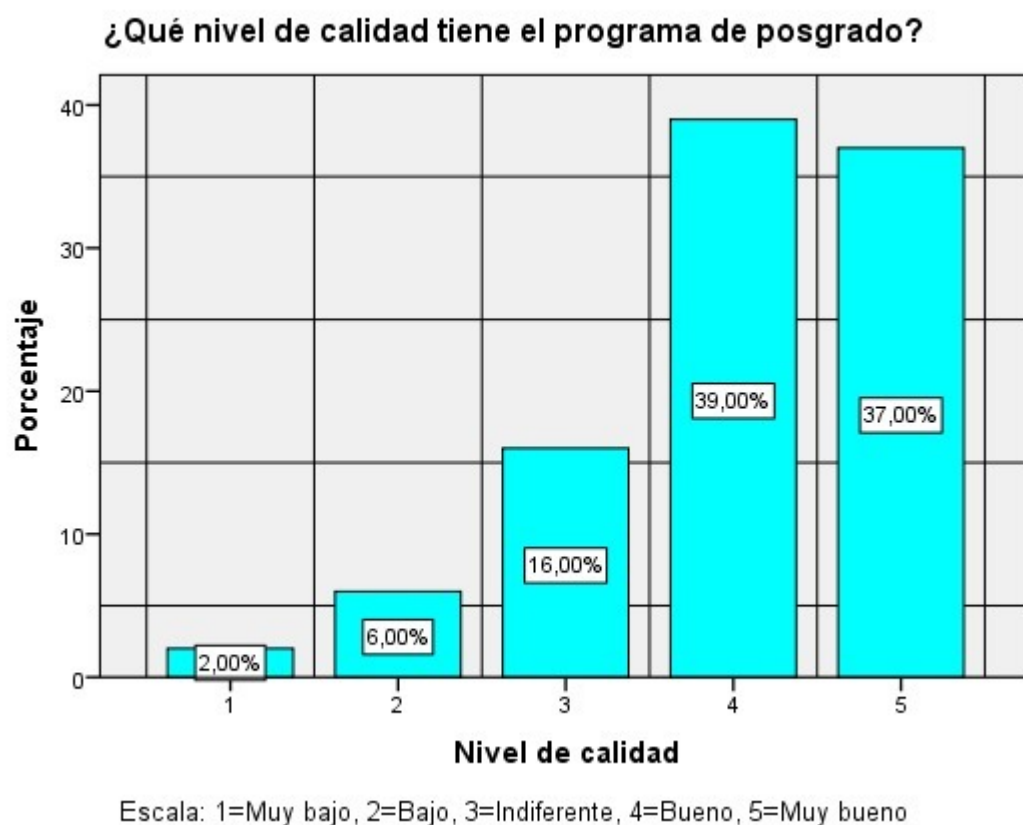


Fuente: Encuesta de posgrados 2021 **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES

Interpretación: La escala aplicada a los 102 estudiantes de posgrado del área de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador permite apreciar una percepción de incidencia importante en 5 de los 6 ítems planteados, con puntuaciones promedio $\geq 7/10$. En este sentido los “altos costos de movilización”, la “poca visibilidad de los posgrados ecuatorianos”, el “limitado dominio de una lengua extranjera” (inglés), la “no revalidación de créditos” y los “excesivos procesos administrativos” son percibidos por los estudiantes como factores que tienden a limitar la movilidad académica. En un nivel superior se encuentra “limitadas

becas y ayudas” que alcanza 8,46/10 y se sitúa como el más importante indicador de limitante a la movilidad académica.

Figura 91. *Percepción de los estudiantes con relación a la calidad del posgrado de Artes y Humanidades que cursaron o que se encuentran cursando*

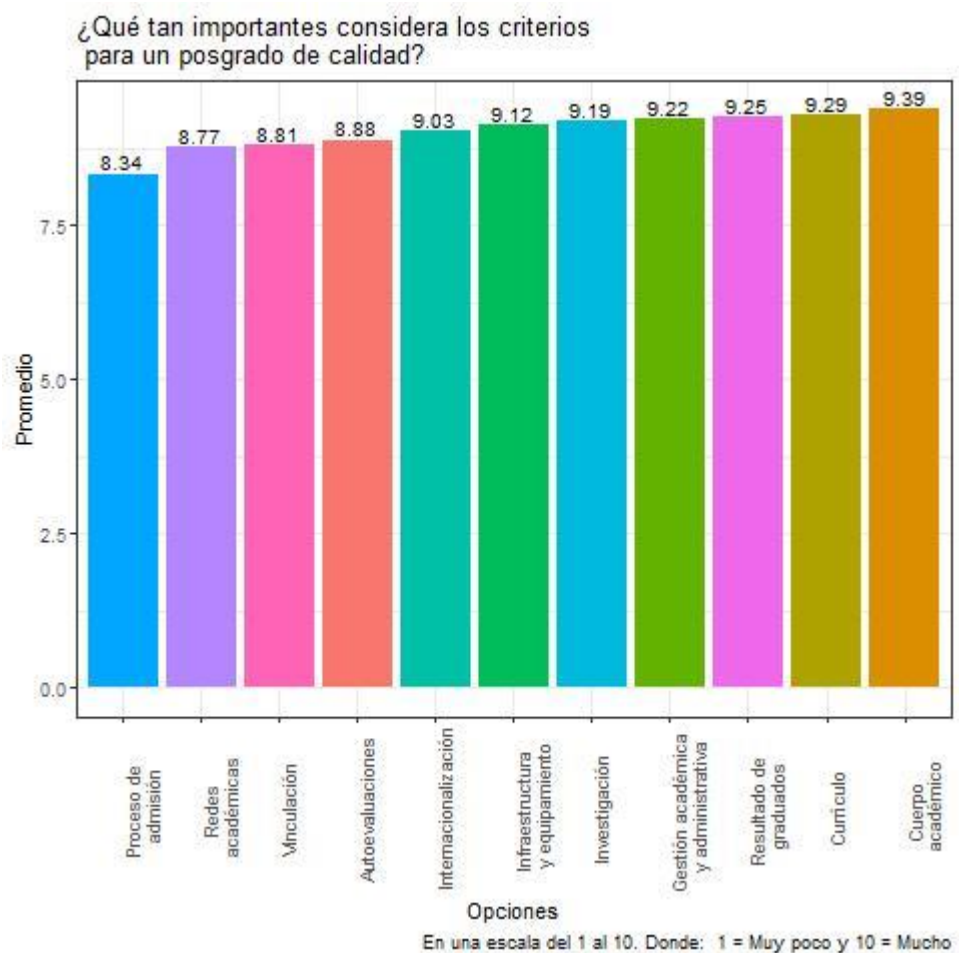


Fuente: Encuesta de posgrados 2021 **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES

Interpretación: La escala de Likert aplicada a los 102 estudiantes de posgrado del área de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador refleja que sobre el 39% de estudiante considera que el programa de posgrado que cursaron o que se encuentran cursando presenta un nivel de calidad “Bueno” 4/5, el 37% considera el nivel de calidad “muy bueno” 5/5,

el 16% considera que es de calidad “indiferente” 3/5 y cerca del 8% considera que es de calidad “baja” o “muy baja” 2/5 o inferior.

Figura 92. *Percepción de los estudiantes de posgrado de Artes y Humanidades con relación a los criterios que definen un posgrado de calidad*

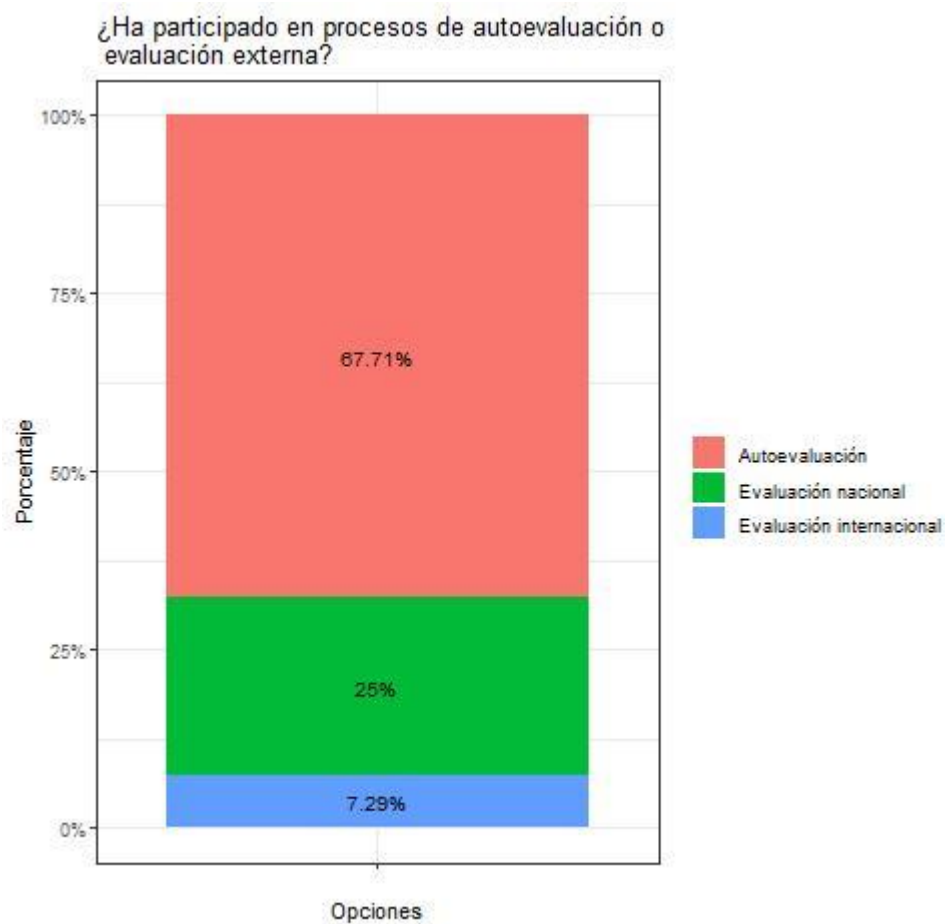


Fuente: Encuesta de posgrados 2021 **Elaboración:** Dirección de Estudios e Investigación-CACES

Interpretación: La escala aplicada a los 102 estudiantes de posgrado del área de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador evidencia un mayor grado de importancia a los criterios de “cuerpo académico” 9,39/10, “currículo” 9,29/10, “resultados de graduados” 9,25/10, “gestión académica y administrativa” 9,22/10, “investigación” 9,19/10,

“infraestructura y equipamiento” 9,12/10 e “internacionalización” 9,03/10, todos ellos con rangos promedio $\geq 9/10$. En segundo orden de importancia destacan los criterios de “autoevaluación”, “vinculación”, “redes académicas” y “proceso de admisión”, con puntuaciones promedio $\geq 8/10$.

Figura 93. Participación de los estudiantes en procesos de aseguramiento de la calidad del posgrado de Artes y Humanidades



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

Interpretación: La encuesta aplicada a los 102 estudiantes de posgrado del área de Artes y Humanidades de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador refleja una participación importante de estudiantes en procesos de autoevaluación del posgrado, con el 67,71%. El 25%

manifiesta haber participado en procesos de evaluación externa nacional y el 7,29% manifiesta haber participado en procesos de evaluación externa internacional.

Conclusiones de Nudos Críticos

Respecto a la pregunta principal: ¿Cuál ha sido el desarrollo del posgrado en el campo de conocimiento de Artes y Humanidades en el contexto nacional e internacional y su relación con los procesos de evaluación y acreditación?

A partir de los resultados obtenidos, podemos observar que existe escasa información sistematizada respecto al desarrollo particular de posgrados en el campo de conocimiento de Artes y Humanidades. Sin embargo, la información recopilada, nos permite inferir que ha existido un importante desarrollo de posgrados a nivel internacional, latinoamericano desde finales del siglo XX hasta la actualidad. En el caso ecuatoriano, este crecimiento ha sido especialmente notorio los últimos 20 años. Siendo el nivel de maestría profesionalizante el grado más desarrollado y el campo del diseño y las lenguas, las principales áreas.

Respecto a las preguntas específicas: ¿Cuáles son las características y tendencias de los posgrados en el campo de conocimiento de Artes y Humanidades en el contexto nacional e internacional? Hemos podido deducir que la tendencia tanto a nivel internacional como nacional es al crecimiento, particularmente en el campo de las artes. Las características de las ofertas de programas de formación de cuarto nivel se muestran bastante homogéneas debido principalmente a los acuerdos suscritos a partir del plan Bolonia.

Sobre la pregunta: ¿Cómo es el diseño del programa académico curricular de los posgrados del campo de conocimiento de Artes y Humanidades en el contexto nacional e internacional? En términos generales, estos programas se caracterizan por ser procesos formativos organizados a partir del código

CINE-UNESCO, es decir agrupados por áreas disciplinarias, con tiempos de duración que fluctúan entre 1 y 2 años para maestrías y en torno a los 4 años para programas de doctorado. Las formaciones siguen diversas tendencias con foco en la formación disciplinar por medio de cursos en algunos casos o con énfasis en la investigación por otro, entre esas dos tendencias principales existe una extensa gama de mezclas que se ajustan a las normativas y gobernanzas locales de cada país. En el caso ecuatoriano, la ley define rangos para la duración de programas, cantidad de créditos o materias, porcentajes de créditos para formación y para unidad de titulación y algunas características particulares para los diversos campos disciplinarios. Siendo la propuesta un modelo mixto que apunta a un fuerte énfasis en la presencia de créditos por materias en el caso de las maestrías profesionalizantes y con un mayor porcentaje de horas de investigación para el caso de las maestrías y doctorados académicos.

En relación con ¿Cómo se han desarrollado los procesos de evaluación y acreditación del posgrado en el campo de conocimiento Artes y Humanidades a nivel nacional e internacional? Los procesos de evaluación y acreditación en el campo de las Artes y Humanidades se enmarcan en los modelos generales observados para los diversos campos disciplinarios. Estos se distinguen de manera general por tres etapas: auto evaluación, evaluación externa y acreditación. En algunos países la acreditación la realizan instituciones externas, muchas veces internacionales, privadas que acreditan y certifican calidad en formación. En la mayoría de los países existe a su vez un proceso de valoración y acreditación conducido por el estado que normalmente están regulados por las políticas y leyes nacionales respecto a la formación de cuarto nivel. El fin último de los procesos de acreditación se consigna asociado a la búsqueda de aseguramiento de la calidad, esto ha girado los últimos años desde estrategias de evaluación enfocadas en los resultados a la valoración de estrategias centradas en el mejoramiento continuo. Este hecho (la utilización de modelos más o menos estandarizados para todos los campos disciplinarios), ha significado un perjuicio para la evaluación de los procesos e indicadores emanados del campo de Artes y Humanidades, principalmente en el campo de las artes, que, por sus

características formativas, investigativas y de producción de conocimiento, genera indicadores que muchas veces no son cuantificados en el marco de los procesos de evaluación de los programas de cuarto nivel. Esta situación repercute directamente en las fases de acreditación y valoración de la formación de cuarto nivel. Este punto se desarrollará de manera más extensa en el apartado de nudos críticos. En el caso ecuatoriano no se ha llegado aún a implementar procesos de evaluación y acreditación de programas de posgrado.

Análisis de entrevistas

Con relación a los principales resultados vinculados con los nudos críticos, debemos recordar que nos encontramos con una encuesta que no sigue un diseño probabilístico, por lo que los resultados obtenidos deberían considerarse como una tendencia. A partir de eso, se presentan los resultados derivados de entrevistas que fueron respondidas por los actores principales del posgrado del país (estudiantes, docentes, coordinadores de programas, directores/ vicerrectores de programas). Los resultados son confrontados a los resultados obtenidos en el “Estudio del Posgrado y su proceso de evaluación y acreditación en el contexto internacional y en Ecuador” realizado por CACES en el año 2020 y son presentados a partir de cinco ejes temáticos: 1) oferta de posgrado, 2) estudiantes, 3) docentes, 4) coordinación de programas y gestión académica 5) Calidad, seguimiento y evaluación. Estos resultados serán acompañados por sus respectivos nudos críticos entendiendo que “Desde la perspectiva de la complejidad, los nudos críticos del posgrado pueden definirse como el conjunto de problemáticas, tensiones, limitaciones y desafíos interrelacionados entre sí, cuyas propiedades emergentes inciden en el desarrollo, la calidad y la evaluación de los programas de posgrado en el país” (Aguilar-Gordón, 2019; Morin, 1999, en informe de CACES, 2020).

Primer Eje: Oferta

En relación con la Oferta: Los programas de posgrado en el campo de artes y humanidades de Ecuador, la información recolectada permite deducir que la vigencia en promedio es de 3,8 años. La mayoría de los programas se encuentran en una etapa inicial de primera cohorte con el 41%, seguido con el 35% de “2 o más cohortes con graduados” y con el 23% la opción “2 o más cohortes sin graduados”. Estos elementos evidencian que nos encontramos en mayor medida con ofertas nuevas de programas de cuarto nivel.

El 41,8% de los coordinadores plantean que la oferta de Maestría profesional es suficiente; tasa que se reduce al 21,8% para la oferta de maestrías de investigación y 16.3% especializaciones. En el caso de los doctorados, esa tasa baja al 12.7% y hace referencia a oferta internacional debido a que no existe actualmente ningún programa doctoral vigente en el campo de las Artes y Humanidades. Tanto para los indicadores de acceso como de movilidad, todos los actores coinciden en que el factor económico y la falta de ayudas y becas son los principales aspectos que dificultan la formación en cuarto nivel, la movilidad y los procesos de internacionalización de los programas. Existen en promedio 6 becas totales por programa y 7 becas parciales, siendo esta modalidad la principal fuente de financiamiento, este número de becas ha ido en descenso en los actuales programas de maestría aprobados. Entre las limitantes de internacionalización consideran los siguientes aspectos: la falta de becas y ayudas, la poca visibilidad de los posgrados de Ecuador y los altos costos. En referencia a los mecanismos de pago de los programas de posgrado, el 57,89% de los programas ofrecen pago único, el 21,05% pago por semestre y el 21,05% pago por módulo.

Nudos críticos: En el campo de las Artes y Humanidades, como primer punto, no queda claro cuáles serían los elementos a considerar para la proposición de ofertas formativas por parte de las universidades a nivel nacional en Ecuador. Se infiere que el mayor problema de oferta para los estudiantes tiene que ver con los costos de los programas, la dependencia a becas o ayuda, la falta de estas ayudas y la falta de

ofertas nacionales con costos que puedan competir con ofertas internacionales. Estos resultados confirman lo expresado por los actores relevantes en las entrevistas realizadas para el estudio realizado por CACES el año 2020 donde se evidencia la necesidad de revisar los costos de los programas de cuarto nivel, así como la pertinencia de la oferta de los programas disponibles.

Un elemento central que se levanta si confrontamos los nudos críticos de la oferta es la eficiencia normativa en torno a los artículos 26 y 27 de la constitución de la Republica de Ecuador donde se determina que: “La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e Inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de igualdad e Inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. La educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y lo construcción de un país soberano, constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional". Desde este entendido la oferta de la matriz formativa en ejecución en Ecuador no garantiza dicho derecho sino más bien, genera un bloqueo que impide que se desarrolle investigación, innovación y vínculo con las comunidades, al no garantizar el acceso a formación de cuarto nivel en general y en el campo de las Artes y humanidades en particular.

Segundo Eje: Estudiantes

En relación con los estudiantes: Estos actores reflejan una edad promedio de 34 años. La mayor parte de estudiantes han finalizado el tercer nivel en los últimos 5 años y cuentan con una experiencia profesional/ laboral promedio de 10 años. En cuanto a las categorías de ocupación más importantes, el 29,4% es estudiante, el 22,7% empleado público, el 21,3% empleado privado y el 19,12 trabajador por cuenta propia. El 72,5% de los estudiantes de posgrado encuestados tienen ingresos inferiores a los 1000 USD/mes, el 58,8% menos de 800 USD/mes y el 39% ingresos menores a 600 USD/mes.

Los criterios más importantes para los estudiantes respecto a la selección de un programa de posgrado son el contenido curricular, el cuerpo docente, el prestigio de la universidad, los costos y la modalidad

de estudios en el rango 9/10 de importancia. En menor medida, pero con alto puntaje, siguen siendo importantes también el horario, la duración, las opciones de financiamiento y la oferta de becas con un rango 8/10. Los principales elementos que limitan el acceso para estudiantes son el costo, becas y financiamiento. El 68.3% de los estudiantes no tiene beca, el 29.7% tiene beca parcial o total por parte de la universidad que oferta y el 0.9% cuenta con fondo de fundaciones o SENESCYT, respectivamente.

Los criterios de evaluación docentes más importantes para estudiantes son la experiencia investigativa, la experiencia profesional relacionada y la metodología innovadora de enseñanza. Los estudiantes evalúan que los docentes de los programas que cursan actualmente o han cursado cuentan con bastante experiencia investigativa, título de PhD y experiencia profesional relacionada. Al mismo tiempo, se manifiestan satisfechos de la infraestructura ofertada, el contenido curricular y la planta docente. Entre todos los indicadores que se encuestaron respecto al aporte de los programas de posgrado, solo “considera que los programas de posgrado les propicia espacios de difusión” alcanza sobre 4 con 4,21/5.

Nudos críticos: La distancia aproximada de 5 años entre la finalización del tercer nivel junto a la suma de una experiencia laboral promedio de 10 años y una edad promedio de los estudiantes de 34 años, evidencia características particulares tanto del perfil de estudiantes que ingresan a los programas en Artes y Humanidades, así como la dificultad de continuar con una formación de cuarto nivel en el área. Si a ese cruce le sumamos que más del 70% de estudiantes tienen un ingreso mensual inferior a \$1000 dólares, la posibilidad de realizar una formación de posgrado cuyos costos en promedio rondan los \$6000 dólares y que deben ser pagados en una o dos cuotas se evidencia de difícil acceso. Esta situación redundando directamente en la búsqueda de programas del menor costo posible y con condiciones de asistencia en horarios fuera de sus horarios laborales. Al mismo tiempo, tiene directa relación con la cantidad y calidad de tiempo que logran dedicar al desarrollo del programa. Este nudo crítico tiene a su vez, directa relación

con la búsqueda por parte de los estudiantes, de programas de maestrías profesionalizantes que pudiesen garantizarle una mayor o mejor empleabilidad posterior al desarrollo del programa de estudio.

En dialogo con el estudio realizado el año 2020 por CACES, esto también podría vincularse con los indicadores emanados en torno al eje estudiantes, tanto en el nivel de conocimientos demostrados, el problema con los costos, acceso y finalmente la selección en mayor grado de maestrías de profesionalización.

Tercer Eje: Profesores

En relación con los docentes: La encuesta aplicada evidencia que el profesorado tiene un promedio de edad de 51 años. El 45,7% de los profesores cuenta con formación de maestría, el 42,9% cuenta con PhD y el 8,6% posdoctorado. El 77% de los profesores cursaron su máximo nivel de posgrado en universidades extranjeras mientras que el 22% los cursó en universidades nacionales.

El 75% de los profesores imparte clases en una sola asignatura, el 20% en dos asignaturas, y el 5% en tres asignaturas. Además de dictar clases de posgrado, el 70% de los profesores encuestados manifestó dictar clases en grado.

El 40% de los docentes encuestados plantean que el tipo de contratación debería ser a medio tiempo, 37,7% plantea que a tiempo completo y el 22,2% plantea que debería ser contratación parcial.

Los docentes manifiestan estar "de acuerdo" en que la "organización institucional y académica" influye en la calidad de posgrado y que la "organización curricular" que se oferta es pertinente. Los docentes manifiestan estar "de acuerdo" en que para la calidad de los programas de es importante "proyectos académicos internacionales" y "profesores extranjeros".

Respecto a la movilidad académica de docentes, la mayor limitante evaluada por ellos es "alto costo" y "limitada oferta de becas y ayudas". Respecto a los principales aspectos de internacionalización se consideran la presencia de profesores extranjeros y redes de colaboración.

Nudos críticos: El porcentaje de docentes con formación doctoral es por sí solo un indicador de deficiencia de formación en el área. Si bien se han extendido las fechas de acuerdos internacionales suscritos en el marco del Plan Bolonia, es un indicador de calidad el requisito de contar con profesores con formación doctoral como punto inicial para impartir clases tanto en pregrado como en posgrado. Al mismo tiempo, la presencia de docentes con formación de posgrado principalmente en el extranjero es otro indicador que evidencia el nudo crítico de la deficiencia de formación de posgrado en el área de Artes y Humanidades. Cabe recordar que no existe en Ecuador ningún programa de doctorado vigente en el área de lenguas ni humanidades y nunca ha existido algún programa doctoral en el campo de las artes. Por otro lado, la limitada oferta de becas y ayudas hacia el área de Artes y Humanidades dificulta aún más la movilidad necesaria que permita la continuidad formativa de los docentes. A partir de las encuestas y la revisión de casos locales, se pudo constatar a su vez, que la contratación de docentes para impartir clases de posgrado es de carácter específico y parcial prevaleciendo la contratación para realizar una o dos materias en la mayoría de los casos. Ese modelo de contratación visibiliza a su vez la debilidad o inexistencia de escuelas de posgrado que cuenten con una planta docente que realice al mismo tiempo: docencia, investigación y vinculación con la comunidad.

Cuarto Eje: Coordinación de programas y gestión académica

En relación con la coordinación de programas y gestión académica: Con relación a los coordinadores de posgrado, se registra que, en promedio, la mayoría cuenta con 4 años de experiencia asociada a la coordinación de programas de posgrado. El 64,7% de los coordinadores no es docente titular en la universidad en la cual coordina el programa de posgrado. El 76,4% de los coordinadores tiene el grado de maestría y el 23,6% tiene grado académico de PhD. El 58,8% cursó el máximo nivel de posgrado en una universidad nacional, mientras que, el 41,2%, lo cursó en una universidad extranjera.

Los coordinadores llevan una media de 14 meses coordinando los programas. De los 16 coordinadores de programas de posgrado, el 38,1% considera que el profesorado de posgrado debe tener un régimen de dedicación a medio tiempo el 33,33% considera que debe tener un régimen de dedicación a tiempo completo, el 28,57% considera que el régimen debe ser a tiempo parcial. Elementos clave para atender es la apreciación de los coordinadores (35,29) y de los profesores (48,57%) quienes piensan que la etapa de titulación constituye la fase con más dificultades.

Nudos críticos: Tanto en la gráfica como en el estudio de expedientes de programas de cuarto nivel en el área, se evidencia que exista una articulación integral dentro de los programas de posgrado que considere más allá de la gestión administrativa y el correcto seguimiento del desarrollo de los cursos del programa y procesos de titulación. No se evidencia una articulación de escuelas de posgrado que apunten al desarrollo de investigación o vínculo con la comunidad. El deficiente porcentaje de coordinadores con doctorado y la valoración respecto al tiempo de contratación requeridas dan cuenta al mismo tiempo de falta de madurez y experiencia para entender los requerimientos en la construcción de nuevos conocimientos y el desarrollo de un proceso formativo integral que responda a la normativa ecuatoriana respecto a la calidad académica.

Quinto Eje: Calidad, seguimiento y evaluación

En relación con la Calidad, seguimiento y evaluación: El 76% de los estudiantes que cursan o han cursado un programa de posgrado en Artes y Humanidades lo califican en un rango de “bueno” o “muy bueno”. Respecto a la opinión sobre la calidad de los programas el 39% de los estudiantes los califican como buenos, el 37% como muy buenos y el 16% indiferente. Entre los criterios de calidad consideran de importancia: el cuerpo académico, el currículo, los resultados de graduados, la gestión académica y administrativa, la investigación, infraestructura y equipamiento y la internalización con rangos sobre 9/10.

Tanto coordinadores como docentes y estudiantes coinciden en que los criterios más relevantes para seleccionar y valorar la calidad de programas de cuarto nivel son “cuerpo académico”, “currículo”, “infraestructura y equipamiento”, “resultados de graduados” e “investigación”. Los docentes además se expresan "de acuerdo" en que la organización institucional y académica influye en la calidad de posgrado. El 64,7% de los programas vigentes no realizan seguimiento a graduados.

Respecto a los procesos de evaluación, el 67.7% de los estudiantes ha pasado por procesos de auto evaluación, el 25% por procesos de evaluación nacional y solo el 7.2% por procesos de evaluación internacional. El 44,1% de los encuestados se encontraba egresado de un programa de posgrado durante la aplicación de la encuesta, mientras que el 37,3% estaban cursando un programa, y el 18,6% se encontraban titulados.

El 33,18% de los estudiantes considera que el posgrado aporta a la mejora las competencias profesionales, el 28,64% percibe que el posgrado aporta al desarrollo de las destrezas investigativas y el 17,27% considera que mejora las opciones de empleabilidad. Solo el 10,45% considera que “mejora nivel de ingresos” y el 10,45% el “ascenso laboral”.

Nudos críticos: No existe aún una entidad o proceso que evalúe y acredite los programas de posgrado en Ecuador. En ese sentido, la calidad está considerada solo en los procesos de autoevaluación o parcialmente en la evaluación de pares universidades en términos generales. Esta deficiencia de implementación y seguimiento de la calidad en la formación de posgrado incide directamente en las estrategias de seguimiento, desarrollo y mejoramiento continuo que articulan las propias gobernanzas.

Conclusiones y Recomendaciones

El contexto mundial de pandemia producto del virus Covid19, sin duda generó un movimiento en todos los ámbitos de la cultura que aún no se logra dimensionar. Para Bruner, 2022, esto repercutirá significativamente en la organización de los modelos de educación a nivel de educación superior. En este periodo, la formación de posgrado en Artes y humanidades ha debido enfrentarse a necesidades de reorganización de manera vertiginosa.

En términos estructurales, la formación de posgrado se ha sostenido de manera principalmente virtual, lo que ha generado la necesidad de nuevas estrategias formativas y al mismo tiempo ha multiplicado los insumos que dan cuenta de dichos procesos formativos. Será un desafío por venir el analizar dichos insumos a modo de indicadores que nos permitan comprender el proceso y los resultados obtenidos en búsqueda de estrategias de mejoramiento continuo en el área.

Constando la realidad de los posgrados en el campo de las Artes y Humanidades a nivel internacional podemos concluir que existen una homogeneidad que ha sido progresiva en cuanto a los modelos de programas, duración, áreas de desarrollo, el acceso, la modalidad de titulación. Esta articulación se ha visto incrementada por el plan Bolonia en el marco de la globalización. Sin embargo, autores como Bruner (2021), plantean que los cambios producto de la pandemia y las variables adyacentes a esta generaran en los próximos años una mayor diversificación y variedades locales de modelos y estrategias de gestión de las gobernanzas dependiendo de los grados de capitalismo cognitivo y las matrices normativas y culturales de cada nación.

En el plano local, se evidencian características que sitúan la formación de cuarto nivel en el área de Artes y Humanidades en una posición singular. Por un lado, Ecuador cuenta con una constitución que propone un modelo de estado de bienestar en el cual:

“La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir” Art. 26 constitución de la Republica de Ecuador.

Y prosigue: Art. 27.- “La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar.

La educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción de un país soberano, y constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional”.

Todos los ámbitos descritos en la ley son ejes transversales del área de Artes y Humanidades sin embargo el modelo de gestión del Sistema de Educación Superior continúa enfocándose en ellos como si fuesen un ítem más de formación sin entender que debiese ser hoy un área prioritaria. A la luz de esta investigación, la constitución de Ecuador, en los puntos concernientes a la educación superior, resultan ser una constatación de principios que no deviene en acciones pertinentes. No existe aún una clara y eficiente normativa y organización intersectorial que permita su materialización, seguimiento y regulación. entendiendo que las matrices formativas, productivas, simbólicas y económicas se tejen en entramados complejos de retroalimentación que se articulan de manera dinámica.

Si bien para Brunner, J. J., Labraña, J., Rodríguez-Ponce, E., & Ganga, F. (2021). Son tres los pisos que componen los sistemas nacionales de educación superior entre los cuales se consideran: sus regímenes estructurantes de economía política, la configuración del campo organizacional y las dinámicas de coordinación entre las universidades, y las modalidades de la gobernanza de los sistemas,

sus orientaciones paradigmáticas de política para el sector y la selección de instrumentos para su aplicación. Estos pisos se sitúan en un entorno que considera el sistema político institucional, económico, organizaciones y movimientos de la sociedad civil y cultura nacional e internacional. Todas ellas como variables de incidencia que permiten encauzar la articulación directa de las diversas matrices socioculturales implicadas.

Siendo así, es imposible pensar en indicadores que busquen la calidad de la educación superior sin entender el nudo que implica que esta no sea gratuita o no reciba subvención directa para su adecuado desarrollo y articulación a todos los niveles.

Lo mismo sucede con el campo de la investigación, es necesario considerar que para realizar investigación que conduzca a nuevos conocimientos que contribuyan al desarrollo de los ámbitos descritos por el artículo 27 de la Constitución, se deben fortalecer las escuelas de posgrado, incentivar a los actores a generar programas que se focalicen en las necesidades locales y que formen investigadores que se articulen como actores relevantes en las matrices productivas y formativas en los diversos campos de las Artes y Humanidades. En ese sentido, es deber de los organismos públicos del Sistema de Educación Superior revisar las normativas relacionadas que viabilicen el mandato constitucional. Solo a partir de normativas eficientes, con énfasis en estrategias de mejoramiento continuo y que generen las condiciones adecuadas para desatar los nudos diagnosticados, podrían definirse y acompañarse a los actores e instituciones en sus roles en torno al desarrollo y mejoramiento del Sistema de Educación Superior.

Por lo pronto parece urgente robustecer el financiamiento de los programas de educación de cuarto nivel con el fin de potenciar el desarrollo de entramados socioculturales complejos entre las diversas matrices que permita enfrentar el desmembramiento sociocultural que ha generado la pandemia de COVID19 tanto en los ámbitos productivos, como en los diversos ámbitos socioculturales. Al mismo tiempo, urge dotar a las entidades pertinentes en el Sistema de Educación Superior de capacidades de

gestión, articulación, evaluación y seguimiento de los procesos de los diversos actores participantes del sistema y el rol que cumplen.

Respecto a los procesos de evaluación y acreditación, existen algunos parámetros que gozan de aceptación internacional en relación con la calidad de la educación que las instituciones proponen. Han sido estos mismos parámetros los que han generado indicadores de la ineficiencia que los procesos de evaluación y acreditación presentan si no se abordan los temas de fondo como las matrices socioculturales, sus organizaciones y el grado, tipo y nivel de capitalismo cognitivo que se articula en el modelo de Educación Superior del país. Ese diagnóstico y una propuesta de abordaje a la par que se comienzan a implementar mecanismos de mejoramiento continuo es un tema relevante y urgente por abordar. A partir de estos puntos propuestos nos sumamos a las conclusiones del informe general emanado por CACES, 2020 que invita a los diversos actores a buscar soluciones en torno a la necesidad de mayor financiamiento para los estudiantes, el fortalecimiento de las plantas docentes, oferta y pertinencia de los programas y en general realizar un giro a lo que Bruner llama los “Insumos” por sobre los “resultados”.

Con todo, esperamos que este estudio marque un punto inicial que evidencie la necesidad de realizar más y mejores estudios en el campo de la educación superior en Artes y Humanidades.

Referencias

- AfriQAN. (2020). *Home*. . Obtenido de <https://afriqan.aau.org/>
- Agís, M. (2008). *Los orígenes de la universidad en Europa y los desafíos del futuro*. Obtenido de https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/12899/CC-98_art_10.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ahmed, S. &. (2017). The quest for regional accreditation of art and design education in the Arab Countries. *Cogent Arts & Humanities*.
- ANECA. (2011). *Protocolo de evaluación para la homologación de los Másteres en Enseñanzas Artísticas*. . Obtenido de <http://www.aneca.es/Programas-de-evaluacion/Evaluacion-de-titulos/VERIFICA/Evaluacion-para-la-homologacion-de-los-masteres-en-enseñanzas-artisticas>
- ANECA. (2020). *ANECA*. Obtenido de <http://www.aneca.es/ANECA>
- ANVUR. (2020). *Missione*. . Obtenido de <https://www.anvur.it/anvur/missione/>
- ANVUR. (2020). *Principi*. . Obtenido de <https://www.anvur.it/anvur/principi/>
- AQA. (2020). *Home*. . Obtenido de <https://www.aqa.ac.nz/>
- AQU. (2018). *Funciones*. Obtenido de http://www.aqu.cat/aqu/index.html#.X2NI_2gzaM8
- Araujo, S. M. (2017.). La acreditación del posgrado en los países del Mercosur. Aproximaciones comparativas. *EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA. Jornadas de Investigación en Educación Superior*, (págs. 1-8). Montevideo.
- ASG-QA. (s.f.). *African Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education*. . Obtenido de <https://enqa.eu/indirme/papers-and-reports/associated-reports/ASG-QA%20English.pdf>
- Barrenechea, J., Castro, J., & Ibarra, A. (2008). *Calidad relacional y evaluación integral de la actividad científica en ciencias sociales y humanidades: propuesta metodológica e indicadores*. Bilbao: kutxa.
- Basantes R., Coronel, J., y Vinuesa, A. . (Diciembre de 2016). Impacto de la evaluación y acreditación de las carreras profesionales ofertadas por la Universidad Nacional de Chimborazo desde la percepción de los estudiantes”. (21. *Ciencia Unemi*, 9(21), 36-47.
- Borrero, A. (2008). La Universidad, estudios sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias. *Organización universitaria*.
- Brunner, J., Labraña, E., & Ganga, F. (2012). *Variedades de capitalismo académico: Un marco conceptual de análisis de archivos de políticas educativas*. Obtenido de <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6245>
- Buendía, A. (2014). La acreditación del posgrado en Argentina y México desde su dimensión institucional. *Revista mexicana de investigación educativa*, 978-988.
- Burton, R. (1986). *The Higher Education System*. Obtenido de <https://www.jstor.org/stable/2392705>
- Cabrera. (2020). Evaluación y acreditación universitaria en el Ecuador. Antecedentes y contextualización regional. *Revista Pucara*, 85–98.
- Cabrera Narváez, Santiago, ed., Cielo, Cristina, ed., Moreno Yáñez, Kintia, ed. y Ospina Peralta, Pablo. (2017). *Las reformas universitarias en Ecuador (2009-2016): extravíos, ilusiones y realidades*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

- CACES. (2018). *Política de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas en el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior*. Quito: Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.
- CACES. (2019). *Modelo de Evaluación Externa de Universidades y Escuelas Politécnicas 2019*. Quito: Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.
- CACES. (2020). Guía para selección de programas extranjeros. Quito: CACES.
- CACES. (2020). *Selección de programas nacionales*. Quito: CACES.
- Caerols, R., Verdú, S. y Viñarás, M. (2017). Las artes en la educación superior: la evaluación en España de la actividad investigadora en Bellas Artes a través de los indicadores de calidad. *Revista Española de Documentación Científica*, 1-17.
- Carrasco, I. (2017). Aproximación al proceso de acreditación institucional en la universidad ecuatoriana. Una mirada desde la perspectiva de los actores. *Revista Espacios*, 38(50).
- CEAACES . (2018). *Modelo de evaluación de programas de doctorados*. Quito: CEAACES .
- CEAACES. (2017). *Modelo Genérico de Evaluación de Programas de Posgrado en Ecuador* . Quito: Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.
- CES. (5 de 10 de 2021). *COMISIÓN PERMANENTE DE POSGRADOS*. 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.
- CINDA. (2013). *Articulación entre el pregrado y posgrado: experiencias universitarias*. Santiago de Chile: CINDA.
- CINDA. (2016). *Educación Superior en Iberoamérica*. Chile: CINDA.
- CNA. (2020). *ACREDITACIÓN POSTGRADO*. Obtenido de <https://www.cnachile.cl/Paginas/Acreditacion-Postgrado.aspx>
- CONEA. (2009). *Evaluación de desempeño institucional de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador*. Quito: Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación.
- Constitución de la República del Ecuador (2008).
- Díaz, M. d. (2010). Evaluación y mejora de los estudios de Doctorado. *Revista de Educación*, 569-581.
- EHEA. (2020). *ENQA in a nutshell*. . Obtenido de https://enqa.eu/wp-content/uploads/2013/02/ENQA-in-a-nutshell_full-background1.pdf
- Escobar, C. (2016). *Las políticas de educación superior en el país y el cambio de la matriz productiva: transformación de institutos técnicos y tecnológicos, y política de becas al exterior* . Quito: creative commons.
- European Commision. (2020). *The European higher education area in 2020*. Luxemburgo.
- FLACSO. (2019). *Rediseño Transitoria Tercera*. Quito: FLACSO.
- Granados-Benedico, H., Mercado, I., & Delgado, A.). . (2004). Evaluación académica del posgrado: Un estudio de los procedimientos de gestión aplicados en el ámbito latinoamericano. *Universidades*, 29-38.
- Guardilla, C. (2003). *Balance de la década de los 90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior*. Argentina: CLACSO.
- 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)
- HAQAA. (2020). *Home*. Obtenido de <http://haqaa2.obsglob.org/>

- Harvard University. (9 de Julio de 2021). *Earning Your Way In*. Obtenido de <https://extension.harvard.edu/academics/programs/history-graduate-program/history-degree-requirements/#admissions>
- Harvard University. (9 de Julio de 2021). *History Degree Requirements*. Obtenido de <https://extension.harvard.edu/academics/programs/history-graduate-program/history-degree-requirements/>
- Harvard University. (9 de Julio de 2021). *History Graduate Program*. Obtenido de <https://extension.harvard.edu/academics/programs/history-graduate-program/#outcomes>
- HEEACT . (2020). *About us*. Obtenido de <http://tqid.heeact.edu.tw/AboutUs.aspx>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. *Mc GrawHill Education*.
- Huang, A. &. (2014). The move to quality assurance in Chinese higher education: Tensions between policy and practices. *London Review of Education*, 286-299.
- Lamarra, N. (23 de nov de 2012). *scielo.br*. Obtenido de <https://www.scielo.br/j/aval/a/Rf6pBz9BMkgTrdJ5dN9q4BH/?lang=es>
- Lamfri, Nora Zoila y Sonia Marcela Araujo . (2018). Los estudios de posgrado en contextos de evaluación. Aproximaciones comparadas entre Argentina, Brasil y Paraguay. *Revista Lusófona de Educação*, 219-231.
- Ley Orgánica Reformatoria de la Ley Orgánica de la Educación Superior, Registro Oficial, Primer Suplemento N. 297 (2 de Agosto de 2018).
- LOES. (2018). *Ley Orgánica de Educación Superior*. Obtenido de <http://apcemi.ces.gob.ec/siies/CES/>
- Madrid, T. (2019). El sistema educativo de Ecuador: un sistema, dos mundos. *Revista Andina De Educación*, 2(1), 8-17. doi:<https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.1.2>
- Marina, J., & Pombo, A. (2013). *La creatividad literaria*. Barcelona: ariel.
- MES. (2019). *PROBADAS NUEVAS CATEGORÍAS DE ACREDITACIÓN EN EL 43 PLENO DE LA JUNTA DE ACREDITACIÓN NACIONAL (JAN)*. Obtenido de <https://www.mes.gob.ec/es/noticias/aprobadas-nuevas-categorias-de-acreditacion-en-el-43-pleno-de-la-junta-de-acreditacion>
- Monarca, H. (2018). Presentación: sobre calidad y sentidos en educación. *Discursos, políticas y prácticas*, 5-11.
- Montejano, B. (2001). *La universidad ayer, hoy y mañana*. Buenos Aires: Nueva Hispanidad.
- 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
- Mosquera Vásquez, I. L., Brito Paredes, M. P., Castelo Salazar, Ángel G., & Arbeláez-Campillo. (2020). Reflexiones en torno a las políticas públicas que estructuran la educación superior en Ecuador: de los principios a las realidades financieras. *Revista de Filosofía*, 37(96).
- NCHE. (2020). *About us*. Obtenido de <http://www.nche.org.na/about-us/statement>
- Noda Hernández, M. E. (2016). *Educación Superior en Iberoamérica Informe 2016*. Santiago: RIL Editores.
- Noriega, R., Dibbern, A., Capilla, A., Cerbino, M., Torlucci, S., León, M., . . . Soto, M. (2019). *I encuentro iberoamericano para la evaluación de la calidad de la educación superior en artes*. Obtenido de <file:///C:/Users/dell/Downloads/Primer-Encuentro-Iber-de-Calidad-1.pdf>
- NQAAHE. (2020). *Mission and Values*. Obtenido de <https://www.inqaahe.org/presentation>
- NVAO . (2020). *About us*. . Obtenido de <https://www.nvao.net/en/about-us>

- Oza, C. (2018). *A Study on Impact of Quality Assurance on Higher Education in India*. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3105154>. <https://icehm.org/upload/6297ED0515562.pdf>
- Pacheco Olea, L. A. y Pacheco Mendoza R. (abril-junio de 2015). Evolución de la educación superior en el Ecuador. La Revolución Educativa de la Universidad Ecuatoriana. *Pacarina del Sur*, 6(23). Obtenido de <http://pacarinadelsur.com/home/amautas-y-horizontes/1128-evolucion-de-la-educacion-superior-en-el-ecuador-la-revolucion-educativa-de-la-universidad-ecuatoriana>
- Paladines, J. (2011). Experiencias de Evaluación de Programas de Posgrado en Ecuador. *Simposio Internacional de Acreditación de Programas de Posgrado en Ecuador* (págs. 1-7). Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Pareja, F. (1986). *La Educación Superior en Ecuador*. Caracas: CRESALC-UNESCO.
- QAA. (2020). *About us*. Obtenido de <https://www.aqa.ac.nz/>
- Rama, C. (2007). *Los posgrados en América Latina y El Caribe*. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/259812222_Los_postgrados_de_America_Latina_e_n_la_sociedad_del_conocimiento
- Rámirez, R. (2014). Obtenido de La virtud de los comunes: https://issuu.com/reneramirezg/docs/la_virtud_de_los_comunes
- Raza, D. (2019). Evaluación y Acreditación universitaria en Ecuador. *Revista de Educación Superior en América Latina*, 13-17. Obtenido de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/article/viewFile/12183/214421443896>
- Reglamento General a la Ley Orgánica de la Educación Superior (2019).
- Rojas, J. (2011). Reforma universitaria en el Ecuador. Etapa de transición. *Innovación Educativa*, 11(57), 59-67. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179422350008.pdf>
- Rojas, S. (2019). *La lingüística: una reflexión en torno a su proceso de aprendizaje para docentes de lengua*. Bogotá: Ecoe ediciones.
- Rosenblatt, L. (2002). *La literaturatura como exploración*. México: Fondo de cultura económica.
- Rubio, J., & Caerols, R. (2018). Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas. *Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas*.
- Sánchez L., Chávez, J y Mendoza C. . (Enero de 2018). La calidad en la educación superior: una mirada al proceso de evaluación y acreditación de universidades del Ecuador. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales* . Obtenido de <https://www.eumed.net/rev/caribe/2018/01/calidad-educacion-superior.html>
- Sánchez S., Man Ging C. (2017). *Proyecto de diseño del programa de Maestría en Teología*. Quito: PUCE. Quito: PUCE.
- Schindler, e. a. (2015). Definitions of Quality in Higher Education: A Synthesis of Literature. *Higher Learning Research Communications*, 3-13. Obtenido de [doi:https://doi.org/10.18870/hlrc.v5i3.24](https://doi.org/10.18870/hlrc.v5i3.24)
- SNIECE. (2021).
- Steiner, G. (2013). *Lenguaje y silencio: Ensayos sobre la Literatura, el lenguaje y lo inhumano*. Barcelona: Gedisa.com.
- TEQSA. (2020). *What we do*. Obtenido de <https://www.teqsa.gov.au/>
- Times Higher Education World University Rankings 2020*. (9 de Julio de 2021). Obtenido de https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2020/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats

- Universidad de Bologna. (9 de Julio de 2021). *Università di Bologna. Curriculum Studi orientali: per studenti immatricolati nell'a.a. 2021-22.* Obtenido de <https://corsi.unibo.it/magistrale/ScienzeStoricheOrientalistiche/insegnamenti/piano/2021/8845/905/000/2021>
- Università di Bologna. (Julio de 9 de 2021). *Laurea magistrale in Scienze Storiche e Orientalistiche.* Obtenido de <https://corsi.unibo.it/magistrale/ScienzeStoricheOrientalistiche>
- Università di Bologna. (9 de Julio de 2021). *Le opportunità offerte dal titolo multiplo.* Obtenido de <https://corsi.unibo.it/magistrale/ScienzeStoricheOrientalistiche/opportunita-corso-internazionale>
- Vaillant, d. (2012). LA GOBERNANZA EDUCATIVA Y LOS INCENTIVOS DOCENTES: LOS CASOS DE CHILE Y URUGUAY. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 119-141.
- Valdés, A. (2017). *Redefinir lo humano: las humanidades en el siglo XXI.* Valparaíso: Universidad de Valparaíso.
- Velazco, N. I. (2008). Un modelo para evaluar la calidad de los programas de postgrado. *Telos*, 432-462.
- Villavicencio, A. (2013). *Hacia donde va el proyecto de la revolución ciudadana?* Obtenido de <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/3235/1/Villavicencio,%20A-CON-001-Hacia%20donde.pdf>
- Wang, L. (s/f). Quality assurance in higher education in China: Control, accountability and freedom. *Policy and Society*, 253-262.
- Wolf, E. (2001). *Figurar el poder. Ideologías de dominación y crisis.* Obtenido de <https://biblat.unam.mx/es/revista/cuicuilco/articulo/wolf-eric-r-figurar-el-poder-ideologias-de-dominacion-y-crisis-mexico-centro-de-investigaciones-y-estudios-superiores-en-antropologia-social-2001-417-p>
- Zamora-Sánchez R., Mantilla Falcón M. y Pullas Tapia P. (2017). La educación superior en Ecuador: situación actual y factores de mejora de la calidad. *Ecos de la academia*, 3(6), 217-225. Obtenido de <http://revistasoj.s.utn.edu.ec>



ISBN: 978-9942-7041-8-4



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