

Pertinencia de programas de posgrado en educación en Ecuador y su alineación con el Plan Nacional de Desarrollo 2025-2029

Pertinence of postgraduate programs in education in Ecuador and their alignment with the National Development Plan 2025-2029

Geomara Rodríguez de la O

<https://orcid.org/0000-0002-5011-0019>

grodriguez4@unemi.edu.ec

Universidad Estatal de Milagro
Santo Domingo – Ecuador

Gabriel Antonio Farías Rosero

<https://orcid.org/0000-0003-4422-1772>

gfarasr@unemi.edu.ec

Universidad Estatal de Milagro
Manabí – Ecuador

Blanca Rojas Ortega

<https://orcid.org/0009-0005-5368-624X>

brojaso2@unemi.edu.ec

Universidad Estatal de Milagro
Guayas – Ecuador

Guillermo Del Campo Saltos

<https://orcid.org/0000-0002-2836-8013>

gdelcampos@unemi.edu.ec

Universidad Estatal de Milagro
Guayas – Ecuador

*Artículo recibido: 30 de marzo de 2026. Pendiente de aceptación.
Conflictos de intereses: Ninguno que declarar.*

RESUMEN

Este estudio analiza la pertinencia de la oferta académica de cuarto nivel en Educación (CINE 01) en Ecuador y su alineación con el Plan Nacional de Desarrollo 2025–2029. Se empleó un enfoque mixto de investigación con diseño no experimental y alcance descriptivo-correlacional. La muestra incluyó 149 programas de maestría activos en 27 instituciones de educación superior distribuidas en las regiones Costa, Sierra y Amazonía, con estratificación por tipo de financiamiento. Se aplicó análisis documental sistemático de cuatro categorías priorizadas en el Plan Nacional de Desarrollo: Gestión Educativa, Didáctica y Pedagogía, Inclusión y Diversidad, e Innovación Tecnológica mediante una matriz de análisis de pertinencia (MAP) y se triangularon los hallazgos con entrevistas semiestructuradas a informantes clave. Los resultados muestran que la oferta se distribuye asimétricamente, 54.2% de los programas en la región costa, el 54.4% pertenece a un único clúster genérico, lo que confirma la homogeneización curricular del sistema;


la alineación con el PND es más alta en didáctica y pedagogía ($M = 3.44$) y más baja en innovación tecnológica ($M = 3.09$) e inclusión y diversidad ($M = 3.13$). La región constituye el factor diferenciador más representativo registrando a la Amazonía con la media global más baja ($M = 3.27$) y la combinación Amazonía–Cofinanciada alcanza alineación nula ($M = 1.00$). El financiamiento actúa como factor modulador de menor magnitud y la triangulación cualitativa confirma que las brechas tienen origen estructural como inestabilidad normativa, restricciones presupuestarias y ausencia de infraestructura en territorios periféricos.

Palabras clave: pertinencia educativa; posgrado en educación; Plan Nacional de Desarrollo; alineación curricular; educación superior Ecuador

ABSTRACT

This study analyzes the relevance of postgraduate academic offerings in Education (ISCED 01) in Ecuador and their alignment with the National Development Plan 2025–2029. A mixed-methods research approach with a non-experimental, descriptive-correlational design was employed. The sample includes 149 active master's programs at 27 higher education institutions distributed across the Coastal, Andean, and Amazonian regions, stratified by funding type. A systematic document analysis was applied to four priority categories in the National Development Plan: Educational Management, Didactics and Pedagogy, Inclusion and Diversity, and Technological Innovation, using a relevance analysis matrix (MAP). The results were triangulated with semi-structured interviews with key informants. The results show that the offerings are asymmetrically distributed, with 54.2% of the programs located in the coastal region and 54.4% belonging to a single generic cluster, confirming the curricular homogenization of the system. Alignment with the National Development Plan (PND) is highest in didactics and pedagogy ($M = 3.44$) and lowest in technological innovation ($M = 3.09$) and inclusion and diversity ($M = 3.13$). Region is the most significant differentiating factor, with the Amazon region registering the lowest overall average ($M = 3.27$), and the Amazon-Co-financed combination showing zero alignment ($M = 1.00$). Funding acts as a minor modulating factor, and qualitative triangulation confirms that the gaps have structural origins, such as regulatory instability, budget constraints, and a lack of infrastructure in peripheral areas.

Keywords: educational relevance; postgraduate studies in education; National Development Plan; curriculum alignment; higher education Ecuador.

Todo el contenido de la Revista Científica Internacional Arandu UTIC publicado en este sitio está disponible bajo licencia Creative Commons Attribution 4.0 International. 

INTRODUCCION

Fundamentación teórica: capital humano, capacidades y pertinencia social

La formación de cuarto nivel en Educación (CINE 01) ocupa una posición estratégica en el sistema educativo ya que los docentes que acceden a una maestría no solo mejoran su desempeño individual, sino que producen un efecto multiplicador sobre la calidad de todos los niveles educativos en los que intervienen (Schultz, 1961; Becker, 1962), sin embargo, ese efecto depende de que el programa que cursan responda a las necesidades reales del sistema educativo y no únicamente a la lógica de acumulación de credenciales. En el enfoque instrumentalizador del capital humano, la educación de posgrado se justifica como inversión racional que incrementa la productividad y el salario del docente (Becker, 1962); pero esta perspectiva reduce el éxito del posgrado a la obtención del título antes que al impacto en el aula.

Sen (2000) desde el enfoque de capacidades, corrige ese reduccionismo y sostiene que el verdadero sentido de una maestría se mide por la capacidad del graduado para identificar y resolver problemas complejos, ampliar sus libertades profesionales y transformar su práctica pedagógica. Gibbons (1998) añade que la pertinencia de la educación superior no se limita a la adaptación al mercado laboral, sino que implica una alineación activa con las demandas de sostenibilidad, inclusión y justicia social que cada sociedad define como prioritarias. En Ecuador, ese marco normativo lo establece el Plan Nacional de Desarrollo (PND), instrumento que convierte la pertinencia en una exigencia vinculante para todo el sistema universitario.

El Estado evaluador y las políticas de educación superior en Ecuador

La promulgación de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) en 2010 marcó el fin de la autorregulación universitaria en Ecuador y dio paso a un modelo de Estado evaluador en el que las instituciones de educación superior (IES) conservan autonomía académica, pero el Estado condiciona la aprobación de programas y la acreditación institucional al cumplimiento de estándares definidos externamente (Asamblea Nacional del Ecuador, 2018; Brunner, 2011). Desde este enfoque Brunner (2011) plantea que el Estado abandona el rol de proveedor directo y asume una función de gestión estratégica remota, define las metas, financia diferencialmente y evalúa resultados, es decir, el instrumento central de ese control es el PND, que no constituye un documento de intenciones políticas sino la directriz vinculante que fija las prioridades de inversión, investigación y formación de talento humano para cada período de gobierno.

El PND 2025–2029 (Secretaría Nacional de Planificación, 2025) promueve en su eje social cuatro prioridades directamente vinculadas a la formación docente, entre ellas, gestión educativa de calidad, didáctica orientada al aprendizaje activo, inclusión y atención a la diversidad, e innovación tecnológica mediante el uso de inteligencia artificial y entornos virtuales; estas prioridades definen el estándar frente al cual se mide la pertinencia de los programas de maestría en Educación. Así mismo, Ruiz Muñoz et al. (2024) señalan que la oferta de posgrado

en el magisterio latinoamericano permanece anclada históricamente al desarrollo de competencias para la gestión administrativa y la dirección escolar, lo que genera una fricción estructural entre lo que el Estado Evaluador demanda y lo que las instituciones efectivamente ofrecen.

Desajustes territoriales y la inercia de los posgrados en Educación

Los estudios de pertinencia realizados en Ecuador documentan de forma consistente la existencia de desajustes entre la oferta académica y las necesidades del contexto, Castellanos (2017) advirtió un patrón difícil de ignorar en los programas de posgrado en educación ya que se fundamentan sobre un núcleo de formación pedagógica y administrativa que rara vez incorpora campos como la neuroeducación, la tecnología educativa o la educación inclusiva. En un estudio realizado por Astudillo-Guamán et al. (2022) encontraron ese mismo patrón en el campo de la gestión de riesgos; bajo esa misma línea de investigación Robles et al. (2018) evidenciaron deficiencias equivalentes en la formación inicial docente que se agravan en el nivel de posgrado, reforzando ese concepto Andrade-Orbe et al. (2021) añadieron una advertencia fundamental, ningún análisis de pertinencia curricular tiene validez real si ignora el territorio donde ese programa existe y opera.

Esta dimensión territorial es especialmente crítica en Ecuador, debido a que la amazonía concentra una oferta significativamente más limitada que la costa y la sierra, y esa desigualdad tiene consecuencias concretas; muchos docentes de la región se ven obligados a formarse en programas pensados para otros contextos que poco o nada dialogan con sus realidades (Flores y Pernía, 2018; Duéñez et al., 2018). El modelo de financiamiento agrava esta asimetría ya que las IES públicas priorizan la ampliación del acceso sobre la actualización curricular, mientras que las privadas responden a lógicas de mercado que favorecen maestrías generalistas de mayor rentabilidad antes que programas de alta especialización (Albuérne y Game, 2020).

Problema de investigación y objetivos del estudio

A pesar de los avances documentados, la literatura carece de estudios empíricos que analicen simultáneamente la pertinencia de los posgrados en Educación (CINE 01) en Ecuador considerando tres variables de forma interseccional: la región geográfica, el tipo de financiamiento institucional y el grado de alineación con el PND 2025–2029. Sin ese diagnóstico integral, las IES y los organismos reguladores no logran identificar patrones territoriales, brechas de especialización y prioridades de actualización curricular. De ese vacío nace la pregunta que orienta este estudio ¿en qué medida la oferta de posgrados en Educación de las universidades ecuatorianas responde a las prioridades del PND 2025–2029?

El objetivo general del estudio se centra en analizar la pertinencia de la oferta académica de cuarto nivel en el campo de la Educación (CINE 01) de las universidades ecuatorianas, contrastando sus perfiles de egreso con las metas e indicadores del Eje Social del PND 2025–2029 y derivan en tres objetivos específicos: (1) identificar la oferta vigente de maestrías en Educación distribuidas en las regiones costa, sierra y amazonía; (2) examinar la correspondencia

entre los resultados de aprendizaje declarados en los perfiles de egreso y las prioridades del PND en las dimensiones de gestión educativa, didáctica, inclusión e innovación tecnológica; y (3) comparar el grado de alineación según la región geográfica y el tipo de financiamiento institucional.

Con base en la revisión de la literatura sobre homogeneización curricular y desigualdades territoriales, se formula la siguiente hipótesis de investigación: el grado de alineación de la oferta académica de posgrado en educación difiere significativamente de las prioridades del PND 2025–2029, y esa diferencia se acentúa en regiones periféricas como la Amazonía y se modula por el tipo de financiamiento institucional.

MATERIALES Y MÉTODOS

La arquitectura metodológica de este estudio se fundamenta en un enfoque mixto de investigación, el cual permite una aproximación holística al fenómeno de la pertinencia educativa; este enfoque articula un análisis cuantitativo descriptivo-comparativo, orientado a la medición de la alineación curricular, con un enfoque hermenéutico-dialéctico encargado de interpretar los horizontes de significado y las intencionalidades pedagógicas presentes en los perfiles de egreso. Tal como lo manifiesta Andrade-Orbe et al. (2021), la evaluación de pertinencia en la educación superior no puede limitarse a una revisión técnica, sino que además, requiere una comprensión profunda de cómo las instituciones interpretan las demandas del entorno y las traducen en resultados de aprendizaje.

Diseño y alcance de la investigación

El estudio adopta un diseño no experimental, transversal y de campo, con un alcance descriptivo-correlacional; esta tipología permite identificar patrones de distribución de la oferta académica y establecer relaciones de dependencia o asociación entre las variables de estudio, entre ellas, la región geográfica, el tipo de financiamiento institucional y el grado de alineación con las prioridades establecidas en el PND.

Además, se emplea el análisis documental sistemático como método principal para la caracterización de la oferta, complementado con la fenomenología cualitativa mediante entrevistas, con el fin de validar y profundizar en los hallazgos previos.

Participantes y muestreo estratificado

La unidad de análisis de esta investigación se sustenta en una muestra compuesta de 149 fichas de instituciones de educación superior con sus programas de posgrado (existentes o no), anidados en una selección de 27 IES o sus sedes territoriales; la selección se realizó bajo un criterio de estratificación que garantiza la representatividad del sistema, se seleccionó a nueve instituciones por cada región natural costa, sierra y amazonía y, dentro de cada región, una distribución equitativa por tipo de sostenimiento 3 públicas, 3 cofinanciadas y 3 privadas.

Los criterios de inclusión para determinar los programas de maestría en educación del campo CINE 01 fueron: la oferta vigente, representatividad regional y relevancia institucional..

Particularmente las universidades con sede principal en la región amazónica UEA, IKIAM y las extensiones regionales de la ESPOCH, UNIANDES no registran ningún programa de maestría en educación activa durante este periodo de análisis. Esta ausencia obligó a incorporar en la muestra programas ofertados en modalidad en línea por instituciones de otras regiones con sede en el territorio como UTPL, PUCE, UNAE, UBE, UPS; en términos de accesibilidad formal, constituyen la única alternativa disponible para los docentes amazónicos que desean cursar estudios de posgrado.

Para la fase cualitativa, se seleccionó una submuestra de 4 informantes claves tomadores de decisiones como coordinadores de posgrado y directores académicos, distribuidos proporcionalmente por región, la selección se realizó mediante un muestreo no probabilístico por juicio, bajo el criterio de inclusión de actores estratégicos con autoridad directa en el diseño curricular y la gestión administrativa de los programas de cuarto nivel. Este perfil garantiza el acceso a una visión prospectiva sobre las lógicas institucionales y las barreras territoriales que condicionan la pertinencia de la oferta educativa.

Materiales e instrumentos de recolección

Se diseñaron y validaron cuatro instrumentos técnicos para asegurar la robustez del dato, entre ellas una Ficha de registro de IES, un formulario estructurado que permitió sistematizar la información de los programas ofertados, incluyendo denominación, modalidad, duración y fundamentalmente, la transcripción de las competencias y resultados de aprendizaje.

La matriz de Análisis de Pertinencia (MAP), este instrumento de cotejo, permitió relacionar las competencias declaradas con las cuatro categorías analíticas derivadas del análisis del eje social del PND, mismas que se clasifican de la siguiente forma: (a) gestión educativa, (b) didáctica y pedagogía, (c) inclusión y diversidad, e (d) innovación tecnológica.

Otro de los instrumentos utilizados fue la Escala de alineación, configurada bajo la escala de likert y comprende cinco niveles nula, baja, media, alta y muy alta, valoradas del 1 al 5 respectivamente; este instrumento fue diseñado para valorar el grado de correspondencia formativas y las prioridades nacionales.

El proceso de triangulación se llevó a cabo a través de entrevistas semiestructuradas, de acuerdo con los protocolos de integridad científica todos los participantes suscribieron un consentimiento informado, asegurando el anonimato mediante la codificación de sus testimonios y el tratamiento confidencial de la información recolectada.

Procedimiento de la investigación

El proceso de recolección y análisis se estructuró en cinco fases secuenciales y complementarias: en la fase 1 de identificación y caracterización, se realizó una revisión sistemática de los portales web institucionales y la base de datos de la Senescyt, y se catalogó la

oferta del campo CINE 01, registrando las particularidades de cada programa. Fase 2 de análisis de contenido y codificación, donde se extrajeron las competencias declaradas en los perfiles de egreso, luego se aplicó el coeficiente Kappa de Cohen ($K=89$) que representa una concordancia casi perfecta (Astudillo-Guamán et al., 2022), lo que otorga al análisis un nivel de objetividad suficiente para que sus resultados sean verificables y puedan ser replicables por otros investigadores, esta doble codificación independiente sobre el 30% de la muestra se efectuó por dos codificadores quienes trabajaron por separado y luego se cotejaron sus resultados.

La Fase 3 de evaluación de pertinencia documental, aquí se trabaja con las competencias ya codificadas, para contrastarlas con las prioridades del PND; en esta fase se buscó verificar la hipótesis de la inercia hacia la gestión administrativa (Castellanos, 2017). Fase 4 de validación cualitativa, se ejecutaron las entrevistas semiestructuradas a los coordinadores y/o directores de programas realizadas entre febrero y marzo de 2026; esta fase permitió explorar el porqué de las configuraciones curriculares y las limitaciones territoriales percibidas en regiones como la Amazonía.

Y finalmente en la 5 Fase de análisis de datos y triangulación, se tabularon en hojas de cálculo aplicando estadística descriptiva y análisis de contingencia para identificar diferencias significativas según región y financiamiento; los datos cualitativos se sometieron a un análisis temático de discurso, permitiendo la triangulación de fuentes (documentos y entrevistas) para dar respuesta a la pregunta de investigación.

Consideraciones éticas

La investigación cumplió con los estándares éticos de transparencia e integridad científica respecto al manejo de los datos documentales que son de acceso público; para las entrevistas, se aplicó un consentimiento informado, garantizando el anonimato de los participantes y el uso de la información estrictamente para fines académicos.

Declaración de uso de IA y tecnologías asistidas

Durante procesamiento de datos, se utilizó la herramienta de inteligencia artificial generativa, modelo de lenguaje de gran tamaño Gemini de Google (2024), específicamente para la extracción de palabras clave de los 149 perfiles de egreso bajo las categorías analíticas de la matriz de análisis de pertinencia (MAP) y durante la organización temática de las transcripciones de las entrevistas.

Se empleó Claude Opus 4.6 (Anthropic, 2026), un modelo de lenguaje extenso, como asistente técnico para la limpieza y normalización de la base de datos, durante la estandarización de categorías textuales, asignación de valores numéricos a la escala ordinal y para completar los campos faltantes a partir de información verificable.

Los autores dirigieron el proceso mediante *prompts* estructurados, supervisaron exhaustivamente cada fase de la codificación y realizaron una validación crítica manual de todos los resultados generados para corregir posibles sesgos o imprecisiones. El diseño del instrumento,

la recopilación de datos, la valoración cualitativa de cada programa y la interpretación de los resultados fueron realizados íntegramente por los investigadores.

RESULTADOS

Los resultados de la investigación se presentan en coherencia con los objetivos específicos, articulando los hallazgos cuantitativos del análisis documental con los aportes cualitativos obtenidos mediante las entrevistas semiestructuradas. A continuación, los datos obtenidos durante la fase de recolección y análisis de la información de los programas de maestría vigentes en el campo CINE 01.

Oferta vigente de maestrías en educación (CINE 01) distribuidas en las regiones costa, sierra y amazonía

Tabla 1

Instituciones de Educación Superior seleccionadas como muestra del estudio (n=27)

Región	Financiamiento	Institución (IES)	N°
Costa	Pública	Universidad de Guayaquil	12
Costa	Pública	Universidad Estatal de Milagro (UNEMI)	17
Costa	Pública	Universidad Técnica de Manabí (UTM)	19
Costa	Cofinanciada	Universidad Católica de Santiago de Guayaquil	3
Costa	Cofinanciada	Universidad Politécnica Salesiana (UPS)	7
Costa	Cofinanciada	Universidad Laica Vicente Rocafuerte (ULVR)	2
Costa	Privada	Universidad Espíritu Santo (UEES)	5
Costa	Privada	Universidad Casa Grande (UCG)	9
Costa	Privada	Universidad Tecnológica ECOTEC	3
Sierra	Pública	Universidad Central del Ecuador (UCE)	10
Sierra	Pública	Universidad Técnica de Ambato (UTA)	2
Sierra	Pública	Universidad Técnica del Norte (UTN)	9
Sierra	Cofinanciada	Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE)	6
Sierra	Cofinanciada	Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL)	10
Sierra	Cofinanciada	Universidad UTE	3
Sierra	Privada	Universidad San Francisco de Quito (USFQ)	2
Sierra	Privada	Universidad Indoamérica	4
Sierra	Privada	Universidad Internacional del Ecuador (UIDE)	3
Amazonía	Pública	Universidad Estatal Amazónica (UEA)	1

a

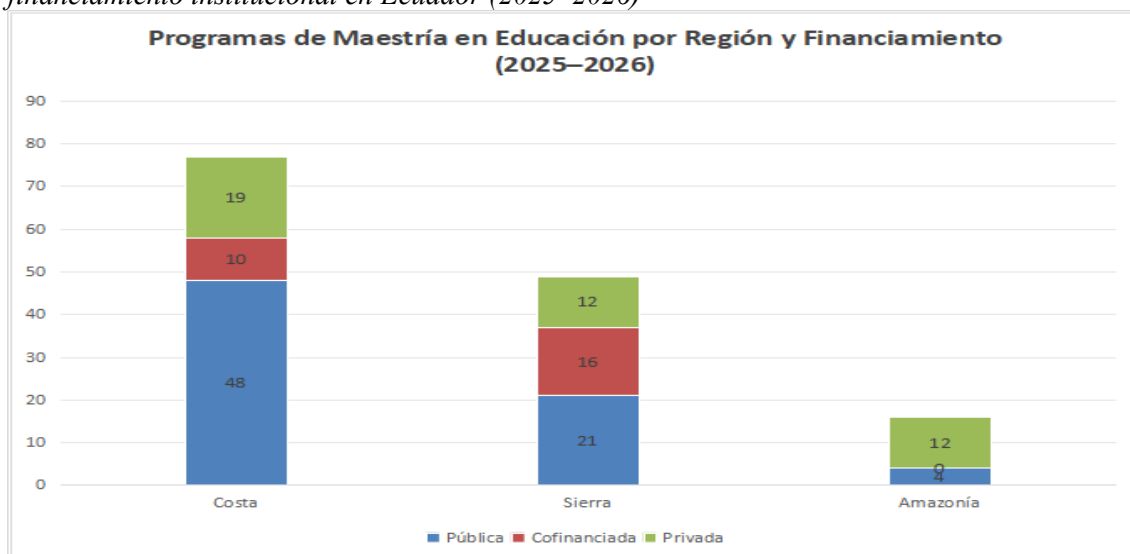
Amazonía	Pública	Universidad Regional Amazónica IKIAM	1
a			
Amazonía	Pública	ESPOCH – Ext. Amazónica	1
a			
Amazonía	Pública	Universidad Nacional de Educación (UNAE) – Línea	4
a			
Amazonía	Cofinanciada	PUCE – Ext. Amazónica	1
a			
Amazonía	Cofinanciada	UPS – Proyecto Amazonía	1
a			
Amazonía	Cofinanciada	Universidad Politécnica Salesiana (Proyecto Amazonía)	1
a			
Amazonía	Privada	Universidad Bolivariana del Ecuador (UBE)	12
a			
Amazonía	Privada	Universidad Regional Autónoma de los Andes (UNIANDES)	1
a			
TOTAL	—	27 instituciones en 3 regiones	149

Nota. Elaboración propia a partir de la ficha de alineación y portales institucionales (2025-2026). N° = número de fichas de identificación por IES.

La tabla 1: caracteriza la oferta de programas de maestría vigentes en el campo de la educación, en las universidades ecuatorianas. Establece un diagnóstico del sistema de formación posgradual en este ámbito disciplinar. Para ello, se identificaron y sistematizaron los programas activos clasificados en las tres regiones continentales del país, costa, sierra y amazonía, considerando variables como el tipo de programa, modalidad de su oferta, tipo de financiamiento y ubicación geográfica. Las fichas asignadas con 1 hacen referencia a la existencia institucional en territorio, pero corresponden a 0 respecto a la existencia de oferta académica en el campo de la educación.

Figura 1

Distribución de programas de maestría en Educación (CINE 01) por región geográfica y tipo de financiamiento institucional en Ecuador (2025–2026)



Nota. Distribución de 142 programas de maestría en Educación (CINE 01) activos para el período 2025–2026, clasificados por región geográfica y tipo de financiamiento institucional. Los programas impartidos en modalidad en línea por instituciones de otras regiones, fueron asignados a la región Amazonía por constituir la única oferta accesible para docentes de ese territorio. Elaboración propia.

La figura 1: muestra la distribución de las 149 fichas de IES, de las cuales 142 son programas de maestría en Educación activos según región geográfica y tipo de financiamiento institucional. La región Costa concentra el mayor volúmen de programas ($n = 77$; 54.2%); seguida por la Sierra ($n = 49$; 34.5%) y la Amazonía ($n = 16$; 11.3%), evidenciando una distribución asimétrica donde las dos primeras regiones aglutinan el 88.7% de la oferta total.

En cuanto a la composición interna por tipo de financiamiento, la Costa presenta predominio de instituciones públicas con 48 programas que representa el 62.3% de su oferta regional, seguidas por las privadas con 19 programas, siendo el 24.7% y las cofinanciadas con 10 programas acumulando apenas el 13.0%. La Sierra muestra una distribución más equilibrada, con oferta pública de 21 programas (42.9%); cofinanciada con 16 (32.7%) y privada con 12 (24.5%). La Amazonía, en contraste, invierte el patrón de las otras dos regiones ya que las instituciones privadas lideran con 12 programas (75.0%), superando a las públicas con 4 (25.0%) y a las cofinanciadas con 0 (0.0%). Es importante resaltar que los programas del sector público y privado accesibles a la amazonía corresponden a sedes de IES de otras regiones.

A nivel nacional, el financiamiento público domina con 73 programas (51.4%); seguido por el privado con 43 (30.3%) y el cofinanciado con 26 (18.3%).

Correspondencia con los perfiles de egreso y las prioridades del PND.

El segundo objetivo del estudio examina el grado de correspondencia entre los resultados de aprendizaje declarados en los perfiles de egreso de los programas de maestría en educación y las prioridades estratégicas establecidas en el eje social del PND 2025–2029. Los resultados obtenidos permiten trazar un panorama detallado sobre las fortalezas y desajustes de alineación que caracterizan la oferta académica analizada; constituyendo un insumo fundamental para la toma de decisiones en materia de diseño y actualización curricular a nivel de posgrado

Tabla 2

Distribución de la oferta por clúster temático y medias de alineación curricular con el PND 2025–2029 (N = 149)

Clúster temático (código)	N	%	GE	DP	ID	IT	M gl.
A – Educación (menciones generales)	81	54.4	4.40	4.58	4.41	4.20	4.40
E – Gestión e idiomas	12	8.1	4.42	4.25	4.08	4.50	4.31
F – Pedagogía disciplinar	9	6.0	4.33	4.78	4.00	4.33	4.36
C – Tecnología e innovación educativa	7	4.7	3.86	5.00	4.29	4.57	4.43
N – Inteligencia Artificial para Educación	7	4.7	4.57	4.86	3.86	4.71	4.50
I – Dirección / Pedagogía del inglés	6	4.0	4.33	4.67	4.33	4.17	4.38
B – Innovación y Ciencias Sociales	5	3.4	4.00	5.00	4.00	3.60	4.15
D – Educación inclusiva	4	2.7	4.00	4.25	4.25	3.75	4.06
J – Enseñanza de inglés (EFL)	4	2.7	3.75	4.25	3.75	4.50	4.06
Otros clústeres (G, K, H, O, R)	8	5.3	4.65	4.75	4.33	3.65	4.35
Sin clasificación (código 0)	6	4.0	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
Total / Media	149	100	4.20	4.44	4.13	4.09	4.22

Nota. GE = Gestión Educativa; DP = Didáctica y Pedagogía; ID = Inclusión y Diversidad; IT = Innovación Tecnológica; M gl. = media global de las cuatro categorías. Escala Likert recodificada: Muy alta = 5, Alta = 4, Media = 3, Baja = 2, Nula = 1. "Otros clústeres" agrupa los códigos G, K, H, O y R (n ≤ 3 cada uno). Elaboración propia.

La tabla 2 presenta la distribución de 149 programas de maestría en Educación según su clúster temático, acompañada de las medias de alineación curricular en cada una de las cuatro

categorías del eje social del PND, y una media global. El clúster A de Maestría en Educación con menciones generales, es el grupo dominante, concentra 81 programas que constituye el 54.4%, una distancia amplia respecto al segundo más numeroso que es Gestión e idiomas (E), que apenas alcanza 12 programas, el 8.1%.

Los clústeres asociados a Tecnología e Innovación Educativa (C) e Inteligencia Artificial para la Educación (N) suman 7 programas cada uno, es decir el 4.7%; Educación Inclusiva (D) registra únicamente 4, el 2.7%. En conjunto, los tres clústeres de especialización emergente representan el 12.1% de la oferta total, frente al 54.4% que concentra el clúster genérico.

En cuanto a las medias de alineación, se observa que el clúster con puntuación global más alta es Inteligencia Artificial para la Educación ($M = 4.50$), destacando especialmente en Didáctica y Pedagogía ($M = 4.86$) e Innovación Tecnológica ($M = 4.71$). En contraste, el clúster sin clasificación (código 0) registra una media de 1.00 en todas las categorías, evidencia así la ausencia total de información curricular analizable.

El clúster A, pese a su preponderancia numérica, presenta la media más baja en Innovación Tecnológica ($M = 4.20$) entre todos los clústeres activos, mientras que su mayor fortaleza se concentra en Didáctica y Pedagogía ($M = 4.58$). La diferencia entre la media global más alta ($N = 4.50$) y la del clúster dominante ($A = 4.40$) es de 0.10 puntos, lo que indica que la variación entre clústeres activos es moderada, concentrándose las diferencias más significativas en la categoría de Innovación Tecnológica, con una amplitud de 1.11 puntos entre el valor máximo ($C = 5.00$) y el mínimo activo ($J = 4.50$ excluido el código 0).

Tabla 3

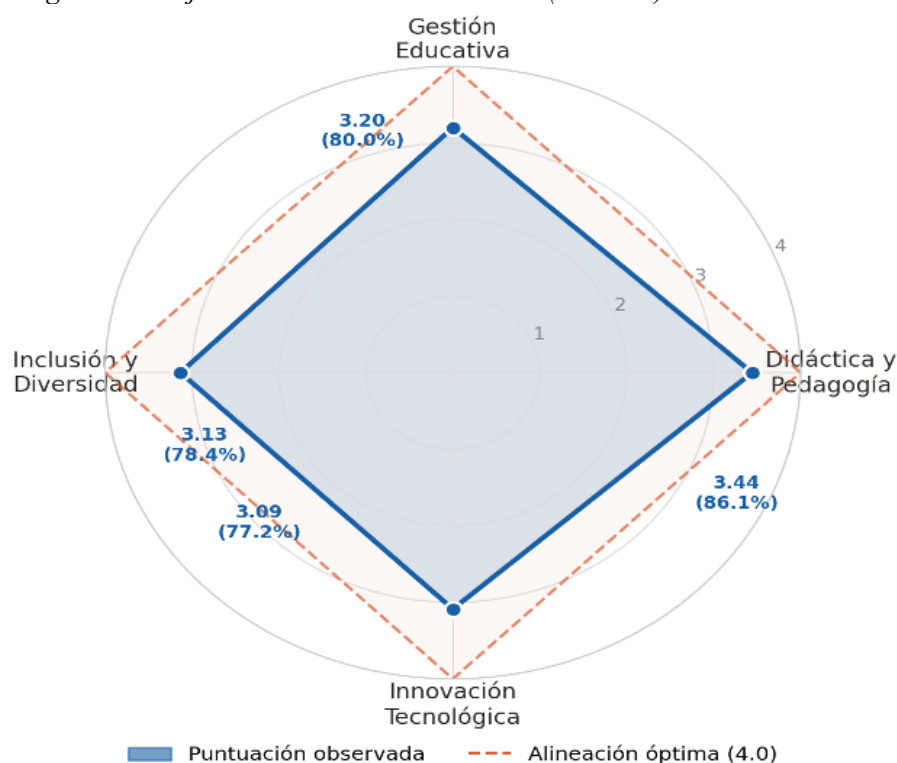
Distribución de frecuencias y puntuaciones medias de alineación curricular por categoría analítica (N = 149)

Categoría	Nula n (%)	Baja n (%)	Media n (%)	Alta n (%)	Muy alta n (%)	M	%
Didáctica y Pedagogía	7 (4.7)	0 (0.0)	7 (4.7)	41 (27.5)	94 (63.1)	3.44	86.1
Gestión Educativa	7 (4.7)	1 (0.7)	9 (6.0)	70 (47.0)	62 (41.6)	3.20	80.0
Inclusión y Diversidad	7 (4.7)	8 (5.4)	17 (11.4)	43 (28.9)	74 (49.7)	3.13	78.4
Innovación Tecnológica	9 (6.0)	3 (2.0)	19 (12.8)	53 (35.6)	65 (43.6)	3.09	77.2

Nota. Puntuaciones calculadas sobre escala Likert de cinco niveles (1 = Nula, 2 = Baja, 3 = Media, 4 = Alta, 5 = Muy alta). *M* = media aritmética; % = porcentaje respecto al valor óptimo teórico (4.0). Elaboración propia.

Figura 2

Perfil de alineación curricular de los programas de maestría en Educación (CINE 01) con las categorías del Eje Social del PND 2025–2029 (N = 149)



Nota. Puntuaciones medias de alineación curricular calculadas sobre escala Likert de cinco niveles (1 = Nula, 2 = Baja, 3 = Media, 4= Alta, 5 = Muy alta) para cada una de las cuatro categorías analíticas de la Matriz de Análisis de Pertinencia (MAP), aplicada a $N = 149$ programas de maestría en Educación (CINE 01). El polígono de referencia exterior, representa la alineación óptima teórica (Media = 4.0). Elaboración propia.

La Figura 2 y la Tabla 3 permiten verificar empíricamente la hipótesis de investigación al revelar un patrón de alineación diferencial entre las cuatro categorías del eje social del PND; la dimensión con mayor correspondencia es didáctica y pedagogía con una media de 3.44 (86.1% del óptimo), le sigue de cerca, gestión educativa con una media de 3.20 (80.0%), cuya alta presencia confirma que la formación en administración y liderazgo escolar continúa siendo el núcleo tradicional de estos programas.

En contraste, las dimensiones con menor alineación son precisamente las que el PND prioriza como urgentes para la transformación educativa del país: inclusión y diversidad $M = 3.13$ (78.4%) e innovación tecnológica $M = 3.09$ (77.2%). Si bien ninguna categoría alcanza niveles críticos de desalineación, la brecha de 8.9 puntos porcentuales entre didáctica y pedagogía e innovación tecnológica es estadísticamente relevante y teóricamente significativa.

Desajustes por región y tipo de financiamiento

El tercer objetivo de la investigación busca identificar y analizar los desajustes de alineación curricular que emergen al contrastar la oferta académica de posgrado en educación según dos variables estructurales, la región geográfica en la que opera cada institución y su tipo de financiamiento; este análisis comparativo parte del reconocimiento de que las condiciones

territoriales e institucionales no son neutras frente a la pertinencia de los programas formativos, sino por el contrario, pueden configurar patrones diferenciados de respuesta ante las prioridades definidas en el PND 2025–2029.

Tabla 3

Medias de alineación curricular por región geográfica (N = 149)

	<i>n</i>	Gest. Ed.	Didáct.	Inclus.	Innov. Tec.	M global
Costa	77	4.31	4.68	4.26	4.30	4.39
Sierra	49	4.47	4.53	4.39	4.18	4.32
Amazonía	23	3.26	3.48	3.17	3.17	3.27
Total	149	4.20	4.44	4.13	4.09	4.22

Nota. Escala Likert codificada: Muy alta = 5, Alta = 4, Media = 3, Baja = 2, Nula = 1. M global = promedio aritmético de las cuatro categorías analíticas. Elaboración propia.

Tabla 4

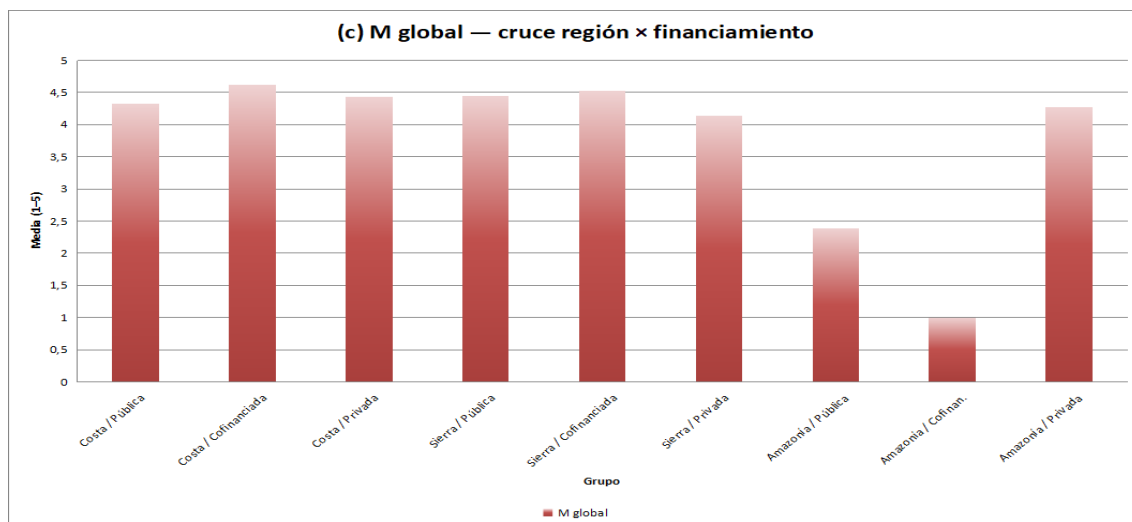
Medias de alineación curricular por tipo de financiamiento institucional (N = 149)

	<i>n</i>	Gest. Ed.	Didáct.	Inclus.	Innov. Tec.	M global
Pública	76	4.14	4.38	4.04	4.13	4.17
Cofinanciada	29	4.34	4.38	4.28	3.76	4.19
Privada	44	4.20	4.59	4.20	4.23	4.31
Total	149	4.20	4.44	4.13	4.09	4.22

Nota. Escala Likert codificada: Muy alta = 5, Alta = 4, Media = 3, Baja = 2, Nula = 1. M global = promedio aritmético de las cuatro categorías analíticas. Elaboración propia.

Figura 3

Medias de alineación curricular por cruce región y por financiamiento (escala 1–5; $N = 149$)



Nota.. M global (promedio de las cuatro categorías) para cada combinación región \times financiamiento. Escala: Muy alta = 5, Alta = 4, Media = 3, Baja = 2, Nula = 1. Elaboración propia.

El análisis de la tabla 3 evidencia que la variable territorial constituye el factor de mayor poder diferenciador sobre el grado de alineación de los perfiles de egreso con el PND. Las regiones costa (M global = 4.39) y sierra (M global = 4.32) presentan promedios sistemáticamente elevados en las cuatro categorías analíticas; en todos los casos, los valores superan el umbral de "Alta" alineación; la Amazonía, en contraste, registra una M global de apenas 3.27 con deterioro en inclusión y diversidad ($M = 3.17$) e innovación tecnológica ($M = 3.17$), lo que confirma empíricamente la hipótesis de investigación, a saber que los desajustes de cobertura y pertinencia se acentúan en las regiones periféricas.

El análisis cruzado por región y financiamiento de la figura 3 revela un dato especialmente significativo, la combinación Amazonía - Cofinanciada registra la puntuación mínima posible en las cuatro categorías ($n = 3$; M global = 1.00), lo que indica una alineación nula con el PND; este resultado no es un artefacto estadístico, es más bien, la expresión de una ausencia estructural. Las únicas instituciones de educación superior públicas con presencia en la Amazonía ofrecen programas que no responden a ninguna de las prioridades del eje social. Por su parte, el tipo de financiamiento muestra un efecto más moderado a nivel agregado ya que las instituciones privadas alcanzan el mayor promedio en didáctica y pedagogía ($M = 4.59$). De las 23 IES evaluadas en la amazonía, 7 registran alineación nula en innovación tecnológica; ninguno supera la media nacional en ninguna dimensión, debido a la inexistencia de programas.

Cabe indicar que la diferencia de siete registros en la Amazonia no representa una inconsistencia, sino el resultado de aplicar criterios de elegibilidad diferenciados en la fase analítica y en la fase de mapeo general de la oferta. La Figura 1 responde al número de programas vigentes, mientras que la tabla 3 y 4 responde al número de IES en territorio aunque con oferta nula. Esta distinción es la que nos permite evidenciar la asimetría territorial.

Hallazgos de percepción cualitativa

Se triangularon las percepciones de los informantes en función de 6 categorías analíticas, 4 correspondientes a la matriz de alineación del PND y dos adicionales que responden a brechas regionales y financiamiento.

Tabla 5

Matriz de triangulación cualitativa, categorías de alineación curricular y percepciones de los informantes clave

Categoría Analítica	Código del Informante	Cita Textual Exacta (Verbatim)	Interpretación analítica
1. Gestión Educativa y Alineación Normativa	Informante 3	<i>"Es necesario que primero la educación se convierta en política de estado y no en política de gobierno (...) en la actualidad los currículos que forman profesores de pregrado no están enfocados en el plan nacional de desarrollo."</i>	Evidencia una desconexión estructural; las universidades diseñan currículos que no logran alinearse al PND porque las políticas estatales cambian con cada gobierno, dificultando la planificación a largo plazo.
1. Gestión Educativa y Alineación Normativa	Informante 2	<i>"Consideramos las normativas tanto de la LOES como del CACES como del CES porque tenemos que tomar en cuenta esto. Recordemos que nosotros tenemos entidades reguladoras de la educación a nivel de país (...) y lógicamente nos vamos a regir con esas normas."</i>	Confirma la premisa teórica de Brunner sobre el Estado evaluador, y confirma que la gestión universitaria y el diseño curricular están fuertemente condicionados por el cumplimiento normativo para asegurar la acreditación institucional.
1. Gestión Educativa y Alineación Normativa	Informante 4	<i>"Nosotros internamente tenemos nuestro plan que se llama PEDI... esa dinámica nos permite siempre estar pensando y planificando, adelantándonos a lo que viene"</i>	Revela una gestión proactiva que busca trascender la temporalidad de los Planes Nacionales de Desarrollo de turno. La alineación no es reactiva al gobierno, sino prospectiva al desarrollo institucional.

2. Didáctica, Pedagogía y Calidad	Informante 1	<i>"El conocimiento ya no está percibido (...) como algo que necesariamente viene de la mente o el discurso de un docente (...) El profesor tiene que cumplir un rol de mediador (...) cómo ese docente les hace pensar, les hace reflexionar."</i>	Refleja la urgencia de actualizar la didáctica en el posgrado; el docente de cuarto nivel debe dejar de ser un transmisor de información que está a un clic, para convertirse en un estratega del aprendizaje y mediador crítico.
2. Didáctica, Pedagogía y Calidad	Informante 4	<i>"Lo más difícil alcanzar es el cambio de actitud de muchos docentes (...) porque hay muchos profesores que todavía se quieren quedar en lo tradicional".</i>	Identifica el factor humano, la resistencia al cambio como la barrera principal para la calidad educativa, por encima de la infraestructura. La pertinencia depende de la metamorfosis del rol docente.
3. Inclusión y Diversidad en la Práctica	Informante 3	<i>"En inclusión estamos muy, muy, muy atrasados. Hay gente que cree que la inclusión es tener un estudiante en el aula sentado allí, aunque no haga nada todo el día. Eso no es inclusión."</i>	Es una crítica contundente a las métricas del sistema; revela que las políticas de inclusión exigidas por el Estado a menudo se cumplen de forma nominal por estadística de cobertura, pero fallan en la adaptación pedagógica real en el aula.
3. Inclusión y Diversidad en la Práctica	Informante 1	<i>"Aquí el tema no es la inclusión por el uso, sino la inclusión por el conocimiento y el aprovechamiento de estos recursos (...) incluir a todos en este proceso de alfabetización y competencias digitales."</i>	Amplía el concepto clásico de inclusión del PND, advirtiendo que la verdadera equidad en el siglo XXI pasa por cerrar la brecha del conocimiento tecnológico y mediático, no solo el acceso físico a las instituciones.
4. Innovación Tecnológica y Tendencias	Informante 1	<i>"No era cuestión de generar un link y hacer una sesión donde el profesor dictaba sus contenidos (...) sino que ya se trataba de diseñar un espacio completo, es decir, con un repositorio virtual"</i>	Muestra la evolución desde una digitalización de emergencia provocada por la pandemia, hacia un verdadero diseño tecnopedagógico; destacando que dar clases sincrónicas por Zoom no

		<i>de contenidos, de recursos de ayuda."</i>	equivale a una verdadera innovación tecnológica en educación virtual.
5. Brechas Territoriales y Desafíos de la Periferia	Informante 2	<i>"¿Cuántas regiones todavía del país, cuántos lugares en donde no llega el internet, en donde no llega la luz... ni siquiera hay caminos vecinales que puedan acercarnos más a esas personas? Entonces, cuando hablamos de inclusión, hablamos de todo."</i>	Confirma la hipótesis sobre la periferia y la Amazonía frente a la falta de infraestructura básica que imposibilita democratizar la oferta de posgrados tecnológicos en estas regiones. El Estado exige innovación en zonas donde no garantiza servicios básicos.
5. Brechas Territoriales y Desafíos de la Periferia	Informante 3	<i>"le dije a un colega, crea el programa en la Amazonía y usted va a abastecer a esa gente de la Amazonía; que no tendrían que hacer un día de viaje, 20 y pico de horas de viaje hasta acá a Manabí'."</i>	Revela que la cobertura territorial actual depende más de iniciativas solidarias e informales entre académicos, que de una planificación sistémica descentralizada del Estado para atender a zonas desatendidas.
5. Brechas Territoriales y Desafíos de la Periferia	Informante 4	<i>"¿Por qué no he ingresado allá [Amazonía]? Porque no tengo datos suficientes... Segundo, no cuento con los especialistas dependiendo el nivel de complejidad".</i>	Proporciona una explicación administrativa a la brecha en la Amazonía; la falta de datos de demanda y de expertos locales impide la creación de programas pertinentes que no sean solo una copia de la matriz.
6. Financiamiento y Capacidades Institucionales	Informante 2	<i>"A las universidades públicas les cuesta más pensar cómo dar el mejor servicio con el poco recurso (...) Es fácil que tú tengas una hija de 15 años y digas 'voy a contratar una empresa de eventos' a decir 'no tengo los recursos suficientes. Voy a ver cómo hago para que</i>	Una metáfora brillante que resume a la perfección cómo el financiamiento genera una brecha estructural. Las IES públicas deben distribuir el presupuesto estatal, lo que ralentiza su capacidad para innovar frente a las privadas.

quien me cocine me cocine más barato'."

6. Financiamiento y Capacidades Institucionales	Informante 3	<i>"El tema del financiamiento es justamente el que ha hecho que muchos programas no crezcan o no caminen (...) traer un profesor extranjero implicaba una inversión bastante fuerte y ello implicaba aumentar el valor de la maestría."</i>	Confirma que la calidad y la innovación así, como la internacionalización de la planta docente están directamente limitadas por los altos costos operativos, restringiendo la actualización en el sector público.
6. Financiamiento y Capacidades Institucionales	Informante 4	<i>"Para mí no debe haber ese desequilibrio de que si es pagado o si es público. Son las personas... es la actitud, el equipo con el que cuenta la universidad".</i>	Ofrece una visión meritocrática de la gestión, a diferencia de otros informantes que enfatizan la falta de recursos, aquí se prioriza la voluntad institucional y la vocación como motor de la oferta de posgrado.

Nota. Elaboración propia mediante el procesamiento de testimonios originales con apoyo de inteligencia artificial generativa (Google, 2024). Interpretación de autores.

En la tabla 4 se sistematizan 14 intervenciones seleccionadas por corresponder directamente con las seis categorías analíticas del estudio: gestión educativa y alineación normativa, didáctica y calidad, inclusión y diversidad, innovación tecnológica, ausencias territoriales, y financiamiento de capacidades institucionales. La distribución de las intervenciones no es homogénea entre las categorías.

La triangulación cualitativa revela una tensión estructural entre la rigidez del Estado Evaluador y la capacidad de respuesta institucional ante el Plan Nacional de Desarrollo; los informantes clave coinciden en que, si bien la normativa del CACES y el CES condiciona el diseño curricular, existe una desconexión entre las políticas de gobierno transitorias y la planificación prospectiva de las universidades, quienes optan por planes institucionales a largo plazo para garantizar la sostenibilidad.

En el ámbito pedagógico, los hallazgos subrayan que la barrera principal para la calidad educativa no es la carencia de infraestructura, sino la resistencia al cambio en la actitud docente frente a la transición necesaria del rol de transmisor a mediador crítico.

Respecto a las brechas territoriales, se evidencia que el rezago en la Amazonía responde a una falta de especialistas locales y estudios de demanda, agravado por una asimetría financiera donde las instituciones públicas deben innovar bajo condiciones de precariedad, descritas por el

Informante 2 como el desafío de gestionar servicios de alto nivel con recursos limitados. Por último, la inclusión y la tecnología emergen como dimensiones en proceso de maduración, donde se busca transitar de la cobertura nominal y la digitalización de emergencia hacia adaptaciones pedagógicas reales y un diseño tecnopedagógico transversal que integre la inteligencia artificial.

DISCUSIÓN

Homogeneización curricular y racionalidad institucional

La concentración del 54.4% de la oferta en el clúster A, no constituye un dato aislado, sino la materialización empírica de una racionalidad institucional ampliamente documentada en la literatura latinoamericana. Flores y Pernía (2018) advirtieron que la oferta de posgrados en educación en la región presenta una marcada tendencia hacia la homogeneización curricular caracterizada por la proliferación de denominaciones que encubren estructuras formativas sustancialmente idénticas; los datos del presente estudio confirman con precisión estadística esa advertencia ya que más de la mitad de la oferta nacional comparte una misma arquitectura curricular de base, diferenciándose únicamente a nivel de mención sin que ello implique una reconfiguración sustantiva de los perfiles de egreso.

Tünnermann Bernheim (2000) señala que esta inercia tiene raíces institucionales concretas, por lo tanto, una oferta académica que se expande en cantidad sin renovarse en contenido no satisface el principio de pertinencia social; dicho de otro modo, la multiplicación de títulos no equivale a la diversificación de competencias que la sociedad demanda. Bajo la perspectiva del financiamiento, Albuérne y Game (2020) explican que las instituciones públicas enfrentan restricciones presupuestarias que ralentizan la actualización curricular; mientras que las privadas, por su parte, tienden a replicar programas de menor costo operativo y mayor demanda histórica. Esta doble lógica de conservadurismo presupuestario en lo público y conservadurismo mercantil en lo privado, produce el mismo resultado; la perpetuación del clúster genérico.

Los propios actores institucionales confirman este diagnóstico desde adentro. Un coordinador de posgrado lo describió con la siguiente metáfora:

"A las universidades públicas les cuesta más pensar cómo dar el mejor servicio con el poco recurso [...] Es fácil que tú tengas una hija de 15 años y digas 'voy a contratar una empresa de eventos' a decir 'no tengo los recursos suficientes. Voy a ver cómo hago para que quien me cocine más barato.'" (Informante 2, comunicación personal, febrero de 2026)

Esta imagen sintetiza lo que Brocell Villao et al. (2025) denominan divergencias estructurales en la educación superior ecuatoriana, ya que evidencia la brecha entre la ambición formativa y la capacidad operativa real de las instituciones. Castellanos (2017) ya había identificado en el contexto ecuatoriano esta tendencia a replicar variaciones superficiales sobre un núcleo de formación pedagógica y administrativa inmutable, y Villamar Vásquez et al. (2024)

confirman que la pertinencia no puede evaluarse únicamente por la existencia de programas en áreas estratégicas, sino por la profundidad con que esas áreas se integran en la mayoría de la oferta.

Inercia pedagógica y rezago en las prioridades emergentes del PND

El perfil de alineación descrito en los resultados respecto a Didáctica y Pedagogía como dimensión más fuerte, y la Innovación Tecnológica como la más débil no es un dato neutro; es exactamente la imagen invertida de las prioridades del PND 2025-2029. El sistema de posgrado forma con mayor solidez en las categorías que históricamente ha dominado, y rezaga en las categorías que el Estado ha declarado urgentes para la transformación educativa del país, esta inversión entre fortaleza formativa y prioridad política constituye el nudo crítico del argumento del presente estudio.

Desde un punto de vista teórico, esta diferencia puede interpretarse como la tensión entre los dos extremos de las teorías de Becker (1962) y Sen (2000); la acumulación de competencias pedagógicas tradicionales obedece a la lógica del capital humano en su versión más instrumental, y la maestría como inversión, como un activo curricular verificable.

El PND por otro lado, exige la formación de capacidades para intervenir en escenarios de incertidumbre tecnológica y diversidad social, lo que se acerca al enfoque de Sen (2000); ampliar las libertades reales del docente para transformar su práctica. bajo la interpretación de Ruiz Muñoz et al. (2024), la oferta de posgrado en el magisterio latinoamericano se ha quedado estancada en el desarrollo de competencias para la dirección escolar, lo que ha dificultado el cambio hacia perfiles de especialización emergente.

Los informantes clave aportan una lectura más fina de la brecha, al interrogarlo sobre lo que significa realmente la pertinencia didáctica, un director académico señaló:

"El conocimiento ya no está percibido [...] como algo que necesariamente viene de la mente o el discurso de un docente [...] El profesor tiene que cumplir un rol de mediador [...] cómo ese docente les hace pensar, les hace reflexionar." (Informante 1, comunicación personal, febrero de 2026)

Esta afirmación se corresponde con lo que Falconí-Uriarte et al. (2023) denomina la redefinición del perfil docente demandado por la actualidad de la relevancia; un educador que no ofrece contenidos, sino que construye experiencias de aprendizaje. Pero la resistencia al cambio se muestra como una barrera estructural igualmente conocida, como lo manifestó un coordinador regional: "Lo más difícil de alcanzar es el cambio de actitud de muchos docentes [...] porque hay muchos profesores que todavía se quieren quedar en lo tradicional" (Informante 4, comunicación personal, marzo de 2026).

Tigse Díaz (2024) relaciona exactamente esta resistencia con la inadecuada actualización de los planes de estudio de posgrado; programas que en lugar de anticipar las demandas emergentes, continúa capacitando en enfoques pedagógicos obsoletos, sin incluir la

neuroeducación, la inteligencia artificial o los entornos virtuales de aprendizaje que prioriza el PND.

Piñero Martín et al. (2021) confirman que esta brecha se agudizó en el contexto latinoamericano postpandemia, asegura que la virtualización forzada no produjo innovación pedagógica real, produjo una digitalización superficial de metodologías presenciales. Al respecto, un informante lo ilustró con precisión: "No era cuestión de generar un link y hacer una sesión donde el profesor dictaba sus contenidos [...] sino de diseñar un espacio completo, es decir, con un repositorio virtual de contenidos, de recursos de ayuda" (Informante 1, comunicación personal, febrero de 2026). Esta distinción es central: digitalización de emergencia y diseño tecnopedagógico genuino. Es exactamente la exigencia que el PND plantea en sus prioridades de innovación educativa; y que los perfiles de egreso, hasta ahora, no han incorporado con suficiente profundidad.

Las brechas territoriales y la amazonía como caso límite del Estado evaluador

Si la brecha de alineación a nivel nacional resulta significativa, el análisis territorial la convierte en un argumento empírico de mayor contundencia; la Amazonía no presenta un rezago relativo frente a las otras regiones, presenta una condición cualitativamente distinta que escapa a la lógica de la gradación. La combinación Amazonía-Cofinanciada con puntuación mínima en las cuatro categorías no es un outlier estadístico, es la expresión cuantificada de una ausencia estructural de oferta pertinente en el territorio con mayor vulnerabilidad formativa del país.

Este resultado se relaciona directamente con el concepto de Estado Evaluador que Brunner (2011) quien plantea para el contexto iberoamericano un Estado que exige alineación curricular, acreditación y pertinencia; pero que no garantiza las condiciones materiales, tecnológicas e infraestructurales que harían posible cumplir dichas exigencias en los territorios periféricos. La paradoja es estructural; dicho de otro modo, se juzgan con los mismos estándares a instituciones que funcionan en condiciones radicalmente diferentes.

Andrade-Orbe et al. (2021) sostienen que el análisis de pertinencia de un programa académico resulta inválido sin considerar su entorno territorial; afirmación que los datos amazónicos confirman con elocuencia. Duñez et al. (2018) añaden que las necesidades educativas varían profundamente dependiendo del contexto geográfico, económico y cultural, por cuanto el desafío es trasladar los estándares nacionales a realidades locales específicas.

Los informantes con experiencia en ese territorio articulan este problema con una nitidez que los datos cuantitativos no pueden capturar completamente: "¿Cuántas regiones del país, cuántos lugares en donde no llega el internet, en donde no llega la luz... ni siquiera hay caminos vecinales que puedan acercarnos más a esas personas? Entonces, cuando hablamos de inclusión, hablamos de todo." (Informante 2, comunicación personal, febrero de 2026). Esta declaración reencuadra el concepto de innovación tecnológica del PND, pues exigir competencias digitales

avanzadas en territorios sin conectividad básica no es una meta de pertinencia, es una contradicción normativa.

La dimensión física de la brecha emerge en otro testimonio: "Hermano, crea el programa en la Amazonía y usted va a abastecer a esa gente de la Amazonía, que no tendrían que viajar 20 y pico de horas hasta acá a Manabí" (Informante 3, comunicación personal, febrero de 2026). La explicación administrativa de por qué no existe oferta propia en ese territorio la sintetizó un director institucional: "¿Por qué no he ingresado allá [Amazonía]? Porque no tengo datos suficientes... Segundo, no cuento con los especialistas dependiendo el nivel de complejidad" (Informante 4, comunicación personal, marzo de 2026), estas declaraciones confirman que la oferta de posgrado en Ecuador se concentra en polos urbanos.

Esta realidad deja a las regiones periféricas en dependencia de modalidades en línea que, como evidencian los propios datos, no garantizan pertinencia real cuando no están acompañadas de condiciones de acceso. Según Macías y Mendoza (2016), esta dependencia reproduce lo que identifican como una de las tensiones no resueltas del sistema de educación superior ecuatoriano, la coexistencia de políticas de equidad territorial con una distribución de capacidades académicas que reproduce la geografía de la desigualdad.

El financiamiento como factor moderador, no determinante

El análisis por tipo de financiamiento introduce una lectura que enriquece y modera el argumento territorial, debido a las diferencias entre instituciones públicas, cofinanciadas y privadas; sin embargo, son de menor magnitud que las asimetrías regionales, lo que sugiere que el financiamiento actúa como factor modulador, antes que como determinante estructural de la pertinencia. Esta distinción analítica es relevante para la política pública ya que concentrarse en cerrar las brechas de pertinencia exclusivamente desde la regulación financiera sería insuficiente.

El comportamiento diferenciado según el tipo de financiamiento puede ser interpretado a partir de Acosta Silva (2014) quien analiza cómo los diferentes modelos de gobernanza universitaria generan respuestas asimétricas ante las demandas externas del sistema. Acosta Silva (2022) señala también que las instituciones privadas tienen mayor capacidad de respuesta en Didáctica y Pedagogía; son en efecto, más ágiles para rediseñar las ofertas en función de la demanda del mercado. Sin embargo, esta misma lógica mercantil las conduce a priorizar dimensiones de alta visibilidad y demanda histórica probada, sobre aquellas de menor demanda, pero mayor pertinencia política, como la innovación tecnológica.

Las cofinanciadas, por su parte, muestran la caída más pronunciada en esta última dimensión, lo que Brunner y Miranda (2016) relacionan con las tensiones de un modelo híbrido que intenta responder al mercado y al Estado regulador al mismo tiempo. Lo que resulta particularmente revelador acerca del nivel de financiamiento, lo hace un informante llevándolo a un plano de ética institucional: "Para mí no debe haber ese desequilibrio de si es pagado o si es público. Son las personas... es la actitud, el equipo con el que cuenta la universidad" (Informante

4, comunicación personal, marzo de 2026). Esta perspectiva es coherente con lo que García Tinisaray y Rumipamba Yuncan (2022) identifican como el factor voluntad institucional en la pertinencia, que responde a la capacidad de las IES de trascender sus limitaciones presupuestarias mediante decisiones estratégicas de priorización.

Sin embargo, el propio Informante 3 matiza ese optimismo al señalar que "el tema del financiamiento es justamente el que ha hecho que muchos programas no crezcan o no caminen [...] traer un profesor extranjero implicaba una inversión bastante fuerte" (comunicación personal, febrero de 2026), posicionando el acceso a talento docente especializado como una barrera que la voluntad institucional no puede resolver por sí sola. Estupiñán Ricardo et al. (2017) habían advertido que esta tensión entre voluntad y capacidad es estructural en el sistema de educación superior ecuatoriano, y que su resolución requiere mecanismos de financiamiento diferenciado por función y territorio.

La voz de los actores ante el Estado evaluador

La triangulación cualitativa revela una paradoja sistémica que los datos cuantitativos no podían anticipar, y es que los actores institucionales no ignoran el problema de la pertinencia, lo diagnostican, lo nombran con precisión y, en algunos casos, han desarrollado estrategias propias para gestionarlo. Lo que falla no es el conocimiento del problema sino las condiciones para resolverlo en un sistema cuyas reglas se modifican con cada cambio de gobierno.

Esta paradoja encuentra su expresión más directa en el testimonio de un coordinador regional: "Es necesario que primero la educación se convierta en política de Estado y no en política de gobierno [...] en la actualidad los currículos que forman profesores de pregrado no están enfocados en el plan nacional de desarrollo." (Informante 3, comunicación personal, febrero de 2026). La distinción entre política de Estado y política de gobierno que este informante articula es exactamente la tensión que Brunner (2011) describe como constitutiva del Estado Evaluador latinoamericano, un Estado que demanda planificación curricular a largo plazo pero que reorienta sus instrumentos regulatorios con cada ciclo electoral.

La Ley Orgánica de Educación Superior (Asamblea Nacional del Ecuador, 2018), el modelo de acreditación del CACES (2023) y los reglamentos del CES (2021, 2022) establecen exigencias de alineación con el PND, pero el PND mismo es un instrumento que se renueva cada cuatro años, convirtiendo la pertinencia en un blanco móvil para la planificación curricular institucional. Frente a esta inestabilidad normativa, algunas instituciones han optado por estrategias prospectivas propias. Como relató un director académico: "Nosotros internamente tenemos nuestro plan que se llama PEDI... esa dinámica nos permite siempre estar pensando más adelante" (Informante 4, comunicación personal, marzo de 2026). Esta respuesta es coherente con lo que Acosta Silva (2008) denomina autonomía evaluable responsable, que es la capacidad de las instituciones de construir horizontes de planificación que trascienden los ciclos de gobierno.

Sin embargo, como señalan Acosta Silva et al. (2021), esta estrategia prospectiva sólo es accesible para instituciones con suficiente capacidad de gestión y estabilidad, lo que la convierte en un recurso de las IES consolidadas antes que en una solución sistémica. Un informante que cumple sus compromisos normativos lo confirma al señalar: "Consideramos las normativas tanto de la LOES como del CACES como del CES porque tenemos que tomar en cuenta esto [...] lógicamente nos vamos a regir con esas normas" (Informante 2, comunicación personal, febrero de 2026), revelando que para las instituciones sin planificación prospectiva, el cumplimiento normativo se convierte en el techo, no en el piso, de la pertinencia.

En síntesis, los resultados del estudio son coherentes con el argumento que Gibbons (1998) formuló para la educación superior global, y es que la pertinencia no es un atributo que las instituciones poseen o carecen individualmente, sino una propiedad emergente de la relación entre la universidad, el Estado y la sociedad. Cuando esa relación se estructura sobre políticas inestables, financiamiento asimétrico y desigualdades territoriales no resueltas, la pertinencia se convierte en una exigencia sin las condiciones para su cumplimiento. Los datos del presente estudio demuestran que el Ecuador no tiene un problema de pertinencia homogéneo, tiene un mapa de pertinencias desiguales cuya geografía reproduce, con precisión estadística, las desigualdades estructurales del sistema.

Estupiñán Ricardo (2018) advierte que la educación superior del siglo XXI sólo puede legitimarse socialmente en la medida en que sus respuestas formativas sean proporcionales a la complejidad de los contextos que pretende transformar. Esa proporcionalidad, como evidencian los resultados, es aún una deuda del sistema ecuatoriano con sus territorios más vulnerables.

CONCLUSIONES

Los hallazgos confirman la hipótesis de investigación, es decir el grado de alineación de la oferta académica de posgrado difiere significativamente de las prioridades del PND, y esa diferencia se acentúa en regiones periféricas y se modula aunque no de forma determinante, por el tipo de financiamiento institucional.

La brecha más contundente no se encuentra en el nivel de alineación general, que se mantiene en rangos de Alta a Muy Alta en la mayoría de los programas, sino en su distribución interna, dicho de otro modo, el sistema forma con solidez en didáctica y pedagogía ($M = 3.44$; 86.1% del óptimo) y rezaga precisamente en innovación tecnológica ($M = 3.09$; 77.2%) e inclusión y diversidad ($M = 3.13$; 78.4%), que son las dos dimensiones que el PND 2025–2029 declara como urgentes para la transformación educativa del país.

A nivel de tipología, el 54.4% de la oferta se concentra en un único clúster genérico, lo que confirma empíricamente el fenómeno de homogeneización curricular advertido en la literatura latinoamericana.

El análisis territorial pone de manifiesto la expresión más grave de estas brechas, presente en la Amazonía, donde se registra una media global de alineación de 3.27, con deterioro pronunciado en todas las categorías, mientras que la combinación Amazonía-Cofinanciada alcanza la puntuación mínima posible ($M = 1.00$), lo cual evidencia no un rezago relativo sino una ausencia estructural de oferta pertinente.

Esta condición no puede atribuirse exclusivamente a decisiones institucionales, ya que los propios actores identifican como barreras, la falta de infraestructura básica, la ausencia de datos de demanda territorial y la escasez de talento docente especializado, que el cumplimiento normativo no puede resolver por sí solo.

El Estado Evaluador, demanda una adecuación a estándares nacionales sin asegurar las condiciones necesarias para su cumplimiento en los territorios más vulnerables, transformando la pertinencia en un requisito desigual cuando se aplica con los mismos instrumentos de evaluación a realidades completamente diferentes.

A partir de estos hallazgos, el estudio plantea tres implicaciones para la política pública y la gestión universitaria; por un lado, los organismos reguladores como el CES y CACES, deben incluir indicadores de pertinencia territorial diferenciada en sus modelos de acreditación, reconociendo las asimetrías estructurales como variables de contexto y no como simples déficits institucionales.

En segundo lugar, se necesitan mecanismos de financiamiento específico para las instituciones de educación superior, especialmente las públicas, para la actualización curricular en las dimensiones de innovación tecnológica e inclusión, cuya baja representación en los perfiles de egreso no es por desinterés académico sino por restricción operativa.

En tercer lugar, la sostenibilidad de la pertinencia exige que la alineación con el PND se construya como política de Estado y no como obligación reactiva ante cada ciclo de gobierno; los currículos de posgrado tienen tiempos de rediseño que no se corresponden con la renovación cuatrienal de las prioridades nacionales. Esta investigación es una base empírica para esas decisiones y abre líneas de indagación futura, específicamente sobre el impacto efectivo de los perfiles de egreso en la práctica docente y el seguimiento longitudinal de los procesos de actualización curricular que deberán emprender las universidades ecuatorianas en el marco del PND vigente.

REFERENCIAS

- Acosta Silva, A. (2008). Autonomía universitaria y calidad académica: tensiones y desafíos. *Perfiles Educativos*, 30(122), 110–128. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018526982008000200007&script=sci_arttext
- Acosta Silva, A. (2014). Gobierno universitario y comportamiento institucional: la experiencia mexicana, 1990–2012. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 66(1), 31–44. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2014.66102>
- Acosta Silva, A. (2022). Gobernanza, poder y autonomía universitaria en la era de la innovación. *Perfiles Educativos*, 44(178), 150–164. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2022.178.60735>
- Acosta Silva, A., Ganga-Contreras, F., y Rama-Vitale, C. (2021). Gobernanza universitaria: enfoques y alcances conceptuales. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(33), 3–17. <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2021.33.854>
- Albuerne, J. I., & Game, L. H. (2020). El financiamiento a la educación superior en el contexto de las políticas públicas en Ecuador. *Semanticscholar*. <https://www.semanticscholar.org/paper/El-financiamiento-a-la-educacion-superior-en-el-de-Albuerne-Game/f52d0504bbbfebe96dcb036b2a09171b1ffc3801>
- Andrade-Orbe, A. M., Perugachi-Limaico, L. M., & Morocho-Terán, J. E. (2021). Estudio de pertinencia para presentar una oferta académica al Consejo de Educación Superior en Ecuador. *Polo del Conocimiento*. <https://mail.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/3189>
- Anthropic. (2026). *Claude (Claude Opus 4.6)* [Modelo de lenguaje extenso]. <https://claude.ai/>
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2018). *Ley Orgánica de Educación Superior (LOES)*. Registro Oficial Suplemento 297. <https://www.ces.gob.ec/documentos/Normativa/LOES.pdf>
- Astudillo-Guamán, A., López-Sánchez, M. L., Paredes-Malla, M., y Poma-Proañó, W. (2022). Pertinencia de la oferta académica y del campo laboral de los profesionales en Gestión de Riesgo de la provincia de Loja. *Revista Vista Económica*, 4(1). <https://doi.org/10.54753/rve.v10i1.1288>
- Becker, G. S. (1962). Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis. *Journal of Political Economy*, 70, 9–49. <https://doi.org/10.1086/258724>
- Brocell Villao, L. E., Castro Flores, L. A., y Santos Aguirre, C. G. (2025). Divergencias estructurales en la educación superior y el impacto de un posgrado en las condiciones laborales en Ecuador. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(4), 3349–3363. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i4.4517>

- Brunner, J. J. (2011). Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias. *Revista de Educación*, 355, 137–159. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2011/re355/re355-06.html>
- Brunner, J. J., y Miranda, D. A. (2016). *Educación superior en Iberoamérica: Informe 2016*. https://www.researchgate.net/publication/311583134_Educacion_Superior_en_Iberoamerica-Informe_2016
- Castellanos, R. (2017). Pertinencia de la formación de postgrado en educación en el Ecuador. *Runae*, (1), 137–153. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/runae/article/view/334>
- Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES). (2023). *Modelo de evaluación externa con fines de acreditación*. CACES. <https://www.caces.gob.ec/wp-content/uploads/2023/12/Modelo-de-Evaluacio%CC%81n-Externa-UEP-2023-1.pdf>
- Consejo de Educación Superior (CES). (2021). *Plan de Desarrollo del Sistema de Educación Superior*. CES. <https://www.ces.gob.ec/wp-content/uploads/2021/10/Plan-de-Desarrollo-del-Sistema-de-Educacio%CC%81n-Superior.pdf>
- Consejo de Educación Superior (CES). (2022). *Reglamento de Régimen Académico*. CES. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.ces.gob.ec/wp-content/uploads/2022/08/Reglamento-de-Re%CC%81gimen-Acade%CC%81mico-vigente-a-partir-del-16-de-septiembre-de-2022.pdf>
- Consejo de Educación Superior (CES). (2026). *Sistema Oferta vigente*. https://appcmi.ces.gob.ec/oferta_vigente/container.php
- Constitución de la República del Ecuador. (2008). *Registro Oficial 449*. https://www.defensa.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/02/Constitucion-de-la-Republica-del-Ecuador_act_ene-2021.pdf
- Duénez, V. P., Elizondo, J. A., Escamilla, N. E., y Duénez, P. Y. (2018). Análisis de pertinencia de un programa de posgrado. *Requirements Engineering*, 2. <https://doi.org/10.31876/re.v2i23.389>
- Estupiñán Ricardo, J., Villamar Coloma, M. A., Campi Maldonado, A. T. y Cadena Hurtado, L. A. (2017). Reflexiones acerca de la pertinencia e impacto de la educación superior en Ecuador desde su perspectiva actual. *Revista Órbita Pedagógica*, 3(3), 81–92. <https://www.semanticscholar.org/paper/12d85ee06072ac18d2598c3ec0dcb2255904e974>
- Estupiñán Ricardo, J. (2018). *Pertinencia de la educación superior del siglo XXI*. Editorial Académica Española. https://www.researchgate.net/publication/324819580_PERTINENCIA_DE_LA_EDUCACION_SUPERIOR_DEL_SIGLO_XXI

- Falconí-Urriarte, Y., Villamarín Guevara, R., y Hidalgo Mayorga, M. (2023). Estrategias para la elaboración de la pertinencia en posgrado. *Chakiñan*, (20), 71–90. <https://doi.org/10.37135/chk.002.20.04>
- Flores, J., y Pernía, E. (2018). Tendencias globales que marcan el desarrollo de la educación superior en el Ecuador: pertinencia, regionalización y expansión de la oferta académica. *Universitas*, (29), 217–239. <https://doi.org/10.17163/uni.n29.2018.10>
- García Tinisaray, D. K., y Rumipamba Yuncan, A. G. (2022). *Pertinencia entre educación superior y mercado laboral*. Repositorio UTPL. <https://dspace.utpl.edu.ec/handle/123456789/31600>
- Gibbons, M. (1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. Banco Mundial & UNESCO. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099119004242416764/pdf/IDU1790f22fb1eb67142bb1aa87156e92c449eca.pdf>
- Google. (2024). *Gemini (Versión Pro)* [Modelo de lenguaje de gran tamaño]. <https://gemini.google.com/>
- Macias, G. A., y Mendoza, A. A. (2016). Desafíos del sistema de educación superior en Ecuador para la era de la complejidad. *Foro Educativo*, (26), 89–111. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6429507.pdf>
- Piñero Martín, M. L., Esteban Rivera, E. R., Rojas Cotrina, A. R. y Callupe Becerra, S. F. (2021). Tendencias y desafíos de los programas de posgrado latinoamericanos en contextos de COVID-19. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(93), 123–138. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8890377>
- Robles Altamirano, A. L., Torres Torres, I. M., & Robles Altamirano, A. L. (2018). Pertinencia de la carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Estatal de Milagro, Ecuador. *Universidad y Sociedad*, 10(5), 140–146. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202018000500140
- Ruiz Muñoz, G. F., Morales Loo, K. P., Paz Zamora, Y. E., y Zambrano Reyna, I. A. (2024). Análisis de la política educativa en la educación superior de Ecuador. *Ibero-American Journal of Education & Society Research*, 4(1), 142–149. <https://doi.org/10.56183/iberoeds.v4i1.662>
- Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1–17. <https://www.jstor.org/stable/1818907>
- Secretaría Nacional de Planificación. (2025). *Plan Nacional de Desarrollo 2025–2029: Ecuador No Se Detiene*. https://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/2025/08/PlanNacionalDeDesarrollo25-29_EcuadorNoSeDetiene.pdf
- Amartya Sen. (2000). *Desarrollo y libertad*. Editorial Planeta. https://indigenasdelperu.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/09/desarrollo_y_libertad_-_amartya_sen.pdf

- Tigse-Díaz, E. F., Herrera-Latorre, P. D., Garcés-Viteri, L. M., & Laica-Tasinchana, L. E. (2024). Pertinencia y rediseño curricular en la carrera de licenciatura en pedagogía de las artes y humanidades: Un estudio de caso en la Universidad Nacional de Chimborazo. *Polo del Conocimiento*, 9(6), 447–460. <https://doi.org/10.23857/pc.v9i6.7326>
- Tünnermann Bernheim, C. (2000). Pertinencia social y principios básicos para orientar el diseño de políticas de educación superior. *Educación Superior y Sociedad*, 11(1–2), 181–196. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171>
- UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/articles/world-declaration-higher-education-twenty-first-century-vision-and-action>
- Villamar Vásquez, G. I., Villegas Yagual, F. E., García Larreta, F. S., y Viteri Poveda, C. E. (2024). *Calidad de la educación superior. Caso Ecuador*. *RECIMUNDO*, 8(2), 114–122. [https://doi.org/10.26820/recimundo/8.\(2\).abril.2024.114-122](https://doi.org/10.26820/recimundo/8.(2).abril.2024.114-122)