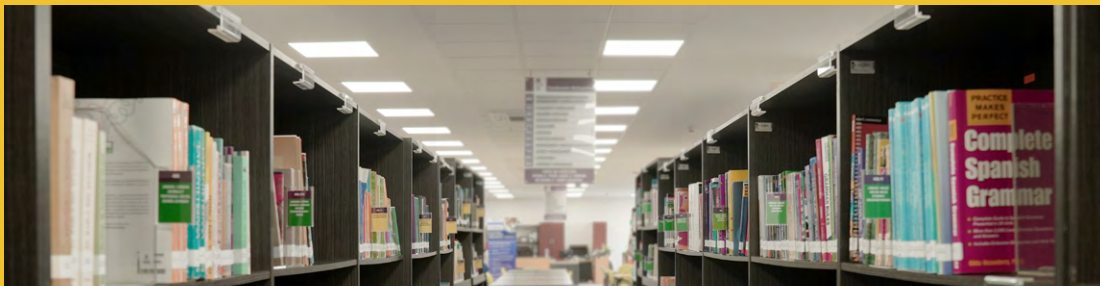


[Boletín No. 5]

POSGRADOS EN EDUCACIÓN: UNA MIRADA A LA OFERTA ACADÉMICA EN ECUADOR



[Boletín No. 5]

**POSGRADOS EN
EDUCACIÓN: UNA
MIRADA A LA OFERTA
ACADÉMICA EN
ECUADOR**

POSGRADOS EN EDUCACIÓN: UNA MIRADA A
LA OFERTA ACADÉMICA EN ECUADOR
©© Atribución-NoComercial-CompartirIgual
4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)
ISSN: 2953-6375
Boletín No. 5: septiembre, 2023

Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE)

Rebeca Castellanos Gómez, PhD.

Rectora

Luis Enrique Hernández Amaro, PhD.

Vicerrector Formación

Graciela de la Caridad Urías Arbolaez, PhD.

Vicerrectora de Investigación, Innovación y Posgrado

Observatorio UNAE

Alexander Mansutti Rodríguez, PhD.

Director

Alex Estrada García, PhD.

Docente investigador

Kelly Loaiza Sánchez, Mtr.

Michelle Arias Sinchi, Lcda.

Alexander Mansutti Rodríguez, PhD.

Autores

Dirección de Publicaciones y Fomento Editorial

Sofía Calle Pesántez, Mtr.

Directora

Tatiana León Alberca, Mtr.

Especialista de publicaciones

Anaela Alvarado Espinoza, Mtr.

Diseñadora y diagramadora

Antonio Bermeo Cabrera, Lcdo.

Ilustrador

Leonardo López Verdugo, Lcdo.

Corrector de estilo

editorial@unae.edu.ec

www.unae.edu.ec

Teléfono: (593) (7) 370 1200

Parroquia Javier Loyola (Chuquipata)

Azogues, Ecuador

Agradecimiento a la PhD. Marielsa López por su retroalimentación en la redacción de este boletín.

Contenido

Prólogo	6
Glosario de siglas y acrónimos	8
Posgrados en educación: una mirada a la oferta académica de Ecuador	10
Introducción	10
Metodología	11
Historia de los estudios para graduados	13
Los posgrados en el sistema nacional de ciencias educativas en el Ecuador ..	17
Caracterización de los posgrados en educación en Ecuador	23
Campos temáticos relacionados con las maestrías en educación	28
Distribución geográfica de las maestrías en educación del Ecuador	32
Costos de las maestrías en educación en el Ecuador	33
Asignaturas recurrentes y asignaturas especializadas, en general y por campo temático	36
Conclusiones: las particularidades del sistema de posgrados en educación en Ecuador	39
Referencias bibliográficas	42

Información en cifras



Prólogo

PhD. Rebeca Castellanos Gómez
Rectora de la UNAE

El Observatorio de la Universidad Nacional de Educación ha dedicado su corta existencia a producir y divulgar información relativa a los procesos educativos y áreas que le son afines en esa intrincada urdimbre que las entrecruza. Los resultados de su trabajo nos permiten valorar las decisiones que, a nivel estratégico, toma la universidad y —de ser el caso— redireccionarlas con el fin, no solo de dar respuesta a los ingentes problemas educativos del país, sino para trazar senderos que nos sirvan de guía para adelantarnos a las necesidades de forma innovadora como contribución a la mejora de la calidad educativa ecuatoriana.

En este marco se presenta el boletín 5 que está dedicado a la formación de posgrados en educación en Ecuador, de tal suerte que, si se desea tener una panorámica actualizada sobre los mismos, el presente documento es de obligada consulta.

Una necesaria y detallada revisión bibliográfica sobre los orígenes y naturaleza de las universidades, así como de la aparición de los estudios para graduados, se constituye en la puerta de entrada de este trabajo.

De acuerdo con los datos plasmados, en el caso de Ecuador, el desarrollo de programas de cuarto nivel se vio anclado a los procesos de evaluación, categorización y acreditación de las universidades, lo que significó, sin lugar a dudas, un hito en la educación superior ecuatoriana.

Posteriormente a esto, mucha agua ha corrido y su análisis, por lo mismo, hunde sus raíces en la complejidad propia de la dinámica de los procesos educativos. Por ejemplo, la oferta de posgrados en educación para el 2020 era de 144 programas y para la fecha de este boletín, septiembre de 2023, es de 231; lo que demuestra un considerable incremento de las maestrías profesionales —actualmente con una reducción de los períodos de duración— y una disminución de las especializaciones. Este sensible incremento, como resulta lógico, responde al aumento de universidades que ofertan posgrados en esta área del saber.

Por otra parte, el hecho de eliminar las maestrías de investigación y disminuir el tiempo de duración de estos programas, por parte de los organismos reguladores de la educación superior, es digno de ser reflexionado en profundidad pues, podría entenderse como una respuesta al veloz desarrollo del conocimiento

con una arista, posiblemente inadvertida, en detrimento de la profundidad, calidad y formación investigativa de quienes los cursan.

En el mismo orden, aunque en otro sentido, encontramos que, para el 2015, las áreas de formación de posgrado prioritarias para los docentes del Ministerio de Educación fueron ciencias naturales, educación inicial y primero de Educación General Básica, orientación educativa, humanidades, ciencias sociales e historia, lengua y literatura, matemática, pedagogía, informática y educación especial e inclusiva. En la actualidad, esas áreas —como se muestra en el boletín—, a pesar de que se mantienen, han sido enriquecidas hasta lograr una frondosidad inherente al desarrollo y avance de los campos conexos al hecho educativo en un claro intento por abarcar la interdisciplinariedad y dar respuesta a diversas necesidades. En efecto, cuando se refiere a *gestión educativa* se aglutinan varias esferas vinculadas a liderazgo, administración escolar, asesoría y auditoría; en educación y tecnología la oferta incluye entornos digitales, tecnología e innovación, *e-learning* y otros. De tal modo que el abanico de temas se abre, se interconecta y aparecen nuevos campos como la neuropsicología, neurodesarrollo, educación ambiental y otros, muchas veces con denominaciones diversas, pero con contenidos similares.

Por otro lado, una situación emergente y cuya importancia no podemos soslayar es la presencia de universidades extranjeras con ofertas de programas de posgrado en línea altamente atractivos por su bajo costo y mínima duración —generalmente dos periodos académicos— que se han abierto camino en el territorio ecuatoriano. Este, sin embargo, es un indicador de varios elementos relativos a la complejidad de la formación posgraduada en el país.

Uno de ellos es la clara globalización de la oferta, lo que constituye al Ecuador en una suerte de mercado atractivo dado que el dólar es la moneda de circulación en el país. Otro aspecto es la necesidad de que los organismos reguladores y de control de la educación superior del Ecuador se conviertan en entes coadyuvantes de la calidad de estos programas; aspecto que se ha tornado capital para su promoción en el propio país y en otras latitudes. Asimismo, una consecuencia inevitable es la competitividad generada entre las universidades nacionales: cuestión no menos importante.

Para la UNAE, toda esta información es un valor incalculable y de gran significado estratégico, pues permite comprender un poco más las dinámicas del entorno y las características socioeconómicas, educativas y contextuales de los docentes que pueden acceder a esta formación; esto con el objetivo de tomar las decisiones más pertinentes como universidad pública que concibe a la educación como un bien común.

Glosario de siglas y acrónimos

- Caces:** Concejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior
- Ceaaces:** Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior
- CES:** Consejo de Educación Superior
- ESPE:** Universidad de Las Fuerzas Armadas
- Espol:** Escuela Politécnica del Litoral
- IAEN:** Instituto de Altos Estudios Nacionales
- IES:** Instituciones de Educación Superior
- Ister:** Instituto Tecnológico Universitario Rumiñahui
- LOEI:** Ley Orgánica de Educación Intercultural
- Losep:** Ley Orgánica de Servicio Público
- Mineduc:** Ministerio de Educación de Ecuador
- PUCE:** Pontificia Universidad Católica del Ecuador
- Senescyt:** Secretaría de Educación, Superior Ciencia, Tecnología e Innovación
- UASB:** Universidad Andina Simón Bolívar
- UBE:** Universidad Bolivariana del Ecuador
- UCacue:** Universidad Católica de Cuenca
- UCE:** Universidad Central del Ecuador
- UCG:** Universidad Casa Grande
- UCuenca:** Universidad de Cuenca
- UDA:** Universidad del Azuay
- UDLA:** Universidad de las Américas
- UEB:** Universidad Estatal de Bolívar
- UEES:** Universidad Particular de Especialidades Espíritu Santo
- UEMI:** Universidad Estatal del Sur De Manabí
- UEP:** Universidades y Escuelas Politécnicas
- UIDE:** Universidad Internacional del Ecuador
- UIsrael:** Universidad Tecnológica Israel
- Uleam:** Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí
- ULVR:** Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil
- UMET:** Universidad Metropolitana
- Unach:** Universidad Nacional de Chimborazo

UNAE: Universidad Nacional de Educación
Unemi: Universidad Estatal de Milagro
Unesum: Universidad Estatal del Sur De Manabí
Unibe: Universidad Iberoamericana del Ecuador
UNL: Universidad Nacional de Loja
UO: Universidad de Otavalo
UPacífico: Universidad del Pacífico
UPEC: Universidad Politécnica Estatal del Carchi
UPLF: Universidad Politécnica Salesiana sede La Florida
UPSE: Universidad Estatal Península de Santa Elena
UPS: Universidad Politécnica Salesiana
USFQ: Universidad San Francisco de Quito
UTB: Universidad Técnica de Babahoyo
UTC: Universidad Técnica de Cotopaxi
UTEG: Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil
UTEQ: Universidad Técnica Estatal de Quevedo
UTE: Universidad Tecnológica Equinoccial
UTLVTE: Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas
UTMACH: Universidad Técnica de Machala
UTM: Universidad Técnica de Manabí
UTN: Universidad Técnica del Norte
UTPL: Universidad Técnica Particular de Loja

Posgrados en educación: una mirada a la oferta académica en Ecuador

Introducción

En este número del boletín del Observatorio UNAE se ofrece al lector una interpretación del subsistema de posgrados en las ciencias de la educación en el Ecuador a partir de un análisis sobre las características del conjunto de programas de formación de cuarto nivel para docentes e investigadores interesados en el campo educativo y sus múltiples aristas. De esta forma, se estudiará el comportamiento de la oferta en el tiempo y se comparará la cobertura geográfica y temática de los posgrados en educación en 2010 (Fabara, 2012), 2020 (Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior [Caces], 2022) y 2023. Se finalizará analizando cómo los posgrados se relacionan entre sí, sus cualidades, costos y duración para evidenciar la forma en la que el subsistema de posgrados se articula con otros subsistemas como el de producción de artículos científicos o el de formación de docentes en universidades. Así, el Observatorio UNAE construye una imagen de la complejidad del sistema nacional de ciencia, tecnología e investigación aplicado a la educación y al sistema educativo ecuatoriano.

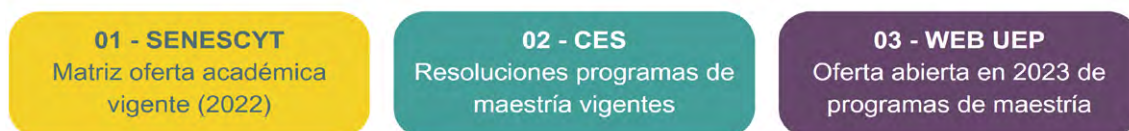
Ahora bien, en primera instancia —y a modo de antecedente—, el *Boletín No. 2 Navegando en la ola: las universidades ecuatorianas hacia el 2050* (López de Herrera *et al.*, 2022) se centró en estudiar, en el periodo 2022, al subsistema de formación profesional de los docentes constituido por las instituciones ecuatorianas de educación superior y sus programas de formación en los diferentes campos de trabajo propios del sistema educativo. Luego, en el *Boletín No. 4 Un pequeño gigante: la investigación educativa en Ecuador desde Scopus (2017-2022)* (Mansutti-Rodríguez *et al.*, 2023) se presentaron los resultados de una investigación cuyo objeto de estudio se focalizó en los artículos científicos desarrollados por investigadores nacionales y extranjeros sobre educación en Ecuador y que se publicaron en revistas reconocidas por la base de datos Scopus. Asimismo, se analizó la participación de las instituciones de educación superior (IES de ahora

en adelante) de afiliación de los investigadores. Para continuar el ciclo de estudio, en este boletín se caracteriza el subsistema de posgrados en educación en el país.

Metodología

El objeto de análisis del presente boletín es la oferta académica abierta de los programas de maestría en educación durante 2023 en las universidades y escuelas politécnicas (UEP de ahora en adelante) del Ecuador. El estudio inicia con la construcción de una base de datos que se sustenta en tres fuentes de información presentadas en la Figura 1.

Figura 1. Fuentes de información de los programas de maestría en educación de Ecuador



Fuente: *elaboración propia*

Primero, se utilizó la matriz Oferta Académica Vigente de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación Nacional (Senescyt, 2022), misma que recoge ocho atributos: tipo de institución, tipo de financiamiento, nombre del curso, campo amplio, nivel de formación, tipo de formación, provincia y total de la oferta. Estos fueron el punto de partida en la búsqueda de los programas de maestría en el campo amplio de la educación.

Segundo, se contrastó la información obtenida de la Senescyt con los datos recopilados de la Oferta Académica Vigente que registra el Consejo de Educación Superior (CES de ahora en adelante) en 2023. La información se obtuvo de los siguientes filtros: “nivel de formación cuarto nivel o postgrado”, “tipo de programa maestría académica”, “campo amplio educación”, “modalidad de estudio todo”, “provincia todo” y “cantón todo”. Esta selección permitió acceder a las resoluciones de aprobación de los programas de maestría (CES, 2023). El CES registra 335 maestrías vigentes en educación.

Tercero, se realizó una búsqueda de la oferta abierta de maestrías en educación en las páginas web de las UEP entre junio y julio de 2023 para corroborar la información. Sin embargo, al igual que en el estudio de Fabara realizado en el año 2010 —pero publicado en el 2012—, se dieron casos en los

que los datos del CES no coincidían con la oferta abierta disponible en las UEP, por ello se decidió trabajar solo con los programas abiertos. En consecuencia, se evidenció una diferencia entre el número de posgrados aprobados por el CES (335) y el de abiertos y en funcionamiento (231). Con base en los datos obtenidos, se asumió que algunas UEP no abren cohortes porque estas no alcanzan una cantidad mínima de estudiantes o la institución no lo consideró conveniente.

A partir de la recolección de información en las fuentes Senescyt, CES y UEP se ejecutó una triangulación de los datos que permitió identificar los programas de maestría. Cuando alguno no coincidía, se adoptaba como correcta la información suministrada por la IES en su página web. De esta manera, se definieron los atributos de la base de datos. En la Tabla 1 se presentan diez que fueron obtenidos de los programas de maestría en educación, de la oferta académica abierta durante 2023.

Tabla 1. Atributos revisados en los programas de maestría en educación

Atributos	Detalle
Institución	Nombre (abreviatura)
Tipo de institución	Universidad
	Escuela politécnica
	Instituto superior
Tipo de financiamiento	Pública
	Particular cofinanciado
	Particular autofinanciado
Ubicación	Provincia
	Cantón
Programa	Nombre (mención)
Tipo de formación	Maestría académica con trayectoria profesional
	Maestría académica con trayectoria de investigación
	Maestría tecnológica
Modalidad de estudio ¹	Presencial
	Semipresencial
	En línea
	Híbrida
	A distancia

¹ Según el CES (2022), las modalidades de estudio o aprendizaje con las que las instituciones pueden impartir sus programas son presencial, semipresencial, en línea, a distancia, híbrida y dual. Sin embargo, ningún programa de maestría en educación se encuentra aprobado en la modalidad dual, por esa razón no está considerada en este estudio.



Duración	N.º de períodos académicos ordinarios
Asignaturas	N.º de asignaturas
	Nombre de cada asignatura
Costo	USD

Fuente: elaboración propia

Estos atributos responden a lo sentado por el CES (2022) en el Reglamento de Régimen Académico. Con el detalle de los mismos, se pretende analizar, dentro de los programas de maestría en educación, las características de la institución, la ubicación geográfica, los campos temáticos, el tipo de formación, la modalidad de estudio, duración en semestres y horas, las asignaturas abordadas y los costos.

Historia de los estudios para graduados

Para llegar al complejo sistema de posgrados de la sociedad contemporánea se ha transitado por un largo y disputado camino. En su origen, las universidades formaban clérigos y hombres de letras (Chan, 2016) utilizando, primero, el *trivium* que estaba integrado por los estudios de lógica, gramática y retórica. Posteriormente, se empleaba el *quadrivium*, más avanzado, integrado por los estudios de aritmética, geometría, música y astronomía.

En orden de complejidad, en la Universidad de París, por ejemplo, se otorgaban, de inicio, títulos de bachiller que autorizaban a sus detentadores a ayudar a los licenciados en el arte de enseñar, quienes eran acreedores del título en *Licentia Docendi*. Para ser licenciados, los bachilleres debían continuar sus estudios durante tres años más y alcanzaban permiso para enseñar fuera de la corporación universitaria. Por encima de los licenciados, en el tercer nivel, estaba la maestría (*magister no regentes* o maestros honorarios y *magister arturegentes* o maestros efectivos) al que llegaban los licenciados si seguían estudiando. La maestría era considerada el más alto rango (McClelland, 1980; Iyanga Pendi, 2008). Al graduarse, los magísteres pasaban a formar parte de la corporación universitaria y en los actos de grado usaban toga y birrete —vestimenta ritual que se mantiene en los actos de grado de universidades de muchos países—.

Es importante señalar que en la universidad medieval no se tenía un sistema de estudios estandarizados ni un currículo de duración parecido para los estudios similares. Cuando aparecen las primeras universidades en plena Edad Media, los currículos no eran indispensables; más bien, cada institución definía lo que

hacía, cómo lo hacía y cuánto tiempo duraba la formación, como en el caso de la Universidad de París.

Aun cuando se han heredado las categorías empleadas entonces para jerarquizar concedores y conocimientos, no es posible concluir que aquello era un sistema de posgrados como los conocidos en la actualidad, pues, en ese entonces, las universidades no entregaban títulos profesionales sino honoríficos y tampoco estandarizaban sus procedimientos.

Entre las primeras universidades europeas del siglo XI y las del siglo XIX, transcurren ocho siglos durante los cuales estas instituciones van modificándose hasta llegar al sistema estructurado, jerarquizado y normado que se conoce al día de hoy. De hecho, es en el siglo XIX cuando comenzaron a establecerse normas y fines y los oficios se diversificaron.

En este tenor, los primeros estudios para graduados aparecieron en Rusia, Alemania, Francia y Estados Unidos. El primer doctorado, en forma de título académico, se otorgó en la Universidad de Berlín donde el sistema privilegiaba estudios científicos. En Rusia, por su lado, se autorizó a las universidades a otorgar títulos de candidato a maestro en ciencias, maestro en ciencias y doctor (Menacho Chiok, 2008). Inglaterra, en vías de constituirse en la gran potencia mundial del siglo XIX, no tenía políticas al respecto, por lo que esperó otro siglo para abrir sus primeros posgrados entre 1917 y 1920 (Simpson, 1983).

En la América hispana, la creación de universidades ocurrió muy temprano en el período colonial y se formó con base en el modelo medieval dominante en España. La primera universidad latinoamericana fue la Santo Tomás de Aquino que se fundó en 1538 en Lima. Posteriormente, en 1551, se creó una en México y una segunda en Lima (Morles y León, 2002). En 1586 se estableció la universidad San Fulgencio en Quito, poco después de la constitución de otras en Santo Domingo, México y Lima. En 1622 se creó, también en Quito, la San Gregorio Magno (Gil Blanco, 2018) y la Javeriana en Colombia (Morles y León, 2002). Así, esta región se llenó de universidades con procedimientos medievales.

La aparición de los estudios para graduados —como función propia de las IES— sucedió en el siglo XIX como resultado de una discusión sobre la naturaleza y fines de los mismos. Hasta ese momento, las universidades se centraban en la formación de ciudadanos y sacerdotes, por ello se inclinaban a ser congregacionales. Es más, no se buscaba formar profesionales o científicos sino buenos ciudadanos y líderes sociales que influenciaran la dirección comunitaria (Chan, 2016). Así se explica la resistencia al cambio de los modelos universitarios cuando se empieza a hablar de estudios para graduados orientados a lograr profesionales y científicos que den solución

a las presiones que vienen de una sociedad donde las ciencias se fragmentan y especializan. Según Berenson (1960), en Estados Unidos la oposición se fundaba en tres ejes. 1) La resistencia natural a la innovación, 2) la tensión entre academia y práctica profesional —siempre presente en las discusiones sobre la educación superior— y 3) el conflicto entre las convicciones e intereses que se gestan desde dentro de las universidades sobre política educacional y las influencias desde fuera que provienen de las necesidades de los tiempos.

De acuerdo con lo mencionado, a inicios del siglo XIX, los estudios para graduados florecieron, sobre todo, en Alemania y Francia. El modelo alemán estaba centrado en la enseñanza de las ciencias según el esquema humboldtiano y el modelo francés, en la aplicación del saber y las profesiones de sus afiliados, lo que suponía un hiato con la actividad científica. Huelga mencionar que a las IES de estos dos países van a formarse algunos de los profesores de los *colleges* estadounidenses quienes regresan a su país influenciados por lo que aprenden en su experiencia extranjera.

Enseguida, los *colleges* de Estados Unidos, en su mayoría regentados por congregaciones de iglesias locales, se resistieron a la creación de posgrados técnicos dentro del sistema, dado que la filosofía de estas instituciones era continuar formando clérigos y líderes ciudadanos y no profesionales en busca de mejores trabajos. Entonces, fue necesario, para romper la resistencia, que se hicieran insostenibles las presiones convergentes del crecimiento de los conocimientos y del aumento de los graduados que procuraban continuar perfeccionándose. Así que, con dificultades, los estudios para graduados lograron instalarse en universidades vanguardistas como Harvard, Yale y Columbia (Berenson, 1960).

El momento de ruptura definitiva a favor de los estudios para graduados en Estados Unidos ocurre en 1876 cuando se crea la Universidad John Hopkins de educación superior especializada en este tipo de programas. A partir de su fundación, se impulsa lo que Berenson (1960) llamó la Revolución universitaria que posibilitará —entre 1900 y 1914— la consolidación del poderoso sistema norteamericano de posgrados liderado por universidades nuevas como la mencionada, universidades privadas y prestigiosas como Harvard y universidades públicas reconocidas como la de California.

Por otro lado, este sistema recibió un fuerte impulso de Yale y la John Hopkins, porque estos centros de estudios argumentaron que los profesores de los *colleges* —para esa coyuntura, abundantes— debían estar mejor formados (Berenson, 1960). Es así que para 1918 en las universidades norteamericanas se conferían títulos de PhD en 149 campos del saber, mientras que en América

Latina se mantenían vigentes las universidades creadas por la colonización española a imagen y semejanza del esquema medieval.

En Estados Unidos, una vez resuelta la discusión a favor de un sistema de posgrados que atendiera la formación profesional —además de la formación ciudadana—, se produjo un debate adicional para dilucidar si las universidades debían procurar mejores profesionales prácticos y útiles para solucionar los problemas que agobiaban a la comunidad o si debían formar investigadores que aportasen al desarrollo de las ciencias y sus teorías (Berenson, 1960; McClelland, 1980; Altbach, 2001). Esta discusión se saldó con dos decisiones que le darán estabilidad al sistema: el PhD como máxima distinción en el sistema de aprendizajes profesionales y el papel director de la formación en investigación en el sistema (Berenson, 1960).

Para el periodo de entreguerras (1918-1945) el sistema se había consolidado y las revistas arbitradas proliferaron en los gremios profesionales y en los *colleges* (Berenson, 1960). Asimismo, el crecimiento del número de graduados que deseaban obtener títulos de mayor nivel y la expansión de las ciencias y necesidades de personal preparado del sistema nacional de investigaciones científicas se sublimaron como estímulos determinantes para el explosivo crecimiento del sistema.

Ahora bien, los primeros estudios para graduados en España y América Latina van a tardarse aún. Administrando la inercia de las antiguas universidades que doctoraban ciudadanos en filosofía y ciencias jurídicas en programas de dudosa calidad académica, las elites se resistieron a cambiar el modelo. Aunque no hay consenso en fechas, se reportan posgrados en 1937 en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en 1941 en la Universidad Central de Venezuela, Costa Rica y Colombia, en 1946 en el Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas y en la Universidad Nacional de Colombia; sin embargo, en este último país los posgrados adquirieron fuerza en 1970 (Jaramillo Salazar, 2009). De igual modo, estos programas aparecen en Argentina entre 1956-1957 (Barsky y Dávila, 2012), en Brasil en 1958, en La Habana en 1965 y en Ecuador en 1975 (Donis Ríos, 2000; Morles y León, 2002; Menacho Chiok, 2008).

Es cierto que los países iberoamericanos tardaron en iniciar la configuración de un sistema de estudios para graduados adaptado a los nuevos tiempos, pero también es cierto que estos, una vez empezados, maduraron rápidamente a partir de la década de los sesenta del siglo pasado. En 1971 la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia estableció los primeros posgrados en educación: Administración Educativa, Consejería Escolar, Psicopedagogía

y Supervisión (Cataño, 1984). Para el año 2000 ya había en todo Brasil 1 511 maestrías y 846 doctorados (Núñez, 2002). Por su lado, en Venezuela se ofertaban 1 400 posgrados entre maestrías y doctorados (Álvarez, 2002). En Argentina se abrieron 1 950 posgrados en el 2002 (Barsky y Dávila, 2012). En Colombia, a finales de los noventa, funcionaban 443 programas de especialización y 180 maestrías (Jaramillo Salazar, 2009). En Ecuador, por esas mismas fechas, dieciocho IES contaban con posgrados donde se registraron 4 700 estudiantes inscritos (Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado, 2002). De esta forma, se promovieron los programas de estudios para graduados. Cabe recalcar que los países iberoamericanos no solo enriquecieron los respectivos sistemas nacionales de ciencia, tecnología e innovación, sino también tributaron para el fortalecimiento del liderazgo ciudadano (Smith, 2023).

Todos estos preceptos, como ocurrió a finales del siglo XIX en los Estados Unidos, fomentaron un entorno positivo para la creación de los programas de posgrado sobre educación en Ecuador, tal y como se verá en el siguiente apartado.

Los posgrados en el sistema nacional de ciencias educativas en el Ecuador

La historia educativa del Ecuador ha atravesado distintos momentos en los que las decisiones políticas, tomadas desde los poderes ejecutivo y legislativo, convergieron a partir de la asignación presupuestaria y la inversión para el devenir de la educación. Las universidades, escuelas politécnicas e institutos técnicos y pedagógicos se esforzaban para ofrecer carreras de calidad en las cuales formar a los ciudadanos. Para los años ochenta del siglo XX, el contexto histórico se caracterizaba por la crisis económica y ajuste y cambio de régimen de desarrollo (Oleas, 2017). En esa tesitura se ejecutó la primera autoevaluación universitaria cuyos resultados evidenciaron una situación alarmante en las veintiún casas de estudios superiores existentes (Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior [Ceaases], 2014).

Con este antecedente y con la Constitución de 1988 se propuso “asegurar los objetivos de calidad”, desarrollando y aplicando un sistema de evaluación y acreditación. En ese entonces, Herdoiza (1988) alertaba sobre la existencia de una contradicción para la formulación de políticas entre la corriente científica en la educación y la fenomenológica; discordancia que debía resolverse investigando cuatro áreas del sistema y una de esas debía ser la de formación y capacitación docente desde la mirada científica.

Con la puesta en vigor de esta Constitución mejoró la estabilidad del país, pero la situación política fue agravando los sistemas que interactuaban en ella como la educación. De la Torre (2008) afirma que “la inflación pasó del 36 % en 1998 al 52 % en 1999 y al 96 % en 2000. El desempleo se incrementó del 11 % en 1998 al 14 % en 1999” (p. 201). Esto, en evidencia, tuvo efectos que iban en detrimento de las políticas educativas.

En este marco, en el año 2000, Ecuador apareció en el mapa de la producción científica latinoamericana con apenas 143 documentos registrados en revistas pertenecientes a la base de datos Scopus por país (Scimago Journal & Country Rank, 2022). Con tales números, ocupaba el puesto 99 en el mundo; es decir, ostentaba un sistema de formación científica acotado, dado su limitado sistema de divulgación científica y alimentación por los escasos investigadores activos.

En otro orden de cosas, en el año 2000, con la expedición de la Ley de Educación Superior, en el artículo 44, literal C., se indicó —de acuerdo con los niveles de enseñanza del sistema nacional de educación superior— que el “cuarto nivel o de posgrado, estaría destinado a la especialización científica o entrenamiento profesional avanzado. Corresponden a este nivel los títulos intermedios de posgrado de especialista y diploma superior y los grados de magíster y doctor” (Congreso Nacional, 2000, p. 11). Así se estableció un marco de referencia para los estudios de posgrado que empezaron a instaurarse en el contexto de la educación superior ecuatoriana; ello contrasta con otros casos a nivel regional como Argentina, Chile, México y Brasil en donde el apogeo de posgrados ya estaba desarrollado entre 1995 y 2002, mientras que en Ecuador este proceso recién inicia en los noventa (Capa y Redroban, 2018).

Cabe añadir que las universidades y escuelas politécnicas venían fragilizadas de un proceso de inestabilidad política, porque los gobernantes decidían que su articulación, autonomía e institucionalidad debían depender una evaluación. Para ello, entre el 2000 y 2002 se crearon organismos como el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (Conea) y el Consejo Nacional de Educación Superior (Conesup). Al mismo tiempo, se dispuso en el Reglamento General del Conea que en los próximos cinco años “(...) todas las universidades y escuelas politécnicas deberán completar sus procesos de acreditación” (Presidencia del Ecuador, 2002). El objetivo principal consistía en que las casas de estudios superiores implementaran acciones para mejorar la calidad educativa.

Ahora bien, uno de los principales indicadores de calidad recaía en la formación y perfil profesional. Es decir, se partía de la premisa de que, mientras los docentes estén formándose y mejorando su desempeño, el sistema de publicaciones se fortalecerá gracias a la producción científica e investigación y

la especialización en las temáticas de interés. Es así como durante los siguientes años las IES empezaron un proceso de autorregulación para asegurar una educación de calidad.

La Asamblea Nacional en el año 2008, a partir del mandato constituyente N.º 14, ordenó al Conea elaborar un informe técnico sobre el nivel de desempeño de las IES, provocando que por primera vez una institución ecuatoriana las evalúe. En el informe, las universidades y escuelas politécnicas fueron categorizadas (A, B, C, D y E) de acuerdo a los parámetros de evaluación clasificadas atendiendo a su desempeño. En el mismo se recomendó la depuración de veintiséis de ellas que se encontraban en la categoría E. No obstante, por otros asuntos del legislativo, el proceso de análisis de la educación superior quedó paralizado (Ceaaces, 2014).

En 2010, un hito de la educación superior se dio con la promulgación de la nueva Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), en la que la visión de la Constitución del 2008 la actualizó. Las principales acciones que se desarrollaron, a partir de la LOES, fueron la creación de tres instituciones que se encargarían de manejar la política pública de la educación superior: la Senescyt, CES y Ceaaces —en reemplazo del Conea—. Esta última institución se ocuparía, posteriormente, de realizar las políticas y procedimientos necesarios para la próxima evaluación de las IES; proceso que provocaría, en el 2012, que se cerraran catorce universidades y escuelas politécnicas que no cumplieron con los parámetros de calidad establecidos y, por ende, se encontraban en la categoría E. Es así que, en la mañana del jueves 12 de abril de ese mismo año, se colocaron sellos en las instituciones clausuradas con la leyenda “suspendida por falta de calidad académica” (Ceaaces, 2013).

La proliferación de IES, muchas de ellas improvisadas, era la expresión de un país ávido por desarrollar un sistema de formación profesional de tercer y cuarto nivel que mejorara las condiciones de vida de los estudiantes que, habiendo culminado sus estudios de bachillerato en un sistema educativo masificado, querían mejorar su perfil laboral y las oportunidades para obtener empleos dignos. En ausencia de un sistema regulador que orientara el desempeño de las IES, muchas de ellas se dedicaron a aprovechar la demanda de carreras profesionales de tercer y cuarto nivel.

Es así como las universidades y escuelas politécnicas, una vez que comenzaron a ser evaluadas y categorizadas a partir de estándares de calidad actualizados, invirtieron dinero y esfuerzos en aspectos relacionados con la docencia y perfil de los maestros, estudiantado y atención de la mayor cantidad de ellos, la investigación y sus publicaciones conexas, la atención a los contextos y poblaciones vulnerables por los programas de vinculación con la sociedad y

las condiciones de gestión institucional; siendo una de la más importantes, para el Ceaaces, la docencia. En este sentido, el estímulo para mejorar a los docentes empleado en Estados Unidos cien años antes, sería el mismo utilizado en la actualidad para que los profesores del magisterio oficial se vean estimulados a seguir estudios de posgrados.

Así, por ejemplo, en un esfuerzo para lograr un impacto masivo en la formación docente, el Gobierno del Ecuador firmó convenios con universidades de España para ofrecer la oportunidad de estudiar programas de posgrado a cerca de 2 160 servidores públicos (Ministerio de Educación [Mineduc], 2014). Este acuerdo se enmarcaba dentro de las acciones para incrementar el número de docentes con estudios de cuarto nivel en el país y, de igual forma, como garantía de la profesionalización para alcanzar una educación de calidad.

También, en el sistema educativo ecuatoriano, la situación de los profesores del magisterio estuvo limitada por las acciones para mejorar las condiciones laborales. En el artículo 111 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) se menciona que:

El escalafón del magisterio nacional constituye un sistema de categorización de las y los docentes pertenecientes a la carrera docente pública, según sus funciones, títulos, desarrollo profesional, tiempo de servicio, formación continua y resultados en los procesos de evaluación implementados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, lo que determina su remuneración y los ascensos de categoría. (Presidencia del Ecuador, 2021, p. 86)

En este sentido, los docentes de las instituciones educativas tuvieron el desarrollo profesional como requisito para el ascenso en el escalafón. En la misma ley se estableció que este sea concebido como un proceso permanente de actualización psicopedagógica en las ciencias de la educación. El escalafón, entonces, supuso un proceso de categorización en donde se especificaban los atributos que los mismos debían tener para acceder a un mejor puesto y salario en el sistema fiscal.

Otra política que estimulaba la incorporación de docentes en ejercicio a los posgrados ofertados era exigir a aquellos maestros que aspiraban a los perfiles de rector, director, vicerrector, subdirector, inspector general, subinspector o miembro del consejo académico a contar con un título de cuarto nivel. Así también, en los concursos de mérito y oposición, durante los cuales los profesores participaban para acceder a las plazas fijas de docente en el sistema fiscal, se valoraba el nivel de

estudios, teniendo como los de relevancia el cuarto nivel y PhD (Presidencia del Ecuador, 2012).

Por ello, en la LOEI se promovió la formación continua de los profesores a partir de “incentivos académicos como la entrega de becas para estudios de posgrados, acceso a la profesionalización docente (...), bonificación económica para los mejores puntuados en el proceso de evaluación realizado por el Instituto de Evaluación, y otros” (Presidencia del Ecuador, 2012, p. 87). Estas acciones se implementaron como parte de planes, políticas y programas adecuados a la realidad del profesorado, de tal forma que el Gobierno de turno otorgó estímulos a los servidores públicos que obtuvieron las mejores evaluaciones de desempeño de acuerdo al artículo 79 de la Ley Orgánica de Servicio Público (Losep). Con base en estos resultados se ofrecieron “menciones honoríficas, licencias para estudio, becas y cursos de formación, capacitación e instrucción” (Presidencia del Ecuador, 2016, p. 35). Estas acciones mantenían un diálogo con la agenda del ejecutivo, misma que estaba enfocada en mejorar la educación del país; por ello se explica la fuerte inversión en este campo, pues tenía como objetivo conseguir que los docentes estuviesen capacitados para liderar la educación ecuatoriana.

En 2013 se abrió el programa Quiero Ser Maestro, un concurso de méritos y oposición que ofreció la oportunidad de ingresar al magisterio a graduados de disciplinas diferentes a la pedagogía para cubrir las necesidades educativas que demandaba el país, así como también inscripciones para aspirantes a cargos directivos como rector, director, vicerrector, subdirector, inspector general y subinspector general (Mineduc, 2013). Sin embargo, en el año 2015, con la reforma a la LOEI, se expresó que podrían ingresar, en exclusivo, en el sistema nacional docentes con un título de tercer nivel en las ciencias de la educación.

Ello estimuló a los profesores con nombramiento provisional a inscribirse en programas que les permitiesen obtener su título de tercer nivel en los próximos tres años y a los que tenían nombramiento definitivo en cinco. Según la Red de Maestros, en 2015, de un total de 161 859 docentes en el sistema fiscal, solamente el 9 % contaba con maestría (Santacruz, 2015, párr. 6).

El auge de profesores que requirieron profesionalizarse en el campo amplio de la educación provocó que las IES diseñen y propongan sus programas de pregrado y posgrado en áreas vinculadas. Fabara (2013) también ratificó esta necesidad al indicar que 2 450 docentes de Inicial, Básica y Bachillerato tenían títulos de cuarto nivel, lo que representaba solo el 1,16 % nacional en aquel momento. Además, indicó que, para el 2010, funcionaban 75 programas de maestría en educación. En ese mismo año, Ecuador había triplicado su producción científica a 463 documentos, a pesar de que su clasificación en el mundo se mantenía

inamovible. Sin embargo, esto significó que el país estaba ingresando en la ola de la ciencia, aunque apenas se sentía el impacto de la sociedad del conocimiento que emergía con fuerza en el mundo.

Para 2013, la Senescyt impulsó la investigación con la incorporación de científicos de alto nivel a través del programa Prometeo y la inversión en investigación; esfuerzos que darán sus frutos unos años después. Una vez que las políticas previstas en la LOES empezaron a surtir efecto, la tasa de crecimiento se aceleró y, para el 2020, el Ecuador aumentó su producción científica a 6 033 documentos; es decir, multiplicó por trece su producción en Scopus y con ello alcanzó el lugar 65 a escala mundial.

La política de evaluación universitaria con estándares de calidad universales, el mejoramiento de la planta profesoral, la creación de nuevas universidades en áreas estratégicas, el estímulo a los docentes del sistema educativo para cursar posgrados y publicar, la llegada de investigadores de alto perfil provenientes de muchos países del mundo y el espíritu de la emergente sociedad del conocimiento convergieron para darle un impulso determinante a la actividad científica del Ecuador, incluida la formación e investigación en ciencias de la educación.

En 2010, cuando Fabara (2013) analizó la situación de la formación profesional de maestros pudo evidenciar que “no ha existido un proceso de planificación de la Educación Superior en lo atinente a la formación de docente (...) provocando una duplicación o multiplicación de esfuerzos en las mismas áreas de enseñanza” (p. 52), a pesar del denso tejido jurídico que promovía la búsqueda de soluciones. Sin embargo, si se compara el crecimiento de los programas de posgrado que se desarrollaban en 2010, según expone el mismo autor, con los que el Caces reportó en 2020 —con los datos del 2023 obtenidos para este estudio— es posible constatar que, aunque el problema no ha sido evaluado y resuelto con políticas públicas, existe un evidente incremento de la producción científica ecuatoriana; hecho que se entiende asociado al crecimiento de la oferta de posgrados que en 2020 eran 144 programas (Caces, 2022) y en 2023, 231.

En Ecuador, las políticas modernizadoras implementadas entre el 2008 y el 2016 señalaron el camino de los académicos profesionales a partir del siguiente itinerario: 1) al desarrollarse con perfil de investigador la formación profesional ecuatoriana de tercer nivel en las IES; 2) al exigir, a estas instituciones, estándares de calidad internacionales; 3) al aumentar el esfuerzo por formar investigadores en programas de maestría y doctorado²; 4) al promover la escritura académica en revistas indexadas de prestigio; 5) al incluir la formación de cuarto nivel

² Según datos facilitados para este estudio por la Senescyt (2023), desde 2015 hasta la actualidad se han registrado 15 156 títulos de cuarto nivel en el campo amplio de educación en el país.

y las publicaciones en revistas de impacto como requisitos de ascenso de los docentes en el magisterio nacional y 6) al establecerse taxativamente que un alto porcentaje de los catedráticos universitarios debía tener maestrías y doctorados.

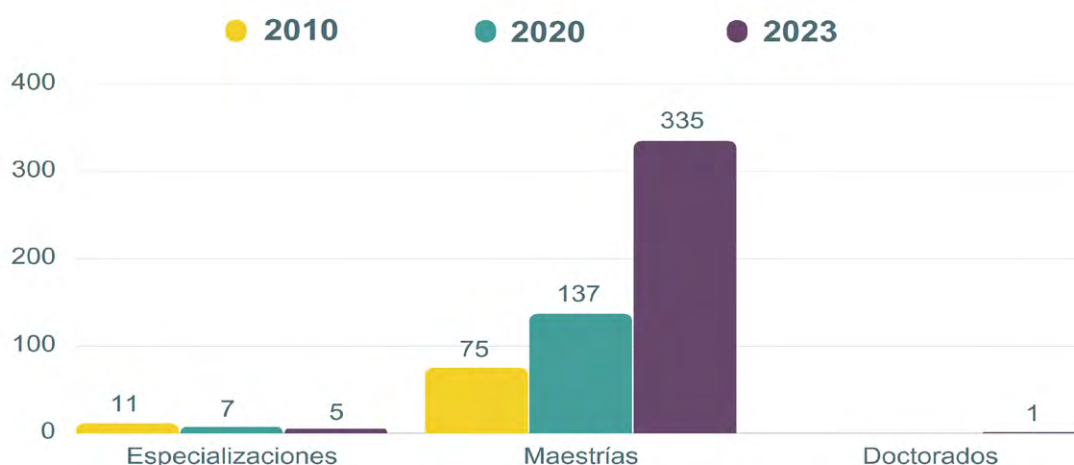
Dado que los posgrados y productos de investigación se influyen de forma mutua porque son subsistemas del sistema nacional de ciencia, tecnología e innovación, es posible suponer que, si aumenta la producción científica, crecen también los posgrados. De igual manera, se ha demostrado en el boletín 4 de este Observatorio que, al subir la producción general de documentos científicos, su alcance y diversidad temática aumenta; en paralelo —aunque no con la misma velocidad— se incrementa la producción de documentos científicos provenientes de las ciencias de la educación y de sus ciencias auxiliares junto con su alcance y diversidad temática. En consecuencia, si se amplía la producción de documentos científicos en educación y sus ciencias auxiliares, también debe aumentar el número de posgrados en educación y sus ciencias auxiliares. A eso, justamente, se orienta el siguiente apartado.

Caracterización de los posgrados en educación en Ecuador

Los posgrados en educación en Ecuador han sido objeto de investigaciones previas como las emplazadas por Fabara (2012) y el Caces (2021). En estos trabajos se analizaron los programas de posgrado en educación desde dos aristas. Primero, se estudió la historia de la formación de posgrados en educación del país en 2010 (Fabara, 2012). Segundo, se caracterizaron los programas de maestrías en el campo de conocimiento de la educación (Caces, 2021). Estas investigaciones sirvieron de base para analizar y comparar la oferta académica en educación entre los años 2010, 2020 y 2023 y por el nivel de formación, la modalidad de estudio, la duración, la cobertura geográfica y los campos temáticos.

Ahora bien, los programas de posgrado en el país se clasifican en tres niveles de formación: especialización, maestría y doctorado. En la Figura 2 se muestra una comparación entre la oferta de posgrados en educación entre el estudio de Fabara (2012), el informe del Caces (2021) y los datos registrados por el CES (2023) por niveles de formación. Los mismos exponen que las especializaciones disminuyen progresivamente desde 2010 hasta 2023, las maestrías presentan un notable crecimiento pues se duplican entre 2010-2020 y 2020-2023 y hay un solo doctorado en educación registrado en 2021.

Figura 2. Comparación entre el número de programas de posgrado en educación por nivel de formación en los años 2010, 2020 y 2023



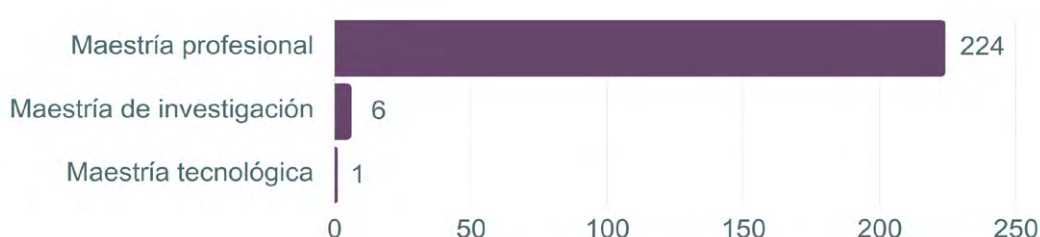
Fuente: elaboración propia con base en Fabara (2012), Caces (2021) y CES (2023)

De acuerdo con lo anterior, en este boletín se analizan los programas de maestría en educación del Ecuador. En los datos del CES aparecen 335 maestrías en educación aprobadas, como se muestra en la Figura 2.

En Ecuador hay 62 IES, de las cuales 49 ofrecen maestrías en educación. Es decir, más del 75 % cuentan con una oferta en educación para posgraduados. De los institutos superiores, solo uno tiene aprobado en 2023 un programa de maestría tecnológica en educación.

Como se presenta en la Figura 3, en este estudio se identifican tres tipos de programas: maestría académica con trayectoria profesional, maestría académica con trayectoria de investigación y maestría tecnológica. Esta clasificación se eliminó en el Reglamento de Régimen Académico del CES (2022). Sin embargo, en las maestrías analizadas se encontraron presentes estas distinciones. En total, los programas de maestría en educación abiertos ascienden a 231.

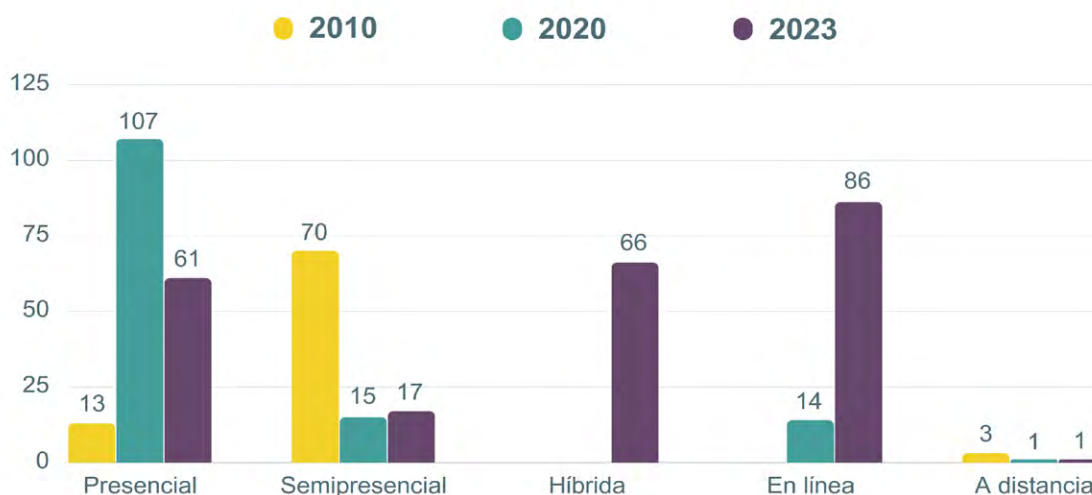
Figura 3. Programas de maestría en educación de la oferta académica abierta 2023



Fuente: elaboración propia

En cuanto a las modalidades de estudio, como se muestra en la Figura 4, la principal modalidad en 2010 fue la semipresencial, en 2020 la presencial y en 2023 en línea. En contraste con los trabajos de Fabara (2012) y Caces (2021), **actualmente, la mayoría de maestrías en educación que se ofrecen en el país son de modalidad en línea, seguido de la modalidad híbrida y la presencial.** Es importante resaltar que, a partir de la pandemia por el COVID-19, las modalidades de estudio híbrida y en línea tomaron relevancia, puesto que permitieron que las personas puedan estudiar desde cualquier lugar a través de internet, lo cual instó a la aprobación de programas de maestría en dichas modalidades.

Figura 4. Comparación entre el número de maestrías por modalidad de estudio en los años 2010, 2020 y 2023



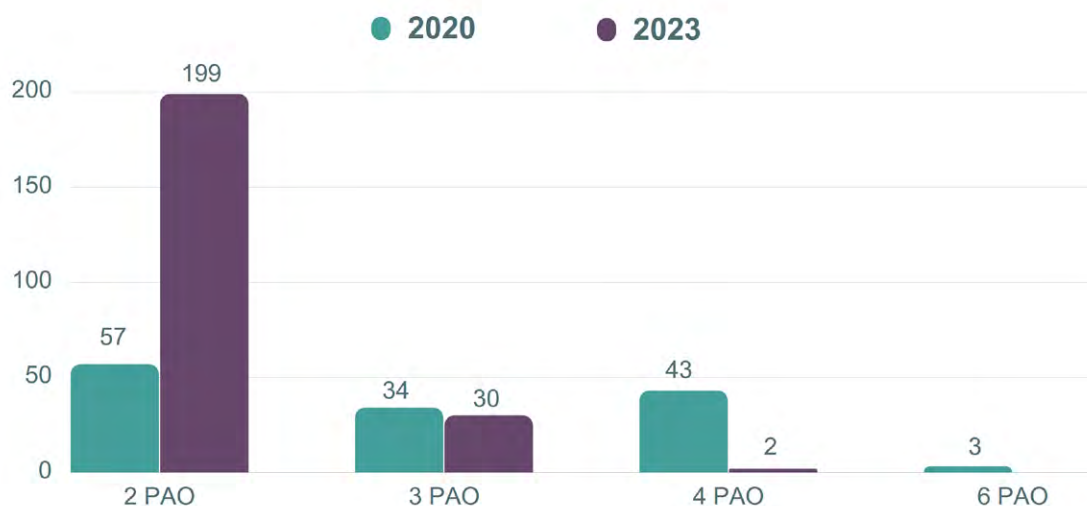
Fuente: elaboración propia con base en Fabara (2012), Caces (2021) y CES (2023)

La duración recurrente de los programas de maestría en educación en el país es de dos períodos académicos ordinarios (PAO). En la Figura 5 se presenta una comparación³ entre el número de PAO de las maestrías ofrecidas en 2020 (Caces, 2021) y de las abiertas actualmente. En 2020, la duración de estas era más extensa, de hasta seis PAO; mientras que, para 2023, se observa una reducción en el tiempo de duración. Esta característica, por consiguiente, vuelve más atractivo el estudio de un posgrado, puesto que dos PAO se llevan a cabo en un año —que sería el tiempo necesario para completar este nivel de estudio—. Además, la oferta

³ No se incluye el estudio de Fabara (2012) porque no presenta datos referentes a la duración de los programas de maestrías por PAO.

del país se torna competitiva con las propuestas internacionales de maestrías en educación que cuentan con la misma duración.

Figura 5. Comparación entre el número de PAO de las maestrías en los años 2020 y 2023



Fuente: elaboración propia

En la Tabla 2 se presenta la oferta académica abierta de maestrías en educación durante 2023. Los 231 programas expuestos se clasifican en cuatro grupos en relación con la oferta de cada institución. El primer grupo está conformado por tres universidades con el mayor número de maestrías que concentran el 31 % de la oferta. El segundo se compone por doce instituciones que tienen entre seis y nueve y representan el 37 %. El tercer grupo está integrado por veinte UEP que tienen entre dos y cinco y alcanzan el 26 %. El cuarto grupo está integrado por catorce universidades y un instituto, cada uno cuenta con una maestría y figuran como el 6 % de la oferta nacional.

Tabla 2. Oferta académica abierta de maestrías en educación

N.º	Institución de educación superior	Total
1	Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE)	35
2	Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (Uleam)	24
3	Universidad Nacional de Chimborazo (Unach)	12
4	Universidad Nacional de Loja (UNL)	9
5	Universidad Politécnica Salesiana (UPS)	9
6	Universidad Central del Ecuador (UCE)	8
7	Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL)	8
8	Universidad Técnica de Manabí (UTM)	8
9	Universidad Casa Grande (UCG)	7

10	Universidad Tecnológica Indoamérica (UTI)	7
11	Universidad Andina Simón Bolívar (UASB)	6
12	Universidad Católica de Cuenca (UCacue)	6
13	Universidad Estatal de Milagro (Unemi)	6
14	Universidad Técnica del Norte (UTN)	6
15	Universidad Bolivariana del Ecuador (UBE)	6
16	Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE)	5
17	Universidad Metropolitana (UMET)	5
18	Universidad Tecnológica Ecotec	5
19	Universidad de Guayaquil (UG)	4
20	Universidad del Azuay (UDA)	4
21	Universidad de Cuenca (UCuenca)	3
22	Universidad de Otavalo (UO)	3
23	Universidad Nacional de Educación (UNAE)	3
24	Universidad Particular de Especialidades Espíritu Santo (UEES)	3
25	Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil (UTEG)	3
26	Universidad Tecnológica Equinoccial (UTE)	3
27	Universidad del Pacífico (UPacífico)	2
28	Universidad Internacional del Ecuador (UIDE)	2
29	Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil (ULVR)	2
30	Universidad Técnica de Babahoyo (UTB)	2
31	Universidad Técnica de Cotopaxi (UTC)	2
32	Universidad Técnica Estatal de Quevedo (UTEQ)	2
33	Universidad Tecnológica Israel (UIsrael)	2
34	Universidad Técnica de Machala (UTMACH)	2
35	Escuela Politécnica del Litoral (Espol)	2
36	Instituto de Altos Estudios Nacionales (IAEN)	1
37	Universidad de las Américas (UDLA)	1
38	Universidad de los Hemisferios (UHE)	1
39	Universidad Estatal de Bolívar (UEB)	1
40	Universidad Estatal del Sur De Manabí (Unesum)	1
41	Universidad Iberoamericana del Ecuador (Unibe)	1
42	Universidad Particular San Gregorio de Portoviejo (UPSG)	1
43	Universidad Politécnica Estatal del Carchi (UPEC)	1
44	Universidad San Francisco de Quito (USFQ)	1
45	Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas (UTLVTE)	1
46	Instituto Tecnológico Universitario Rumiñahui (Ister)	1
47	Universidad de Investigación de Tecnología Experimental (Yachay)	1
48	Universidad de Las Fuerzas Armadas (ESPE)	1
49	Universidad Particular Internacional SEK	1
50	Universidad Regional Amazónica Ikiam (en red con UNAE)	1
Total		231

Fuente: elaboración propia

Campos temáticos relacionados con las maestrías en educación

Este apartado inició con una comparación entre los treinta campos temáticos que identificó Fabara (2012) en los 86 programas que analizó y los campos temáticos identificados en los 231 de este estudio. El principal resultado es que, en 2023, se evidenciaron once campos que no cuentan con programas de maestría que estuvieron vigentes en 2010 y surgieron diez nuevos. Se evidenció que algunos de ellos se modificaron en consonancia con el cambio del currículo nacional en 2012 y su actualización en 2016. Por ejemplo, en el periodo 2010 se encontraba la maestría en Pedagogía e Investigación Musical y en 2023 no hay una propuesta abierta en ese campo, pero sí en Pedagogía de las Artes. Asimismo, en 2010 se evidenciaron maestrías en áreas específicas de la física, geología y biología, pero en 2023 se ofertó Pedagogía de las Ciencias Experimentales que incorporó las disciplinas mencionadas.

En la Figura 6 se presenta una comparación⁴ entre el número de maestrías por campo temático en los años 2010 y 2023. El campo temático de mayor oferta de programas de maestría es innovación educativa. Fabara (2012) presentó a la investigación e innovación pedagógica como un solo campo temático con dos maestrías, pero en 2023 se identifica una sola con ese nombre. Frente a ello, surgen dos campos independientes: innovación educativa con 32 maestrías e investigación educativa con 3.

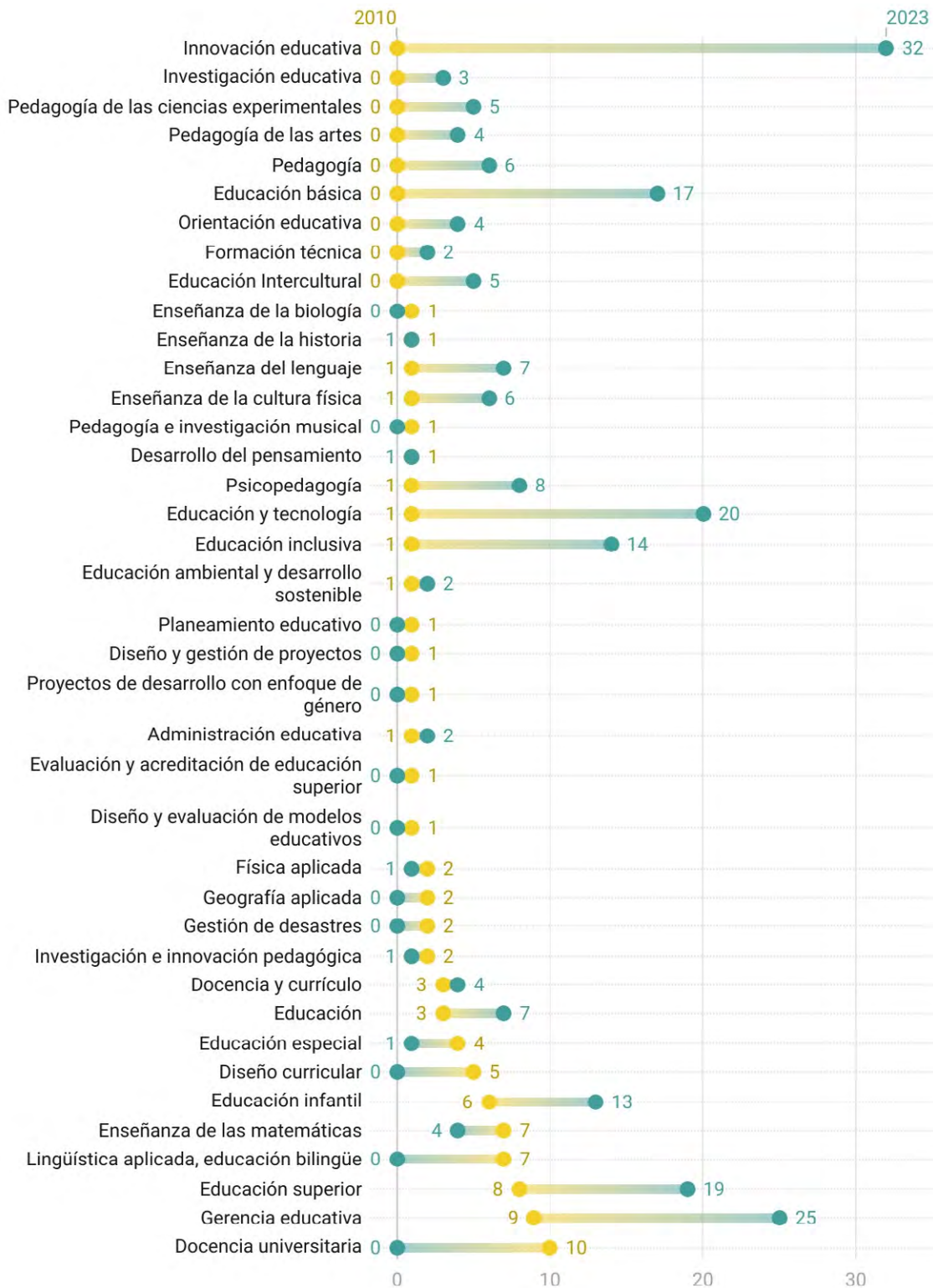
Los campos temáticos más amplios presentes en las maestrías analizadas para el 2023 son: gestión educativa con 25 programas, educación y tecnología con 20, educación superior con 19 y educación básica con 17. Es importante señalar que la oferta de este tipo de programas en 2023 cubre algunas necesidades que ubicaba Fabara (2012) en su estudio. En efecto, se amplió la oferta en gestión educativa y, también, se cuenta con varias maestrías en educación inclusiva, intercultural y educación artística que, en 2010, no estaban registradas.

A propósito, reporta Castellanos (2017), en 2015 era necesario cubrir áreas prioritarias de formación de posgrado para docentes del Mineduc tales como “Ciencias Naturales, Educación Inicial, Orientación Educativa, Ciencias Sociales, Lengua y Literatura, Matemática, Pedagogía, Informática y Educación Especial e Inclusiva” (p. 147). Para el momento actual, esas áreas están cubiertas como resultado del aumento y complejización de la oferta de posgrados en educación.

⁴ No se incluye el estudio de Caces (2021) porque no se presenta un análisis de los campos temáticos a los que se orientan los programas de maestrías en educación.



Figura 6. Comparación entre el número de maestrías por campo temático en los años 2010 y 2023



Creado con Datawrapper

Fuente: elaboración propia con base en Fabara (2012) para los datos de 2010

Estos datos dan cuenta de la diversificación de los campos temáticos de las maestrías en los últimos años. Aunque, llama la atención la limitada oferta y poca demanda de programas en educación ambiental a pesar del cambio climático y los compromisos educativos de la *Agenda 2030* asumidos por el Estado ecuatoriano. Todo ello, dado que esta área, al no ser una asignatura curricular explícita, no cuenta con fuentes de empleo claras tanto en la educación formal como informal.

La formación en los 231 programas de maestría en educación analizados está orientada principalmente a la pedagogía de las áreas curriculares, gestión educativa, innovación, tecnología y los niveles de enseñanza educación básica, educación infantil y educación superior. En la Tabla 3 se presenta una síntesis de los campos temáticos identificados con los nombres de los programas de maestría que en estos se abordan.

Tabla 3. Campos temáticos de los programas de maestría en educación en 2023



Campos temáticos	Nombres de las maestrías	Total
Gestión educativa	Administración educativa	27
	Asesoría y auditoría educativa	
	Gestión escolar	
	Liderazgo y emprendimiento educativo	
	Gestión y liderazgo	
	Innovación y liderazgo educativo	
Educación inclusiva	Educación inclusiva	15
	Educación especial	
	Atención a la diversidad de aprendizajes	
	Educación inclusiva y atención a la diversidad	
Educación intercultural	Educación intercultural bilingüe	5
	Educación intercultural e inclusiva	
	Educación intercultural	
Educación y tecnología	Educación y tecnologías de la información y comunicación	20
	Entornos digitales para la educación	
	Gestión del aprendizaje mediado por TIC	
	Dirección y gestión <i>e-learning</i>	
Innovación educativa	Innovación en educación	32
	Tecnología e innovación educativa	
	Innovaciones pedagógicas	
	Educación, tecnología e innovación	
Investigación educativa	Investigación educativa	4
	Investigación en pedagogía	
	Investigación e innovación educativa	

Orientación educativa	Educación con mención en Orientación educativa		4
	Educación con mención en Orientación familiar		
Psicopedagogía	Psicopedagogía con mención en neurodesarrollo		8
	Psicología con mención en neuropsicología del aprendizaje		
	Psicopedagogía		
	Neuropsicología		
Niveles de enseñanza	Educación inicial	Desarrollo temprano y educación infantil	13
		Educación inicial	
	Educación básica	Educación básica	17
		Didácticas para la educación básica	
	Educación superior	Gestión de la educación superior	19
		Docencia e investigación en Educación Superior	
Gestión y aseguramiento de la calidad en la educación superior			
Pedagogía de las áreas curriculares	Pedagogía de las artes	Educación cultural y artística	4
		Pedagogía de las Artes y Humanidades	
	Educación ambiental	Educación ambiental	2
		Educación ambiental y desarrollo regenerativo	
	Educación física	Educación física y deporte	6
		Educación física inclusiva	
	Pedagogía del inglés	Pedagogía del inglés como lengua extranjera	17
		Pedagogía de los idiomas nacionales y extranjeros	
	Pedagogía de las ciencias experimentales	Estrategias para la docencia STEM	10
		Pedagogía de las ciencias experimentales	
		Educación con mención en la Enseñanza de la Física	
		Educación con mención en Matemática	
	Pedagogía de la lengua y literatura	Educación con mención en Lingüística y Literatura	7
		Enseñanza de la Lengua y Literatura	
		Literatura infantil y juvenil	
		Innovación en la enseñanza inicial de la lengua escrita	
Pedagogía de las ciencias sociales	Pedagogía de la Historia y las Ciencias Sociales		1
Pedagogía de la religión	Pedagogía de la enseñanza religiosa		1

Educación, pedagogía y currículo	Educación con mención en Pedagogías sociocríticas	17
	Pedagogía	
	Educación	
	Educación con mención en Educación y Creatividad	
	Educación con mención en Desarrollo del Pensamiento	
	Metodologías de la enseñanza para el aprendizaje	
	Educación y diseño de recursos didácticos	
	Pedagogía con mención en Currículo	
Formación técnica	Educación con mención en Bachillerato Técnico	2
	Educación con mención en Formación Técnica y Profesional	

Fuente: *elaboración propia*

Distribución geográfica de las maestrías en educación del Ecuador

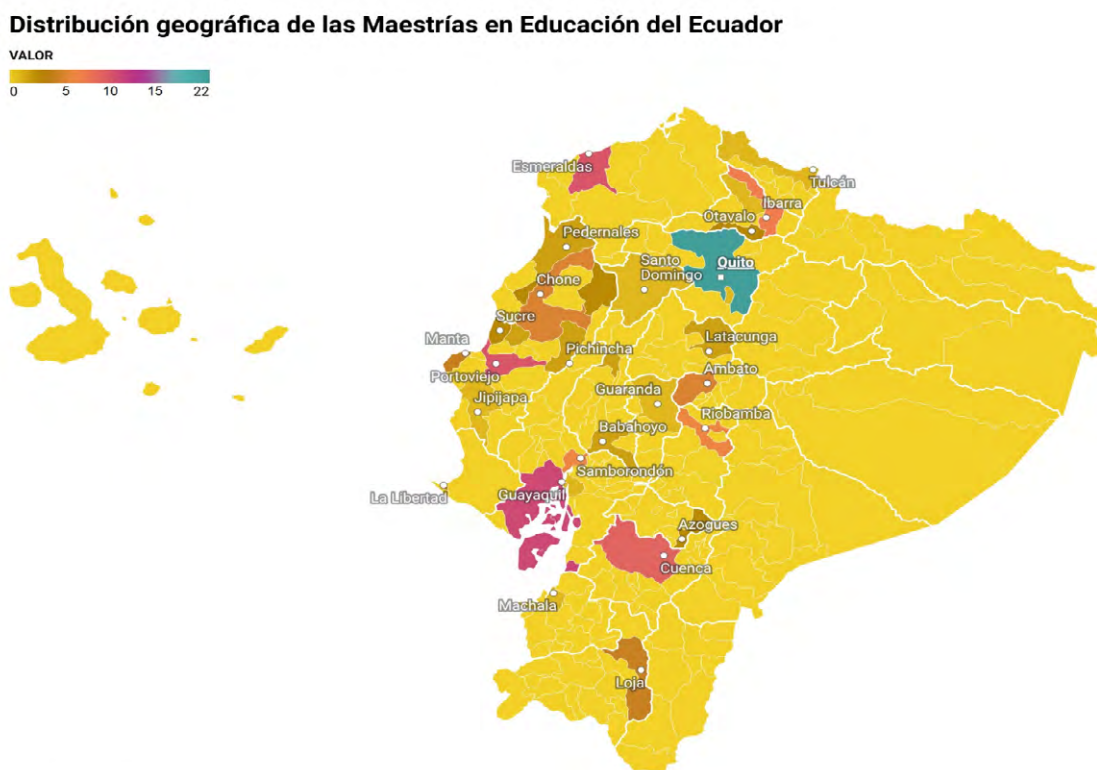
Como se mencionó, 86 programas de maestrías tienen una modalidad de estudio en línea; por lo tanto, el 37 % están abiertos a todo el país. El restante 63 %, que integra las modalidades de estudio presencial, semipresencial e híbrida, están distribuidos en 31 ciudades del Ecuador. En contraste con el estudio de Fabara (2012) sobre los posgrados desarrollados en 2010, la presencia geográfica de las maestrías en educación se ha incrementado, para el 2023, en diez ciudades del país. De igual manera, las UEP ofrecen el mismo programa de maestría en dos o más sedes. Es el caso de Uleam con sedes en la región Costa, PUCE en la Costa y Sierra, UPS en las tres principales ciudades del país y UTI en la Sierra.

Como se muestra en la Figura 7, los programas de maestría en educación en Ecuador cubren geográficamente las regiones Costa (75) y Sierra (70). En la primera, la oferta de maestrías alcanza dieciocho ciudades, con una presencia mayoritaria en Guayaquil (12), Esmeraldas (11), Portoviejo (11), Chone (6) y Manta (5). En la segunda, las maestrías se ofrecen en trece ciudades, sobre todo en Quito (22), Cuenca (10), Ibarra (8), Riobamba (7), Ambato (6) y Loja (6).

Al igual que en el estudio de Fabara (2012), no se identificó en ninguna ciudad capital de las regiones Amazonía y Galápagos programas presenciales de maestrías en educación. Mientras que, en las provincias de la Sierra y la Costa, a excepción de Santa Elena, cada ciudad capital cuenta con una o dos maestrías.



Figura 7. Cobertura geográfica de las maestrías en educación en el Ecuador por cantón



Creado con Datawrapper

[Ver mapa interactivo >](#)

Fuente: elaboración propia

Costos de las maestrías en educación en el Ecuador

Los aranceles de las maestrías en educación oscilan entre 1 800 a 13 769 dólares, aunque el valor más común es 3 000. Estos costos varían por la modalidad de estudio, el campo temático, la región y tipo de financiamiento de las universidades donde se las ofrecen.

Las maestrías de modalidad en línea, que están abiertas a todo el país, tienen un menor costo que las de modalidad presencial, semipresencial o híbrida. Estos programas en educación inicial presentan el menor costo (1 800 dólares) y las maestrías en investigación educativa el mayor (4 760), de manera que este tipo de programas son accesibles tanto en precio como en facilidad para estudiar desde cualquier lugar.

En la región Costa, una maestría en innovación educativa puede costar desde 2 000 a 9 000 dólares y las de educación inclusiva y pedagogía de las

ciencias experimentales pueden encontrarse desde los 5 000. En la región Sierra, las maestrías en gestión educativa, educación y tecnología y educación básica presentan el menor costo (3 000) y las de pedagogía del inglés pueden costar hasta 13 769.

Tabla 4. Costos de las maestrías en educación por campo temático, región y modalidad en línea

Campo temático	Total	Región	Costo mínimo	Costo máximo
Gestión educativa	10	Abierta al país	2 500	5 571
	12	Costa	3 000	6 820
	5	Sierra	3 000	11 900
Educación inclusiva	10	Abierta al país	2 500	5 571
	3	Costa	5 000	7 755
	2	Sierra	3 200	4 200
Educación intercultural	4	Abierta al país	2 850	4 650
	1	Sierra	5 500	
Educación y tecnología	11	Abierta al país	3 000	7 200
	4	Costa	3 000	3 954
	5	Sierra	3 000	4 760
Innovación educativa	7	Abierta al país	2 613	5 571
	18	Costa	2 000	9 000
	7	Sierra	3 200	4 290
Investigación educativa	1	Abierta al país	4 760	
	3	Sierra	3 900	4 490
Orientación educativa	4	Abierta al país	2 500	3 600
Psicopedagogía	5	Abierta al país	2 900	5 571
	1	Costa	4 400	
	2	Sierra	3 300	6 000
Educación inicial	4	Abierta al país	1 800	5 571
	3	Costa	3 900	5 600
	6	Sierra	3 300	6 500
Educación básica	5	Abierta al país	2 000	3 300
	8	Costa	3 000	4 600
	4	Sierra	3 000	4 045
Educación superior	2	Abierta al país	3 000	
	7	Costa	3 000	4 400
	10	Sierra	3 750	4 400
Pedagogía de las artes	2	Abierta al país	3 800	4 510
	2	Sierra	3 500	4 000
Educación ambiental	1	Abierta al país	3 987	
	1	Sierra	3 706	



Volver

Educación física	5	Costa	3 000	4 818
	1	Sierra	4 675	
Pedagogía del inglés	7	Abierta al país	2 600	5 571
	4	Costa	2 700	4 000
	6	Sierra	3 300	13 769
Pedagogía de las ciencias experimentales	1	Abierta al país	4 500	
	6	Sierra	3 800	4 290
	3	Costa	5 000	8 900
Pedagogía de la lengua y literatura	4	Abierta al país	3 000	4 200
	3	Sierra	3 850	4 760
Pedagogía de la enseñanza religiosa	1	Abierta al país	3 562	
Pedagogía de la historia y las ciencias sociales	1	Sierra	3 500	
Educación, pedagogía y currículo	6	Abierta al país	2 600	7 200
	6	Costa	3 000	7 755
	5	Sierra	4 500	6 773
Formación técnica	1	Abierta al país	3 300	
	1	Costa	3 000	
	231			

Fuente: *elaboración propia*

Adicionalmente, el tipo de financiamiento de las universidades que ofrecen las maestrías en educación incide en el arancel de las mismas. Como se muestra en la Tabla 5, de las diez UEP que aparecen solo dos son públicas. La maestría más costosa se ofrece la USFQ, seguida de UASB, UTEG y Espol. Las cinco más costosas del país también son las de mayor duración con cuatro y tres PAO para su ejecución. Los campos temáticos a los que estas se orientan son inglés, gestión, ciencias experimentales, inclusión, tecnología, psicopedagogía y educación inicial. Aunque se pueden encontrar maestrías en estos campos a un menor costo —como se muestra en el apartado anterior— este va a estar condicionado por la región, tipo de financiamiento y prestigio de la UEP que la oferta.



Tabla 5. Distribución de las maestrías más costosas por tipo de financiamiento de la UEP

Campo temático	UEP	Tipo de financiamiento	Duración	Costo
Pedagogía del inglés	USFQ	Particular autofinanciado	4 PAO	13 769
Gestión educativa	UASB	Pública	3 PAO	11 900
Innovación educativa	UTEG	Particular autofinanciado	3 PAO	9 000
Pedagogía de las ciencias experimentales	Espol	Pública	3 PAO	8 900
Pedagogía de las ciencias experimentales	Espol	Pública	3 PAO	8 900
Educación inclusiva	Ecotec	Particular autofinanciado	2 PAO	7 755
Educación, pedagogía y currículo	Ecotec	Particular autofinanciado	2 PAO	7 755
Educación y tecnología	UISrael	Particular autofinanciado	2 PAO	7 200
Educación, pedagogía y currículo	UISrael	Particular autofinanciado	2 PAO	7 200
Educación inclusiva	UHE	Particular autofinanciado	2 PAO	7 000
Psicopedagogía	UIDE	Particular autofinanciado	2 PAO	7 000
Gestión educativa	UEES	Particular autofinanciado	2 PAO	6 820
Gestión educativa	UEES	Particular autofinanciado	2 PAO	6 820
Educación, pedagogía y currículo	UO	Particular autofinanciado	3 PAO	6 773
Educación inicial	UDA	Particular cofinanciado	2 PAO	6 500

Fuente: elaboración propia

Asignaturas recurrentes y asignaturas especializadas, en general y por campo temático

A pesar de la especificidad propia de cada maestría, hay algunas asignaturas que son recurrentes dentro de los programas. La unidad de titulación está presente en todas con diferenciación en la cantidad de asignaturas dedicadas puntualmente a esa actividad como Titulación I y II, por esa razón se excluye de la Tabla 6, en la cual se muestran las quince asignaturas más recurrentes de las 584 identificadas en los 231 programas analizados. Primero está la asignatura Metodología de la investigación que se encuentra en el 45 % de las maestrías. Segundo, Investigación educativa y Evaluación educativa se hallan en más del 18 %. Tercero, las asignaturas relacionadas a liderazgo, gestión educativa, teorías del aprendizaje, filosofía, currículo y legislación están presentes en un 15 % de las maestrías. Por último, asignaturas referentes a tecnologías, tendencias

pedagógicas, neuroeducación, interculturalidad e inclusión y calidad educativa están en un 10 %.

Tabla 6. Principales asignaturas presentes en las maestrías



N.º	Asignaturas	Total
1	Metodología de la investigación	106
2	Investigación educativa	46
3	Evaluación educativa	43
4	Liderazgo educativo	38
5	Diseño e innovación curricular	33
6	Teorías educativas del aprendizaje	29
7	Filosofía de la educación, ética y desarrollo	28
8	Gestión educativa	28
9	Legislación y políticas públicas de educación en Ecuador	27
10	TIC aplicadas a la educación	25
11	Herramientas multimedia para el e-aprendizaje	25
12	Tendencias pedagógicas contemporáneas	24
13	Neuroeducación	23
14	Interculturalidad e inclusión	22
15	Calidad, evaluación y estándares educativos	21

Fuente: elaboración propia

El resto de las asignaturas cuentan con una frecuencia menor, dado que están presentes en 5, 10 o 15 maestrías. Otras asignaturas que figuran en tan solo una son Ubicuidad e integración de tecnología móvil, Teoría de los test, Teología, Psicología deportiva, Educación multisensorial y Cultura andina y prácticas ancestrales ya que son más especializadas.

La distribución de las asignaturas más recurrentes por campo temático muestra la especificidad propia de cada maestría; todo ello porque se identifica la presencia de asignaturas especializadas acordes a la línea de estudio de las mismas, como es el caso de educación intercultural con asignaturas como Didáctica intercultural de la lengua y las matemáticas. En la Tabla 7 se presentan las principales asignaturas que integran las maestrías en educación analizadas por campo temático.

Tabla 7. Principales asignaturas presentes en las maestrías por campo temático



Campo temático	Asignaturas	Total
Gestión educativa	Liderazgo educativo	21
	Planificación estratégica en instituciones educativas	14
	Legislación y políticas públicas de educación en Ecuador	11
Educación inclusiva	Planes, programas y adaptaciones curriculares en la diversidad	9
	Fundamentos de la educación inclusiva	7
	Modelos pedagógicos inclusivos	7
Educación intercultural	Didáctica intercultural de las lenguas nativas	3
	Didáctica intercultural de las matemáticas	3
	Educación intercultural y currículo	3
Educación y tecnología	Diseño curricular en entornos virtuales	8
	Diseño de aulas virtuales	8
	Evaluación del aprendizaje en e-learning	8
Innovación educativa	Diseño e innovación curricular	20
	Evaluación Educativa	16
	Herramientas multimedia para el e-aprendizaje	13
Investigación educativa	Metodologías de investigación	3
	Filosofía de la educación, ética y desarrollo	2
	Investigación educativa	2
Orientación educativa	Orientación Educativa y Creatividad para la Formación	4
	Manejo y resolución de conflictos	3
	Tutoría y orientación escolar	2
Psicopedagogía	Neuropsicología del desarrollo	7
	Intervención psicopedagógica en contextos educativos	5
	Evaluación psicopedagógica y plan inclusivo	3
Educación inicial	Atención temprana y estimulación temprana	10
	Desarrollo y bienestar infantil	10
	Filosofía, juego, arte y literatura infantil	6
Educación básica	Evaluación Educativa	12
	Currículo en educación básica	11
	Gestión educativa	7
Educación superior	Tendencias globales en educación superior	18
	Educación superior, América Latina y Ecuador	16
	Modelos Educativos Innovadores y sus Sistemas de Gestión	15

Pedagogía de las artes	Tendencias Históricas en Educación Artística	4
	Escritura creativa	2
	Pedagogía de las Bellas Artes	2
Educación ambiental	Educación ambiental y desarrollo sostenible	2
	Didácticas de la educación ambiental	2
Educación física	Modelos Pedagógicos en Educación Física	4
	Investigación en Educación Física	4
	Pedagogía y Didáctica de la educación Física y el deporte	4
Pedagogía del inglés	Assessment in the EFL Classroom	16
	Master's Project/Research	14
	Technological Tools for Language Teaching	13
Pedagogía de las ciencias experimentales	Física	6
	Estadística Aplicada a la Educación	5
	Análisis Geométrico y Trigonométrico	4
Pedagogía de la lengua y literatura	Creación literaria	4
	TIC aplicada a Didáctica de la lengua y la literatura	3
	Comunicación, Análisis del Discurso y Contextos Nacionales y Realidades	3
Pedagogía de la historia y las ciencias sociales	Historia	3
	Didáctica de las ciencias sociales	2
Pedagogía de la enseñanza religiosa	Teología	2
	Fenomenología	2
Educación, pedagogía y currículo	Filosofía de la educación, ética y desarrollo	8
	Evaluación Educativa	7
	Diseño curricular	6
Formación técnica	Metodología de la Enseñanza de las Áreas Técnicas Profesionales	2
	Psicología educativa	2

Fuente: *elaboración propia*

Conclusiones: las particularidades del sistema de posgrados en educación en Ecuador

Las maestrías en educación en Ecuador en 2023 atienden los requerimientos curriculares vigentes y las necesidades de formación solicitadas diez años atrás por Fabara (2012); asimismo, están impulsadas mediante las políticas educativas del Estado y el sistema de posgrados en educación se ha actualizado. En efecto, la

nueva oferta considera la formación docente a través de posgrados en los niveles de enseñanza Inicial, Básica y Superior y la formación pedagógica de las áreas curriculares en Lengua y Literatura, Matemáticas, Ciencias Experimentales, Inglés, Artes y Educación Física; así como en Gestión, Inclusión, Tecnología, Innovación, Orientación y Psicopedagogía. Aunque, sigue siendo necesario ampliar la oferta de maestrías en educación intercultural y educación ambiental.

En cuanto a la formación de los docentes del sistema educativo nacional, es preciso señalar que en 2015 solo el 9 % de los mismos contaba con maestría; **para el 2023 el 14,5 % de los docentes en ejercicio ya tiene formación de cuarto nivel en el campo de la educación y el 1,4 % en otros campos vinculados (Mineduc, 2022). A pesar de incrementar en más del 5 %, aún falta que un 84 % de profesores cursen estudios de posgrado.**

La finalidad de los programas de maestrías, desde su concepción, han buscado fortalecer la formación de profesionales, docentes e investigadores para que aporten a la sociedad. Por todo ello, la práctica e investigación se han logrado vincular significativamente. De hecho, la presencia de asignaturas sobre esta rama del conocimiento en todos los programas de maestría en educación expone la importancia de su rol en la formación docente.

En otro orden de cosas, la oferta académica de maestrías en educación está presente en todas sus modalidades en las regiones Sierra y Costa. Mientras que en la Amazonía y Galápagos no hay una oferta de programas de posgrado en educación en modalidades presenciales, semipresenciales o híbridas. **Las regiones Amazonía y Galápagos son atendidas *in situ* por las 86 maestrías que se ofrecen en la modalidad en línea. Sin embargo, se debe destacar que en la región Amazónica se encuentran más del 40 % de parroquias sin conectividad del país, lo que dificulta el acceso a los posgrados en línea.** Por ende, el acceso de los docentes de esta región a programas en línea —que es su única opción— está limitada por sus dificultades de conectividad. Esta situación demuestra que la necesidad de universidades públicas en la región Amazónica sigue vigente.

A diferencia de los estudios de pregrado, cuya gratuidad está garantizada para las carreras de tercer nivel, los programas de posgrado no disfrutan de la misma condición. Ello implica que, para las universidades públicas, los posgrados deban autofinanciarse. Es decir, para abrir un programa es necesario que haya un número base de inscritos cuyos pagos puedan cubrir los costos de funcionamiento o que la misma institución cuente con recursos obtenidos por otros medios que puedan ser transferidos al programa en referencia. Esta particularidad hace que los programas de posgrado, más que los de pregrado,

dependan del número de individuos dispuestos a pagar por ellos. En un entorno caracterizado por la escasez de recursos financieros, es difícil el financiamiento por las IES públicas de posgrados que atiendan problemas estratégicos.

La política del Estado de no financiar los posgrados de las universidades públicas plantea al menos dos dilemas. El primero es que el Estado debe considerar si debe seguir descargando en sus ciudadanos el principio “aprendizaje para toda la vida”, del cual los estudios para posgraduados es el referente. El segundo es si el Estado puede renunciar a su tarea estratégica de formar los recursos humanos necesarios para el país.

Otro punto que debe ser investigado en su complejidad es ¿cuál es la razón para que un tercio de los programas de maestría en educación aprobados por el CES no estén abiertos? Se presupone que la crisis económica impide continuar la asignación de becas a docentes con desempeño destacado, dado que los recortes a los presupuestos asignados a las IES y los costos de las maestrías han impactado en la apertura de estos.

En definitiva, el sistema de posgrados ecuatoriano en ciencias de la educación y afines, a pesar de las limitaciones geográficas y económicas, ha logrado ampliar y diversificar los campos temáticos de la oferta académica y sus modalidades de estudio para atender las necesidades de formación de los profesionales de la educación del país.

Como ocurre con otros aspectos del sistema nacional de ciencia, tecnología e innovación en educación del Ecuador, se demuestra que al crecer el número de universidades que tienen carreras en pedagogía —y con ello el de profesores que pueden aportar a la investigación científica educativa en Ecuador— crece simultáneamente la oferta de posgrados y sus ciencias afines. Hay más de 2 000 investigadores que han publicado más de 900 artículos en revistas Scopus, ello genera una oferta de profesores potenciales de los programas de posgrado: unos y otros funcionan en red.

Asimismo, crecen las universidades que ofrecen carreras para la formación de docentes, programas de posgrado, número de investigadores y publicaciones en revistas de impacto; y, por tanto, aumenta y se fortalece el sistema nacional de ciencia, tecnología e innovación en ciencias de la educación del país.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, N. (2002). Venezuela. En Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado [AUIP] (Org.), *Gestión de la calidad del postgrado en Iberoamérica. Experiencias nacionales*, (pp. 112-120). Ediciones Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado. https://www.auiip.org/images/stories/DATOS/PublicacionesOnLine/archivos/gestion_calid_post.pdf
- Altbach, P. (2005). *Educación superior comparada. El conocimiento, la universidad y el desarrollo*. Universidad de Palermo.
- Barsky, O. y Dávila, M. (2012). El sistema de posgrados en la Argentina: tendencias y problemas actuales. *Revista Argentina de Educación Superior*, 4(5), 12-37. https://www.untref.edu.ar/raes/documentos/raes_5_barsky.pdf
- Berenson, B. (1960). *Graduate education in United States*. McGraw Hill.
- Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior [Caces]. (2021). *Desarrollo y caracterización del posgrado en el campo de conocimiento de educación y sus procesos de evaluación y acreditación a nivel internacional y en Ecuador*. Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. <https://www.caces.gob.ec/wp-content/uploads/2022/05/Educacio%CC%81n.pdf>
- Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior [Caces]. (2023). *Modelo genérico para la evaluación del entorno de aprendizaje de los programas de posgrado*. Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. https://www.caces.gob.ec/documents/20116/208157/45/4534.afsh/4534_1.0.afsh
- Capa, H. y Redroban, S. (2008). *Procesos de evaluación y acreditación de la educación de Posgrado en Brasil, México, Argentina, Chile y Colombia*. Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. https://www.caces.gob.ec/documents/20116/142881/26/2607.afsh/2607_1.0.afsh
- Castellanos, R. (2017). Pertinencia de la formación de postgrado en educación en el Ecuador. *Runae*, (1), 137-153. <http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/244/1/Runae%20N%C2%B01%20137-153.pdf>
- Cataño, G. (1984). Estudios de postgrado en educación. Evaluación de una experiencia. *Revista Colombiana de Educación*, (13), 1-23. <https://doi.org/10.17227/01203916.5102>
- Chan, R. (2016). Understanding the purpose of higher education: an analysis of the economic and social benefits for completing a college degree. *JEPPA*, 6(5), 1-40. https://www.researchgate.net/publication/305228497_Understanding

- [the_purpose_of_higher_education_An_analysis_of_the_economic_and_social_benefits_for_completing_a_college_degree](#)
- Consejo de Educación Superior [CES]. (21 de junio de 2023). *Oferta académica vigente del Sistema de Educación Superior*. Consejo de Educación Superior. http://appcmi.ces.gob.ec/oferta_vigente/index.php
- Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior [Ceaaces]. (2013). *Suspendida por falta de calidad. El cierre de catorce universidades en Ecuador*. Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. <https://www.caces.gob.ec/wp-content/uploads/Documents/PUBLICACIONES/pdf-suspendidas-por-falta-de-calidad.pdf>
- Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior [Ceaaces]. (2014). *La evaluación de la calidad universitaria ecuatoriana. La experiencia del Mandato 14*. Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad Educativa Superior. <https://www.caces.gob.ec/wp-content/uploads/Documents/PUBLICACIONES/pdf-la-evaluacion-de-la-calidad.pdf>
- Congreso Nacional. (2000). *Ley Orgánica de Educación Superior*. <https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/03/LOES-2000.pdf>
- De la Torre, C. (2008). Protesta y democracia en Ecuador: la caída de Lucio Gutiérrez. En M. López, N. Íñigo y P. Claveiro (Eds.), *Luchas contrahegemónicas y cambios políticos recientes de América Latina* (pp. 197-227). CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20160229034345/12torre.pdf>
- Donis Ríos, M. (2000). Aportes para una historia de los posgrados en Venezuela. *Cuaderno UCAB. Los estudios de postgrado en la UCAB*, (3), 24-31. <https://revisitasenlinea.saber.ucab.edu.ve/index.php/cuadernosucab/article/view/5937>
- Fabara, E. (2012). La formación de posgrado en educación en Ecuador. *Alteridad. Revista de Educación*, 7(2), 92-105. <https://doi.org/10.17163/alt.v7n2.2012.01>
- Fabara, E. (2013). *Estado del arte de la formación docente en el Ecuador*. Contrato Social por la Educación. <http://contratosocialecuador.org/images/publicaciones/cuadernos/8.pdf>
- Gil Blanco, E. (12 de mayo de 2018). *Todo lo que debes saber sobre la historia de las primeras escuelas y universidades de Quito*. Portal de Noticias USFQ. <https://noticias.usfq.edu.ec/2018/12/todo-lo-que-debes-saber-sobre-la.html>
- Herdoiza, M. (1988). Los retos de la investigación educativa. *Ecuador Debate*, (16), 189-205. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/9690/1/REXTN-ED16-10-Herdoiza.pdf>
- Iyanga Pendi, A. (2006). *Historia de la universidad en Europa*. Universitat de Valencia.

- Jaramillo Salazar, H. (2009). La formación de postgrado en Colombia: maestrías y doctorados. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 5(13), 131-155. <https://www.redalyc.org/pdf/924/92415269008.pdf>
- López de Herrera, M.; Loaiza Sánchez, K.; Arias Sinchi, M. y Mansutti Rodríguez, A. (2022). *Navegando en la ola: las universidades ecuatorianas hacia el 2050*. Boletín N.º 2. Editorial UNAE. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/observaUNAE/article/view/780>
- Mansutti-Rodríguez, A.; Arias Sinchi, M. y Loaiza Sánchez, K. (2023). *Un pequeño gigante: la investigación educativa en Ecuador desde Scopus (2017-2022)*. Editorial UNAE. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/observaUNAE/article/view/854>
- McClelland, C. (1980). *State, society and university in Germany, 1700-1914*. Cambridge University Press.
- Menacho Chiok, L. (2008). *Historia de la educación superior y de postgrado*. Gestiópolis. <https://www.gestiopolis.com/historia-de-la-educacion-superior-y-de-postgrado/>
- Ministerio de Educación de Ecuador [Mineduc]. (2013). *Programa quiero ser maestro*. Ministerio de Educación de Ecuador. <https://educacion.gob.ec/proceso-quiero-ser-maestro/>
- Ministerio de Educación de Ecuador [Mineduc]. (2014). *Docentes del sistema público ecuatoriano podrán formarse en programas de postgrado de universidades españolas*. Ministerio de Educación de Ecuador. <https://educacion.gob.ec/docentes-del-sistema-publico-ecuatoriano-podran-formarse-en-programas-de-postgrado-de-universidades-espanolas/>
- Ministerio de Educación de Ecuador [Mineduc]. (2022). Registro de docentes por cantón por jornada, niveles de educación y sostenimiento que imparte según la formación declarada, periodo 2022-2023. En *Registros Administrativos del Ministerio de Educación*. *Archivo Maestro de Instituciones Educativas* [base de datos].
- Morles, V. y León, J. (2002). Los estudios de postgrado en Iberoamérica y el Caribe: evolución y tendencias. En Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado [AUIP] (Org.), *Gestión de la calidad del postgrado en Iberoamérica. Experiencias nacionales*, (pp. 18-35). Ediciones Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado. https://www.auiip.org/images/stories/DATOS/PublicacionesOnLine/archivos/gestion_calid_post.pdf
- Núñez, J. (2002). Brasil. En Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado [AUIP] (Org.), *Gestión de la calidad del postgrado en Iberoamérica. Experiencias nacionales*, (pp. 72-79). Ediciones Asociación Universitaria Iberoamericana

- de Postgrado. https://www.auiip.org/images/stories/DATOS/PublicacionesOn-Line/archivos/gestion_calid_post.pdf
- Oleas, J. (2017). Ecuador 1980-1990: crisis, ajuste y cambio de régimen de desarrollo. *América Latina en la historia económica*, 24(1), 210-242. <https://doi.org/10.18232/alhe.v24i1.724>
- Presidencia del Ecuador. (2002). *Ley Orgánica de Educación Superior*. S.e.
- Presidencia del Ecuador. (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior*. S.e.
- Presidencia del Ecuador. (2012). *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. S.e. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Reglamento-General-a-la-Ley-OrgAnica-de-Educacion-Intercultural.pdf>
- Presidencia del Ecuador. (2016). *Ley Orgánica de Servicio Público*. S.e. https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic5_ecu_ane_mdt_4.3_ley_org_ser_p%C3%BAAb.pdf
- Presidencia del Ecuador. (2021). *Ley Orgánica Reformatoria de la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. S.e. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/05/Ley-Organica-Reformatoria-a-la-Ley-Organica-de-Educacion-Intercultural-Registro-Oficial.pdf>
- Santacruz, W. (1 de septiembre de 2015). Para ser profesor en escuelas y colegios públicos en el Ecuador se requiere título de tercer nivel. *El Comercio*. <https://www.elcomercio.com/tendencias/sociedad/docentes-profecionalizacion-titulo-educacionpublica-leydeeducacionintercultural.html>
- Scimago Journal & Country Rank. (2022). *Producción científica del mundo en 2000*. SJR. <https://www.scimagojr.com/countryrank.php?year=2000%C2%B4>
- Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación [Senescyt]. (16 de febrero de 2022). *Oferta Académica Vigente*. Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación. <https://siau.senescyt.gob.ec/estadisticas-de-educacion-superior-ciencia-tecnologia-e-innovacion/>
- Secretaría de Educación, Superior Ciencia, Tecnología e Innovación [Senescyt]. (2023). Número de títulos extranjeros registrados en la Senescyt, de cuarto nivel, según campo amplio “Educación”. *En Sistema Nacional de Información de Educación Superior del Ecuador* [base de datos].
- Simpson, R. (1983). How the PhD came to Britain. A century of struggle for postgraduate education. *Medical History*, 30(1), 108-109. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/journals/228/>
- Smith, S. (2023). *Manifesto for the humanities. Transforming doctoral education in good enough times*. University of Michigan Press. <https://www.jstor.org/stable/j.ctv65sw68.18?seq=9>

