

## EL SURGIMIENTO DEL CONCEPTO DE CALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR Y SU APLICACIÓN EN ECUADOR. DISCUSIÓN TEÓRICA Y DESCRIPCIÓN HISTÓRICA DEL PROCESO EN LA EVALUACIÓN DE IES ECUATORIANAS

Fecha de Recepción  
 01/04/2022

Fecha de Aceptación  
 13/06/2022



Santiago Arturo Moscoso Bernal

Universidad Católica de Cuenca  
 smoscoso@ucacue.edu.ec  
 Ecuador

**ORCID ID**

Ingeniero. Universidad Católica de Cuenca, Magister en Aprendizaje de la Física Universidad Nacional de Chimborazo, y Magister en Calidad e Innovación UIDE, Departamento de Acreditación y Aseguramiento de la Calidad Universidad Católica de Cuenca, Cuenca, Ecuador. Doctorante en Universidad Austral, Universidad Abierta Interamericana y Universidad de Río Negro en el Programa de Doctorado en Educación Superior Universitaria, Buenos Aires, Argentina, Doctorante en la Universidad Nacional del Cuyo del Programa Doctorado en Ingeniería, Profesor Titular Agregado de Ingeniería Eléctrica e Ingeniería de Software y profesor invitado de Posgrado de la Universidad Católica de Cuenca.



### Pedro César Álvarez Guzhñay

Universidad Católica de Cuenca  
palvarez@ucacue.edu.ec  
Ecuador

**ORCID ID**

Ingeniero. Universidad Católica de Cuenca, Magister en E-Learning y Redes Sociales por la Universidad de la Rioja, Magister en Calidad e Innovación Universidad Internacional del Ecuador, Egresado de la maestría de Evaluación de la calidad y Procesos de Acreditación de Universidades por la Universidad de la Rioja, Auditor ISO 9001:2015, Departamento de Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Universidad Católica de Cuenca, Cuenca, Ecuador.



### Adriana Marrero Fernandez

Universidad Abierta Interamericana  
adriana.marrero.fernandez@gmail.com  
Ecuador

**ORCID ID**

Doctora, Magister y Licenciada en Sociología de la Educación. Universidad de la República O. del Uruguay, Profesora Principal de la Universidad de la República, Profesora invitada al Programa de Doctorado en Educación Superior Universitaria, Bs. As. Argentina, autora de varios artículos científicos, libros y ponente de múltiples eventos académicos y congresos científicos.

## Resumen

Los procesos de evaluación, tanto a la interna como a la externa, de las instituciones de educación superior han estado contextualizadas por las diferentes normativas que han incluido diferentes estrategias para alcanzar nuevos estándares de calidad. Es precisamente esta relación lo que ha conllevado que estos dos conceptos han evolucionado conjuntamente. El presente trabajo se ha desarrollado a través de una metodología exploratoria descriptiva para discriminar el objeto de estudio y abordar estas relaciones dentro del contexto ecuatoriano, siendo la principal característica de esta evolución el hecho de que las evaluaciones se han convertido en procesos de mejora continua, dejando de ser eventos aislados. La bibliografía revisada revela un recorrido histórico sobre los modelos y sistemas de acreditación desde sus inicios en el Ecuador, además de un análisis en el contexto latinoamericano y mundial. Como principales resultados se puede señalar que a pesar de ser Ecuador un país novel en procesos de acreditación y aseguramiento de la calidad ha alcanzado un importante nivel de madurez pasando de un modelo cuantitativo que reunía un cúmulo de evidencias, a un modelo híbrido que recoge el desarrollo de las funciones sustantivas soportadas por un eje de condiciones institucionales basadas en un proceso de mejora continua: planificación, ejecución y resultados, dando lugar a la instauración del principio de aseguramiento de la calidad.

**Palabras clave:** Calidad; educación superior; acreditación; aseguramiento de la calidad; percepción de calidad.

**THE RISE OF THE CONCEPT OF QUALITY  
IN HIGHER EDUCATION AND HOW IT IS  
APPLIED IN ECUADOR. THEORETICAL  
DISCUSSION AND HISTORICAL  
DESCRIPTION OF THE PROCESS IN THE  
EVALUATION OF ECUADORIAN HEI**

**L'ÉMERGENCE DU CONCEPT DE QUALITÉ  
DANS L'ÉDUCATION SUPERIOR ET SON  
APPLICATION EN EQUATEUR. DISCUSSION  
THÉORIQUE ET DESCRIPTION HISTORIQUE  
DU PROCESSUS D'ÉVALUATION DES EES  
ÉQUATORIENS**

### **Abstract**

The evaluation processes, both internal and external, of higher education institutions (HEI) have been contextualized by the different regulations that have included different strategies to achieve new quality standards. It is precisely this relationship that has meant that these two concepts have evolved together. This study has been developed through a descriptive exploratory methodology to discriminate the object of study and address these relationships in the Ecuadorian context. The main characteristic of this evolution is that the evaluations have become processes of continuous improvement, ceasing to be isolated events. The reviewed bibliography reveals a historical overview of the accreditation models and systems from their

### **Résumé**

Les processus d'évaluation, tant internes qu'externes, des établissements d'enseignement supérieur ont été contextualisés par les différentes réglementations qui ont inclus différentes stratégies pour atteindre de nouvelles normes de qualité. C'est précisément cette relation qui a fait que ces deux concepts ont évolué ensemble. Le présent travail a été développé à travers une méthodologie exploratoire descriptive pour discriminer l'objet d'étude et aborder ces relations dans le contexte équatorien, la principale caractéristique de cette évolution étant le fait que les évaluations sont devenues des processus d'amélioration continue, cessant d'être des événements isolés. La bibliographie examinée révèle un aperçu historique des modèles et des

beginnings in Ecuador, as well as an analysis in the Latin American and world context. As the main results, it can be pointed out that despite Ecuador being a new country in terms of accreditation and quality assurance processes, it has reached a significant level of maturity, passing from a quantitative model that gathered a wealth of evidence, to a hybrid model that gathers the development of substantive functions supported by an axis of institutional conditions based on a process of continuous improvement: planning, execution, and results, leading to the establishment of the principle of quality assurance.

**Keywords:** Quality; higher education; accreditation; quality assurance; perception of quality.

systemes d'accréditation depuis leurs débuts en Équateur, ainsi qu'une analyse dans le contexte latino-américain et mondial. Comme résultats principaux, on peut souligner que bien que l'Équateur soit un nouveau pays dans les processus d'accréditation et d'assurance qualité, il a atteint un niveau de maturité important, passant d'un modèle quantitatif qui a rassemblé une multitude de preuves, à un modèle hybride qui rassemble le développement des fonctions substantielles soutenu par un axe de conditions institutionnelles basé sur un processus d'amélioration continue : planification, exécution et résultats, donnant lieu à l'établissement du principe d'assurance qualité.

**Mots clés:** Qualité; l'enseignement supérieur; accréditation; assurance qualité; perception de la qualité

## Introducción

Al hablar de calidad en educación, siempre surgen preguntas: ¿cómo se puede determinar si una universidad es buena o no? o ¿cómo se sabe si un docente es un buen educador? o ¿cómo determinar si un graduado va a ser un buen profesional? ¿cómo determinar el nivel de calidad de una carrera? Las respuestas a las preguntas anteriores y otras que puedan surgir, sitúan a la evaluación de la calidad de las Instituciones de Educación Superior (IES) en una necesidad y en un referente que apoyará a distinguir y señalar dimensiones, criterios, parámetros, indicadores y fuentes de información para poder desprender y hacer público un juicio en torno a la calidad de cualquiera de las funciones sustantivas, condiciones institucionales o cualquier otro elemento que integre el centro educativo.

Duque y Chaparro (2012) manifiestan que, actualmente es imprescindible por su incuestionable importancia brindar una educación con altos niveles de calidad, además, consideran que es sustancial descubrir los componentes de la calidad de la educación para sus actores, más aún, en esta época de tanta competencia donde es indispensable conseguir la satisfacción, compromiso y lealtad de las partes interesadas: docentes, estudiantes, personal administrativo, empleadores, gremios de profesionales, sociedad en general, en función de su área de actuación e intereses.

Del mismo modo, como sugiere la teoría de la desconfirmación de las expectativas de Churchill y Surprenant (1982) or whether the effect of disconfirmation is adequately captured by expectation and perceived performance. Further, they model the process for two types of products, a durable and a nondurable good, using experimental procedures in which three levels of expectations and three levels of performance are manipulated for each product in a factorial design. Each subject's perceived expectations, performance evaluations, disconfirmation, and satisfaction are subsequently measured by using multiple measures for each construct. The results suggest the effects are different for the two products. For the nondurable good, the relationships are as typically hypothesized. The results for the durable good are different in important respects. First, neither the disconfirmation experience nor subjects' initial expectations affected subjects' satisfaction with it. Rather, their satisfaction was determined solely by the



performance of the durable good. Expectations did combine with performance to affect disconfirmation, though the magnitude of the disconfirmation experience did not translate into an impact on satisfaction. Finally, the direct performance-satisfaction link accounts for most of the variation in satisfaction”,”author”:[{“dropping-particle”：“”,“family”：“Churchill”,“given”：“Gilbert”,“non-dropping-particle”：“”,“parse-names”：false,“suffix”：“”}],{“dropping-particle”：“”,“family”：“Surprenant”,“given”：“Carol”,“non-dropping-particle”：“”,“parse-names”：false,“suffix”：“”}],“container-title”：“Journal of Marketing Research”,“id”：“ITEM-1”,“issue”：“4”,“issued”：{“date-parts”：[[“1982”]]},“page”：“491-504”,“title”：“An Investigation Into the Determinants of Customer Satisfaction”,“type”：“article-journal”,“volume”：“19”,“uris”：[“http://www.mendeley.com/documents/?uuid=5e8efde8-3a0f-4dd6-9e55-6c8d2113761d”]],“mendeley”：{“formattedCitation”：“(Churchill & Surprenant, 1982, la calidad percibida es el antecedente de la satisfacción. Por lo tanto, al mejorar la primera, lo hará también la segunda; por ello es importante buscar no solo cumplir con los requerimientos de los organismos rectores sino también cumplir las expectativas de la comunidad universitaria y así poder fortalecer los procesos internos que posibiliten garantizar y asegurar la calidad, implantando esta, en el quehacer cotidiano de la universidad.

Por otra parte, dado el dinamismo actual que conllevan los procesos de enseñanza – aprendizaje y la gestión de los centros de estudios superiores, ocasionados por los constantes avances tecnológicos, nuevos modelos de gestión que promuevan la eficiencia y eficacia de estos, y por sobre todo, por las exigencias de la sociedad, las universidades en algunos casos obligadas por la normativa legal de cada país o ya sea, como iniciativa propia, han optado por implementar una cultura de calidad para asegurar una mejora continua en todas las funciones sustantivas y ejes estratégicos.

En este contexto, la evaluación de la calidad en la educación superior ha adquirido especial importancia a nivel mundial; en el caso específico de Ecuador, ha tenido un crecimiento vertiginoso en los últimos 13 años, a raíz del impulso que le otorgó la constitución de Montecristi del año 2008; esta importancia viene dada por diversos factores entre los que resaltan: i) interés público por acrecentar los niveles de calidad a través de la implementación de mecanismos garantía de la calidad a partir de la evaluación externa en sus distintas figuras: evaluación de programas,

acreditación, auditorías de calidad, sistemas de indicadores, etc.; ii) impulso internacional a través de la presencia del fenómeno de los rankings o clasificaciones de universidades, y iii) exigencia de la sociedad de tener una garantía de la calidad de las distintas carreras de grado y programas de posgrado.(Moscoso et al., 2021)

Bien es cierto que, los resultados de la acreditación emitidos por los organismos rectores en casi la totalidad de países de América del Sur son un requisito indispensable para el funcionamiento de las IES, estos buscan contribuir a la mejora de la calidad del sistema, además otorgan una visión general a la comunidad sobre el desempeño y los niveles de calidad de cada universidad. Sin embargo, estas valoraciones deben ser complementadas con la optimización de procesos internos de garantía de calidad, y sería de mucha relevancia y trascendencia considerar también, la opinión de los denominados clientes internos: autoridades, docentes, administrativos y estudiantes; y con todos estos insumos, se puede garantizar adecuados niveles de implementación de planes: estratégicos, operativos y de mejora, que permitan operativizar acciones que coadyuven a avalar la calidad dentro de las IES a través del desarrollo de sus funciones sustantivas (Moscoso et al., 2015).

La bibliografía especializada evidencia que, en las últimas décadas la educación ha evolucionado y su dinamismo es vertiginoso, no solo referente a métodos de enseñanza, modalidad de estudios, tecnologías usadas para su desarrollo; sino también, en cuanto a los modelos de gestión, procesos de acreditación, mecanismos de aseguramiento de la calidad, etc. El propósito de la presente investigación es describir los conceptos de calidad y acreditación educativa desde una perspectiva histórica, visiones actuales y describir los métodos y procesos de acreditación y aseguramiento de la calidad en el Ecuador.

## **Materiales y métodos**

Debido a la cantidad de estudios que han sido realizados en diferentes contextos sobre el tema abordado, la metodología aplicada es de tipo exploratorio descriptivo ejecutado a través de una revisión bibliográfica de conceptos y resultados de investigaciones empíricas cuya temática gira en torno a calidad, acreditación y aseguramiento de la calidad, utilizando como método





la revisión documental exploratoria por núcleos temáticos. Por lo tanto, se realizó un proceso de búsqueda de información, análisis de la misma para su posterior selección e incorporación dentro del trabajo.

En los diferentes trabajos analizados se busca describir las propiedades del objeto de estudio, desde una perspectiva generalizada para contextualizar el ámbito ecuatoriano, desde los cuales se han establecido las relaciones entre los conceptos de calidad y los procesos de evaluación de universidades.

En cuanto a la temporalidad de la investigación, la misma está definida por el contexto histórico del país; mientras que la espacialidad se limita al contexto ecuatoriano por la naturaleza misma del presente trabajo (Marrero, 2005).

La discriminación de las fuentes de información empleadas se ha realizado considerando como criterio que las mismas sean fuentes primarias, tomando en consideración estudios empíricos, modelos de evaluación utilizados por los organismos de control, estudios de percepción de la calidad, entre otros. Para tal efecto se han revisado los diferentes modelos de evaluación de universidades y escuelas politécnicas que han sido utilizados en el contexto ecuatoriano con sus diferentes órganos evaluadores en función de la vigencia de los mismos, empezando por: Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas (CONUEP), Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación del Ecuador (CONEA), Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador (CEAACES), y terminando por el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES) <<Organismo rector de la calidad y acreditación vigente en el Ecuador>>. Además, se han tomado varios autores como referencia, entre los que destacan Claudio Rama Vitale, Senastian Rodriguez Espinar, Tumino y Poitevin, entre otros.

### **El concepto de calidad, revisión histórica y evolución.**

El término calidad comienza a utilizarse sistemáticamente durante la II Guerra Mundial, como consecuencia de la necesidad de caracterizar y categorizar productos y maquinaria bélica en función de sus cualidades; su desarrollo posterior, se origina con las experiencias y

concepciones de los considerados padres de la calidad: Joseph Juran, Edwards Deming, Kaoru Ishikawa, Phil Crosby; pero su gran evolución y afianzamiento se produce durante la década de los 80 a raíz de los requerimientos de uniformizar diferentes especificaciones de productos y/o servicios en distintos sectores y empresas (Domínguez & Lozano, 2005) another quality certifying and management systems have been established. To many training institutions, this framework has brought as consequence a higher necessity to homologate or certify their programs with some quality system. However, training is a different service and needs specific patterns or at least less special adaptations to be, besides an image, a real improvement process of training and development of participant people in those training actions On this framework, the quality concept is polysemous but also full of intentionality. In this work we defend a model of quality based on the transference of learning and the social impact of training, which fundamental aim must be the fight against the inequality and the training like second opportunity. The model we propose, model VERO (Organizacional Verification.

La calidad ha sido estudiada de varias formas y en distintos contextos, cada autor adopta una manera especial de expresarlo, coincidiendo en algunos aspectos y complementando otros, sus aportes dependen principalmente de la época en la que trascendieron y en el ámbito de su enfoque: económico, educativo y social. En orden cronológico Parasuraman, Zeithaml y Berry (1985) concibieron que la calidad es aquella distancia entre lo que el cliente espera y lo que percibe; Berry, Parasuraman y Zeithaml (1988) por su parte indica que la calidad hace referencia al servicio, por lo que debe ser previsto en su planificación. Paralelamente Ishikawa (1988) **sostuvo que la calidad** debe ser medida en función de la utilidad del producto o servicio para el consumidor final, siendo importante considerar el tema de calidad desde el desarrollo.

Deming (1989) conceptualizó a la calidad como el grado de fiabilidad logrado a bajo costo, bajo la implementación de un proceso de mejora continua. Más tarde Harrington (1990) emitió su definición de calidad y expresó que esta consiste en cumplir con las expectativas del cliente considerando también la accesibilidad de los costos . Luego Schroeder, Meyer y Rungtusanatham (1992) introducen tres ejes correspondientes a la calidad: a) cero defectos, b) mejora continua y c) enfoque en el cliente. Juran y Godfrey (1993) indican que la calidad son



todas aquellas características que definen a un servicio o un producto y están asociadas a las expectativas del cliente, Crosby (1996) determinó que la calidad está anclada a un conjunto de procedimientos y normas, concepto que luego se vería fortalecido con las normas ISO, especialmente con la ISO 9001.

Con los conceptos abordados se puede inferir que el concepto de calidad ha presentado diferentes concepciones, destacándose el cumplimiento de requisitos normativos y la satisfacción del cliente a través de la eficiencia de la organización. Dentro de esta evolución se puede observar que también que se ha adaptado no solamente a empresas de manufactura o de productos, sino a empresas de servicios. Dentro del sector educativo, la calidad se ha convertido en un factor preponderante para poder categorizar, elegir y valorar a una institución educativa.

Los procesos de mejora continua en las IES se han constituido en un compromiso que se realiza con la sociedad debido a su naturaleza que tiene un gran impacto en las actividades de los futuros profesionales.

### **Calidad educativa**

En la actualidad existe una justificada y creciente preocupación en relación con la garantía de calidad, tanto de la universidad como institución, así como de sus programas. Agencias de acreditación reconocidas internacionalmente, parten desde el origen del vocablo acreditación (*ad-credere*), que significa <<probar que algo es válido y digno de elogio>>, y que mediante la ejecución de este proceso se reconoce públicamente a una IES en relación a un conjunto de criterios; es decir, la acreditación hace referencia, a un reconocimiento oficial derivado de un proceso formal que permite otorgarles a las IES o sus programas un nivel de calidad determinado.

En este contexto, la universidad tiene como fin mismo el desarrollo integral de sus estudiantes cuyo trabajo tiene un impacto directo en la sociedad, por lo que la rendición de cuentas forma parte de sus actividades, para ello es esencial incluir procesos de evaluación que ayuden a medir el cumplimiento de estos compromisos (López et al., 2015).

Los diversos estudios realizados sobre calidad educativa pueden ayudar a establecer un antecedente y una línea base desde donde se puedan analizar los elementos que conforman actualmente el entorno educativo. Valencia y Mosquera (2013) señalan la importancia de una educación de calidad y su contribución al desarrollo económico; y que, en una sociedad estratificada, la eficacia del sistema económico guarda estrecha relación con la mejora educativa, por tanto, una educación con altos estándares de calidad garantizaría un sistema económico eficaz.

Desde su implantación como empresa racionalista de alcance universal, a impulsos de la ilustración, las mejoras en la educación han ido fortaleciéndose constantemente, debido a exigencias de la sociedad e implementación de políticas y programas de los gobiernos. Pero desde la antigüedad clásica, la educación ha sido objeto de reflexión y análisis. Barreiro (1987) menciona que, en la antigua Grecia, Platón y Aristóteles indicaban que la educación debe ser pública y la misma para todos. Con el fortalecimiento del Imperio Romano, la educación pasó por una “helenización” debido a la adaptación de principios educativos predominantes en Grecia, basados en la excelencia y la virtud, la misma que se denominó Humanista; ya con la llegada de la Edad Media, se da un giro hacia el teocentrismo, colocando a Dios como el centro del proceso educativo, buscando así la excelencia y perfección.

Pero como portadora de “calidad”, como se dijo, sólo se califica a la educación como de calidad, a partir de la segunda parte del siglo XX. El paradigma “mejora de la escuela”, el cual se remonta a los años sesenta y setenta, donde la mejora educativa se centraba en una visión tecnológica e innovadora. En los años ochenta, este paradigma, se enfoca en las valoraciones de los conocimientos prácticos de los profesionales y los cambios se centran en los procesos educativos, más que en la gestión del centro. Subsiguiente aparece el paradigma de la “eficacia escolar”, donde autores como Coleman (1966) y Jencks (1972) citados por Arnaiz (2011) señalan un enfoque cuantitativo basado en el rendimiento y los resultados académicos de los alumnos.

Más adelante, nace el término de escuelas eficaces; Rasmusen y Reynolds (1993) causing the pole inequality relations between men and women. Therefore, in this study wanted to



dismantle the detail view of some theories, both social and feminist about gender relations in the family. Each of these theories (structural functional, conflict and feminist y Arnaiz (2011) señalan que, para una escuela ser considerada como eficaz, debe presentar varios elementos como: consolidación de grupos de trabajo, diagnóstico inicial, análisis en función de los problemas diagnosticados, planes de acción y su evaluación; y, con estos insumos, se podrá evaluar la consecución de las metas y objetivos, y otorgarle un nivel de calidad al centro educativo.

Finalmente, el movimiento denominado “excelencia”, contempla la filosofía de la competitividad, el individualismo y el elitismo (perspectiva de la excelencia); sus adeptos se interesan por el rendimiento de los estudiantes con mayores potencialidades que por los otros; esto ha conllevado a una “jerarquización” de las universidades, asociada a niveles de excelencia de los alumnos. Este paradigma, ha recibido críticas, señalando que el término “excelencia” denota “escasez”, ya que no todas las personas pueden llegar al nivel de excelencia, aunque todos puedan aspirar a ella. (Marrero, 2021)

### **Visiones actuales**

Brunner (2006), sociólogo chileno, señala que a la calidad educativa se le puede otorgar tres enfoques: el primero basado en los insumos, el cual hace referencia los recursos financieros, administrativos y las instalaciones; el segundo se fundamenta en los resultados, es decir, los logros de aprendizaje en dominios específicos o aprendizaje de competencias; y el tercero, se basa en los procesos, el cual se cimenta en las instituciones efectivas a través de una adecuada gestión.

Una de las definiciones de calidad en instituciones de educación superior, que más se aproxima para el desarrollo de esta investigación es la que contempla también la percepción de calidad educativa de la comunidad universitaria, siendo esta la de Santos (1990), donde señala que, no puede entenderse la calidad de un centro de estudios sin considerar los requerimientos y pretensiones institucionales, de todos los miembros de la comunidad universitaria, ya que básicamente las instituciones educativas están conformadas por personas, las cuales tienen

diferentes ideologías, procedencias desiguales y expectativas distintas; y que si bien es cierto que debe cumplirse con los mandatos normativos y legales e indicadores obligatorios, debe atenderse a las expectativas y anhelos de los actores del sector educativo universitario.

Actualmente el debate sobre la calidad educativa sigue vigente. Para algunos, se trata de una simple moda tecnocrática destinada a desaparecer; para otros, se trata de desarrollar un enfoque serio y controlable científicamente, para determinar, evaluar y promover la capacidad de los centros educativos para mejorar su desempeño (Moscoso, et al., 2022). Dentro de esta última perspectiva se ubica este trabajo, resaltando que la educación es, hoy más que nunca, un bien necesario para la generación y comunicación de conocimiento, que permita la inserción favorable en el mundo a los futuros profesionales, requiriendo una mejora cualitativa de la enseñanza y el desarrollo de la investigación a sus máximos niveles posibles. Esto requiere un proceso de rendición de cuentas hacia la sociedad, lo cual vuelve necesario la instrumentación y publicidad de las evaluaciones, acreditaciones, certificaciones y la inserción en los rankings internacionales. Todo ello otorga información sobre la calidad de cada institución educativa, y en nuestro caso, de cada IES. Sobre este debate, volveremos en seguida.

En este contexto la Organización de Naciones Unidas para la Cultura, Ciencias y Educación (UNESCO) en conjunto con la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) han realizado investigaciones demostrando su preocupación por la calidad educativa; entre sus principales hallazgos señalan (Martínez, 2021) despite the discourses that speak of homogenization and isomorphisms in the socio-political principles of education due to the guidelines established by international organizations, divergences are detected that make each of them loyal to irreconcilable theoretical models. Beyond this aspiration, a qualitative methodology is proposed in two phases: in the first, the case study is undertaken on the basis of reports published between 1994 and 2019, in order to scrutinize the discourse on educational inclusion maintained by two idiosyncratic organisms, OECD and UNESCO, in terms of educational inclusion, thereby detecting the convergences and divergences manifested in their discursive rhetoric. In the second, social cartography, a technique usually used in comparative education, is adopted in order to highlight the ideas that have been selected from those texts that construct



the debate: the OECD and its vision of equity that limits and conditions inclusion, and UNESCO and its approach as a model of rights based on social justice. The results identify the intertextual polar positions that exist in the axes (the theory of redistributive economic development and the socio-critical theory, respectively):

1. La calidad varía considerable y rápidamente en cuanto a su definición y dimensiones, producidas por un sin número de políticas, estrategias y planes de los países por mejorar la calidad educativa.
2. Las IES anhelan reconocimiento social y global por su enseñanza de calidad, lo que permitirá ser más competitivas, conllevando a incluir a la calidad como un eje en sus instrumentos de planeación.
3. Dado el impulso que ha tenido la internacionalización por su contexto global y cambiante, inducen a las IES a generar calidad desde sus funciones sustantivas, lo que les permitirá generar procesos de innovación. De esta manera podrán entregar a la sociedad profesionales mejor preparados para afrontar con éxito los desafíos actuales, conduciendo ello a mantener o acrecentar su prestigio en el contexto internacional.
4. Las universidades han creado o consolidado departamentos o áreas de calidad que, a más de liderar procesos de acreditación y certificación, también realicen análisis de las dimensiones que afectan a la calidad institucional, desde una perspectiva nacional e internacional y retroalimenten sus planes y proyectos institucionales.
5. Los estudiantes cada vez tienen mayor acceso a información, permitiéndoles contrastar y asegurarse de acceder a una formación de calidad, que les posibilite conseguir trabajo, a más de los conocimientos necesarios para la sociedad de hoy y del futuro; esto ha permitido, un crecimiento exponencial de la movilidad estudiantil y con ello, un incremento de la presión ejercida de los estudiantes por tener una educación de calidad.

En el mismo sentido, Rodríguez (2007), en su libro “Evaluación de la calidad en la educación superior; Fundamentos y Modelos” manifiesta algunas iniciativas para la consolidación de la calidad educativa:

1. Incorporación de políticas de calidad en las universidades; de la cual derivan proyectos para el desarrollo de una cultura de calidad a nivel institucional.
2. Inspección de las carreras y programas; en donde se incorporan acciones para evaluar el diseño, contenido y la ejecución curricular de los programas académicos.
3. Sistemas de ayuda a estudiantes, docentes y administrativos; otorgando recursos para la mejora y optimización de los entornos de trabajo, tutorías y refuerzos académicos, formación y capacitación del personal docente y administrativo, programas de reconocimientos a desempeño destacados.
4. Compromiso de las máximas autoridades, a través de acuerdos con todos los actores para alcanzar los más altos niveles de calidad, contagiando este compromiso a las facultades y departamentos, a más de reconocer las buenas prácticas de gestión de cada una de ellas.

La generación de un concepto de calidad educativa uniforme, es todavía, problemática. Rodríguez (2007) señala que existe un consenso en cuanto a la ausencia de una exclusiva conceptualización avalada por la comunidad científica; Newton (2007) también concluye que los intentos por consensuar una única definición de calidad en instituciones de educación superior han sido fallidos, y que, la calidad es un concepto relativo, ya que depende de la óptica de los protagonistas (autoridades, docentes, administrativos, estudiantes y graduados) porque refleja prioridades desiguales tiene diferentes centros de atención. Además Harvey (1998) señala que los conceptos más difundidos y utilizados han sido los relacionados con la excelencia, la perfección, la adecuación a los propósitos, el (costo-beneficio) y el de transformación significativa de la sociedad apalancada por el desarrollo académico. Por otro lado, existen concepciones de calidad desde el enfoque del “Modelo de Gestión de la Calidad Total”; es así que Yarce (1997) defiende la teoría de la calidad total, como un concepto que busca la satisfacción de



las necesidades y expectativas del cliente, por un lado profesores y directores, y por otro lado alumnos y padres; este enfoque se centra en la excelencia a través de otorgar un servicio lo más perfecto posible.

La UNESCO señala que existen tres enfoques de calidad educativa: el pedagógico, el de interacción social y el racional. Como expresa Cabrera (2017):

El enfoque pedagógico está centrado en los procesos de enseñanza aprendizaje y en los estudiantes y entiende que una educación es de calidad cuando es buena didácticamente. El enfoque de interacción social se relaciona a la visión de la educación como un contrato social y considera fundamental la visión de los actores; este enfoque considera que una educación es de calidad cuando es buena para su comunidad. Finalmente, el enfoque racional, es el que se ha asumido en la normativa ecuatoriana, es básicamente cuantitativo y tiene como objetivo la comparación de resultados. Este enfoque entiende que una educación es de calidad cuando es buena comparativamente. (pág. 104).

Finalmente, Huapaya (2019) manifiesta que la calidad no se puede alcanzar mediante esfuerzos aislados, sino que requiere de la suma de todos los actores del quehacer universitario para lograr la mejora continua y alcanzar una mayor satisfacción desde la perspectiva de los estudiantes y de la sociedad. La educación superior tiene el reto de asegurar la calidad de los futuros profesionales, y que estos sean capaces de enfrentar las transformaciones económicas, sociales y educacionales de la sociedad

### **Medición de la Calidad Educativa**

No se puede entender a la calidad de la educación sin que exista la evaluación, siendo este un proceso fundamental para determinar si los principios y objetivos de la calidad educativa se cumplen; la evaluación y la calidad van inevitable e ineludiblemente articuladas y vinculadas, constituyendo éstas el núcleo de los modelos de gestión. Es así que Portal, Pérez y Keeling (2017) exponen que la evaluación constituye, un proceso sistemático, continuo, participativo e integral que permite precisar y reconocer las diferentes fortalezas de una universidad, así

como las debilidades y problemáticas, permitiendo detectar fallas u omisiones, mediante la cual se puede establecer un diagnóstico de la situación actual referente al desarrollo de sus funciones sustantivas, y de manera general, de su gestión académica y administrativa, luego de cumplir con la recolección, el análisis y la valoración de las fuentes de información, y posteriormente reflexionar y tomar decisiones en busca de la mejora continua y alcanzar los más altos estándares de calidad.

Es así que, la definición de evaluación institucional, comprende un conjunto de variables, entre las que destacan:

1. *Desempeño institucional*, es el nivel de cumplimiento de las obligaciones legales y normativas, a más de las funciones propias de la universidad (desarrollo de las funciones sustantivas), bajo el principio pertinencia para la solución de problemas que aquejan a la sociedad; esta medición se debe llevar a cabo en un periodo determinado de tiempo. El desempeño institucional se concebirá como eficiente y eficaz en la medida que la universidad logre coadyuvar al desarrollo de la región y/o el país mediante contribuciones tangibles desde el ejercicio de la docencia, investigación y extensión.
2. *Medición del desempeño institucional*, es el proceso mediante el cual permite establecer criterios de comparación de las características de la gestión institucional por medio de una serie de estándares e indicadores preestablecidos, los mismos que contemplan metas, que a través de un análisis realizan juicios de valor, para terminar con una calificación.

Además, señala los principios en los que debe fundamentarse la evaluación, siendo: orientación al plan de desarrollo; carácter: planificado, participativo y jerarquizado de la evaluación; y los objetivos que persigue son: comprobación, perfeccionamiento, conocimiento y garantía de calidad.

Entonces la evaluación es, en un sentido extenso, es la comprobación del funcionamiento de una institución educativa, a través de la cual se puede mejorar y garantizar el cumplimiento de los objetivos de la universidad declarados en sus planes estratégicos de desarrollo y que

estos a su vez, estén articulados y alineados a las políticas públicas, entre los que resaltan la aspiración de conseguir la acreditación.

Con lo señalado, se concibe entonces, a la evaluación como un proceso periódico y sistemático que permite la cosecha e interpretación de evidencias encaminadas a fundar un juicio de valor en relación a los objetivos propuestos. De esta definición se pueden extraer cuatro componentes fundamentales: a) *periódica y sistemática*, ya que comprende que la información obtenida y utilizada ha de ser definida con un grado de exactitud y organización, en un lapso finito de tiempo, lo que permite la comparación; b) *se fundamenta en la evidencia*, es decir que la información se basa en una objetividad construida como válida para la medición de los objetivos c) requiere una *interpretación*, ya que valora a la información registrada; d) que culmina en un *juicio de valor*; y e) genera *focos de atención*, sobre los que se dirigirán las operaciones futuras y la toma de decisiones.

Por otra parte, existen múltiples clasificaciones de los tipos de evaluación institucional, los más utilizados y difundidos son aquellos que se catalogan a partir de la intervención y el reconocimiento de los actores que participan como protagonistas y responsables de la ejecución, siendo estas:

1. *Autoevaluación*: es la que se ejecuta con la participación de los propios miembros o representantes de la institución que se evalúa y requiere de la aceptación y aprobación de la comunidad universitaria a más de garantizar un desempeño diáfano de la misma, que permitan un análisis reflexivo y participativo pensando siempre en el mejoramiento institucional. La definición de autoevaluación educativa universitaria señalada por Achig (1996), se asemeja mucho a lo que actualmente se evidencia en Ecuador, indicando que, es un proceso permanente y dinámico que promueve la participación, la autocrítica y el compromiso de todos los actores de la IES, y que mediante análisis, revisión y reflexión permanente se logra determinar los aciertos y errores; los primeros para reforzarlos y los segundos para corregirlos, teniendo como premisa la mejora continua, el incremento de los niveles de calidad y la pertinencia social de la institución.

2. *Evaluación externa*; Este proceso puede tener dos fines: a) acreditar o certificar una institución de educación superior, y b) determinar los criterios donde se establezcan debilidades, que permitan tomar acciones en pro de fortalecer y mejorar la IES. Su principal característica es que se planifica y ejecutada por académicos externos a la organización evaluada; es así que Quesada (2006) la describe como el proceso que permite un análisis íntegro, minucioso, justo, y confiable de todas las fuentes de información relacionados a los criterios a ser evaluados; siendo ejecutada por expertos académicos, llamados pares evaluadores, quienes emiten juicios de valor en función de los datos, documentos, etc. y plantean recomendaciones en función de los hallazgos.
3. *Evaluación combinada*: esta prevé la presencia simultánea de evaluadores internos y externos bajo una misma concepción, planificación, etc., y tiene como principal característica, compartir experiencias y formar evaluadores de la propia institución a partir de las buenas prácticas y conocimientos de los evaluadores externos. En Ecuador no ha sido aún implementada más que en procesos de autoevaluación con acompañamiento de pares externos.

### **Percepción de la calidad de la comunidad universitaria**

Cada vez tiene mayor acogida, relevancia y auge en cualquier tipo de organización, la percepción de la calidad de los productos o servicios; ya sea proveniente de los clientes internos o externos. El sector educativo no ha quedado relegado, ya que, desde hace varios años, ha puesto énfasis en las apreciaciones de las partes interesadas: autoridades, profesores, trabajadores, estudiantes, graduados y sociedad en general. Los criterios recogidos permiten reflexionar sobre su quehacer y considerar estas percepciones en su planificación, proyecto educativo y pedagógico y planes de mejora a mediano y largo plazo.

Grönroos (1984) y Berry (1985) mencionan la metodología para medir la calidad como servicio, indicando también la dificultad que reviste este proceso al trabajar sobre un objeto de naturaleza intangible. Además, se presenta el tema de la subjetividad que puede presentarse al medir la percepción a través de los juicios de valor que pueden ofrecer los involucrados.



Estudios efectuados en IES privadas establecen que en el concepto de calidad percibida por la comunidad universitaria, destacan cinco categorías: “1) calidad como reputación, 2) calidad por disponibilidad de recursos, 3) calidad a través de los resultados, 4) calidad por el contenido y 5) calidad como valor añadido” (Alvarado et al., 2016, pág. 58).

Adicionalmente, Casanueva et al. (1997) a más de investigar la calidad percibida por los estudiantes, indagaron la relación que existe entre los alumnos y los profesores, concluyendo que este aspecto es fundamental en el desarrollo personal y profesional de los estudiantes, y que lo más valorado por los estudiantes son: instalaciones, la tecnología, los servicios de atención y el apoyo del personal que conforma la universidad. En este mismo contexto, Bigné et al. (1997) determinan que los estudiantes consideran relevante a los servicios como eficiencia en el personal de servicio, la seguridad, empatía y fiabilidad. Camisón et al. (1999) coinciden en algunos de estos criterios, indican que el personal de servicios, las competencias de los docentes, así como la apariencia física son rasgos relevantes en los servicios ofrecidos por las IES. Por su parte, Owlia y Aspinwall (1996) concluyen que los aspirantes incluyen como criterios de selección a: i) actitudes, comportamiento y competencia de los docentes, ii) contenidos del plan de estudios, iii) instalaciones, y iv) la organización y ejecución de la enseñanza.

En este mismo contexto, Khalil (2013), aborda las dimensiones y los indicadores relacionados con el concepto de una universidad de calidad desde la percepción del estudiantado; proponiendo un modelo de evaluación que incluye diversos indicadores para que las IES puedan mejorar su gestión desde el punto de vista de sus estudiantes. En sus resultados discrimina los resultados por el sexo de los actores, concluyendo que: los hombres valoraron como elementos de la calidad universitaria, el tamaño y equipamiento de aulas, los materiales bibliográficos; asimismo, no consideran que están adquiriendo habilidades de investigación y de un segundo idioma. En cambio, las mujeres, valoran la calidad de la universidad en variables como: posibilidades de empleo, las estrategias, puntualidad y formación del profesorado, y, demuestran más satisfacción referente a los recursos materiales y la infraestructura para el desarrollo de sus estudios.

Uno de los instrumentos más difundidos para medir la calidad de un servicio es la escala SERVQUAL, un cuestionario desarrollado por Zeithaml, Parasuraman y Berry que aborda cinco dimensiones: tangibles, personas, infraestructura, objetos y confiabilidad, no solo en el ámbito de manufactura, sino también en el educativo; es así que, Arciniegas y Mejías (2017) muestra los resultados del análisis de la percepción que poseen los alumnos sobre la calidad del servicio recibido en la carrera de Ingeniería Industrial en una universidad colombiana; en sus conclusiones destaca la validez del instrumento SERVQUAL concluyendo que la mayor proporción de estudiantes se siente satisfecho con los servicios ofertados, a más de definir y recomendar líneas de mejora para acrecentar la calidad de la educación que brindan. Así también, Tumino y Poitevin (2014), realizan una evaluación de la calidad de los servicios universitarios en una IES privada de Argentina, a partir de la percepción de educandos y docentes, usando para ello emplea una escala adaptada del modelo SERVQUAL; estableciendo 42 variables para medir la percepciones de la calidad de los servicios. Los resultados expresan consistencia interna y el análisis de factores reflejó ocho dimensiones de la calidad: competencia del cuerpo docente, organización de la enseñanza y plan de estudios, comunicación y clima organizacional, actitudes de los docentes, instalaciones y equipamiento, evaluación de los aprendizajes, asignaturas optativas y efectividad de los procesos administrativos; las cuales deben ser fortalecidas no solo para mejorar la percepción de los docentes y estudiantes sino también consolidar la calidad de la institución de cara a procesos de evaluación.

En torno al análisis de las percepciones, ideas y opiniones de los docentes sobre la calidad educativa; (Cayulef, 2004), concluye que, el factor que recibe mejor valoración es el referente a las condiciones de trabajo, en segundo lugar, se ubican factores como: el funcionamiento del centro, las relaciones con el alumnado, relaciones entre profesores y estos con el equipo directivo; y los factores menos valorados son el trabajo interdepartamental y las expectativas hacia el centro.

Así mismo, Duque y Chaparro (2012) concluyen que la “[...]calidad de la enseñanza se ha orientado a la apreciación que los estudiantes tienen, entre otros, sobre los servicios de apoyo al estudio, temas culturales, deportivos y de convivencia” (p. 184); así también señalan



que; “[...]ofrecer calidad de educación es necesario por su incuestionable importancia, pero es necesario descubrir los componentes de la calidad de la educación para el estudiante más en este tiempo de tanta competencia donde es indispensable conseguir la lealtad de los clientes.” (pág 182), a más de enfatizar que el verdadero objetivo de la gestión para las universidades debe centrarse en los clientes más importantes que son los estudiantes.

Por otra parte, Alvarado, Morales y Aguayo (2016), plantea un modelo de ecuaciones estructurales, que explica la manera en que los estudiantes catalogan sus percepciones sobre la calidad de los distintos elementos que ofrecen cada una de las universidades consideradas en el estudio; entre los principales hallazgos indican que los alumnos otorgan mayor importancia a las instalaciones físicas, a la innovación tecnológica dentro de las aulas, y a la formación y capacitación de sus docentes.

Bien es cierto que, existen investigaciones que relacionan a la calidad universitaria y la acreditación con varias variables que fluctúan desde: percepción y empleabilidad de los graduados, métodos de enseñanza, modelos educativos, modelos de: gestión, organización y estructuras internas, estilos de liderazgo, satisfacción y clima laboral; cada vez y con más frecuencia se comienza a considerar como parte de un modelo de gestión de la calidad total las percepciones de los actores de la comunidad universitaria como elemento estratégico para asegurar altos estándares de calidad.

### **Calidad Educativa en América Latina**

La falta de implementación de políticas o criterios de autoevaluación se debe precisamente a la falta de expertiz en procesos de evaluación de las universidades latinoamericanas (CINDA, 1993). Prácticamente en todos los países de la región existen procedimientos formales, aunque con diferentes características y grados de exigencia, para acreditar a una universidad. Sin embargo, todavía hay mucha discusión sobre los procedimientos empleados y los estándares considerados, salvo algunas excepciones como son los casos de Colombia y Brasil (Rodríguez, 1991).

Rodriguez (2007) señala que los procesos de acreditación en América Latina han ido

perfeccionando y consolidándose paulatinamente en los últimos años, y los describe como el conjunto de mecanismos por los cuales se provee de información de su gestión cotidiana y sus logros a un comité externo, el cual, de forma independiente, evalúa la información proporcionada, para luego de un análisis emitir un juicio de valor a partir de unos estándares previamente establecidos sobre el logro de los indicadores ya sea de la institución o programa y establece recomendaciones pertinentes para su mejora y consolidación. Así también señala que para el desarrollo de procesos de acreditación, es necesario que se ejecuten procesos de evaluación; distinguiéndose dos tipos: i) la externa, la cual permite garantizar a la sociedad que las IES están ejecutando satisfactoriamente sus responsabilidades, con lo que les otorga una categoría, el permiso de funcionamiento, o una certificación de la calidad de sus programas, y ii) la interna, la cual genera procesos de reflexión, promoviendo la mejora continua y orientando al cumplimiento de los objetivos, políticas y la planificación; teniendo como fin el aseguramiento interno de la calidad.

En este mismo contexto, Rama (2009) señala que en América Latina hay varios modelos de evaluación y acreditación: obligatorios, monopólicos, voluntarios, competitivos, privados, y hasta inexistentes; lo que conlleva a una variedad de modelos, particularizados en función de las características de los sistemas nacionales; es decir no existe un proceso de integración, ya que estos están fraccionados, sin embargo, se está trabajando en un conjunto de criterios comunes para toda la región.

### **Calidad Educativa en el Ecuador**

En Ecuador, los sistemas de acreditación, son relativamente nuevos, sus inicios datan de hace 25 años, y estos han sido cambiantes con el transcurrir del tiempo, distinguiéndose principalmente por los objetivos, la periodicidad, los criterios e indicadores a ser valorados, etc.; y estos cambios se han dado especialmente por la aparición de nuevas políticas públicas en función del gobierno de turno y de las tendencias marcadas por buenas prácticas en materia de gestión de la calidad en educación superior en los países de sudamérica.

Los procesos de acreditación y de evaluación de la calidad educativa en las IES, inician





en el año de 1995, cuando el ya extinguido Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas decide organizar un Sistema de Evaluación y Acreditación (CONUEP), generando la denominada “*Guía de Procedimientos para la Autoevaluación Institucional*” con el aporte de expertos de varias naciones; esta guía no tuvo incidencia ni acogida en las IES, quedando tan solo como un proyecto piloto, pero denotando con este plan, la intención del estado de establecer una línea base de indicadores de calidad en las universidades (Ayala, 2015).

Posterior a ello, en el año 2000, con la promulgación de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), donde uno de sus aspectos relevantes es el del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES); se crea en el año 2002 el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA), el mismo que estaría integrado por: i) académicos designados por la Presidencia de la República, ii) representantes del Congreso Nacional, iii) funcionarios del Ministerio de Educación y Cultura, y iv) representantes de la Federación de Cámaras de la Producción; éste organismo se orienta a cumplir los objetivos fundamentales señalados en la ley con el propósito de fomentar y asegurar la calidad de las IES y viabilizar la rendición social de cuentas. El CONEA ejecuta el primer proceso de evaluación y acreditación en el Ecuador, basado en los siguientes aspectos: obligatoriedad, autonomía e independencia, contextualización, participación, periodicidad, flexibilidad, credibilidad, publicidad y formalización (CEAACES, 2010).

Luego, en el año 2009, la educación superior ecuatoriana, da un cambio drástico, que ha marcado hitos históricos en cuanto a calidad educativa; derivado de lo contemplado en el Mandato Constituyente Nro. 14 “*Evaluación de desempeño Institucional de Universidades*”, el cual establece un modelo de evaluación en donde aborda a las IES como un proyecto Académico, estructurado alrededor de cuatro dimensiones: i) Academia Universitaria, ii) Estudiantes y su entorno de aprendizaje, iii) Investigación; y iv) Gestión Interna. De la evaluación ejecutada en su informe establece una clasificación en cinco categorías: A, B, C, D, y E. Uno de los objetivos de este proceso de evaluación fue la llamada “*depuración del sistema de educación superior*”, todo ello dada la proliferación de instituciones de heterogéneos niveles de calidad y desempeño

(Moscoso et al., 2021).

En este contexto el 4 de noviembre del año 2009, el ya extinguido (CONEA), realiza la entrega a la Asamblea Nacional el informe de evaluación del desempeño de universidades, respondiendo al Mandato Constituyente Nro. 14 emitido en el año 2008. Este proceso señala Long et al, (2013) se constituye en un hito en la educación superior ecuatoriana, al revelar con <<*rigor científico*>> la situación actual de las universidades y establecer sugerencias y recomendaciones radicales para su mejora, indicando también que uno de los objetivos es el de <<*depurar el sistema universitario*>>.

El informe incluye la evaluación de 68 universidades y escuelas politécnicas, 3 universidades de posgrado, 150 extensiones universitarias y casi 300 institutos técnicos - tecnológicos, conservatorios y pedagógicos (Raza, 2019). En dicho informe, se posicionan a 26 universidades en la categoría E (última categoría de 5 posibles), a las cuales, se les dispone la obligatoriedad de cumplir con un plan de mejoras. Posterior a ello, y luego de revisar los avances del plan de mejoras a las “*universidades condicionadas*”, se da el cierre de catorce de ellas, en las que figuran: i) Escuela Superior Politécnica Ecológica Amazónica, ii) Escuela Politécnica Javeriana, iii) Universidad Autónoma de Quito, iv) Universidad Cristiana Latinoamericana, v) Universidad Intercontinental, vi) Universidad Alfredo Pérez Guerrero, vii) Universidad Panamericana de Cuenca, viii) Universidad Interamericana del Ecuador, ix) Universidad Og Mandino de Quito, x) Universidad Tecnológica San Antonio de Machala, xi) Universidad Tecnológica América, xii) Universitas Ecuatorialis, xiii) Escuela Superior Politécnica Ecológica Prof. Servio Tulio Montero Ludeña, y xiv) Universidad Técnica Particular de Ciencias Ambientales José Peralta (Diario el Universo, 2012).

Este cierre de universidades causó, sin duda incertidumbre en la sociedad, calificando múltiples sectores de la sociedad con varios términos. Para algunos causó sorpresa, para otros angustia, otros decepción del sistema, reconociendo algunas virtudes del modelo y otros emitiendo duras críticas, ya sea por las variables que incluía el modelo y/o la forma de obtener y ser valorada la información, la designación de los evaluadores, etc. De allí nace la pregunta ¿este proceso, originó el principio de calidad educativa en el Ecuador?. Si bien es cierto, no



se puede garantizar ello, este proceso marcó un salto cuantitativo en varios indicadores, y un llamado de atención a los modelos de gestión, gobernanza, administración, financiamiento, investigación y ejercicio de la docencia para las universidades.

En el 2018 y dada la necesidad de implementar un sistema de evaluación de instituciones de educación superior de manera periódica, y complementado con la reforma a la Ley Orgánica de Educación Superior (Asamblea Nacional, 2009), a más de concordar con las críticas a los modelos anteriores de evaluación, cuyos defectos de acuerdo a sus detractores es el descomunal enfoque cuantitativo, el abundante número de elementos a evaluar, duplicidad de estos, y la carencia de indagar la opinión y percepción de los grupos de interés, condujeron a migrar estos modelos a uno con características híbridas, cuali – cuantitativo, teniendo un mayor sesgo al último.

Con los antecedentes señalados, pero sobre todo a raíz del cambio de gobierno, y la reforma a la LOES del año 2018; el CEAACES pasa a denominarse CACES (Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior), en donde como premisa pretende consolidar el Sistema de Educación Superior bajo el concepto de aseguramiento de la calidad. Es así que, en el año 2019, se oficializa el Modelo de Evaluación de Universidades y Escuelas Politécnicas donde se establece cuatro ejes: docencia, investigación, vinculación con la sociedad y condiciones institucionales; comprendidos en dimensiones de evaluación basadas en indicadores de: planificación, ejecución y resultados; delimitados cada uno por elementos fundamentales y diversas fuentes de información. La característica del modelo reside en sus intenciones y objetivos; siendo el propósito de la evaluación del 2019 la acreditación de las Universidades, más no su categorización. En este sentido el CACES (2019) concibe al aseguramiento de la calidad como:

procesos sistemáticos y continuos, altamente participativos, proyectados al mediano y largo plazo, pues solo la sostenibilidad en el tiempo y el enraizamiento en las prácticas académicas y organizacionales de los miembros de una Institución, pueden garantizar que la calidad realmente se asegure. El aseguramiento de la calidad propende a la generación paulatina de una “cultura” de calidad en la vida

institucional. No se pretende una subordinación de los procesos internos a los de evaluación externa y acreditación, sino un círculo virtuoso de carácter permanente y progresivo entre procesos externos e internos. (Pág. 8)

En Ecuador, los procesos de evaluación, acreditación y calidad han ido transformándose e institucionalizándose; producto de: una sociedad más exigente, de una globalización del conocimiento y políticas públicas que cada vez trazan metas más ambiciosas. Esto ha conllevado a migrar los conceptos de calidad educativa basados solamente en procesos de evaluación externa, certificaciones, categorías o posiciones en rankings a un nuevo paradigma, que incluya a más de la evaluación externa, la instauración de un sistema universitario que coadyuve a generar una cultura de calidad con la participación de todos los actores, basada en la mejora continua y procesos internos de autoevaluación. Teniendo actualmente de acuerdo al informe del CACES (2019) cincuenta y tres de las sesenta y dos universidades acreditadas, a sabiendas que siete no fueron evaluadas por ser universidades de reciente creación; lo que representa el 85% de universidades que cumplen con los criterios y estándares mínimos de calidad a nivel institucional. Si esto se compara con procesos de evaluación y acreditación de años anteriores el incremento porcentual es significativo.

## Conclusiones

De la revisión, análisis y comparación de las definiciones de calidad educativa en la literatura especializada, se concibe que la calidad es un concepto dinámico y multidimensional, que abarca desde el contenido y cumplimiento de la misión y visión institucional, pasando por los objetivos y metas, sin dejar de considerar su pertinencia para solventar los problemas de su entorno, a más de considerar el contexto del modelo educativo, las entradas, actividades y salidas de sus procesos que permitan cumplir un conjunto de indicadores y estándares específicos en función del sistema al que pertenecen. Así también, para poder instaurar un enfoque de calidad total en la educación superior, se debe a más de lo señalado, considerar la percepción de los diferentes stakeholders (grupos de interés): autoridades, docentes y estudiantes, quienes son los que delimitan los requisitos de calidad establecidos por el mercado laboral, la sociedad, gremios profesionales, estudiantes, gobierno.



En el contexto ecuatoriano, la acreditación a nivel institucional ha evolucionado; de ser un proceso voluntario hace más de dos décadas, ha convertirse en un proceso obligatorio para todas las universidades, escuelas politécnicas e institutos tecnológicos con la presencia del gobierno de la denominada revolución ciudadana con su líder Rafael Correa Delgado; así también, de ser un modelo básicamente cuantitativo a ser un modelo cualitativo en su gran mayoría de indicadores; de tener pesos distintos los estándares y criterios de las funciones sustantivas a tener todos en la actualidad, la misma ponderación; y por último, pasar de ser una evaluación de insumos bajo una serie de parámetros e indicadores de calidad establecidos, a una evaluación de calidad con múltiples dimensiones donde se privilegia el concepto de aseguramiento de la calidad.

El concepto de acreditación actualmente, constituye un proceso y no solamente un evento; es decir, teniendo como base un modelo que contempla un conjunto de dimensiones, estándares e indicadores avalados por el organismo rector de la calidad; su valoración se convierte en una estrategia para el mejoramiento permanente; y esta no termina cuando se entrega el informe final, por el contrario, la institución se comprometen en un proceso de construcción y seguimiento de un plan de mejoras diseñado a partir de las recomendaciones surgidas como resultado de la evaluación con fines de acreditación que conduzcan a que el aseguramiento de la calidad sea continuo.

Por otra parte, la internacionalización, la innovación, la globalización y acceso al conocimiento han conllevado a las universidades a migrar sus modelos de gestión; todo ello derivado del dinamismo de la educación superior. En este marco, y desde hace varios años, las universidades, han puesto énfasis en las apreciaciones de las partes interesadas: autoridades, profesores, trabajadores, estudiantes, graduados y sociedad en general. Los criterios recogidos permiten reflexionar sobre su quehacer y considerar estas percepciones en su planificación, proyecto educativo y pedagógico y planes de mejora a mediano y largo plazo; de esta manera se garantiza un enfoque de la calidad total, ya no solo desde el punto de vista del órgano regulador de la calidad contemplados en un determinado modelo, sino más bien, se incluye, la percepción de la calidad de todos sus actores, como herramienta diferenciadora, de reconocimiento de

social, y de sostenibilidad y sustentabilidad. Esta tendencia si bien es cierto, está ya presente en algunas universidades, cada vez son más, las casas de estudios superiores que consideran como “*insumo estratégico*” las percepciones de sus actores.

Con lo señalado se podría indicar que en el Ecuador la calidad de la educación superior ha evolucionado de ser “moda” a convertirse en un proceso con bases sólidas que han generado en las IES una cultura de calidad. Este proceso, como el mismo concepto de calidad debe innovarse constantemente para incorporar las nuevas exigencias de los diferentes grupos de interés, y el trabajar desde su perspectiva sería un aspecto importante a considerar, y no solo desde el organismo rector de la calidad.

### **Agradecimiento**

Al Ing. Henry Cabrera Vintimilla Mgt e Ing. Boris Poveda Sánchez, Analistas del Departamento de Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Universidad Católica de Cuenca (Ecuador) y al Ing. Leopoldo Pauta MsC. Decano de la Unidad Académica de Tecnologías de la Información de la Universidad Católica de Cuenca (Ecuador) y sobre todo al Dr. Enrique Pozo PhD. Rector de la Universidad Católica de Cuenca, quienes desde su experiencia han contribuido para el desarrollo de la presente investigación.

### **Declaración de conflictos de intereses**

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

### **Referencias bibliográficas**

- Achig, L. (1996). Necesidad de la autoevaluación de las instituciones de educación superior. *Universidad de Cuenca*, 125–157. [https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/8448/1/Necesidad de la autoevaluacion de las instituciones de educacion superior.pdf](https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/8448/1/Necesidad%20de%20la%20autoevaluacion%20de%20las%20instituciones%20de%20educacion%20superior.pdf)
- Alvarado, E., Morales, D., & Aguayo, E. (2016). Percepción de la calidad educativa: caso aplicado a estudiantes de la Universidad Autónoma de Nuevo León y del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. *Revista de La Educacion Superior*, 45(180), 55–74.



<https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.06.006>

- Arciniegas, J., & Mejías, A. (2017). Percepción de la calidad de los servicios prestados por la universidad militar Nueva Granada con base en la escala SERVQUALING, con análisis factorial y análisis de regresión múltiple. *Comuni@cción*, 8(1), 26–36. [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2219-71682017000100003&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2219-71682017000100003&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *INNOVACIÓN EDUCATIVA*, Nro. 21, 23–35.
- Asamblea Nacional. (2009). *Ley Orgánica de Educación*. 23. <http://www.urbe.edu/portal-biblioteca/descargas/Ley-Organica-de-Educacion.pdf>
- Ayala, E. (2015). *La universidad ecuatoriana entre la renovación y el autoritarismo*. <https://www.uasb.edu.ec/publicacion/la-universidad-ecuatoriana-entre-la-renovacion-y-el-autoritarismo-aportes-para-la-memoria-y-el-debate-661-id661/>
- Barreiro, H. (1987). La educación como cuestión de estado: de Platon a la ilustración francesa. *Estudios*, 161–169.
- Berry, L., Parasuraman, A., & Zeithaml, V. (1988). The Service-Quality Puzzle. *Business Horizons*, 35–43.
- Berry, L., Zeithaml, V., & Parasuraman, A. (1985). Quality counts in services, too. *Business Horizons*, 28(3), 44–52. [https://doi.org/10.1016/0007-6813\(85\)90008-4](https://doi.org/10.1016/0007-6813(85)90008-4)
- Bigné, J., Moliner, M., Vallet, T., & Sánchez, J. (1997). Un estudio comparativo de los instrumentos de medición de la calidad de los servicios públicos. *Revista Española de Investigación de Marketing*, 1(1), 33–54. <https://core.ac.uk/download/pdf/61431886.pdf>
- Brunner, J. (2006). *Concepto de calidad de educación*.
- Cabrera, S. (2017). *Las Reformas Universitarias en Ecuador (2009 - 2016): extravíos*,

*ilusiones realidades* (U. Andina Simón Bolívar (ed.)). <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/6088>

CACES. (2019). *Modelo de Evaluación Externa de Universidades y Escuelas Politécnicas* (Consejo de Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación (ed.)). [https://www.caces.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/12/3.-Modelo\\_Eval\\_UEP\\_2019\\_compressed.pdf](https://www.caces.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/12/3.-Modelo_Eval_UEP_2019_compressed.pdf)

Camisón, C., Gil, M., & Roca, V. (1999). Hacia modelos de calidad de servicio orientados al cliente en las universidades públicas: el caso de la Universitat Jaume I. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de La Empresa*, 5(2), 69–92. <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/785055.pdf>

Casanueva, C., Periañez, C., & Rufino, J. (1997). Calidad percibida por el alumno en el servicio docente universitario: desarrollo de una escala de medición. *Universidad de Sevilla*, 26–34. <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/55147>

Cayulef, C. (2004). Percepción y valoración de la calidad educativa de un grupo de directores y profesores de la Región Metropolitana. *Universidad Católica Silva Henríquez UCSH -DIBR*, 6, 114–138. [http://biblioteca-digital.ucsh.cl/greenstone/collect/revista1\\_old/index/assoc/HASH01aa.dir/Percepcion\\_y\\_valoracion.pdf](http://biblioteca-digital.ucsh.cl/greenstone/collect/revista1_old/index/assoc/HASH01aa.dir/Percepcion_y_valoracion.pdf)

CEAACES. (2010). Ecuador: el modelo de evaluación del Mandato 14. In *Ceaaces* (Issue 14, p. 113).

Churchill, G., & Surprenant, C. (1982). An Investigation Into the Determinants of Customer Satisfaction. *Journal of Marketing Research*, 19(4), 491–504. <http://www.jstor.org/stable/3151722> .

CINDA. (1993). *Acreditación Universitaria En America Latina: Antecedentes y Experiencias* (CINDA (ed.)).

Crosby, P. (1996). *Quality es free: the art of making quality certain*.





- Deming, E. (1989). *Calidad, productividad y competitividad. La salidad de la crisis*.
- Diario el Universo. (2012). *14 universidades categoría E fueron suspendidas*.
- Domínguez, G., & Lozano, L. (2005). La calidad, más que una moda, un reto en la Europa de la sociedad del conocimiento: la mejora continua más allá de los modelos y las certificaciones (competencias de un formador que aseguran la calidad). *Revista Complutense de Educación*, 16(1), 57–93. <https://doi.org/10.5209/RCED.16903>
- Duque, E., & Chaparro, C. (2012). Medición de la percepción de la calidad del servicio de educación por parte de los estudiantes de la UPTC Duitama. *Criterio Libre*, 10(16), 159–192. <https://doi.org/10.18041/1900-0642/criteriolibre.16.1168>
- Grönroos, C. (1984). “A service quality model and its marketing implications. In *European Journal of Marketing* (Vol. 18, Issue 4). <https://doi.org/https://doi.org/10.1108/EUM0000000004784>
- Harrington, J. (1990). *Business Process Improvement*.
- Harvey, L. (1998). An Assessment of past and Current Approaches to Quality in Higher Education. *Australian Journal of Education*, Nro. 42, 237–255. <https://doi.org/10.1177/000494419804200303>
- Huapaya, Y. (2019). Gestión por procesos hacia la calidad educativa en el Perú. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 4(8), 243. <https://doi.org/10.35381/r.k.v4i8.277>
- Ishikawa, K. (1988). *Guide to Quality Control* (p. 244).
- Juran, J., & Godfrey, B. (1993). *Juran’s Quality Handbook*.
- Khalil, A. (2013). *Construcción de un modelo de evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria desde el punto de vista de los alumnos*.
- Long, G., Pacheco, L., Chávez, G., Ballas, C., Granda, M., Martínez, L., Santos, E., & Yerovi, R. (2013). *Suspendidas por Falta de Calidad Académica, el cierre de 14 universidades*

(CEAACES (ed.); CEAACES).

- López, O., García, J., Monter, I., & Cobas, M. (2015). *La mejora continua: objetivo determinante para alcanzar la excelencia en instituciones de educación superior*. 7(4), 196–216. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2077-28742015000400014](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742015000400014)
- Marrero, A. (2005). *Introducción a la metodología de la investigación de las Ciencias Sociales* (U. de la República (ed.)).
- Marrero, A. (2021). Sociología en Educación Superior. In *Sociología en Educación Superior / Doctorado en Educación Superior*.
- Martínez, M. (2021). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educacion XX1*, 24(1), 93–115. <https://doi.org/10.5944/educXX1.26444>
- Moscoso Bernal, S., Forradelas, R., Tinto, J., Álvarez, O., & Cabrera, H. (2022). Incidencia de la implementación de los sistemas de gestión de calidad en los resultados de la función sustantiva de investigación de la Universidad Católica de Cuenca. Impact of the implementation of quality management systems on the results of the substa. *Killkana Técnica*, 6(1), 1–13.
- Moscoso, S, Pauta, L., Pozo, E., Guijarro, A., & Campoverde, E. (2015). *Manual de Calidad de la Universidad Católica de Cuenca*.
- Moscoso, Santiago, Pozo, E., Cañizares, A., & Álvarez, P. (2021). *Modelos de Autoevaluación Institucional y de carreras* (CESAL (ed.); ntro de Es). [https://www.researchgate.net/profile/Santiago-Moscoso-Bernal/publication/352006771\\_Modelos\\_de\\_Autoevaluacion\\_Institucional\\_y\\_de\\_carreras/links/60b55150299bf106f6ed9fc5/Modelos-de-Autoevaluacion-Institucional-y-de-carreras.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Santiago-Moscoso-Bernal/publication/352006771_Modelos_de_Autoevaluacion_Institucional_y_de_carreras/links/60b55150299bf106f6ed9fc5/Modelos-de-Autoevaluacion-Institucional-y-de-carreras.pdf)
- Newton, J. (2007). What is quality. *Embedding Quality Culture in Higher Education*, 14–20.
- Owlia, M., & Aspinwall, E. (1996). Quality in higher education - A survey. *Total Quality Management*, 7(2), 161–172. <https://doi.org/10.1080/09544129650034918>

- Parasuraman, A., Zeithaml, V., & Berry, L. (1985). A Conceptual Model of Service Quality and Its Implications for Future Research. *Journal of Marketing*, 49(4), 41–50. <https://doi.org/10.2307/1251430>
- Portal, J., Pérez, L., & Keeling, M. (2017). La autoevaluación como parte del proceso de evaluación y acreditación institucional. *Redalyc.*, Nro. 65(ISSN: 1992-8238), 10. <https://www.redalyc.org/pdf/3606/360657469023.pdf>
- Quesada, A. (2006). Características Y Vivencias Del Equipo De Pares External Evaluation : Characteristics and Experiences of External. *Actualidades Investigativas En Educacion*, Nro. 6(ISSN 1409-4703), 18. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44760212.pdf>
- Rama, C. (2009). El nacimiento de la acreditación internacional. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)*, 14(2), 291–311. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772009000200004>
- Rasmusut, A., & Reynolds, D. (1993). Developing Effective Whole School Approaches to Special Educational Needs: From School Effectiveness Theory to School Development Practice. In *Is there a desk with my name on it?* (pp. 224–245).
- Raza, D. (2019). Evaluación y acreditación universitaria en Ecuador. *Revista de Educación Superior En América Latina*, 6, 14–17. <https://doi.org/10.14482/esal.6.378.766>
- Rodríguez, S. (2007). *La evaluación de la calidad en la educación superior* (SINTESIS EDITORIAL (ed.)).
- Rodríguez, S. (1991). La evaluación institucional universitaria, Por qué y para qué de la evaluación. *Revista de Investigación Educativa, RIE*, 15(2), 179–214.
- Santos, M. (1990). Criterios de referencia sobre calidad del proceso de enseñanza / aprendizaje en la universidad. *Primeras Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*, 10(ISSN 1131-5245), 25–47. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3904882>
- Schroeder, R., Meyer, S., & Rungtusanatham, J. (1992). *Administración de operaciones*.

*Conceptos y casos contemporáneos.*

- Tumino, M., & Poitevin, E. (2014). Evaluación de la calidad de servicio universitario desde la percepción de estudiantes y docentes: caso de estudio. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 12(2), 63–84. <https://revistas.uam.es/reice/issue/view/339/188>
- Valencia, M., & Mosquera, A. (2013). El marco conceptual relacionado con la calidad: una torre de Babel. *Cuadernos de Administración*, 29(50), 207–216. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=225029797010>
- Yarce, J. (1997). CALIDAD TOTAL EN EDUCACIÓN.pdf. *Universidad de Navarra*, 29–32. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/439/577>

