

REFERENCIALES DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN TECNOLÓGICA SUPERIOR ECUATORIANA

Quality referents in Ecuadorian higher technological education

*RODRIGO LUCIO REINOSO-AVECILLAS**

Instituto Superior Tecnológico Cotopaxi, Latacunga, Ecuador
rreinosa@istx.edu.ec

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0495-9484>

*DARWIN ITALO CHICAIZA-AUCAPIÑA***

Universidad Nacional de Educación (UNAE), Cuenca, Ecuador
darwinitalo1981@gmail.com

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7552-1746>

Resumen

La calidad en la educación superior tecnológica se ha caracterizado mejor por la formación de las capacidades del estudiantado que por los niveles alcanzados en la rendición de cuentas o en la gestión institucional. En virtud de la literatura especializada han existido dos grandes enfoques que caracterizaron la temática de la calidad en la Educación Superior en las últimas décadas. Desde una perspectiva administrativa, la apuesta fue por la gestión de calidad, y desde los estudios sociales fue la promoción de la cultura institucional. En este marco, el estudio buscó caracterizar los referentes de la calidad subyacentes en los modelos de evaluación de los institutos superiores tecnológicos en el Ecuador desde el 2010 al 2020, para visibilizar la necesidad de replantear las políticas públicas desde el Estado y fortalecer la agencia de los institutos. Para alcanzar este objetivo se utilizó el instrumental teórico del análisis de las políticas a través de una revisión de información documental que permitió reinterpretar el concepto de la calidad. Finalmente, a modo de conclusión, el estudio determinó que el concepto de calidad preponderante en los modelos de evaluación de los IST se ajustó a la adquisición de altos niveles de excelencia y no incluyó la discusión de la naturaleza de la formación técnica y tecnológica relativa con la transformación de las capacidades de los y las estudiantes.

Palabras clave

Calidad, educación, institutos, tecnológicos, modelos, evaluación, política.

Forma sugerida de citar: Reinoso-Avecillas, Rodrigo Lucio & Chicaiza-Aucapiña, Darwin Italo (2022). Referenciales de la calidad en la educación tecnológica superior ecuatoriana. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 33, pp. 279-309.

* Vicerrector Académico del Instituto Superior Tecnológico Cotopaxi. Maestro en Ciencias Sociales con especialidad en Antropología. Master en Gestión Pública. Licenciado en Ciencias de la Educación especialidad Filosofía y Pedagogía. Investigador y consultor en políticas educativas en Ecuador.

** Docente Autor de la Universidad Nacional de Educación, Centro de Apoyo Tena-Napo. Master en Educación y Desarrollo Social. Candidato a Doctor en Educación. Licenciado en Filosofía y Pedagogía. Capacitador y consultor en diversos temas del área educativa y proyectos sociales en Ecuador.

Abstract

The quality in technological higher education is better characterized by the training of students' capacities than by the levels reached in accountability or institutional management. By virtue of the specialized literature, there have been two major approaches that have characterized the issue of quality in Higher Education in the last decades. From an administrative perspective, the commitment has been to quality management, and from social studies, the focus was on promoting the institutional culture. In this framework, the study seeks to characterize the quality references underlying the evaluation models of the Higher Technological Institutes in Ecuador from 2010 to 2020, to make visible the need to rethink public policies from the State and strengthen the agency of institutes. To achieve this objective, the theoretical instruments of policy analysis were used through a review of documentary information that allowed reinterpreting the concept of quality. Finally, as a conclusion, the study determined that the prevailing concept of quality in the evaluation models of the IST was adjusted to the acquisition of high levels of excellence and did not include the discussion of the nature of the technical and technological training relative to the transformation of students' abilities.

Keywords

Quality, education, institutes, technology, models, evaluation, policy.

280



Introducción

La calidad en la educación superior tecnológica se ha caracterizado mejor por la formación de las capacidades de los y las estudiantes que por los niveles alcanzados exclusivamente en la rendición de cuentas o en la gestión institucional. La afirmación es irreverente, con la propuesta estandarizada a nivel mundial de que las Instituciones de Educación Superior se encuentran jerarquizadas en términos de calidad por criterios de eficiencia y libre mercado. Como acertadamente Boni y Gaspar (2011) lo argumentan que la naturaleza de la calidad en las últimas décadas se ha “centrado en la competitividad y la eficiencia” (p. 94).

En la educación superior a nivel mundial se desarrollan dos grandes programas. Un programa universitario con una duración de cinco a seis años realizado en universidades y programas cortos que ofrecen titulaciones en un período de tiempo de dos a tres años desarrollados preferentemente en institutos tecnológicos. El Banco Mundial (2021) en su estudio sobre los programas cortos de educación superior determina una variedad de denominaciones según los países por ejemplo “programas técnicos y tecnológicos, carreras técnicas, tecnicaturas, carreras terciarias, carreras de nivel técnico superior, cursos tecnológicos, cursos técnico-profesionales, carreras profesionales, y cursos superiores de tecnología” (p.1). En este marco, el objeto empírico de este artículo son los programas cortos de educación superior que, en el caso del Ecuador, se denomina Formación Técnica y Tecnológica. Los análisis de la calidad de la educación superior

en la mayor cantidad de países y especialmente en el Ecuador se enfocan en las universidades como campo de análisis y como los espacios centrales en la gestión del conocimiento dentro de una sociedad.

Los institutos tecnológicos son un eslabón fundamental en la gestión del conocimiento y la innovación. El abandono de reflexión de la calidad en la educación superior tecnológica se evidencia principalmente por ser instituciones noveles. Por ejemplo, al revisar las memorias de los seminarios internacionales desarrollados en el 2008 por la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo con el objeto de abordar la transformación de la educación superior en el Ecuador en sus apartados se refieren exclusivamente a las universidades o escuelas politécnicas (SENPLADES, 2009). Adicionalmente, el Consejo de Aseguramiento de la Calidad (CACES) entre el 29 y 30 de noviembre de 2017 desarrolló en Quito el Segundo Foro Internacional sobre Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en la que participaron representantes de universidades, escuelas politécnicas e institutos superiores, sin embargo, en la publicación que recoge 14 artículos académicos, ninguno aborda directamente la problemática de la naturaleza de la calidad en la formación técnica y tecnológica (Cerbino et al., 2019). Los autores sostienen que la escasa reflexión sobre la importancia de la formación técnica y tecnológica está relacionada con la configuración de la política pública formación profesional.

En la línea de esta investigación se resaltan dos investigaciones realizadas en Ecuador, la primera desde la reflexión filosófica realizada por Aguilar y Heredia (2019) que argumentan el ingreso de la lógica empresarial en la gestión de las universidades a través de la retórica de la calidad. Desde la filosofía recuperan el sentido de la calidad desde una posición aristotélica como cualidad. La educación de calidad en efecto “tiene que garantizar trabajo, la libre acción, así como la expansión de las fuerzas vitales y la formación integral de un proyecto de bienestar humano” (p. 84). Otro esfuerzo seminal es el realizado por Gómez et al. (2017) que abordaron los aprendizajes y las implicaciones del proceso de evaluación institucional de los institutos superiores tecnológicos. Definen la calidad como un elemento “inherente y estrechamente vinculado al contexto y los escenarios en que subsiste la IES” (p. 60). En forma específica el sistema de educación superior ecuatoriano tiene como máxima ser la base para el desarrollo integral del país, a través de la producción, difusión y aplicación de nuevos conocimientos. Desde esta perspectiva, los institutos superiores tecnológicos están obligados a realizar los esfuerzos necesarios para contribuir a la consecución de este fin, mediante la ejecución de una propuesta educativa pertinente y de calidad. La pertinencia debe



ser entendida desde su dimensión social, fortaleciendo su vinculación social mediante la investigación y producción de nuevos conocimientos para la innovación y sostenibilidad, superando la tradicional concepción de que la educación técnica y tecnológica está para cubrir exclusivamente los requerimientos del mundo laboral y productivo. Por otro lado, la calidad debe ser vista desde una perspectiva multidimensional, acentuando en la cualidad de los aprendizajes y la transformación del entorno por parte de los estudiantes. En definitiva, la pertinencia y calidad son dos caras de una misma moneda. La problemática que guía la investigación es la caracterización de los enfoques que han determinado la calidad en la educación superior tecnológica en el Ecuador. En este contexto, el artículo se propone una caracterización de la calidad en la formación técnica y tecnológica a partir del estudio de los documentos producidos desde la política pública sobre la evaluación externa.

282



Para emprender en esta dinámica el artículo se estructuró en los siguientes apartados. En un primer momento se realizó un análisis a los estudios de las políticas públicas desde un paradigma cognitivo. Posteriormente, se revisó los principales referenciales de la calidad en la educación superior. En un siguiente apartado se presentó la configuración de la calidad en la educación superior en el contexto latinoamericano. Posteriormente, se abordó el entramado institucional que caracterizó la dinámica de actuación de los institutos tecnológicos en el Ecuador. En los últimos apartados, se trabajó en los referenciales que estructuraron los modelos de valoración de la calidad de los institutos.

Políticas públicas desde los referenciales

El estudio de las políticas públicas implica identificar las definiciones subyacentes del Estado y de la sociedad que tienen dichas políticas en su proceso de diseño e implementación. Reinoso (2014) en un análisis de las políticas públicas distingue tres macro enfoques con el fin de hacer comprensible el complejo entramado de investigaciones y variables en este campo. En un enfoque socio-céntrico las relaciones entre el Estado y la sociedad están determinadas por las clases sociales, por la estructura social o por los grupos de interés (Poulantzas, 2001; Dahl, 2008) En un enfoque estado-céntrico el Estado dispone de unos poderes autónomos en su relación con la sociedad para determinar el diseño y el curso de la implementación de las políticas (Mann, 1997; Skocpol, 2011 [1989]). Finalmente, un enfoque relacional caracterizado por un Estado tanto como actor como un lugar en estrecha articulación con la sociedad (Hall, 1993;

Evans, 1996; Repetto, 2000). La investigación recoge una perspectiva relacional en el sentido que las políticas son acuerdos generados entre los actores estatales y sociales. El curso del carácter configurativo de una política se observa mejor en un recorrido histórico largo.

De acuerdo con Pressman y Wildavsky (1998), los procesos de implementación de las políticas deben ser considerados como un proceso constante de redefinición de los objetivos, contenidos, actores y recursos. El análisis de políticas públicas tiene por objeto desenredar el nudo de actores, valores e intereses que a pesar de los acuerdos establecidos formalmente en el diseño en el proceso de ejecución muchos de los actores difieren en sus pautas de acción y en las formas de utilización de los recursos. En otras palabras, Majone y Wildavsky (1998) identifican un doble proceso, el diseño configura las políticas, pero no lo hacen en su totalidad. Las políticas son continuamente transformadas por las operaciones de la implementación. Agregan que tampoco la implementación configura la totalidad de las políticas, aunque las políticas puedan adoptar formas maravillosas durante el proceso de implementación, pero tampoco los resultados de las políticas se divorciarían de las ideas originales. El estudio de Fontaine (2015) en su libro *Análisis de las políticas públicas: conceptos, teorías y métodos* arguye que entre los enfoques análisis se encuentran los cognitivos. En nuestra investigación este enfoque ayuda a comprender las construcciones sociales, las percepciones y los valores que explican la conducta de los actores estatales o sociales en el proceso de puesta en práctica de las políticas. Yves Surel (2008) en su estudio sobre las políticas como paradigmas distingue cuatro elementos que configuran el universo cognitivo: principios metafísicos generales, hipótesis, metodologías e instrumentos. Es decir, un paradigma contiene un conjunto de representaciones sociales legitimadas por sus actores, que ven en ellos su referente, pero también su marco de acción. El segundo elemento, relativo con las hipótesis y leyes se relaciona con las normas de acción que guían el accionar de los actores. Un tercer elemento es la metodología que establece una forma de relación entre los actores estatales y sociales en la configuración de las políticas. Finalmente, todo paradigma incluye “un conglomerado de elementos cognitivos y prácticos que estructuran la actividad de un sistema de actores que lo hacen coherente y durable” (p. 52).

Otro concepto utilizado para definir al constructo de valores y representaciones es el referencial. De acuerdo con Muller (2010), la política pública es una representación de la realidad sobre la que se quiere intervenir. Al conjunto de imágenes que estructura el marco de acción de los actores, que confronta las soluciones y definen las propuestas de acción



se denomina como referenciales. En otras palabras, el referencial se definiría como una imagen de la realidad social construida por los actores en una relación política y que produce unos efectos tangibles. La investigación utiliza el instrumental teórico y metodológico del enfoque cognitivo con la finalidad de explicar los referenciales que determinan la calidad, la problematización, la normativa, la metodología y los instrumentos de una institución tecnológica superior. Este esfuerzo es un camino nuevo en los estudios de las políticas de educación superior en América Latina en general y específicamente en el Ecuador. Según Perrotta (2019) en su desafío de generar un sistema latinoamericano de aseguramiento de la calidad argumenta, que en las últimas décadas en América Latina se instauró una retórica técnica de la acreditación y evaluación institucional de las Instituciones de Educación Superior, desde una óptica de la sospecha y la desconfianza sobre el Estado como responsable de proveer educación pública o de coordinar el sistema.

284



Referenciales de la calidad en la educación superior

La problemática que aborda el estudio es caracterizar los referenciales de la calidad en la educación superior en general y particularmente de la educación superior tecnológica. La propuesta de los investigadores antes de realizar el análisis documental de los modelos de evaluación implementados en los institutos es revisar de forma sucinta los grandes enfoques que han matizado el debate de la calidad en la Educación Superior. Caracterizar la calidad en la educación superior es una tarea compleja, primero debemos reconocer como expresa Skolnik (2010) que los esfuerzos empleados por asegurar la calidad deben dejar de ser vistos como un proceso estrictamente técnico y es mejor visualizarlo como un proceso político. El carácter político de la calidad no se evidencia exclusivamente por la convivencia de diversos actores sino por el carácter posicional de los actores que determina las diversas formas heterogéneas de interpretar la calidad. A la configuración política de la calidad se acuña lo que argumenta Plá (2019), que debe ser entendida como un conjunto de principios, normas, métodos e instrumentos no tanto para garantizar la justicia social sino para “la producción de desigualdades que distribuyen los bienes sociales con base en los méritos individuales” (p. 20). Esta postura crítica se ajusta a lo que Flores y Villarreal (2021) en su investigación sobre las transformaciones subjetivas del paralelogramo del poder en las sociedades actuales denomina como sociedad del rendimiento. Esta sociedad “produce sujetos de rendimiento es decir emprendedores

de sí mismos” (p. 196). En síntesis, en la calidad es necesario reconocer el proceso político de su configuración, pero al mismo tiempo el carácter prefigurativo en la gestión de las instituciones para que asuman la calidad como una responsabilidad individual exclusiva tanto de sus méritos como de sus fracasos.

Con la finalidad de reducir la complejidad del análisis y posibilitar una comprensión de la calidad, el análisis se divide en tres enfoques: empresarial, cultural y filosófico. El enfoque empresarial contribuye en que las Instituciones de Educación Superior deben ser gestionadas desde las estrategias y procesos que han realizado las empresas para mantenerse competitivas en el mercado, pero al mismo tiempo han garantizado la supervivencia en las complejidades de la sociedad actual. De acuerdo con la literatura especializada Hughey (1997) en un estudio seminal, se plantea la problemática sobre ¿Qué puede la educación superior aprender de los negocios e industria? La respuesta del autor encuentra en la descripción estrategias empresariales que funcionarían en las Instituciones de Educación Superior como la innovación tecnológica, la gestión de la calidad, el énfasis en el cliente, el trabajo de equipos motivados, la formación permanente y un ajuste fundamental a las normas y a la ética. Los elementos centrales de la gestión de una empresa son la satisfacción de los clientes y, por otro lado, la rentabilidad. De forma similar las Instituciones de Educación Superior están llamadas a enfocarse en los estudiantes como los clientes y en la eficiencia.

Humberto Gutiérrez (2010) en su libro *Calidad y productividad* realiza un sucinto recorrido de la configuración de la calidad en la gestión empresarial. Calidad como inspección, control estadístico de la calidad, aseguramiento de la calidad, la calidad total y mejora sistemática. En una primera fase la preocupación fue incrementar niveles de inspección en virtud de estándares. La revisión se realizaba al 100 % de los productos, para garantizar que los productos que reúnan los atributos requeridos por el cliente. Una segunda fase, como arguye Gutiérrez (2010) a través de los aportes de Walter Shewhart contribuyeron al fundamento científico de la calidad y con la aplicación estadística la inspección de los productos se realizó por muestras y no a la totalidad de productos. Deming (1900-1993) como discípulo de Shewhart aplicó en empresas japonesas los principios de la administración como planear, hacer, verificar y actuar (ciclo PHVA). Con este método en términos de Deming las empresas realizaron mejoras en sus procesos. Este enfoque se ocupa de la mejora de los procesos y no tanto de los productos o resultados. Una tercera fase, la calidad fue vista desde un punto de vista de los costos económicos. Es de-



cir, un producto de mala calidad tiene costos elevados y por tanto es necesario configurar una responsabilidad colectiva en la calidad. Para generar el compromiso por la calidad es necesario una formación permanente y grandes procesos de motivación. En una cuarta fase, la calidad total surgió como una propuesta de asegurar la calidad y estandarizar los sistemas de calidad, con este objetivo se crearon las normas ISO-9000. Estas normas articularon los espacios para consolidar un movimiento mundial por generar un sistema de gestión de la calidad. Finalmente, la calidad se convirtió en un asunto estratégico, una ventaja competitiva y un gran negocio. En este contexto, las organizaciones fueron vistas como sistemas que integraron varios componentes y procesos interdependientes. En este marco, la dirección de una organización se enfocó en mejorar el desempeño de los procesos de cada uno de sus componentes. En síntesis, los esfuerzos desde el enfoque de la gestión de la calidad son los que mayor impacto generaron en la administración de las Instituciones de Educación Superior. Sería impensable actualmente, que las instituciones de educación superior se gestionen sin mecanismos y procedimientos por asegurar la calidad, como sistemas de información, reportes de control del grado de implementación de la planificación.

Por otro lado, un segundo enfoque por garantizar la calidad ha llegado desde los esfuerzos por generar cambios culturales desde la acción de los miembros de la comunidad educativa. Según Reinoso-Avecillas (2015), la cultura no puede ser reducida a un “hecho realizado sino el modo en el que se realiza como una crítica a las posturas objetivistas que ignoran la acción y el actor y a los subjetivistas por opacar la incidencia de las estructuras en las interrelaciones cotidianas de los actores” (p. 68). Mientras el enfoque gerencial apostó por estrategias de mejora centradas en los resultados y en la satisfacción del cliente, la apuesta por la cultura de la calidad, implica una relevancia de los actores en la transformación de la institución. Como arguye Yorke (2000), la mejora de la calidad de una Institución de educación superior no está centrada en la inspección de un producto y la satisfacción de los clientes, sino en el resultado de un proceso de aprendizaje institucional. Este enfoque centra su análisis en el papel de los académicos en liderar la tarea de desarrollar una cultura de la calidad. Yorke (2000) plantea algunas orientaciones para fortalecer el aprendizaje institucional, como: el desarrollo de una visión y estrategia colectiva, el establecimiento de un sentido de urgencia en la calidad, la creación de un equipo competente que guíe y oriente el trabajo en la institución, el incremento de mecanismos y niveles de comunicación directa entre los actores de la institución para orientar los esfuerzos en el cambio,



el compromiso compartido para el desarrollo de acciones gestadas en el marco de la creatividad e innovación y no de la mera obligación, y finalmente, la celebración a través de varios ritos del logro de los componente del proyecto de calidad.

El enfoque de cultura de la calidad realiza algunas críticas al modelo gerencial centrado en la gestión de la calidad. Primero, el modelo gerencial generó sus intervenciones, mecanismos y políticas desde el sector empresarial e industrial, pero el ámbito de la academia no se reduce a la mera aplicación de procesos encadenados por producir productos en virtud de las necesidades sociales. Las instituciones de educación superior están enfocadas en abordar los procesos de transformación de los estudiantes y la formación de capacidades. Segundo, el modelo gerencial parte de un enfoque de sospecha en que no todas las instituciones de educación superior generan productos de buena calidad, ni tampoco con los requerimientos de los clientes. En este marco, la calidad debe ser vista como argumenta Yorke (2000) compromiso moral, una condición necesaria para gestionar las instituciones de educación superior. En un manifiesto de académicos de la educación superior del Ecuador en el 2014, liderado por Arturo Roig (2014) a propósito de los modelos de evaluación, señalan que la calidad deberían integrar “la pertinencia para la sociedad, la participación, el cogobierno y la administración democrática de las instituciones, como la democratización de los saberes y la construcción de capacidades sociales para la convivencia cívica entre personas críticas” (p. 4). Adicionalmente, los modelos gerenciales apuestan a un cumplimiento ciego de requisitos y hacia una homogenización no solo de las prácticas sobre la calidad sino de los sentidos. Por ejemplo, en un estudio desarrollado por Hernández-Guitrón, Arcos-Vega y Sevilla, García (2018) sobre la implementación de 21 sistemas de calidad en la Universidad Autónoma de Baja California en México, se determinó que 17 sistemas estaban certificados bajo Norma ISO 9001:2008 pero paradójicamente “solo en dos casos se incluyen procesos relativos a la docencia y a la investigación” (p. 103). Esto significa, la confusión entre acreditación y calidad. Por un lado, Roig (2014) argumenta que la acreditación “es un proceso por el cual se definen los estándares mínimos que una universidad tiene que cumplir para ser considerada universidad” (p. 4). Estos indicadores pueden ser reducidos a una lista de control por parte de las instancias de gobierno establecidas en la ley, pero la calidad requiere un compromiso de los académicos, es resultado de un proceso deliberado, discusión colectiva sobre la pertinencia y la participación activa de los actores. Finalmente, como lo plantea seminalmente Han (2017), “la sociedad del siglo XXI ya no es



disciplinaria, sino una sociedad de rendimiento. Tampoco sus habitantes se llaman ya sujetos de obediencia, sino sujetos de rendimiento. Estos sujetos son emprendedores de sí mismos” (p. 25).

Finalmente, desde un análisis filosófico, los autores sostienen que la calidad educativa está presente los discursos de los gobernantes, en las diferentes normativas y los lenguajes de los agentes que conforman las instituciones educativas; no obstante, mantienen su carácter polisémico y multidimensional. De acuerdo con los estudios de Harvey y Green (1993) y Harvey (1998) se identificaron cinco versiones de la calidad: a) la calidad como condición excepcional, es decir como exclusivo de determinadas instituciones o como superación de determinados estándares; b) la calidad como perfección o consistencia, se refiere a la reducción de probabilidad de defectos hasta su eliminación; c) la calidad como adecuación a una finalidad, los servicios educativos son medidos por la satisfacción del cliente; d) la calidad como entrega de valor por dinero, es la eficiencia en el uso de los recursos económicos; e) la calidad como transformación, se refiere al proceso continuo de transformación de los estudiantes. En este marco, las cuatro versiones se reducen a un planteamiento gerencial de la calidad, y como lo vamos a observar más adelante determina el discurso hegemónico de la calidad en la educación superior. El artículo apuesta por recuperar la calidad como elemento que refleja la naturaleza de las instituciones de educación superior y donde deberíamos centrar la mirada. En este marco, la mirada se encuentra en los aprendizajes de los y las estudiantes, en el desarrollo de sus capacidades y en su compromiso con la transformación del entorno.

Las posturas teóricas de la calidad educativa a nivel superior están en la mesa del debate, pero en Latinoamérica y en Ecuador son los Estados y sus gobiernos los que han definido la calidad de la lógica gerencial con la finalidad ejercer un control político. De esta concepción emanarán una serie de procedimientos y mecanismos que buscan el aseguramiento y evaluación de la calidad. La calidad está ligada estrechamente a la excelencia, una categoría tradicionalmente aceptada como inherente a la educación superior.

De acuerdo con Harvey (1998), desde el enfoque transformativo dialéctico, la concepción de calidad debe superar la mera excelencia, la buena relación calidad-precio y la adecuación a un objetivo. La calidad educativa no puede reducirse al simple cumplimiento de parámetros o estándares externos, de ahí el énfasis en la finalidad de la educación superior que consiste en la transformación de la experiencia vital de los estudiantes por medio de su mejoramiento y habilitación. Solamente volviendo la mirada a esta finalidad educativa, la calidad se convertirá en una estrategia y



no en un fin. Frente a la variedad de nociones de la calidad, los docentes, estudiantes, directivos y demás actores deben asumir una postura no precisamente homogénea, sino más bien tendiente a reestructurar los modelos de gestión de la calidad y que problematicen los principios del tejido socio político que sostenían una cultura de la calidad.

A fin de concebir la calidad educativa como un proceso donde intervienen varios agentes internos, Elken y Stensaker (2018), proponen la noción “trabajo de calidad”, donde “la noción de calidad es mucho más dinámica y es resultado de la coordinación y comunicación de los actores dentro del contexto institucional específico” (p. 9). Las instituciones educativas concebidas legalmente como espacios democráticos y emancipadores, en la práctica se rigen bajo unas lógicas gerenciales jerarquizadas y limitadas; donde entran en juego valores, creencias y múltiples intereses de todos sus agentes. El pragmatismo es una de las características esenciales del trabajo de calidad, pero no es reduccionista o alienante, más bien interrelaciona los ideales, los valores y normas académicas con todos los procesos instrumentales de la gestión de la calidad. Desde esta mirada, la calidad se construye con y desde sus actores y busca el *qué y por qué* de su accionar más que el simple acatamiento de normativas y estándares impuestos por entes externos.



La configuración de la calidad educativa en América Latina

Plá (2019), en una de sus obras fundamentales sobre calidad educativa, resume magistralmente el aporte de los dos autores considerados padres de la calidad educativa, los que establecieron lineamientos conceptuales que luego fueron asumidos por los organismos públicos y privados de todo el planeta. En primer lugar, está el filósofo y pedagogo neozelandés Clarence E. Beeby, quien publicó en 1966 su obra *The quality of education in developing countries* (La calidad de la educación en los países en desarrollo). En este trabajo, Beeby concibió a la educación como política que estaba presente en todas las actividades del ser humano, así como en las estructuras institucionales, teniendo como misión abrir posibilidades para cultivar las capacidades de las personas. En la obra mencionada, Beeby estableció como niveles de la calidad educativa: el aula, el vínculo de la educación con el desarrollo económico de la comunidad y los criterios sociales. Otro técnico pilar en la expansión del concepto de la calidad educativa es el norteamericano Philip H. Coombs, este personaje publicó en 1968 un libro titulado *Crisis mundial de la educación*. Coombs 1986 [1968] en esta obra describió el estado crítico de la educación mediante

un diagnóstico y propuso las líneas para las futuras políticas educativas a nivel global. Según su propuesta, los especialistas deben sortear cinco retos: a) la modernización de la administración docente; b) la modernización del personal docente; c) la modernización del proceso educativo; d) la modernización del fortalecimiento de las finanzas educativas y, e) el énfasis en la educación informal.

Los preceptos de estos dos pensadores, llamados por muchos críticos como funcionalistas de la etapa de planificación educativa y del desarrollismo, estarán presentes en América Latina y el Caribe e influirán en el diseño de las políticas educativas de la educación técnica. Desde la perspectiva de sus propuestas se ha ido delineando el paradigma de la calidad educativa, con el apoyo condicionado de organismos multilaterales de financiamiento como es el Banco Mundial y de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Estas entidades se complementan en sus visiones y han ido desarrollando acciones articuladoras para contribuir al logro de la calidad educativa mediante dos paradigmas cuestionados: la equidad y la inclusión. En la Conferencia Regional sobre la Educación Superior llevada a cabo en Cuba en 1996, previa al encuentro mundial, se reconoció que el desarrollo, la democracia y la paz van de la mano y asumieron como paradigma el desarrollo humano sostenible. En esta conferencia se establecieron también las tendencias regionales de la educación superior, entre las que se destacan la desigualdad persistente pese a la expansión de la matrícula, restricción en la inversión de los Estados en este sector, la multiplicación y diversificación de entidades que ofertan educación técnica terciaria y la creciente oferta de educación privada.

Tünnermann (2010) realizó un recorrido de los desafíos de la Educación Superior en una serie de conferencias alrededor del mundo, y que se profundizaron en la Conferencia Mundial de París en 1998. Los acuerdos establecidos en este encuentro fueron evaluados periódicamente y en el 2008, en la Declaración de la Conferencia Regional sobre la Educación Superior de América Latina y el Caribe, llevada a cabo en Colombia, se insistió en la articulación creativa y sustentable de las políticas educativas públicas de educación superior que refuercen su compromiso social, su calidad, pertinencia y autonomía.

Mediante alianzas estratégicas con la UNESCO y otros organismos llamados multilaterales, el Banco Mundial se convirtió en uno de los actores imprescindibles a la hora de hablar del desarrollo económico y su incidencia en la formulación y ejecución de las políticas públicas del ámbito educativo y otras áreas sociales, especialmente en nuestra región. Domenech



(2007) asegura que una de las bases para comprender los paradigmas de la educación superior y la educación técnica en América Latina y el Caribe, es revisar los efectos de la aplicación del ajuste estructural que dictó el Consenso y Post Consenso de Washington a finales del siglo XX. Las propuestas o recetario de las entidades financieras globales se fundamentaron en una fuerte crítica al Estado de Bienestar. Las principales críticas fueron el alto nivel de ineficiencia, burocratización y centralismo; así mismo, los sistemas educativos fueron vistos como ineficientes, ineficaces e improductivos. Por lo tanto, el proyecto planteado por el Banco Mundial supuso la reducción del sector estatal y la ampliación del mercado; y en lo educativo se acentuó en la descentralización y privatización.

Entonces, se puede inferir que existen dos paradigmas predominantes en la formulación y ejecución de las políticas educativas, particularmente a nivel técnico superior. Tünnermann (2010) reflexiona y presenta estos paradigmas, primero un paradigma humanista con énfasis en la pertinencia. Este modelo queda evidenciado en sus programas que apuntan a cumplir los objetivos de desarrollo sostenible aprobados por las Naciones Unidas en el 2015. Este paradigma también es evidente en los principios que estableció la Conferencia Mundial de Educación Superior de 1998, y el énfasis en el carácter de autonomía responsable y libertad académica que deben asumir estas entidades para contribuir a la construcción de una cultura de paz, basada en un desarrollo con equidad, justicia, respeto a los derechos humanos, solidaridad y democracia. Por otro lado, se encuentra el paradigma economicista que tiene como agente primordial al Banco Mundial, organismo que aprovechando su capacidad y poder económico, se ha convertido en la principal fuente de financiamiento para los programas educativos, pero además su apoyo se amplía a los campos de asesoramiento e investigación. Es decir, según el criterio de Domenech (2007), para el Banco Mundial:

La educación es crucial para el crecimiento económico y la reducción de la pobreza ya que permite elevar el capital humano a través de inversiones en calidad y alcance orientadas específicamente a los pobres, pero también de las reformas sistémicas necesarias para que estas inversiones rindan beneficios sostenidos (p. 12).

Desde la década de los sesenta del siglo XX, Estados Unidos afianzó su intervención en América Latina, apoyado en la Organización de Estados Americanos y el Banco Interamericano de Desarrollo implantó la Alianza para el Progreso. Arias (2009) señaló que la estrategia desarrollista supuso que los Estados y gobiernos adecuaron sus estructuras, leyes y sistemas a



las recomendaciones técnicas de los organismos internacionales. Además, los créditos económicos que otorgó la gran potencia mundial, debían ser destinados exclusivamente para infraestructura y para cubrir necesidades básicas de las poblaciones pobres. Un porcentaje de esos créditos se invirtió en educación, principalmente en los niveles básicos con la masificación y universalización y en programas complementarios para las poblaciones de sectores marginales. La calidad educativa estuvo en un segundo plano, lo que interesaba fue masificar un currículo que contribuya a mantener el orden y la seguridad, postulado principal de esta intervención.

Para complementar la intervención extranjera en la configuración política, social y cultural, debemos anotar el establecimiento de las dictaduras militares, las mismas que tuvieron el beneplácito de la nueva potencia mundial e imprimieron la represión y muerte como formas de amilnamiento para mantener el orden y la seguridad. En el caso del Ecuador, Paz y Miño (2010) aseguró que tanto la junta militar en la década de los sesenta y la dictadura militar de la década de los setenta, si bien se distanciaron de esas pedagogías alienantes y represivas, contribuyeron en la consolidación del modelo desarrollista. Se establecieron políticas educativas de formación técnica centradas en determinadas escuelas técnicas porque el acceso a la educación superior seguía considerándose un privilegio para ciertos segmentos de la población.

Como señaló Arcos (2008), las reformas legales en el ámbito educativo de 1950 a 1990 se concentraron en el acceso y la ampliación de la matrícula, pero desde los años 90 en adelante, las reformas ponen su foco en la calidad con el apoyo de las agencias de financiamiento como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, remarcando la inclusión y la equidad; sin embargo, la crisis que se agudizó desde 1996 hasta el 2006, opacó todas las iniciativas de reforma hacia la calidad. El Estado garante del derecho a una educación de calidad pasó a ser un problema y, en este escenario, la privatización de la educación ganó mucho terreno. Sin embargo, a partir de 2006, con el ascenso al poder de Rafael Correa (2007-2017), la formulación de un nuevo plan de desarrollo y la aprobación de una nueva constitución, las políticas educativas se tornaron una prioridad y la calidad pasó a ser una de los principios fundamentales que guiaron las nuevas reformas legales y estructurales en todos los niveles.

Entramado institucional de la formación tecnológica superior

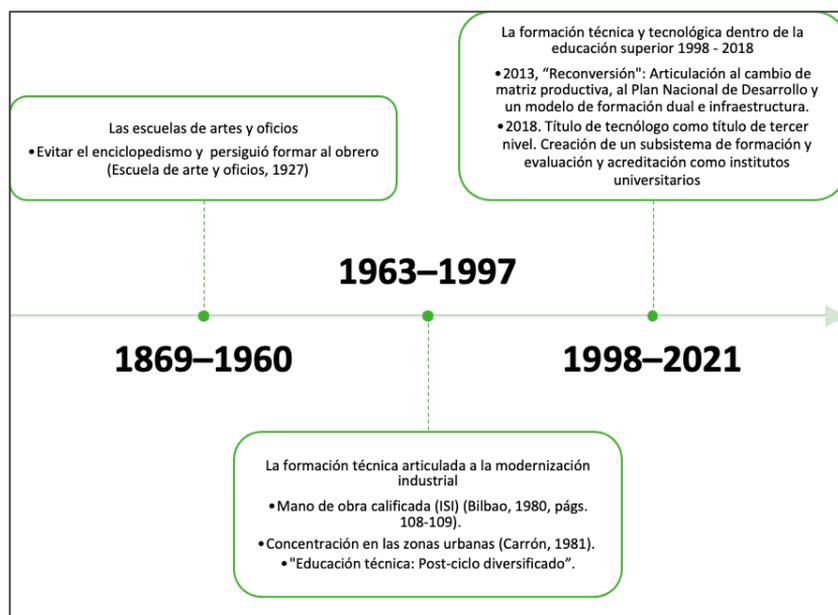
La formación tecnológica superior ha tenido una heterogeneidad de visiones epistemológicas y teleológicas articulada a las condiciones históri-



cas. Estas condiciones determinaron los criterios de calidad dentro de los sistemas educativos nacionales. En este apartado se describen los criterios de valoración de los modelos de evaluación de los institutos técnicos y tecnológicos superiores implementados en el Ecuador en la última década, así como los actores y el entramado institucional de organizaciones que determinaron las directrices de estos modelos.

La formación tecnológica superior en el Ecuador tuvo varias denominaciones: formación artesanal, educación técnica, y actualmente como formación técnica y tecnológica superior (ver figura 1).

Figura 1
Línea de tiempo de la formación técnica y tecnológica en el Ecuador (1869-2020)



Un recorrido sucinto realizado tanto por Tomaselli (2018) y Reinoso (2019) muestran que la formación técnico-profesional en el siglo XX transitó por tres fases alineadas con la configuración estatal de cada época histórica. Los primeros vestigios de la formación técnico-profesional se encontraron en las escuelas de artes y oficios. Estas escuelas se crearon en el gobierno del presidente García Moreno en 1869 con el nombre de Protectorado Católico. Esta institución nueva contribuyó con el desarrollo del incipiente sector industrial. A finales del siglo XIX las escuelas fueron dirigidos por órdenes religiosas de estilo moderno (Presidencia

del Ecuador, 1927, p. 1). La Congregación Salesiana (1896) en el programa de enseñanza de los talleres determinó que las finalidades fueron la promoción de la educación religiosa y la “instrucción técnica, artística o industrial de los jóvenes obreros, tomados principalmente de entre la clase pobre” (p.1). A parte de los objetivos centrados en los procesos de enseñanza de un oficio, el programa de enseñanza tuvo como fin adicional contribuir al interés y progreso de la nación. Los talleres ofrecieron titulaciones de maestros en el arte u oficio, cursado en un periodo de cinco años. La evaluación final integró requisitos que el estudiantado debía demostrar como una buena conducta, la facultad de enseñar a otros durante un tiempo de cinco meses, las obras ejecutadas y una validación conocimientos (Congregación Salesiana, 1896). A criterio de Mosquera y Reyes (2011), se obligó a muchas entidades particulares y públicas de los países de América Latina, a crear desde mediados del siglo XIX, las escuelas de artes y oficios como sinónimo de progreso e integración social. Como se enunció las Escuela de Artes y Oficios estuvieron vigentes hasta 1926, fecha en la que pasó a formar parte de la Facultad de Ciencias de la Universidad Central del Ecuador. En este mismo período se creó otra entidad hasta hoy vigente, el Central Técnico; entidad que en 1977 pasó a ser Instituto Superior Central Técnico y en 1996 fue elevado a la categoría de Instituto Tecnológico Superior. Adicionalmente, la creación de diversas instituciones educativas técnicas, entre las que se destacaron los institutos de ciencias, escuelas superiores, politécnicos, los reconocidos colegios técnicos, entre otros. A juicio de Quishpe (2012), estas entidades nacieron bajo la tutela del Estado y de las órdenes religiosas y todas respondieron a las necesidades de formación práctica y técnica, especialmente de jóvenes pobres que debían integrarse al trabajo.

Una segunda fase, la formación técnico-profesional se gestó dentro de un enfoque desarrollista del Estado Ecuatoriano. Como arguye Reinoso (2014) entre 1963-1981 se desplegó una época desarrollista caracterizada por el papel preponderante del Estado en el diseño e implementación de las políticas que tuvieron como referente la consideración de la educación como capital humano para el desarrollo económico del país. Específicamente, como señaló Bilbao (1980), la demanda de mano de obra calificada se alineó con las políticas de desarrollo basado en el modelo de Industrialización Sustitutiva de Importaciones (ISI). Con el crecimiento del sector industrial se incrementó de acuerdo con Carrón (1981), la concentración de la población en las zonas urbanas. En el campo educativo se aprobó en 1977 la Ley de Educación y Cultura, y se creó por primera vez un “post-bachillerato” con dos años de duración y en tres



grandes ramas: técnica y tecnológica, artes y, pedagogía, de donde surgieron los institutos técnicos superiores, los institutos de artes y los institutos normales. Con la finalidad de observar los efectos en la organización de las instituciones tecnológicas es necesario revisar la Ley de Educación de 1983. Esta Ley estableció la formación técnico-profesional como una especialización dedicada a la capacitación de profesionales técnicos y tecnológicos. Los colegios técnicos con especialización ofrecieron “títulos de práctico, bachiller técnico, técnico superior o cualquier otra denominación en la respectiva especialización, los mismos que son diferentes de los títulos ofrecidos por las universidades y escuelas politécnicas” (Art. 13). Es decir, se crearon unos títulos profesionales intermedios entre los bachilleres y los títulos de tercer nivel como ingenieros o licenciados. Sin embargo, entre 1989 y 1998 se originaron la mayor cantidad de institutos superiores 117 en total, mientras que entre 1979 y 1988 apenas 16 y entre 1999 y 2007 únicamente 51 (CEAACES, 2014).

Con lo mencionado, podemos sostener que el sistema de educación técnica en Latinoamérica nació en los colegios o desde la secundaria, desde estos espacios se hicieron cambios de todo orden, desde la infraestructura y equipamiento hasta reformas legales desde el Estado Central. Este hecho se demuestra en el empeño que pusieron los Estados, a partir de la década de 1990 en la reforma de los currículos de sus colegios con el fin de eliminar las brechas en el desarrollo de habilidades.

Finalmente, una tercera fase se origina con la inserción de la formación técnica y tecnología dentro de la Educación Superior. En la Constitución de 1998, pasaron a ser parte del sistema de educación superior, bajo la supervisión del Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP). Con la emisión de la Ley Orgánica de Educación Superior del 2000, se ratificó la potestad del CONESUP para crear y suprimir institutos superiores tecnológicos; así mismo, el Ministerio de Educación tenía la potestad para que proponga la creación de estos institutos públicos. De este modo, la ley estableció que los institutos quedasen bajo la dependencia administrativa y financiera del Ministerio de Educación y, académicamente a cargo del CONESUP. En este mismo cuerpo legal, se estableció que las carreras técnicas tendrían una duración de dos años y las tecnológicas tres años; también estableció el Sistema Nacional de Evaluación con el fin de garantizar la calidad educativa y la mejora continua. Finalmente, con la Constitución del 2008, se realizaron cambios que perduran hasta hoy. Por un lado, se vinculó el sistema de educación superior al Plan Nacional de Desarrollo y en cuanto a la creación de entidades de educación superior, quedó supeditada a los organismos de aseguramiento



to de la calidad y de la planificación; así mismo establecieron un plazo de cinco años para evaluar y acreditar a todas las instituciones de educación superior. Será con las Reformas de Ley de Educación Superior en el 2018, donde los títulos de técnicos y tecnológicos fueron considerados títulos de tercer nivel. En síntesis, la configuración histórica de la formación técnico-profesional se evidencia como subalterna. La educación superior fue considerada exclusivamente por mucho tiempo la formación que reciben los estudiantes en las Universidades y Escuelas Politécnicas. Una deuda pendiente fuera del alcance de este artículo es revisar el desarrollo histórico de la normativa que favorece o no la formación técnica-profesional y los actores que se movilizan dentro de un escenario político y social específico.

Con la inserción de la formación tecnológica como educación superior, se pretendió que los nuevos profesionales adquieran competencias analíticas, de desarrollo del conocimiento y el fortalecimiento del pensamiento crítico. Como lo indica Perazzo (2017), en una sociedad del conocimiento, las fronteras entre la técnica y la ciencia se borran, haciendo que la formación tecnológica se caracterice por:

(...) a) Formar profesionales para investigar y desarrollar tecnológicamente con objeto de crear, innovar, adecuar y adaptar; b) Contribuir a la modernización y competitividad del sistema productivo y al desarrollo social y cultural de la nación; c) Implementar nuevas tecnologías de producción, en el diseño y creación de nuevas metodologías; d) Desarrollar la capacidad científico tecnológica, y, e) Generar capacidades intelectuales, con altos niveles de conceptualización, abstracción, razonamiento lógico y modelamiento de la realidad (p. 10).

Ante este panorama, y en base al nuevo marco jurídico que rige el país desde la aprobación de la Constitución de 2008, la calidad educativa se convirtió en un imperativo para superar el desarrollismo y alcanzar el *sumak kausay* o buen vivir. Pese a este mandato, el concepto de calidad educativa aparece ligado a la visión empresarial, así lo afirma Vázquez (2015):

Retomando la práctica empresarial que establece la calidad de un producto o servicio a través de inspecciones y pruebas diseñadas con base en los estándares de lo que el mercado espera, la calidad de la educación se asoció mecánicamente a la evaluación, entendida ésta, no como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino como medición de los resultados a través de instrumentos estandarizados (p. 9).

En el Ecuador, uno de los aspectos relevantes que contempla la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) (2010), es la evaluación y acre-

ditación para alcanzar la tan anhelada calidad educativa. En referencia a la calidad educativa, en el Artículo 93 de la LOES, se anota: “El principio de calidad consiste en la búsqueda constante y sistemática de la excelencia, la pertinencia, producción óptima, transmisión del conocimiento y desarrollo del pensamiento mediante la autocrítica, la crítica externa y el mejoramiento permanente” (art. 93). Esta misma Ley es muy clara al puntualizar que la calidad debe ser evaluada para determinar el estado de las instituciones y sus carreras, mediante la recopilación y sistematización de datos cuantitativos y cualitativos que den paso al diagnóstico de los componentes, funciones y procesos. Esta evaluación será permanente y continua. Todas las entidades deben someterse a un proceso de acreditación, la misma que corresponde a una certificación de la calidad luego de haber cumplido lineamientos, estándares y criterios de calidad internacional.

A partir de esta Ley, se establecieron el Consejo de Educación Superior (CES) y el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), como organismos que rigen el Sistema de Educación Superior. Así mismo a partir de la aprobación de la LOES la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia Tecnología e Innovación (SENESCYT) quedó como el órgano rector de la política pública a nivel superior y como entidad responsable de la coordinación entre el Gobierno y las entidades de educación superior. Con esta base legal se implementaron todos los procesos para evaluar y acreditar a las universidades e institutos técnicos y los resultados no fueron alentadores. Según, Cortés y Villafuerte (2017), los resultados de la evaluación de 219 institutos superiores técnicos y tecnológicos, llevada a cabo entre los 2014 y 2016, determinaron que la calidad de estas entidades es baja porque solamente 47 fueron acreditados. Lo que más llama la atención es que de las 47 entidades acreditadas, 40 son particulares, seis públicas y una cofinanciada. Además, la mayoría de institutos acreditados están concentrados en las zonas 8 y 9, en las ciudades más grandes de Guayaquil y Quito y, el punto más crítico es que las carreras que ofertan estas entidades acreditadas se vinculan únicamente a tres sectores (servicios, administración de empresas y derecho) de los 14 priorizados por el Estado para la transformación de la matriz productiva.

Fiszbein et al. (2018) aseguran que a la par de este proceso de evaluación y acreditación, en 2014, la SENESCYT implantó el proyecto de Reconversión de la Educación Técnica y Tecnológica Superior Pública del Ecuador observando las metas del Plan Nacional de Desarrollo y Buen Vivir 2013-2017. Este proyecto tenía una finalidad: expandir la matrícula



a nivel de educación técnica y elevar el nivel de matrícula en relación con la educación universitaria; para alcanzar este fin se emprendió la construcción y reconversión física y académica de cuarenta institutos técnicos y tecnológicos a nivel nacional. Estos institutos debían tener un enfoque sectorial especializado en alguna de las áreas determinadas como estratégicas para alcanzar el cambio de la matriz productiva y un enfoque territorial; es decir, que sus carreras debían responder a las necesidades del talento humano de ese lugar o región donde se asentaba dicha entidad. Para hacer realidad este plan, el Estado empezó invirtiendo 308 millones de dólares y se gestionó el apoyo económico del Banco Mundial para llegar al 2018 a matricular a 53 000 estudiantes.

La SENESCYT como órgano rector de la política pública de educación superior se empeñó en hacer cumplir los mandatos legales, por esta razón en los cuarenta institutos técnicos y tecnológicos antes mencionados, crearon nuevas carreras, acordes a los sectores estratégicos priorizados en el Plan de Desarrollo; estas carreras se implementaron bajo la modalidad dual. Espinoza (2020), aclara que la modalidad dual no es la mera combinación de estudio y trabajo o simplemente una práctica preprofesional; en este caso, la empresa pasa a ser corresponsable de la formación e instrucción académicamente legitimada, contribuyendo al desarrollo de competencias laborales en el estudiante, mediante la manipulación e inserción del mismo, en los procesos productivos. En diciembre de 2019 se suscribió el pacto por la formación dual y se lanzó el Plan de Educación y Formación Técnica y Profesional, en este mismo evento la SENESCYT informó que se encontraban registrados 9895 estudiantes del nivel técnico y tecnológico, los que gozaban de los 573 convenios suscritos entre los institutos y empresas del sector público y privado.

De acuerdo con Morales (2018), desde el 2011 hasta el 2018 “se evaluaron a 23 Institutos Superiores Pedagógicos, 5 Institutos Superiores Pedagógicos Interculturales Bilingües, 15 Institutos Superiores de Artes y Conservatorios Superiores, 221 Institutos Superiores Técnicos y Tecnológicos, 5 Institutos Superiores Técnicos y Tecnológicos modalidad a distancia” (p. 3). Luego de esta cruzada regulatoria, la SENESCYT informó que, a diciembre de 2019, seguían con vida legal 238 institutos superiores técnicos y tecnológicos: 98 son de financiamiento público y 140 de financiamiento particular, donde se ofertan 1132 carreras, de las cuales 296 pertenecen a centros académicos públicos.

Este proceso de evaluación generó posturas críticas y hasta rechazo de varios sectores y actores del sistema de educación superior. Las voces de oposición argumentaron que los modelos implantados para evaluar y



acreditar a las instituciones de educación superior estaban centrados en los resultados más que en los procesos y no tomaban en cuenta la realidad y contexto de las entidades evaluadas. Otra de las críticas giró en torno al carácter netamente regulador y hasta punitivo que apuntaban a conseguir la calidad educativa, pero que se estancaba en la acreditación. Ante este panorama, la Asamblea Nacional consideró reformar la Ley Orgánica de Educación Superior, aduciendo que el fin último de la educación superior es el aseguramiento de la calidad.

Entre las reformas más importantes que se realizó a la LOES, Heredia (2018), resaltó la modificación de algunos organismos, por ejemplo, el CEAACES sería reemplazado por el CACES y se eliminarían las categorías de universidades y la distinción de universidades dedicadas exclusivamente a la docencia e investigación. Además, debemos anotar que, en esta nueva Ley, pasan a formar parte de las instituciones de la formación técnica y tecnológica los institutos pedagógicos y de artes; de igual forma se establecieron el tercer nivel el técnico-tecnológico y cuarto nivel técnico-tecnológico.

Modelos de valoración de la calidad de los institutos tecnológicos superiores

Al revisar un estudio de Rama (2015) se evidenció que los diferentes sistemas de formación técnica en los países latinoamericanos se caracterizaron por la informalidad y la baja calidad, sin una rigurosidad académica y extremadamente instrumentalistas y argumentó que:

La formación técnica y tecnológica correspondían a procesos de formación para puestos de trabajo con bajos salarios, que ofertaban estudios con fuertes componentes prácticos de nivel técnico de 2 años o menos, con bajos niveles de regulación, control de calidad y recursos públicos (p. 18).

Sin embargo, un estudio desarrollado por Sevilla y Dutra (2016) argumentan que los mejores aportes de la formación técnica se encuentran en países que han logrado generar un sistema de educación superior técnica y profesional paralelo al universitario como Colombia, México, Brasil, Chile y Perú.

El análisis de esta investigación, se centra en los institutos superiores tecnológicos. La elección de los institutos superiores tecnológicos como objeto de estudio de este artículo radica en dos razones. La primera de carácter sustantivo. Los estudios de educación superior se han vinculado hegemónicamente con los estudios de las universidades. Es decir,

hablar de educación superior es hablar de universidades. En este marco, salir de este centro y referente teórico nos ayuda a tener mayores capacidades para entender los desafíos de la educación superior en el Ecuador y cómo atender las problemáticas de los territorios y del sector productivo y social. Y una más operativa, es el acceso a fuentes documentales de los procesos de evaluación de los institutos superiores.

Antes de realizar el recorrido de los modelos de evaluación implementados en los institutos, en la última década en el Ecuador por el organismo público competente, se requiere algunas precisiones conceptuales. Desde el origen de los procesos de evaluación en el Ecuador, el concepto de la calidad ha sido el principio estructurador y estructurante de los procesos de análisis del sistema de formación técnica y tecnológica. Es decir, el significado subyacente de la calidad está determinado en cierta forma por los criterios e indicadores de los modelos de evaluación. Follari (2019) explica que los procesos de evaluación, a través de sus modelos, han establecido cierta jerarquización de los institutos y no permite reflexionar sobre la posibilidad que cada institución tiene para ajustar sus procesos y avanzar de acuerdo con sus condiciones estructurales, territoriales y capacidades. La definición de la calidad de los institutos técnicos y tecnológicos ha tenido un carácter subalterno en la discusión teórica. En efecto, la implementación de los modelos de evaluación de los institutos, fueron ejecutados después de la evaluación de las universidades. Finalmente, según el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador (CONEA) en su informe en el 2009 arguyó que el origen de los institutos superiores privados y públicos se encuentran en la educación media, y esto implicó una gran cantidad de instituciones que no contaban ni con las condiciones, ni con los recursos y muchas veces ni con estudiantes.

La investigación se enfocó en los modelos de evaluación de los institutos superiores tecnológicos para medir la calidad desde el 2008 hasta el 2021. En este marco se caracterizarán los modelos, sus criterios, los énfasis y las instituciones que lo regentan.

Modelo de evaluación de los Institutos Superiores CONEA 2007. La primera evaluación institucional de los institutos tecnológicos se inició en el 2007 por el CONEA. El proceso de evaluación tuvo dos fases: la primera era un proceso de autoevaluación y una segunda fase consistió en la verificación de la información en virtud de un modelo. El modelo se conceptualizó como sistémico e integró cuatro funciones: Docencia, Investigación, Vinculación con la Comunidad y Gestión Administrativa. De las funciones se identificaron ocho ámbitos. En total, se configura-



ron 96 estándares. Los estándares fueron definidos por el CONEA (2007) como elementos cualitativos y medibles que expresan objetivamente el nivel deseable contra el que se contrastan los indicadores. Sin embargo, la participación de los institutos fue voluntaria y de los 270 registrados únicamente 15 se incorporaron en la fase de autoevaluación y solamente uno terminó el proceso.

Modelo de valoración del mandato 14 de los Institutos Tecnológicos. El 22 de julio de 2008, la Asamblea Nacional Constituyente (2008) a través del Mandato 14, dispuso en la transitoria primera “determinar la situación académica y jurídica de todas las entidades educativas bajo su control en base al cumplimiento de sus disposiciones y de las normas que, sobre educación superior, se encuentran vigentes en el país”. Con esta disposición de la constituyente apareció una definición de un estado evaluador (Krotsch, 1995; Rama, 2005) o recientemente de un Estado acreditador (Solanas, 2019). Desde el 2008, el Estado asumió un rol importante en la gestión y rectoría de las instituciones de educación superior. Esta rectoría se centralizó y concentró en la gestión de los institutos públicos por parte de la Secretaría Ejecutiva de Educación Superior. El desarrollo del informe final fue responsabilidad del CONEA (2009). Los criterios empleados por esta entidad para la evaluación de las instituciones de educación superior en el 2008 fueron: academia, estudiantes, investigación y gestión. Sin embargo, para los institutos tecnológicos únicamente se consideraron tres criterios: docencia, estudiantes y administración. Algunas características de este proceso de valoración del desempeño de los institutos tecnológicos superiores tuvieron un respaldo de la agenda política del gobierno y buscó consolidar una perspectiva de un Estado evaluador (Rama, 2005; Krotsch, 1995), pero también buscó alinear las instituciones de educación superior con los objetivos de desarrollo de la sociedad ecuatoriana.

El modelo de evaluación utilizado por el CONEA (2009) fue multicriterio con la finalidad de valorar la calidad como un concepto multidimensional.

Esta teoría multicriterio de decisión en la evaluación de desempeño de las IES (...) buscó asegurar niveles aceptables de coherencia del análisis con ayuda de herramientas y técnicas de control de consistencia; y por otro, transparentar el proceso de evaluación asegurando la claridad en las hipótesis del método de análisis en la interpretación de la información y en la formulación de las conclusiones fue multicriterio (p. 7).



Para identificar cuál es el enfoque de calidad utilizado en este modelo de evaluación es necesario revisar el concepto de calidad expuesto por el CONEA en el 2003. La calidad es el:

Conjunto de factores que inciden en la formación profesional, el modo de producción del conocimiento, la construcción de valores morales y éticos y su difusión social, a partir del logro de los fines, objetivos y metas consignados en la visión, misión y el plan institucional (p. 7).

La calidad de la educación superior estaría identificada por unos factores o criterios y cada criterio tendría unos indicadores o estándares. Como estableció el CONEA en su informe del 2009, el criterio es un modelo que permite establecer relaciones de preferencia entre los objetos de evaluación o alternativas. En efecto, los criterios determinarán la priorización o no de ciertas relaciones que deberían ser alcanzadas por los institutos. Si bien este modelo de investigación implementado por el CONEA no tuvo como finalidad la acreditación institucional sino diagnosticar el desempeño académico y la situación jurídica de los institutos superiores, de una u otra forma catalogó con cierta calidad a las instituciones evaluadas.

La estructuración del modelo de investigación del CONEA de los institutos se enfocó en valorar los desempeños en virtud de unos criterios. No obstante, permitió acercar la evaluación a la situación de los institutos. La evaluación dividió a los institutos en industriales, agropecuarios, administrativos, pedagógicos, conservatorios y artes. Adicionalmente, permitió generar procesos de comparación entre los institutos y orientarlos a que encuentren sus referentes en otros del ámbito nacional. Este modelo de investigación de la situación académica de los institutos, priorizó los recursos y las condiciones que cuenta una institución para ofertar procesos de formación técnica y tecnológica.

Modelo de evaluación del entorno de aprendizaje de los Institutos Superiores Técnicos y Tecnológicos 2014 del CEACCES. El modelo 2014 fue construido por el CEACCES (2015) y recogió varios elementos del modelo de evaluación del mandato 14. Primero, que la valoración de los institutos se entendió como un problema vagamente estructurado y por tanto requirió de un método de decisión multicriterio. Segundo, el modelo se concibió de tipo arborescente, es decir, que los niveles jerárquicos inferiores pueden ser vistos como medios para alcanzar un nivel jerárquico superior. Este modelo estableció cinco criterios: Pertinencia, Currículo, Calidad de la Docencia, Infraestructura y Ambiente Institucional.



Además, configuró un total de 50 indicadores, de los cuales 34 fueron cuantitativos y 16 cualitativos. Al tener un peso mayor los indicadores cuantitativos podemos definir que la evaluación de la calidad se centró en revisar los recursos y las condiciones básicas que debería tener un instituto tecnológico para ofrecer la calidad de la educación superior. Este proceso de evaluación, a diferencia del anterior, estableció un *ranking* de instituciones en virtud de su desempeño. Como resultados encontramos que los institutos particulares tienen mejores niveles de desempeño que los institutos de régimen público.

Este modelo de evaluación de los institutos, encontró en la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) del 2010 su entramado normativo institucional y su soporte. La definición de la calidad como la búsqueda de la excelencia estableció una condición de ranking de las instituciones. En tal sentido, la calidad fue concebido como un principio exclusivo de ciertas instituciones mientras la mayoría no logró desempeños óptimos. En este sentido, la visión administrativa de la calidad contradice con la percepción de que los institutos deben estar implantados en principios. La noción de principios implica la obligatoriedad que todas las instituciones deben asegurar la calidad.

Con la reforma a la LOES en el 2018, en el art. 93 el principio de calidad asume otras características. La primera es la búsqueda colectiva de la cultura de la calidad. Esta búsqueda no es solamente un esfuerzo individual de las instituciones sino es una responsabilidad del sistema de educación superior. Adicionalmente, otra característica es el equilibrio entre las funciones sustantivas y finalmente utiliza como referentes de la calidad la pertinencia, la inclusión, entre otros principios.

En este marco, es evidente que el modelo de evaluación de los institutos superiores en proceso de acreditación del 2020, promovido por el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, buscó reorganizarse y ajustarse a las reformas de la LOES. Esta reestructuración implicó pasar de cinco a seis criterios: organización, docencia, investigación, vinculación con la sociedad, recursos e infraestructura y estudiantes. Estos criterios apostaron por un enfoque más cualitativo y por identificar los procesos de los institutos para determinar su nivel de desempeño. De los 32 indicadores, 21 son cualitativos y 11 son cuantitativos.

Desafíos para la formación técnica y tecnológica en el Ecuador

La consolidación del sistema de formación tecnológica superior tiene varios desafíos. En primer lugar, su carácter valorativo, conceptualizado



como una formación para el trabajo, pero las condiciones sociales de encontrar un trabajo son cada vez más complejas en sociedades como las latinoamericanas con deficientes sectores productivos y con democracias frágiles. Este desafío incluyó configurar sistemas de educación superior donde la formación técnica se encuentre integrada y articulada a los procesos de innovación del sector productivo y contribuya de forma directa a los objetivos de desarrollo. Otro de los desafíos es de carácter político, donde deben articularse la responsabilidad de los Estados con la configuración de un sistema de formación profesional de calidad. Esto implicó, garantizar infraestructura, laboratorios y talleres, el establecimiento de una carrera profesional meritocrática de profesores y la consolidación de sistemas de innovación territorial. Los desafíos también incluyen al ámbito académico. Las actividades de enseñanza y aprendizaje no pueden reducirse a las aulas de las instituciones, sino que deben ampliarse a los escenarios laborales reales. Se requiere un proceso educativo que priorice el accionar práctico y aplicativo de los conocimientos, que acompañe el desarrollo de un aprendizaje de calidad. Este desafío implica la generación de articulaciones virtuosas entre los sectores empresariales, sociales, productivos y la academia.

304



A modo de conclusión

La calidad es una categoría plenamente ajustada al ámbito productivo y está asociada a productos con determinadas características; sin embargo, en el devenir histórico, esta categoría se insertó en el ámbito educativo y desde los Estados se fueron adecuando las políticas con el fin de responder a las nuevas necesidades complejas de la sociedad. Las decisiones en pos de la calidad educativa fueron matizadas y condicionadas por distintos actores e intereses, limitando a las entidades gubernamentales al ejercicio de su poder regulador.

En el recorrido de los modelos de evaluación de los institutos tecnológicos superiores, uno de los hallazgos relevantes es el concepto de calidad acomodado exclusivamente a la adquisición de altos niveles de excelencia. En otras palabras, los modelos de evaluación de los institutos superiores desde sus orígenes han ajustado la calidad a la eficiencia, a la eficacia y a la efectividad de los procesos institucionales. Sin embargo, olvidaron que la construcción de la calidad no solamente es una responsabilidad de la institución sino una responsabilidad colectiva del sistema de educación superior. En este marco, la calidad no solo es un resultado

de los procesos sino es una condición estructurante de las instituciones de educación superior. Para alcanzar este desafío de la calidad como principio se debe eliminar la visión tradicional exclusivamente administrativa y es urgente implantar una visión de la calidad alineada a la pertinencia, a la inclusión y a la diversidad.

Bibliografía

- AGUILAR, Floralba & HEREDIA, Pablo
 2019 Fundamentos y desafíos de la calidad en la educación superior ecuatoriana. En CACES, *Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Debates y Experiencias* (pp. 77-94). Quito: Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.
- ARCOS, Carlos
 2008 Política pública y reforma educativa en el Ecuador. En *Desafíos de la educación en el Ecuador: Calidad y equidad* (pp. 29-66). Flacso-Ecuador. <https://bit.ly/3xFqyN2>
- ARIAS, Ana
 2009 Organismos internacionales y pobreza en América Latina: La matriz de la Alianza para el Progreso. *Revista Electrónica Iberoamericana*, 3(1).
- ASAMBLEA NACIONAL
 2010 *Ley Orgánica de Educación Superior*. Quito: Asamblea Nacional.
- ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE
 1998 *Constitución Política de la República de Ecuador*. Quito.
- BEEBY, Clarence
 1966 *The quality of education in developing countries*. Harvard University Press.
- BILBAO, Luis
 1980 *Economía y educación en el Ecuador a partir de 1960*. Quito: Ediciones del Banco Central del Ecuador.
- BONI, Alejandra & GASPER, Des
 2011 La Universidad como debiera ser. Propuestas desde el desarrollo humano para repensar la calidad de la Universidad. *Sistema: Revista de Ciencias Sociales* 220, 99-115. <https://bit.ly/3b5vDX6>
- CARDONA, Antonio, BARRENETXEA, Miren, MIJANGOS DEL CAMPO, Juan & OLASKOAGA, Jon
 2009 Concepto y determinantes de la calidad de la educación superior. Un sondeo de opinión entre profesores de universidades españolas. *Archivos analíticos de Políticas Educativas*, 1-25. <https://bit.ly/3bfHgLc>
- CARRÓN, José
 1981 El proceso de urbanización del Ecuador 1962-1974. *Revista de la Escuela de Sociología y Ciencias Políticas*, 13-42.
- CEAACES
 2014 *Informe final de la Evaluación del Entorno de Aprendizaje de los Institutos Superiores Técnicos y Tecnológicos*. Quito: Dirección de Evaluación y Acreditación de Institutos Superiores.



- 2015 *Informe general de Evaluación de los Institutos Superiores Técnicos y Tecnológicos*. Quito.
- CERBINO, Mauro, RIASCOS, Diego & MORENO, Kintia
 2019 Introducción. En *Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior: Debates y experiencias* (pp. 9-14). Quito: Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.
- CONEA
 2003 *La calidad en la Universidad Ecuatoriana: principios, características y estándares de calidad*. Quito: UNESCO/IESALC.
 2007 *Informe de evaluación externa del Instituto Tecnológico Superior Cordillera*. Quito: CONEA.
 2009 *Evaluación de desempeño institucional de las Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador. Mandato constituyente, (14)*. Quito: CONEA.
- CONGREGACIÓN SALESIANA
 1896 *Programa de enseñanza para la escuela de artes y oficios de los Talleres Salesianos del S. Corazón en Quito*. Quito: Tipografía Salesiana.
- COOMBS, Philip
 1986 [1968] *La crisis mundial de la educación: perspectivas actuales*. Madrid: Santillana.
- CORTÉS, José & VILLAFUERTE, Cristian
 2017 La realidad de la calidad educativa del nivel técnico y tecnológico en el Ecuador y el cambio. *Yura: Relaciones internacionales. Departamento de Ciencias Económicas, Administrativas y de Comercio*, p. 241-258. <https://bit.ly/3tPHKhD>
- DAHL, Robert
 2008 *La igualdad política*. Fondo de Cultura Económica.
- DOMENECH, Eduardo
 2007 El Banco Mundial en el país de la desigualdad: políticas y discursos neoliberales sobre diversidad cultural y educación en América Latina. En CLACSO (ed.), *Cultura y neoliberalismo*. <https://bit.ly/3zTEVQy>
- ELKEN, Mari & STENSAKER, Bjorn
 2018 Conceptualising quality work in higher education. *Quality in Higher Education* 24(3), 189-202.
- ESPINOZA, Eduardo
 2020 La formación dual en Ecuador, retos y desafíos para la educación superior y la empresa. *Universidad y Sociedad*, 12(3), 304-311. <https://bit.ly/3NhClqE>
- EVANS, Peter
 1996 El Estado como problema y como solución. *Desarrollo económico-Revista de Ciencias Sociales*, 35(140), 529-563.
- FISZBEIN, Ariel, OVIEDO, María & STANTON, Sarah
 2018 *Educación Técnica y Formación Profesional en América Latina y el Caribe: desafíos y oportunidades*. <https://bit.ly/3N9DNLz>
- FLORES, Graciela & VILLARREAL, Ximena
 2021 Las transformaciones subjetivas en el diagrama de poder actual y sus implicaciones en la educación. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 189-209. <https://doi.org/10.17163/soph.n31.2021.07>
- FOLLARI, Roberto
 2019 Evaluación universitaria: proceso sujeto a criterios. En CACES, *Aseguramiento de la calidad de la educación superior. Debates y experiencias* (pp.

- 65-76). Quito: Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.
- FONTAINE, Guillaume
 2015 *El análisis de políticas públicas: conceptos, teorías y métodos*. Quito: Siglo XXI editores, Antropos, Flacso-Ecuador.
- GÓMEZ, Víctor, TOLOZANO, Manuel & DELGADO, Noemí
 2017 La Acreditación Institucional de la Calidad en los Institutos Superiores Técnicos y Tecnológicos del Ecuador desde la perspectiva de un instituto acreditado. *Formación Universitaria* 10(6), 59-66. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062017000600007>
- HALL, Peter
 1993 *El gobierno de la economía*. Barcelona: Ariel. Barcelona: Ariel.
- HAN, Byung-Chul
 2017 *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder Editorial.
- HARVEY, Lee
 1998 ¿Que debe entenderse por calidad de la educación? Relaciones entre calidad y aprendizaje. *Seminario Internacional: El desafío de la calidad en la educación superior*, 22-40.
- HARVEY, Lee & GREEN, Diana
 1993 Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- HEREDIA, Valeria
 2018 Asamblea debate reformas a la Ley de Educación Superior. <https://bit.ly/3Ohr4YI>
- HUGHEY, Aaron
 1997 Whathighereducationcanlearnfrombusinessandindustry. *IndustryandHigher Education*, 11(2), 73-78. <https://doi.org/10.1177/095042229701100202>
- KROTSCH, Pedro
 1995 La emergencia del Estado evaluador, el sistema universitario argentino y el surgimiento de la institución. En J. E. Esquivel, *La universidad hoy y mañana: perspectivas latinoamericanas* (pp. 64-80). México: ANUIES, UNAM.
- MAJONE, Giandomenico & WILDAVSKI, Aaron
 1998 La implementación como evolución. En J. Pressman y A. Wildavsky, *Implementación* (pp. 263-284). México: Fondo de Cultura Económica.
- MANN, Michael
 1997 *Las fuentes del poder social II. El desarrollo de las clases y los Estados nacionales, 1760 - 1914*. Madrid: Alianza Editorial.
- MORALES, Juan
 2018 *Calidad en la Formación Técnica y Tecnológica Formal en el Ecuador*. Quito: CACES. <https://bit.ly/3HNHhIW>
- MOSQUERA, Jemay & REYES, Celesky
 2011 La escuela de artes y oficios. Un instrumento para el desarrollo sinérgico. Universidad Santo Tomás, Bucaramanga. *Revista M*, 8(2), 122-137. <https://doi.org/10.15332/rev.m.v8i2.985>
- MULLER, Pierre
 2010 *Las políticas públicas*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

- PAZ Y MIÑO, Juan
 2010 Caudillos y populismos en el Ecuador. *Polémika*, 1(3). <https://bit.ly/3xLRQkE>
- PERAZZO, Daniel
 2017 El rol del tecnólogo en la sociedad del conocimiento. *Memoria del primer Congreso de Innovación Tecnológica*, 3-12.
- PERROTTA, Daniela
 2019 El Sistema Latinoamericano de Evaluación Universitaria de CLACSO. En CACES, *Aseguramiento de la calidad de la educación superior: Debates y experiencias* (pp. 45-64). Quito: Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.
- PLÁ, Sebastián
 2019 *Calidad educativa: Historia de una política para la desigualdad*. México: UNAM.
- POULANTZAS, Nicos
 2001 *Poder político y clases sociales en el Estado capitalista*. Siglo XXI.
- PRESIDENCIA DEL ECUADOR
 1927 *La Escuela de Artes y Oficios de Quito*. Quito: Talleres Tipográficos Nacionales.
- PRESSMAN, Jaffrey y WILDAVSKY, Aaron
 1998 *Implementación: Cómo grandes expectativas concebidas en Washington se frustran en Oakland*. México: Fondo de Cultura Económica.
- QUISHPE, Marcelo
 2012 Los salesianos y el impulso de la educación técnica en Quito. <https://bit.ly/3OcpOpD>
- RAMA, Claudio
 2005 La política de educación superior en América Latina y el Caribe. *Revista de la Educación Superior XXXIV*(2), 134, 47-62. <https://bit.ly/3NbFiZN>
 2015 La conformación diferenciada de un nuevo subsistema tecnológico universitario en América Latina. *Revista de la Educación Superior*, 44(173), 11-46. <https://bit.ly/3tSg6R8>
- REINOSO, Rodrigo
 2014 *Transmutaciones en el vínculo Estado y sociedad en las políticas públicas de alfabetización en el periodo de 1997-2009 en Ecuador*. (Tesis para la obtención del título de Mgaister en Gestión Pública). Quito.
 2015 Filosofía de la Educación y la interculturalidad: Hacia una estrategia de investigación. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación* 18, 55-72. <https://bit.ly/3QzdD7Q>
 2019 *Modelo educativo de formación integral con enfoque por competencias del Instituto Superior Tecnológico Cotopaxi*. Latacunga: Vicerrectorado Académico. <https://bit.ly/3xIKTB0>
- REPETTO, Fabián
 2000 Gestión pública, actores e institucionalidad: Las políticas frente a la pobreza en los '90. *Desarrollo Económico: Revista de Ciencias Sociales*, 39(156), 597-617.
- ROIG, Arturo
 2014 El modelo de evaluación de las universidades ecuatorianas. Apuntes críticos para el debate. <https://bit.ly/3OtitSf>
- SENPLADES
 2009 *Seminario Internacional de Evaluación y Acreditación: Aporte para pensar la Educación Superior del Ecuador*. Quito: SENPLADES.

- SEVILLA, Paola & DUTRA, Guillermo
 2016 *La enseñanza y la formación técnico profesional en América Latina y el Caribe*. Santiago: OREAL/UNESCO.
- SKOCPOL, Theda
 2011 [1989] El Estado regresa al primer plano: Estrategias de análisis en la investigación actual. En *Lecturas sobre el Estado y las políticas públicas: Retomando el debate de ayer para fortalecer el actual* (pp. 169-202). Buenos Aires: Proyecto de Modernización del Estado-Jefatura de Gabinete de Ministros de la Nación.
- SKOLNIK, Michael
 2010 Quality assurance in higher education as a political process. *Higher Education Management and Policy*, 22(1), 1-20. <https://doi.org/10.1787/hemp-22-5kmlh5gs3zr0>
- SOLANAS, Facundo
 2019 El Estado acreditador y la Educación Superior en el contexto de la internacionalización y mercantilización. En CACES, *Aseguramiento de la calidad de la Educación Superior. Debates y experiencias* (pp. 31-44). Quito: CACES.
- SUREL, Yves
 2008 Las políticas públicas como paradigmas. *Estudios políticos*, 33, 41-65. <https://bit.ly/3Oc7Wv0>
- TOMASELLI, Andrés
 2018 *La educación técnica en el Ecuador: el perfil de sus usuarios y sus efectos en la inclusión laboral y productiva*. <https://bit.ly/3HIKGIv>
- TÜNNERMANN, Carlos
 2010 Las conferencias regionales y mundiales sobre educación superior de la UNESCO y su impacto en la educación superior de América Latina *Universidades*, 47, 31-46. <https://bit.ly/39ETVqP>
- UNESCO
 1996 *Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe-CRES 1996*. La Habana - Cuba: 18 al 22 de noviembre de 1996.
- VÁZQUEZ, María
 2015 La calidad de la educación: Reformas educativas y control social en América Latina. Latinoamérica. *Revista de Estudios Latinoamericanos*, (60), 93-124. <https://bit.ly/33UBzLP>
- YORKE, Mantz
 2000 Desarrollar una cultura de calidad en la educación superior. *Educación terciaria y gestión*, 6(1), 19-36.

Fecha de recepción del documento: 26 de julio de 2021
 Fecha de revisión del documento: 25 de septiembre de 2021
 Fecha de aprobación del documento: 4 de junio de 2022
 Fecha de publicación del documento: 15 de julio de 2022