

UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DEL ECUADOR

Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas

**PROYECTO DE GRADO PARA LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO
DE MAGISTER EN ADMINISTRACIÓN DE NEGOCIOS**

**MEJORA CONTINUA DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN
SUPERIOR DESDE LA COMPARACIÓN DE ESTÁNDARES
DEFINIDOS POR EL ESTADO**

AUTORA: Lcda. Norma Elizabeth Cevallos Soria

DIRECTOR: Mgtr. Adriana Antonieta Romero Sandoval

2017

Quito-Ecuador

CERTIFICACIÓN

Yo, NORMA ELIZABETH CEVALLOS SORIA, declaro que soy la autora exclusiva de la presente investigación; y, que ésta es original, es auténtica y personal. Para todos los efectos académicos y legales que se desprendan de la presente investigación serán de mi sola y exclusiva responsabilidad.

Cedo mis derechos de propiedad intelectual a la UIDE, según lo establecido en la Ley de Propiedad Intelectual, reglamento y leyes.



NORMA ELIZABETH CEVALLOS SORIA

Yo, ADRIANA ANTONIETA ROMERO SANDOVAL, Declaro que, en lo que yo personalmente conozco, la señorita NORMA ELIZABETH CEVALLOS SORIA, es la autora exclusiva de la presente investigación y que ésta es original, auténtica y personal.



ADRIANA ROMERO SANDOVAL

DEDICATORIA

A mis padres, David Alberto y María Emperatriz.

A mi hermano y hermanas: Edgar, Rocío y Gloria.

A María Belén, que a pesar de su enfermedad, se convirtió en mi motivadora constante, que estuvo permanentemente dándome ánimos y que sé que hoy me mira desde el cielo.

AGRADECIMIENTO

A quienes con orgullo llamo amigas:

A Lorena Geovanna, quien me brindó su apoyo para empezar a gestar esta nueva etapa.

A Alexandra Margarita, compañera permanente de biblioteca, mi ayuda académica y mi continuo soporte.

A Adriana Antonieta, quien además es mi Directora de Tesis, por concederme su tiempo y compartir su valioso conocimiento conmigo; y quien igualmente, me lleva de la mano por la sorprendente tarea de la investigación.

ÍNDICE

CAPÍTULO I

1. INTRODUCCIÓN	1
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	2
1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	3
1.3 SISTEMATIZACIÓN DEL PROBLEMA.....	3
1.4 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	4
1.4.1 Objetivo General	4
1.4.2 Objetivos Específicos.....	4
1.5 JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO	4

CAPÍTULO II

2. MARCO TEÓRICO	7
2.1 CONSIDERACIONES RESPECTO A LA CALIDAD.....	7
2.2 EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE EL ENFOQUE DE CALIDAD.....	10
2.3 MEJORA CONTINUA. ENFOQUE GENERAL	17
2.4 MEJORA CONTINUA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN 21	
2.5 MODELOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	24
2.5.1 Evaluación orientada al logro de objetivos de Tyler.....	24
2.5.2 Planificación evaluativa de Cronbach.....	24
2.5.3 Modelo CIPP de Stufflebeam.....	25
2.5.4 Modelo trans-disciplinar de Scriven	26
2.5.5 Evaluación respondente de Stake.....	27
2.5.6 Evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton	28
2.5.7 Evaluación de utilización focalizada de Patton.....	29
2.5.8 Evaluación democrática de McDonald	29
2.5.9 Modelo Constructivista de Guba y Lincoln	30
2.6 EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	31

2.7	EVOLUCIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, CASO ECUADOR	34
2.8	MODELOS DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR CASO ECUADOR.....	42

CAPÍTULO III

3.	DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	50
3.1	INTRODUCCIÓN.....	50
3.2	CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	51
3.3	ENFOQUE METODOLÓGICO Y MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	53
3.4	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y FASES DEL ESTUDIO	55
3.5	POBLACIÓN Y MUESTRA	56
3.6	EL SISTEMA DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN.....	57

CAPÍTULO IV

4.	RESULTADOS.....	59
	CONCLUSIONES	76
	BIBLIOGRAFÍA	81
	ANEXOS	86
	ANEXO 1. La Esencia de la Calidad en Educación de Jerome S. Arcaro	87
	ANEXO 2. Cuadro comparativo de los principios de gestión de calidad ISO 900-2015 con los principios de Jerome S. Arcaro.....	88
	ANEXO 3. Criterios de acreditación. Modelo CONEA.....	89
	ANEXO 4. Valoración de la escala cualitativa. Modelo CONEA	90

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. La filosofía del control y la mejora	18
--	----

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Comparación entre evaluación y acreditación.....	33
Tabla 2. Los criterios para la evaluación de desempeño institucional de las IES ecuatorianas (Mandato 14)	40
Tabla 3. Modelo de evaluación CONEA a las Instituciones de Educación Superior del año 2008.....	43
Tabla 4. Resultado de la aplicación del modelo CONEA, evaluación realizada en el año 2008.....	44
Tabla 5. Modelo actual de evaluación institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas caso Ecuador	48
Tabla 6. Instituciones acreditadas en el Sistema de educación superior de Ecuador.....	49
Tabla 7. Criterio Gestión CONEA, 2008 / Organización CEAACES, 2013.....	62
Tabla 8. Criterio Academia	65
Tabla 9. Criterio Investigación	68
Tabla 10. Criterio Estudiantes y entorno CONEA, 2008 / Estudiantes CEAACES, 2013	71
Tabla 11. Estándares de calidad que sólo presenta el modelo CONEA con relación al criterio estudiantes y entorno.....	72
Tabla 12. Criterio Vinculación con la Sociedad CEAACES, 2013.....	73
Tabla 13. Criterio Recursos e Infraestructura CEAACES, 2013	75

SÍNTESIS

Este estudio tiene como objetivo, determinar el efecto de la calidad normada en dos modelos de evaluación de la educación superior desde el punto de vista del mejoramiento continuo y, cuánto han contribuido al progreso de la universidad. La metodología empleada es de tipo cualitativo porque hace posible entender, describir, interpretar y, analizar los contextos y personajes que intervienen en la mejora de la educación superior desde el análisis de los estándares de calidad, los métodos de investigación considerados son el fenomenológico y el hermenéutico. Los resultados del estudio exhiben, la gran disparidad que existe de modelo a modelo en términos de métricas de evaluación y expone las brechas casi insalvables que se muestran en ciertas áreas, así como los manifiestos avances en otras. El mejoramiento de la calidad en las instituciones de educación superior debe ser desarrollado de forma incremental, porque cuando se plantean metas irreales se corre el riesgo de quedar a la mitad del camino, con la consiguiente ausencia de guías para la toma de decisiones.

Palabras claves: Calidad de la Educación, Mejoramiento Continuo, Normalización, Acreditación.

ABSTRACT

The objective of this study is to determine the effect of the quality standards in two models of evaluation of higher education from the point of view of continuous improvement and how much they have contributed to the progress of the University. The methodology used is qualitative because it makes possible to understand, describe, interpret and analyze the contexts and the characters involved in the improvement of higher education from the analysis of quality standards, the research methods which are considered are the phenomenological and hermeneutic. The results of the study show the great disparity that exist from model to model in terms of evaluation metrics and it exposes the almost insurmountable gaps which are displayed in certain areas, as well as the visible progress in others. The improvement of the quality in the institutions of higher education should be developed gradually, because when there are unrealistic goals, the danger of not achieving them is problematic; thus, there is a lack of guidance in the decision-making process.

Keywords: Quality of Education, Continuous Improvement, Standardization, Accreditation

CAPÍTULO I

1. INTRODUCCIÓN

La masificación de la educación superior trajo consigo niveles diferenciados de calidad y, evidenció la ausencia de estándares básicos para regular las instituciones, esto hizo que el Estado adquiriera un nuevo rol: el de evaluador. Por tanto, el Estado determina parámetros de calidad donde la autoevaluación, la evaluación por pares y la evaluación externa, son herramientas válidas en el proceso de asegurar la calidad (Rama, 2005)

Los esfuerzos por investigar sobre la calidad de la educación superior son varios, donde las universidades buscan ubicarse en estándares cada vez más altos. Los estudios existentes identifican situaciones de aplicación de calidad, pero no de su mejoramiento. Esa es la razón por la cual es pertinente el análisis de los modelos de calidad, desde el enfoque del mejoramiento que tiene la educación superior.

La finalidad de este trabajo es, comparar los modelos de evaluación y acreditación de dos periodos, con la intención de conocer la evolución o mejoramiento en materia de calidad educativa producida por estándares definidos por el Estado, para garantizar la calidad en la educación superior. Este estudio realizado en la universidad como escenario natural, pretende dejar al descubierto las acciones de mejora necesarias para integrar un sistema de gestión de calidad, considerando que siempre se pueden identificar transformaciones para el mejoramiento continuo.

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La Ley Orgánica de Educación Superior, en su artículo 93 refiriéndose al principio de calidad, estipula: “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 y el mejoramiento permanente” (Asamblea Nacional, 2010, pág. 27)

Las instituciones de educación superior, según Camisón, necesitan encauzar sus actividades; la gestión de la calidad engloba liderazgo, implicación, compromiso, auto responsabilidad, aprendizaje y colaboración dentro del proyecto compartido por todos aquellos que conforman una organización (Camisón, Cruz, & González, 2007).

La gestión de la calidad no es simplemente una moda o una tendencia actual. La gestión de la calidad en la educación superior, derriba esquemas caducos y propicia constante innovación a través del diseño de un servicio, esto es planes y programas académicos pertinentes que – a su vez – contemplen todas las actividades que se encuentran relacionadas con la logística, los medios y los procesos propios de la educación superior. El fin que todos ellos persiguen al complementarse es uno solo: lograr un aprendizaje cabal en el que, las necesidades sociales se conjuguen con el perfil profesional del individuo (Romero, 2014).

El propósito de este estudio fenomenológico hermenéutico es, determinar el mejoramiento de la calidad de la educación superior, a partir de estándares definidos por el Estado, desde la postura de la teoría de la calidad y la mejora continua.

1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿Cuál es la mejora continua de la calidad en la educación superior desde la comparación de estándares definidos por el Estado?

1.3 SISTEMATIZACIÓN DEL PROBLEMA

La forma en que se ha producido mejoramiento continuo desde la óptica de los parámetros dados por el Estado contempla varios puntos a tenerse en cuenta.

- ¿Cuáles son las consideraciones respecto a la calidad que definen el servicio de la educación superior sujeta a una mejora continua?
- ¿Cómo entender la mejora continua desde la perspectiva de la educación, tomando procesos de evaluación y acreditación de la calidad?
- ¿Cuáles son los modelos de evaluación de la calidad de la educación superior en el Ecuador, desde la evolución de la calidad?

1.4 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.4.1 Objetivo General

Determinar la mejora continua de la calidad en la educación superior desde la comparación de estándares definidos por el Estado.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Establecer consideraciones respecto a la calidad, definiendo el servicio de la educación superior sujeta a una mejora continua.
- Considerar la mejora continua desde la perspectiva de la educación, tomando procesos de evaluación y acreditación de la calidad.
- Identificar los modelos de evaluación de la calidad de la educación superior en el Ecuador, desde la evolución de la calidad.

1.5 JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

El Ecuador cuenta con una planificación nacional que responde al concepto del Buen Vivir, uno de los documentos que muestra las acciones de este mandato es el Plan Nacional del Buen Vivir, en el objetivo 4 reza: “Fortalecer las capacidades y potencialidades de la ciudadanía” y; la estrategia 4.4., estipula: “Mejorar la calidad de la

educación en todos sus niveles y modalidades, para la generación de conocimiento y la formación integral de personas creativas, solidarias, responsables, críticas, participativas y productivas, bajo los principios de igualdad, equidad social y territorialidad”. (SENPLADES, 2013, pág. 170).

La Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), otro de los documentos que define los principios y derechos a la educación superior de calidad en búsqueda de la excelencia, el acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna; sugiere que, el fin de la Educación Superior debe hacerse bajo estándares de calidad. El artículo 13, literal ñ, manifiesta: “Brindar niveles óptimos de calidad en la formación y en la investigación” (Registro Oficial No. 298, 2010, pág. 7).

La educación superior debe ir más allá de los patrones tradicionales y debe evolucionar, indagar y anexionar nuevos arquetipos y praxis que, de la mano con los avances tecnológicos, generen conocimiento en campos que presenten latentes posibilidades de avance y progreso, a fin de ponerse al corriente con las demandas globales que se enfrentan hoy (Villavicencio, 2014).

El CEAACES expresa:

Se considera que una organización institucional es adecuada cuando establece los objetivos institucionales estratégicos y da seguimiento a su cumplimiento, a través de un sistema adecuado de planificación operativa que determina, monitoriza y evalúa los objetivos a corto plazo. La organización y la gestión, concentran los esfuerzos institucionales para la consecución de estos objetivos de una manera transparente, promoviendo activamente el comportamiento ético y la responsabilidad en las acciones de todos los

miembros de la comunidad universitaria, garantizando crecientes niveles de calidad a través de políticas, procedimientos y estructuras institucionales que promueven la mejora continua de los procesos, actividades y resultados en todas las unidades académicas de la institución. (CEAACES, 2015, pág. 7).

En este contexto, es necesario señalar que existen varios modelos para el mejoramiento de la calidad en la educación (González & Espinoza, 2008). Algunos fueron concebidos precisamente desde esta óptica. Otros, se han diseñado para las empresas e instituciones en general, pero se ha visto la posibilidad de adaptarlos al sistema educativo.

“La calidad implica sistemas que cumplen las normas y requisitos internacionales. Su aplicación a cualquier organización en cualquier parte del mundo responde a modelos internacionales” (Senlle & Gutiérrez, 2005, pág. 11). Las normas ISO 9000, son normas internacionales aplicables a sistemas de gestión de la calidad. Estas normas guían el desempeño de las necesidades de áreas específicas. Si el sistema de gestión de la calidad es bien trazado, aplicado y administrado, los resultados satisfarán las necesidades de los clientes (Evans & Lindsay, 2000).

Bajo estas consideraciones, se presenta la necesidad de determinar el mejoramiento de la calidad mediante la comparación de estándares. Esto permitirá que se genere evidencia sobre el nivel de calidad en los servicios que brinda la universidad ecuatoriana y se separe la teoría de la realidad, a través de un análisis crítico de los estándares de calidad definidos por El Estado.

CAPÍTULO II

2. MARCO TEÓRICO

2.1 CONSIDERACIONES RESPECTO A LA CALIDAD

“La calidad no se decreta, la calidad se crea y se produce” (González & Arniciengas, 2016).

La mala calidad se evidencia en el aprovechamiento deficiente de los recursos disponibles. Entre más deficiencias existan, mayores son los costos por no tener calidad (Gutiérrez, 2010).

Joseph Juran (2001) hace alusión al hecho de que la calidad es ahora susceptible de obtener premios internacionales como reconocimiento a su cumplimiento. Tal vez, el más conocido es el Premio Nacional de Calidad *Malcolm Baldrige*. Este premio gira en torno a once conceptos y valores importantes a tomarse en cuenta. Estos son:

1. Calidad impulsada por el cliente, que tiene que ver con retener al cliente. Es un concepto estratégico que lleva directamente a la satisfacción de sus necesidades y a su consiguiente retención. La idea es cumplir con los requerimientos del cliente yendo mucho más lejos de lo básico y, tiene que ver con las cualidades que hacen que el producto o servicio destaquen en relación con la competencia. William J.

Clinton (mencionado por Juran, 2001) dice: “la calidad es una de las claves del continuo éxito competitivo”.

2. Liderazgo, donde se destaca: la planificación, las comunicaciones, la verificación del rédito de calidad de las empresas, el reconocimiento y ser apto como modelo a imitar. Los líderes o alta dirección deben comprometerse completamente con todas las áreas, con toda la fuerza de trabajo, con el fin de crear un enfoque al cliente con valores de calidad que, sean evidentes y que tengan expectativas ambiciosas.
3. Formación y mejora continuas, que implica la adaptación al cambio porque ello produce mejores metas y otros enfoques en la organización. La formación y mejora permanentes se refiere a las que se hacen de manera incremental, así como también a las que se llevan a cabo de manera súbita. Esta última mejora se la conoce mejor con el nombre de reingeniería. La mejora continua tiene que ver con la reducción de errores, perfeccionamiento de los tiempos de respuesta, mejora de la productividad y eficacia en el uso de los recursos disponibles, reforzamiento de valor para el cliente y ofrecer responsabilidad de tipo público o vinculado a la sociedad.
4. Valoración de los empleados, que se refiere a la capacitación constante de los empleados, reforzada con oportunidades de mejora y de crecimiento, los empleados se involucran en su trabajo. Otros factores que influyen son: la seguridad, salud, bienestar y moral de la fuerza laboral. La organización depende enteramente de su conocimiento, habilidades y motivación. Ello hace posible que los empleados formen parte de los objetivos que una empresa tiene para mejorar constantemente.

5. Respuesta rápida, evidenciada a través de la posibilidad de responder pronto y flexiblemente a los clientes. Una organización con estas características está adaptándose a las nuevas demandas, pero esto también implica, posiblemente, el rediseño de procesos que eliminan cuellos de botella innecesarios y hacen mejor uso de la tecnología. Los indicadores de la calidad deberían estar orientados al rendimiento del tiempo. El tiempo de respuesta está ligado a la calidad y a la productividad.
6. Calidad del diseño y prevención, concepto que incluye productos y procesos fuertes. Se puede realizar mejora continua hacia abajo y también hacia arriba, esto significa que, deben efectuarse cambios desde las primeras etapas hasta las últimas, al ofrecer un producto o un servicio. También se incluyen tiempos de respuesta, desarrollo del servicio y entrega de nuevos productos o servicios que satisfagan las demandas del mercado.
7. Perspectiva a largo plazo, mirando hacia el futuro incluyendo a los grupos de interés, es decir, a los *stakeholders* que, son todos los grupos inmiscuidos en el quehacer de una empresa. La planificación debe incluir tecnologías de punta, los constantes cambios en los requerimientos del cliente y la composición variable de clientes, nuevas regulaciones, expectativas de la comunidad y la sociedad. Hay que considerar servir como modelo corporativo a imitar.
8. Gestión por hechos, que implica la toma de decisiones que se deben basar en información y análisis de datos que sean confiables, porque esta información van a permitir conocer exactamente cuáles son las exigencias, las intenciones, las esperanzas y las percepciones del cliente. Es además, un reflejo de concepciones relativas a los empleados y, va a posibilitar hacer uso del benchmarking que se

constituye en una herramienta para mejorar el rendimiento de una organización.

Los indicadores de rendimiento permiten calcular, rastrear y mejorar rendimientos, con el objeto de alcanzar metas estratégicas de la organización.

9. Desarrollo de alianzas, que pueden ser de varios tipos y tiene por objetivo el cumplimiento de las metas globales.
10. Responsabilidad y ciudadanía corporativas, que incluye ética de la organización, protección de la salud pública y del medio ambiente. La planificación debe tener en cuenta cualquier impacto adverso, que puede resultar como producto del quehacer normal de la organización. La responsabilidad corporativa también incluye al liderazgo y al apoyo entre áreas, compartiendo información, y herramientas relacionadas con la calidad.
11. Enfoque en los resultados, que compromete los resultados clave pero no solo de tipo financiero, pues tienen que orientarse y equilibrarse con los intereses de todos los *stakeholders*. La empresa debería considerar como estrategia a los requisitos de estos grupos de interés, pues esto da la pauta para exponer prioridades de corto y largo plazo y, reforzarse para que los resultados mejoren (Juran & Godfrey, Manual de calidad, 2001).

2.2 EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE EL ENFOQUE DE CALIDAD

Las instituciones de educación superior requieren transformación de cara a los retos de los nuevos desafíos que se plantean con la era del conocimiento. Esta necesidad hace urgente la búsqueda de la calidad, con el propósito de adecuarse a las nuevas demandas

que llevan al ser humano a ser parte de una sociedad replanteada en base a su desarrollo y autorrealización (Tobón, 2006).

El mundo ha evolucionado y la educación debe evolucionar con él. La sociedad industrial cambió a la sociedad del saber. Esto conlleva la exigencia de generar capital humano con valor añadido y, con condiciones que le permita ser un aporte positivo a la empresa. Desde esta perspectiva, mejorar la calidad de educación de la universidad es una obligación. La educación es un sector estratégico y su aporte mejora la competitividad de las naciones. Es además, un potencial de progreso, tanto en el marco económico como en el contexto social (López Segrera, 2003).

La educación superior engloba los conceptos de creatividad e innovación. Estos componentes nacen como producto del proceso enseñanza – aprendizaje y de la investigación, ambos enmarcados en una necesaria libertad académica en las actividades de carácter científico (Van Ginkel, 2006). La calidad de la educación superior no tiene un solo significado o una definición universal, sino que es una sumatoria de varios enfoques. Éstos enfoques lejos de ser excluyentes entre sí, representan más bien una sumatoria de varios factores que se enlazan y son mutuamente incluyentes (Martínez & Romero, 2006).

La calidad no debe ser contemplada como un elemento disociado del proyecto institucional, sino que se integra a cada uno de los factores que lo constituyen. Estos componentes son, entre otros: los objetivos, la finalidad, los resultados, la eficiencia y el costo, así como la aptitud que tienen las instituciones para cumplir con su responsabilidad

social que, no es otra cosa que la satisfacción de las necesidades de los usuarios. Esta calidad integra la función docente de los variados programas o carreras; así como, la calidad de los alumnos que son parte de una institución, la infraestructura con la que se cuenta y el entorno mismo (López, 2006).

La calidad de la educación superior puede ser también contemplada como un fenómeno excepcional, esto es, mirar a la calidad como la excelencia que representa la satisfacción de un conjunto de requisitos. Asimismo, la calidad puede ser considerada desde la perspectiva de la perfección o coherencia, simbolizada por cero deficiencias en el marco de su gestión. El concepto de calidad está igualmente asociado con la idea de ajustarse a un propósito y relacionar valor costo, lo cual significa, conquistar eficiencia económica y, conseguir la mejora y la consiguiente transformación del elemento humano que se educa, alcanzando un cambio cualitativo significativo que, se evidencie al momento de enfrentar a los educandos con la demanda laboral (Harvey & Green, 1993).

El reconocimiento de la calidad de la educación superior, parte de la visualización de la capacidad de las instituciones tanto públicas como privadas, para establecer de manera clara, socialmente comprometida e integrada, su misión. Este escenario marca el logro de objetivos y metas; además de asegurar el cumplimiento de su contrato social (ANUIES, 2006).

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2006), amplía esta idea en las siguientes concepciones:

- Pertinencia, dicho de otro modo, los fines de la educación superior.
- Coherencia de los programas institucionales y su contribución a la mejora de los estándares de vida de la población.
- Suficiencia, que puede concebirse como la capacidad del sistema para atender la demanda de educación superior.
- Equidad, lo que puede también entenderse como la igualdad de oportunidades sin distinción de raza o género.
- Eficacia, que es la capacidad para lograr los objetivos esenciales de la educación superior y de acuerdo a sus propios objetivos.
- Eficiencia, que tiene que ver con los medios y recursos utilizados en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Corresponsabilidad, esto es, compromiso de las instituciones para con la sociedad y de ésta para con la educación superior y sus instituciones.

“La calidad de la enseñanza superior es un concepto pluridimensional que debería comprender todas las funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad y al mundo universitario” (UNESCO, 2006).

La UNESCO (2009), en el comunicado relativo a la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior llevada a cabo en París en el año 2009, hace hincapié en los siguientes puntos:

- La responsabilidad social de la educación superior: lo que conlleva, responsabilidad de todas las partes interesadas, pero en especial de los gobiernos por ser un bien de carácter público. Además, responsabilidad social para que la comprensión de temas sociales, económicos, científicos y culturales sea satisfactoria, lo cual incluye también la capacidad para hacer frente a problemas de esas índoles, originando creación de conocimiento. Es importante promover el pensamiento crítico a la ciudadanía activa a través de las actividades propias de la educación superior – investigación, enseñanza y servicio a la comunidad – para coadyuvar al desarrollo sostenible y a la igualdad entre géneros, principalmente proporcionando competencias sólidas en principios éticos para el mundo actual y el del futuro que generen compromiso con la paz, la democracia y los derechos humanos.
- Acceso, equidad y calidad: si bien el acceso a las universidades ha sido más inclusivo, aún subsiste marcada tendencia a la disparidad. Cuando el acceso se amplía, automáticamente se intentan alcanzar las finalidades de equidad, pertinencia y calidad. Este acceso también se hace posible a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación o TICs que, permiten el acercamiento a la información cuando ésta es abierta y compartida entre países y establecimientos de enseñanza superior y cuando además, las publicaciones de carácter científico tienen acceso gratuito. Al hacer esto posible, la regulación y la garantía de calidad requieren que todos los actores se vean comprometidos, con el objeto de que los estudiantes lleven su carrera a término y, hayan recibido la preparación adecuada para que el aprendizaje sea un proceso que se lleve a cabo a lo largo de toda su vida.

- Internacionalización, regionalización y mundialización: la cooperación internacional es ideal cuando, se la lleva a cabo enmarcada en respeto y solidaridad mutuos. Las instituciones de educación superior tienen el deber de transferir conocimientos por encima de las fronteras, lo cual tendría tintes de cooperación multilateral y multicultural. La mundialización pone sobre el tapete la necesidad de establecer sistemas nacionales de acreditación de estudios y de garantizar la calidad, para promover las conexiones entre ellos y garantizar su sostenibilidad. Ello posibilitaría los nexos internacionales, nacionales y locales en materia de enseñanza e investigación.
- El aprendizaje y la investigación e innovación: habida cuenta de la exigencia de cooperación para lograr avances significativos, se hace ideal la búsqueda de formas que hagan que las iniciativas conjuntas entre sectores públicos y privados contribuyan en asuntos de investigación e innovación, con la misión de impulsar la ciencia y la interdisciplinariedad al servicio de la comunidad (UNESCO, 2009).

La calidad de la educación puede ser definida como, el efecto del conjunto de las múltiples relaciones de coherencia entre los componentes básicos, internos y externos, del sistema educativo o de cualquiera de los subsistemas del mismo. Aquí se toman en cuenta:

- Los contextos político, sociocultural y económico de la educación institucionalizada.

- Rasgos socioculturales y perfil axiológico de la comunidad y su derivado, expectativas, aspiraciones y necesidades educativas de la sociedad y de los individuos.
- Metas y objetivos del centro educativo.
- Productos de la educación: conocimientos, habilidades, actitudes, valores y demás.
- Productos de la educación: curriculares, instructivos, investigativos, evaluativos, directivos de liderazgo, administrativos y gerenciales.
- Las entradas al sistema de educación: profesores, estudiantes, recursos disponibles (De la Orden, 2009).

La Ley Orgánica de Educación Superior del Ecuador (LOES), define el principio de calidad como “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” (LOES, 2010)

Poza Bernal, Cruz Iñigo y Álvarez Yáñez citado por (Caguana, Caguana, & Asencio, 2016), mencionan que, los procesos universitarios necesitan mayores niveles de calidad, con mayor atención a la gestión académica y, un mejorado servicio a los miembros de la comunidad universitaria, a través de un mejor aprovechamiento de las tecnologías de información y comunicación.

2.3 MEJORA CONTINUA. ENFOQUE GENERAL

Óscar González y Jaime Arciniegas (2016) explican que, existen dos formas de que un producto o un servicio sean mejorados, la primera manera se llama mejora continua y, la segunda, se denomina reingeniería, ésta tiene que ver con cambios radicales en productos o procesos que, no necesariamente tienen lugar, basados en algo existente, sino que se puede partir de cero. Ciertamente, ésta metodología produce cambios radicales y novedosos, pero requiere de investigaciones complejas así como de creatividad, innovación e implantación de programas especiales que no siempre están al alcance de las organizaciones, especialmente cuando éstas son pequeñas y, cuando su presupuesto no incluye este tipo de gastos.

La otra metodología se llama mejoramiento continuo. Esta no trae cambios de tipo radical, sino que es basado en la practicidad y, es susceptible de ser aplicado a cualquier campo en cualquier tipo de empresa. La innovación es un elemento vital para que la empresa sea competitiva y, esto se lo hace utilizando a la comunicación como herramienta para lograrlo. El mejoramiento continuo se da cuando se encuentran áreas para innovar. Son áreas de oportunidad, en las que se comparte información y se influye mutuamente para llegar a una meta en común. El mejoramiento continuo, más que ser considerado como una técnica, es una metodología que, consiste en aplicar acciones pequeñas pero de manera constante y, esto lleva a la mejora de procesos y actividades de la empresa que, se vuelven eficientes y efectivos. Se incluyen pequeñas mejoras en los productos o en la prestación del servicio para lograr el objetivo principal de toda organización que tiene que ver con la satisfacción de las necesidades del cliente (González & Arniciengas, 2016).

La mejora continua involucra a todos, porque establece estándares cada vez más altos en vista de que se produce una mejora paulatina de los procesos y del estatus quo. Al hablar de mejora, también se involucra criterios de innovación como resultados de una inversión creciente en tecnología (Imai, 1999).

La mejora y el control no son la misma cosa. Es necesario destacar que toda mejora tiene lugar de forma ascendente y por etapas. Esto involucra el criterio de aplicabilidad a cualquier actividad y a cualquier tipo de parámetro (Juran & Godfrey, 2001). La figura 1 contiene una descripción más detallada a este respecto.

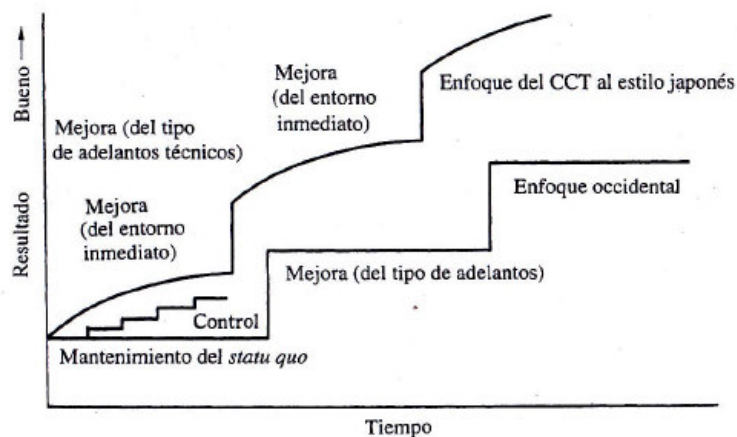


Figura 1. La filosofía del control y la mejora

Fuente: (Ishikawa, 1994)

El primero en apoyar los esfuerzos que llevan a la mejora debe ser el personal de la alta dirección. Su posición, reforzada con la política y los objetivos concretos hacen posible el cambio. Es importante señalar que, en el camino siempre hay fallos, pero éstos no deben motivar temor o enfado, sino que deben representar una oportunidad para seguir desarrollándose como institución. Si se superan escollos, la organización se impregna de

espíritu innovador y pionero y, es capaz de actuar rápidamente en respuesta a los cambios que se presenten en el entorno (Ishikawa, 1994).

La mejora implica la regeneración de la conveniencia, adecuación y eficacia del sistema de gestión de la calidad. Ello incluye la consideración de los resultados del análisis, la evaluación y las salidas de revisión por la dirección, para determinar las necesidades y oportunidades presentes en el entorno inmediato (ISO, 2015).

La educación se ampara en un nuevo prototipo que corresponda a los cambios sociales, económicos, políticos, de producción y que esté embebido en el desarrollo del conocimiento (Garcés, Salazar, & Villegas, 2016).

La calidad hace que los servicios prestados sean mejores. Al dar prioridad a la mejora continua, se garantiza que los esfuerzos por satisfacer a los usuarios sean óptimos y, se empleen los recursos de mejor manera (Jabaloyes, Carot, & Carrión, 2011).

La planificación para el mejoramiento supone el discernimiento de las aspiraciones y necesidades del usuario. El círculo Deming al que se le conoce también como ciclo PHVA por sus siglas: planear, hacer, verificar, actuar; es una perspectiva sistematizada para el mejoramiento continuo de la calidad (Omachonu & Ross, 1995).

Los principios de Deming con su metodología PHVA, o Planificar-Hacer-Verificar-Actuar, o también conocido como ciclo de Deming, se considera en el desarrollo e implementación de SGC y se constituye en una herramienta para el análisis, seguimiento y mejora de los procesos y, por ende, del sistema (González & Arniciengas, 2016).

Humberto Gutiérrez (2010) considera que en el ciclo de mejoramiento continuo debe tomarse en cuenta:

1. ¿Qué información hay? ¿Qué se va a lograr?
2. Llevar a cabo el cambio en pequeña escala.
3. Mirar los efectos de ese cambio.
4. Analizar los resultados.

Los resultados se revisan con el objeto de identificar oportunidades de mejora. En este contexto, un sistema de gestión de la calidad está formado por todos los procesos que son parte de la organización de forma directa o indirecta (García, Carlos, & Ráez, 2003).

Para Celina Alvear Sevilla (Alvear, 1998), el mejoramiento continuo introduce un modelo que da las pautas para asegurar la calidad y tiene que ver con ocho etapas:

1. Identificar lo que se va a mejorar priorizando los factores a mejorar, el nivel de satisfacción e impacto de la propuesta.
2. Identificación de beneficiarios o determinación de clientes identificados con las actividades del proceso a mejorar.
3. Identificación de los requerimientos del cliente, analizando qué se afectará con la decisión.
4. Evaluación del cumplimiento de las necesidades. Se necesitan entrevistas y grupos de enfoque.

5. Análisis de las causas de desviación. Se requieren instrumentos estadísticos para conocer el por qué no se ha llegado a satisfacer a los clientes.
6. Diseño de la propuesta de mejoramiento, analizando las acciones necesarias para eliminar las causas de la no satisfacción y llegar a lograr la calidad requerida.
7. Implementación de la propuesta, evidenciando acciones ejecutadas para lograr óptima calidad.
8. Implementación de mecanismos de aseguramiento de la calidad, a fin de mantenerla una vez que se la alcance, pensando siempre en la prevención y no en la corrección.

El mejoramiento continuo tiene dos puntales: la gerencia de procesos y la planeación estratégica de una organización (Gutiérrez, 2010).

Las organizaciones que carecen de mejora continua pueden llegar a tener volúmenes de ineficiencia de entre un 15% y un 25% de ventas. Aunque generalmente se identifican los errores o fallos fácilmente, estos pueden llegar a ser considerados cotidianos y hasta normales y, a menudo son ocultados. Ello hace que no se indaguen soluciones y por eso, se siguen repitiendo (García, Carlos, & Ráez, 2003).

2.4 MEJORA CONTINUA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN

Los principios de Deming adaptados a la educación fueron propuestos por Jerome S. Arcaro (Arcaro, 1995). Estos principios son llamados *La Esencia de la Calidad en Educación* y son los siguientes:

1. Crear una constancia de propósito: es decir, proponerse objetivos cuya meta es volverse competitivo.
2. Adoptar una filosofía de calidad total: lo cual tiene como finalidad el lograr las competencias que permitan competir en la economía global. Para esto, todos los involucrados deben aprender a operar más eficiente y productivamente.
3. Reducir la necesidad de pruebas e inspección: en base a construir calidad dentro de los servicios que la educación brinda. Esto hace factible un ambiente de aprendizaje cuyo producto es el rendimiento estudiantil de calidad.
4. Idear nuevas maneras en la forma de hacer negocios: al hacer efectivos los procesos, se minimizan los costos totales de la educación. A la par, se logra la mejora de la calidad de los estudiantes que entran en el sistema.
5. Mejorar la calidad y la productividad y reducir costos: instituyendo el proceso diagramar – verificar – cambiar. Los procesos deben documentarse y estandarizarse y volver a comenzar.
6. Motivar el aprendizaje continuo: la calidad empieza y termina con la capacitación. Aunque un educando lleve a término su carrera, la curva de aprendizaje no se debería detener, sino obedecer a los cambios constantes del entorno.
7. Promover el liderazgo en educación: incorporando la calidad a los enunciados de misión y visión. Las autoridades deben practicar los que predicán.
8. Eliminar el miedo: creando un ambiente que motive a la gente a expresar sus opiniones y pensamientos de manera libre, sin temor a represalias.
9. Eliminar las barreras para ser exitoso: empezando por romper las barreras entre departamentos, para dar paso al desarrollo de estrategias de movimiento que

inciten colaboración en lugar de competición. Así, se promueve el cambio y el ganar – ganar.

10. Crear una cultura de calidad: involucrando a todos los miembros de una organización. La responsabilidad por la creación de un ambiente de calidad es compromiso de todos.
11. Comprometerse con el proceso de mejora: encontrar soluciones a los problemas es un excelente precedente que lleva a resultados positivos, no así el buscar fallar y culpas. De ahí la necesidad de reconocer a la gente y a los grupos que hacen posible que las mejoras sucedan.
12. Ayudar a los estudiantes a alcanzar el éxito: removiendo las barreras que impiden a los docentes, estudiantes y personal administrativo de su legítimo derecho al orgullo por la calidad de trabajo bien realizado. La meta es cambiar cantidad por calidad.
13. Asegurarse del compromiso: las autoridades deben estar absolutamente comprometidas con la cultura de calidad y, estar dispuestas también a nuevas formas de hacer que las cosas se lleven a cabo en el sistema de educación. Si, en cambio, a las autoridades no les importa o no entienden los problemas que se generan en el camino a la meta, el personal se siente frustrado y defraudado y poco a poco se va alejando de su cometido.
14. Motivar la responsabilidad: todos en la institución deben trabajar por la transformación de la calidad como si de una sola fuerza se tratara.

La visión de mejora continua se basa en avances incrementales sobre los procedimientos actuales (Jabaloyes, Carot, & Carrión, 2011). En la exploración de maneras de

perfeccionamiento, es fundamental determinar metas de mejoramiento, satisfacerlas, determinar nuevas metas y hacer de ello un hábito (Chang, 2011). Un diseño educativo asegura la concreción de las metas y objetivos, con la mínima cantidad de errores, cuando se lo concibe como un trabajo sistematizado (Romero & León, 2016)

2.5 MODELOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN

Existen diferentes modelos para llevar a cabo la evaluación de las instituciones de educación superior o IES. Miguel Camacho (2015) habla de los siguientes tipos:

2.5.1 Evaluación orientada al logro de objetivos de Tyler

Es un modelo orientado a la toma de decisiones que, considera las finalidades de los programas y los rendimientos obtenidos. Motivo por el cual, es un arquetipo que se enfoca más en los logros que en la forma en que se los consiguió. Es de tipo objetivista cuantitativo y, sus resultados se centran en el modo de evaluar y en los procedimientos empleados. Es una equiparación entre objetivos y resultados que recibe aprobación desde el punto de vista científico y, permite evaluar un programa de forma simple.

2.5.2 Planificación evaluativa de Cronbach

El conjunto de datos recogido en este modelo, responde en la mayoría de los casos, a motivaciones de índole política. Su autor considera que su esencia está en una conciencia política, una mentalidad abierta y en una buena comunicación generada por el evaluador.

Es un modelo que genera trabajo en equipo, pues observa que nadie está en condiciones de hacerse cargo de la planificación por sí solo. Se da relevancia a la evaluación de procesos de integración del programa.

2.5.3 Modelo CIPP de Stufflebeam

La información levantada es útil para la toma de decisiones. CIPP son siglas que abrevian Context – Input – Process – Product. Se integran 4 dimensiones:

- Evaluación del contexto.
- Evaluación de entrada – diseño – planificación.
- Evaluación del producto.
- Evaluación del proceso.

Se parte de un estudio crítico de la evaluación por objetivos de Tyler y, se diferencia en la forma en que se desenvuelve un programa para determinar dónde se pueden hacer mejoras. Entonces, se describe y valora un objeto de acuerdo a las dimensiones enunciadas. Se evalúan su contexto, planificación y los métodos aplicables, su realización y la consecución del programa. Para emitir un juicio del programa educativo se consideran dos juicios:

- El valor, es decir, si el proyecto está acorde a las necesidades detectadas; y,
- El mérito, o sea, la calidad.

Pese a ser un modelo imparcial, ha tenido varias observaciones, pero la principal es la ausencia de una teoría sobre la cual se fundamente.

2.5.4 Modelo trans-disciplinar de Scriven

Reconoce dos elementos: el conjunto de campos de aplicación de la evaluación y el contenido de la propia disciplina. Dicho de otro modo, incluye sus propios contenidos además de los de otras disciplinas. En este modelo, el evaluador determina el provecho del programa y su justificación que se orienta hacia el consumidor. Es de tipo técnico, pues tiene su propia metodología y, por esta razón es aceptado ampliamente al ser considerado sólido y coherente.

También existen los llamados modelos subjetivistas o de la evaluación desde una dimensión fenomenológica – naturista. Ellos establecen que una evaluación es adecuada cuando:

- Avalan las necesidades y expectativas de diferentes actores.
- Echan luz sobre los difíciles procesos organizacionales de enseñanza – aprendizaje.
- Son notables para la toma de decisiones de carácter público y profesional de cara al futuro; y,
- Son transmitidos en un lenguaje accesible a la comprensión de sus diferentes audiencias.

Los modelos fenomenológicos – naturistas son de tipo alternativo y, consideran que la evaluación se concibe mediante el entendimiento y la valoración de los procesos que siempre son susceptibles de errores y limitaciones; y, el producto de un programa educativo. Los evaluadores cooperan con los administradores de los programas y, observan al programa desde el enfoque de diferentes grupos de personas. Todos los actores del proceso educativo son inmiscuidos.

Los problemas a investigarse y evaluarse, los pensamientos clave y los indicadores tienen como punto de partida los significados y las interpretaciones que sean dados por los participantes en el proceso. Son evaluaciones abiertas y flexibles y usan una metodología cualitativa, varios instrumentos y técnicas. Su validez se prueba a través de la triangulación de datos, métodos, etc., y mediante la comparación de percepciones. Los más destacados modelos subjetivistas son:

2.5.5 Evaluación respondiente de Stake

El objetivo de este modelo de evaluación es ofrecer una respuesta a problemas y cuestiones reales planteadas por alumnos y profesores cuando se lleva a cabo un programa educativo. Al hacer la recopilación de información, lo principal es patrocinar la comunicación y el debate, sobre los propósitos iniciales de la evaluación y los cambios que ésta ha tenido. En el proceso de evaluación se examinan los resultados secundarios e incidentales, además de los intencionales.

En este arquetipo, la evaluación se dilata a toda área evaluable y, los juicios son pronunciados no solo por expertos, sino también por docentes, padres y administradores. El evaluador dialoga con los partícipes y busca la convergencia de los diversos puntos de vista. Su rol no incluye opiniones personales sino que, desempeña el papel de interpretador de las opiniones y diferencias desde diferentes perspectivas.

Rebollo M. citador por Camacho (2015) enuncia que, la finalidad de este modelo es delinear y mostrar un informe íntegro y holístico de los programas educativos.

2.5.6 Evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton

Aborda un programa educativo mediante un estudio intensivo que lo mira como un todo; con sus soportes, evolución, tácticas de aplicación, logros y problemas en el marco escolar o entorno de aprendizaje. Se consideran varios enfoques: el heurístico o del conocimiento, porque es parte del diseño de investigación que se va construyendo; el interpretativo, al valorar descripciones entrelazadas mutuamente con casos y cifras importantes.

El modelo propicia una completa descripción del programa, enalteciendo sus complejidades y, aprecia los principales componentes del contexto en el que se origina y tiene lugar un programa educativo. Existen tres etapas para que la evaluación transcurra:

- Observación, abarcando la determinación de variables, el registro de datos, grabaciones, codificaciones, etc.

- Investigación, utilizando entrevistas principalmente, así como cuestionarios y test, además del estudio de información proporcionada por documentos e histórica.
- Explicación, mostrando las posibles relaciones causa – efecto de las acciones ejecutadas.

2.5.7 Evaluación de utilización focalizada de Patton

“Busca responder las cuestiones relacionadas con los valores que enmarcan la evaluación, determinar sus propósitos y los procedimientos para promover el uso de resultados”
(Camacho, 2015, pág. 76)

El evaluador puede lograr un buen resultado, cuando conoce de varios métodos de investigación y, las más numerosas técnicas posibles que pueda utilizar en una cantidad importante de problemas. Se emplea todo tipo de información, sea de tipo cuantitativo, cualitativo o mixto; se emplea asimismo cualquier clase de diseño, puede ser naturalístico o experimental y, cualquier tipo de enfoque, procesos, productos, impactos, costos y costo – beneficio, entre otros.

Este modelo se adapta perfectamente al principio del cambio.

2.5.8 Evaluación democrática de McDonald

Identifica tres clases de evaluación:

- Evaluación burocrática, que se entiende como un servicio sin condiciones a las autoridades políticas que controlan los recursos educativos, por tanto, el evaluador se somete al sistema burocrático.
- Evaluación autocrática, que ofrece un servicio a los responsables en política educativa pero con el carácter de no condicional. Así, el evaluador presenta una validación externa de su política.
- Evaluación democrática, que brinda un servicio de información a la comunidad sobre las características del programa educativo. Las ideas claves en este ámbito son: confidencialidad, negociación y accesibilidad. Esta apreciación investiga la realidad desde una perspectiva naturalista, la mira como un todo vivo y en movimiento y, el requisito para conocerla es adentrarse en ella. El evaluador usa el diálogo, la discusión, la búsqueda y el análisis.

También existen modelos de evaluación llamados críticos o constructivistas de la evaluación. El más destacado es:

2.5.9 Modelo Constructivista de Guba y Lincoln

Emplea la epistemología de la subjetividad. Los evaluadores, en este modelo, son elementos humanos de evaluación y equilibran la verificación de hallazgos, haciendo uso de métodos cuantitativos y cualitativos.

Las demandas, preocupaciones y asuntos de los *stakeholders* son la esencia organizativa de esta evaluación. Para evaluar la calidad de la evaluación hay dos enfoques:

- 1) Los criterios paralelos o *trustworthiness*, ofrecen criterios de credibilidad, transferencia, dependencia y confirmación.
- 2) Criterios de autenticidad, que responden a los principios hermenéutico – dialécticos. Estos principios son: imparcialidad y justicia; autenticidad ontológica; legitimidad educativa; autenticidad catalítica; y, autenticidad táctica.

El rol del evaluador es determinar tareas a realizarse de forma secuencial o paralela, construyendo un proceso elaborado y sistemático de trabajo.

2.6 EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN

La evaluación debe ser el instrumento que propulse innovación, formación y mejora puestas adentro. Además, la evaluación debe servir para el progreso de estudiantes, docentes y del centro educativo, contribuyendo a la solución de problemas. Toda evaluación produce conocimiento, que debe ser analizado para determinar su utilización, a qué intereses sirve y qué decisiones asume (Camacho, 2015).

Las concepciones de evaluación y la acreditación de instituciones de educación superior no son iguales. En su gran mayoría, los sistemas de evaluación son sistemas preestablecidos y, se concentran en los resultados cuantificables del proceso de enseñanza – aprendizaje (Egido, 2005). La evaluación de una institución de educación superior, hace énfasis en los asuntos relacionados con el aseguramiento de la calidad, la

acreditación de una institución culmina con el permiso de un organismo certificador bajo un arquetipo regulado con parámetros (Romero & León, 2016)

La evaluación es un proceso sistemático de análisis y reflexión que permite conocer, comprender e interpretar la realidad de las instituciones del sistema de educación superior, en su conjunto, o de cada una de sus unidades académicas, con el fin de tomar decisiones destinadas al mejoramiento de la calidad para así cumplir con sus objetivos sociales. La evaluación de la educación superior en el Ecuador considera el cumplimiento de tres grandes fases en el proceso: 1) autoevaluación, 2) evaluación externa y 3) acreditación. (SENPLADES; CONEA; CONESUP; SENACYT, 2009, págs. 154-155)

La acreditación universitaria, es la consecuencia de la evaluación y seguimiento metódico y regular del desempeño de las funciones universitarias que, permite conseguir información confiable y objetiva sobre la calidad de los programas universitarios que una institución lleva a cabo (Borroto & Salas, 2004). La tabla 1 presenta el comparativo entre evaluación y acreditación del caso de Bélgica, este es el caso con el que la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES) ilustra la diferencia entre evaluación y acreditación. Esta tabla es considerada para este estudio porque la SENPLADES “coordina acciones con las distintas instituciones del Estado para el cumplimiento de las metas y objetivos del Plan Nacional de Desarrollo” (SENPLADES, 2008).

Tabla 1. Comparación entre evaluación y acreditación

	Evaluación	Acreditación
Objetivo principal	Por una institución, tener una mirada constructiva, reflexiva y no complaciente sobre sí mismo, con respecto a sus propios objetivos, valores, a su cultura, etc., permitiéndole definir de manera más clara, sus ejes de desarrollo.	Garantizar a la universidad, a las sociedades y a quienes se involucran directa o indirectamente con las mismas, la verificación por parte de la universidad o la entidad en cuestión, que la institución posee un conjunto de características importantes (por un organismo acreditador) en términos de calidad.
Criterio de referencia	Los criterios de referencia privilegiados, son los objetivos específicos de la institución o de la entidad. Un referente específico será creado para que sus distintas dimensiones sean más explícitas.	Se trata de criterios generales, comunes, considerados pertinentes para la totalidad de las instituciones o de las entidades en cuestión. Estos criterios son definidos por un organismo acreditador, considerado neutro o imparcial, que tiene estrecha colaboración con expertos de los distintos ámbitos tratados.
Función	Función sobre todo formativa, al servicio de la propia institución.	Función sobre todo certificativa, al servicio de la sociedad (sin omitir el papel formativo para la institución en cuestión).
Proceso	Sobre todo, se trata de un proceso de construcción de significados y de valor, implicando todos los componentes de la institución en cuestión. Algunos expertos exteriores pueden ser asociados con el objeto de otorgar a la institución una imagen más distanciada de sí misma.	Sobre todo, se trata de un proceso de comprobación, de reconocimiento y de regulación, garantizado por un organismo acreditador (proceso que puede ser precedido por una fase de autoevaluación y evaluación por pares)
Comunicación	Garantías de confidencialidad, son necesarias para favorecer un clima de confianza y de sinceridad en la autoevaluación. Algunos documentos podrán hacerse públicos si hay acuerdo y, con posterioridad.	El hecho de que una institución o una entidad reciban o no su acreditación debe, por supuesto, hacerse público.

Fuente: (SENPLADES, 2008)

Los modelos de universidad actuales deben ser revisados, porque de la forma en que son concebidos, también tienen lugar las actividades pertinentes y, esa es la referencia que se aplica para su evaluación (Figueroa, 2010).

Olivero y Navas (mencionados por Figueroa, 2010) consideran que el aseguramiento de la calidad tiene dos enfoques: el primero se concentra en el cumplimiento de estándares mínimos que garanticen la competencia del egresado y, el segundo, en el mejoramiento de la calidad que se constituye en una iniciativa de las instituciones para alcanzar metas de superación continua y, su disposición para que la ayuda externa también se haga presente. Ambos procesos podrían combinarse aunque son más bien complementarios, con el objeto de que el egresado, cualquiera sea su perfil, tenga las características y competencias para afrontar debidamente sus responsabilidades profesionales.

2.7 EVOLUCIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, CASO ECUADOR

En el año 1994, se identificaron varios nudos críticos de la educación superior ecuatoriana, los más destacados son: poca vinculación de las instituciones de educación superior con la comunidad, calidad insuficiente en las actividades académicas y las de gestión, pocos recursos económicos y, la absoluta inexistencia de un sistema de rendición de cuentas. En el mismo año, se eliminaron los exámenes de ingreso con lo que se incrementó de manera excesiva la población estudiantil universitaria, derivando una serie de problemas por falta de docentes, infraestructura y recursos; con el consiguiente

destruimiento de la calidad y del producto final que las universidades entregaban a la sociedad (Rojas, 2006).

La demanda del servicio de educación superior dio lugar al apareamiento de varias universidades a nivel nacional que no contaban con los más mínimos esquemas de calidad. Esto, sumado a la prácticamente total ausencia del Estado para vigilar la calidad y la pertinencia de este sistema, originó un agresivo menoscabo de la formación superior en el Ecuador (Long, y otros, 2013).

El Registro Oficial No. 77 del año 2000 crea el Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP) que fue el organismo encargado de regular la educación superior en Ecuador hasta el año 2010. El Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador (CONEA) fue creado conjuntamente para trabajar con el CONESUP de manera coordinada (CONEA, 2003).

Sylva (2010) aclara que el CONEA definió un patrón de organización universitario normado por el marco jurídico del país. Esta pauta se constituyó en el objetivo específico del proyecto Mandato 14. La evaluación del desempeño institucional de las Instituciones de Educación Superior o IES, recaía en la categoría de problemas designados como vagamente estructurados y ello implantaba un enfoque correcto a esta complicación.

El CONEA optó por el enfoque multicriterio, cuyo origen es matemático y proviene de la rama de métodos de decisión multicriterio, que incluye marco teórico y un acervo de técnicas que asisten en la toma de decisiones. Es un enfoque que construye una estructura

de evaluación según varios criterios. Se considera que el criterio es un instrumento que faculta la comparación y la constitución de vínculos de predilección entre dos o más elementos de la evaluación, siempre de acuerdo a un núcleo específico (CONEA, 2009).

El enfoque multicriterio está amparado en tres principios que son: identidad y descomposición, discriminación comparativa y síntesis. Es un modelo de estructura jerárquica que parte de un enfoque central o llamado objetivo de la evaluación que, se deriva en varios subpuntos o criterios, los mismos que a su vez se desagregan en otros elementos o subcriterios y, así sucesivamente, hasta alcanzar los niveles inferiores correspondientes a los indicadores. Se asigna pesos diferenciados o ponderaciones a cada uno de ellos, de acuerdo a su mayor o menor importancia dentro del modelo.

La estructura multicriterio de evaluación posee las siguientes cualidades:

- Universalidad, o aplicabilidad a todos los elementos a evaluarse sin ninguna excepción.
- Exhaustividad, o evaluación completa.
- No redundancia, es decir, no abordar criterios de manera repetitiva.
- Descomposición, o desagregación de sistemas en menor magnitud.
- Operatividad, que implica valor para todos los elementos considerados en la evaluación.
- Economía, o la menor cantidad de componentes posible.

Bajo esta estructura, el orden de preferencia y valoración son numéricos aunque son de esencia subjetiva, en el sentido de que, es posible que impliquen desacuerdos sin posibilidad de solución. El fundamento es que los juicios subjetivos son más útiles si se exteriorizan numéricamente y se conoce como principio de subjetividad numérica. Cuenta con herramientas aritméticas para su agregación y, al añadir varias categorías de juicios se constituye la etapa fundamental de la evaluación multicriterio.

El Mandato 14 partió de premisas conceptuales centrales en torno al debate de la educación superior. Estas premisas son:

- a) Concepto de universidad como organización compleja, debido al polifacético y estratégico rol que posee en la producción y reproducción de la vida social, refiriéndose a la parte formativa, crítica, científico – tecnológica y cultural. Por tanto, es un espacio de transferencia y creación de conocimientos que edifica la ciudadanía y la identidad.
- b) Concepto de educación superior como bien público y derecho humano. Bajo la consideración de la que la universidad es una entidad de finalidad pública aunque sea privada, se tiene como referente a la sociedad y no al mercado.
- c) Concepto de comunidad académica, refiriéndose al concepto científico, profesional y artístico con autoridad, reconocimiento, legitimidad y adecuada protección en su medio.
- d) Concepto de estudiante, es el sujeto de deberes y derechos. Y no debe ser visto como cliente.

- e) Principios de la educación superior, que articulan la universidad al desarrollo, la construcción de la democracia y las identidades, desarrollando sentido de pertenencia y la igualdad de oportunidades.
- f) Cogobierno o autonomía responsable. Involucra calidad, integralidad y autodeterminación para originar conocimiento. Este es un principio contemplado en la Constitución del año 2008 mencionado por Sylva (2009).
- g) Complementariedad entre equidad y calidad. La calidad y la excelencia no son estimaciones excluyentes sino complementarias para edificar desarrollo y democracia en el país.
- h) Concepto de calidad desde la evaluación, es decir, coordinar entre el ser y el qué hacer de la educación superior. Esta definición proviene de la UNESCO mencionado por Sylva (2010).

Sobre estas concepciones teóricas – metodológicas, el CONEA estableció una estructura de evaluación con cuatro grandes criterios, desagregados en 11 sub-criterios, 15 sub sub-criterios, 53 indicadores y ocho categorías. Este modelo fue operativizado a través de la herramienta informática de enfoque multicriterio llamada *Logical Decisions* (Sylva, 2010).

Los criterios empleados por el CONEA para la evaluación de las instituciones de educación superior en el año 2008 fueron:

- Academia.
- Estudiantes.

- Investigación y,
- Gestión (CONEA, 2009).

Este modelo plantea Academia, como un criterio que busca establecer distinciones con los docentes de otros niveles de educación nacional, bajo la idea de que se convierta en una comunidad científica reconocida y con autoridad. El criterio Estudiantes y Entorno de aprendizaje, toca asuntos de fondo relacionados con el sistema social y el entorno político y, su correspondiente interacción con las instituciones de educación superior que busca obtener equidad y excelencia. El criterio Investigación tiene como objeto fomentar la ciencia, la tecnología y la innovación. El criterio Gestión tiene que ver con la consideración de la universidad como un ente profesional diferenciado de otro tipo de organizaciones (CONEA, 2009). Estos enfoques están contenidos en la tabla 2.

Tabla 2. Los criterios para la evaluación de desempeño institucional de las IES ecuatorianas (Mandato 14)

Academia	Establece las condiciones básicas para el desempeño de una docencia universitaria de calidad. Se denomina Academia para diferenciarla de otros niveles (primario y secundario) y en consideración que este tipo de docencia debe constituir una comunidad científica, profesional y artística con autoridad y legitimidad en su medio. Se desagrega en cuatro sub-criterios (Planta docente, Dedicación, Carrera docente y Vinculación con la colectividad) y 19 indicadores. Por su importancia para la calidad universitaria, registra el mayor peso en la estructura del modelo.
Estudiantes	Destaca la centralidad de los/as estudiantes y de los aprendizajes en los nuevos modelos pedagógicos y evaluativos. Se desagrega en dos sub-criterios (Deberes y derechos y Soporte académico) y 16 indicadores.
Investigación	Define a una sociedad como tal, por su rol en la generación de conocimientos (no solo en su transmisión). Es complementaria a la docencia y garantiza la conformación de una Academia universitaria, por lo que debe ser una función orgánicamente articulada al proyecto académico. Este criterio se desagrega en tres sub-criterios (Políticas, Praxis investigativa y Pertinencia), y 9 indicadores.
Gestión	Hace relación al marco institucional en el que se desarrolla el proyecto académico. Se desagrega en cuatro sub-criterios (Organización; Infraestructura) y 9 indicadores. Este criterio registra el menor peso en el modelo.

Fuente: (Sylva, 2010)

Una vez construido el modelo, se arrancó con la etapa de recolección y construcción de datos alrededor del objeto de evaluación que fueron 68 universidades de pregrado y tres universidades de posgrado. Se diseñaron cuatro formularios de captura de datos y varias guías de observación. El equipo técnico estuvo articulado con 35 profesionales que realizaron el trabajo de campo.

El desarrollo de construcción de datos tuvo tres fases:

- Fase de recolección de datos cuantitativos y cualitativos directamente de la fuente, o sea, de las universidades, mediante la plataforma informática diseñada para este fin por el CONEA.
- Fase de verificación de datos cuantitativos y cualitativos in situ, ejecutada por evaluadores y, de levantamiento de información cualitativa novedosa mediante guías definidas de observación.
- Fase de procesamiento y análisis de consistencia de los datos cuantitativos y cualitativos reunidos en las fases previas, que se constituyó en una re-verificación de información a cargo de un equipo diferente de evaluadores, para que la actualización de cifras quede registrada en la base de datos.

El Registro Oficial No. 298 en su artículo 175 del año 2010 crea el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) que es el organismo encargado de determinar la calidad en las instituciones del sistema de educación superior de Ecuador a través de un modelo de evaluación basado en seis criterios que son el pilar de los procesos de enseñanza, investigación y vinculación con la comunidad. Éstos son:

- Academia.
- Eficiencia académica.
- Investigación.
- Organización.

- Infraestructura y,
- Estudiantes (CONEA, 2009).

El Consejo de Educación Superior (CES) planifica, regula y coordina el sistema de educación superior y sus relaciones con la Función Ejecutiva y la sociedad, a fin de garantizar una educación superior de calidad que contribuya al crecimiento del país. El CES trabaja conjuntamente con el CEAACES (2015). El artículo 351 de la Constitución de Ecuador establece que el sistema de educación superior se regirá por el principio de calidad, entre otros (Tribunal Constitucional del Ecuador, 2008).

2.8 MODELOS DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR CASO ECUADOR

El modelo de evaluación empleado por el CONEA en el año 2008 está resumido en la tabla 3 y, los resultados obtenidos al evaluar a las universidades en el año 2008 con este modelo se hallan en la tabla 4.

Tabla 3. Modelo de evaluación CONEA a las Instituciones de Educación Superior del año 2008

Crterios	Sub – criterios	Áreas
Academia	Planta docente	Nivel académico
		Categoría posgrado
	Dedicación	Doctorado
		Tiempo completo
		Tiempo parcial
Carrera docente	Calidad de dedicación académica	
	Deberes y derechos	
Estudiantes	Vinculación colectividad	Institucional
		Programas
		Participación docente
	Deberes y derechos	Participación estudiantes
		Acceso
Investigación	Políticas investigación	Reglamentación
		Titulación
	Soporte académico	Biblioteca
		Laboratorios
Gestión	Organización / gestión	TICs
		Líneas investigación
		Licencia sabática
	Infraestructura	Becas investigación
		Fondos investigación
	Pertinencia	Formación investigación
		Publicaciones
		Resultados
		Políticas institucionales
		Gestión interna
		Accesibilidad
		Espacios bienestar
		Oficinas docentes Tiempo Completo

Fuente: (CONEA, 2009)

Tabla 4. Resultado de la aplicación del modelo CONEA, evaluación realizada en el año 2008

	Categoría A	Categoría B	Categoría C	Categoría D	Categoría E
Año 2008	11	9	13	9	26

Fuente: (CONEA, 2009)

El análisis de Sylva (2010) respecto de estos resultados se explica de la siguiente manera:

La categoría A, formada por 11 universidades, es la que registra mejores condiciones para que su planta docente se edifique como comunidad científica, profesional y artística. Son espacios mayormente democráticos, donde existe respeto a los derechos y deberes de la comunidad universitaria y, hay praxis para normar el acceso y la permanencia, también existen cimientos académicos adecuados para el proceso de enseñanza aprendizaje. También, las universidades categorizadas en este grupo muestran un desempeño enormemente superior respecto de las otras IES.

La categoría B abarca nueve universidades y, en relación con las del grupo anterior, tiene una brecha muy notoria dada especialmente por los criterios Investigación y Academia. El nivel académico y el tiempo de dedicación están muy por debajo de la exigencia de la Ley Orgánica de Educación Superior o LOES, los deberes y derechos docentes no son aplicados plenamente. Hay mayor flexibilidad en los procesos de admisión, nivelación y titulación. Cuando hay actividades de investigación, no se incluyen en las estructuras académicas y los resultados, por tanto, son sumamente limitados.

La categoría C tiene 13 universidades. El nivel académico de sus docentes es generalmente de diplomados y/o especialistas. Hay deficiencias en tiempos de

dedicación. A esto, se suma que la admisión y la nivelación son muy flexibles y a veces no existen. Los soportes académicos son completamente heterogéneos y, la investigación es inexistente, con raras excepciones.

La categoría D agrupa a nueve universidades. Tiene plantas docentes con un alto porcentaje de docentes contratados por horas, sobrecarga horaria y remuneraciones escasas. La investigación, aún la relacionada con la propia docencia, es mínima. No existen normas para admisión ni para nivelación y el entorno de aprendizaje es de naturaleza heterogénea.

La categoría E integra a 26 universidades y se crearon entre 12 y 14 años antes de la evaluación del CONEA, aproximadamente desde la vigencia de la LOES, en mayo del año 2000. Estas instituciones no reúnen condiciones para denominarse universidades, dicho de otro modo, no son espacios de creación ni transmisión de conocimientos. La actividad y permanencia de su planta docente se sostiene en prácticas precarizadas y, su oferta académica contempla carreras de orientación mercantil, con menores exigencias y mayores facilidades para los procesos de aprendizaje. Por tanto, requieren menor inversión y eso es lo que explica su proliferación. Aunque son centros que existen bajo las denominaciones: técnicas, ambientales, ecológicas, su oferta dista mucho de estar a la par de tales calificativos, hay ausencia de investigación, inclusive la del mejoramiento de la docencia. Son universidades que no muestran ni compromiso ni capacidad para ocuparse de problemas sociales y, su paso origina una universidad de carácter neutro, desenraizada de su entorno social y sin impacto alguno en la realidad local ni regional a la que debería dar alguna respuesta.

Los criterios de acreditación y la valoración de la escala cuantitativa se hallan en los anexos C y D.

Estas universidades categorizadas en E, fueron las que curiosamente experimentaron el crecimiento más rápido y se convirtieron en un sector dinámico, ofertando carreras con denominaciones muchas veces inimaginables, increíblemente imaginativas, que no se correspondían con una oferta académica universitaria (Long, y otros, 2013).

La permisividad en la creación de universidades contempla varios factores a destacarse:

- a) Inoperancia, calidad pobre y masificación.
- b) Oportunismo de sectores que ven a la universidad como una posibilidad lucrativa privada.
- c) Corrupción de la esfera política.
- d) Ausencia de entes técnicos y carencia de leyes para regular el sistema (Gallegos, 2010).

Las 26 universidades ubicadas en categoría E fueron sometidas a un nuevo proceso de evaluación, 14 de estas no superaron los parámetros de calidad y fueron catalogadas como definitivamente no aceptables. Estos centros de educación superior cerraron y, el 7,5% de la población estudiantil que éstas universidades abarcaban, se acogieron al plan de contingencia elaborado por el CES, con el fin de que los estudiantes sean capaces de culminar sus estudios. (CONEA, 2009).

Jaime Gallegos (2010), exhibe algunas fortalezas y debilidades acerca del aseguramiento de la calidad, luego de la evaluación realizada por el CONEA. Las fortalezas son:

- Diseño de un modelo de evaluación de la calidad y acreditación de las IES, con la existencia de documentos técnicos para llevar a cabo estos procesos.
- Generación de una cultura de la calidad, que de ser incipiente pasa a ser un factor en desarrollo.
- Capacitación a equipos de auto-evaluadores y evaluadores externos de las IES.
- Expedición de las normas básicas para realizar procesos de acreditación.
- Lograr que la mayoría de las 72 universidades hayan sido capaces de ingresar al proceso de acreditación.
- Comprobar que esas universidades ejecuten planes de mejora, orientados al acrecentamiento de la calidad académica y la gestión institucional.
- Haber puesto sobre el tapete el verdadero papel que debe tener un centro de educación superior.

La debilidad es la necesidad fundamental de convenir que el aseguramiento de la calidad debe ser exigible y no voluntario. Esta es una cuestión indiscutible cuando se trata de IES sustentadas por el Estado, pues la universidad pública también debe rendir cuentas.

El modelo empleado en Ecuador a septiembre del año 2015, tiene 36 indicadores de tipos cualitativo y cuantitativo. La tabla 5 muestra una visión integral de este modelo.

Tabla 5. Modelo actual de evaluación institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas caso Ecuador

Criterio	Sub - criterio	Áreas	Tipo de indicador
Organización	Planificación institucional	Planificación estratégica Planificación operativa	Cualitativo
	Ética institucional	Rendición de cuentas Ética	Cualitativo
	Gestión de la Calidad	Políticas y procedimientos Sistemas de información Oferta Académica Información para la evaluación	Cuantitativo
Academia	Posgrado	Formación de posgrado Doctores a Tiempo Completo Posgrado en formación	Cuantitativo
	Dedicación	Estudiantes por docentes a Tiempo Completo Titularidad Tiempo Completo Horas clase Tiempo Completo Horas clase Medio Tiempo / Tiempo Parcial	Cuantitativo
	Carrera docente	Titularidad Evaluación docente Dirección mujeres Docencia mujeres Remuneración Tiempo Completo Remuneración Medio Tiempo / Tiempo Parcial	Cuantitativo
Investigación	Institucionalización	Planificación de la investigación Gestión de recursos para la investigación	Cualitativo
	Resultados	Producción científica Producción regional Libros o capítulos revisados por pares	Cuantitativo
Vinculación con la sociedad	Institucionalización	Planificación de la vinculación Gestión de recursos para la vinculación	Cualitativo
	Resultados de la vinculación	Programas / proyectos de vinculación	Cualitativo
Recursos e infraestructura	Infraestructura	Calidad de aulas Espacios de bienestar Oficinas a Tiempo Completo Salas a Medio Tiempo /Tiempo Parcial	Cuantitativo
	Tecnologías de la Información y Comunicación TICs	Conectividad Plataforma de gestión académica	Cualitativo
	Bibliotecas	Gestión de bibliotecas Libros por estudiante Espacio estudiantes	Cuantitativo
Estudiantes	Condiciones	Admisión a estudios de posgrado Bienestar estudiantil Acción afirmativa	Cualitativo

Fuente: (CEAACES, 2015)

Los criterios expuestos fueron usados en el proceso de acreditación y categorización institucional 2013 y en el proceso de evaluación, acreditación y re-categorización institucional llevado a cabo en el año 2016. Los resultados se consignan en la tabla 6.

Tabla 6. Instituciones acreditadas en el Sistema de educación superior de Ecuador

	Categoría A	Categoría B	Categoría C	Categoría D
Año 2013	3	18	14	2
Año 2015	8 (incluye 2 universidades de posgrado)	27 (incluye 1 universidad de posgrado)	16	4

Fuente: (CEAACES, 2015)

CAPÍTULO III

3. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 INTRODUCCIÓN

Todo estudio precisa de un planteamiento donde se recogen interrogantes como: ¿dónde estás?, ¿dónde quieres llegar?, ¿cuál es la importancia de?, ¿cuáles han sido los beneficios de?, ¿qué diferencia uno con otro?, ¿cómo se está avanzando?, etc. Las respuestas a estas y demás preguntas que motivaron el estudio, son las que el enfoque y diseño metodológico aportan para la investigación, por lo que el diseño y desarrollo en términos de metodología permite plantear, desarrollar y evaluar la presente investigación.

La selección del enfoque y el diseño metodológico requieren de un proceso de reflexión y análisis que de sentido a la idea de investigación y, que permita el logro de los objetivos hasta alcanzar respuestas a las grandes interrogantes planteadas. El elemento transversal de todo este proceso y análisis reflexivo es el contexto temporal de la investigación, que precisa ser definido previamente para poder adaptar el diseño metodológico al entorno de la investigación, escenario en el que se lleva a cabo el estudio. Se considera la historicidad como elemento clave porque las decisiones históricas que hace, asumen en el proceso de mejoramiento de la calidad y, condiciona el contexto de interpretación (Cárcamo, 2005).

El elemento contextual demanda un inicio del proceso investigativo con una revisión exhaustiva de la literatura, documentación oficial y experiencias que han ido dando forma

al problema planteado. Así mismo han ido dando pistas sobre cómo proceder en algunos momentos del desarrollo del estudio, en función de las propias necesidades y demandas de las fases específicas de acuerdo a su organización.

Del análisis de la literatura, se llegó a determinar las acciones de mejora de la calidad de la educación superior, desde el enfoque de la gestión de la calidad de una organización del sector academia, así como llegar a entender lo que buscan estas mejoras, con quiénes se compara y a dónde quiere llegar la educación superior desde la perspectiva de la calidad.

El ejercicio interpretativo que se realiza en el estudio, utiliza como fuente secundaria los datos textuales. Este proceso busca la captación del sentido del discurso contenido en el texto, sin embargo, la posibilidad de lo subjetivo en el proceso de interpretación de textos, puede presentarse ya que se trabaja con el lenguaje que interviene, utilizado por el sujeto que expresa.

3.2 CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

En América Latina ha habido una compleja dinámica de evolución de las instituciones universitarias asociadas a un conjunto muy variable de factores en cada momento histórico, el empoderamiento de las universidades expresado en la autonomía y el cogobierno, fue resultado de las políticas estatales y los intereses de los aliados académicos; la desregularización de la educación promovió el surgimiento y expansión

de la educación privada; por otro lado, la globalización que ha exigido un modelo de internacionalización y diversidad de la universidad.

El sector privado, estructuró lógicas de prestación de servicios educativos basadas en la dinámica del mercado, promoviendo niveles de calidad basados en función de los costos de las matrículas y, dada la ausencia de estándares básicos muchas instituciones de educación superior se identificaron dentro de los niveles educativos claramente bajos (Rama, 2005).

La política pública asociada a la educación superior orientada a la búsqueda de la calidad, fue una de las respuestas a la diferenciación de la calidad, es así que, en varios países de Latinoamérica, a partir del año 2000 se identifica como eje transversal el aseguramiento de la calidad. Es el caso de Ecuador que ha tenido cambios constitucionales y la creación de nuevos organismos de regulación y de evaluación de la educación superior.

Estos organismos están conformados con representación de los diversos actores académicos que, en el caso de Ecuador, se identifica una falta de autonomía y dependencia de la política del gobierno de turno. Son diez años que el sistema de educación superior en Ecuador se ha repensado en torno al estudiante como el centro del proceso enseñanza aprendizaje, siendo la universidad la generadora de talento humano que, fomenta el cambio de la matriz productiva definida como una estrategia para el desarrollo económico del país. Este sistema se articula con actores generadores de políticas públicas y veedores del cumplimiento de estándares de calidad de la educación superior, visto como un eje transversal en el cambio que fue emprendido hace diez años.

El marco legal del sistema de educación superior, define la calidad como la búsqueda constante y sistemática de la excelencia, la pertinencia, la producción, transmisión del conocimiento y el desarrollo del pensamiento con autocrítica, crítica externa y el mejoramiento continuo (LOES, 2010).

3.3 ENFOQUE METODOLÓGICO Y MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

El paradigma científico hermenéutico con el que se relaciona el problema de investigación, utiliza un proceso interpretativo humanista que busca comprender la realidad. La investigación está centrada en el entendimiento y la interpretación de la mejora de la calidad, desde una perspectiva holística. La investigadora crea parcialmente lo que estudia, encontrando el significado de un proceso o documento, para esto, la hermenéutica procura comprender los textos a partir del ejercicio interpretativo intencional y contextual.

El enfoque cualitativo hace posible entender, describir, interpretar y analizar los contextos y personajes que intervienen en el mejoramiento de la educación superior desde el análisis de los estándares de calidad. El proyecto nace del deseo de indagar y comunicar la realidad que parte de un fenómeno como la mejora continua de la calidad en la educación superior, variable de estudio y luego estudiar e interpretar sus evolución; la epistemología del planteamiento humanista que permite al estudio determinar la mejora continua, utiliza los métodos de investigación fenomenológico y el hermenéutico, la fenomenología desde la intuición, la hermenéutica desde la comprensión del ser en su historicidad y lingüística (Barbera & Inciarte, 2012).

La fenomenología toma sentido cuando sus máximos pensadores de la filosofía moderna dan su aporte intelectual para despejar la realidad, principalmente en las ciencias sociales y humanas. Según estudios de Barbera & Inciarte (2012) en una revisión y exploración de los postulados teóricos sobre la fenomenología y la hermenéutica, sostienen que los filósofos Edmund Husserl (1985a), desarrolla la fenomenología trascendental; su discípulo Martín Heidegger (2005), quien da inicio al viraje fenomenológico y el filósofo Hans-Georg Gadamer (2005), el que concreta las bases teóricas de la hermenéutica (Barbera & Inciarte, 2012).

El hermeneuta interpreta todos estos sucesos inmediatos a la luz de experiencias anteriores, de sucesos anteriores y de cualquier elemento que pueda ayudar a entender mejor la situación estudiada. La fenomenología hermenéutica se concentra en la experiencia humana y los textos de la vida (Ruiz, 2012).

Sin ánimo de seguir reglas específicas, el proyecto de investigación considera que es producto de la interacción dinámica entre las siguientes actividades de investigación: a) definir un fenómeno o problema de investigación, b) estudiar y reflexionar sobre éste, c) descubrir categorías y temas esenciales del fenómeno naturaleza de la experiencia, d) describir el fenómeno, e) interpretar, mediando diferentes significados aportados por los participantes; en este caso los participantes plasman sus experiencias en documentos, reglamentos, normativas y modelos.

3.4 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y FASES DEL ESTUDIO

En esta sección quedan recogidas las preguntas de investigación y las correspondientes respuestas que permiten evidenciar todas las fases del proceso llevado a cabo.

La interrogante de investigación fue saber ¿cuál es el mejoramiento de la calidad superior desde la comparación de estándares? De esta pregunta se derivan cuestiones de la realidad que delinear la ruta de la investigación: ¿Cuáles son las consideraciones respecto a la calidad?, ¿Cómo se define la educación superior desde el enfoque de calidad?, ¿Cuál es el enfoque general de la mejora continua?, ¿Cómo entender la mejora continua desde la perspectiva de la educación?, ¿En qué consisten la evaluación y la acreditación?, ¿Cuál ha sido la evolución de la calidad en la educación superior en el Ecuador?, ¿Cuáles son los modelos de evaluación de la calidad de la educación superior en el Ecuador?.

La *primera fase* del estudio, se inició con la revisión bibliográfica correspondiente, para poder contextualizar la investigación desarrollada y centrando la atención en normativa y, en referencias nacionales e internacionales que permitan justificar suficientemente las decisiones tomadas a lo largo del estudio. Una vez realizada la contextualización teórica se identificaron los documentos protagónicos a través de los cuales se obtuvo información y datos relevantes sobre calidad desde varios enfoques, mejoramiento y modelos que definen los estándares de calidad en la educación superior.

La *segunda fase* de la investigación se inició con el análisis de estándares de calidad, considerando la evolución cronológica que ha tenido el proceso de mejora de la calidad

en el sistema de educación superior. Se revisa a detalle la organización de los esquemas de calidad, esta fase es la principal del estudio ya que permitió identificar la manera de definir el estado actual y el estado de mejora que se espera en término de calidad de la educación superior.

La *tercera fase* de la investigación permitió comparar los modelos de evaluación de la calidad de la educación superior, desde el enfoque de la mejora continua de la calidad. Se consideró el objetivo que se desea alcanzar en cuanto a calidad, los principios de gestión, el cambio en los comportamientos, las propuestas de modificaciones mediante acciones formativas, identificación del campo concreto de la mejora continua, medición de la satisfacción de los usuarios, diagnóstico interno, compromiso con la Dirección, planes de acción, implantación, evaluación y seguimiento.

3.5 POBLACIÓN Y MUESTRA

En esta parte de la investigación se pretende definir las características que tienen los sujetos de estudio (documentos). La población de acuerdo a Fracica (1988) citado en Bernal Torres (2010) es el conjunto de todos los elementos a los cuales se refiere la investigación, con características similares y sobre los que se desea hacer inferencia. El estudio identificó como población el sistema de educación superior de un país que ha implementado hace diez años, políticas de educación centradas en el estudiante y con una participación significativa de regulación estatal en su proceso de gestión y evaluación de la calidad; el tiempo que se tomó para el estudio es desde el año 2008 hasta el año 2015. Los elementos que se consideran fueron todo el marco normativo, modelos e informes de

trabajo que se generaron en el proceso de regulación de la educación superior y evaluación de la calidad.

La muestra que se considera para el estudio es de tipo intencionado y razonado, donde las unidades de muestreo fueron elegidas por la representatividad del discurso y porque pueden responder a la pregunta de investigación de forma que refleje el problema con amplitud.

El tipo de muestreo que se utilizó en el estudio es el teórico que, permitió aumentar la utilidad de la información obtenida a partir de cada texto revisado, permitiendo reflexiones y haciendo posible la interpretación. El análisis documental fue aplicado a unidades de documentación divididas en: leyes, reglamentos, modelos, informes, libros, artículos y documentos de universidades para evaluar la calidad (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

El análisis cualitativo surge de aplicar una metodología específica orientada a captar el origen, el proceso y la naturaleza de estos significados que brotan de la interacción simbólica entre los individuos.

3.6 EL SISTEMA DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

El análisis del contenido logró un conocimiento acabado del contexto en el cual es producido el discurso. Se consideró la frase o la oración como unidad de análisis en el corpus, teniendo como criterios la relevancia, es decir, información recurrente o asertiva

respecto a la temática consultada; la pertinencia, esto es, información que se refiere a la temática; la coincidencia, esto es que los documentos participantes opinan de manera semejante o divergente. Para este análisis se tomaron en cuenta los planteamientos sobre calidad en la educación superior, mejoramiento continuo, normalización y acreditación.

El control de calidad de la investigación está dada por la triangulación de teorías y perspectivas para analizar la calidad y la mejora continua de la educación superior, que permitió el análisis de los datos bajo diferentes enfoques de calidad, con el fin de obtener mayor riqueza interpretativa y analítica (Aguilar & Barroso, 2015).

CAPÍTULO IV

4. RESULTADOS

La planificación estratégica y operativa de las instituciones de educación superior son ahora un requisito fundamental para hablar de calidad, estas herramientas de organización engloban áreas que se presentan como estándares diferentes en las estructuras de los modelos CONEA y CEAACES.

La tabla 7 muestra un comparativo de los criterios llamados Gestión en el modelo CONEA y Organización en el modelo CEAACES.

- Acción afirmativa, se refiere a las prácticas y normas para que los grupos que tradicionalmente han sido desagregados por género o etnia se incorporen a la vida universitaria. Esta área incluida en Gestión en el modelo CONEA, reaparece en el modelo CEAACES dentro del criterio Estudiantes. Es de tipo cualitativo y no se observa ningún cambio significativo de modelo a modelo.
- Seguimiento a graduados, es un área que pese a estar contemplada en el modelo CONEA, desaparece aparentemente en el modelo CEAACES, pero en realidad, es una pauta que está contemplada en el artículo 142 de la Ley Orgánica de Educación Superior o LOES. Es por tanto, de cumplimiento forzoso. Las IES deben articular un sistema de seguimiento a graduados y sus resultados deben ser remitidos al CEAACES anualmente.

- Gestión presupuesto, alude a la claridad de elaboración y ejecución del presupuesto, documento que debe ser publicado. Esta área puede tomarse como parte del sub-criterio Gestión de la Calidad del modelo CEAACES con similares exigencias.
- Patrimonio, expone la necesidad de que la IES cuente con solidez financiera y patrimonio propio. Esta área también está dentro de Gestión de la Calidad del modelo CEAACES.
- Planta administrativa, mide la eficiencia administrativa. Se hizo la medición a través de la relación Número de empleados sobre Número de docentes a tiempo completo. No tiene equivalente en el modelo CEAACES.
- Comunicación del CONEA, se convierte en Sistemas de Información del CEAACES.
- Accesibilidad, que se refiere a personas con capacidades especiales, fue incluido en el área Acción Afirmativa del criterio Estudiantes del CEAACES.
- Espacios bienestar, se incluyó como área en un criterio aparte denominado Recursos e Infraestructura. La novedad es que el CEAACES consideró ampliar este concepto y hacerlo más específico, refiriéndose a sitios dedicados a la cultura, al intercambio social, las actividades deportivas y recreativas y a los Servicios de alimentación.
- Oficinas docentes a tiempo completo, se trasladó igualmente al criterio Recursos e Infraestructura del modelo CEAACES. No se observa ningún cambio en su concepción de evaluación.

Acerca de las áreas novedosas que presenta el criterio Organización del modelo CEAACES:

- Planificación estratégica, toma en cuenta la existencia de planificación institucional que guíe la acción docente, de investigación y vinculación con la comunidad. Está enmarcada en la ley.
- Planificación operativa, desarrollada en base a la planificación estratégica, identifica objetivos a corto plazo y responsables de llevar a cabo las operaciones pertinentes.
- Ética, describe la rendición de cuentas de la máxima autoridad de una IES a la comunidad universitaria sobre la marcha del Plan operativo anual y el cumplimiento de la Planeación estratégica, cuyos resultados deben ser publicados.
- Políticas y procedimientos, implica la existencia de políticas y procedimientos para dar paso al mejoramiento continuo de la calidad.
- Sistemas de información, que permitan la disponibilidad de los datos necesarios cuando ellos sean requeridos. Es un elemento fundamental en la toma de decisiones.
- Oferta académica, llama a la existencia de políticas, procedimientos y normativas formales que sean aplicados a las carreras y programas de las IES, de manera que se correspondan con su visión y misión, enmarcados en el principio de pertinencia.
- Información para la evaluación, es proporcionar el 100% de datos de forma puntual, pertinente, consistente, completa y formal.

Tabla 7. Criterio Gestión CONEA, 2008 / Organización CEAACES, 2013

	Área	Métrica de evaluación		Área	Métrica de evaluación
Sub-criterio - Organización / Gestión	Políticas	Acción afirmativa	Planificación	Planificación estratégica	Planificación institucional enmarcada en la ley
		Egresados		Planificación operativa	Plan operativo anual con base en la planificación estratégica
	Gestión interna	Gestión presupuesto	Ética institucional	Rendición de cuentas	Informe anual y publicación de los documentos referentes
		Patrimonio		Ética	La institución cuenta con una instancia que regula el comportamiento responsable y ético
	Infraestructura	Planta administrativa	Gestión de la calidad	Políticas y procedimientos	Estatuto vigente, manuales de procesos o procedimientos de gestión interna de calidad, actas, reportes, planes de mejora
		Comunicación		Sistemas de información	Documentación técnica
		Accesibilidad		Oferta académica	Modelo educativo y pedagógico institucional, documentos con políticas y procedimientos internos, actas y documentos de evidencia
		Espacios bienestar		Información para la evaluación	La institución proporciona el 100% de la información necesaria para la evaluación
		Oficinas docentes Tiempo Completo			Número de oficinas con relación al número de docentes Tiempo Completo

Fuentes: (CONEA, 2009); (CEAACES, 2015)

La tabla 8 exhibe el comparativo del criterio Academia. Los modelos CONEA y CEAACES utilizan la misma denominación.

- El sub-criterio Planta docente del CONEA se llama Posgrado en el otro modelo. Sin embargo, ambos contemplan similares áreas.
- Nivel académico se equipara con Formación de posgrado. En esta área hay un muy notable desequilibrio entre resultados esperados. Mientras que para el 2008 el 30% de docentes debían poseer título de posgrado, para el 2013 el 100% de profesores debían poseerlo. A esto se suma la exigencia de que al menos el 40% posea también el grado PhD.
- Categoría posgrado, toma en cuenta el número de semestres cursados por los docentes en posgrado. Mientras que, Doctores a tiempo completo estima que, entre el 55 y 60% de la planta docente con esta modalidad ya debe tener su PhD.
- Doctorado es un área donde los hallazgos al año 2008 dio 18,3% en la IES de más alto valor.
- Posgrado en formación implica la existencia de estrategias para la formación doctoral, reflejada en acciones concretas y efectivas.
- El modelo CONEA asume que mientras más docentes a tiempo completo es mejor, pero el modelo CEAACES pone cifras: 75% esperados, pero al menos 60% efectivos. Los estudiantes promedio estimados por docente no cambia, es de 30 en ambos modelos. La carga horaria pasa de $12 \pm$ dos horas a la semana, a entre tres y 18 horas de clase.
- Acerca de la docencia a medio tiempo se pasa de seis \pm dos horas a la semana a entre dos y nueve horas.

- Calidad de dedicación, mide el tiempo dedicado a actividades fuera de la docencia. Es un área extinta en el modelo actual.
- Carrera docente en el modelo CONEA considera Cogobierno refiriéndose a participación de los docentes en el gobierno de la institución, Contratación con criterios claros, Política laboral con escalafón. El sub-criterio Institucional, comprende Ascensos donde se consideran aceptables los márgenes superiores al 5%; y, Remuneración, con \$2.041 dólares de promedio.
- En el modelo CEAACES el sub-criterio Carrera docente abarca: Titularidad, donde el 60% de la plantilla de profesores son titulares; Evaluación docente se aplica una vez por período docente ordinario; Dirección mujeres para que la participación sea equitativa, se estima entre el 30% y el 70%; Docencia mujeres con el mismo principio tiene una participación de entre el 30% y el 70%; Remuneración tiempo completo denota una elevación que va de \$2.041 a \$3.700. Hay una primicia, Remuneración medio tiempo / Tiempo parcial que se fija en \$40 la hora promedio.
- El modelo CONEA incluye el sub – criterio Vinculación con la colectividad en este apartado. Se consideran: Programas refiriéndose a los programas de vinculación con el entorno por carrera académica; Participación docente refiriéndose a los docentes que participan en los programas de vinculación, se da puntajes por comparación o benchmark; y, Participación estudiantes con la misma metodología. El modelo CEAACES separa a Vinculación con la comunidad para convertirla en un criterio aparte con distintas métricas.

Tabla 8. Criterio Academia

	Área	Métrica de evaluación	Área	Métrica de evaluación	
Sub-criterio - Planta docente	Nivel académico	30% de docentes deben tener título o grado de posgrado, fue la disposición transitoria octava de la LOES	Formación de posgrado	100% profesor con título académico de posgrado. Al menos el 40% tienen PhD	
	Categoría posgrado	Número de semestres de formación de posgrado del cuerpo docente	Doctores a Tiempo Completo	55% de profesores con formación de PhD, tal vez se considera el 60%	
	Doctorado	10% como valor de saturación de la calidad, se registra un máximo de 18,3%	Posgrado en formación	Estrategias para formación de maestros y doctores. Mínimo 0,8	
Dedicación	Tiempo completo	Docentes tiempo completo	Se asume que a mayor número de docentes Tiempo Completo mayor es la calidad. El 60% es marginalmente decreciente	Estudiantes por docentes a Tiempo Completo	Máximo 30 estudiantes por profesor
		Carga docente tiempo completo	30 alumnos por profesor	Titularidad Tiempo Completo	75% esperados. Al menos el 60%
		Carga horaria tiempo completo	12 horas por semana \pm 2 horas como valores aceptables	Horas clase Tiempo Completo	Entre 3 y 18 horas de clase por semana
	Tiempo parcial	Docentes tiempo parcial	\pm 10% como valores aceptables	Horas clase Medio Tiempo / Tiempo Parcial	Entre 2 y 9 horas de clase por semana
		Carga horaria tiempo parcial	6 horas por semana \pm 2 horas como valores aceptables	Titularidad	60% de los profesores son titulares
		Calidad dedicación	Valor máximo registrado: 1,3 como valor de referencia	Evaluación docente	Evaluación docente integral aplicada una vez c/periodo docente ordinario
Carrera docente	Deberes y derechos	Cogobierno	Reglamentación clara y completa de deberes, derechos y participación de los docentes en los organismos de gobierno de las IES	Dirección mujeres	Estadísticamente equitativa en relación a la participación masculina. Entre el 30% y el 70%
		Contratación	Criterios claros y discrecionales	Docencia mujeres	Entre el 40% y 70% de profesores titulares
		Política laboral	Escalafón definido y asignación salarial con criterios claros	Remuneración Tiempo Completo	\$ 3.700 promedio
	Institucional	Ascensos	Promoción en niveles superiores a 5% son aceptables. Evaluación reglamentada	Remuneración Medio Tiempo / Tiempo Parcial	\$ 40 la hora promedio
		Remuneración	\$ 2.041 como remuneración promedio		
Vinculación colectividad	Programas	6 programas por carrera			
	Participación docente	Puntaje por comparación			
	Participación estudiantes	Puntaje por comparación			

Fuentes: (CONEA, 2009); (CEAACES, 2015)

La tabla 9 muestra el criterio Investigación de los dos modelos.

- El sub-criterio Políticas investigación engloba las áreas: Líneas Investigación constata la existencia de líneas de investigación aprobadas; Licencia sabática que contempla 3% de docentes con pasantías; y, Becas investigación que considera 3% de docentes con becas de investigación. Estas dos últimas áreas desaparecen en el modelo CEAACES.
- Praxis investigativa, abarca Fondos de investigación que se refiere a la capacidad de la institución para conseguir fondos para este efecto; Proyectos que toma en cuenta los proyectos de investigación terminados o en curso; Investigación docente refiriéndose al número de horas que un docente ha tenido asignadas para investigación, al menos 240 anuales; e, Investigación formativa que es la participación estudiantil en los proyectos de investigación, el 2% se define satisfactorio. Todas estas áreas, excepto Fondos de investigación, se ven incluidas de algún modo en el área Planificación de la investigación del sub-criterio Institucionalización del modelo CEAACES.
- Institucionalización, engloba Planificación de la investigación que estima debe existir un plan de investigación articulado a la planificación estratégica institucional; Gestión de recursos para la investigación que se puede equipar de algún modo con el área Fondos investigación del modelo del 2008, pero que añade la existencia de políticas, normativas y procedimientos claros para la gestión de los recursos destinados a investigación.
- El sub-criterio Resultados se compone de: Producción científica que puntualiza un mínimo de un artículo en revistas indexadas en tres años, se consideran las revistas

SCIMAGO o ISI Web of knowledge; Producción regional con seis artículos por cada docente cada tres años, para esta producción se consideran las revistas Latindex, Scielo, Lylax, Redalyc, Ebsco, Proquest, Jstor y OAJI, así como ponencias de congresos; y, finalmente, Libros o capítulos revisados con un mínimo de 0,5 libros por profesor en un período de 3 años en un área específica del conocimiento, manuales técnicos y libros texto. Todo este sub-criterio se constituye en un apartado exclusivo del modelo CEAACES.

Tabla 9. Criterio Investigación

	Área	Métrica de evaluación	Área	Métrica de evaluación
Sub-criterio Políticas investigación	Líneas investigación	Constatación de líneas y prioridades de investigación aprobadas por el organismo pertinente.	Planificación de la Investigación	Existencia de un plan de investigación articulado a la planificación estratégica institucional.
	Licencia sabática	Se considera satisfactorio a partir de 3% de docentes con pasantías o año sabático.	Gestión de recursos para la investigación	Políticas, normativas y procedimientos claros para la gestión de recursos y el financiamiento de la investigación, que son conocidos por los investigadores de la institución
	Becas investigación	Se considera satisfactorio a partir de 3% de docentes con becas de investigación	Producción científica	Los profesores de la institución publican en revistas indexadas en un mínimo promedio de 1 artículo en 3 años
Praxis investigativa	Fondos investigación	Se considera satisfactorio a partir de un índice de superior a 20	Producción regional	Como mínimo, la institución ha producido un promedio de 6 artículos por cada profesor con dedicación exclusiva durante los últimos 3 años
	Proyectos	Se considera satisfactorio a partir de 3 proyectos de investigación por carrera	Libros o capítulos revisados	Como mínimo, la institución ha producido un promedio de 0,5 libros por profesor con dedicación exclusiva, durante los últimos 3 años
	Investigación docente	Se considera un nivel satisfactorio a partir del 10% de investigadores docentes		
	Investigación formativa	Se considera un nivel satisfactorio a partir del 2% de investigadores auxiliares		

Fuentes: (CONEA, 2009); (CEAACES, 2015)

Las tablas 10 y 11 muestran el criterio Estudiantes y entorno del CONEA frente al criterio Estudiantes del CEAACES.

- Deberes y derechos observa: Acceso, medido a través del porcentaje de estudiantes aceptados; Nivelación donde se considera la duración del curso en meses; y, Becarios que estima el número de estudiantes con becas, ayudas o subvenciones, aquí el valor más alto registrado fue el de 19%.
- Reglamentación contempla: Cogobierno que se refiere a la participación de los estudiantes; Ingreso, tomando en cuenta reglamentos claros de ingreso y pertinencia en las IES; y, Graduación, asimismo con reglamentación clara para la graduación de los/las estudiantes.
- Únicamente el modelo CONEA presenta Soporte Académico así concebido. Y este agrega los sub-criterios: Titulación con porcentaje de egresados titulados; Bibliotecas, que se mide por el espacio que se considera de dos estudiantes por m² como satisfactorio, por el número de bibliotecas virtuales a las que está suscrita la universidad con el número seis como conveniente, y Títulos donde 15 por estudiante es aceptado. También está el sub sub-criterio Laboratorios, donde se mide Suficiencia en entorno de pertinencia y calidad; Funcionalidad de acuerdo a la disponibilidad de materiales e insumos; y, Renovación que repasa la mantención y renovación de los equipos. El último sub-criterio es TICs que relaciona el acceso a estas tecnologías mediante diez computadoras por estudiante y que la conectividad tenga un nivel mayor a 20 kbps de ancho de banda. Se repara en esta conectividad en el modelo CEAACES pero dentro del criterio Recursos e

Infraestructura con una mejora a 60 kbps por cada miembro de la comunidad académica.

- El modelo CEAACES, dentro del sub-criterio Condiciones, mira políticas y procedimientos claros aplicables a programas de posgrado, considerando a todos los postulantes y sus particularidades. Se equipara al área Admisión del modelo anterior pero incluye normativa legal. El área Bienestar estudiantil existe únicamente en el modelo en vigencia y se incorpora con el fin de que se aporte a la mejora de las condiciones de los estudiantes. Del área Acción afirmativa ya se habló en la tabla 7.
- Eficiencia académica presenta Tasa de retención, Tasa de titulación grado y Tasa de titulación posgrado; todos con una exigencia de al menos el 80%. Estas áreas están ausentes en el modelo CONEA.

Tabla 10. Criterio Estudiantes y entorno CONEA, 2008 / Estudiantes CEAACES, 2013

Área		Métrica de evaluación	Área	Métrica de evaluación	
Deberes y derechos	Acceso	Admisión	% de estudiantes aceptados	Admisión a estudios de posgrado	Políticas, procedimientos y estándares claros que se aplican en todos los programas de posgrado, considerando particularidades, a todos los postulantes de su oferta académica
		Nivelación	Duración de los cursos de nivelación en meses	Bienestar estudiantil	Unidad de bienestar estudiantil que mejora las condiciones de los estudiantes, de acuerdo a la normativa vigente
		Becarios	19%, que fue el valor más alto de acuerdo a la información de las instituciones de educación superior	Acción afirmativa	Políticas y normativas que garanticen la igualdad de oportunidades es en acceso, movilidad y egreso del sistema sin discriminaciones de ningún tipo
	Reglamentación	Cogobierno	Reglamentos definidos y efectiva participación en órganos directivos	Tasa de retención grado	En promedio la tasa de retención de todas las carreras es del 80%
		Ingreso	Reglamentos claros de ingreso y pertinencia en la institución.	Tasa de titulación grado	Al menos el 80%
		Graduación	Existencia de reglamentos claros para la graduación de las/los estudiantes	Tasa de titulación posgrado	Al menos el 80%

Fuentes: (CONEA, 2009); (CEAACES, 2015)

Tabla 11. Estándares de calidad que sólo presenta el modelo CONEA con relación al criterio estudiantes y entorno

	Área	Métrica de evaluación
Titulac	Tasa de graduación	% de egresados titulados
	Tiempo de titulación	Tiempo promedio de titulación en años
Bibliotecas	Espacio	2 estudiantes por m ² se considera satisfactorio
	Bibliotecas virtuales	Número de bibliotecas a las que está suscrita la universidad. Se considera satisfactorio a partir de 6 bibliotecas virtuales
	Títulos	Se considera satisfactorio a partir de 15 volúmenes por estudiante.
Laboratorios	Suficiencia	Los laboratorios son pertinentes y de calidad.
	Funcionalidad	Disponibilidad de materiales, insumos y similares, en cantidades suficientes
	Renovación	Los equipos de los laboratorios son mantenidos y renovados adecuadamente
TICs	Acceso a las TICs	Se considera satisfactorio a partir de 10 computadoras por alumno.
	Conectividad	Se considera satisfactorio en un nivel mayor a 20 de ancho de banda

Fuentes: (CONEA, 2009)

El modelo CEAACES establece la vinculación con la sociedad como criterio. La tabla 12 lo muestra de forma desglosada.

- Institucionalización, contempla Planificación de la vinculación que, expone la existencia de una planificación articulada en torno a programas académicos y en respuesta a las necesidades detectadas en el orden local, regional o nacional y, las prioridades de la planeación estratégica de la institución. También se considera el área Gestión de recursos para la vinculación que se relaciona con la gestión del financiamiento de proyectos de vinculación con base en la planificación, con el objeto de conseguir la asignación, concesión y transferencia de recursos.

- Resultados de la vinculación inmiscuye Programas / proyectos de vinculación que deben ser formulados, operados y evaluados de acuerdo a la planificación de la IES, de tal forma que sus objetivos, resultados e impacto sean coherentes con el entorno y la oferta académica.

Tabla 12. Criterio Vinculación con la Sociedad CEAACES, 2013

Sub-criterio	Área	Métrica de evaluación
Institucionalización	Planificación de la vinculación	Planificación articulada en torno a programas y/o proyectos afines a su oferta académica y respondiendo al contexto local, regional y nacional y, las prioridades del Plan Estratégico de Desarrollo Institucional Vigente.
	Gestión de recursos para la vinculación	Gestión del financiamiento de los programas y/o proyectos en base a la planificación de la vinculación
Resultados de la vinculación	Programas / proyectos de vinculación	Programas y/o proyectos formulados, ejecutados y evaluados de acuerdo a la Planificación Institucional con asesoría y seguimiento, de tal manera que sus resultados e impacto sean coherentes con el entorno y la oferta académica

Fuente: (CEAACES, 2015)

La tabla 13 evidencia Recursos e infraestructura que, es un criterio que el modelo CEAACES lo considera por separado mientras que para el modelo CONEA, éste es parte del criterio estudiantes y entorno.

- Calidad de aulas, estipula que todas las aulas de una IES cuentan con las condiciones adecuadas para las actividades de tipo académico.
- Espacios de bienestar, es un ítem al que ya se hizo referencia al hablar de la tabla 8. Es un área considerada parte del criterio Gestión del modelo CONEA.

- Oficinas a tiempo completo, hace relación directa entre las oficinas existentes y los docentes a tiempo completo, cuya relación ha de ser igual a uno.
- Salas medio tiempo / tiempo parcial, aborda la relación de estos docentes en relación con los puestos de trabajo de condiciones adecuadas, que debe ser menor o igual a tres.
- Finalmente, el sub-criterio TICs, es incluido como parte de este criterio de Recursos e Infraestructura, aunque el modelo CONEA lo consideraba dentro de Estudiantes y Entorno. Como ya se mencionó anteriormente, este apartado considera una sustancial mejora de la conectividad en un mínimo de 60 kbps por miembro de la comunidad académica.

Tabla 13. Criterio Recursos e Infraestructura CEAACES, 2013

Sub-criterio	Área	Métrica de evaluación
Infraestructura	Calidad de aulas	Todas las aulas de la institución cuentan con las condiciones adecuadas para las actividades académicas.
	Espacios de bienestar	La institución cuenta con espacios físicos adecuados, destinados exclusivamente para el desarrollo de actividades culturales, sociales, deportivas y recreativas, así como de servicios de alimentación.
	Oficinas a Tiempo Completo	La relación entre el número de profesores con dedicación exclusiva y el número de puestos de trabajo, es igual a 1.
	Salas Medio Tiempo / Tiempo Parcial	La relación de profesores a Medio Tiempo / Tiempo Parcial por puestos de trabajo, es menor o igual a 3
TICs	Conectividad	Se garantiza un mínimo de 60 kbps por miembro de la comunidad académica.
	Plataforma de gestión académica	Se cuenta con un sistema informático y con procedimientos para la gestión de procesos académicos que, garantiza la disponibilidad, confiabilidad y transparencia de los resultados
Bibliotecas	Gestión de bibliotecas	Se cuenta con un sistema de gestión de bibliotecas que garantiza el acceso efectivo y de calidad a los servicios bibliotecarios a todos los miembros de la comunidad académica de la institución
	Libros por estudiante	Al menos 5 títulos en la biblioteca (física o virtual) por estudiante
	Espacio estudiantes	Un máximo de 20 estudiantes por puesto de trabajo

Fuente: (CEAACES, 2015)

CONCLUSIONES

El modelo de evaluación CONEA con el cual se llevó a cabo la acreditación de las instituciones de educación superior en el año 2008, fue concebido a partir de la realidad nacional de ese momento. Ese es el por qué sus métricas de evaluación hacen referencia precisamente a datos concretos que sirven de base para definirlos, según el informe del CONEA (2009). No así el actual modelo CEAACES, que toma los estándares de calidad a partir de un análisis comparativo de modelos nacionales e internacionales de calidad bajo criterios de pertinencia y soberanía (SENPLADES; CONEA; CONESUP; SENACYT, 2009). Los indicadores de mejoramiento continuo deben ser diseñados por los actores de la calidad y tener legitimidad, la que se gana mediante comités interinstitucionales y de pares académicos (Álvarez & Topete, 2011). En el caso ecuatoriano, en el sistema de educación superior, los actores han tenido el rol de receptores de estándares creados por el Estado.

El resultado del diseño de estándares por parte del Estado ha dado un giro a la universidad, porque le aleja de su rol de academia y, se reduce a un cumplimiento de requisitos demandados por el Estado para enmarcarse en la calidad definida por terceros. Se identifica que el proceso de mejora continua, cuando es manejado por actores externos a la organización corre el riesgo de desvirtuarse y, los esfuerzos de la organización académica se dirigen a otras actividades.

El CEAACES articula sus métricas de evaluación, en algunos casos, con desorbitadas e irreales expectativas, un ejemplo de ello es la aspiración de que al menos el 40% de los

docentes ya tengan un nivel de formación de *Phd* y, el 60% restante estén cursando este nivel de formación, tal como se indicó en la tabla 8. Si al año 2008 que el CONEA realizó su evaluación encontró el 18,3% de docentes con esta formación en la institución donde se tenía el mayor número (UPSE, 2010). ¿Cómo puede esperarse que en el transcurso de pocos años se llegue a esos márgenes? De acuerdo con Álvarez y Topete (2011), para desarrollar la calidad, la alta dirección debe asignar los recursos necesarios para alcanzar las metas definidas en la filosofía institucional, en este caso, cuando el mejoramiento de la calidad está parametrizado por el Estado, el manejo de todos los recursos se ven forzados a atender las necesidades de los estándares, dejando de lado las prioridades que demanda la misión y visión institucional. De modo que, se corre el riesgo de frenar programas de potencial desarrollo en lugar de brindarles estímulos para que mejoren.

Las instituciones de educación superior de Ecuador, se han convertido en organizaciones que más que estar dedicadas a su quehacer inherente – la ciencia - se han volcado a una carrera vertiginosa por ascender o mantenerse en las categorías que el actual CEAACES ha instaurado (Romero & León, 2016). Una institución que requiere ser ascendida, presenta una colección de requisitos que no necesariamente conduce a la finalidad de crear pensamiento crítico o de fomentar la creatividad (UNESCO, 2006)

El CEAACES parece estar convencido que las IES al conseguir estas metas, estarían brindando educación de calidad. Sin embargo, si se habla del real estado de las instituciones de educación superior y lo que de ellas se espera, salta a la vista la formación de una brecha muy grande. Aunque se pregona que se considera la necesidad de mejora

continua en la LOES en el artículo 93 en que habla del principio de calidad (Asamblea Nacional, 2010), difícilmente se podrá cumplir si no hay un progresivo avance.

Jurán y Godfrey (2001) mencionan la necesidad del mejoramiento continuo “proyecto a proyecto”. Jabaloyes, Carot, & Carrión (2011) habla de “mejoras incrementales” y Chang (2011) asegura que esto debe convertirse en un hábito. Es decir, la mejora de la calidad tiene lugar paso a paso. A la satisfacción de una meta le sigue la fijación de una más ambiciosa y, el proceso se repite una y otra vez no de una sola vez; esto lleva solo a la decepción y a la frustración. Para ello, el compromiso de la alta dirección es fundamental y, ello lleva a construir desarrollo institucional y a instaurar cambios (Ishikawa, 1994) que posibiliten la conveniencia, adecuación y eficacia de los sistemas de gestión de la calidad que consideren los resultados del análisis y, la evaluación para determinar las necesidades y oportunidades presentes en el entorno (ISO, 2015). Tales aspectos llevan a la satisfacción de las expectativas y requerimientos de las partes interesadas (Omachonu & Ross, 1995).

El enfoque a las partes interesadas, el liderazgo, el involucramiento de la gente, la orientación a procesos, el enfoque sistémico, el mejoramiento continuo, las decisiones tomadas en base a datos y hechos; y, el beneficio de la institución y su entorno donde no existan ventajas individuales, son componentes necesarios para diseñar modelos (González & Arniciengas, 2016). No se puede dejar de lado el análisis de qué logros se obtienen con la información, de cómo realizarlos a pequeña escala, de cómo medirlos y de qué resultados se han obtenido (Gutiérrez, 2010).

El modelo de evaluación para instituciones de educación superior en el Ecuador, pese a empatar con ciertos principios como la búsqueda de la competitividad y el involucramiento de todos los miembros de una organización, dista mucho de los principios de calidad propuestos por Jerome Arcaro. El anexo A detalla estos principios y el anexo B propone un comparativo entre los principios de Arcaro con los principios de la gestión de la calidad ISO 9001 – 2015.

El Ecuador, hasta el año 2008 donde el CONEA realiza la primera evaluación institucional objetiva, no había desarrollado cultura de calidad y ese es uno de sus grandes logros. Podría además mencionarse la planificación y desarrollo de planes de mejora, propulsar el cumplimiento de los verdaderos roles que atañen a la existencia de las IES, la capacitación a evaluadores internos y externos y, tal vez lo más importante, el haber conseguido que la mayoría de universidades logren posicionarse dentro del sistema y emprender un ascenso por ser mejores (Gallegos, 2010).

La ola de profesionales con maestrías y doctorados, ¿en realidad conduce a la mejora de la calidad de la educación superior?; ¿quién garantiza que estos profesionales puedan impartir el conocimiento según las expectativas de la sociedad?; ¿alguien pensó que un profesional de estas características tiene un perfil competencial de docente?

El Ecuador enfrenta múltiples desafíos por delante, estos retos no pueden ser resueltos con cifras o modelos tomados de una planificación hecha de forma urgente. El éxito de la planificación está en mejorar procesos y promover la autogestión (Chiavenato &

Sapiro, 2011). La construcción del conocimiento es una cuestión de tiempo y de propiciación de componentes variables y mutuamente incluyentes, esto se llama calidad.

El presente estudio motiva dar continuidad a la investigación del mejoramiento de la calidad en la educación superior, porque se derivan varias preguntas de la realidad que vive la universidad. Se pueden desarrollar futuras investigaciones que deriven el desarrollo de una línea de investigación o aporte a la línea institucional de la Universidad Internacional del Ecuador Educación inclusiva y de calidad.

BIBLIOGRAFÍA

1. Aguilar, S., & Barroso, J. (julio de 2015). La triangulación de los datos como estrategia en la investigación educativa. *Revista de Medios y Educación*, 73 - 88. doi:<http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
2. Álvarez, I., & Topete, C. (2011). *Modelo para una evaluación integral de las políticas sobre gestión de calidad en la educación superior*. Obtenido de <http://zaloamati.azc.uam.mx/bitstream/handle/11191/4876/Modelo-para-una-evaluacion-integral-de-las-politicas-sobre-gestion-de-calidad>
3. Alvear, C. (1998). *Calidad total II*. México D.F.: Limusa.
4. ANUIES. (2006). *Consolidación y avance de la educación superior en México: Elementos de diagnóstico y propuesta*. México D.F.: Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
5. Arcaro, J. (1995). *Teams in Education: Creating an integrated approach*. Londres: Routledge.
6. Asamblea Nacional. (2 de septiembre de 2010). Ley 298, Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación Superior. *Registro Oficial*. Quito, Pichincha, Ecuador: Lexis S.A.
7. Barbera, N., & Inciarte, A. (2012). Fenomenología y hermenéutica: dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas. *Multiciencias*, 12(2), 199-205.
8. Borroto, E., & Salas, R. (2004). Acreditación y evaluación universitarias. *Educación Médica Superior*, 18(3).
9. Caguana, J., Caguana, D., & Asencio, L. (2016). *Factores determinantes de la Eficiencia de la Gestión Administrativa en las Instituciones de Educación Superior*. Obtenido de INNOVA Journal Research: <http://www.journaluidegye.com/magazine/index.php/innova/article/view/70>
10. Camacho, M. (2015). *La Evaluación en sus Dimensiones Educativa, de Programa y Currículo: Aspecto técnicos*. Quito: Editorial Universitaria Universidad Central del Ecuador.
11. Camisón, C., Cruz, S., & González, T. (2007). *Gestión de la Calidad: Conceptos, enfoques, modelos y sistemas*. Madrid: Pearson Educación S.A.
12. Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y Análisis Cualitativo: Cinta de Moebio. *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*(23), 204-215.

13. CEAACES. (2015). *Modelo de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas*. Obtenido de <http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/wp-content/uploads/2016/06/Modelo-de-evaluacio%CC%81n-institucional-2016.pdf>
14. Chang, R. (2011). *Mejora continua de procesos*. Buenos Aires: Granica.
15. Chiavenato, I., & Sapiro, A. (2011). *Planeación Estratégica: Fundamentos y Aplicaciones*. México D.F.: McGraw-Hill.
16. CONEA. (2003). *Estructura, políticas, estrategias, procesos y proyecciones*. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001488/148843so.pdf>
17. CONEA. (2009). *Evaluación de desempeño institucional de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador*. Obtenido de <file:///C:/Users/USER/Downloads/2%20informe%20universidades%20conea.pdf>
18. CONEA. (4 de noviembre de 2009). *Plan de mejoras institucional*. Obtenido de www.upse.edu.ec/index.php/plan-de-mejoras-institucional?...modelo-de-evaluacion...
19. De la Orden, A. (2009). Evaluación y Calidad: Análisis de un modelo. *Estudios sobre Educación*(16), 17-36.
20. Egido, I. (2005). Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa. *Dialnet*, 12.
21. Evans, J., & Lindsay, W. (2000). *Administración y control de la calidad*. México D.F.: International Thomson Edistores, S.A. de C.V.
22. Figueroa, E. (2010). Los procesos de evaluación y acreditación. *Simposio permanente sobre la Universidad: Evaluación de la calidad de la educación superior*.
23. Gallegos, J. (2010). Los procesos de evaluación de la calidad en la universidad ecuatoriana. *Simposio permanente sobre la universidad. Evaluación de la calidad de la educación superior*.
24. Garcés, N., Salazar, G., & Villegas, A. (2016). La Inversión Acertada en Educación Superior como Desarrollo Sostenible. *INNOVA Journal Research*, 1(18), 50-56. Obtenido de <http://www.journaluidegye.com/magazine/index.php/innova/article/view/44/50>
25. García, M., Carlos, Q., & Ráez, L. (2003). Mejora continua de la calidad en los procesos. *Notas científicas*, 6(1), 89-94. Obtenido de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/idata/article/view/5992/5187>

26. González, L., & Espinoza, Ó. (2008). Calidad de la Educación Superior: Conceptos y Modelos. *Calidad en la Educación*(28), 248-272. Obtenido de http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionRevistaCalidad/doc/59/cse_articulo694.pdf
27. González, Ó., & Arniciengas, J. (2016). *Sistemas de gestión de calidad. Teoría y práctica bajo la norma ISO 2015*. Bogotá: Stilo Impresores Ltda.
28. Gutiérrez, H. (2010). *Calidad total y productividad*. México D.F.: McGraw - Hill Interamericana Editores S.A de C.V.
29. Harvey, L., & Green, D. (1993). *Defining Quality*. Obtenido de <https://www.qualityresearchinternational.com/Harvey%20papers/Harvey%20and%20Green%201992%20Defining%20quality%20pre%20publication%20draft.pdf>
30. Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta. ed.). México D.F., México: McGraw-Hill.
31. Imai, M. (1999). *Kaizen, la clave de la ventaja competitiva*. México D.F.: Compañía Editorial Continental.
32. Ishikawa, K. (1994). *Introducción al Control de Calidad*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos S.A.
33. ISO. (2015). *Norma Internacional ISO 9001*. Ginebra.
34. Jabaloyes, J., Carot, J., & Carrión, A. (2011). *Introducción a la gestión de la calidad*. Valencia: Reprival, S.L.
35. Juran, J., & Godfrey, B. (2001). *Manual de calidad*. Madrid: Edigrafos S.A.
36. LOES. (2010). *Ley de Educación Superior*. Quito: Asamblea Nacional.
37. Long, G., Pacheco, L., Chávez, G., Ballas, C., Granda, M., Martínez, L., . . . Yerovi, R. (2013). *Suspendida por falta de calidad: El cierre de catorce universidades en Ecuador*. Quito: CEAACES.
38. López Segrera, F. (2003). *La gestión de calidad en educación*. Madrid: Editorial La Muralla.
39. López, F. (2006). *Escenarios mundiales de la Educación Superior*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO.
40. Martínez, M., & Romero, M. (2006). Calidad de la educación e integración de las nuevas tecnologías. *Comunicar*(13), 183-187.
41. Omachonu, V., & Ross, J. (1995). *Principios de la calidad total*. México D.F.: Editorial Diana.

42. Rama, C. (2005). La política de educación superior en América Latina y el Caribe. *Revista de la Educación Superior*, XXXIV (2)(134), 47-62.
43. Registro Oficial No. 298. (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior*. Quito: Editora Nacional.
44. Rojas, J. (2006). La evaluación y la acreditación de la educación superior en el Ecuador. En CONEA, *Seminario Internacional: Presente y futuro de la evaluación y acreditación de la educación superior* (pág. 156). Quito: Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador.
45. Romero, A. (2014). La institución de educación superior camino a la excelencia. Análisis de la aplicación del modelo de calidad en la universidad. *Cuadernos de contrato social por la educación - Ecuador*(10), 18-19.
46. Romero, A., & León, M. (2016). El aseguramiento de la calidad de la educación superior en el Ecuador, ¿de qué calidad hablamos? En M. Romo, & A. Martínez, *Una mirada multidisciplinar en relación a la prestación de los servicios públicos*. Quito: Corporación de Estudios y Publicaciones.
47. Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5ta. ed.). Bilbao, España: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
48. Senlle, A., & Gutiérrez, N. (2005). *Calidad en los servicios educativos*. Obtenido de <http://www.editdiazdesantos.com/wwwdat/pdf/9788479786670.pdf>
49. SENPLADES. (2008). *La Secretaría*. Obtenido de <http://www.planificacion.gob.ec/la-secretaria/>
50. SENPLADES. (2013). *Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017*. Quito: SENPLADES.
51. SENPLADES; CONEA; CONESUP; SENACYT. (2009). *Seminario Internacional de Evaluación y Acreditación*. Quito: Hojas y Signos.
52. Sylva, É. (2010). *Ecuador: evaluación del desempeño institucional de las universidades (2009)*. Quito: Quality Print.
53. Tobón, S. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Editorial Magisterio.
54. Tribunal Constitucional del Ecuador. (2008). *Registro Oficial No. 449*. Obtenido de https://www.corteconstitucional.gob.ec/images/contenidos/quienes-somos/Constitucion_politica.pdf
55. UNESCO. (2006). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI*. México D.F.: Red Perfiles Educativos.

56. UNESCO. (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. *La Responsabilidad Social de la Educación Superior* (pág. 9). París: UNESCO. Obtenido de http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf
57. UPSE. (2010). *Análisis de los resultados de la evaluación del desempeño M14, realizado por el CONEA y propuesta de mejoras*. Obtenido de <http://www.upse.edu.ec/index.php/plan-de-mejoras-institucional?download=6:analisis-indicadores-upse>
58. Van Ginkel, H. (2006). Responsabilidades, retos, oportunidades y gobierno; replantearse las universidades del siglo XXI. En G. U. GUNI, *La educación superior en el mundo 2006* (pág. 332). Madrid: Artes Gráficas Cuesta, S.A.
59. Villavicencio, A. (2014). *Innovación, Matriz Productiva y Universidad*. Quito: Corporación Editora Nacional.

ANEXOS

ANEXO 1. La Esencia de la Calidad en Educación de Jerome S. Arcaro

1. Crear una constancia de propósito.	La meta es volverse competitivo.
2. Adoptar una filosofía de calidad total.	Con el fin de competir en la economía global. Todos deben aprender a operar más eficiente y productivamente.
3. Reducir la necesidad de pruebas e inspección.	En base a construir calidad dentro de los servicios de educación. Ambiente de aprendizaje resultante en rendimiento estudiantil de calidad.
4. Idear nuevas maneras en la forma de hacer negocios.	Minimizar el costo total de la educación. Lograr la mejora de los estudiantes que entran en el sistema.
5. Mejorar la calidad y la productividad y reducir costos.	Instituir el proceso, diagramar – verificar – cambiar. Documentar y estandarizar el proceso y comenzar de nuevo.
6. Motivar el aprendizaje continuo.	La calidad empieza y termina con la capacitación.
7. Promover el liderazgo en educación.	La calidad debe ser incorporada a los enunciados de misión y visión. Las autoridades deben practicar lo que predicán.
8. Eliminar el miedo.	Crear un ambiente que motive a la gente a expresarse libremente. Romper barreras entre departamentos.
9. Eliminar las barreras para ser exitoso.	Desarrollar estrategias de movimiento para motivar colaboración en lugar de competición. Motivar el ganar – ganar. Motivar el cambio.
10. Crear una cultura de calidad	Involucrar a todos. Es responsabilidad compartida
11. Comprometerse con el proceso de mejora	Encontrar soluciones sienta precedente en lugar de hallar fallas y culpas. Reconocer a la gente y los grupos que hacen que las mejoras sucedan
12. Ayudar a los estudiantes a alcanzar el éxito	Remover las barreras que impiden a docentes, estudiantes y personal administrativo de su derecho al orgullo por la calidad de trabajo realizado. La meta es cambiar cantidad por calidad
13. Asegurarse del compromiso	Las autoridades deben estar comprometidas con la cultura de calidad y estar dispuestas a nuevas formas de hacer las cosas en el sistema de educación. El personal será frustrado si a las autoridades no les importa o no entienden los problemas en el camino a la meta
14. Motivar la responsabilidad	Todos en la institución deben trabajar por la transformación de calidad

Fuente: (Arcaro, 1995), traducción propia

ANEXO 2. Cuadro comparativo de los principios de gestión de calidad ISO 9001-2015 con los principios de Jerome S. Arcaro

Principios de gestión de la calidad ISO 9001 – 2015	Comparación con los principios de Jerome S. Arcaro
1. Enfoque al cliente	Principios 6, 12
2. Liderazgo	Principios 7, 9, 13
3. Compromiso de las personas	Principios 1,10, 11, 14
4. Enfoque a procesos	Principios 2, 5
5. Mejora	Principios 2, 4, 6, 11
6. Toma de decisiones basadas en la evidencia	Principio 5
7. Gestión de las relaciones	Ningún principio aplica en vista de que “gestión de las relaciones” hace referencia a las relaciones externas. Arcaro se enmarca en el contexto interno.

ANEXO 3. Criterios de acreditación. Modelo CONEA

Resultado	Estándares indispensables	Estándares necesarios	Plan de riesgos
Acreditación	Cumplimiento satisfactorio del 100% (72 estándares)	Cumplimiento satisfactorio del 80% (30 estándares)	Acciones para alcanzar el 100% de estándares indispensables y necesarios
Acreditación condicionada	Cumplimiento satisfactorio del 90% (65 estándares)	Cumplimiento satisfactorio del 70% (27 estándares)	Acciones para alcanzar el 100% de estándares necesarios

Fuente: (SENPLADES; CONEA; CONESUP; SENACYT, 2009)

ANEXO 4. Valoración de la escala cualitativa. Modelo CONEA

Evaluación cuantitativa	Evaluación cualitativa	
Rangos	Alfabética	Resultados
76-100	A. Muy Buena El objetivo logrado puede servir como modelo	Fortalezas
51-75	B. Buena Logro significativo, para alcanzar plenamente el objetivo se puede aprovechar el potencial con que se cuenta	Fortalezas
26-50	C. Regular Logros parciales debido a resultados aislados	Debilidades
0-25	D. Insuficiente Ningún logro significativo	Debilidades

Fuente: (SENPLADES; CONEA; CONESUP; SENACYT, 2009)