


Dossiê: Autoavaliação nos Programas de Pós-Graduação em Educação: possibilidades, desafios e tensionamentos

Articulación universitaria para la equidad: evaluación de un programa de maestría en educación con enfoque intercultural


Colaboração universitária para a equidade educacional: avaliação de um programa de mestrado intercultural em educação

University collaboration for educational equity: evaluation of an intercultural master's program in education


Patricia Ortega-Chasi *

 <https://orcid.org/0000-0003-4251-7588>


Fanny Tubay-Zambrano **

 <https://orcid.org/0000-0002-9156-0956>


Martha Cobos-Cali ***

 <https://orcid.org/0000-0001-7684-8671>

Catalina Vélez-Verdugo ****

 <https://orcid.org/0000-0003-3597-3796>

Soledad Mena-Andrade *****

 <https://orcid.org/0009-0000-4584-1303>

* Profesora y Coordinadora de la Maestría en Educación mención Gestión del Aprendizaje Mediado por TIC de la Universidad del Azuay, Ecuador. E-mail: <portega@uazuay.edu.ec>.

** Profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Cuenca, Grupo de Estudios Interculturales, Ecuador. E-mail: <fannym.tubay@ucuenca.edu.ec>.

*** Decana y profesora de la Facultad de Psicología de la Universidad del Azuay, Ecuador. E-mail: <mcobos@uazuay.edu.ec>.

**** Consejera Académica del Consejo de Educación Superior, Profesora en la Facultad de Ciencias de la Educación en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. E-mail: <catalina.velez@ces.gob.ec>.

***** Profesora y Coordinadora de la Maestría en Educación de la Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador. E-mail: <soledad.mena@uasb.edu.ec>.

Resumen: Este artículo analiza un programa de maestría en Educación con enfoque intercultural, implementado por cuatro universidades ecuatorianas durante la pandemia, como respuesta a la necesidad de formar docentes en contextos rurales, urbanos y culturalmente diversos. La interculturalidad estuvo presente tanto en el perfil del estudiantado como en el enfoque pedagógico, mediante la incorporación de estrategias inclusivas, el uso de tecnologías digitales y modelos adaptados de gestión educativa. La investigación adoptó una metodología mixta, combinando el análisis cualitativo de testimonios académicos con datos cuantitativos de matrícula y titulación recopilados entre 2021 y 2024. Los resultados evidencian una alta participación y culminación de los estudios por parte del profesorado en formación, así como un fuerte compromiso con la profesionalización docente. Asimismo, se destaca la colaboración interuniversitaria como un factor clave para el diseño de programas pertinentes e inclusivos, orientados a mejorar la calidad y equidad educativas y a responder a las demandas de entornos diversos y sostenibles.

Palabras clave: Evaluación de posgrado en educación. Formación docente continua. Colaboración interinstitucional en educación superior.

Resumo: O estudo analisa um programa de Mestrado em Educação com abordagem intercultural, desenvolvido por quatro universidades equatorianas durante a pandemia, em resposta à necessidade de formação de professores em contextos rurais, urbanos e culturalmente diversos. A interculturalidade esteve presente tanto no corpo discente quanto na abordagem pedagógica, por meio da integração de estratégias inclusivas, tecnologias digitais e modelos adaptados de gestão educacional. Foi utilizada uma metodologia mista: depoimentos acadêmicos (qualitativo) e dados de matrícula e titulação (quantitativo) entre 2021 e 2024. Os resultados mostram altas taxas de participação e conclusão entre os professores em formação, bem como um forte compromisso com o desenvolvimento profissional. O estudo também destaca a colaboração interuniversitária na elaboração de programas relevantes e inclusivos que contribuem para a melhoria da qualidade e da equidade educacional, além de reforçar a necessidade de adaptar a educação a ambientes diversos e sustentáveis.

Palavras-chave: Avaliação de pós-graduação em educação. Formação continuada de professores. Colaboração interinstitucional no ensino superior.

Abstract: This study analyzes a master's program in Education with an intercultural approach, developed by four Ecuadorian universities during the pandemic in response to the need for teacher training in rural, urban, and culturally diverse contexts. Interculturality was present both in the student body and in the pedagogical approach, through the integration of inclusive strategies, digital technologies, and adapted educational management models. A mixed methodology was used: academic testimonies (qualitative) and enrollment and graduation data (quantitative) between 2021 and 2024. The results show high participation and completion rates among trainee teachers, as well as strong commitment to professional development. The study also highlights inter-university collaboration in designing relevant and inclusive programs that contribute to improving educational quality and equity, while reinforcing the need to adapt education to diverse and sustainable environments.

Keywords: Graduate program evaluation. In-service teacher education. Inter-institutional collaboration in higher education.

Introducción

En Ecuador persisten profundas brechas en el acceso a formación docente especializada, particularmente en contextos rurales y periféricos. A pesar de los marcos normativos que reconocen la formación continua como un derecho y una obligación profesional, la ausencia de políticas públicas sostenidas ha limitado el desarrollo profesional del magisterio, específicamente en zonas alejadas de los principales centros urbanos (Guijarro-Garvía et al., 2024; Mitchell et al., 2022).

La ausencia de políticas públicas sostenidas y de acciones concretas que impulsen el desarrollo profesional docente limita de manera significativa el acceso a oportunidades de especialización y posgrado para educadores de estas zonas (Mitchell et al., 2022). Esta falta de

apoyo institucional se traduce en una serie de obstáculos interrelacionados que restringen la participación de los docentes ecuatorianos en programas de formación avanzada. Entre los principales desafíos se encuentran las barreras económicas vinculadas a los altos costos de los estudios de posgrado (Mitchell et al., 2022; World Bank, 2005), la ausencia de incentivos claros dentro de la carrera docente que reduce la motivación profesional (World Bank, 2022), y las limitaciones tecnológicas y de conectividad que afectan particularmente a instituciones educativas en zonas rurales (Moreira-Parrales y Agramonte-Rosell, 2024). A esto se suman factores personales y familiares que compiten con las exigencias formativas del ejercicio docente (Anderson y Jacobson, 2018). La escasa oferta de programas especializados accesibles, junto con su concentración geográfica en las principales ciudades, continúa restringiendo las posibilidades de formación para un amplio sector del magisterio (Guijarro-Garvía et al., 2024).

Frente a este escenario, la formación permanente debe comprenderse como un derecho profesional y una condición indispensable para el fortalecimiento del sistema educativo. Si bien existe un consenso amplio respecto a la relación entre desarrollo profesional docente y calidad educativa, en muchos contextos persiste una subvaloración de la formación continua como eje estratégico de mejora. Esta omisión resulta particularmente preocupante si se considera que los y las docentes no solo median aprendizajes significativos, sino que también desempeñan un papel central como agentes de cambio capaces de responder a desafíos sociales, culturales y pedagógicos cada vez más complejos. Distintas investigaciones destacan este aspecto, al señalar que la formación docente constituye un pilar esencial para el éxito educativo y el desarrollo sostenible de las sociedades (Darling-Hammond et al., 2017; Ingersoll y Strong, 2011; Darling-Hammond et al., 2022).

En este contexto, se hace evidente la necesidad de ampliar tanto la cobertura como la pertinencia de los programas de formación docente, así como de desarrollar marcos de evaluación que permitan analizar críticamente su alcance, impacto y capacidad de respuesta frente a las desigualdades estructurales previamente mencionadas. Evaluar estas iniciativas desde una perspectiva situada resulta esencial para comprender en qué medida atienden las condiciones reales del magisterio, especialmente en territorios históricamente marginados, donde los procesos formativos exigen propuestas contextualizadas, sostenibles y culturalmente pertinentes.

Por ello, esta investigación se enfoca en analizar el diseño, la implementación y la evaluación de un programa de maestría en Educación con enfoque intercultural, desarrollado entre 2021 y 2024 por cuatro universidades ecuatorianas. Esta experiencia surge como una respuesta colaborativa ante la urgencia de democratizar el acceso al cuarto nivel de formación, con especial atención a docentes que ejercen en contextos rurales o con acceso limitado a oportunidades de desarrollo profesional. Al situarse en la intersección entre las políticas de formación docente y las estrategias de evaluación educativa en el nivel de posgrado, el estudio examina los logros, desafíos y tensiones de esta iniciativa, así como los debates contemporáneos en torno a la formación continua desde una perspectiva de equidad, inclusión y justicia educativa.

Al abordar una propuesta construida de forma colaborativa entre instituciones de educación superior, este análisis se sitúa en un campo aún poco explorado en América Latina: la evaluación de programas de maestría desde una perspectiva crítica, situada e intercultural. Para ello, se adopta una metodología mixta que articula indicadores cuantitativos —como matrícula, permanencia, titulación y evaluación continua— con aproximaciones cualitativas basadas en testimonios, sistematizaciones y antecedentes institucionales. Esta estrategia metodológica permite una comprensión integral de los alcances, complejidades y aprendizajes generados en el proceso formativo, al tiempo que visibiliza la evaluación de programas de posgrado como un campo emergente de estudio con relevancia académica y política. Esta perspectiva aporta elementos clave

para el diseño de políticas públicas más inclusivas, contextualizadas y sostenibles en el ámbito del cuarto nivel de formación docente.

El artículo se estructura en cinco secciones. La primera contextualiza el problema y las condiciones estructurales que dieron origen al programa; la segunda detalla su diseño, los énfasis formativos y los principios orientadores; la tercera describe el enfoque metodológico y las fuentes de información empleadas; la cuarta presenta los resultados a nivel nacional e institucional; y la quinta sección discute los hallazgos a la luz del marco teórico, para finalizar con las principales conclusiones y proyecciones de este estudio.

Contextualización del problema

Esta sección presenta algunos elementos estructurales y contextuales que visibilizan los desafíos vinculados a la formación docente en Ecuador, los cuales enmarcan el surgimiento del programa de maestría analizado. La educación se consagra como un derecho fundamental en la Constitución del Ecuador, respaldada por la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), que no sólo establece los fundamentos esenciales, sino también los derechos y responsabilidades asociados con la educación. En este marco legal, se reconoce especialmente la relevancia de la formación y el desarrollo profesional docente. Sin embargo, de acuerdo con el Instituto Nacional de Evaluación INEVAL (2019) más del 60% de los docentes en la mayoría de las provincias del país obtuvieron menos de 700 puntos en las pruebas Ser Maestro. Al analizar estas cifras desglosadas por provincias, se observa que la provincia del Azuay registra un 80%, El Oro un 81%, Guayas un 86%, Esmeraldas un 96%, Cañar un 85%, y Morona Santiago un 90%. Estos datos revelan la necesidad de abordar la situación de los docentes y su formación académica para garantizar una educación de calidad acorde a los principios establecidos en la LOEI.

En el ámbito de la educación pública en 2019, se evidenció una distribución desigual en cuanto al nivel educativo alcanzado por los docentes en servicio. Los datos revelaron que un 5.50% de los docentes poseía un título de bachillerato, mientras que un 58,78% había obtenido un título de tercer nivel. Cabe destacar que sólo un 11.95% de los docentes contaba con un título de cuarto nivel, lo que significa que la gran mayoría, es decir, un 88%, carecía de esta titulación avanzada (Ministerio de Educación, 2019; Senescyt, 2020). Estos resultados plantean interrogantes sobre la formación académica de docentes y su impacto en la calidad educativa, y destacan la importancia de promover el desarrollo profesional de los docentes para mejorar el sistema educativo.

Antes de la pandemia por la COVID-19, América Latina enfrentaba la necesidad de expandir aún más sus sistemas de educación superior, fortalecer su capacidad científica y tecnológica, y mantener un esfuerzo sostenido de financiamiento público a largo plazo para contrarrestar los efectos de la histórica desinversión educativa en la región. Esto era crucial para asegurar un desarrollo equilibrado del sistema universitario y, al mismo tiempo, abordar las desigualdades sociales que persisten en nuestra sociedad y se reflejan en las aulas. En línea con las reflexiones de Ruíz et al. (2018), y considerando las limitadas oportunidades de formación de docentes en posgrados en Ecuador, se requerían estrategias y políticas educativas transformadoras para promover una educación inclusiva y de calidad en toda la región latinoamericana. Los organismos encargados de la educación en el país detectaron las necesidades formativas de los docentes y estudiantes, a través de evaluaciones que tienen en común el referente de la actualización y profesionalización docente (Castellanos, 2017). Otros estudios identificaron la falta de docentes ecuatorianos que detecten la realidad educativa y diseñen mejor las estrategias de formación y evaluación de las propuestas educativas con fines de mejora del alcance y capacidad transformadora de la educación (Melero y Manresa, 2022).

Durante la pandemia, la realidad social, económica y educativa en Ecuador se vio exacerbada, poniendo de manifiesto las condiciones emergentes en el sistema educativo en relación con la distribución de recursos, acceso, permanencia, infraestructura y Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). La situación se intensificó aún más debido a la falta de preparación de los docentes en el uso de las TIC. Esta carencia de habilidades impactó negativamente en la implementación de la educación virtual, por lo que se desarrollaron estrategias para dar continuidad a los programas académicos. Se sumaron, además, inconvenientes como la falta de recursos, especialmente tecnológicos (Sánchez et al., 2021). Esto, junto con el aislamiento social obligatorio como medida preventiva, influyó directamente en el desempeño de los estudiantes en los entornos virtuales, en el ámbito emocional y familiar (Orgilés et al., 2020). Estas condiciones estructurales y territoriales constituyeron el punto de partida para el diseño de una propuesta interinstitucional orientada a la formación docente.

Las desigualdades geográficas, socioeconómicas, de infraestructura educativa, así como los niveles de pobreza y la diversidad cultural evidencian marcadas brechas entre distintos territorios del país. Estas diferencias fueron particularmente notorias en provincias como Manabí, Pichincha y Azuay, donde se encuentran la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), la Universidad Técnica de Manabí (UTM), la Universidad Andina Simón Bolívar (UASB) y la Universidad del Azuay (UDA). Estas instituciones asumieron el compromiso de elaborar una propuesta conjunta de formación docente orientada a atender los desafíos identificados.

Antecedentes y Diseño del Programa

En 2020, el Consejo de Educación Superior (CES) convocó a 34 universidades públicas y privadas del Ecuador a reflexionar sobre la escasa oferta de programas de posgrado en el campo de la Educación, así como sobre las limitaciones en el acceso a modalidades de estudio flexibles y la migración de docentes al extranjero para continuar su formación (Torres, 2020). Como respuesta a esta iniciativa, las cuatro universidades antes mencionadas, dos públicas y dos privadas con presencia en diversas regiones del país, desarrollaron de manera conjunta un programa de maestría en Educación dirigido a docentes de educación básica y bachillerato. Esta propuesta fue concebida a partir de un modelo de colaboración interinstitucional, con el objetivo de responder a las necesidades formativas identificadas en contextos rurales y zonas con acceso limitado a oportunidades de desarrollo profesional.

El proceso de diseño y aprobación para la Maestría de Educación en Red, desarrollada por las universidades participantes, se enmarcó en la normativa vigente del Sistema de Educación Superior del Ecuador y contempla instancias internas y externas. A nivel institucional, cada universidad elaboró y aprobó una propuesta académica conjunta que incluyó estudios de pertinencia, lineamientos curriculares, perfiles docentes, infraestructura, convenios y justificaciones epistemológicas y de innovación. Posteriormente, el CES verificó la coherencia, integridad y calidad de la propuesta conforme a estándares nacionales.

El programa incorporó un enfoque territorial, al reconocer las particularidades geográficas, culturales y socioeconómicas de los docentes participantes. Esta orientación fue posible gracias a la distribución complementaria de las universidades involucradas, ubicadas en las regiones Sierra y Costa, lo cual facilitó un diseño adaptado a las condiciones educativas heterogéneas del país. La maestría se organizó en tres menciones académicas: Didácticas para la Educación Básica, Gestión y Liderazgo, y Gestión del Aprendizaje Mediado por TIC. La primera se centra en el diseño e implementación de recursos y estrategias metodológicas orientadas a la formación de estudiantes críticos, reflexivos y creativos (Zambrano y Betancourt, 2016). La segunda promueve el desarrollo

de habilidades y competencias para la gestión educativa desde una perspectiva reflexiva, considerando dimensiones como el liderazgo pedagógico y la inteligencia emocional (Quiñonez, 2020). La tercera se orienta al uso estratégico y contextualizado de tecnologías digitales en los procesos de enseñanza-aprendizaje, con atención a sus posibilidades y limitaciones (Remesal, 2023).

Entre los principios orientadores del diseño se incorporaron criterios de equidad en el acceso y corresponsabilidad institucional. Uno de los referentes conceptuales movilizados por el equipo coordinador fue el equilibrio de Nash, entendido como una estrategia de cooperación en la que las decisiones interinstitucionales se toman priorizando los beneficios colectivos por sobre la competencia entre instituciones. Esta noción encuentra respaldo en estudios sobre gobernanza educativa y trabajo en red. Civis Zaragoza y Longás Mayayo (2015) analizan cómo la colaboración interinstitucional puede constituirse en una respuesta estructural al desafío de la inclusión educativa, al propiciar marcos de acción compartidos que trascienden las limitaciones organizativas individuales. En la misma línea, Ostrom (1990) plantea que la cooperación sostenida entre actores con intereses diversos requiere reglas claras, confianza mutua y un compromiso genuino con la corresponsabilidad, condiciones que fueron fundamentales para el desarrollo conjunto de este programa de maestría. Esta lógica de colaboración se vinculó, además, con la ética del cuidado, en tanto orientó decisiones relacionadas con la reducción de barreras económicas. Un hito del programa fue el acuerdo entre las instituciones de educación superior (IES) para subvencionar los costos de matrícula, con prioridad a docentes en situación de vulnerabilidad.

En consonancia con las reformas impulsadas por el CES —en particular, el artículo 74a del Reglamento de Régimen Académico (RRAA, 2020)—, el programa adoptó una modalidad híbrida que integró componentes presenciales, semipresenciales y virtuales. Esta estructura respondió a las restricciones sanitarias derivadas de la pandemia de COVID-19 y permitió una continuidad formativa flexible, sin requerir desplazamientos frecuentes por parte de estudiantes ubicados en distintas provincias del país.

Un elemento clave para la implementación de la propuesta fue la infraestructura tecnológica disponible en las universidades participantes. El acceso a aulas equipadas con recursos audiovisuales, conectividad de alta velocidad y plataformas institucionales de gestión del aprendizaje en línea (LMS) permitió generar entornos formativos funcionales, a pesar del distanciamiento físico. Estas condiciones, además, favorecieron la interacción académica entre docentes provenientes de diversos contextos geográficos, promoviendo un intercambio pedagógico enriquecedor.

La composición heterogénea del estudiantado, en términos culturales, lingüísticos y territoriales, también influyó en la definición del enfoque pedagógico del programa. La interacción entre participantes con trayectorias diferenciadas propició el desarrollo de competencias interculturales aplicadas al ámbito educativo, en concordancia con marcos teóricos que destacan el reconocimiento de la diversidad como eje del proceso formativo (Banks, 2016). Aunque el programa fue concebido en un contexto de emergencia sanitaria, se lo considera un caso relevante para analizar cómo ciertos principios de diseño institucional —colaboración interuniversitaria, flexibilidad organizativa y enfoque territorial— pueden ser movilizados para ampliar el acceso a la formación docente en condiciones de desigualdad estructural, particularmente en territorios históricamente desatendidos por la oferta de posgrados (Véliz, 2018).

Metodología

Diseño y participantes

El estudio se desarrolló mediante una metodología mixta que articula enfoques cualitativos y cuantitativos, con el objetivo de ofrecer una comprensión integral del proceso de creación, implementación y evaluación del programa de maestría. Esta elección responde a la necesidad de captar tanto los aspectos estructurales del diseño institucional como las experiencias de los actores involucrados. En la fase cualitativa, se recopilaban antecedentes sobre el origen del programa, los desafíos institucionales enfrentados y las motivaciones que guiaron a las universidades proponentes. En la fase cuantitativa, se analizaron datos estadísticos recolectados en dos niveles: nacional y local. A nivel nacional, se consideraron indicadores clave como el número de estudiantes matriculados, la tasa de permanencia y la tasa de titulación desde el inicio del programa en las cuatro universidades participantes. A nivel local, centrado en la Universidad de Azuay (UDA), se examinaron los resultados de una encuesta de evaluación aplicada a los estudiantes al finalizar su proceso formativo. La Tabla 1 presenta un resumen del enfoque metodológico, las herramientas utilizadas y el número de participantes involucrados en cada fase del estudio.

Tabla 1 - Fases del estudio, técnicas utilizadas e instrumentos aplicados en la evaluación del programa de maestría

Enfoque	Herramienta	Participantes
Cualitativo	Entrevista	10
Cuantitativo	Encuesta 797 (estudiantes a nivel nacional)	
	386 (estudiantes a nivel local – UDA)	1183
Total		1193

Nota: Datos obtenidos de las IES: técnica y el tipo de instrumento utilizado.

Recolección y análisis de datos

Los datos analizados provienen de los registros institucionales de las cuatro universidades participantes, correspondientes al período 2021–2024, y fueron procesados mediante técnicas de estadística descriptiva. Una vez recopilada la información, esta fue categorizada y delimitada según la relevancia de los datos obtenidos de las cohortes activas del programa de estudios. Las categorías de análisis se estructuran en dos ejes principales: a) Proceso de implementación y oferta de la Maestría en Educación (nivel nacional); y b) Proceso de evaluación continua en la formación de posgrado en educación (nivel local).

Consideraciones éticas

Cabe señalar que una parte del equipo investigador participó directamente en el diseño e implementación del programa de maestría objeto de estudio. Algunas de las autoras integraron el equipo académico interuniversitario que elaboró la propuesta curricular en el marco de la convocatoria nacional impulsada por el CES en 2020, mientras que otras coordinaron menciones del programa en sus respectivas universidades. Una de las autoras se desempeñó como presidenta del CES durante el período en que se aprobó esta oferta académica. La presente investigación, sin embargo, fue realizada de forma autónoma por las autoras con fines académicos, aplicando criterios de análisis sistemático y triangulación metodológica para asegurar la rigurosidad, transparencia y validez de los hallazgos, independientemente de su vínculo institucional o rol previo en el diseño del programa.

Resultados

Proceso de implementación y oferta de la Maestría en Educación

La maestría en educación fue aprobada por el Consejo de Educación Superior (CES) en marzo de 2021. Y las instituciones académicas que la acogieron lograron establecer acuerdos importantes que permitieron superar los desafíos inherentes al proceso de colaboración y trabajar de manera conjunta en la formación de docentes de educación general básica y bachillerato, generando un impacto significativo en la educación a nivel nacional. Así, la forma de colaboración adoptada para el trabajo entre IES fue clave para el éxito de la iniciativa. Se tomó decisiones orientadas a minimizar procesos administrativos engorrosos o innecesarios para facilitar la implementación del programa en cada una de ellas, como por ejemplo decidir no optar por una titulación conjunta, y centrarse en su lugar en un enfoque cooperativo a nivel académico. Esto se logró a través del intercambio docente, la realización de seminarios extracurriculares y la implementación de metodologías de titulación con acompañamiento constante.

Menciones ofertadas

En la UDA, PUCE (sede Manabí) y la UTM se ofertaron las tres menciones aprobadas. Por su parte, la UASB ofertó la Maestría en Educación con las menciones de Didácticas para la Educación Básica y Gestión y Liderazgo.

La mención en Didácticas para la Educación Básica fue fundamental en el proceso formativo de los docentes, pues brindó la oportunidad de reflexionar y comprender a fondo los conceptos clave de las ciencias sociales y naturales que se encuentran presentes en el currículo del subnivel elemental y medio. Este enfoque permitió fortalecer su capacidad de análisis crítico en relación con las prácticas tradicionales utilizadas para la enseñanza del código alfabético. Además, los participantes aplicaron rigurosamente la propuesta del currículo nacional de Lengua y Literatura, especialmente en lo que concierne a la alfabetización emergente.

Los docentes que participaron en la maestría con énfasis en Gestión y Liderazgo obtuvieron conocimientos sólidos en herramientas y metodologías de investigación aplicadas a la gestión del liderazgo educativo. A lo largo del programa, desarrollaron las habilidades necesarias para impulsar acciones que fomentan una convivencia armoniosa y relaciones recíprocas, equitativas e inclusivas en la comunidad educativa. Estos logros se reflejaron en un rol activo y efectivo como líderes en el ámbito educativo, promoviendo un ambiente propicio para el aprendizaje y el crecimiento personal de todos los involucrados.

En la mención en Gestión del Aprendizaje mediado por TIC, los participantes desarrollaron sólidas competencias en el manejo de herramientas tecnológicas y metodologías de investigación aplicadas a la educación, con el objetivo de optimizar el uso de la tecnología en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Durante su formación, profundizan en el conocimiento de las teorías fundamentales que respaldan el aprendizaje en entornos virtuales, aplicándolas en el diseño y evaluación de propuestas educativas. Además, adquieren capacidades para identificar tanto las oportunidades como las limitaciones que las TIC ofrecen, lo que les permite desarrollar propuestas innovadoras en diversos niveles educativos. Esta mención proporciona a los participantes conocimientos y herramientas necesarios para el uso efectivo de la tecnología en el ámbito educativo, contribuyendo así a una formación más dinámica y en sintonía con los avances tecnológicos. A continuación, se presentan los resultados cuantitativos, desglosados por cada una de las universidades participantes. La Tabla 2 muestra la tasa de matriculación en el programa en cada universidad, por mención y cohorte.

Tabla 2 - Tasa de matriculados por universidad y cohorte

Universidad	Cohorte	Gestión y Liderazgo	Gestión del Aprendizaje Mediado por TIC	Didácticas para la Educación Básica	Total
Universidad del Azuay	I cohorte	42	38	37	117
	II cohorte	46	28	25	99
	III cohorte	35	15	15	65
	Total	123	81	77	281
PUCE Sede Manabí	I cohorte	63	31	32	126
	II cohorte	67	33	22	122
	III cohorte	65	43	10	118
	IV cohorte	21	13	-	34
	Total	216	120	64	400
Universidad Técnica de Manabí	I cohorte	20	20	20	60
	Total	20	20	20	60
Universidad Andina Simón Bolívar	I cohorte	23	-	33	56
	Total	23	-	33	56

Nota: Datos obtenidos de las Direcciones y Coordinaciones de Posgrados de las respectivas universidades (2024).

Tasa de titulación

La tasa de titulación refleja el porcentaje de estudiantes que completaron satisfactoriamente los requisitos académicos y obtuvieron su título de maestría. Los resultados que se muestran en la Tabla 3, evidencian la calidad del programa de formación en Educación, el compromiso, así como el cumplimiento de los requisitos académicos por parte de los estudiantes, lo cual contribuye a aportar al sistema educativo del país con profesionales altamente capacitados en el campo de la educación.

Tabla 3 - Tasa de titulación por Universidad

Universidad	Tasa de titulación
Universidad del Azuay	97.40%
Pontificia Universidad Católica del Ecuador-Manabí	100%
Universidad Andina Simón Bolívar	60%

Nota: Datos obtenidos de los Departamentos y Coordinaciones de Posgrados de las Universidades (2024).

Información demográfica de los participantes en los programas ofertados

Este programa capta una amplia participación de profesores en ejercicio provenientes de diversas regiones (urbanas y rurales) de Ecuador. La modalidad híbrida permitió mejorar su formación sin que tengan que abandonar sus labores docentes ni sus comunidades de origen. De esta manera, no se ve afectada su labor docente en escuelas y colegios, al mismo tiempo que se actualizan y desarrollan nuevas habilidades a través de esta oportunidad de formación profesional. Esta modalidad también permitió reducir gastos de transporte y, en el caso de aquellos que se desplazan desde lugares distantes, también redujo rubros de alimentación y alojamiento, situación

similar a la reportada por Piñero et al. (2021) sobre lo que sucede en América Latina y Perú respecto de las oportunidades que ofrece la virtualidad.

Las tablas que se presentan a continuación muestran la distribución de estudiantes según cada mención en la Maestría en Educación de la UDA y la UASB. Se incluyen detalles sobre el número total de estudiantes, la distribución de género, la residencia de los estudiantes, el porcentaje de estudiantes no residentes en la ciudad sede de la universidad que trabajan en áreas rurales, la identidad étnica, las licenciaturas de los estudiantes y la experiencia docente o laboral en educación. Estos datos proporcionan una visión cuantitativa de los participantes en cada mención y sus características relevantes.

Tabla 4 - Universidad del Azuay: Distribución por lugar de residencia

	Cuenca	Otras ciudades
I cohorte		
Mención en Didácticas para la Educación Básica	65%	35%
Mención en Gestión y Liderazgo	55%	45%
Mención en Gestión del Aprendizaje mediado por TIC	71%	29%
II cohorte		
Mención en Didácticas para la Educación Básica	88%	12%
Mención en Gestión y Liderazgo	98%	2%
Mención en Gestión del Aprendizaje mediado por TIC	96%	4%
III cohorte		
Mención en Didácticas para la Educación Básica	87%	13%
Mención en Gestión y Liderazgo	94%	6%
Mención en Gestión del Aprendizaje mediado por TIC	73%	27%
TOTAL	80%	20%

Nota: Datos obtenidos de los Departamentos y Coordinaciones de Posgrados de las Universidades (2024).

Tabla 5 - Universidad del Azuay: Distribución de lugar de residencia: Urbano/Rural

	Rural	Urbano
I cohorte	38%	62%
Mención en Didácticas para la Educación Básica	51%	51%
Mención en Gestión y Liderazgo	36%	64%
Mención en Gestión del Aprendizaje mediado por TIC	29%	68%
II cohorte	25%	75%
Mención en Didácticas para la Educación Básica	40%	60%
Mención en Gestión y Liderazgo	13%	87%
Mención en Gestión del Aprendizaje mediado por TIC	32%	68%
III cohorte	23%	77%
Mención en Didácticas para la Educación Básica	20%	80%
Mención en Gestión y Liderazgo	26%	74%
Mención en Gestión del Aprendizaje mediado por TIC	20%	80%
TOTAL	30%	70%

Nota: Datos obtenidos de los Departamentos y Coordinaciones de Posgrados de las Universidades (2024).

Tabla 6 - Universidad Andina Simón Bolívar: Distribución por lugar de residencia

	Quito	Otras ciudades
I cohorte		
Mención en Didácticas para la Educación Básica	23%	77%
Mención en Gestión y Liderazgo	52%	48%

Nota: Datos obtenidos de los Departamentos y Coordinaciones de Posgrados de las Universidades (2024).

Tabla 7 - Universidad del Azuay: Distribución por cohorte, mención y género

	Mujeres	Hombres	Total
I cohorte	84	33	117
Didácticas para la Educación Básica	32	5	37
Gestión y Liderazgo	23	19	42
Gestión del Aprendizaje mediado por TIC	29	9	38
II cohorte	74	25	99
Didácticas para la Educación Básica	24	1	25
Gestión y Liderazgo	29	17	46
Gestión del Aprendizaje mediado por TIC	21	7	28
III cohorte	47	18	65
Didácticas para la Educación Básica	11	4	15
Gestión y Liderazgo	25	10	35
Gestión del Aprendizaje mediado por TIC	11	4	15
Total general	205	76	281

Nota: Datos obtenidos de los Departamentos y Coordinaciones de Posgrados de las Universidades (2024).

Tabla 8 - Universidad Andina Simón Bolívar: Distribución por cohorte, mención y género

	Mujeres	Hombres	Total
I cohorte	15	41	56
Gestión y Liderazgo	12	21	33
Didácticas para la Educación Básica	3	20	23
Total general	15	41	56

Nota: Datos obtenidos de los Departamentos y Coordinaciones de Posgrados de las Universidades (2024).

Tabla 9 - Universidad del Azuay: Distribución por identidad étnica

	Mestizo	Afroecuatoriano	Blanco	Indígena
I cohorte				
Didácticas para la Educación Básica	100%			
Gestión y Liderazgo	98%	2%		
Gestión del Aprendizaje mediado por TIC	100%			
II cohorte				
Didácticas para la Educación Básica	100%			
Gestión y Liderazgo	96%		2%	2%
Gestión del Aprendizaje mediado por TIC	96%		4%	
III cohorte				
Didácticas para la Educación Básica	100%			
Gestión y Liderazgo	97%			3%
Gestión del Aprendizaje mediado por TIC	100%			
TOTAL	98%		1%	1%

Nota: Datos obtenidos de los Departamentos y Coordinaciones de Posgrados de las Universidades (2024).

Tabla 10 - Universidad Andina Simón Bolívar: Distribución por identidad étnica

	Afrodescendiente	Mestizo	Indígena
I cohorte			
Didácticas para la Educación Básica	13%	87%	
Gestión y Liderazgo	3%	91%	6%

Nota: Datos obtenidos de los Departamentos y Coordinaciones de Posgrados de las Universidades (2024).

Modalidad de titulación

La modalidad de titulación varía entre las universidades participantes. Tres de ellas, la UASB, la PUCE-Manabí y la UTM, optaron por ofrecer a sus estudiantes la modalidad de examen complejo. Esta modalidad implica la realización de un trabajo práctico en el cual los estudiantes deben profundizar en un tema específico relacionado con su campo de estudio. El examen complejo permite evaluar la capacidad de análisis, síntesis y aplicación de conocimientos adquiridos durante el programa de maestría.

Por otro lado, la UDA eligió la modalidad de tesis como requisito de titulación. Esta decisión se basa en la perspectiva de fomentar la investigación acción en la práctica docente y promover la formación de investigadores educativos comprometidos con la mejora de los procesos y políticas educativas en el país. A través de la elaboración de una tesis, los docentes tienen la oportunidad de profundizar en un tema de su interés, desarrollar habilidades investigativas y contribuir con conocimientos y experiencias en el campo educativo.

La evaluación continua en el posgrado en educación – Caso Universidad del Azuay

El proceso de evaluación continua de la maestría se lleva a cabo mediante la aplicación de un cuestionario estructurado al finalizar cada módulo. Este instrumento permite recoger la percepción de los estudiantes sobre diversas dimensiones clave del proceso de enseñanza-aprendizaje, incluyendo Aprendizaje y Contenidos, Interacción y Ambiente de Aprendizaje, Organización y Cumplimiento, Metodología y Recursos, y Satisfacción y Aplicabilidad. La evaluación es respondida de manera sistemática y anónima por los estudiantes de todas las cohortes del programa, proporcionando una visión integral de su experiencia formativa.

Descripción de las dimensiones de evaluación

La evaluación del posgrado se estructura en cinco dimensiones, cada una diseñada para medir aspectos fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas dimensiones están constituidas por un conjunto de preguntas que permiten analizar de manera específica la experiencia de los estudiantes en cada módulo. Cada dimensión está compuesta por seis preguntas, asegurando una evaluación equilibrada y sistemática del programa. El análisis de estas dimensiones identifica fortalezas y oportunidades de mejora, contribuyendo al aseguramiento de la calidad y la mejora continua de la maestría.

La dimensión de Aprendizaje y Contenidos: evalúa la percepción de los estudiantes sobre la claridad, relevancia y alineación de los contenidos impartidos con la planificación académica. Se analizan aspectos como el nivel de aprendizaje alcanzado, la adecuación de los contenidos al sílabo, el dominio del docente sobre la materia y la utilidad del material bibliográfico. Su propósito es determinar si los estudiantes perciben que el contenido de los módulos les proporciona conocimientos relevantes y bien estructurados.

La dimensión de Interacción y Ambiente de Aprendizaje: mide la calidad de la comunicación entre el profesor y los estudiantes, así como el ambiente generado en el aula/sesiones de clase. Incluye preguntas relacionadas con el trato del docente, la equidad en la interacción, la motivación hacia la participación y la claridad de los ejemplos utilizados en la enseñanza. Su objetivo es evaluar si el entorno de aprendizaje favorece la comprensión y la construcción activa del conocimiento.

La dimensión de Organización y Cumplimiento: analiza aspectos administrativos y operativos del programa, como la puntualidad en el inicio y finalización de clases, el cumplimiento del sílabo, la socialización de calificaciones y la planificación de actividades. Su propósito es identificar posibles áreas de mejora en la gestión y ejecución de los módulos, asegurando que se mantenga un estándar de calidad en la administración del curso.

Dimensión de metodología y recursos: evalúa el uso de herramientas tecnológicas y pedagógicas en el proceso de enseñanza. Se examina si el docente prepara adecuadamente sus clases, emplea estrategias didácticas dinámicas y utiliza recursos tecnológicos apropiados. Su finalidad es medir la efectividad de los métodos de enseñanza y la adecuación de los materiales de apoyo para facilitar el aprendizaje.

Dimensión de satisfacción y aplicabilidad: mide la percepción global de los estudiantes sobre la calidad del módulo y su impacto en el desarrollo profesional. Incluye preguntas sobre la satisfacción general con la enseñanza, la pertinencia de los contenidos en relación con los objetivos del programa y la disposición de los estudiantes a recomendar la reconstrucción del docente. Su propósito es determinar hasta qué punto el programa cumple con las expectativas y necesidades de los estudiantes.

Resultados de la evaluación

El análisis presentado se basa en la información recopilada a lo largo de cinco cohortes del programa y en sus tres menciones (Didácticas para la Educación Básica, Gestión del Aprendizaje Mediado por TIC y Gestión y Liderazgo). Se emplearon técnicas de análisis ordinal para evaluar la distribución de respuestas y las tendencias en cada dimensión, lo que permitió identificar fortalezas del programa, así como oportunidades de mejora en la planificación y ejecución de los módulos. Esta evaluación continua es un componente fundamental del aseguramiento de la calidad del programa, ya que permite realizar ajustes estratégicos en función de la retroalimentación de los estudiantes, garantizando una experiencia de aprendizaje óptima y alineada con los objetivos académicos y profesionales de la maestría.

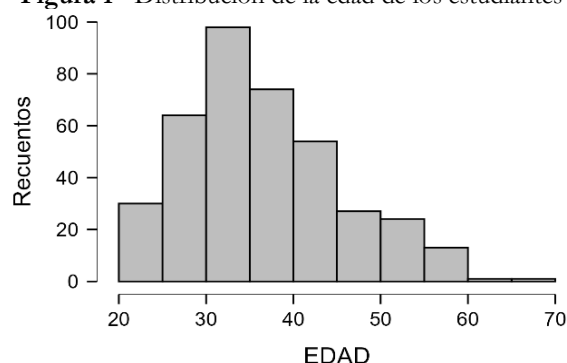
A continuación, se presenta un análisis descriptivo de los datos sociodemográficos de 386 estudiantes matriculados en la Maestría en Educación de la UDA. Los datos corresponden a cinco cohortes (1 a 5) de este programa de posgrado e incluyen tres menciones o especializaciones diferentes: Didácticas para la Educación Básica (ME2), Gestión del Aprendizaje mediado por TIC (ME3) y Gestión y Liderazgo (MEM). Se describen las distribuciones de edad, género y estado civil de los estudiantes, utilizando medidas de resumen y visualizaciones gráficas.

Edad de los estudiantes

Se analizó la variable de edad (en años) de los estudiantes ($N = 386$). Los resultados indicaron una edad media de 37.0 años ($DE = 8.9$), con una mediana de 36 años. La moda fue de 32 años. Las edades oscilaron entre 21 y 67 años. En la Figura 1 se observa que la distribución de

las edades tiene un pico principal alrededor de la treintena de años. Esto sugiere que el programa de Maestría en Educación tiende a atraer principalmente a profesionales de mediana edad, aunque incluye algunos participantes significativamente más jóvenes o mayores a los cuarenta años.

Figura 1 - Distribución de la edad de los estudiantes



Nota: Gráfico elaborado por los autores (2024).

Distribución por género

En cuanto al género de los estudiantes, la distribución está marcada por una mayoría de participantes de género femenino. De los 386 estudiantes analizados, 276 son mujeres, lo que corresponde aproximadamente al 71,5% del total. Por otro lado, 110 estudiantes son de género masculino, equivalente al 28,5% de la muestra. Esto indica que casi tres de cada cuatro estudiantes de la maestría son mujeres. La notable prevalencia femenina podría reflejar tendencias del campo educativo, donde suele haber mayor representación de mujeres en programas de formación docente y educativa. El marcado desequilibrio de género sugiere la importancia de considerar perspectivas de género en la planificación del programa, dado que la mayoría de los participantes son mujeres.

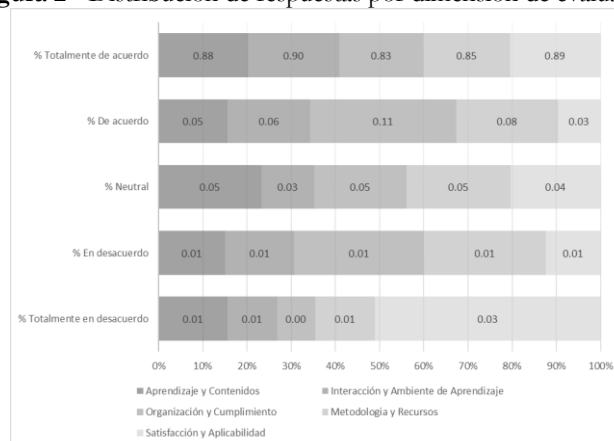
Este análisis sociodemográfico ofrece información sustancial que es considerada en la planificación académica y administrativa. La decisión de implementar una modalidad en línea con horarios a partir de las 18:00 horas se justifica por las características demográficas identificadas en esta población. El perfil etario de los participantes sugiere que la mayoría son profesionales activos que requieren flexibilidad horaria para conciliar responsabilidades laborales y académicas. La predominancia femenina en la matrícula indica la necesidad de estructuras educativas que faciliten el equilibrio entre múltiples roles sociales. Los resultados confirman que las decisiones estratégicas tomadas en la concepción y planificación de la maestría responden adecuadamente a las necesidades particulares de esta población estudiantil, permitiendo adaptar tanto el contenido curricular como el soporte institucional a sus circunstancias sociodemográficas específicas.

Dimensiones de evaluación de la maestría en educación

Las dimensiones de análisis utilizadas en la evaluación del programa de maestría permiten estructurar la percepción de los estudiantes en cinco áreas clave. La dimensión de Aprendizaje y Contenidos evalúa la claridad, relevancia y alineación de los temas impartidos con el plan de estudios. La Dimensión de Interacción y Ambiente de Aprendizaje mide la relación profesor-estudiante, la equidad en el trato y el fomento de la participación en el aula. La Dimensión de Organización y Cumplimiento analiza la planificación académica, el respeto a los horarios y la comunicación de los lineamientos del módulo. La dimensión de Metodología y Recursos se enfoca en la preparación docente y el uso de herramientas tecnológicas y pedagógicas. Finalmente, la dimensión de Satisfacción y Aplicabilidad recoge la percepción global de los estudiantes sobre el

impacto del programa y su alineación con los objetivos profesionales y educativos. Esta categorización permite una evaluación integral y facilita la identificación de áreas de mejora.

Figura 2 - Distribución de respuestas por dimensión de evaluación



Nota: Gráfico elaborado por los autores (2024).

El análisis de la distribución de respuestas en las cinco dimensiones evaluadas evidencia una percepción general positiva por parte de los estudiantes, con una alta concentración de respuestas en las categorías "De acuerdo" y "Totalmente de acuerdo". Este hallazgo sugiere que, en términos generales, la experiencia formativa responde a las expectativas del estudiantado y se alinea con los principios de calidad y pertinencia promovidos por el programa. En particular, la dimensión de Interacción y Ambiente de Aprendizaje presenta la mayor proporción de respuestas favorables, lo que indica que los estudiantes valoran la relación establecida con los docentes, así como el clima de respeto, confianza y participación generado durante las sesiones. Estos resultados son consistentes con enfoques pedagógicos interculturales que privilegian la horizontalidad en las relaciones y el reconocimiento de la diversidad en el aula.

Por otro lado, la dimensión de Organización y Cumplimiento presenta una ligera mayor dispersión en las respuestas, con un pequeño porcentaje de estudiantes que se posicionan de manera neutral o en desacuerdo. Este dato revela posibles áreas de mejora en la gestión académica, en aspectos como la comunicación de cronogramas, la regularidad en el inicio y cierre de los módulos o la entrega oportuna de retroalimentación. Tales tensiones organizativas, si bien no predominan, invitan a reflexionar sobre los desafíos de implementar un programa interinstitucional en contextos territoriales diversos y con equipos docentes provenientes de distintas universidades.

De manera similar, la dimensión de Aprendizaje y Contenidos muestra una tendencia mayoritariamente favorable, aunque con cierta variabilidad en la percepción sobre la adecuación del material bibliográfico y la alineación de los contenidos con la planificación. Este punto es particularmente relevante si se considera la heterogeneidad del estudiantado —tanto en términos de trayectorias profesionales como de pertenencias étnicas, lingüísticas y culturales—, lo cual plantea desafíos adicionales a la hora de diseñar contenidos contextualizados, pertinentes y accesibles.

En conjunto, los resultados reflejan una alta satisfacción con el programa de maestría, especialmente en lo relacionado con la interacción docente y las metodologías utilizadas. Esto sugiere que la estrategia de enseñanza implementada —basada en el acompañamiento activo, el uso de tecnologías digitales y la integración de saberes diversos— ha sido bien recibida por los participantes. Sin embargo, los datos también permiten identificar tensiones propias de los procesos colaborativos entre instituciones de educación superior, que pueden traducirse en desajustes organizativos o en desigualdades en el acceso a recursos. Reconocer estos conflictos

resulta fundamental para fortalecer el diseño y la implementación futura de programas de formación docente con enfoque intercultural, y para avanzar hacia una mayor equidad territorial y epistémica en el acceso a la educación de posgrado.

Comparación de la evaluación entre menciones

El análisis comparativo de la evaluación de las tres menciones de la Maestría en Educación evidencia altos niveles de satisfacción en todas las dimensiones evaluadas, con predominancia de respuestas en las categorías “De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo”. Sin embargo, se presentan diferencias en algunos aspectos específicos.

La mención en Gestión del Aprendizaje Mediado por TIC obtuvo las calificaciones más altas en Interacción y Ambiente de Aprendizaje, con un 91,1 % de respuestas en “Totalmente de acuerdo”, seguido por Aprendizaje y Contenidos, con un 91,4 % en la misma categoría. Esto sugiere que los estudiantes perciben un entorno favorable para la comunicación y una enseñanza alineada con el plan de estudios. Por otro lado, la mención en Didácticas para la Educación Básica mostró una leve mayor dispersión en las respuestas, especialmente en la dimensión de Organización y Cumplimiento, donde el 8,0 % de los estudiantes seleccionó “Neutral” y un 1,1 % indicó “En desacuerdo”. Esto sugiere que algunos estudiantes perciben oportunidades de mejora en la planificación y cumplimiento de horarios y actividades del módulo. En cuanto a la mención en Gestión y Liderazgo, se mantiene una distribución similar a las otras menciones, con puntuaciones elevadas en satisfacción y aplicabilidad, donde el 91,7 % de los encuestados respondió “Totalmente de acuerdo”. Sin embargo, en esta mención se observa una mayor variabilidad en la evaluación de la aplicabilidad de los contenidos, con un 3,5 % de respuestas “Neutral” y un 2,1 % en “En desacuerdo”.

Estos resultados reflejan una percepción positiva del programa de maestría en cada mención, con una alta satisfacción de los estudiantes. No obstante, los valores sugieren que se pueden realizar ajustes en la organización del curso y en la aplicación de los contenidos en el contexto profesional para optimizar aún más la experiencia académica.

Tendencias de evaluación por cohorte

El análisis de la evaluación del programa de maestría por cohortes muestra una tendencia de estabilidad en la percepción de los estudiantes a lo largo de las cinco versiones, con predominancia de respuestas en las categorías "De acuerdo" y "Totalmente de acuerdo" en todas las dimensiones evaluadas, como se puede observar en la Tabla 12. Sin embargo, se observan diferencias en ciertos aspectos según la versión del programa.

Tabla 12 - Dimensiones de evaluación por cohorte

Cohorte	Dimensión	% TD	% ED	% N	% DA	% TA
1	Aprendizaje y Contenidos	0.62%	0.71%	5.82%	8.28%	84.57%
1	Interacción y Ambiente de Aprendizaje	0.28%	0.56%	1.68%	6.82%	90.66%
1	Organización y Cumplimiento	0.20%	1.37%	5.16%	12.26%	81.01%
1	Metodología y Recursos	0.60%	1.69%	6.23%	11.93%	79.56%
1	Satisfacción y Aplicabilidad	1.30%	1.18%	6.15%	8.34%	83.02%
2	Aprendizaje y Contenidos	1.26%	1.10%	6.39%	6.22%	85.03%
2	Interacción y Ambiente de Aprendizaje	0.83%	0.77%	3.92%	7.51%	86.98%
2	Organización y Cumplimiento	0.85%	0.90%	3.67%	9.59%	85.00%

2	Metodología y Recursos	1.17%	1.46%	5.73%	8.70%	82.93%
2	Satisfacción y Aplicabilidad	3.84%	0.78%	4.95%	4.45%	85.99%
3	Aprendizaje y Contenidos	1.01%	0.53%	4.92%	4.30%	89.24%
3	Interacción y Ambiente de Aprendizaje	0.55%	0.83%	2.76%	6.91%	88.94%
3	Organización y Cumplimiento	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
3	Metodología y Recursos	0.59%	0.53%	4.68%	4.68%	89.51%
3	Satisfacción y Aplicabilidad	3.61%	0.00%	4.03%	0.00%	92.36%
4	Aprendizaje y Contenidos	0.44%	0.17%	4.50%	3.85%	91.04%
4	Interacción y Ambiente de Aprendizaje	0.82%	0.41%	2.27%	5.48%	91.03%
4	Organización y Cumplimiento	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
4	Metodología y Recursos	0.44%	0.35%	3.76%	2.88%	92.57%
4	Satisfacción y Aplicabilidad	2.27%	0.00%	3.23%	0.00%	94.49%
5	Aprendizaje y Contenidos	0.00%	0.12%	0.83%	1.67%	97.38%
5	Interacción y Ambiente de Aprendizaje	0.00%	0.16%	0.79%	2.38%	96.67%
5	Organización y Cumplimiento	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
5	Metodología y Recursos	0.00%	0.00%	0.95%	2.62%	96.43%
5	Satisfacción y Aplicabilidad	0.48%	0.00%	0.71%	0.00%	98.81%

Nota: Datos obtenidos de los Departamentos y Coordinaciones de Posgrados de las Universidades (2024). TD: Totalmente en Desacuerdo, ED: En Desacuerdo, N: Neutral, DA: De Acuerdo, TA: Totalmente de Acuerdo.

En la dimensión de Aprendizaje y Contenidos, las primeras cohortes (1 y 2) presentan una mayor variabilidad en las respuestas, con valores de "Neutral" superiores al 5 %, lo que sugiere percepciones más heterogéneas sobre la alineación de los contenidos con la planificación académica. No obstante, en las versiones más recientes (4 y 5), la proporción de respuestas en "Totalmente de acuerdo" aumentó, alcanzando niveles superiores al 85 %, lo que indica una mejora en la percepción de la claridad y relevancia de los contenidos impartidos.

En la dimensión de Interacción y Ambiente de Aprendizaje, se observa una tendencia positiva y estable a lo largo de todas las cohortes, con porcentajes superiores al 90 % en "Totalmente de acuerdo" desde la versión 1 hasta la versión 5. Esto sugiere que los estudiantes mantienen una percepción altamente favorable sobre la comunicación con los docentes y la dinámica de las clases.

En la dimensión de Organización y Cumplimiento, las primeras versiones presentan una mayor dispersión en las respuestas, con hasta un 8 % de respuestas "Neutral" o "En desacuerdo", lo que indica que algunos estudiantes percibieron dificultades en la gestión administrativa del programa. Sin embargo, en las cohortes más recientes (4 y 5), estos valores disminuyeron, con un incremento en la proporción de respuestas "De acuerdo" y "Totalmente de acuerdo", lo que sugiere mejoras en la planificación y cumplimiento de horarios y actividades.

En la dimensión de Metodología y Recursos, se mantiene una percepción positiva, aunque con ligeros incrementos en respuestas "Neutral" en la versión 3, donde alcanzaron hasta un 6 %, posiblemente reflejando variaciones en la implementación de herramientas tecnológicas. No obstante, en las versiones más recientes, la proporción de "Totalmente de acuerdo" supera el 80 %, lo que indica una consolidación en el uso efectivo de recursos pedagógicos y tecnológicos.

Finalmente, en la dimensión de Satisfacción y Aplicabilidad, todas las cohortes muestran una tendencia positiva, con valores superiores al 83 % en "Totalmente de acuerdo" desde la versión 1 hasta la versión 5, consolidando la percepción de que el programa de maestría es pertinente y beneficioso para el desarrollo profesional de los estudiantes.

En la evaluación por cohortes se observa una tendencia de mejora en la percepción de los estudiantes, especialmente en la alineación de los contenidos con el sílabo y en la gestión organizativa del programa, mientras que la interacción con los docentes y la aplicabilidad del aprendizaje mantiene niveles consistentemente altos a lo largo del tiempo.

Discusión

Los resultados revelan que la maestría de educación en red constituye una experiencia innovadora, con un impacto tangible en la profesionalización docente y en la democratización del acceso a la educación superior. Esta iniciativa no sólo respondió a las urgencias generadas por la pandemia de COVID-19 —un momento histórico de incertidumbre y transformación—, sino que demostró cómo es posible generar respuestas educativas sólidas, éticas y adaptadas a contextos sociales complejos (Latorre, 2023). Como lo muestran Carr et al., (2023), la pandemia puso en evidencia las brechas de percepción entre estudiantes y docentes, acentuando la necesidad de modelos educativos flexibles e inclusivos. El programa centra la mirada en una educación situada y dialógica capaz de crear las condiciones para una producción crítica y un empoderamiento colectivo de los docentes (Freire, 2005). En ese sentido, se posiciona como una respuesta concreta a las tensiones que quedaron al descubierto durante la emergencia sanitaria, entre lo presencial y lo virtual, entre el acceso y la exclusión, entre la esperanza y la desesperanza, pero que no obstante, despertó en los sujetos sociales, los docentes, grandes posibilidades de soñar y acceder a una educación democrática y participativa, con una pedagogía donde lo posible se construye pensando en el presente y en el futuro (Freire, 2005).

En términos comparativos, esta propuesta formativa ofrece un modelo poco común en América Latina: conjuga cooperación interuniversitaria, inclusión territorial, enfoque híbrido e intercultural y perspectiva crítica. Estas características la convierten en una experiencia replicable para países que buscan avanzar hacia una educación superior más inclusiva y descentralizada (UNESCO, 2021). Además, la decisión de las universidades de subvencionar el costo del programa responde a una ética del cuidado y al principio de ganar-ganar inspirado en el equilibrio de Nash, orientando el diseño del posgrado a la justicia distributiva y al bienestar colectivo. Este tipo de colaboración interinstitucional, si bien desafiante, permite generar redes más sostenibles cuando se basa en relaciones de confianza mutua, compromisos compartidos y estructuras organizativas flexibles, tal como lo muestran experiencias similares analizadas en contextos locales europeos (Civís Zaragoza y Longás Mayayo, 2015). En esta lógica, también resulta pertinente recuperar el aporte de Ostrom (1990), quien argumenta que los bienes comunes pueden ser gestionados de forma eficiente cuando los actores establecen normas colectivas, monitoreo compartido y estrategias cooperativas, lo cual es extrapolable al diseño de programas de formación conjuntos. De ese modo, la oferta de la maestría logra reducir brechas históricas en el acceso a posgrados por parte de docentes rurales, mujeres y poblaciones con limitaciones económicas.

Al hilo de lo anterior, no hay que olvidar que si bien la maestría muestra avances en el acceso de las poblaciones vulnerables a programas de posgrados, las implicaciones de la diversidad étnico-racial en los posgrados educativos en Ecuador aún evidencian vacíos y contradicciones entre el discurso de integración y las prácticas y políticas nacionales (Arteño et al., 2023). Los procesos de inclusión y relaciones interculturales no permiten en su totalidad los planteamientos de UNESCO (2021) que recalcan que se debe garantizar el ingreso y la permanencia de poblaciones étnico raciales que estén interesados en estudiar un Programa de Posgrados, y que, de una forma u otra, han sido excluidos. Los pueblos indígenas y afrodescendientes, así como de otras minorías étnicas todavía están sujetos a diversas formas de exclusión y discriminación en los sistemas educativos formales, incluyendo la educación superior. Los indicadores de acceso y graduación en

todos los niveles formales de educación en todo el mundo lo ponen de manifiesto (Mato, 2018). Por lo que a pesar de que existen iniciativas como el programa que se presenta, todavía persisten desigualdades estructurales que excluyen a docentes indígenas, afroecuatorianos, montubios, o provenientes de otras minorías étnicas, de una plena y justa participación y permanencia en el Sistema de Educación Superior.

En consecuencia, para contribuir con la reducción de la brecha educativa, el programa contó con lineamientos para garantizar el acceso justo y equitativo a quienes menos acceso tienen un posgrado en educación, y ofreció una oportunidad de profesionalización a docentes que enfrentan limitaciones estructurales, y que difícilmente accederán a estudios de este tipo en condiciones tradicionales (Darling-Hammond, 2017). Por un lado, se implementó la modalidad híbrida, que además estuvo adaptada al contexto tecnológico nacional y gestionada por una estructura interinstitucional de soporte, que permitió el acceso a poblaciones históricamente discriminadas, permitiendo así incorporar sus cosmovisiones, conocimientos y formas de aprendizaje (Mato, 2020), y los hizo partícipe de un espacio que también les pertenece, pero que históricamente les ha sido negado: el universitario. Lo anterior repercutió notablemente en la tasa de titulación (hasta del 100 % en algunos casos) con un índice alto de permanencia y satisfacción de los maestrantes. Estos resultados evidencian la relevancia de una oferta académica contextualizada, sostenida y orientada a la equidad (De la Fare et al., 2019; Hernández et al., 2018).

Las evaluaciones de los maestrantes revelaron que la propuesta académica concibe la educación como una práctica de libertad orientada a interpretar y transformar la realidad (Freire, 2005). Los docentes que culminaron el programa lo hicieron con un perfil más reflexivo y crítico, conscientes de las condiciones estructurales que inciden en la educación en sus comunidades. Como señala Salgado (2025), estos profesionales representan una nueva generación docente, comprometida con la transformación educativa desde sus territorios, y capaz de implementar estrategias pedagógicas innovadoras que respondan a las desigualdades sociales, económicas y culturales. En esta misma línea, investigaciones como las de Carr (2021) destacan cómo la enseñanza virtual puede ser una oportunidad para que el profesorado reestructure sus creencias pedagógicas y asuma nuevos roles en su práctica a través de procesos de reflexión crítica que deriva en transformaciones epistemológicas profundas. Esta perspectiva complementa lo vivido en el programa de maestría, donde la interacción entre docentes provenientes de distintos territorios no solo favoreció el intercambio de experiencias, sino que también propició una resignificación de sus prácticas profesionales. La diversidad de perfiles que participaron en el programa también fue un factor clave. Se observó una alta representación femenina (71.5 %) y una participación significativa de docentes rurales. Esta heterogeneidad no solo enriqueció el aprendizaje colaborativo, sino que permitió visibilizar y trabajar en las brechas que existen en la práctica educativa cotidiana, particularmente aquellas relacionadas con el género, la diversidad cultural y la desigualdad territorial (Castillo et al., 2020; Aguado y Mata, 2017). La inclusión de docentes afrodescendientes e indígenas, así como la incorporación de contenidos interculturales en la malla curricular, consolidaron un enfoque formativo basado en la justicia social y el respeto por la pluralidad. Estas orientaciones dan paso a un modelo de educación multicultural que reconoce y legitima identidades culturales y territoriales y constituyen un espacio para repensar el currículo desde una pedagogía intercultural e inclusiva capaz de integrar a las voces y saberes históricamente silenciados en el sistema educativo ecuatoriano (Banks, 2006).

A través de la evaluación por menciones y cohortes se observa una evolución positiva en la percepción de los estudiantes sobre el programa, especialmente en las dimensiones de Interacción y Ambiente de Aprendizaje, Satisfacción y Aplicabilidad. Esto muestra el impacto del acompañamiento docente, el uso estratégico de TIC y el diseño curricular flexible. Sin embargo, hay aspectos administrativos y organizativos que requieren revisión, ya que cohortes iniciales

reportaron dificultades en la gestión y cumplimiento de actividades, lo que sugiere el fortalecimiento de la coordinación académica y operativa (Mercano y Ramírez, 2020).

Tensiones, dilemas y aprendizajes institucionales

Aunque el programa fue diseñado de forma colaborativa desde sus etapas iniciales, con reuniones interinstitucionales para definir enfoques pedagógicos y curriculares a integrar, este proceso implicó tensiones relevantes. Las diferencias en estructuras institucionales, prioridades académicas y enfoques pedagógicos generaron desafíos en la construcción de la malla y la distribución de contenidos por módulos (Civís y Longás, 2015; Stein y Short, 2001). A pesar de los consensos alcanzados, la experiencia reflejó que los modelos interinstitucionales requieren mecanismos claros de coordinación y gestión para superar obstáculos inherentes a la cooperación académica (DiCenso et al., 2008; Coombe, 2015). Investigaciones recientes destacan que las colaboraciones interinstitucionales en educación superior enfrentan múltiples barreras operativas. Un estudio de 2021 sobre cooperación entre instituciones latinoamericanas identifica dificultades en la generación de equipos académicos, la coordinación a distancia y la disparidad en estructuras y calendarios institucionales (Ruiz-Cantisani, 2021). Además, una revisión cualitativa en 2025 resalta obstáculos en recursos, comunicación, diferencias culturales y estructuras organizativas como piedras angulares que pueden limitar el éxito de estas iniciativas colaborativas (van Vugt, 2025).

El modelo interinstitucional introdujo importantes retos administrativos en la aprobación e implementación del programa. La literatura sobre educación superior reporta que la gestión de programas conjuntos entre instituciones conlleva una compleja coordinación, debido a que cada universidad maneja requisitos académicos y procedimientos administrativos propios (Varano y Verspeeten, 2019). En el caso del programa en análisis, la necesidad de coordinar múltiples equipos académicos y armonizar las diferencias de tiempos de validación y procesos internos implicó una elevada carga operativa de gestión durante el proceso de creación que afectó la fluidez del programa, especialmente en los procesos previos a la aprobación por el ente regulador. Esto concuerda con estudios que señalan que los programas interinstitucionales suelen requerir de mayor esfuerzo de administración y enfrentan trabas en proceso de acreditación que los programas tradicionales (Helms, 2014). En contextos latinoamericanos se observa que para aprobar un posgrado interuniversitario es necesario articular convenios formales y obtener la venia de varias instancias en cada institución participante, lo que puede demorar las etapas previas a la autorización final del ente regulador (CONACYT, 2019).

Por otro lado, la oferta en modalidad híbrida, aunque efectiva, puso en evidencia desigualdades tecnológicas persistentes. Las condiciones de conectividad y acceso a dispositivos impactaron la participación de docentes en zonas rurales a pesar de los esfuerzos por diseñar estrategias de soporte técnico y pedagógico. Estas limitaciones también influyeron en el nivel de apropiación de las herramientas digitales y provocaron resistencias iniciales, especialmente entre algunos estudiantes (Kormos y Wisdom, 2021). Además, si bien el programa buscó incorporar criterios de equidad étnico-racial, persisten desafíos estructurales que dificultan el acceso y permanencia plena de docentes indígenas y afrodescendientes, lo que pone en evidencia la necesidad de políticas afirmativas más consistentes.

La identificación y articulación de estas tensiones no restan valor a los logros del programa; por el contrario, ofrecen una mirada más matizada sobre su desarrollo. La literatura reciente en América Latina subraya que los procesos de evaluación institucional deben reconocer las tensiones contextuales y estructurales para impulsar mejoras auténticas; de lo contrario, corren el riesgo de reproducir desigualdades y ser irrelevantes localmente (Soria De Mesa et al., 2023). Reconocer los

dilemas y aprendizajes institucionales permite proyectar estrategias de mejora continua y aporta a la consolidación de un campo de estudio todavía incipiente en América Latina: la evaluación crítica de programas de posgrado en educación desde una perspectiva situada, colaborativa y territorializada.

El programa de maestría analizado ha contribuido al fortalecimiento del desarrollo profesional docente en el país, al tiempo que ofrece elementos que permiten reflexionar sobre posibles transformaciones en el ámbito de la educación superior en el Ecuador. Su diseño, basado en principios de inclusión, flexibilidad e innovación, plantea una alternativa que busca responder a las desigualdades históricas en el acceso a la formación avanzada. No obstante, su trayectoria también refleja los retos inherentes a la implementación de propuestas colaborativas en el sistema de educación superior. La experiencia ofrece aportes valiosos para pensar alternativas formativas inclusivas, flexibles y contextualizadas, pero al mismo tiempo revela tensiones institucionales, logísticas y pedagógicas que requieren atención sostenida. Su diseño responde a principios de equidad, pertinencia y sostenibilidad, en línea con marcos internacionales de referencia (Darling-Hammond et al., 2017; Ingersoll y Strong, 2011); sin embargo, su impacto futuro dependerá de la capacidad de las universidades participantes y de las políticas públicas para sostener estos esfuerzos, afinar su ejecución y enfrentar las desigualdades persistentes en el acceso y permanencia de programas de cuarto nivel.

Conclusiones

La investigación tuvo como propósito analizar el diseño, implementación y evaluación de un programa de maestría en Educación, desarrollado de manera conjunta por cuatro universidades ecuatorianas, como respuesta a las brechas estructurales que dificultan el acceso a la formación de cuarto nivel, particularmente en territorios rurales o con menor oferta académica. La experiencia evidenció cómo la colaboración interinstitucional y la adopción de un enfoque territorial e inclusivo permitieron construir una propuesta formativa pertinente, flexible y contextualizada.

Los resultados muestran impactos positivos en términos de acceso, permanencia y titulación, así como una valoración favorable por parte de los participantes sobre la estructura académica y organizativa del programa. Destaca también el compromiso ético expresado en decisiones como la subvención parcial de la matrícula y la implementación de una modalidad híbrida adaptada a contextos de desigualdades tecnológica y geográfica. Se evidencia que docentes de zonas rurales y urbanas, de diversas edades, géneros y trayectorias, encontraron en este programa un espacio para fortalecer sus saberes, compartir experiencias y renovar su compromiso con la educación.

No obstante, el proceso también reveló tensiones significativas, como las dificultades para articular criterios curriculares entre instituciones, la carga administrativa distribuida, los problemas de conectividad persistentes y las desigualdades territoriales que inciden en la experiencia de los estudiantes. Sin embargo, lo mencionado no debe ser visto como debilidades, sino como indicadores críticos que enriquecen la comprensión del fenómeno evaluado.

En este sentido, este trabajo contribuye al campo de la evaluación de programas de posgrado desde una perspectiva situada, al visibilizar tanto los logros como los dilemas de implementar políticas educativas en red. A futuro, se considera necesario profundizar en el análisis del impacto del programa en las prácticas docentes y en los aprendizajes escolares, así como explorar mecanismos para sostener y escalar experiencias de este tipo sin diluir sus principios fundacionales de equidad y responsabilidad territorial.

Agradecimientos

A las universidades proponentes, Universidad Técnica de Manabí, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Universidad Andina Simón Bolívar y Universidad del Azuay, por su participación activa en el diseño y ejecución del programa de Maestría en Educación analizado en este estudio. Se extiende un agradecimiento especial a sus respectivos departamentos de posgrados, cuyas gestiones facilitaron el acceso a la información necesaria para este análisis. Asimismo, se reconoce el rol del Consejo de Educación Superior (CES) en la articulación de políticas que posibilitaron la puesta en marcha de esta experiencia interinstitucional durante el contexto de la pandemia por COVID-19.

Referencias

- Aguado, M. T., & Mata, P. (2017). Educación intercultural (Vol. 1). Editorial UNED. ISBN 978-84-362-7198-0.
- Anderson, C., & Jacobson, S. (2018). Barriers to environmental education: How do teachers' perceptions in rural Ecuador fit into a global analysis? *Environmental Education Research*. <https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1477120>
- Arteño, R., Barba, E., Cazorla, A., & Illicachi, J. (2024). Interculturalidad en la educación universitaria del Ecuador: perspectivas de actores educativos. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 21(41).
- Banks, J. A. (2016). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). Routledge.
- Carr, A., Martínez-Sojos, M., & Ortega-Chasi, P. (2021). Online teaching: Taking advantage of complexity to see what we did not notice before. In M. A. Carrigan, H. Moscovitz, & M. Martini (Eds.), *Building the Post-Pandemic University: Imagining, Contesting and Materializing Higher Education Futures* (pp. 123–135). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781802204575.00017>
- Carr, A., Martínez-Sojos, M., & Ortega-Chasi, P. (2023). Expectations of Ecuadorian higher education in a time of uncertainty: A comparison between the perceptions of students and teachers during the Covid-19 Pandemic (2020/21). In *Building the Post-Pandemic University* (pp. 136-168). Edward Elgar Publishing.
- Coombe, L. (2015). *Models of interuniversity collaboration in higher education: How do their features act as barriers and enablers to sustainability? Tertiary Education and Management*, 21(4), 328–348. <https://doi.org/10.1080/13583883.2015.1104379>
- Constitución de la República del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial 449 de 20 de octubre de 2008.
- Castillo Quintero, H. P., Henríquez Coronel, M. A., & Tubay Zambrano, F. M. (2020). Validación de un Instrumento para evaluar Actitudes hacia la Igualdad de Género en Estudiantes Universitarios. *Revista San Gregorio*, (38), 100-118. https://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?pid=S2528-79072020000100100&script=sci_arttext
- Castellanos Gómez, R. (2017). Pertinencia de la formación de postgrado en educación en el Ecuador. *Revista Científica RUNAE* (1), 137-153.

- Civís Zaragoza, M., & Longás Mayayo, J. (2015). La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa: Análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña. *Educación XX1*, 18(1), 213-236. <https://doi.org/10.5944/educXX1.18.1.12318>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). (2019). *Programa Nacional de Posgrados de Calidad – Lineamientos para programas interinstitucionales, multi-sede y multi-dependencia*. CONACYT.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development* (Research Brief). Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/teacher-prof-dev>
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Schachner, A., & Wojcikiewicz, S. (2022). *Educator learning to enact the science of learning and development*. (Research Brief). Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/859.776>.
- De la Fare, M., Quiroz Schulz, L. A., & Portes, C. R. (2017, julio). Políticas de internacionalización del Posgrado: la movilidad académica en doctorados en Educación de Argentina, México y Brasil. Ponencia presentada en el IX Congreso Latinoamericano de Ciencia Política. Montevideo, Uruguay.
- DiCenso, A., D'Amour, D., Kearney, A. J., & Sheps, S. (2008). University collaboration in delivering applied health and nursing services research training. *Healthcare Policy*, 3(Special Issue), 80-95. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2645189/>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (30.^a ed.). México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Guijarro-Garvía, M., Miranda-Escolar, E., Cedeño-Menéndez, E., & Moyano-Pesquera, E. (2024). English language education in Ecuador: Assessing opportunities for teaching and learning in a developing nation. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11, Article 79. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-04068-0>
- Hernández Guerrero, J. (2015). La pluridisciplinariedad de la enseñanza de la lectura y la escritura. Hachetetepe. *Revista científica De Educación Y Comunicación*, (11), 29–41. <https://revistas.uca.es/index.php/hachetetepe/article/view/6207>
- Helms, R. M. (2014). *Mapping international joint and dual degrees: U.S. program profiles and perspectives*. American Council on Education. <https://www.acenet.edu/Documents/Mapping-International-Joint-and-Dual-Degrees.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2019). Docentes: Informes de resultados. <http://evaluaciones.evaluacion.gob.ec/BI/docentes-informes-resultados/>
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: a critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Kormos, E., & Wisdom, K. (2021). Rural schools and the digital divide: Technology in the learning experience. *Theory & Practice in Rural Education*, 11(1), 25–39. <https://doi.org/10.3776/tpre.2021.v11n1p25-39>

- Latorre Villacís, V. M. (2023). Impacto del COVID-19 y desigualdad socioeconómica en la educación superior en Ecuador. *Revista de Educación Superior del Sur Global – RESUR*, 1(1), 68–87. <https://www.iusur.edu.uy/publicaciones/index.php/RESUR/article/view/185>
- Mato, D. (2018). Educación superior y pueblos indígenas: experiencias, estudios y debates en América Latina y otras regiones del mundo. *Tramas/Maepova*, 6(2), 41-65. https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/177333?utm_source=chatgpt.com
- Melero, H., & Manresa, A. (2022). Perspectivas sobre educación intercultural e identidad de educadores en formación de posgrado en Ecuador: Lecciones para la formación docente. *Diálogo Andino*, (67), 124–136. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812022000100124>
- Mitchell, R., Hampton, P., & Mambwe, R. (2022). Teacher futures: Global reaction to teacher shortages in rural locations. *LAFOR Journal of Education*, 10(3), 7–26. <https://doi.org/10.22492/ije.10.3.01>
- Moreira-Parrales, M. L., & Agramonte-Rosell, R. de la C. (2024). Brechas en la capacitación docente para la integración de tecnologías digitales en escuelas rurales: Un análisis de la era digital. *Reincisol*, 3(6), 415–436. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(6\)415-436](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)415-436)
- Torres, R. O. (2020). Experiencia del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en centros universitarios de Ecuador. *Revista Estudios en Educación*, 3(4), 277-310. <http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/article/view/94>
- Orgilés, M., Morales, A., Delvecchio, E., Mazzeschi, C., & Espada, J. P. (2020). Immediate psychological effects of the COVID-19 quarantine in youth from Italy and Spain. *Frontiers in Psychology*, 11, 579038. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.579038>
- Ostrom, E. (1990). *Governing the commons: The evolution of institutions for collective action*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807763>
- Piñero, M., Esteban, E., Rojas, A., & Callupe, S. (2021). Tendencias y desafíos de los programas de posgrado latinoamericanos en contextos de COVID-19. *Revista Venezolana de Gerencia (RVG)*, 93, 123-138.
- Ruíz, L., Martínez, G., & Céspedes, D. (2018). Desafíos de la educación superior: Consideraciones sobre el Ecuador. *INNOVA Research Journal*, 3(2), 8–16. <https://doi.org/10.33890/innova.v3.n2.2018.617>
- Remesal, A. (2023). Challenges for post-pandemic virtual education in Latin America: benefits and obstacles. *Sustainability*, 15(19), 14199. <https://doi.org/10.3390/su151914199>
- Ruiz-Cantisani, M. (2021). International collaboration in Latin America: Technical and logistic challenges in higher education partnerships. In *Proceedings of the 1st Latin American Conference on Learning Technologies*. Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3488466.3488478>
- Salgado, P. (2025). Desigualdad educativa en zonas rurales y urbanas del Ecuador. *Perspectivas Sociales y Administrativas*, 3(1), 5–16. <https://doi.org/10.61347/psa.v3i1.73>
- Sánchez, A., Naranjo, D., & Reina, J. (2021). *Análisis del desempeño académico de estudiantes de una institución de educación superior en Ecuador, antes y durante la pandemia*. Universidad de Zaragoza. <https://doi.org/10.26754/CINAIC.2021.0136>

Soria, B. W., Crespo, J. A., Navas-Montes, Y., & Rangel, S. J. (2023). Comparative analysis of the evaluation of higher education institutions in five Latin American countries: Progress, challenges and perspectives. *Migration Letters*, 20(S11), 49–56.

Stein, R. B., & Short, P. M. (2001). Collaboration in delivering higher education programs: Barriers and challenges. *The Review of Higher Education*, 24(4), 417–435. <https://doi.org/10.1353/rhe.2001.0010>

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807763>

van Vugt, F. T., & O'Connell, S. (2025). Staff development in higher education interinstitutional collaborations: An exploratory literature review. *Teaching in Higher Education*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/14703297.2025.2461159>

Varano, M., & Verspeeten, A. (2019). *Six hurdles to developing joint programmes*. EAIE Forum. European Association for International Education.

Véliz Briones, V. F. (2018). *Calidad en la educación superior: Caso Ecuador*. Atenas, *Revista Científico-Pedagógica*, 1(41), 165–180. Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055151011>

World Bank. (2005). *Incentives to improve teaching: Lessons from Latin America*. The World Bank. https://www.mef.gob.pe/contenidos/pol_econ/documentos/Incentive_improve_teaching_BM.pdf

Zambrano, Y. M., & Medina, A. R. (2016). Didáctica para la comprensión lectora en estudiantes de la carrera de Educación Básica del Ecuador desde una perspectiva crítica. *Didáctica y Educación*, 7(4), 109–126. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70632585009.pdf>

Recibido: 27/04/2025

Versión corregida: 09/08/2025

Aceptado: 11/08/2025

Publicado online: 16/08/2025