

# El contexto y la interculturalidad como elementos cualitativos necesarios para la evaluación de programas de posgrados

The context and interculturality as qualitative elements necessary for the evaluation of postgraduate programs

O contexto e a interculturalidade como elementos qualitativos necessários para a avaliação de programas de pós-graduação

EUGENIO SULBARAN PIÑEIRO

ESULBARAN@GMAIL.COM

UNIVERSIDAD DEL ZULIA, VENEZUELA

[HTTP://ORCID.ORG/0000-0001-9334-2146](http://ORCID.ORG/0000-0001-9334-2146)

RECIBIDO 09/06/2022 \* ACEPTADO 10/07/2022

## Resumen

Los resultados de esta investigación especifican algunos elementos relacionados con la apertura internacional del programa Maestría en Ciencias de la Comunicación, de la Universidad del Zulia (Venezuela), y las incidencias del contexto venezolano en el desarrollo de este programa en los últimos diez años, cuyos objetivos están enmarcados dentro del proceso de evaluación general de la situación y el estado actual de la maestría y sus repercusiones académico-administrativas desde 2008 hasta 2018. La evaluación se centró en las sugerencias y aportaciones de Velazco *et al.* (2008), en cuanto a la sistematización del análisis; en el estudio de Coronado (2017), sobre la coherencia y consistencia curricular; de Alsina (2003), Walsh (2010) y García (2018), en la definición de las principales características interculturales; y en los aportes de Del Regno (2012) y FLACSO-México (2017), para el análisis del contexto. La metodología se trianguló entre el desarrollo de un grupo focal de discusión; entrevistas a participantes activos, egresados del programa, profesores de la planta académica y personal administrativo del posgrado junto con el análisis FODA. Las principales inferencias destacan las incidencias del contexto político-económico-social del país en el desarrollo del plan de estudios y la caracterización de la interculturalidad mediada por un estudio de posgrado. El análisis del contexto proporciona realidades políticas, socioeconómicas y culturales respecto a lo externo; además de entornos internos tanto de la maestría como del estudiante, que promueven la creación de un nuevo diseño curricular internacional e interdisciplinario.

**Palabras claves:** Evaluación de programas de posgrado, currículo y comunicación, contexto e interculturalidad.

## Abstract

The results of this research specify some elements related to the international opening of the Master's program in Communication Sciences at the University of Zulia (Venezuela) and the incidences of the Venezuelan context in the development of this program in the last ten years, objectives that are framed within the process of general evaluation of the situation and the current state of the master's degree and its academic-administrative repercussions from 2008 to 2018. For this, the evaluation focused on the suggestions and contributions of Velazco *et al.* (2008) in terms of the systematization of the analysis, in the study by Coronado (2017) in terms of coherence and curricular consistency; Alsina (2003), Walsh (2010) and García (2018) to define the main

intercultural characteristics and the contributions of Del Regno (2012) and FLACSO-México (2017) in the analysis of the context. The methodology was triangulated between the development of a focus group discussion; interviews with active participants, graduates of the program, professors of the academic staff and postgraduate administrative staff together with the SWOT analysis. The main inferences highlight the incidences of the political-economic-social context of the country in the development of the curriculum and the characterization of interculturality mediated by a postgraduate study. Thus, the analysis of the context provides political, socioeconomic and cultural realities with respect to the external; in addition to internal environments for both the master's degree and the student, which promote the creation of a new international and interdisciplinary curricular design.

**Keywords:** Evaluation of postgraduate programs, curriculum and communication, context and interculturality.

## Resumo

Os resultados desta pesquisa especificam alguns elementos relacionados com a abertura internacional do programa de Mestrado em Ciências da Comunicação, na Universidade de Zulia (Venezuela), e as incidências do contexto venezuelano no desenvolvimento deste programa nos últimos dez anos, cuja Os objetivos estão enquadrados no processo de avaliação geral da situação e do estado atual do mestrado e suas repercussões acadêmico-administrativas de 2008 a 2018. A avaliação focou nas sugestões e contribuições de Velazco et al. (2008), quanto à sistematização da análise; no estudo de Coronado (2017), sobre coerência e consistência curricular; de Alsina (2003), Walsh (2010) e García (2018), na definição das principais características interculturais; e nas contribuições de Del Regno (2012) e FLACSO-México (2017), para a análise do contexto. A metodologia foi triangulada entre o desenvolvimento de uma discussão em grupo focal; entrevistas com participantes ativos, egressos do programa, docentes do corpo docente e administrativo da pós-graduação juntamente com a análise SWOT. As principais inferências destacam as incidências do contexto político-econômico-social do país no desenvolvimento do currículo e a caracterização da interculturalidade mediada por uma pós-graduação. A análise do contexto fornece realidades políticas, socioeconômicas e culturais em relação ao externo; além de ambientes internos tanto para o mestrado quanto para o aluno, que promovem a criação de um novo desenho curricular internacional e interdisciplinar.

**Palavra chave:** Avaliação de programas de pós-graduação, currículo e comunicação, contexto e interculturalidade.



## 1. Introducción

Analizar la situación y el estado actual del programa de Maestría en Ciencias de la Comunicación de la Universidad del Zulia y sus repercusiones académico-administrativas desde 2008 hasta 2018 fue el objetivo macro de este estudio, centrado en la evaluación general del programa (diseño curricular, contexto y características interdisciplinarias). No obstante, en este artículo se sintetizarán solo algunos de los principales resultados obtenidos respecto a dos objetivos específicos de la investigación, centrados en el contexto y la interculturalidad.

El programa de posgrado *Maestría en Ciencias de la Comunicación* (a partir de ahora MCC) fue creado en los años 90 con el propósito de afrontar los diversos retos producidos por los cambios (científicos, tecnológicos, culturales y sociales) planteados al profesional de la comunicación, en relación con la adquisición de conocimientos especializados (Pineda, 1992). A través de una visión interdisciplinaria, el programa ha facilitado información específica sobre el diseño, desarrollo y ejecución de proyectos de investigación, que han generado nuevos conocimientos en tres áreas concretas de la comunicación: *Gerencia, Sociosemiótica y Nuevas tecnologías de la información*; es decir, en las tres menciones del programa.

Durante más de 20 años, la MCC ha proyectado la necesidad de formar investigadores dedicados al desarrollo científico y tecnológico del país,

docentes de alto nivel, egresados que mejoren cualitativamente las organizaciones, así como también profesionales de elevada sensibilidad social. Desde entonces, el programa ha formado a más de 200 profesionales, que han pasado a ser parte del personal docente y de investigación, tanto de la Universidad del Zulia (Venezuela) como de otras universidades regionales, nacionales e internacionales, además de organizaciones públicas y privadas; aun cuando el programa ha experimentado una sustancial baja de matrícula. Por esta razón, como objetivo específico, se decidió estudiar las incidencias del contexto venezolano en el desarrollo de este programa en los últimos diez años, sin descuidar el hecho de que los programas de posgrado de esta universidad mantienen una metodología y modalidad presencial.

No obstante, la incursión de estudiantes extranjeros en este programa (entre 2009 y 2012) originó igualmente la inquietud por determinar los resultados de la apertura internacional del programa MCC dentro del objetivo general macro y dos años antes de los cambios producidos por la pandemia (Covid-19) en todos los niveles educativos. En consecuencia, el análisis incluyó algunos aspectos básicos del proceso intercultural, en el que se especificó el comportamiento de este grupo dentro del posgrado y se generalizaron algunos de los principales hallazgos, tras establecerse coincidencias significativas con los participantes de nacionalidad venezolana. Esto, con miras a buscar perspectivas para el cambio de las metodologías de ejecución de próximos planes de estudios de posgrado en comunicación.

## 2. Fundamentación teórico-metodológica

De alcance evaluativo, este estudio se sustentó teóricamente en el modelo de evaluación de la calidad de los programas de posgrado (MECAP), propuesto por Velazco *et al.* (2008); así como el trabajo de Coronado (2017), en cuanto al análisis del diseño de las unidades curriculares en particular; y del plan de estudios, en general. Coronado determinó algunas inconsistencias en los objetivos del posgrado en cuanto a la formación de personal docente, pero demostró que el programa es consistente y coherente en términos curriculares. Velazco y sus colaboradores desarrollaron un análisis pormenorizado

de siete modelos de programas de posgrado de diferentes instituciones educativas venezolanas e, incluso, iberoamericanas: se compararon e identificaron los principales componentes utilizados por estas propuestas para poder diseñar un modelo de evaluación de calidad.

Asimismo, para el análisis de los elementos interculturales se consideraron las propuestas teóricas de Alsina (2003), Walsh (2010) y García (2018) para poder definir el concepto y determinar las principales características, así como las etapas del proceso intercultural. En cuanto al estudio del contexto –como en la mayoría de las investigaciones predomina el valor del contexto en el entorno educativo (en procesos de enseñanza-aprendizaje, dentro del aula o la institución, por ejemplo)–, se prefirió indagar en los aportes de Del Regno (2012) para diferenciar entre los contextos externo e interno y revisar las cinco variables fundamentales del entorno; además de los elementos, las fuentes y los usos del contexto establecidos por el grupo de investigación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, por cuanto se concibe como “un marco construido por diversos hechos, conductas o discursos que se presentan en el escenario dentro del que se ubica un ‘evento focal’” (FLACSO-México, 2017, p 34) y que puede ser de diversos tipos; un concepto cercano a los propósitos de esta investigación.

Metodológicamente, la evaluación de este programa se desarrolló por fases, algunas de estas ajustadas al modelo de Velazco *et al.* (2008), pero se reforzó con el análisis contextual, un diagnóstico preliminar de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (Análisis FODA); con técnicas de observación directa, conversatorios con estudiantes activos, egresados, miembros del comité académico y profesores del programa. Igualmente, se planificó un grupo focal de discusión entre el coordinador del programa, un profesor de la maestría y cinco egresados de los últimos cinco años, con excelente rendimiento académico en las tres menciones, mención honorífica en su investigación y que actualmente son nuevos ingresos docentes de la Universidad del Zulia (LUZ).

172

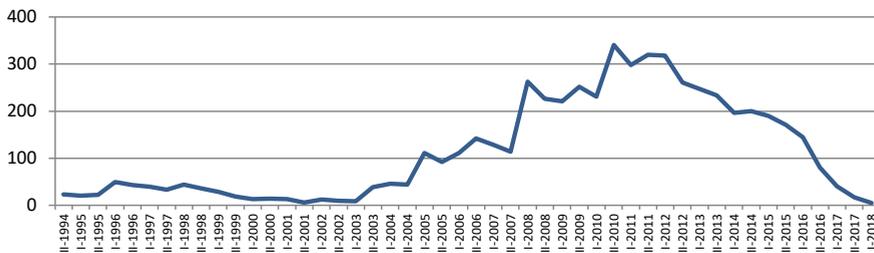
Para el análisis del proceso intercultural se planificaron entrevistas aisladas (cinco en Maracaibo y cinco en Barranquilla) y un grupo focal, de siete participantes, guiado por el coordinador de la maestría, en el cual, a

partir de una pregunta inicial, los maestrantes tuvieron la oportunidad de describir su proceso académico, las principales impresiones y una interpretación sucinta de su paso, aprendizaje y actitud dentro del programa.

### 3. Principales resultados

El diagnóstico del estado y situación actual del programa de posgrado en MCC se elaboró entre 2018 y 2019, abarcó también elementos académico-administrativos desde 2008, con referencias a algunos momentos históricos, que son necesarios citar para poder comprender su evolución:

Gráfico 1. Evolución histórica de los estudiantes matriculados en el programa de MCC por período académico



Se descubrieron tres significativos periodos históricos: 1) Inicio, desarrollo y acreditación (1994-2004), 2) consolidación y masificación (2005-2015) y 3) decrecimiento, análisis y evaluación (2016-2018). Tres momentos que deben analizarse con mayor profundidad, debido a las evidentes variables numéricas, pero, en este caso, solo se estudiaron las distintas influencias del (o los) contexto(s) no solo en el registro de participantes, sino en la ejecución del plan de estudios del programa, entre otros elementos curriculares.

Efectivamente, al hacer un acercamiento a las cifras más bajas de la matrícula (estudiantes inscritos entre 2001-2003 y 2016-2017), estas coinciden con escenarios de inestabilidad política y económica en el país. Del mismo modo, importantes decrecimientos de 1999 a 2003 y de 2015 a 2018 pueden

notarse con mayor exactitud; lapsos que convergen y refuerzan esta variable interviniente en la evolución de la maestría<sup>1</sup>.

Estos momentos circunstanciales concuerdan con diversas situaciones externas, aunque incurrieron en todos los procesos y sistemas académicos internos de la universidad. Así, una notoria descripción de estos tres períodos claves puede establecerse a partir de este análisis con la finalidad de comprender las circunstancias que influyen en los asuntos internos del programa, tal como se aprecia a continuación:

Tabla 1. Importantes períodos y circunstancias durante el desarrollo del programa

CIRCUNSTANCIAS	PERÍODOS	DESCRIPCIÓN
<i>Inestabilidad (político-económica)</i>	1994 – 1995	Inicio del programa con una importante cantidad de estudiantes (23)
	2014 – 2015	Descenso progresivo hasta más de 60.% del número de estudiantes inscritos
<i>Estabilidad/ Equilibrio</i>	1996 – 1998	Se duplica el número de inscritos en este posgrado
	2004 – 2007	Se recupera la población estudiantil y alcanza hasta 300.% de incremento
	2007 – 2013	Momento de masificación y convenios externos. El programa se exterioriza con cohortes foráneas, incluso internacionales
<i>Situación crítica (político-económica)</i>	1998 – 2003	Caída hasta de 80.% de la matrícula (50.% en un solo año: 2001)
	2016 – 2018	Se alcanza 80.% de decrecimiento, respecto a periodos anteriores, con depreciación anual de hasta 50.% de la matrícula

Por *inestabilidad (político-económica)* se entiende a la alteración causada por una falta de orden en el sistema político y la sociedad, que produce desequilibrios sociales (intentonas de golpes de Estado y movimientos

1. En 2019, la coordinación del programa abrió una nueva cohorte con 23 participantes, aún activa. Esto significó un aumento considerable en la matrícula respecto a los dos años anteriores, y equiparable al momento de su inicio en 1994-1995. Los resultados de esta evaluación motivaron la reestructuración del plan de estudios, de la titulación, de la modalidad y de la forma de divulgar la información.

sociales violentos, por ejemplo). Con el nombre *estabilidad/equilibrio* se denomina el período “posinestable” de una región o país cuando la sociedad interioriza que se ha superado la inestabilidad precedente. Una *situación crítica* es percibida en este contexto como un proceso complicado en las principales áreas de una sociedad, que genera incertidumbre, plantea un conflicto y dificulta una toma de decisión. Estas perspectivas pueden comprenderse desde la *complejidad* del entorno y sus interrelaciones (Del Regno, 2012), sobre todo, con el *contexto educativo* y los elementos asociados a la localidad y la situación geográfica que pueden obstaculizar el proceso de enseñanza, aun más en los participantes foráneos (López, 2017).

Si bien, las causas de estos procesos obedecen a otro tipo de estudios, estos periodos describen sucintamente el contexto político-económico venezolano en los últimos quince años, lo que incidió en la situación académica de la MCC, con repercusiones en el comportamiento de la matrícula: como las *circunstancias políticas* del país y la *masificación* del programa mediante la consolidación de convenios externos con el gobierno regional zuliano (2008), con el núcleo Punto Fijo-LUZ (2010), con gremios profesionales nacionales (San Cristóbal y Barquisimeto, en 2005-2006; Maturín, en 2010) y grupos de profesionales agremiados colombianos (2009 y 2010).

En el lapso estudiado, la *masificación* del programa se convierte en otro elemento contextual del tipo socioeducativo –promovido desde los procesos internos– que incurrió en el desarrollo efectivo de la MCC. Durante varios años, la cantidad de estudiantes inscritos sobrepasó el promedio (191) en algunos períodos académicos (específicamente entre 2008 y 2014). Para esa fecha, el número de egresos superaba los 160 profesionales, la deserción alcanzaba 35.% y un grupo considerable de estudiantes, con escolaridad terminada, permanecía sin matricularse entre uno y tres años (o más), producto de la falta de prosecución por parte de los miembros que conformaban el equipo académico-administrativo del programa y la desmotivación del maestrante. En resumen, la incidencia de tal masificación incrementó la cantidad de ingresos, pero redujo el número de egresos, casi invariable desde el 2008 y superado únicamente en 2019 (29 egresos en total) (División de estudios para graduados de la Facultad de Humanidades y Educación-LUZ, 2020).

No obstante, sí puede extraerse un promedio general, cuyo intervalo oscila entre 60.% y 75.% de *estudiantes irregulares*. En este promedio se incluyen todos los participantes que formalizaron su inscripción, participaron en las asignaturas y culminaron su escolaridad, pero no se consideran los estudiantes desincorporados explícitamente, fallecidos ni desertores; en consecuencia, este porcentaje tiende a bajar: las causas de tal irregularidad son netamente cualitativas.

Como herramienta analítica que puede permitir reconocer elementos humanos y no humanos, hechos o conductas (FLACSO-México, 2017), los *contextos internos* (administrativo, normativo y académico) resultaron favorecidos con opiniones positivas por parte de los entrevistados. En la masificación, las actividades administrativas se focalizaron en el apoyo al estudiante extranjero, las normas propias de los estudios de posgrado (en cuanto a duración y penalizaciones) benefician al maestrante para que culmina sus compromisos de investigación (hasta por seis años) y la planta docente está compuesta mayormente por doctores en distintas áreas humanísticas –aunque insuficientes para asesorar tal cantidad de participantes–; además, la infraestructura física tiene la capacidad para albergar el proceso de masificación socioeducativa.

En efecto, la culminación del trabajo de grado se constituyó en el principal obstáculo para que los estudiantes egresaran del programa; es decir, los participantes pasaban de activos/regulares a inactivos/irregulares, pues no solo abandonaban los procesos administrativos establecidos por el reglamento vigente, sino que tampoco conseguían terminar la investigación iniciada con los seminarios. La participación activa de los maestrantes se reduce una vez culminada la escolaridad y el proyecto de investigación –desarrollado en asignaturas específicas– era silenciado por largos períodos.

El trabajo de grado constituye un requisito normado para la obtención del título académico: consiste en un trabajo de investigación científica, adaptado e incluido en las líneas de investigación de la MCC, cuyos resultados deben proyectar la solución de problemas o situaciones problemáticas del entorno del participante; o bien, de algún área de la sociedad donde se desenvuelve. Estos resultados deben ser sustentados, defendidos y aprobados por un jurado calificador experto para que el maestrante pueda

terminar satisfactoriamente sus estudios (Reglamento de estudios para graduados de la Universidad del Zulia, 1998). Este último proceso académico ha sido el causante de los porcentajes de deserción, de participantes en condiciones irregulares y el bajo número de egresos anuales.

Según los resultados, el diseño, desarrollo y culminación de una investigación científica se convierte no solo en la demostración de las competencias teórico-metodológicas del estudiante, sino en el eslabón que rompe la continuidad del proceso de formación por diversas causas: falta de motivación en la asimilación de un perfil de egreso de carácter academicista (pero preconcebido y difundido), la falta de aptitudes y habilidades en la ejecución de la metodología científica y también por la ausencia de prosecución de los procesos respecto a la divulgación de las normas internas del programa.

La MCC es un estudio de cuarto nivel (de tercer ciclo en otros contextos geográficos) de una universidad pública venezolana centenaria (*tipo de organización y edad*), latinoamericana (ámbito geográfico), con una normativa interna para posgrados ajustada a una antigua Ley de Universidades (*estructura jurídica*), con infraestructura física propia diseñada para desarrollar procesos didácticos, académicos y científicos, además de contar con recursos humanos capacitados en diversos campos de la comunicación y la cultura (*recursos, capacidades y actividades*) que, para Del Regno (2012), se constituyen en los principales elementos del *contexto interno* de toda organización –de educación superior, en el caso citado–.

Para sintetizar, en diez años, la MCC matriculó 609 estudiantes, de los cuales 18.% egresó, 16.% de maestrantes permanece activo; pero la cantidad de estudiantes retirados e irregulares sobrepasa el 60.%. Permanecen más estudiantes *activos* tanto en *Gerencia de la Comunicación* como en *Sociosemiótica* (24.%), en relación con 14.% de *Nuevas Tecnologías de la Información (NTI)*. Estos datos incluyen todos los participantes extranjeros desde 2009 cuando el programa se internacionalizó con un grupo de agremiados profesionales colombianos provenientes del Departamento del Atlántico (específica y mayoritariamente de Barranquilla); aunque luego la maestría recibió estudiantes de Ecuador y de Chile.

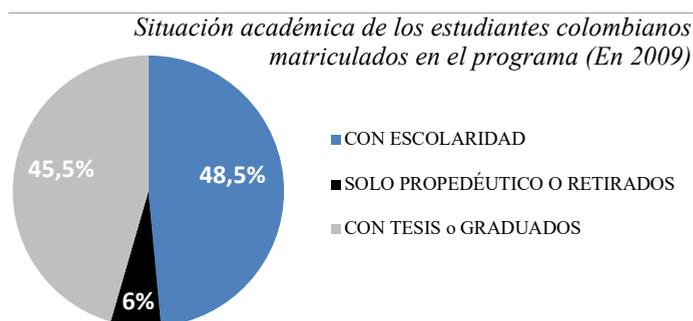
## Sobre los participantes colombianos

La participación de estudiantes extranjeros en la MCC se inició en 2009, un año después de la aprobación del convenio marco establecido entre la Universidad del Zulia y la Gobernación del estado, mediante el cual ingresaron al programa más de 100 profesionales de la comunicación de distintos medios u organizaciones públicas y privadas de la región zuliana. Para ese momento, se consideró el ingreso de participantes colombianos como el inicio del proceso de internacionalización de posgrados en esta alma máter. La siguiente tabla-resumen muestra la información cuantificada de la situación académica de los estudiantes colombianos para 2018 –año en que culminó la evaluación del programa– y que fueron matriculados en el primer período académico de 2009:

Tabla 2. Datos generales de la primera cohorte de participantes colombianos

DATOS GENERALES				
Inicio del curso		I 2009		
Convalidación		I 2013		
Reconocimiento de créditos		I 2015		
MENCIÓN	INSCRITOS	CON ESCOLARIDAD	RETIRADOS	CON TESIS o GRADUADOS
<i>Nuevas tecnologías de la Información</i>	33	16	2	15

Gráfico 2



La categoría *solo propedéutico o retirados* define a todos aquellos estudiantes que cursaron únicamente el curso de nivelación (propedéutico) o hasta el primer o segundo semestre del programa; *con escolaridad*, en cambio, se identifica a los participantes que culminaron todas las asignaturas de modo satisfactorio. No obstante, y según estos datos, dieciséis (16) maestrantes colombianos debieron hacer *reconocimiento de créditos* (en 2015)<sup>2</sup> y ninguno de ellos solicitó jurado para la defensa del anteproyecto de investigación (48,5.%): una norma particular de la maestría.

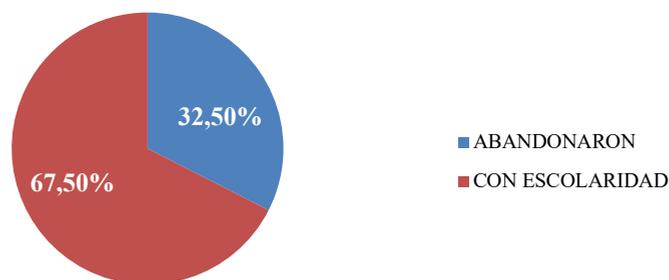
En el año siguiente, el programa pudo abrir dos nuevos cursos con una considerable cantidad de participantes colombianos. La siguiente tabla-resumen muestra la información de la situación académica de los estudiantes colombianos, matriculados desde el segundo período de 2010:

Tabla 3. Datos generales de la segunda cohorte de participantes colombianos

DATOS GENERALES						
Inicio del curso			II 2010			
Convalidación			II 2014			
Reconocimiento de créditos			II 2016			
MENCIÓN	INSCRITOS	ABANDONAN	RETIRADOS	CON TESIS	CONVALIDAN	TOTAL
<i>Gerencia de la comunicación</i>	41	17	0	3	21	24
<i>Nuevas tecnologías de la Información</i>	42	10	0	9	23	32
TOTAL	83	27	0	12	44	56

2. “**Artículo 142.** Se entiende por Reconocimiento de Créditos, el procedimiento por el cual un estudiante de Postgrado solicita se le considere como aprobadas la Unidades Crédito de una o más asignaturas cuyos objetivos y/o contenidos sean similares en un setenta y cinco por ciento (75%) o más y provengan de un Programa de Postgrado acreditado (...) **Parágrafo Segundo.** El Reconocimiento de Créditos se podrá hacer por una sola vez. (...) **Artículo 144.** El Reconocimiento de Créditos procederá hasta el cincuenta por ciento (50%) de los créditos totales que deberá cursar y aprobar en el nuevo programa de Postgrado con exclusión de la Tesis de Grado o Trabajo Especial de Grado” (Reglamento de Estudios para Graduados de la Universidad del Zulia, 1998, p. 21).

Gráfico 3



Se considera el ítem *abandonaron*, cuando los estudiantes cursaron hasta el primer o segundo semestre del programa y *con escolaridad*, aquellos estudiantes que terminaron todas las asignaturas. Ahora bien, respecto a los datos del año anterior, estos números mejoraron (20.%) en relación con la culminación del plan de estudios de los maestrantes en dos menciones diferentes; la tercera mención (*Sociosemiótica de la comunicación y la cultura*) acogió un número mínimo de participantes –siete en total, de los cuales solo uno ha obtenido el grado académico, hasta la fecha–.

Como se aprecia en las tablas anteriores, la mayoría de los maestrantes colombianos no terminó su participación en la MCC durante el período reglamentario (4 años). El promedio de estudiantes egresados se ubica entre el 20.% y el 25.%; mientras el porcentaje de aquellos que solicitaron el proceso de *convalidación*<sup>3</sup> ocupa 79.%. Igualmente, de la totalidad de maestrantes que continuaron sus estudios (87), 25. % solicitó el reconocimiento de créditos (para cuatro años adicionales). De estos, solo dos estudiantes culminaron su trabajo de grado.

3. “**Artículo 137.** Se entiende por Convalidación, la acreditación de asignaturas o actividades de investigación, cursadas y aprobadas en un programa de Postgrado, en un tiempo no mayor de cuatro (4) años para la fecha de su ingreso cuyos requerimientos hayan sido concluidos en la totalidad las Unidades Crédito requeridas para su egreso (...) **Artículo 138.** Todo Programa de Postgrado no concluido en el lapso previsto en las Normas de Acreditación de Estudios para Graduados, establecidas por el Consejo Nacional de Universidades, ha de ser convalidado al programa Vigente. **Parágrafo Único.** El tiempo transcurrido desde la fecha de ingreso al programa original y la Convalidación no excederá a los seis (6) años (...) **Artículo 140.** El tiempo a transcurrir entre la Convalidación y el cumplimiento de los requisitos de egreso no será mayor de dos (2) años, sin perjuicio de lo establecido en el Parágrafo Único del Artículo 138 de este Reglamento” (Reglamento de Estudios para Graduados de la Universidad del Zulia, 1998, p. 21).

En términos evaluativos, los maestrantes colombianos tuvieron un promedio de calificaciones que sobrepasó el mínimo requerido por la reglamentación interna. En escala del 0 al 20, la norma obliga al estudiante de posgrado a mantener un promedio de 15 puntos anual y estos maestrantes obtuvieron una media de 17.60 puntos; es decir, una calificación sobresaliente en términos de evaluación cualitativa, a pesar de que los tres grupos fueron interdisciplinarios: se acogieron a periodistas, educadores, abogados, ingenieros y administradores; aunque muchos no consolidaron la finalización del trabajo de grado.

Tres criterios importantes primaron en estos maestrantes al matricularse en el programa de posgrado: por *exigencia del empleador*, para la *búsqueda de un mejoramiento del salario* (tanto en el puesto de trabajo actual como en el futuro) y por *motivación personal*. Las últimas dos razones coinciden con los participantes venezolanos, sobre todo aquellos vinculados laboral o administrativamente con la universidad (LUZ) y como estimulación a la actualización o profundización de conocimientos en el caso específico de los profesionales de la comunicación (o de la gestión del conocimiento) de organizaciones privadas.

Con todo, el contexto político-económico venezolano afectó igualmente el desenvolvimiento satisfactorio del estudiante colombiano, principalmente en 2015, durante el cierre de la frontera colombo-venezolana –aun cuando el debilitamiento del bolívar en este mismo periodo favoreció al participante extranjero frente a los costosos posgrados de su país–, y entre 2016-2019 debido a la agudización de la crítica situación en Venezuela, durante la cual se rompieron las relaciones diplomáticas y se dolarizaron las transacciones económicas internas.

Esta masiva participación en la MCC, las diversas situaciones político-económicas manifestadas en más de una década, el bajo porcentaje de graduados y los elevados números de estudiantes retirados o irregulares promovieron un cambio en el diseño curricular y en los procesos internos del programa; todo ello sin obviar un razonamiento cualitativo de las implicaciones derivadas de esta masificación.

## **El punto de vista cualitativo y su importancia en la evaluación curricular de posgrado**

Como se ha planteado ya, entre 2008 y 2012, el número de participantes en el programa de MCC alcanzó sus niveles más altos. La apertura de este plan de estudios de posgrado hacia sectores externos marcó un hito en la historia de la maestría; de hecho, ya entre 2005 y 2006 hubo casos de este tipo en regiones como Lara y Táchira, cuyos resultados fueron medianamente satisfactorios desde la perspectiva académica –en cuanto al número de egresos–. Esta fórmula centrada en la búsqueda de convenios con organizaciones externas continuó en los años subsiguientes. Este lustro definió no solo la importancia del programa para la Universidad del Zulia, sino para el mercado ocupacional externo e internacional.

Desde la concepción cualitativa, esta masificación o expansión del programa ha originado varios efectos: el curso propedéutico perdió consistencia, debido a la premura en consolidar una planificación de acuerdo con la demanda del mercado académico existente durante ese lapso, en el cual coexistieron cohortes locales (de Maracaibo), regionales (Maturín, Edo. Monagas y Punto Fijo, Edo. Falcón) e internacionales (Barranquilla, Colombia). Este espacio académico exigido por el programa se redujo a una charla introductora y no en el curso de nivelación de conocimientos, que permitía evaluar las competencias científicas y aptitudinales de cada estudiante, sobre todo ante la mezcla heterogénea de profesionales con disciplinas distintas.

Sin embargo, en términos generales, se pudieron detectar tres contrariedades principales sobre esta tendencia masiva: a) Limitaciones o incompetencias para la investigación científica por parte de los maestrantes (evidente falta de comprensión/asimilación/ejecución del método científico), b) expectativas truncadas, debido a los propósitos principales del perfil de egreso (más académico que de actualización profesional) y, consecuentemente, el síndrome “todo menos tesis”<sup>4</sup>. Sobre este último

---

4. Dícese de una característica que deriva de la resistencia de la mayoría de los estudiantes a la investigación. “Sin dejar a un lado la existencia de variables internas y externas que influyen en el proceso” (Gascón, 2008, p.49).

elemento es necesario aclarar que tanto la Ley de universidades (1974) de Venezuela, como el Reglamento de Estudios para graduados (1998) de la Universidad del Zulia especifican que todo estudio de posgrado está encaminado al fortalecimiento de los procesos de investigación científica en programas de especialización, maestría y doctorado. En otras palabras, la titulación ofrecida tiene evidentemente un propósito académico-científico.

Los resultados del análisis del conversatorio con el grupo focal profundizaron todas estas aseveraciones: Las deducciones de esta disertación se manifiestan en diferentes tópicos; por ejemplo, las *fortalezas* se concentraron especialmente en asuntos y procesos académicos –externos e internos– concernientes al plan de estudios, la productividad científica, el personal docente y la infraestructura física del posgrado. Las *oportunidades*, como son siempre prospectivas, se centraron en las posibilidades reales de originar nuevos convenios, divulgar la oferta académica, crear y consolidar un cuerpo docente generacional; además de la viabilidad de reformular el programa, ajustándolo a las necesidades actuales de las organizaciones.

Correspondería, entonces, desarrollar una mejor visualización, análisis e interpretación de las oportunidades, servicios o demandas de las diferentes ofertas, plazas o áreas disponibles por los empleadores u organizaciones públicas y privadas, que requieran egresados formados en este programa de maestría actual o reformulado; o bien, otro diseño curricular de cuarto nivel más centrado en el ejercicio profesional de la comunicación.

Una explicación más detallada derivó del conversatorio con los egresados, pues se pulsó el asunto del “mercado ocupacional” o las “necesidades profesionales” de las organizaciones involucradas. De ahí que, según las apreciaciones de este grupo, las demandas (servicios, solicitudes o plazas laborales) de las organizaciones –que no son congruentes con las actividades propuestas por el diseño de este programa de posgrado– reclaman actualmente un profesional integral con competencias instrumentales en la gestión de contenidos y conocimientos que respondan a la emergencia mediática y al emprendimiento contemporáneos; es decir, herramientas para el ejercicio profesional distintas de las competencias científicas.

Las organizaciones buscan más un “conocimiento profesionalizante” en producción/creación de contenidos e investigación periodística en vez de investigación científica; requieren del desarrollo del pensamiento analítico para el ejercicio profesional, capacidad de gestión y autogestión desde la apropiación tecnológica (redes, *branding*, *community manager*, etc.) y más creatividad ante la autocensura para la gestión de contenidos informativos, culturales y comunicacionales. Todo esto redundará, efectivamente, en una renovación del perfil de egreso de la maestría, para poder articularse con el mercado nacional e internacional. Algo similar ocurre con las demandas o necesidades del ámbito académico, solo que las limitaciones para el cambio dependen del sistema de normas internas de la institución educativa. Así pueden detallarse las fortalezas y oportunidades:

Tabla 4. Principales fortalezas y oportunidades de la MCC

FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seminarios de investigación como asignaturas obligatorias</li> <li>• Curso propedéutico para introducir o nivelar contenidos y competencias</li> <li>• Defensa de anteproyecto de investigación</li> <li>• Prestigio de LUZ como universidad centenaria</li> <li>• Espacio e infraestructura física del posgrado</li> <li>• Personal altamente calificado (con nivel de doctorado)</li> <li>• La mención <i>Sociosemiótica de la comunicación y la cultura</i> como impacto en el ejercicio profesional</li> <li>• Desarrollo del programa en otras regiones, capacidad de traslado y disponibilidad del equipo de docentes</li> <li>• Producción intelectual y diversidad temática de los trabajos de grado, con amplias posibilidades de publicación, difusión y socialización</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Divulgación de la información con el mejoramiento de los procesos</li> <li>• Creación de un sólido cuerpo docente</li> <li>• Nuevas acreditaciones ajustadas a las necesidades del mercado ocupacional</li> <li>• Promoción y consolidación de nuevas generaciones</li> <li>• Creación de renovadas alianzas y convenios nacionales e internacionales</li> <li>• Formación de nuevos investigadores</li> </ul>

A partir de la discusión socializada, el programa tiene igual cantidad de debilidades que de fortalezas. Estas limitaciones se originan de tres perspectivas: 1) *De los procesos internos de la División*: procedimientos administrativos burocráticos y centralizados; problemas de conectividad (o tecnológicos –ya superados hoy día–), ausencia de políticas de divulgación del plan de estudios, procesos premiosos para la contratación de profesores especiales y falta de promoción de las nuevas generaciones de egresados,

principalmente. 2) *Del diseño del programa*: en cuanto a la falta de pluralidad y obsolescencia de los contenidos de algunas asignaturas, en técnicas y métodos de análisis, así como poca oferta de electivas y 3) *de los procesos internos de la coordinación*: difícil selección de tutores y nombramiento de jurado –ante la diversidad de enfoques de las líneas de investigación–, ausencia de alternativas para la contratación de personal docente externo y la disminución en los procesos de selección de nuevos ingresos.

En cuanto a las *amenazas*, los resultados coinciden con los problemas detectados en el análisis del contexto: las situaciones políticas en medio de la crisis económica del país repercuten en el desarrollo y la efectividad del posgrado. Igualmente, los conflictos universitarios y la competitividad con otros planes de estudios de otras organizaciones educativas de la región se constituyen en desafíos de este programa de cuarto nivel.

Tabla 5. Principales debilidades y amenazas de la MCC

DEBILIDADES	AMENAZAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procesos administrativos centralizados y poco efectivos, especialmente en las cohortes foráneas</li> <li>• Limitaciones en cuanto al uso de la plataforma tecnológica, conectividad, acceso a internet y creación de comunidades virtuales en LUZ (Hoy, el problema se ha resuelto).</li> <li>• Falta de pluralidad en los contenidos de las asignaturas, en técnicas y métodos de análisis.</li> <li>• Obsolescencia de los contenidos de las asignaturas y poca divulgación entre los participantes.</li> <li>• Carencia de tutores y profesores. Ausencia de alternativas para contratación foránea. No hay demostración de trabajo académico.</li> <li>• Poca oferta de electivas</li> <li>• Falta de promoción de nuevas generaciones</li> <li>• Necesidad de establecer estrategias comunicativas para cautivar nuevos ingresos</li> <li>• No funcionan las estrategias de ingreso. No hay filtros, ni evaluación, ni análisis del perfil de quien ingresa, lo cual se traduce en la ausencia de detección de las limitaciones profesionales en cuanto a competencias para la investigación científica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conflictos extrauniversitarios</li> <li>• Crisis del país/Situación político-económica</li> <li>• Competencia interuniversitaria</li> </ul>

En cuanto al diseño curricular, puede resumirse lo siguiente:

1. Para Coronado (2017), el programa es coherente y consistente de acuerdo con su diseño (con asignaturas en común para las tres menciones que contextualizan el fenómeno comunicacional, así como seminarios de investigación y asignaturas específicas de cada especialidad), contenidos y perfil; aunque con limitaciones en los propósitos para la formación de docentes, cierto nivel de obsolescencia y ausencia de objetivos centrados en el desarrollo por competencias.
2. El censo planificado para cada cohorte arroja siempre resultados positivos; esto es, una cantidad considerable de profesionales motivados, pero solo se matricula 30.%. En los últimos tres años, la deserción de los participantes supera 60.% por causas económicas o personales (sobre todo por la insatisfacción con los propósitos académicos del programa) y también por problemas de capacitación profesional o limitaciones en las competencias para la investigación.
3. Las asignaturas de *formación básica* –comunes para las tres menciones– son consideradas poco efectivas por parte del maestrante. Los participantes exigen más seminarios, cursos y asignaturas vinculados directamente con la actualidad informativa, gerencial, tecnológica y comunicacional. En *Sociosemiótica* se prefiere más diversificación y ampliación de los contenidos en unidades curriculares sobre la disciplina. Una opinión muy parecida sugiere el personal docente del posgrado.
4. 78.% de los egresados ha solicitado los procesos de convalidación o reconocimiento de créditos (Entre 5 y 6 años para culminar el trabajo de investigación); 65.% de estos titulados se han dedicado a la enseñanza y la investigación.
5. Resistencia en la culminación del Trabajo de grado con evidentes muestras de limitaciones en competencias para la investigación científica por parte del participante, que busca otros propósitos.

6. Excesivas líneas de investigación en la mención *Gerencia de la comunicación* con propósitos desligados del perfil de egreso; a pesar de constituirse en la mención con mayor número de titulados; en cambio, *Sociosemiótica* presenta el menor índice, pero con más participantes activos.

## El proceso intercultural en la MCC

Otra dimensión considerada –aunque en menor profundidad– en la evaluación del programa está relacionada con los procesos interculturales, que pueden reflexionarse también desde los estudios del contexto. En este caso, el programa abrió sus fronteras académicas a la inclusión de profesionales colombianos, quienes, ante la ausencia de programas de posgrado en estas áreas en su región y el alto costo de estos, decidieron incursionar en la maestría.

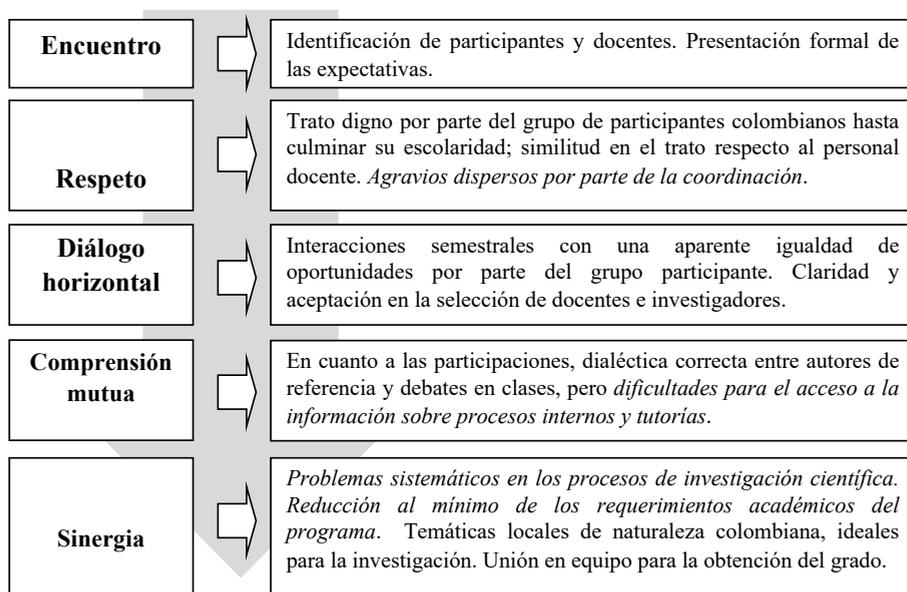
En un principio y dentro del ámbito académico, puede generalizarse que de los elementos primordiales que configuran toda cultura, *las normas y las sanciones* se constituyeron en los aspectos menos comprendidos por los participantes colombianos (90 %); aunque se ajustaron a estas por cuanto fueron percibidas como *oportunidades tangenciales* que otorgaba la Universidad del Zulia a todos aquellos estudiantes de posgrado que no habían culminado sus estudios en los tiempos previstos (cuatro años a partir del inicio, dos años más por convalidación de no terminar el trabajo de investigación y cuatro adicionales por reconocimiento de créditos ante la ausencia en la entrega y sustentación del Trabajo de grado) (Reglamento de Estudios para Graduados de la Universidad del Zulia, 1998).

Los maestrantes colombianos se ajustaron a cada norma y sanción, a pesar de la poca información dada sobre esta normativa por parte de los responsables directos. Sin duda, los *valores positivos* y las *creencias* en torno al ambiente académico favorable se destacaron por encima de la negatividad, al aprovecharse el dominio del mismo lenguaje y la tecnología como vehículo de acercamiento cultural para clases y asesorías a distancia –según la mayoría de los entrevistados–. Se trata de una interculturalidad del tipo

relacional (Walsh, 2010) en la cual el intercambio simbólico se desbordaba con el compartir de procesos, hechos, situaciones, expresiones, elementos y sujetos propios de las culturas colombiana y venezolana, sobre todo en las exposiciones teóricas, la diversidad temática de los trabajos de investigación, la política y las tertulias extracátedra.

Las cinco etapas que producen el proceso de interculturalidad solo tuvieron importantes inconvenientes en las dos últimas y se establecieron del siguiente modo:

**Diagrama 1.** Etapas del proceso de interculturalidad entre colombianos y venezolanos mediado por un proceso de enseñanza



*Respeto, comprensión mutua y sinergia* fueron las tres etapas que evidenciaron dificultades en el proceso intercultural mediado por un programa de posgrado, quizá un problema de liderazgo, del descubrimiento del *otro* a través de un *estereotipo*; o bien, de claridad en los procesos comunicacionales externos –aspectos que se alejan de los propósitos de este

estudio–; aunque nunca se “hirió la identidad del otro” –esto a partir de la respuestas de los integrantes del grupo focal– y los conflictos se establecieron únicamente entre los maestrantes, bien por desconocimiento (o aprehensión de la información verdadera) o por prejuicios. Estos datos eran (re) explicados por sus propios coterráneos para poder esclarecer, de modo sinérgico, cualquier malentendido o tergiversación de la información.

El proceso intercultural funcionó no solamente por el dominio del mismo idioma, sino porque las interacciones entre las personas (estudiantes y docentes) presentaban similitudes en las identidades culturales; se favoreció el diálogo, la concertación y la integración a pesar de que algunas ideas (como la explicación sobre las normas) fueron ocasionalmente tergiversadas (producto de las diferencias de funcionamiento administrativo en las universidades de ambos países) por parte de algunos de los participantes colombianos: ciertas normas se comprendieron desde una perspectiva económica impositiva y no desde el contexto académico normativo interno (¿un problema de filtros, estereotipos o distorsiones? Sin duda, un tema propicio para analizar en otro estudio). Estas situaciones y aseveraciones fueron expuestas tanto por el grupo de discusión como por los entrevistados.

Cuando un proceso intercultural se establece espontáneamente, quizá los filtros y las tensiones entre ambas culturas producen determinados ruidos en los procesos comunicativos; sin embargo, en esta concurrencia cultural a través de la mediación educativa, la interculturalidad se transforma en la exaltación de la otredad: se sobrevaloró la gestión del ciudadano que debía integrarse y adaptarse al sentido de ciertos valores culturales y normas establecidas. Por esta razón, los encuestados aseveraron sentirse privilegiados ante la planificación de procesos académicos exclusivos y únicos para ellos, que fueron organizados para un mejor desarrollo/ejecución de las dinámicas administrativas y didácticas.

Por otro lado, las interacciones culturales se establecían desde la dinámica dialógica, sobre todo en la explicación compartida de situaciones, hechos y circunstancias políticas, históricas, cotidianas y contemporáneas, pero, además, a partir del folklore, los ritos y las manifestaciones tradicionales

–como el carnaval de Barranquilla, el paramilitarismo y el presidente venezolano, Hugo Chávez–: un intercambio de contextos sociales enriquecedor derivados del hecho de compartir vivencias y valores positivos activos entre Venezuela y Colombia.

Estas interacciones se nutrieron más con el desarrollo de los distintos temas de los trabajos de grado porque evidenciaban la descripción de hechos y situaciones problemáticas de Colombia –algunas cercanas a la realidad venezolana–, desde el *e-gobierno*, pasando por la gestión de la comunicación en procesos educativos e informativos, hasta el análisis de ritos y la búsqueda del sentido del carnaval u otras manifestaciones históricas de ciertos procesos y mediaciones de este país. Pese a esta evidencia positiva del proceso intercultural, los factores externos implicados en el contexto político-económico de ambos países repercutieron en la tardía obtención del título académico otorgado por el programa: el cierre fronterizo, la inestabilidad económica y el rompimiento de las relaciones diplomáticas fueron los principales obstáculos.

#### 4. A modo de conclusión

Si se consideran los procesos comunicacionales indispensables para el desarrollo de toda sociedad, incluso para la evolución y *visibilización* del conocimiento, los estudios de posgrado sobre comunicación deben evaluarse desde otros paradigmas científicos. La influencia del contexto –poco abarcado (o profundizado) por los modelos contemporáneos de evaluación curricular– y las variaciones producidas por las TIC en los sistemas educativos suscitan la creación de modelos globalizantes, aunque existan barreras idiomáticas o geopolíticas. El análisis del contexto proporciona realidades políticas, socioeconómicas y culturales respecto a lo externo; además de entornos internos del programa de posgrado y del estudiante, especialmente (ingresos, dispersión, competencias y desfases, entre otras características); aunque resulte inevitable que la relación entre maestrantes de distintos orígenes culturales se desdibuje con estereotipos y prejuicios –que producen malentendidos, desavenencias, juicios valorativos y algunas tensiones–.

Tanto las valoraciones del contexto como los procesos interculturales establecidos entre 2008 y 2018 ofrecen resultados alentadores sobre el grupo de participantes colombianos, que superó el promedio de egresos (18.%) de la maestría y se ha constituido en el equipo foráneo (fuera de la ciudad donde se ofrece el programa de posgrado) con mejores logros en términos cuantitativos. Esto motiva la creación de un plan de estudios mucho más internacional e interdisciplinario y, de ser posible, ajustado a las causas y consecuencias inducidas por el contexto político-económico-social venezolano.

La creación de un nuevo programa puede obedecer más a un cambio de titulación –otro aspecto excluido de las evaluaciones curriculares y que surgen de procesos subjetivos–. No obstante, se habla de rediseñar un programa con un plan de estudios competente tanto para el “mercado académico” interno como externo, tal como se ha demostrado con la masificación y el desarrollo de distintas cohortes en el territorio venezolano y la apertura de estos estudios a participantes extranjeros.

Entre otras implicaciones (no menos importantes), la creación de un programa de posgrado de cuarto nivel centrado en la formación de investigadores y docentes, caracterizado por la integración de sus principales elementos determinantes (periodismo, medios audiovisuales de difusión masiva, retórica, TIC, gestión y análisis cultural) debe sustentarse en un perfil integral por competencias para promover la discusión e interpretación de los procesos comunicativos en todos los ámbitos del conocimiento científico con visión interdisciplinaria –crítica e innovadora–. Con todo, se trata de establecer el análisis del proceso comunicacional como eje principal para el estudio y razonamiento de los principios de las interrelaciones sociales, las diversas formas del lenguaje, los modos de vida, el arte y la cultura.

## Referencias bibliográficas

- Alsina, M. (2003). *La comunicación intercultural*. Editorial Antropos, Barcelona.
- Bravo, E. e Inciarte, A. (2006). *La transversalidad como vía para la formación integral*. Maracaibo, Venezuela, Universidad del Zulia.

Coronado, J. (2017). *Consistencia interna y coherencia del programa curricular de la Maestría en Ciencias de la Comunicación de la Universidad del Zulia*. Trabajo de Grado para optar al título de Magíster Scientiarum en Educación mención: Currículo, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad del Zulia.

Cultura. Autor: Equipo editorial, Etecé: <http://concepto.de/cultura/>. Última edición: 11 de febrero de 2022. Argentina.

Del Regno, L. (2012). La importancia del análisis del contexto. En Nota técnica de la Revista Petrotecnia, pp. 80-85, Argentina.

División de estudios para graduados de la Facultad de Humanidades y Educación-LUZ (2020). *Data Manager: Data base Managment* (Base de datos). Versión 2.0.0, 1998. Francisco Caycedo Software. Facultad de Ingeniería, Universidad del Zulia.

Equipo Editorial Buenos Negocios. (2012). Análisis FODA: diagnóstico para decidir. [en línea] Recuperado el 04 de diciembre de 2017. Disponible desde Internet: <[www.buenosnegocios.-com/notas/231-analisis-foda-diagnostico-decidir](http://www.buenosnegocios.-com/notas/231-analisis-foda-diagnostico-decidir)>.

Ferrer de Valero, Y. y Malaver, M. (2000). *Factores que inciden en el Síndrome Todo Menos Tesis (TMT) en las maestrías de la Universidad del Zulia*. En revista Opción, año 16, N° 1, pp. 112-119.

Federación Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO, 2017). *Violaciones, derechos humanos y contexto: herramientas propuestas para documentar e investigar. Manual de análisis del contexto para casos de violaciones a los derechos humanos*. Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, sede México. [www.flacso.edu.mx](http://www.flacso.edu.mx), <https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv/detalle-libro/5766-violaciones-derechos-humanos-y-contexto-herramientas-propuestas-para-documentar-e-investigar-coleccion-flacso>

- García, I. (2018). *Interculturalidad*. InterAmerican wiki: Terms-Concepts-Critical perspectives: <https://uni-bielefeld.de/einrichtungen/cias/wiki/i/interculturalidad.xml>.
- Gascón, Y. (2008). *El síndrome Todo Menos Tesis "TMT" como factor influyente en la labor investigativa*. En Revista Copérnico, año V, N ° 9, pp. 46-57.
- Inciarte, A. y Canquiz, L. (2008). Formación integral desde el enfoque por competencias. Colección de textos universitarios N ° 44. Maracaibo, Venezuela. Ediciones del Vicerrectorado Académico, Universidad del Zulia.
- López, L. (2017). Contexto educativo: Análisis del contexto educativo e investigación social: <https://www.lucialopezcuenca.com/blog/contexto-educativo>
- Organización de las Naciones Unidas. (2019). Declaración universal sobre la diversidad cultural. En Oficina de Alto comisionado de las Naciones Unidas para los derechos humanos: <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/universal-declaration-cultural-diversity>. En línea, consultada el 31 de mayo de 2019.
- Pineda, M. (1992). *Programa de Maestría en Ciencias de la Comunicación*. Facultad de Humanidades y Educación, Universidad del Zulia.
- Sulbarán, E. et al. (2018). *Informe de evaluación de la Maestría en Ciencias de la Comunicación*. Facultad de Humanidades y Educación, Universidad del Zulia.
- Velazco, N. et al. (2008). Un modelo para evaluar la calidad de los programas de postgrado. Telos, Vol. 10, Núm. 3, septiembre-diciembre, pp. 432-462.
- Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y evaluación intercultural*. In Construyendo interculturalidad crítica, Tapia, Viaña y Walsh editores, pp. 75-96, La Paz.