



**EL SISTEMA UNIVERSITARIO  
ECUATORIANO A LA LUZ DE SU EVALUACIÓN  
2019-2020**

**Editoras**

Ana María Burbano Villavicencio • Silvia Vega Ugalde





### **Universidades promotoras de la Publicación**

Prof. Francisco Salgado Arteaga, Ph.D.  
Rector Universidad del Azuay

Prof. Fernando Sempértegui Ontaneda, Ph.D.  
Rector Universidad Central del Ecuador

Prof. César Montaña Galarza, Ph.D.  
Rector Universidad Andina Simón Bolívar

Prof. Cecilia Paredes Verduga, Ph.D.  
Rectora Escuela Superior Politécnica del  
Litoral

Prof. Walter Mera Ortiz, Ph.D.  
Rector Universidad Católica de Santiago de  
Guayaquil

Prof. Gustavo Vega Delgado, MD., Msc., Ph.D.  
Rector Universidad Internacional del Ecuador

Prof. Blanca Indacochea Ganchozo, Ph.D.  
Rectora Universidad Estatal del Sur de  
Manabí

### **Comité Editorial**

Ana María Burbano Villavicencio  
Universidad del Azuay

Silvia Vega Ugalde - Coordinadora  
Universidad Central del Ecuador

Pablo Ospina Peralta  
Universidad Andina Simón Bolívar  
Paúl Herrera Samaniego  
Escuela Superior Politécnica del Litoral

María Cecilia Loor de Tamariz  
Universidad Católica de Santiago de Gua-  
yaquil

Patricia Hidalgo Albuja  
Universidad Internacional del Ecuador

Alberto Rodríguez Rodríguez  
Universidad Estatal del Sur de Manabí

### **Editoras**

Silvia Vega Ugalde  
Ana María Burbano Villavicencio

## **Autores**

Juan David Acurio, Marta Alomía, Rosa G. Álvarez-Sandoval, Omelio Borroto Leal, Ana María Burbano Villavicencio, Carlos Harold Caicedo Tapia, Silvana Cárate Mauro Cerbino, María Fernanda Compte Guerrero, Roberto Follari, Paúl Herrera Samaniego, Cristhian German Labanda, William Fernando Ladino Jiménez, Alex Ricardo López Ramos, Mary Morocho Quezada, Emilio Ochoa Moreno, Germán Parra-González, Ricardo Alberto Pozo Urquizo, Alberto Rodríguez Rodríguez, Arcángel Eduardo Sánchez Gómez, Roxana Elizabeth Sánchez Liendres, Fernando Sempértegui Ontaneda, Grecia Vásconez, Silvia Vega Ugalde

## **Pares revisores ciegos**

José Álava, María Cecilia Alvarado, Juanita Bersosa, Miriam Briones, Enrique Cabanilla Ramiro Cazar, Karina Coronel, Holger Delgado Lucas, Nora Espí, María Augusta Espín Alemania González, Victor Granda, María Auxiliadora Guerrero Bejarano, Perla Leonor León López, Aldo Maino, Mónica Mancero

Matteo Manfredi, Carlos Monsalve, Paul Ochoa, Paola Ospina, Edison Paredes, Omar Antonio Quimis, Martha María Sánchez del Campo, Vilma St.Omer Navarro, Ana María Tamarit, María Magdalena Toala

## **Revisión de Estilo**

Verónica Andrade Aguilar

## **Diagramación y diseño de portada**

Santiago Neira Ruiz  
Casa Editora

**ISBN:** 978-9942-847-92-8

**e-ISBN:** 978-9942-847-93-5

## **Impresión**

Print Lab - Universidad del Azuay  
Agosto 2022



## Presentación

El libro *El sistema universitario ecuatoriano a la luz de su evaluación 2019-2020* es el resultado de una iniciativa conjunta de siete universidades: Universidad del Azuay (UDA), Universidad Central del Ecuador (UCE), Escuela Superior Politécnica del Litoral (ESPOL), Universidad Andina Simón Bolívar (UASB), Universidad Internacional del Ecuador (UIDE), Universidad Católica de Santiago de Guayaquil (UCSG) y Universidad Estatal del Sur de Manabí (UNESUM), con el objetivo de promover la investigación educativa, para generar conocimiento y análisis autoreflexivo sobre la realidad y proyecciones del sistema universitario en el tiempo presente.

Desde la academia estamos llamados a responder, a través de la producción de ciencia y de pensamiento crítico, a las siempre acuciantes realidades humanas que nos demandan día a día respuestas pertinentes a los problemas de nuestra sociedad. En este marco, y en ejercicio de nuestra autonomía universitaria, hace falta también mirarnos a nosotros mismos, pensarnos desde adentro, reflexionar e identificar aquellos ámbitos que requieren ser mejorados o potenciados para un cabal cumplimiento de la misión universitaria en la sociedad. A ello esperamos contribuir con este libro.

Bajo este firme compromiso, asumimos la tarea de invitar a académicas y académicos interesados en promover la investigación educativa, abriendo líneas de debate que orienten los derroteros presentes y futuros de la universidad ecuatoriana. Este aporte académico se sustenta en el análisis de los informes de evaluación de universidades y escuelas politécnicas del Ecuador, fruto del proceso de evaluación realizado entre el 2019 y el 2020 por el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES), así como en la reflexión del contexto y desafíos para el sistema de educación ecuatoriano.

Tenemos el agrado de entregar a los lectores y lectoras un conjunto de dieciseis artículos referidos a las funciones sustantivas de la universidad y a diferentes aspectos que hacen parte de la vida universitaria. Estos escritos elaborados con rigor académico y compromiso, desde diversas visiones y enfoques, ofrecen a la comunidad universitaria, a la sociedad a la que nos

debemos, un diagnóstico plural del aquí y ahora del sistema universitario y varias reflexiones para fortalecer la calidad académica de nuestras instituciones. Desde luego, el libro no agota el amplio espectro de problemáticas y desafíos de la universidad ecuatoriana, sin embargo, esperamos hacer una contribución sustantiva que ojalá sea emulada, en los próximos meses y años.

**Prof. Francisco Salgado Arteaga, Ph.D.**

Rector Universidad del Azuay

**Prof. Fernando Sempértegui Ontaneda, Ph.D.**

Rector Universidad Central del Ecuador

**Prof. César Montaña Galarza, Ph.D.**

Rector Universidad Andina Simón Bolívar

**Prof. Cecilia Paredes Verduga, Ph.D.**

Rectora Escuela Superior Politécnica del Litoral

**Prof. Walter Mera Ortiz, Ph.D.**

Rector Universidad Católica Santiago de Guayaquil

**Prof. Gustavo Vega Delgado, MD., Msc., Ph.D.**

Rector Universidad Internacional del Ecuador

**Prof. Blanca Indacochea Ganchozo, Ph.D.**

Rectora Universidad Estatal del Sur de Manabí



# Prólogo

**Francisco Salgado Arteaga**

En este mes de julio de 2022 en el que se presenta este libro, se exhibieron las primeras imágenes del universo llegadas del más grande observatorio espacial que se haya construido. Esas nuevas perspectivas del telescopio Webb nos han maravillado, pues nos han permitido contemplar escenarios que ocurrieron hace más de trece mil millones de años, cuando el cosmos empezaba su expansión hacia el infinito. En su presentación se enfatizó que estos prospejos estéticos llegan a nosotros gracias al trabajo de un equipo de miles de personas durante 25 años. Así, la historia del telescopio Webb –como se subrayó en varias ocasiones–, está estrechamente vinculada a las personas que lo hicieron posible.

De manera análoga, podemos reflexionar que la historia de la universidad como institución humana, con más de novecientos años de existencia, tiene que ver con las personas que la constituyen e impulsan. La calidad es cuestión de la comunidad universitaria que la edifica y le da vida. Los sistemas que evalúan sus misiones de formar personas, desarrollar la ciencia, el arte, la cultura, y servir a la sociedad, deben llegar a su esencia, a revelar a las personas que son las que la configuran y vivifican en un determinado espacio-tiempo, que no es sino una parcela a la que se dirige el lente para encontrar las huellas que permiten comprenderla y mirar a futuro.

Varias nociones de calidad pueden tomarse como referentes para el análisis de la educación superior. Existen corrientes que fundamentan una u otra visión, y existen también diversas percepciones que dependen del punto de vista de quien opina. Para los estudiantes, por ejemplo, la calidad de una universidad puede significar el potencial que les brinda su formación profesional para el mundo del trabajo; para el Estado, la eficacia en el uso de los recursos; para los docentes, la capacidad para desarrollarse académicamente; para los investigadores, los hallazgos y publicaciones realizados. Sin embargo, encuentro dos concepciones que son de una particular riqueza y que me interesa compartir como exordio de este libro. La primera es la calidad como capacidad de cambio, y la segunda la calidad como valor común de toda la colectividad de profesores y estudiantes.

La sintonía de la universidad con el mundo contemporáneo debe ser su referente fundamental. Por ello, su capacidad de cambiar e influir en la sociedad y adaptarse a ella es el signo de su principal patrimonio. Una posible perspectiva de esta sintonía sería la de mirar la continuidad de la universidad en el curso de una sociedad en cambio; una situación en la cual los grandes

principios y valores de la institución que hacen su identidad, perviven y dan fuerza a la acción evolutiva que busca ponerla a punto para responder a las complejas y cambiantes situaciones del entorno y, sobre todo, para influir, con su pensamiento y acción, en el rumbo de los cambios. En esta visión existen dos ritmos diferentes: el de la administración y el de la comunidad académica. En efecto, la gestión universitaria debe responder a las normas y entidades nacionales, como el caso de los procesos de evaluación y acreditación, y hacerlo con presteza. Sin embargo, el cambio al que se debe llegar es a aquel que involucre a todos los miembros de la comunidad. El ritmo aquí es parsimonioso, pero su impacto es mucho mayor. El compromiso por la calidad, entonces, no queda reducido a un grupo de especialistas, sino que es una actitud permanente de todos los profesores y estudiantes.

Es aquí justamente que entra en escena la segunda noción de calidad, aquella que se refiere al bien común de la colectividad universitaria. Me ha parecido especialmente afortunada la distinción que Zamagni hace entre bien total y bien común. El bien total sería la suma de todos los talentos, capacidades o riquezas individuales; podemos tener, entonces, calidad en algunos programas, facultades, escuelas; unos mejores que otros, y, sin embargo, todavía quedan varios que no han alcanzado el nivel deseado. En la visión del bien total, no interesa que haya alguno que se haya quedado fuera. En la suma, aportan con un valor modular de cero, sin cambiar el resultado final. Sin embargo, el bien común se representaría no como una suma, sino como un producto. Por supuesto que ahora, al multiplicarse los talentos o capacidades individuales, el resultado es mucho más grande. Potencialmente, se puede lograr el ciento por uno. Pero, si solamente una de las escuelas, si solamente uno de los programas, tiene calidad cero, entonces, el resultado final de la multiplicación es cero, por tanto no existe calidad. Esta idea obliga a que nos preocupemos de asegurar la calidad en todos los miembros de la comunidad, en todos los ámbitos del ejercicio universitario. Pues, si algo tienen de eficacia individual, el resultado de la calidad institucional es de una riqueza singular.

Ahora bien, estas nociones requieren el plano de rodadura para echar a andar; necesitan plasmarse en la acción de la educación superior, y enlazarse con una trama de grandes temas de política universitaria: la necesidad de desarrollar la investigación, invirtiendo fuertemente en ella y concentrándola en relativamente pocas líneas en las que la universidad tiene fortaleza y potencial; la necesidad de usar de manera intensiva y eficiente las tecnologías de la información; la necesidad de hacer la educación superior más incluyente; la necesidad de mantener la calidad a través de un sistema formal de autoevaluación; la necesidad de enfatizar el papel de la universidad en el desarrollo económico, particularmente a nivel de los territorios concretos de la sociedad a la que se debe. Cada uno de estos grandes temas y nociones requieren ser debatidos en la comunidad universitaria a profundidad.

La evaluación y la acreditación deben ser entendidas como una política pública para garantizar una expansión de la educación superior con calidad académica y relevancia social. Documentos como la Declaración de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior señalan la importancia de la evaluación institucional en la gestión de la educación superior, como parte de la necesidad de fortalecer la calidad y, de ahí, la necesidad de poder apreciarla y “asegurarla”, adjudicando a este término el sentido de ofrecer seguridades a la sociedad de que, efectivamente, puede confiar en que la universidad cumple sus misiones esenciales.

Bajo este marco, la calidad de la educación superior se torna un objetivo amplio y de grandes miras. La verdadera calidad de una institución universitaria radica en su capacidad para lograr el mayor desarrollo posible de sus miembros (alumnos y profesores); la capacidad de que puedan expandir su mente en un ambiente en que puedan florecer siempre. Esta concepción de la calidad centra su atención en el ser humano; queda claro que se busca no solamente cumplir ciertos criterios y estándares, sino convertirse en un medio para contribuir a que las personas desarrollen sus potencialidades a plenitud. Esperamos que este libro, escrito desde la perspectiva de profesores y estudiantes universitarios, pueda contribuir al entendimiento del sistema de educación superior ecuatoriano y a avizorar nuevos enfoques para mirar con esperanza el futuro.

## Acrónimos

AACSB	Association to Advance Collegiate School of Business
ABET	Accreditation Board for Engineering and Technology
ADHIEC	Asociación de Historiadores del Ecuador
ANE	Asamblea Nacional del Ecuador
ANEAES	Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (Paraguay)
ANECA	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (España)
ANEP	Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva (España)
ASCB	American Society for Cell Biology
ASESEC	Asamblea del Sistema de Educación Superior del Ecuador
BPA	Buenas prácticas ambientales
CACES	Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior
CEAACES	Consejo de Evaluación Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior
CNEAI	Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (ANECA)
CES	Consejo de Educación Superior
CG	Comisión Gestora
CHEA	Council for Higher Education Accreditation
CIFI	Comisión Interventora y de Fortalecimiento Institucional
CIQG	CHEA International Quality Group
CLACSO	Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
CNA	Consejo Nacional de Acreditación (Colombia)
CNA-Chile	Comisión Nacional de Acreditación (Chile)
CONADIS	Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades
CONEA	Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación
CONEAU	Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Argentina)
CONESUP	Consejo Nacional de Educación Superior
CONUEP	Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas
COPAES	Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (México)
CRES	Conferencia Regional de Educación Superior (UNESCO)
CyT	Ciencia y Tecnología
DORA	Declaration on Research Assessment
ECOTEC	Universidad Tecnológica
EF	Elementos fundamentales (del Modelo de Evaluación 2019)
EPN	Escuela Politécnica Nacional

ES	Educación Superior
ESPAM	Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí
ESPE	Universidad de las Fuerzas Armadas
ESPOCH	Escuela Superior Politécnica de Chimborazo
ESPOL	Escuela Superior Politécnica del Litoral
FLACSO	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
IAEN	Instituto de Altos Estudios Nacionales
IES	Instituciones de Educación Superior
IESALC	Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y El Caribe
INEN	Instituto Ecuatoriano de Normalización
ISI	Institute for Scientific Information
ISO	International Organization for Standardization
ISTT	Institutos Superiores Técnicos y Tecnológicos
JCR	Journal Citation Report
LATINDEX	Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
LGBTIQ+	Lesbiana, gay, bisexual, transgénero, transexual, travesti, intersexual, queer y otras diversidades sexo-genéricas
LOES	Ley Orgánica de Educación Superior
LOR LOES	Ley Orgánica Reformatoria de la Ley Orgánica de Educación Superior
LOTAIP	Ley Orgánica de Transparencia y Acceso a la Información Pública
NNUU	Naciones Unidas
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos
ONU	Organización de Naciones Unidas
PEDI	Plan Estratégico de Desarrollo Institucional
PNUD	Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo
POA	Plan Operativo Anual
PUCE	Pontificia Universidad Católica del Ecuador
RAUEC	Red de Archivos Universitarios del Ecuador
REDALYC	Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
REDAUEC	Red de Archivos Universitarios del Ecuador
REDU	Red Ecuatoriana de Universidades para Investigación y Postgrados
RRA	Reglamento de Régimen Académico
REUVIC	Red Ecuatoriana Universitaria de Vinculación con la Colectividad
SAM	Sistema Académico Mundial
SARS-CoV-2	Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2

SciELO	Scientific Electronic Library Online
SCOPUS	Base de datos de literatura científica y académica perteneciente a la Empresa Elsevier
SENESCYT	Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación
SENPLADES	Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo
SES	Sistema de Educación Superior
SIGEDA	Sistemas de Gestión de Documentos y Archivos
SIIES	Sistema Integrado de Información de la Educación Superior
SNAP	Secretaría Nacional de la Administración Pública
THE	Times Higher Education Impact Rankings
UACM	Universidad Autónoma de la Ciudad de México
UAE	Universidad Agraria del Ecuador
UARTES	Universidad de las Artes
UASB	Universidad Andina Simón Bolívar
UBA	Universidad de Buenos Aires
UCACUE	Universidad Católica de Cuenca
UCE	Universidad Central del Ecuador
UCG	Universidad Casa Grande
UCSG	Universidad Católica de Santiago de Guayaquil
UCUENCA	Universidad de Cuenca
UDA	Universidad del Azuay
UDET	Universidad de Especialidades Turísticas
UDLA	Universidad de las Américas
UEA	Universidad Estatal Amazónica
UEB	Universidad Estatal de Bolívar
UEP	Universidades y Escuelas Politécnicas
UEES	Universidad de Especialidades Espíritu Santo
UG	Universidad de Guayaquil
UHEMISFERIOS	Universidad Hemisferios
UIDE	Universidad Internacional del Ecuador
UISEK	Universidad Internacional SEK
UISRAEL	Universidad Israel
ULEAM	Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí
ULVR	Universidad Laica Vicente Rocafuerte
UMET	Universidad Metropolitana
UNACH	Universidad Nacional de Chimborazo
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México

UNAE	Universidad Nacional de Educación
UNEMI	Universidad Estatal de Milagro
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNESUM	Universidad Estatal del Sur de Manabí
UNIANDES	Universidad Regional Autónoma de Los Andes
UNIBE	Universidad Iberoamericana del Ecuador
UNL	Universidad Nacional de Loja
UOTAVALO	Universidad de Otavalo
UPACÍFICO	Universidad del Pacífico
UPEC	Universidad Politécnica Estatal del Carchi
UPS	Universidad Politécnica Salesiana
UPSE	Universidad Estatal Península de Santa Elena
USFQ	Universidad San Francisco de Quito
USGP	Universidad San Gregorio de Portoviejo
UTA	Universidad Técnica de Ambato
UTB	Universidad Técnica de Babahoyo
UTC	Universidad Técnica de Cotopaxi
UTE	Universidad UTE (Tecnológica Equinoccial)
UTEG	Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil
UTEQ	Universidad Técnica Estatal de Quevedo
UTI	Universidad Tecnológica Indoamérica
UTLVTE	Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas
UTM	Universidad Técnica de Manabí
UTMACH	Universidad Técnica de Machala
UTN	Universidad Técnica del Norte
UTPL	Universidad Técnica Particular de Loja
WoS	Web of Science (Base de datos de literatura científica y académica perteneciente a la empresa Clarivate)





# Índice

<b>Presentación .....</b>	<b>I</b>
<b>Prólogo .....</b>	<b>III</b>
<b>Acrónimos.....</b>	<b>VI</b>

## Introducción

<b>Ecuador: pensando nuevos desafíos desde la experiencia de evaluación de universidades y escuelas politécnicas 2019-2020 .....</b>	<b>1</b>
Silvia Vega Ugalde	

<b>Una apertura a la discusión del modelo de evaluación de las IES 2019-2020 .....</b>	<b>37</b>
Fernando Sempértegui Ontaneda	

## Contexto del sistema de educación superior

<b>Acreditando la cabeza de Jano: enfoques y tendencias a nivel nacional e internacional.....</b>	<b>49</b>
Paúl Herrera Samaniego	

<b>La evaluación de universidades por el CACES y el proceso de internacionalización .....</b>	<b>77</b>
Roberto Follari	

**Aseguramiento de la calidad para la pertinencia y otros principios en el sistema de educación superior.....103**

Emilio Ochoa Moreno

**Desde Córdoba de 1918 a octubre de 2019: deudas y desafíos con las y los estudiantes .....141**

Juan David Acurio

**Función sustantiva de docencia**

**Resultados de la función docencia en la evaluación institucional realizada en el período 2019-2020 por el CACES .....163**

Germán Parra-González

**Evaluación de la función docencia y el aseguramiento de la calidad: realidad y desafíos .....207**

Grecia Vásconez

Marta Alomía

**Función sustantiva de investigación e innovación**

**La evaluación de la investigación como función sustantiva de las instituciones de educación superior ecuatorianas, 2009-2020.....241**

María Fernanda Compte Guerrero

Ricardo Alberto Pozo Urquiza

**Validar la calidad de las revistas científicas editadas en el Ecuador y otras reflexiones sobre los mecanismos de indización.....293**

Mauro Cerbino

Silvana Cárate

## **Función sustantiva de vinculación con la sociedad**

<b>Evaluación de la función sustantiva de vinculación con la sociedad en el marco de los procesos de acreditación en el Ecuador .....</b>	<b>325</b>
---	------------

Mary Morocho Quezada

Cristhian German Labanda

<b>Otra mirada a la situación de la vinculación con la sociedad, a la luz de los informes de evaluación de universidades y escuelas politécnicas del Ecuador.....</b>	<b>361</b>
---	------------

Omelio Borroto Leal

Alberto Rodríguez Rodríguez

## **Nuevos temas, nuevos desafíos**

<b>La accesibilidad universal como parámetro de calidad en la infraestructura de la educación superior.....</b>	<b>379</b>
---	------------

Carlos Harold Caicedo Tapia

<b>Situación actual y desafíos de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador, para contribuir desde las aulas a la sostenibilidad ambiental.....</b>	<b>407</b>
---	------------

Rosa G. Álvarez-Sandoval

**Análisis de los resultados de la evaluación externa a las universidades y escuelas politécnicas ecuatorianas en materia de gestión de documentos y archivos (2019-2020).....441**

Arcángel Eduardo Sánchez Gómez

Alex Ricardo López Ramos

Roxana Elizabeth Sánchez Liendres

Willian Fernando Ladino Jiménez

**A manera de conclusión**

**La evaluación y acreditación de la universidad ecuatoriana: 20 años en el marco de garantía de la calidad.....483**

Ana María Burbano

# Índice de tablas

## **Acreditando la cabeza de Jano: enfoques y tendencias a nivel nacional e internacional**

Tabla 1. Criterios, pesos y número de estándares en modelos de evaluación entre el 2009 y el 2015.....	54
Tabla 2. Ejes, dimensiones y estándares del modelo de evaluación del 2019.....	55
Tabla 3. Comparación de prácticas internacionales y modelo de evaluación del CACES (2019).....	62
Tabla 4. Criterios y estándares de acreditación institucional de la Southern Association of Colleges and Schools, Commission on Colleges (SACS-COC, 2017) .....	64
Tabla 5. Dimensiones, estándares y elementos de análisis del Modelo de Evaluación Externa del CACES (2019) .....	68

## **Aseguramiento de la calidad para la pertinencia y otros principios en el sistema de educación superior**

Tabla 1. Marco de órdenes de cambios para orientar y dar soporte a la implementación del principio de calidad en los territorios y temas de enfoque de las IES y del sistema .....	110
Tabla 2. Acumulado de titulaciones por campo amplio a nivel nacional, 2015 - 2019.....	117
Tabla 3. Promedio de cumplimiento de elementos relacionados con pertinencia, equidad y desarrollo, en un grupo de universidades seleccionadas por categoría .....	121
Tabla 4. Resumen de temas claves para la formulación de políticas.....	124
Tabla 5. Participación de universidades del Ecuador en THE Impact Ranking 2021.....	127

## **Resultados de la función docencia en la evaluación institucional realizada en el período 2019-2020 por el CACES**

Tabla 1. Estándares de la función docencia .....	167
Tabla 2. Escala de valoración de los elementos fundamentales.....	168
Tabla 3. Escala de valoración de los estándares .....	168
Tabla 4. Resultados en porcentaje por estándar .....	172
Tabla 5. Resultados por elemento fundamental del estándar 1 .....	174
Tabla 6. Porcentaje de UEP que cumplen con los componentes del estándar 1 .....	175
Tabla 7. Resultados por elemento fundamental del estándar 2 .....	176
Tabla 8. Porcentaje de UEP que cumplen con los componentes del estándar 2 .....	178
Tabla 9. Frecuencias de los resultados del estándar de titularidad del profesorado.....	179
Tabla 10. Frecuencias de los resultados del estándar de formación del profesorado.....	185
Tabla 11. Resultados por elemento fundamental del estándar 5.....	192
Tabla 12. Porcentaje de UEP que cumplen con los componentes del estándar 5: planificación de los procesos del estudiantado.....	193
Tabla 13. Resultados por elemento fundamental del estándar 6.....	195
Tabla 14. Porcentaje de UEP que cumplen con los componentes del estándar 6: ejecución de procesos del estudiantado.....	197
Tabla 15. Frecuencias del estándar de titulación del estudiantado .....	199

## **La evaluación de la investigación como función sustantiva de las instituciones de educación superior ecuatorianas, 2009-2020**

Tabla 1. Criterios, subcriterios e indicadores del Modelo de Evaluación de Desempeño Institucional de las Instituciones de Educación Superior, Mandato Constituyente No. 14 (2009).....	246
Tabla 2. Criterios, subcriterios e indicadores del Modelo de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas (2013) .....	248

Tabla 3. Criterios, subcriterios e indicadores del Modelo de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas (2015) .....	249
Tabla 4. Subcriterios e indicadores del Criterio Investigación del Modelo de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas 2013, adaptado (2015) .....	250
Tabla 5. Ejes, dimensiones y número de estándares del Modelo de Evaluación de Universidades y Escuelas Politécnicas (2019).....	252
Tabla 6. Cantidad y tipo de IES distribuidas por provincia y región, evaluadas en el 2019 .....	257
Tabla 7. IES evaluadas en el 2019, según tipo, provincia y región.....	259
Tabla 8. Resultados del estándar 8.....	262
Tabla 9. Resultados del estándar 9.....	264
Tabla 10. Resultados del estándar 10.....	266
Tabla 11. Resultados del estándar 11 .....	268
Tabla 12. Resumen de los resultados de los estándares 8, 9, 10 y 11 .....	271
Tabla 13. Valoración cuantitativa asignada a la escala de calificación de los estándares .....	274
Tabla 14. Resultados del estándar proyectivo A, Elementos Fundamentales A.1, A.2, A.3, A.4 y A.5.....	277
Tabla 15. Resultados del estándar proyectivo B, Elemento Fundamental B.2 .....	278
Tabla 16. Resultados del estándar proyectivo C, Elemento Fundamental C.3 .....	278
Tabla 17. Resultados del estándar proyectivo D, Elementos Fundamentales D.2 y D.3 .....	279
Tabla 18. Resultados del estándar proyectivo G, Elemento Fundamental G.3 .....	279
Tabla 19. Resultados de los estándares proyectivos A, B, C, D y G, Elementos Fundamentales A.1, A.2, A.3, A.4, A.5, B.2, C.3, D.2, D.3 y G.3 .....	280

Tabla 20. Resumen del criterio Investigación, subcriterios e indicadores, de los Modelos de Evaluación aplicados desde el 2009 al 2019.....	287
---	-----

### **Evaluación de la función sustantiva de vinculación con la sociedad en el marco de los procesos de acreditación en el Ecuador**

Tabla 1. Valoración de la vinculación con la sociedad en el modelo CONEA 2003.....	340
Tabla 2. Evaluación de la vinculación con la sociedad en los modelos del CONEA 2009 y del CEAACES 2013, 2015 .....	341
Tabla 3. Estándares de la vinculación con la sociedad en el modelo CACES 2019 .....	343
Tabla 4. Valoración de estándares por número de UEP acreditadas.....	344
Tabla 5. Valoración de elementos fundamentales por número de UEP acreditadas .....	346
Tabla 6. Elementos Fundamentales de los estándares de Vinculación ....	350
Tabla 7. Proyectos de vinculación con la sociedad por tipo de financiamiento, 2015 – 2018 .....	354
Tabla 8. Proyectos de vinculación con la sociedad por tipo de fondos, 2015 - 2018.....	355

### **Otra mirada a la situación de la vinculación con la sociedad, a la luz de los informes de evaluación de universidades y escuelas politécnicas del Ecuador**

Tabla 1. Análisis de resultados estándar 12 .....	371
Tabla 2. Análisis de resultados estándar 13 .....	372
Tabla 3. Análisis de resultados estándar 14 .....	374

### **La accesibilidad universal como parámetro de calidad en la infraestructura de la educación superior**

Tabla 1. Normas técnicas INEN de accesibilidad al medio físico aplicadas en la evaluación 2019 .....	390
--	-----



## **Situación actual y desafíos de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador, para contribuir desde las aulas a la sostenibilidad ambiental**

Tabla 1. Valoración del elemento fundamental G.4 y valoración de componentes G.4.1 y G.4.2.....	418
Tabla 2. Frecuencia de categorías de cumplimiento de componente G.4.1 .....	426
Tabla 3. Frecuencia de categorías de cumplimiento de componente G.4.2.....	427

## **Análisis de los resultados de la evaluación externa a las universidades y escuelas politécnicas ecuatorianas en materia de gestión de documentos y archivos (2019)**

Tabla 1. Propósito, Objetivo y Estructura del Modelo 2019 .....	449
Tabla 2. Estructura específica del Modelo de Evaluación Externa de Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador .....	452
Tabla 3. Elementos fundamentales y componentes referidos a gestión documental y archivística del estándar 18 de Gestión Interna de la Calidad .....	457
Tabla 4. Elementos fundamentales y componentes referidos a gestión documental y archivística del estándar proyectivo B. Uso social del conocimiento .....	459
Tabla 5. Elemento fundamental 18.5.....	460
Tabla 6. Elemento fundamental B.4.....	462
Tabla 7. Elemento fundamental B.5.....	465
Tabla 8. Resumen de calificación de los elementos fundamentales.....	467

## **La evaluación y acreditación de la universidad ecuatoriana: 20 años en el marco de garantía de la calidad**

Tabla 1. Funciones y ámbitos del modelo de evaluación CONEA 2003.....	491
Tabla 2. Criterios y aspectos del modelo de evaluación CONEA 2009.....	495

Tabla 3. Criterios y subcriterios del modelo de evaluación CEAACES 2013 .....	501
Tabla 4. Ejes, componentes, dimensiones y aspectos del modelo de evaluación CACES 2019 .....	508
Tabla 5. Definición de cuartiles en función del número de profesores de las Universidades y Escuelas Politécnicas 2018 .....	516

# Índice de figuras

## **Aseguramiento de la calidad para la pertinencia y otros principios en el sistema de educación superior**

Figura 1. Momentos de la evaluación de las IES de Ecuador .....	107
Figura 2. Matrícula en UEP e IST, por financiamiento entre 2015-2018 ....	115
Figura 3. Titulaciones por nivel de formación, 2015 - 2019 .....	115
Figura 4. Campo de conocimiento y género, 2019 .....	117
Figura 5. Presupuesto asignado vs. inversión en investigación y vinculación (USD Millones).....	118
Figura 6. Evolución de la inversión en investigación y vinculación en UEP por año y regiones .....	119
Figura 7. Promedio de cumplimiento en los 79 elementos por categorías (A, B, C, D) de universidades.....	120

## **Resultados de la función docencia en la evaluación institucional realizada en el período 2019-2020 por el CACES**

Figura 1. Resultados obtenidos por las Universidades y Escuelas Politécnicas Evaluadas por estándar .....	170
Figura 2. Resultados a nivel de estándar obtenidos por las Universidades y Escuelas Politécnicas Evaluadas por categoría .....	171
Figura 3. Porcentaje de UEP por nivel de calificación del estándar de planificación de los procesos del profesorado (estándar 1) .....	173
Figura 4. Porcentaje de UEP por nivel de calificación del estándar de ejecución de los procesos del profesorado (estándar 2) .....	177
Figura 5. Diagrama de frecuencias de las calificaciones del estándar 3 .....	180
Figura 6. Diagrama de cajas y bigotes de las calificaciones del estándar 3 .....	180
Figura 7. Análisis de correlación entre la planificación y ejecución de los procesos de titularidad del profesorado .....	181

Figura 8. Análisis de correlación entre la planificación y resultados de la titularidad del profesorado .....	183
Figura 9. Análisis de correlación entre la ejecución y resultados de la titularidad del profesorado .....	184
Figura 10. Diagrama de frecuencias de las calificaciones del estándar 4 .....	186
Figura 11. Diagrama de cajas y bigotes de las calificaciones del estándar 4.....	187
Figura 12. Correlación de Pearson entre el elemento fundamental 1.3, Plan de Formación del Profesorado, y el elemento fundamental 2.4., Ejecución del Plan de Formación del Profesorado.....	188
Figura 13. Correlación de Pearson entre el elemento fundamental 1.3, Plan de Formación del Profesorado, y el estándar 4, Formación de Posgrado del Profesorado .....	189
Figura 14. Correlación de Pearson entre el elemento fundamental 2.4, ejecución del Plan de Formación del Profesorado, y el estándar 4, Formación de Posgrado del Profesorado.....	190
Figura 15. Porcentaje de UEP por nivel de calificación del estándar de planificación de los procesos del estudiantado (estándar 5) .....	191
Figura 16. Porcentaje de UEP por nivel de calificación del estándar de ejecución de los procesos del estudiantado (estándar 6) .....	194
Figura 17. Diagrama de frecuencias de las calificaciones del estándar 7 .....	199
Figura 18. Diagrama de cajas y bigotes del estándar 7, titulación del estudiantado .....	200
Figura 19. Coeficiente de correlación de Pearson entre los elementos fundamentales 5.3 y 6.3.....	201
Figura 20. Coeficiente de correlación de Pearson entre la planificación de las tutorías de titulación (elemento fundamental 5.3) y la titulación del estudiantado (estándar 7).....	202

Figura 21. Coeficiente de correlación de Pearson entre la ejecución de tutorías de titulación (elemento fundamental 6.3) y la titulación del estudiantado (estándar 7).....	203
---	-----

**Evaluación de la función docencia y el aseguramiento de la calidad: realidad y desafíos**

Figura 1. Resultados de la evaluación de los estándares cualitativos de la función docencia.....	232
--	-----

**La evaluación de la investigación como función sustantiva de las instituciones de educación superior ecuatorianas, 2009-2020**

Figura 1. Ubicación geográfica de las IES por tipo .....	258
Figura 2. Resultados del estándar 8 .....	263
Figura 3. Resultados del estándar 9 .....	265
Figura 4. Resultados del estándar 10.....	267
Figura 5. Resultados del estándar 11 .....	269
Figura 6. Resumen de los resultados de los estándares 8, 9, 10 y 11 .....	273
Figura 7. Resultados promedios en los estándares 8, 9, 10 .....	275
Figura 8. Resultados promedios en los estándares 8, 9, 10 y 11.....	276
Figura 9. Resultados de los estándares proyectivos relacionados con Investigación .....	283
Figura 10. Resultados promedios en los estándares proyectivos relacionados con Investigación.....	284
Figura 11. Resultados promedios en los estándares proyectivos relacionados con Investigación.....	285

**Validar la calidad de las revistas científicas editadas en el Ecuador y otras reflexiones sobre los mecanismos de indización**

Figura 1. Año de aparecimiento de las revistas.....	307
Figura 2. Incremento del número de revistas académicas-científicas en los últimos 50 años .....	308
Figura 3. Proporción de áreas temáticas de las revistas.....	309

Figura 4. Revistas indizadas en las bases de datos Latindex y SciELO ....	310
Figura 5. Resumen del proceso de evaluación de revistas académicas y científicas .....	315
Figura 6. Porcentajes de revistas que no aprobaron el proceso de evaluación de revistas científicas y académicas .....	316
Figura 7. Total de revistas que aprobaron el proceso de evaluación de las revistas científicas y académicas editadas por IES.....	317

### **Evaluación de la función sustantiva de vinculación con la sociedad en el marco de los procesos de acreditación en el Ecuador**

Figura 1. Valoración de componentes por número de UEP acreditadas .....	353
---	-----

### **Otra mirada a la situación de la vinculación con la sociedad, a la luz de los informes de evaluación de universidades y escuelas politécnicas del Ecuador**

Figura 1. Análisis de resultados estándar 12.....	371
Figura 2. Análisis de resultados estándar 13.....	373
Figura 3. Análisis de resultados estándar 14.....	374

### **Situación actual y desafíos de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador, para contribuir desde las aulas a la sostenibilidad ambiental**

Figura 1. Desempeño de las UEP en el elemento fundamental G.4, según el tipo de financiamiento de los recursos .....	424
--	-----

### **Análisis de los resultados de la evaluación externa a las universidades y escuelas politécnicas ecuatorianas en materia de gestión de documentos y archivos (2019)**

Figura 1. Estructura General del Modelo de Evaluación Externa de Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador .....	450
Figura 2. Elemento Fundamental 18.5. (Por sedes) .....	461
Figura 3. Elemento Fundamental B.4. (Por sedes) .....	462
Figura 4. Elemento Fundamental B.5. (Por sedes) .....	465

Figura 5. Cumplimiento general de los elementos fundamentales evaluados (Por sedes).....	466
--	-----

**La evaluación y acreditación de la universidad ecuatoriana:**

**20 años en el marco de garantía de la calidad**

Figura 1. Resultados de la evaluación de Universidades y Escuelas Politécnicas. Evaluación CONEA 2002-2008 .....	492
Figura 2. Resultados de la evaluación de Universidades y Escuelas Politécnicas. Evaluación CONEA 2009.....	496
Figura 3. Desempeño promedio de las Universidades y Escuelas Politécnicas. Evaluación CONEA 2009.....	497
Figura 4. Resultados de la evaluación de Universidades y Escuelas Politécnicas. Evaluación CEAACES 2013 .....	502
Figura 5. Distribución de los profesores en las 55 Universidades y Escuelas Politécnicas evaluadas en 2019-2020 .....	515
Figura 6. Nivel de formación de profesores de Universidades y Escuelas Politécnicas 2018.....	519
Figura 7. Categorías de la planta titular de profesores de Universidades y Escuelas Politécnicas 2018.....	520
Figura 8. Categorías de la planta titular de profesores de Universidades y Escuelas Politécnicas 2018.....	521
Figura 9. Composición de la planta de profesores en las 55 Universidades y Escuelas Politécnicas evaluadas en 2019-2020. Organización por cuartiles.....	522
Figura 10. Tasa de graduación en las Universidades y Escuelas Politécnicas 2018. Organización por cuartiles .....	525
Figura 11. Publicaciones totales de las Universidades y Escuelas Politécnicas 2017- 2018.....	528
Figura 12. Relación entre el número de publicaciones y factor de impacto 2017-2018.....	529

Figura 13. Relación entre el número de publicaciones y proyectos de investigación 2017-2018 .....	531
Figura 14. Evaluación de los estándares del eje de Condiciones Institucionales de las Universidades y Escuelas Politécnicas 2019 – 2020 .....	533
Figura 15. Tablas de correlación entre variables cuantitativas de la Universidades y Escuelas Politécnicas 2018.....	535
Figura 16. Promedios de nivel de cumplimiento de los estándares de las Universidades y Escuelas Politécnicas en las dimensiones de las funciones sustitutivas .....	537







## Introducción

Ecuador: Pensando nuevos desafíos desde la experiencia de evaluación de universidades y escuelas politécnicas 2019-2020

**Silvia Vega Ugalde**



# Ecuador: pensando nuevos desafíos desde la experiencia de evaluación de universidades y escuelas politécnicas 2019-2020

Silvia Vega Ugalde<sup>1</sup>

Ha transcurrido algo más de un año desde que fueron aprobados y difundidos los informes finales de evaluación de 55 universidades y 22 extensiones ecuatorianas<sup>2</sup>. Hasta ahora, estos han sido insumos para el conocimiento y reflexión hacia dentro de cada universidad y escuela politécnica (UEP), pero no han sido analizados como fuente de diagnóstico y balance general del sistema universitario ni para pensar los desafíos y derroteros que tenemos por delante. Este es el principal propósito del libro<sup>3</sup>.

Luego de un extenso periodo de preparación, la evaluación de las UEP se realizó entre el 16 de septiembre de 2019 y el 17 de marzo de 2020; esta última fecha fue establecida para la entrega de informes preliminares, con lo que, la fase final de evaluación y acreditación, luego de la etapa de absolución de observaciones de las Instituciones de Educación Superior (IES), debía concluir en un par de meses. La fecha del 17 de marzo de 2020 coincidió, tanto con la declaratoria de emergencia nacional por efecto de la pandemia del COVID-19 como con el cambio de la mitad de los consejeros del CACES, incluido su presidente. Estos factores determinaron el diferimiento de la entrega de los informes preliminares de evaluación hasta el 24 agosto de 2020 y la notificación de informes finales hasta el 26 de octubre de 2020<sup>4</sup>.

En el presente artículo, trato el contexto en el que se dio la evaluación de UEP 2019-2020, las razones de los principales cambios que se introdujeron y un balance crítico del proceso; esto a la luz del análisis de los distintos artículos que se publican en este libro, de la reflexión sobre las opiniones de varios

---

1. Profesora titular de la Universidad Central del Ecuador. Expresidenta de la Comisión de Universidades y Escuelas Politécnicas del CACES (Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior) a cargo de la conducción del proceso de evaluación de universidades 2019-2020 llevado adelante por dicho organismo. Correo: [scvega@uce.edu.ec](mailto:scvega@uce.edu.ec)

2. Disponibles en <https://bit.ly/3fw3ff1>

3. Llama la atención que el CACES no haya realizado el informe técnico analítico sobre estos informes de evaluación para conocer el estado del Sistema de Educación Superior Universitario, que le correspondía, en cumplimiento del Reglamento de Evaluación Externa con fines de acreditación de universidades y escuelas politécnicas (Art. 41), (CACES, 2019 b).

4. Cronograma de la página web institucional del CACES: <https://www.caces.gob.ec/evaluacion-de-uep-2020/>, visitada el 30 de agosto de 2020.

actores consultados<sup>5</sup> y de las mías propias, realizada desde la distancia temporal de los acontecimientos, que permite mirarlos en perspectiva. Presento también algunas líneas de reflexión sobre el sistema universitario ecuatoriano que, a mi entender, se desprenden de este proceso y exigen un debate necesario en el contexto universitario al que pertenecemos, sacudido, además, por los nuevos contextos creados a raíz de la pandemia del COVID-19.

Tuve la responsabilidad de ser una actora central de este proceso de evaluación que se realizó en Ecuador entre 2019-2020, junto con un equipo de personas comprometidas con el CACES y las universidades del país. Es un honor introducir este libro en el que diferentes académicos y académicas del país, también actores directos de este proceso, presentan los resultados de su investigación y reflexiones en torno a diferentes aristas de la realidad universitaria.

## Los antecedentes de la evaluación de universidades 2019

Desde 1989 se iniciaron procesos de evaluación de universidades en el Ecuador, primero de manera opcional y no vinculante. En 2000, con la aprobación de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), se creó el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA) que, desde 2002, impulsó procesos de autoevaluación y evaluación, a solicitud de las instituciones de educación superior, tanto universitarias como de educación técnica y tecnológica; tales procesos no gozaban de la legitimidad suficiente como para generalizarse y producir cambios sustantivos.

En julio de 2008 la Asamblea Constituyente reunida en Montecristi aprobó el llamado “Mandato 14”, por el cual el CONEA debía evaluar a las universidades del país y emitir un informe sobre su nivel de desempeño institucional. Este fue presentado en noviembre de 2009 a la Asamblea Nacional, luego de un proceso universal y obligatorio de evaluación de todas las universidades y también de los institutos técnicos y tecnológicos. Luego de este informe se aprobó una nueva LOES en 2010, en la que se creaba el Consejo de Evaluación Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), en reemplazo del CONEA, que inició sus funciones en 2011.

---

5. El CACES aplicó encuestas a los/as evaluadores participantes en el proceso 2019 y a las/os técnicos del CACES e impulsó una sistematización general del proceso de evaluación hasta la conclusión de los informes preliminares. Esta información la conocí de primera mano hasta la fecha de mi renuncia como consejera del CACES, en mayo 2019. Posteriormente se realizó otra sistematización que alcanza a la fase de absolución de observaciones y entrega final de informes y certificados de acreditación.

El CONEA en 2009 y el CEAACES entre 2011-2018 se regían por un objetivo de “depuración y mejoramiento” del Sistema de Educación Superior (SES) y un esquema de categorización de instituciones, para viabilizar tal depuración. En ese periodo se realizó una evaluación general de UEP en 2013 y varias evaluaciones parciales de algunas instituciones, así como evaluaciones de carreras, de institutos técnicos y tecnológicos y de extensiones. De 71 universidades existentes en 2009, pasaron a 59 acreditadas en 2018; de 86 extensiones existentes en 2013, pasaron a 39 aprobadas en 2018; de 113 carreras de Medicina, Odontología, Derecho y Enfermería existentes, 55 habían sido acreditadas hasta 2018 y 52 se hallaban en proceso de acreditación (CACES, 2018). El aseguramiento de la calidad se lo concebía como una tarea posterior a la evaluación/acreditación/categorización y se lo aplicaba principalmente a las instituciones no acreditadas, mediante el acompañamiento a planes de mejoramiento y fortalecimiento institucional y, en menor medida, a procesos de autoevaluación.

## Nuevos contextos y nuevas ideas para la evaluación institucional

La Política de Evaluación Institucional que adoptó el CACES en agosto 2018 partió del análisis del proceso recorrido en el país y caracterizó el momento abierto con la reforma a la LOES de 2018 como un nuevo hito encaminado a la consolidación del SES bajo el objetivo del aseguramiento de la calidad (CACES, 2018). Esta reforma eliminó la categorización de instituciones como fruto de los procesos de evaluación, modificó el concepto del principio de calidad y creó el Sistema Interinstitucional de Aseguramiento de la Calidad (SIAC) conformado por los organismos públicos del sistema y las instituciones de educación superior, con un fuerte énfasis en la autoevaluación de las propias instituciones<sup>6</sup> y la ampliación de procesos de fortalecimiento de capacidades de las IES como la cualificación académica, entre otros cambios.

Las consecuencias de la centralidad del concepto de aseguramiento de la calidad como núcleo del SIAC para la evaluación externa, suponía que debía construirse un modelo de evaluación en un proceso dialogante, no impuesto unilateralmente, que promoviera sinergias entre los procesos internos de las IES para mejorar sus sistemas de gestión de la calidad educativa y la acción del organismo público encargado de la evaluación y acreditación<sup>7</sup>. Ade-

---

6. “Este sistema se sustentará principalmente en la autoevaluación permanente que las instituciones de educación superior realizan sobre el cumplimiento de sus propósitos” (LOES, 2018, Artículo 94).

7. Así lo percibieron representantes de las UEP y lo manifestaron en entrevistas: “cuando es un modelo impuesto pues siempre crea cierta resistencia, pero cuando es un modelo participativo como este crea compromiso” (Comunicación personal, noviembre de 2019). “Se han dado el tiempo de hacer un modelo que respondiera a lo que las universidades esperan de una evaluación. Hay cosas que se piden que están más adecuadas con lo que las uni-

más, propiciar un involucramiento mayor de los distintos estamentos de las comunidades universitarias en la preparación de la evaluación y durante su desarrollo; orientar a los agentes externos —evaluadores/as— en un enfoque comprensivo de la evaluación que les posibilitara un adecuado manejo de las fuentes aportadas por las IES; y una actitud abierta para comprender las particularidades propias y los contextos de cada institución evaluada<sup>8</sup>. Así lo percibieron las y los evaluadores del proceso; uno de ellos señaló:

me parece de enorme trascendencia el cambio en la visión y la práctica evaluadora con las cuales se cambia la forma de proceder fiscalizadora y de arriba hacia abajo, con un acento punitivo, por un diálogo evaluativo más creativo y abierto a detectar fortalezas institucionales y áreas de mejora. Esto permite llevar a cabo un proceso más transparente y que permite aproximarse de mejor manera a los objetivos perseguidos con la acreditación. (CACES, 2020b, p. 98)

El proceso de evaluación de 2019, si bien se lo impulsó desde este nuevo enfoque, tuvo el carácter de “bisagra” entre el periodo anterior y un nuevo momento, puesto que la reforma a la LOES (2018) estableció la obligatoriedad de evaluar las universidades en un plazo máximo de 18 meses posteriores a la reforma<sup>9</sup>, ya que la acreditación que estas recibieron en 2013 tuvo una vigencia de cinco años y este plazo ya se había cumplido a la fecha de la reforma legal. Tal como lo sugiere simbólicamente la figura de la bisagra, este proceso abrió una puerta para nuevas visiones de la evaluación y de la relación entre el organismo público de evaluación y las IES, pero tuvo también algunas constricciones, puesto que las instituciones habían apostado a varios de los parámetros del modelo anterior, que se suponía volvería a aplicarse en 2018 y reclamaban mantener ciertos aspectos.

La principal dificultad que se enfrentó fue el tiempo, ya que el proceso participativo de discusión del modelo tomó nueve de los 18 meses, por lo que el proceso en sí de evaluación tuvo un marco temporal supremamente limitado para implementar todas las innovaciones que introdujo. Además, supuso un esfuerzo notable de las UEP para participar adecuadamente en la evaluación ya que, a diferencia de los procesos próximos de evaluación para los que la LOES 2018 prevé el conocimiento de los modelos de evaluación con tres años de anticipación, en este proceso “transitorio” no hubo ese tiempo previo de conocimiento de las reglas de juego, por las consideraciones indicadas.

---

versidades son. (Comunicación personal, noviembre de 2019) (CACES, 2020a, pp. 40-41).

8. Un 83% de los/as profesores/as evaluadores encuestados indicaron que el documento de Política de Evaluación Institucional 2018 les aportó elementos conceptuales y normativos para conocer el marco de la evaluación institucional en la que actuaron (CACES, 2020b, p.11).

9. Disposición transitoria décimo cuarta de la LOES 2018.



La definición del principio de calidad establecida en la reforma de la LOES de 2018 difiere de las anteriores en algunos sentidos: enfatiza en la auto reflexión continua de todos los miembros de las entidades educativas para alcanzar una *cultura* de calidad; subraya la noción de *equilibrio* de las tres funciones sustantivas; y vincula la calidad con otros principios concomitantes a ser logrados en la gestión educativa. Estos tres señalamientos suponían readequaciones del modelo y del proceso de evaluación, como en efecto ocurrió.

La visión de equilibrio de la docencia, la investigación/innovación y la vinculación con la sociedad superó la preponderancia que se había concedido a ciertos indicadores en modelos de evaluación anteriores, en detrimento de otros, dada la metodología de asignación discrecional de pesos diferenciados que se aplicaba (a criterio de los consejeros del CONEA o del CEAACES). Por otro lado, en el nuevo modelo, varios de los indicadores fueron reajustados para que expresaran en sus definiciones los otros principios establecidos en la definición de la calidad<sup>10</sup>.

La LOES, reformada en 2018, eliminó la categorización de las instituciones de educación superior (IES) que se instauró a raíz del informe del CONEA, para responder al Mandato 14 de la Asamblea Constituyente de 2008, que apuntaba —como señalamos antes— a la depuración y el mejoramiento, según lo cual “resultaba imprescindible un ejercicio de evaluación de las universidades que permitiera delimitar este grupo de instituciones cuya suspensión reclamaba la sociedad. Esta tarea necesariamente implicó una clasificación de las instituciones de educación superior” (CEAACES, 2017, p.152).

Aparte del origen de la categorización que derivaba de ese mandato constituyente, la mayoría de universidades del país consideraban perjudicial la categorización porque introducía competencia entre las instituciones, en vez de la emulación y colaboración que debe primar en la comunidad universitaria. Esto acarreaba consecuencias negativas para la empleabilidad de los profesionales graduados en las universidades que no fueran de “categoría A” y repercutía negativamente en el financiamiento de las universidades públicas, ya que la fórmula de reparto de estos recursos se basaba en los indicadores que habían otorgado mayores puntajes a las universidades en la categorización. El informe analítico de la Asamblea Nacional que sustentó la reforma de la LOES 2018 señalaba que:

los indicadores respecto de calidad para fines de distribución deberán enfocarse en el nivel de mejoría, evaluando los resultados actuales de la

---

10. El Modelo de Evaluación Externa de Universidades y Escuelas Politécnicas 2019 incluyó una amplia sección explicativa del nuevo marco conceptual adoptado y una revisión crítica de los anteriores (CACES, 2019). Esos marcos conceptuales se habían mantenido implícitos en la acción del CEAACES por la concepción técnico instrumental de la evaluación que prevalecía.

institución respecto de sí misma en periodos pasados y no comparándola con otras instituciones, cuyas evoluciones y contextos son distintos. (ANE, 2018, p.32)

Este nuevo marco legal expresó y, a la vez, cobijó varias ideas nuevas para el proceso de evaluación 2019. En relación con los aspectos mencionados relativos a la evaluación de la calidad educativa, pueden considerarse positivas esas reformas que recogían balances críticos de la década transcurrida y eran propiciadoras de enfoques innovativos que pudieron aplicarse en el proceso de evaluación de universidades 2019-2020. Obviamente, como todo proceso de cambio, tuvo resistencias dentro y fuera del CACES, razón adicional que sustentó la amplia discusión promovida entre los actores de la educación para la construcción colectiva del nuevo modelo de evaluación<sup>11</sup>.

## Principales innovaciones del modelo de evaluación 2019

### Evaluación para acreditar instituciones, no para categorizarlas

El modelo de evaluación construido para el proceso 2019 fue para la acreditación de universidades y no para su categorización. Se evaluó estándares referidos a las tres funciones sustantivas y a otras condiciones institucionales necesarias para el buen desempeño de una IES, que fueron concebidos como condiciones básicas esenciales para caracterizar una universidad como tal. Todos ellos tenían una valoración homogénea —no puntajes diferenciados— ya que no se apuntaba a generar un *ranking* de universidades; debían cumplirse *todos*, dentro de una escala de valoración. En ese sentido, era un modelo más compacto, con menor número de estándares a evaluar —20 en total—<sup>12</sup>

---

11. Se realizaron 24 talleres entre septiembre de 2018 y junio de 2019, con la participación de 900 delegados de las UEP, además de la recepción de aportes de innumerables actores y autoridades de las UEP. El proceso no fue una mera socialización de documentos ya realizados, sino la discusión de sucesivas versiones del modelo, que se fue afinando en un genuino proceso de construcción colectiva. Representantes de las UEP así lo manifestaron en entrevistas: "Hemos ido participando en la creación, en la construcción de este modelo, y esto fue uno de los mayores beneficios para las universidades porque a pesar del corto tiempo que teníamos, nosotros sabíamos que en el modelo habíamos aportado, que lo conocíamos, y que lo que estaba allí era lo que se estaba haciendo al interno de la universidad, [...] creo que dio a las universidades una visión de cómo iba a establecerse esta nueva forma de evaluar a las universidades, que pasaba en realidad a ser un acompañamiento para asegurar la calidad y el mismo modelo se constituía en una guía de cómo los procesos debían estar llevándose en la universidad" (Comunicación personal, diciembre de 2019) (CACES, 2020 a, p.56).

12. El modelo con el que se evaluó las UEP en 2013 tuvo 46 indicadores y el modelo con el que se recategorizaron algunas en 2015, tuvo 44.

pero, a la vez, de mayor exigencia, pues suponía mostrar un buen desempeño equilibrado en todos los estándares y no incumplir ninguno.

Introdujo, para el caso de algunos de los estándares cuantitativos, la comparabilidad interna entre la situación de las IES en 2015 y en 2018, año de referencia para la evaluación, para valorar el mejoramiento experimentado por cada institución, lo que fue posible hacer por la existencia de la base de datos del Sistema Integrado de Información de la Educación Superior (SIIES) que se había construido a partir de información del 2015. Aparte del reconocimiento por “mejora” en las fórmulas de cálculo de los estándares cuantitativos, se tomó en cuenta la diferenciación por tamaño/complejidad de instituciones y por otros factores. También las escalas de valoración de los estándares cuantitativos fueron construidas sobre la base de la información histórica de desempeño de las universidades ecuatorianas desde el 2015, con lo cual tenían un asidero en la realidad nacional, como punto de partida de la exigencia actual a las universidades.

## **Evaluación más integral**

El modelo 2019 (CACES, 2019a), introdujo tres dimensiones de evaluación: la planificación, la ejecución y los resultados, entendiendo que este ciclo de gestión es el que contribuye al aseguramiento duradero de la calidad y cuando falta una de ellas, el círculo de mejora no fluye adecuadamente. Con los estándares de “planificación” se buscaba aquilatar los grados de institucionalización que habían adquirido los diferentes procesos en las universidades, indagando por la existencia de marcos normativos, reglas claras, planes estratégicos y entidades responsables que garanticen permanencia y continuidad. Con los de la dimensión de “ejecución” se buscaba evaluar cómo se estaban produciendo *en la práctica* los procesos establecidos de las universidades y con los estándares de resultados se buscaba captar los logros y efectos alcanzados<sup>13</sup>.

En varios de los artículos incluidos en el libro se evidencia que la dimensión de ejecución tiene un desempeño inferior al de la dimensión de la planificación en cada una de las tres funciones sustantivas (Alomía y Vásconez, Parra, Comte y Pozo, Morocho y Labanda). Los artículos de Parra, y de Comte y Pozo, referidos a docencia e investigación, respectivamente, muestran también el desbalance en el desempeño de las IES, comparando las dimensiones de planificación y ejecución con la de resultados. Haber evaluado diferenciadamente

---

13. Esta distinción de las tres dimensiones es vista como “redundante” en la apreciación crítica que realiza R. Follari en su artículo contenido en este libro. F. Comte y R. Pozo, por su parte, consideran que las tres dimensiones han sido implícitamente consideradas en todos los modelos de evaluación aplicados en Ecuador, aunque no con esos nombres. El artículo de Emilio Ochoa señala los tres órdenes de cambios y sus marcos operacionales, para lograr una adecuada gobernanza del sistema de ES que, en cierto modo, coinciden con estas tres dimensiones analizadas en los espacios micro de cada institución universitaria.

y de forma explícita estas distintas dimensiones permite saber que las IES ecuatorianas, al parecer, han alcanzado un nivel de institucionalización aceptable de sus procesos académicos, a tono con los marcos normativos que se han ido desarrollando en el sistema de educación superior en los últimos años, y que ello se expresa tanto en los procesos de planificación de las funciones sustantivas y la organización institucional estable para llevarlas adelante. Ello haría innecesario, para futuras evaluaciones, incluir esta dimensión y, más bien, habría que enfatizar en las prácticas institucionales y en sus efectos demostrativos o resultados<sup>14</sup>.

Una atención especial se dirigió a visibilizar al estudiantado en los estándares y elementos fundamentales de la evaluación, como partícipe de todos los procesos sustantivos y eje de las relaciones de convivencia universitaria en algunos de los estándares de condiciones institucionales referidos a bienestar universitario, igualdad de oportunidades y accesibilidad universal. No obstante, la mirada estudiantil expresada en el artículo de Juan David Acurio, considera aún limitada la centralidad otorgada a los y las estudiantes en la vida universitaria y, también, en la evaluación 2019-2020.

Bajo la noción de “equilibrio” de las funciones sustantivas que orienta el enfoque del modelo de evaluación 2019, una de ellas, la de vinculación con la sociedad, que había sido considerada de manera marginal en modelos anteriores, cobró relevancia en esta ocasión, lo que se resalta en los artículos de Morocho y Labanda, y Borroto y Rodríguez, reflejando, además, la importancia que las propias IES han concedido a este aspecto, como vehículo para reforzar la pertinencia de su acción en la sociedad.

La evaluación 2019 introdujo también la visión prospectiva, al incluir siete estándares proyectivos que fueron evaluados sin fines de acreditación, pero con el propósito de levantar una línea de base de cada universidad y del sistema en su conjunto, relativa a aspectos que, si bien podían haber sido alcanzados parcialmente por algunas universidades, eran, en general, metas de futuro inmediato y mediano. De esta manera, la evaluación permitió ofrecer a la sociedad una garantía de calidad de las IES acreditadas sobre la base de estándares esenciales (*si ne qua non* para ser consideradas universidades y escuelas politécnicas), pero también proyectar nuevos derroteros, más allá de esas condiciones esenciales.

La combinación de procesos de evaluación con y sin fines de acreditación es parte de la política de evaluación que se estableció como marco de la evaluación 2019, bajo el común objetivo de asegurar paulatinamente la calidad de la educación superior del país. Hacer concurrentemente los dos tipos de eva-

---

14. M. Alomía y G. Vásconez sugieren que, de mantenerse la distinción entre las dimensiones, la de ejecución debería tener una ponderación mayor, dada la realidad evidenciada en la evaluación del sistema universitario ecuatoriano en 2019.

luación, obedeció además a la necesidad de optimizar los recursos invertidos en el proceso.

Sin agotar la totalidad de aspectos abordados por dichos estándares, algunos artículos del libro los analizan. R. Follari enfoca el estándar sobre internacionalización, en el que se encontró que existen avances interesantes pero también varias debilidades<sup>15</sup>. La interconexión de bibliotecas, el intercambio estudiantil y los proyectos de investigación multicéntricos —en ese orden— resultan ser los aspectos con menor número de valoraciones óptimas. El artículo reflexiona sobre las implicaciones de la apuesta de internacionalización, en sus efectos reales y más profundos en las instituciones, más allá de los beneficios que pueda reportar a sus participantes directos.

G. Alvarez se centra en el fomento de la sostenibilidad ambiental a través de las prácticas y cultura institucional de las UEP, aspecto que corresponde al estándar proyectivo referido a interculturalidad, diálogo de saberes y sostenibilidad ambiental. Su artículo muestra que más del 50% de las UEP están promoviendo la sostenibilidad ambiental en alguna de sus funciones sustantivas, y han introducido alguna(s) políticas y prácticas institucionales para racionalizar el uso de recursos, reciclar, reforestar... Su artículo muestra críticamente la poca profundidad encontrada en algunos informes de evaluación de este aspecto, cuya valoración no está debidamente argumentada, lo que podría evidenciar, quizás, el poco conocimiento y sensibilidad al tema de los propios evaluadores y evaluadoras.

F. Comte y R. Pozo analizan elementos fundamentales de algunos estándares proyectivos relacionados con investigación y encuentran conclusiones alentadoras de desempeño en este ámbito por parte de numerosas UEP. Aparte de la utilidad que los estándares proyectivos tienen para el diseño de los planes de mejora continua de cada universidad, son una fuente de información y reflexión para trazar la ruta del sistema de educación superior en su conjunto y podrían, eventualmente, considerarse como estándares de acreditación en futuros procesos de evaluación<sup>16</sup>.

El propósito de mayor integralidad en el modelo de evaluación se evidenció también en la inclusión de nuevos temas que se evaluaron por primera vez en 2019, como parte de las *condiciones institucionales* que soportan las funciones sustantivas de las universidades. La accesibilidad universal fue uno de ellos, no solo porque el mandato legal de la normativa de educación superior, de manera expresa, obliga a las IES a considerar políticas, dispositivos y

---

15. En todos los elementos fundamentales de este estándar se observaron numerosos incumplimientos y varios cumplimientos parciales.

16. E. Ochoa sostiene en su artículo que “en términos de avanzar hacia la articulación en torno a metas territoriales y temáticas, los estándares proyectivos podrían operar como oportunidades para abrir algunas pistas en esta dirección, igual que los ODS y algunas propuestas generadas durante la Agenda 2035”.

acciones orientadas a garantizar condiciones de accesibilidad física para los miembros de las comunidades universitarias, sino también como imperativo ético que se engarza con la inclusión y la equidad, principios que orientan la comprensión de calidad en la visión de la LOES 2018, sobre cuya base se estructuró el modelo de evaluación.

El artículo de C. Caicedo informa sobre el proceso seguido para afinar y operativizar los requerimientos técnicos de una evaluación de este tipo, que fueron supremamente complejos y señala que este proceso arroja una línea de base, a partir de la cual se podrá realizar, en el futuro, valoraciones específicas con la metodología especializada que se requiere.

El otro tema nuevo que se evaluó en 2019 fue el de gestión documental y archivística, que incluyó un elemento fundamental en el estándar de acreditación de *gestión interna de la calidad* y otro par de elementos fundamentales en el estándar proyectivo de *uso social del conocimiento*. Esta temática fue recogida por sugerencia de la Red de Archivos Universitarios del Ecuador (RAUEC) creada desde 2015, con la que el CACES trabajó para definir los ítems a evaluar. Igual que en el tema de accesibilidad universal, las implicaciones técnicas de esta evaluación requirieron un notable esfuerzo, tanto en la definición de las fichas de levantamiento de información como en la capacitación del personal técnico del CACES que tuvo a cargo la verificación de la situación de las UEP. El artículo de A. Sánchez y otros autores y autoras analiza este aspecto y muestra un desempeño medio, con significativos niveles de cumplimiento parcial e incumplimiento de los elementos evaluados.

Uno y otro tema marcan un punto de alerta importante para las UEP, pues se trata de ámbitos que no pueden consolidarse de la noche a la mañana, sino que requieren un compromiso institucional de largo aliento y que, sin embargo, serán esfuerzos bien invertidos en la ruta del mejoramiento de la calidad de la educación superior.

## **Énfasis cualitativo del enfoque de evaluación**

El modelo de evaluación de universidades 2019 es predominantemente cualitativo, por considerar que esta perspectiva facilita, de mejor manera, la comprensión y valoración de un fenómeno complejo como el de la educación superior<sup>17</sup>. En este punto, sigue la tendencia que se había observado en los sucesivos modelos de evaluación aplicados en el Ecuador desde el 2009, que pasaron de un predominio de indicadores cuantitativos a un predominio cua-

---

17. Los estándares cualitativos están conformados por cinco elementos fundamentales cada uno, que “son descripciones cualitativas, que desglosan los distintos aspectos contenidos en el estándar; permiten desmenuzar o desagregar su contenido en facetas o medidas simples, susceptibles de ser valoradas por los equipos evaluadores” (CACES, 2019a, p.35).

litativo<sup>18</sup>. Hablando de las prácticas internacionales de evaluación y acreditación, P. Herrera en su artículo señala también que la tendencia es el uso de información cualitativa.

Esta característica del modelo de evaluación fue motivo de muchas aprensiones manifestadas por los actores de las IES en todos los espacios de discusión. Se temía que, ante la carencia de un amplio cuerpo de evaluadores experimentados, se corriera el riesgo de valoraciones subjetivas y discrecionales<sup>19</sup>. Ello determinó que el CACES implementara algunas medidas para precautelar estas contingencias como la estandarización del procedimiento de evaluación mediante la gestión de la evaluación en una plataforma informática; la desagregación máxima de especificaciones sobre el contenido de los estándares y elementos fundamentales; la capacitación más intensiva de las y los evaluadores; el desarrollo de instrumentos de apoyo, como una *Guía del par evaluador* y un compendio de la normativa referida a los distintos estándares, para clarificar adecuadamente el entendimiento de conceptos, entre otras acciones.

La desagregación de los elementos fundamentales de los estándares cualitativos en *componentes* fue una decisión tomada como medida de precaución frente a los temores expresados, con el propósito de especificar el contenido y significado de estos elementos fundamentales y reducir la posible discrecionalidad de los y las evaluadores<sup>20</sup>. No obstante, esta desagregación es uno de los puntos más cuestionados, especialmente por los pares evaluadores y por el personal técnico del CACES, ya que, a la hora de redactar sus informes les resultó engorrosa y repetitiva la argumentación desde los elementos más simples (componentes) a lo más complejo (el estándar como tal) y porque la valoración de los componentes se estableció como dicotómica (cumplimiento o incumplimiento), dificultándose la apreciación más matizada que generalmente es más realista<sup>21</sup>.

---

18. El modelo del CONEA (2009) tuvo un 37% de indicadores cualitativos; el del CEAACES 2013, tuvo un 33%; el del CEAACES 2015 incluyó un 41% de indicadores cualitativos; y el modelo preliminar del 2018 preveía ya un 65% de indicadores cualitativos. El modelo del 2019 cuenta con un 75% de estándares cualitativos.

19. “El modelo actual te presenta esta visión aparentemente más equilibrada, sin embargo, desde nuestra perspectiva genera riesgos en el sentido de que [...] el criterio de un evaluador que termina siendo subjetivo, podría tener unos efectos negativos para las instituciones” (Comunicación personal, noviembre de 2019) (CACES, 2020a, p.43).

20. La revisión de informes de evaluación de procesos anteriores impulsados por el CEAACES, en lo que a indicadores cualitativos se refiere, abonaba a la idea de que estos eran abordados con una enorme generalidad e incluso superficialidad, lo que hizo pensar en la necesidad de darles una mayor especificación.

21. En la encuesta de pares evaluadores se encuentran opiniones como esta: “Creo que el modelo de evaluación, si bien es profundo y completo, es demasiado desagregado, terminando en pérdida de perspectiva general de la institución. Considero que el ejercicio de valoración se torna repetitivo en la medida que se deben valorar el componente, el estándar

No le falta razón a la crítica de R. Follari en su artículo respecto a que esta desagregación extrema tiene un sesgo positivista que habría dificultado una apreciación sintética y englobadora de las instituciones evaluadas<sup>22</sup>. Es la opinión que la comparten algunos evaluadores, en forma más o menos categórica. Unos señalan que:

La estructura del modelo es exageradamente rígida e impide la incorporación de aspectos emergentes y de un tratamiento cualitativo de la información más flexible. Considero que el modelo tiende a segmentar los diferentes aspectos y dificulta la integración del conocimiento acerca de la IES. (CACES, 2020b, p.53)

Otros opinan que:

Para el desarrollo del informe fue de mucha utilidad partir de lo particular a lo general en el análisis de la información. No obstante, habría que considerar si para la presentación del informe final sería conveniente solo presentar la argumentación de los estándares que ya contienen información tanto de los elementos como de los componentes, para evitar la repetición de los argumentos. (CACES, 2020, p.53)<sup>23</sup>

De cualquier manera, es necesario entender el contexto que condujo a esta decisión, marcado por los reparos a la visión cualitativa, provenientes de la idea de que lo cuantitativo es sinónimo de “objetividad” de la evaluación. Los recelos se fundaban además en el escaso desarrollo de investigación cualitativa que existe en el país y que, de algún modo, se expresa también en el tono predominante de los artículos de este libro, que dejan aún un terreno amplio pendiente para la exploración más detenida y profunda, tanto de las debilidades como de las buenas prácticas que muestran los informes de evaluación, leídos desde su carácter descriptivo y analítico.

Otra de las acciones que tomó el CACES para aminorar los riesgos de “discrecionalidad” que preocupaba a las UEP frente a un modelo predominantemente cualitativo, fue la de realizar procesos más intensivos de capacitación a los pares evaluadores, para permitirles comprender el modelo de evaluación, su enfoque y su contenido, especialmente a aquellos que habían participado en procesos anteriores, con otro tipo de modelos de evaluación. Todos los

---

y el elemento fundamental, a mi modo de ver se podría simplificar haciéndolo más dúctil y certero” (CACES, 2020 b, p.16).

22. R. Follari fue evaluador internacional en el proceso.

23. Pese a las observaciones críticas expresadas, un 71% de evaluadores/as manifestaron que partir de la argumentación a nivel de los componentes les facilitó la elaboración de los informes (CACES, 2020 b, p.52).



evaluadores nacionales participaron en un curso de 40 horas de duración y un buen número de evaluadores internacionales en un curso de 16 horas<sup>24</sup>.

Además, en meses previos al inicio de la evaluación, seis universidades y el CACES impulsaron cursos, de cuatro módulos (160 horas), en Quito, Guayaquil y Cuenca. En ellos participaron 220 personas, la mayoría eran responsables de los procesos de evaluación en sus propias universidades y algunos que postularon y se enrolaron posteriormente como evaluadores. En estos cursos, además de contribuir con el aprestamiento de los participantes, se generó otro espacio de discusión sobre el modelo de evaluación, que estaba en proceso de construcción, nutriéndonos también de las visiones de los operadores de la evaluación en las universidades.

Instrumentos complementarios que se elaboraron en la línea de capacitación fueron la Guía de Apoyo del Par Evaluador (CACES, 2019 c) y un compendio normativo que condensaba todas las normas (leyes, reglamentos, resoluciones) que enmarcaban determinados aspectos incluidos en los elementos fundamentales del modelo de evaluación. Se consideró necesario este compendio debido a la gran variabilidad normativa existente en el sistema de educación superior que podía inducir a error a los pares evaluadores, especialmente sobre el alcance de algunos conceptos incluidos en el modelo de evaluación<sup>25</sup>.

## Principales innovaciones del proceso de evaluación 2019

### Transparencia de las reglas, procedimientos y metodología de la evaluación

En concordancia con el carácter participativo de discusión del modelo de evaluación, el CACES se esforzó en actuar con absoluta transparencia en el proceso mismo, propiciando que las UEP conozcan previamente, no solo el modelo de evaluación, sino todos los instrumentos que se usaron en la evaluación y las metodologías que se aplicaron, especialmente para el cálculo de los estándares cuantitativos que solían ser casi un misterio en procesos anteriores<sup>26</sup>.

---

24. Los cursos que solían realizarse en procesos anteriores eran de 8 horas.

25. Las opiniones de los evaluadores respecto de la capacitación, de la *Guía de Apoyo* y del *Compendio Normativo* son ampliamente favorables, desde la perspectiva de su utilidad para su desempeño (57%, 83% y 82%, respectivamente, así lo manifestaron) (CACES, 2020b, pp.2,12-13).

26. Las fichas de levantamiento de información a usarse en la visita de verificación técnica, reglamentos y disposiciones relativas a la evaluación, y el documento de "Directrices para

Una conducta de puertas abiertas, atención personalizada a cada universidad y respuesta oportuna a cualquier requerimiento fue lo que primó en el proceso de evaluación, pues se partía de la necesidad de construir un ambiente de confianza en la relación entre las UEP y el CACES para potenciar la capacidad sinérgica de la evaluación en el marco del aseguramiento de la calidad.

Asimismo, meses antes del inicio de la evaluación, se realizó la validación de la información cuantitativa del Sistema Integral de Información de la Educación Superior (SIIES) que se usó en el cálculo de los estándares cuantitativos, particularmente de la nómina de profesores y sus tipos de enrolamiento y de las publicaciones de artículos científicos y académicos. Esta validación se realizó para garantizar la transparencia y confiabilidad de la información a ser usada en la evaluación; se realizó en interlocución permanente con los responsables de cada universidad y dio lugar a listados por universidad que se entregaron como anexos de los informes preliminares, como sustento del cálculo realizado de estos estándares.

La validación inicial de información fue positiva por los fines que perseguía, pero resultó compleja por la heterogeneidad de formas de contratación docente, por las diversas situaciones concurrentes para la validación de publicaciones y por la enorme cantidad de información. De la evaluación realizada respecto de este proceso por los técnicos del CACES se desprende que la principal dificultad que se presentó fue la variación de personas (técnicos) que intervinieron en la validación ya que, por razones de contratación, en algunos casos hubo varios validadores de una misma universidad a lo largo del tiempo en que esta se realizó, dificultando la familiarización con los casos a resolver<sup>27</sup>. También señalaron que, sobre algunos aspectos, hubo imprecisiones en las directrices de interpretación de la enorme variedad de situaciones que se iban encontrando al analizar la información entregada por las UEP en el SIIES (CACES, 2020c).

## **Informatización del proceso de evaluación**

Por primera vez en el trayecto recorrido por la evaluación ecuatoriana, se *informatizó la gestión de la evaluación*, construyendo una plataforma digital

---

la realización de los cálculos de fuentes de información, de elementos fundamentales y de estándares cuantitativos del proceso de evaluación externa de las UEP 2019” fueron entregados a las UEP oportunamente. Este último documento en el que se detalla y desglosa cada una de las fórmulas de cálculo de los estándares cuantitativos y el uso de la información cuantitativa de algunas fuentes solicitadas, fue entregado junto con los informes preliminares, a fin de que las UEP tuvieran un marco claro para realizar sus propios cálculos y realizar cualquier observación sobre discrepancias encontradas.

27. El CACES tuvo que contratar un importante número de técnicos/as para el proceso de evaluación, puesto que el personal de planta no era suficiente, dada la magnitud del proceso.

para el efecto. En ella se subió la información de las UEP, para el análisis de los equipos evaluadores; se realizaron las distintas etapas de los informes por parte de estos; se entregaron los informes a las IES y se receptaron sus observaciones; y se consolidó las sucesivas valoraciones hasta la final. Esta plataforma digital de gestión de la evaluación tuvo el propósito de conservar el registro y trazabilidad de todo el proceso, para fines de archivo institucional, investigación educativa y transparencia de la gestión de la evaluación y para estandarizar el proceso de todos los equipos evaluadores, en respuesta a los posibles riesgos de discrecionalidad, como se explicó antes<sup>28</sup>.

La construcción y programación de la plataforma se la hizo de forma simultánea con los ajustes sucesivos del modelo de evaluación, por lo que no estuvo perfectamente consolidada al inicio de la evaluación. Ello generó críticas valederas por parte de los evaluadores, quienes, sin embargo, posteriormente reconocieron, en su mayoría, la ventaja de esta modalidad de gestión, una vez que la plataforma se estabilizó<sup>29</sup>.

Por tratarse de una primera experiencia, en el CACES no había la capacidad institucional ni el liderazgo técnico para garantizar la creación/programación de la plataforma con la celeridad requerida, por lo que se contrató externamente el proceso, lo que, dado el diferimiento de la finalización de la evaluación, provocó algunas dificultades en el traspaso para el manejo interno, que fue señalado como una crítica por algunos técnicos de la institución (CACES, 2020c). No obstante, los técnicos del CACES reconocen como un acierto la realización informatizada de la gestión de la evaluación como una innovación que optimiza los procesos de evaluación y constituye una garantía de calidad de estos, razón por la cual constituyó un aporte al mejoramiento de las capacidades institucionales para procesos futuros.

## **La visita de verificación técnica**

Los estándares de “condiciones institucionales” fueron verificados por técnicos del CACES, mediante una visita previa a las IES en la que se recogió información sobre aspectos de infraestructura, gestión documental, bibliotecas, servicios para mejorar la convivencia universitaria, entre otros. La *visita*

---

28. El acceso a la plataforma estaba condicionado al uso de credenciales personales; cada usuario tuvo un ingreso independiente y limitado a sus responsabilidades en el proceso, lo que garantizaba también la seguridad de la información, pues era posible detectar el origen de cualquier modificación no autorizada. Otra ventaja fue que a través de la plataforma informática los evaluadores internacionales tuvieron las mismas condiciones de acceso a la información de las UEP que sus homólogos ecuatorianos (CACES, 2020a).

29. Un 67% de evaluadores expresó que la plataforma permitió realizar un trabajo adecuado (CACES, 2020b, p.22), pero a la vez realizaron múltiples observaciones y sugerencias para mejorarla.

de verificación técnica tuvo un doble propósito: por un lado, liberar tiempo a los comités de evaluación para que, en sus visitas *in situ* prioricen el diálogo, en profundidad, con las comunidades universitarias sobre las funciones sustantivas y, por otra parte, propiciar una evaluación técnica más fina de estos estándares, que no podían ser apreciados con suficiente dedicación por los equipos evaluadores, puesto que, en algunos casos, requerían especificaciones técnicas precisas.

La visita requirió, en primer lugar, la preparación detallada de siete fichas para la recolección de información que se las trabajó, en sucesivas reuniones, con especialistas bibliotecólogos de algunas universidades, la Red de Archivos Universitarios del Ecuador (RAUEC) y el Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (CONADIS); estas fichas operativizaban los ítems a revisar conforme los elementos fundamentales del modelo de evaluación. Requirió, posteriormente, la capacitación del personal técnico del CACES y su entrenamiento práctico en la verificación de la información que se consignaría en las fichas. La información estuvo disponible para los equipos evaluadores previo a su visita *in situ* a las UEP, sin perjuicio de que decidieran reconfirmar aspectos de estos estándares, para consignar su valoración.

Esta visita tuvo harta complejidad y la sistematización de la información no fue sencilla. La idea de la visita ha sido, en general, muy bien valorada por los pares evaluadores; sin embargo, se criticó el poco tiempo que tuvieron para analizar la información del personal técnico, previo a su visita a las UEP<sup>30</sup>. Por parte de los técnicos del CACES, ejecutores de la visita, se consideró insuficiente la capacitación recibida, poco claras las directrices para la sistematización final y escaso el tiempo entre la terminación de la visita de verificación técnica y la organización de la visita *in situ* que estaba también bajo su responsabilidad inmediata (CACES, 2020c).

## **Pares evaluadores más comprometidos con su trabajo**

Un trabajo más extenso y detallado de los pares evaluadores fue otra tónica del proceso de evaluación 2019. Luego de un escogimiento detenido realizado por la Comisión de Promoción de la Calidad y Selección de Pares Evaluadores, se seleccionaron 107 nacionales y 61 internacionales, con los cuales se conformaron 51 equipos de evaluación externa. Se destinó un equipo para cada universidad, salvo

---

30. Un 80% de evaluadores consideró útil la información generada en la visita de verificación técnica por parte de los técnicos, pero la mayoría recomienda contar con esta información con mayor anticipación, incluso antes de iniciar la revisión de fuentes documentales (CACES, 2020b, p.34). Para evaluadores con experiencia previa, es una de las novedades importantes de este proceso de evaluación; consideran que ahorra tiempo al equipo evaluador que antes consumía mucho de su atención en estos puntos (CACES, 2020b, pp.102-105).

cuatro casos en los que tuvieron a cargo dos IES cada equipo<sup>31</sup>. Esta decisión se adoptó para garantizar una mayor concentración en el análisis de información entregada por las universidades, debido al corto tiempo previsto en las distintas fases de la evaluación y el amplio volumen de información a considerar por la inclusión de la evaluación de las extensiones junto con las matrices en 19 universidades, proceso que se decidió unir en consideración de que tanto matrices como sedes debían ser evaluadas bajo los mismos parámetros de calidad. Además, se consideró apropiado que cada comité evalúe una sola universidad para evitar comparaciones que hicieran perder de vista la especificidad de la realidad contextual de la universidad evaluada.

Los pares evaluadores tuvieron un arduo trabajo, por los detallados procedimientos exigidos a todos para la elaboración de sus informes, a fin de garantizar que cada uno de los miembros de los equipos conozcan y manejen la información de las universidades a evaluar. Se solicitó informes individuales y luego un informe del equipo, a fin de garantizar que todos los miembros se familiaricen con la información antes de la visita *in situ*. Pese al mayor trabajo que esto suponía, los evaluadores valoraron positivamente este procedimiento<sup>32</sup>.

Equipos internos del CACES se conformaron para acompañar de cerca a los equipos evaluadores, puesto que se trataba de un modelo y un proceso nuevo que suscitaba constantes requerimientos de consejo y asesoría. El tipo de informes que se solicitó fue de carácter específico, es decir, que aludieran concretamente a las fuentes propias de las universidades y no se limitaran a afirmaciones genéricas y muchas veces superficiales.

Cada uno de los estándares cualitativos establecía un listado acotado de fuentes relativas a los distintos elementos fundamentales; algunas de estas servían para más de un estándar, conforme se especificaba en una matriz de fuentes de información que se hizo llegar a las UEP. No obstante, las IES, con la idea de entregar más elementos de juicio a los evaluadores y con el criterio de que “es mejor que sobre a que falte”, subieron numerosos documentos por cada fuente solicitada, con lo que el volumen de documentación a revisar por parte de los equipos evaluadores fue, en muchos casos, excesivo. Con esta experiencia, el tema de las fuentes de información requeridas debe ser mucho

---

31. En todas las evaluaciones previas realizadas por el CEAACES cada equipo evaluaba dos universidades.

32. Un 82% de los evaluadores consideró que la realización de un informe individual de cada miembro del equipo les permitió conocer los procesos de la institución evaluada (CACES, 2020b, p.60). Desde el punto de vista de las/os técnicas del CACES, “La capacidad de análisis difería mucho de evaluador a evaluador y es justo en el informe individual en donde se ve el aporte que cada uno hizo, porque el colectivo fue básicamente un informe del coordinador. En ese sentido, el informe individual fue importante porque se puede evaluar el tipo de evaluador para un siguiente proceso” (CACES, 2020c, p.22).

más precisado y debe establecerse un mecanismo de ordenamiento por prioridad que facilite al equipo evaluador concentrarse en la información esencial.

Son reiterativas las recomendaciones que realizaron los evaluadores en la encuesta evaluativa, en el sentido de que el CACES debía precisar más claramente el carácter de los informes requeridos y capacitarlos mejor en cómo elaborarlos. También los equipos técnicos opinaron en similar sentido, sobre todo porque señalan haber recibido ciertas herramientas de apoyo para la validación de informes, de manera tardía. Estas críticas y recomendaciones dan cuenta de la presión de tiempo que tuvo esta evaluación, pero también del carácter creativo e innovador del proceso, frente al cual no era posible prever todas las contingencias, por lo que muchas respuestas se dieron sobre la marcha del proceso mismo.

La evaluación de los evaluadores por parte de los evaluados, mediante un cuestionario aplicado a las UEP después de la visita *in situ*, diseñado por la Comisión de Promoción de la Calidad y de Selección de Pares Evaluadores, fue un proceso nuevo que se inscribía en la misma visión de aseguramiento de la calidad aplicable a las IES y que debía, por supuesto, aplicarse al CACES y sus procesos. Esto serviría para contar con insumos para la evaluación de desempeño de los pares evaluadores como uno de los criterios en la administración del directorio institucional de pares evaluadores. Bajo la misma orientación se plantearon encuestas evaluativas a los pares evaluadores, de técnicos del CACES y se previó hacerlo, al final del proceso, a las autoridades de las UEP<sup>33</sup>. Se impulsó también una sistematización del proceso, que estuvo a cargo de otra dirección del CACES, diferente a la que coordinó la evaluación, que acompañó los distintos hitos, desde las discusiones iniciales, a fin de recoger las voces de los actores durante las distintas etapas (CACES, 2020a).

## Aspectos controversiales

### Calidad y excelencia

La LOES 2018 modificó el significado del principio de calidad que en la ley de 2010 estaba asociado directamente a la “excelencia”<sup>34</sup>. Estos cambios legales expresan discusiones y polémicas presentes en la comunidad académica

---

33. Esta última, lastimosamente, no fue implementada por las nuevas autoridades del CACES.

34. LOES 2010, Art. 93.- Principio de calidad. - El principio de calidad consiste en la búsqueda constante y sistemática de la excelencia, la pertinencia, producción óptima, transmisión del conocimiento y desarrollo del pensamiento mediante la autocrítica, la crítica externa y el mejoramiento permanente.

internacional y nacional en torno a los significados que otorgamos a términos tan polisémicos como estos.

La Política de Evaluación Institucional de UEP que adoptó el CACES en 2018 tomó postura en este debate, asumiendo que la calidad —principio surgido en sus orígenes en el mundo empresarial de la producción de bienes y servicios—, al trasladarse al ámbito de la educación superior, entendida como bien público social, no puede asumirse como un valor neutro, desligado de otros principios que la configuran como tal en el ámbito educativo: la pertinencia, la equidad, la autonomía, para hacer posible el acceso y disfrute de este bien público social en cada país y en el mundo, porque el conocimiento científico que se gesta en la educación superior, no tiene (no debe tener) fronteras.

La Política de Evaluación Institucional del CACES, en consonancia con la definición legal, entendió la calidad como transformación permanente de un estado a otro, como cambio cualitativo en función del mejoramiento de las condiciones de aprendizaje y formación de los estudiantes y de la producción de conocimientos, que se vuelva *cultura* y, por ende, impregne la vida cotidiana de las distintas facetas de la vida universitaria y de todos sus estamentos.

Tomó distancia del entendimiento de la calidad como excepcionalidad de unos pocos, noción atada necesariamente a la comparabilidad entre instituciones, que genera categorización y *rankings*, cuyos parámetros se establecen desde los países —y, a menudo, desde empresas del norte— con pretensiones de vigencia universal.

Algunos académicos e instituciones han manifestado su acuerdo con esta visión, criticando la poca afinidad que encuentran entre el modelo y las formas de evaluación aplicadas en el país con las vigentes en los países del norte. En este libro, el artículo de P. Herrera expresa esta posición; manifiesta que la concepción de calidad de los países del norte es ampliamente reconocida. R. Follari, por su parte, considera necesaria una “distancia crítica” frente a estos *rankings*, ejemplificando su postura con algunos casos de notables universidades latinoamericanas que se han enfrentado a desafíos de equidad vs. “calidad”. E. Ochoa introduce la idea de “otros” *rankings* basados en metas de valor global, como los ODS, que serían deseables para la construcción de sistemas de cooperación y gobernanza en varias escalas, que se pudiera adoptar en el sistema universitario ecuatoriano.

Esta es una discusión que permanece abierta y es deseable que se desarrolle pues atañe a la visión del sistema universitario que pretendemos construir en el país como base para el afianzamiento del sistema interinstitucional de aseguramiento de la calidad, para lo cual se requiere acercar posiciones, establecer puntos de llegada intermedios combinando amplias miradas de lo global desde las necesidades y situaciones nacionales y locales.

## La valoración de la producción científica

Algunos cambios en el enfoque y operativización de la valoración de la producción científica de las universidades y escuelas politécnicas incluidos en el modelo de evaluación 2019 fueron materia de largas discusiones durante su proceso de construcción, porque diferían de algunos “sentidos comunes”, plenamente aceptados, en los círculos académicos de nuestro país y del concierto internacional.

Un aspecto importante fue la ampliación del espectro de “producción académica y científica” que se tomó en cuenta para la evaluación: además de libros y artículos, se consideró las obras de creación artística, la producción industrial y obtenciones vegetales (patentes), los prototipos y diseños debidamente registrados, conforme la oferta académica de las universidades. F. Comte y R. Pozo muestran en su artículo que solo dos universidades alcanzaron cumplimiento satisfactorio en el estándar 10, que correspondió a este espectro amplio, y siete UEP obtuvieron incumplimiento, mostrándose una debilidad persistente en relación con formas de producción científica distintas a las publicaciones.

Un acento importante del modelo, que se expresó en algunos de los elementos fundamentales y en las fórmulas del estándar cuantitativo de publicación de artículos, fue la valoración de que las publicaciones provengan de proyectos de investigación porque, tratándose de una evaluación institucional, se intentaba aquilatar la existencia de bases institucionales de investigación y no solo los aportes individuales de los profesores. Bajo la distinción de dimensiones de planificación, ejecución y resultados para la valoración de las funciones sustantivas se dirigió la mirada a aspectos de la gestión de la investigación en las universidades como las formas de selección de proyectos y asignación de recursos; las modalidades de seguimiento y evaluación; la asignación de carga horaria a los profesores y de registro de horas de pasantías y prácticas pre-profesionales de los estudiantes participantes en investigación; la aplicación de procedimientos éticos en la investigación; las modalidades de devolución de resultados a los involucrados en investigaciones y de reconocimiento a los autores, creadores e inventores, todo lo cual abonaba a una mirada más global de las capacidades investigativas institucionales.

Lo que generó más polémica fue el cuestionamiento al “factor de impacto” de las revistas como un indicador de “calidad” intrínseca de estas y la valoración mayor de artículos según la revista en la que aparecieran publicados. Este criterio había estado presente en los modelos de evaluación previos del CEEACES y en 2019 se colocó un signo de interrogación respecto de ello, por algunas razones, como el hecho de que los índices de impacto de publicaciones —artículos— generados por las dos grandes bases de indización (WoS y Scopus) obedecen a una lógica bibliométrica (número de citaciones de artículos publicados en determinada revista), es decir, no atañen a la calidad



intrínseca de los contenidos ni a que se trate del artículo en particular que se evalúa, sino de la revista<sup>35</sup>.

Por otra parte, la validación de artículos realizada previa a la evaluación, descartó aquellos que aparecieran publicados en conocidas “revistas depredadoras”, denominadas así por sus prácticas inescrupulosas en los procesos de publicación. También se omitieron más de diez artículos por autor, número más que razonable de “producción” científica per cápita, dentro del periodo de evaluación, y para dejar fuera de cómputo malas prácticas de hiperconcentración de publicaciones en determinados profesores. Asimismo, se reconocieron artículos con un número de autores promedio según campo de conocimiento y con la respectiva filiación institucional a IES ecuatorianas. El estándar proyectivo de uso social del conocimiento reconoció los esfuerzos de las UEP para la publicación de su producción científica en medios de acceso abierto. Estos “detalles” complejizaron el proceso de validación de la información sobre publicaciones entregada por las UEP, pero cumplió el propósito de generar alertas respecto de la aceptación acrítica de cánones de medición de la producción científica impartidos por empresas transnacionales del conocimiento.

El artículo de M. Cerbino y S. Cárate que se publica en este libro hace un recorrido de algunos hitos de la discusión existente en el medio científico regional respecto de este tema, al presentar los resultados del proceso de validación de la calidad de las revistas científicas editadas en Ecuador que fue un proceso posterior —y voluntario— llevado adelante por el CACES, luego de la evaluación institucional de universidades. El artículo afirma que los procedimientos editoriales de publicación de revistas que observan las indizadoras no son suficientes como criterios de calidad de los artículos, señalando la importancia de la revisión rigurosa de pares como esencial para esta determinación<sup>36</sup>.

Esta es otra discusión importante y ventajosamente no saldada, pues estamos aún lejos de consensos respecto de cuáles son los mejores indicadores de valoración de la producción científica. La pandemia que estamos atravesando nos confronta fuertemente respecto del quehacer de la ciencia, cuando la humanidad se ha visto envuelta en una situación no prevista ni estudiada, frente a la cual hemos pasado meses de indefensión, con una secuela impenzada de muertes y sufrimiento. Cómo valorar, operativamente, la pertinencia

---

35. Finalmente, en la fórmula de cálculo del estándar de publicaciones, el modelo de evaluación, incluyó un “premio” por factor de impacto de las revistas, para condescender con el pedido de numerosas UEP que aducían haber “apostado” por estas revistas, en atención a los modelos previos, pero también incluyó un premio para aquellos artículos que provinieran de proyectos de investigación desarrollados o en curso de las universidades.

36. El criterio de “revisión de pares”, aplicado en el modelo de evaluación 2019, para la valoración de libros es cuestionado en el artículo de P. Herrera porque no se correspondería con los procedimientos de casas editoriales internacionales.

de la investigación y la producción científica y académica es aún un tema no resuelto en el medio universitario.

## Evaluar o no ciertos aspectos

Otro tema controversial gira en torno a la pertinencia de evaluar dos estándares que se los considera desde los primeros modelos de evaluación y también se mantuvieron en el de 2019: el de titularización de profesores y el de titulación de estudiantes. El primero atañe a la estabilidad de la planta docente y a la posibilidad de hacer carrera docente en las universidades, bajo el supuesto de que aquello otorga mayor calidad de profesores, en tanto las expectativas de mejora tienen un horizonte de predictibilidad y constituyen un estímulo de preparación y mejoramiento continuo. El segundo, se refiere a la culminación de los estudios universitarios por parte de los estudiantes, como un indicador de éxito personal y, a la vez, como medida de eficacia institucional.

El artículo de G. Parra en este libro muestra que, de los siete estándares correspondientes a la función sustantiva de docencia, estos dos están entre los de menor desempeño. En titularización de profesores, un alto 42% de universidades obtienen desempeños parciales y de cumplimiento insuficiente. En titulación de estudiantes el 62% de universidades se ubican en desempeños parciales e insuficientes, incluso, dos universidades incumplen este estándar, pese a que el nivel superior de la escala (cumplimiento satisfactorio) apenas alcanza el 48,19% o más<sup>37</sup>. E. Ochoa resalta que entre 2015 y 2018 hubo cierta estabilidad en la titulación en universidades particulares y un descenso en las públicas, en ese periodo.

¿Qué puede explicar este desempeño? Es la pregunta que nos aboca a la polémica de la pertinencia de su valoración en procesos de evaluación como el realizado en 2019, porque se trata de aspectos que reciben alta incidencia de factores externos al propio quehacer universitario. En el caso de los procesos de titularización (y de promoción docente) el impacto presupuestario es fuerte y las universidades aducen serias rigideces en la disponibilidad de recursos. Por otra parte, en el Ecuador rige un reglamento de carrera y escalafón docente aplicable a las universidades públicas, pero para las universidades particulares se ha definido un régimen laboral distinto que debe discutirse aún con el Ministerio de Trabajo y el Consejo de Educación Superior, por lo que no existen puntos de comparabilidad precisos en relación con este aspecto<sup>38</sup>.

---

37. Los valores de los niveles de las escalas en los estándares cuantitativos, fueron establecidos en el modelo 2019, a partir de los valores históricos de las IES ecuatorianas desde el periodo 2015, como se ha indicado antes.

38. Se cuestiona también que la titularización de profesores aparezca como estándar de evaluación en los modelos del CACES mientras no se considera como un indicador valorado en la fórmula de reparto de recursos de las universidades públicas.

Esta disparidad generó serias complicaciones en la validación de información de contratos y nombramientos de profesores de los diferentes tipos de universidades, previo a la evaluación 2019.

En el otro lado de la balanza, existen criterios a favor de mantener la evaluación de este estándar, para evitar la precarización laboral de los docentes universitarios, el pluriempleo y, en no pocos casos, la creación de una élite de profesores titularizados frente a una mayoría de docentes sin expectativas de mejoramiento e ingreso a una carrera docente.

Respecto de la titulación de estudiantes, el impacto de condiciones ajenas a la vida universitaria es aún mayor en la decisión de posponer o desistir de la obtención de un título profesional: condiciones socio económicas principalmente, pero también razones de género —maternidad, por ejemplo— o de condición de discapacidad, que de hecho inciden en ritmos más lentos al cursar una carrera profesional. En consideración de esta situación, la fórmula establecida en el modelo de evaluación 2019 consideró un periodo más largo al establecido reglamentariamente<sup>39</sup>. La presión de estándares de este tipo, puede tener la consecuencia de inducir a la titulación por la vía de los exámenes complejivos, desalentando procesos de investigación de fin de carrera.

Es indudable que el sistema universitario requiere contar con información sobre estos dos parámetros que son relevantes en el diagnóstico de su situación; de hecho, son variables que se encuentran en todos los sistemas de información universitaria a nivel mundial. Lo que se discute es si las universidades deben ser evaluadas en relación con dos aspectos, cuya gestión no depende principalmente de decisiones internas de la dirección universitaria, sino que obedecen a constricciones externas. Una opción es que, a partir de fuentes de información que muestren los valores alcanzados en estos ítems, la evaluación valore —en lo relativo a titularización— qué medidas de estímulo docente se aplican, cuáles son las condiciones laborales, la existencia o no de equidad remunerativa del equipo docente y el destino de los presupuestos que se “ahorran” en gasto de nómina. Para el tema de la titulación, qué medidas de tutoría y acompañamiento para la titulación existen, el alcance de becas estudiantiles para facilitar la culminación de estudios, entre otros factores, sin calificar directamente unos valores de titularización y de titulación. Otra discusión que permanecerá abierta y ameritará decisiones en futuros procesos de evaluación universitaria.

---

39. A la fecha de la evaluación, se aplicó la referencia de plazos establecido por el Reglamento de Régimen Académico 2015 que era de tres periodos académicos posteriores a la culminación de la malla curricular. Actualmente, ese plazo se ha reducido a un solo periodo académico.

## Mirando hacia adelante

Cada cambio de gobierno en nuestro Ecuador trae aparejadas ideas de reformas legales. El presidente Moreno impulsó las reformas a la LOES que se aprobaron en agosto de 2018 y el presidente Lasso presentó, dentro de sus primeros 100 días de gobierno, una mini propuesta de reforma de la LOES, con el horizonte de que un Consejo de Educación Superior reorganizado coordine la discusión de una propuesta de nueva ley<sup>40</sup>.

E. Ochoa en su artículo, alerta por la vulnerabilidad institucional de la educación superior y otras materias en nuestro país, porque se pretende “volver a empezar” en cada recambio electoral, con lo cual se pierden aprendizajes y posibilidades de construir y fortalecer sinergias, que son las únicas que pueden potenciar el avance sostenido y de largo plazo en cualquier ámbito.

El propósito de este artículo ha sido situar el contexto y describir los principales hitos de la evaluación de universidades y escuelas politécnicas 2019, enfatizando los cambios que introdujo el modelo y proceso de evaluación e incorporando opiniones críticas, tanto de autores que han escrito para este libro, como de encuestas y documentos de sistematización realizados por el CACES. Convida a los lectores a abonar las suyas, para retomar una discusión necesaria sobre el SES y, en particular, sobre las diversas modalidades de evaluación, que lamentablemente se activa solo cuando nuevos procesos llegan a la puerta y existe una presión inmediata. Así, las discusiones estratégicas, que son las que deben orientar, por ejemplo, cualquier reforma legal que se pretenda, quedan a medio camino.

Con ese ánimo de vislumbrar algunos horizontes estratégicos en el campo de la evaluación del sistema universitario, presento algunos de los ejes que considero necesario discutir y acordar: sobre la constitución y fortalecimiento del SIAC, sobre las prioridades de la evaluación de la educación superior y sobre el tipo de modelo de evaluación que podría estructurarse para futuros procesos.

### Bases para la constitución del SIAC

La LOES 2018 estableció el Sistema Interinstitucional de Aseguramiento de la Calidad (SIAC) conformado por el CES, el CACES y las instituciones de educación superior, con el objetivo de garantizar el cumplimiento del principio de calidad, sustentado principalmente en la autoevaluación permanente de las IES sobre el cumplimiento de sus propósitos (Art. 94). Se trata de un sistema —en realidad, un subsistema del SES— de carácter y propósitos permanentes,

---

40. Mi opinión sobre esta propuesta de reforma puede leerse en el artículo publicado en <https://t.co/DMgjcWUMmn>

orientado al cumplimiento del principio de calidad en todas las instituciones y en todas sus prácticas, en el que las propias IES son las actoras principales que deben garantizar la vigencia de tal principio. Un subsistema, bajo esta definición, debería implicar una creciente sinergia —que hoy es muy débil— entre los dos organismos públicos y un canal permanente de interlocución con representantes formalmente designados por las IES, que trabajen articuladamente en los objetivos de mejoramiento continuo de la calidad del SES<sup>41</sup>.

Este SIAC no se ha constituido aún. Según la LOES, debe estar coordinado por el CACES, pero lo más importante es definir, sobre qué base conceptual y sobre qué objetivos estratégicos funcionará y, para ello, se requiere una discusión participativa de los actores y el logro de unos consensos basados en una común interpretación del contexto de la educación superior en el periodo post pandemia y en unas líneas estratégicas pertinentes y creativas para tal contexto. Los objetivos estratégicos deberían partir de un balance crítico de la situación, tanto del sistema universitario como de las instituciones técnicas y tecnológicas, así como del quehacer del organismo público especializado. Los recientes procesos de evaluación externa de UEP y de ISTT realizados por el CACES, deberían ser un insumo central para esta discusión.

Por eso, llama la atención que los cuatro objetivos estratégicos de aseguramiento de la calidad que forman parte del recientemente aprobado *Plan de Desarrollo del Sistema de Educación Superior 2021-2026*, aprobado por el CES, en vez de partir del análisis de contexto y de los insumos generados en los procesos directos de aseguramiento de la calidad, se hayan definido, según se indica, a partir de “un levantamiento de las funciones y atribuciones del CACES contenidos en la Ley Orgánica de Educación Superior y se ha basado en el Diagnóstico del SES aprobado por el CES” (CES, 2021b, p.76).

Lamentablemente, el Plan aprobado por el CES, luce más como cumplimiento formal de una deuda existente por varios años para formular ese plan que como fruto de una real discusión y acuerdos del conjunto de actores de la educación superior del país, para dotarle de un norte estratégico al Sistema de Educación Superior ecuatoriano<sup>42</sup>.

Un Plan del Sistema de Educación Superior, aprobado en 2021, no puede pasar por alto un análisis concienzudo de los problemas y desafíos que se presentan para el SES luego de la experiencia de la pandemia. Esta situación

---

41. E. Ochoa establece la necesidad de que lo que se evalúa por el CACES permee a reglamentos como el de Régimen Académico, el de Carrera y Escalafón Docente, entre otros, lo que podría lograrse si los organismos que constituyen el SIAC —aún no conformado— actuaran sinérgicamente, en torno a los mismos objetivos.

42. Se indica que, el proceso participativo mediante el cual se lo ha formulado, ha consistido en la sistematización de información de tres talleres y un grupo focal, que han discutido un diagnóstico del SES realizado por el Consejo de Educación Superior (CES, 2021b).

causó impactos indudables en estudiantes y docentes y, en general, en las instituciones de educación superior, en muchos órdenes. Señalo dos que ameritan la definición certera de políticas y estrategias: la brecha de aprendizajes generada en el periodo de virtualidad emergente y los aprendizajes adquiridos para la innovación pedagógica.

Diversos estudios internacionales y la propia práctica docente nos muestran que la curva de aprendizaje ha sido menor en este periodo, para un amplio espectro de estudiantes afectados en sus estudios por condiciones sicosociales sin precedentes, e impedidos o limitados para un adecuado acceso al conocimiento en condiciones de virtualidad emergente. Tales limitaciones han provenido no solo de la escasa conectividad en muchos estratos de la población, acceso limitadísimo a dispositivos, analfabetismo digital en amplias capas poblacionales, sino de convivir con la enfermedad, la cesantía en las familias, el aislamiento social y la privación de la interacción humana necesaria para la educación. Las brechas generadas -o aumentadas- por la pandemia, en los niveles de conocimiento y aprendizaje, exigen estrategias compensatorias que, partiendo de diagnósticos de situación, promuevan nivelación, tutorías acrecentadas, cursos extraordinarios y diversos mecanismos de recuperación, para evitar o, al menos reducir el impacto negativo que este bajón educativo provocará en el desarrollo del país (UNESCO-IESALC, 2020).

Los aprendizajes adquiridos por docentes y estudiantes, pese al costo emocional que han tenido en la mayoría de casos, potenciaría una auténtica reestructuración de los sistemas de enseñanza aprendizaje hacia modalidades educativas que recuperen lo mejor de la presencialidad con la combinación del mayor uso de recursos digitales y métodos híbridos de trabajo. Hacerlo supone primero, documentar las experiencias pedagógicas, reflexionarlas y compartirlas y luego, rediseñar los tipos de oferta académica de las IES que incorporen innovaciones que faciliten y potencien, tanto el acceso a la educación superior como el mejor aprendizaje (UNESCO-IESALC, 2020).

Ninguno de estos desafíos puede abordarse sin clara planificación y asignación de recursos, además del compromiso de autoridades y miembros de las comunidades educativas. Allí está otro cuello de botella, puesto que los estados parecen no haber dimensionado su grado de responsabilidad, especialmente respecto de la educación superior pública. Peor aún si, quienes estamos llamados a proponer y exigir, porque somos parte del sistema de educación superior, nos contentamos con ejercicios formales y rutinarios como el mencionado "plan", recientemente aprobado<sup>43</sup>.

---

43. En contraste con la idea de algunos promotores de la oferta de educación superior en línea para "abaratar" los costos, cabe una meditada precaución sobre el tipo de oferta académica que corresponde pensar en la postpandemia, sin generalizaciones superficiales, y estar conscientes de que, al menos para la educación pública, una mayor oferta de modalidades híbridas, debe llevar aparejada una ampliación del concepto de gratuidad hacia

## Definición de prioridades de la evaluación de la educación superior

Hasta 2021, la evaluación de carreras y programas de posgrado ha tenido escasa cobertura. Entre 2014 y 2018, el número de carreras evaluadas por el CACES llegaba a 111 y solamente había abarcado a las de Medicina, Odontología, Enfermería y Derecho (CACES, 2018). No se ha evaluado ningún programa de posgrado. Posterior a esa fecha se han completado procesos pendientes de esas carreras. El universo actual de carreras de grado ofertadas por las UEP llega a 2069 y el de posgrados a 1365 (CES, 2021a)<sup>44</sup>.

Este déficit ocurre, entre otras razones, por la prioridad que han tenido las evaluaciones institucionales, tanto de UEP como de ISTT, porque las disposiciones legales así lo han determinado, bajo el esquema del Mandato 14 de la Asamblea Constituyente de 2008. Como señalé antes, este tenía el propósito de depurar el sistema y, por ende, se enfocaba en las instituciones. Sin embargo, desde un punto de vista de aseguramiento de la calidad, los procesos evaluativos de carreras y programas pueden lograr mayor alcance y profundidad, porque se trata de realidades más acotadas y homogéneas, en los que pueden participar evaluadores que conocen el propio campo de conocimiento y porque los actores de esas comunidades universitarias pueden involucrarse más intensamente en esos procesos, por lo que, también, los insumos para el mejoramiento que estos arrojen, pueden ser de mayor e inmediata aplicabilidad.

Algunas pocas universidades han optado por conseguir acreditaciones internacionales de sus carreras<sup>45</sup>. Por otra parte, el CACES ha aprobado recientemente el *Reglamento de Reconocimiento de Acreditaciones de Agencias de Acreditación Extranjeras*, con el cual carreras o programas acreditados internacionalmente podrán eximirse de participar en procesos de evaluación impulsados por este organismo, previa aprobación de unos procedimientos (CACES, 2021). Una de las razones por la que el Reglamento de la LOES introdujo una disposición en este sentido, fue por considerar que encargarle solamente al CACES este proceso, le tomaría demasiado tiempo.

La acreditación internacional de carreras y programas está pues como una posibilidad, pero probablemente no decidirán acceder a ella todas las universidades. Independientemente del alcance que esta llegue a tener, lo que considero necesario cambiar es el orden de prioridad de las evaluaciones,

---

la provisión de la conectividad y los instrumentos necesarios para acceder a ellas. De lo contrario, tal oferta solo ahondará las brechas de inequidad en el acceso al conocimiento científico y la formación profesional y nos distanciará cada vez de la idea de la educación como un bien público social.

44. La oferta de programas técnicos y tecnológicos es de 1244, según la misma fuente.

45. El artículo de P. Herrera muestra algunos aspectos de esta experiencia.

otorgando mayor atención y preferencia a la realización de estos procesos, articulándolos a la evaluación/acreditación institucional como consecuencia de logros acumulativos de acreditación de carreras y programas<sup>46</sup>. Es decir, en vez de continuar realizando evaluaciones de carácter institucional como línea central, que, por su carácter, son evaluaciones bastante generales y “aéreas”<sup>47</sup>, se debería establecer la acreditación de toda la universidad cuando la mayoría de sus carreras y programas hayan sido acreditados, junto con la acreditación de los sistemas de aseguramiento de la calidad de toda la universidad. Este sería un esquema similar al que se implementa, por ejemplo, en España. Para este propósito, se requiere una reforma legal, puesto que la LOES 2018 enfatiza en los procesos de evaluación institucional y los plazos de acreditación establecidos luego de cada evaluación, supone continuar realizándolas indefinidamente.

## Modelos de evaluación dinámicos

La aplicación de la idea anterior tendría una concreción de mediano plazo para la evaluación/acreditación institucional, especialmente para las UEP medianas y grandes, con una oferta amplia de carreras y programas. Además, la evaluación 2019-2020 entregó a las universidades acreditadas certificados con una vigencia de cinco años. Estas dos circunstancias marcan la necesidad de realizar el próximo proceso de evaluación institucional en meses previos a agosto 2025 y preparar y acordar el modelo de evaluación hasta agosto de 2022<sup>48</sup>.

La evaluación sin fines de acreditación de siete estándares proyectivos en 2019 tenía el propósito de contar con un primer acercamiento de valoración de estándares, cuyo contenido iba más allá de las condiciones esenciales que caracterizó a los estándares del modelo de evaluación con fines de acreditación. Estos podían entenderse como posibles metas a lograr por el sistema universitario en su conjunto, en el mediano plazo.

Un nuevo modelo de evaluación institucional, que podría ser el último de su tipo, si es que se introduce la modalidad de acreditación institucional por suma de acreditaciones de carreras, más la acreditación de los sistemas de

---

46. El artículo de M. Alomía y G. Vásquez señala similar criterio respecto de la prioridad que debería tener la evaluación de carreras más que las evaluaciones institucionales.

47. Con este término me refiero a que la mirada evaluativa institucional no puede ser sino general y, en cierto modo, distante del discurrir real de la vida académica y universitaria.

48. La LOES vigente establece la aprobación de los modelos de evaluación con tres años de antelación a la realización de los procesos (Art. 95). Esta idea busca posibilitar a las IES la construcción de procesos de aseguramiento de la calidad sólidos, que las preparen también para enfrentar con éxito los procesos de evaluación, partiendo del conocimiento previo suficiente de las reglas.



aseguramiento de la calidad, podría tener como columna vertebral común, esos estándares proyectivos. Lo demás del modelo de evaluación podría no ser común a todas las instituciones, sino ajustado a las realidades de las distintas universidades, orientado a evaluar, por un lado, el mejoramiento ocurrido en los últimos cinco años de aquellos estándares del modelo 2019 en los que cada universidad no obtuvo la valoración óptima y, por otro lado, a valorar el nivel de cumplimiento de las metas institucionales propias establecidas en sus planes de aseguramiento de la calidad, posteriores a la evaluación institucional 2019-2020. Cada una de estas tres partes podría tener una ponderación de 50, 25 y 25% respectivamente, para imaginar un ejemplo.

Este carácter del modelo de evaluación apuntaría, por una parte, a darle continuidad a la evaluación anterior y, a la vez, superarla, entendiendo que los modelos y procesos de evaluación son dinámicos, no pueden estancarse y deben evolucionar acorde a los cambios del sistema que evalúan. La continuidad estaría basada en el enfoque de aseguramiento de la calidad, porque tanto la valoración de los estándares proyectivos como la de aquellos estándares de acreditación que no obtuvieron el nivel óptimo en la evaluación 2019, estaría dada en tanto logren un mejoramiento respecto de esa evaluación. La superación se expresaría por el hecho de integrar en la evaluación las particularidades misionales de las universidades, plasmadas en su planificación, evaluando el logro de sus propias metas, acogiendo de esta manera la diversidad de apuestas y propuestas del sistema universitario ecuatoriano, para evaluarlas desde una mirada externa.

En este punto, la propuesta coincide con la expresada por M. Alomía y G. Vásconez en su artículo, quienes abogan por un paradigma más flexible de evaluación y más auto centrado en las IES, menos “externo”. También con la del artículo de P. Herrera que plantea la conveniencia de concebir modelos de evaluación que se ajusten a las opciones misionales de las universidades. Empata por otra parte, con el insistente énfasis de E. Ochoa en el logro de sinergias, en este caso entre lo que hacen y autoevalúan las UEP con lo que se evalúa desde fuera por el CACES.

En 2019-2020 fueron acreditadas 52 de las 55 universidades evaluadas. Ello da cuenta de un sistema universitario que, pese a sus falencias, ha madurado y ha logrado consolidarse. En ese marco, cabe un modelo de evaluación que vaya más allá de la estandarización homogenizadora y dé cabida a captar y potenciar la diversidad de la educación superior. Quedó atrás el periodo de la “depuración” del sistema, salvo que tendencias desregularizadoras a ultranza, como las que han vuelto a circular en el ambiente político, abran puertas para que se colen nuevamente carreras, programas y universidades “de garaje” que no se basen en principios y prácticas de calidad.

En este nuevo contexto, los objetivos nacionales deben enrumbarse a fortalecer el sistema universitario existente, jugando, cada quien, el rol que le corresponde. Se requiere el compromiso del Estado para sostener de manera estratégica, permanente, a las universidades públicas, como columna vertebral del sistema universitario y el esfuerzo mancomunado, de las propias universidades, al interior de cada una, pero también en la construcción de redes, consorcios, alianzas para el impulso sostenido de líneas de trabajo que respondan a las necesidades y expectativas ciudadanas frente a las universidades, amplíen las oportunidades de formación profesional de los jóvenes ecuatorianos, acrecienten las capacidades investigativas y de generación de conocimientos de los docentes investigadores e investigadoras y posicionen a todas las universidades como actores centrales del desarrollo y del pensamiento crítico en sus sociedades locales y en el país.

## La contribución de este libro

Esta iniciativa editorial, impulsada por siete universidades del país, quiere alentar y relanzar algunas de esas discusiones truncas sobre el sistema de educación superior, aportando miradas diversas sobre el vasto campo de preocupaciones de la vida y quehacer universitario.

Busca fortalecer la investigación educativa como medio para propiciar el cambio y la innovación de la educación superior, potenciando el uso de fuentes empíricas de tanta trascendencia como los informes más recientes de evaluación universitaria y concitando en su torno, otras reflexiones como las que se recogen en este libro.

Partió de una invitación abierta y plural a autores y autoras que escogieron sus temas y sus enfoques de abordaje y que fueron plenamente libres para expresar sus puntos de vista, como no puede ser de otra manera en un libro de universitarios y para universitarios. Cada uno de los artículos se sometió al filtro de la revisión de pares académicos, lo que coadyuva a la calidad final de lo que entregamos a los lectores y lectoras.

La organización del libro se estructura en torno a las funciones sustantivas de la universidad y a otros aspectos de soporte, que en el lenguaje del modelo de evaluación 2019, se denominaron "condiciones institucionales". Los artículos que se sustentan en la revisión y análisis de los informes de evaluación y en sus resultados, siguen esta lógica, aunque no se agotan todos los temas que se incluyeron en esa evaluación, que quedan como deuda para que, ojalá, otros investigadores se animen a abordarlos<sup>49</sup>.

---

49. Uno de los artículos, el de M. Cerbino y S. Cárate, se basa en las fuentes de otra evaluación realizada por el CACES en 2020 a revistas académicas y científicas de las universidades.

En torno de esta columna vertebral otros artículos basados en otras fuentes, aportan visiones más contextuales y generales del sistema de educación superior y del proceso de evaluación realizado.

Por primera vez en el Ecuador, se estableció el carácter público de los informes del proceso de evaluación de universidades y escuelas politécnicas 2019-2020. Este libro es el primer intento de usarlos para conocernos y pensarnos a nosotros mismos. ¡Ojalá, pronto veamos nuevas iniciativas en esa dirección!

## Referencias

- Asamblea Nacional del Ecuador. (2018). *Informe para segundo debate, Proyecto de Ley Orgánica reformativa de la Ley Orgánica de Educación Superior*. Comisión Especializada Permanente de Educación.
- Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (2018). *Política de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas en el Marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior*. 1.-CACES\_POLITICAS\_EVALUACION\_INSTITUCIONAL\_2018-1.pdf
- Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (2019a). *Modelo de Evaluación Externa de Universidades y Escuelas Politécnicas 2019*. 3.-Modelo\_Eval\_UEP\_2019\_compressed.pdf (caces.gob.ec)
- Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (2019b). *Reglamento de evaluación externa con fines de acreditación de universidades y escuelas politécnicas*. RESOLUCION\_No\_013-SE-06-CACES-2019\_REGLAMENTO\_DE\_EVALUACION\_EXTERNA.pdf
- Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (2019c). *Guía de Apoyo del Par Evaluador. Evaluación externa de universidades y escuelas politécnicas 2019*.
- Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (2020a). *Sistematización de la Evaluación Institucional a Universidades y Escuelas Politécnicas 2019. Informe final de investigación*. Dirección de Estudios e Investigaciones. (Documento pdf no publicado).
- Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (2020b). *Resultados del proceso de evaluación de universidades y escuelas politécnicas 2019 aplicada a pares evaluadores nacionales e internacionales*. Documento sistematizado por Kintia Moreno (Documento pdf no publicado).
- Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (2020c). *Lecciones aprendidas del proceso de evaluación externa de universidades y escuelas politécnicas 2019*. Documento realizado por Paola Sánchez (Documento pdf no publicado).
- Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (2021). *Reglamento de Reconocimiento de Acreditaciones de Agencias de Acreditación Extranjeras*. Resolución N. 100-SE-21-CACES-2021

- Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (2017). *Evaluación institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas 2013*.
- Consejo de Educación Superior. (2021a). *Diagnóstico para el Plan de Desarrollo del Sistema de Educación Superior*.
- Consejo de Educación Superior. (2021b). *Plan de Desarrollo del Sistema de Educación Superior 2021-2026*. Plan-de-Desarrollo-del-Sistema-de-Educación-Superior.pdf (ces.gob.ec)
- Ley Orgánica de Educación Superior. (2010). *Registro Oficial. Suplemento N. 298*. Año II. Quito martes 12 de octubre de 2010.
- Ley Orgánica Reformatoria de la Ley Orgánica de Educación Superior. (2018). *Registro Oficial Primer Suplemento N. 297*. 2 de agosto de 2018.
- UNESCO-IESALC. (2020). *Covid-19 y educación superior. De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. IESALC UNESCO Post covid.pdf
- Vega, S. (2021). Reformas a la LOES: las falacias del presidente Lasso. *Revista Opción S*. <https://t.co/DMgjcWUMmn>



# Introducción

## Una apertura a la discusión del modelo de evaluación de las IES 2019-2020

**Fernando Sempértegui Ontaneda**





# Una apertura a la discusión del modelo de evaluación de las IES 2019-2020

Fernando Sempértegui Ontaneda<sup>1</sup>

En la obra *El sistema universitario ecuatoriano a la luz de la evaluación 2019-2020*, varios académicos de diferentes universidades del país han aportado notables contribuciones que examinan el proceso de evaluación de las instituciones de educación superior (IES) desarrollado en los años 2019-2020. El objeto de examen es cada una de las funciones sustantivas de las IES: docencia, investigación y vinculación con la sociedad, así como el eje de condiciones institucionales. Las contribuciones están estructuradas conforme a un formato estándar que incluye la base legal, el método de examen, los resultados y una discusión final sucinta con insinuaciones prospectivas. Hay también contribuciones que iluminan la reflexión sobre temas específicos: "Internacionalización" (Follari, R.), "Aseguramiento de la Calidad para la Pertinencia" (Ochoa Moreno, E.) y "Acreditando la cabeza de Jano" (Herrera Samaniego, P.).

Inevitablemente, el examen condujo a un análisis separado de cada función sustantiva porque esa fue la propuesta del modelo de evaluación aplicado a las IES. Aquí reposa la debilidad principal del proceso, las funciones sustantivas corren como ejes paralelos que nunca se intersectan, es decir, no confluyen a un objetivo definido. De modo que las contribuciones del presente documento replican el mismo aislamiento.

En la contribución introductoria, Silvia Vega expone todo el gran esfuerzo desplegado para convocar a las universidades a una construcción compartida del modelo, con intención acreditadora, no de categorización, y con un énfasis metodológico cualitativo. La misma introducción refiere que la construcción del modelo estuvo supeditada al concepto de calidad que introdujo la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) modificada en el año 2018, concepto que enfatiza la "cultura de calidad" y subraya el *equilibrio* de las tres funciones sustantivas. No hubo un concepto de calidad que las integrara en un conjunto coherente. En consecuencia, el modelo instauró una evaluación separada de cada función sustantiva, sin considerar sus interacciones. El método cualitativo no resolvió la inadecuación de la norma.

Solo la función sustantiva docencia parece aproximarse a un concepto de calidad que se denomina transformador (Schindler, Puls-Elvidge, Welzant and Crawford 2015, p.5), es decir, que empodera a los estudiantes con conocimiento válido y pertinente, habilidades, destrezas dinámicas y valores. Eso

---

1. Rector de la Universidad Central del Ecuador. Correo: [fesempertegui@uce.edu.ec](mailto:fesempertegui@uce.edu.ec)

se consigue, parcialmente, mediante la exposición del estudiante a distintas experiencias teórico-prácticas de aprendizaje bajo conducción de profesores calificados. Precisamente, los estándares del modelo aplicado en la función sustantiva docencia se concentran en los profesores, su número, su dedicación, su grado académico de maestría o PhD, el acceso a oportunidades de doctorado. Características importantes, pero no suficientes para captar el alcance operacional del mencionado concepto de calidad.

Es patente la ausencia de un concepto de calidad integrador en el examen de la investigación. Sin duda, es enriquecedora la contribución sobre esta materia en la presente publicación. En realidad, dos contribuciones: una, que examina cómo se evaluó esta función sustantiva, con los resultados y discusión correspondiente, y otra, que es una discusión sobre las revistas "indexadas" o indizadas. Los estándares no tienen ninguna conexión con las funciones sustantivas docencia y vinculación con la sociedad. Esta función sustantiva fue referida a un concepto de calidad vacío porque algunos estándares calificaron el número de artículos publicados en revistas indizadas, pero la discusión de los hallazgos pone en duda la validez de los índices -Scopus o Latindex, principalmente-. Es decir, el concepto de calidad científica se tomó prestado de los índices, para luego invalidarlo.

Cabe ampliar un poco la evaluación de la función sustantiva investigación. Si el criterio de calidad fue la indización, el proceso quedó encuadrado en las reglas de publicación de los índices. Cada índice abarca diversos campos de conocimiento y tiene rigores diferentes de aceptación. Es cierto que en Scopus hay algunas revistas con bajo grado de exigencia, algunas con "endogamia", es decir, que los expertos de un campo escogen esas revistas y se citan entre ellos, lo que mejora el factor de impacto, criterio crucial en la calidad. Pero no se pueden extender esas debilidades a todas las revistas de ese índice. Resulta interesante que la contribución de Cerbino y Cárata en esta publicación refiera un ensayo hecho por ellos que demuestra que, de 89 artículos incluidos en revistas de Latindex, solo 2 pasaron con éxito una revisión de pares independientes. En buenas cuentas, que 87 no debieron ser publicados. En suma, ellos sugieren que debemos realizar investigaciones originales que pasen la exigencia de pares revisores independientes, lo cual es la práctica de diferentes revistas científicas acreditadas y con clara reputación de seriedad. Pero, ¿debe agotarse así el examen de la investigación científica en las IES? No. Debe relacionarse con el impacto en los procesos de aprendizaje, es decir, debe ser tributario de un concepto de calidad integrador.

¿Los estudiantes participan en los proyectos de investigación? Podría ser un estándar en el concepto de calidad transformador. Muy difícil que todos o la mayoría de estudiantes puedan ser expuestos a esta experiencia directa en las investigaciones, especialmente en las universidades muy grandes. Pero, ¿se han incorporado a los sílabos los artículos publicados por los profesores?

Ese podría ser otro estándar. ¿Se discuten en aulas, laboratorio y campo los aportes científicos publicados por los profesores? ¿Cuáles son las evidencias de estas discusiones (protocolos críticos de pertinencia, coherencia, métodos, nuevas ideas)? Ahí tenemos otros estándares.

Particularmente, la discusión de los hallazgos científicos construye el pensamiento crítico, tan relevante para la comprensión de las prioridades de la ciencia moderna, sus determinaciones y la pertinencia para nuestros desafíos de desarrollo humano. En especial, puede mostrar si nuestras investigaciones se refieren a esos desafíos y qué efecto pueden tener en las políticas públicas. De acuerdo con nuestra misión institucional, la investigación científica debe afianzar la calidad de formación del profesional con el conocimiento de la realidad en que se desenvolverá y, además, debe influir en las políticas públicas.

Veamos la vinculación con la sociedad. Aquí, el problema parte de la nebulosa definición que está en las normas que emanan de la LOES y de los reglamentos del Consejo de Educación Superior (CES). Un artículo de la LOES (el 8) establece que la vinculación debe "contribuir en el desarrollo local y nacional de manera permanente, a través del trabajo comunitario..."(p. 9), pero otro artículo de la LOES (el 87) dice que los servicios a la comunidad incluyen la vinculación con la sociedad y las prácticas preprofesionales. Entonces, ¿a dónde apunta la vinculación? La confusión se extiende al Reglamento de Régimen Académico (RRA) del CES. En efecto, dicho reglamento, en el artículo 50, entiende la vinculación como la "planificación, ejecución y difusión de actividades ...con el fin de contribuir a la satisfacción de necesidades y la solución de problemáticas del entorno"(p. 9); pero el artículo 52, inciso b, la entiende como práctica preprofesional, lo mismo en otros artículos.

La práctica preprofesional es un conjunto ordenado, de complejidad creciente, que corre sucesivamente en distintas fases ordenadas por la malla curricular para mejorar las calificaciones profesionales. Un proyecto de desarrollo social es un conjunto de actividades inter y transdisciplinarias para mejorar las condiciones de vida de comunidades urbanas o rurales o la situación de grupos humanos con algún requerimiento específico. No puede correr paralelo a las mallas curriculares porque sus objetivos son de servicio social con tiempos estimados que dependen de factores externos, muchos de ellos imponderables. Es impensable un proyecto de intervención social con estudiantes de distintas carreras y de distintos niveles que reclaman al mismo tiempo oportunidad de ejercitar competencias prácticas distintas o que se relevan continuamente porque pasan a un nuevo nivel de su carrera. El trabajo comunitario requiere experiencia, continuidad, no solo de habilidades y destrezas, sino identificación con la expectativa comunitaria, es decir, actitud, solidaridad, compromiso, empatía. Esto, de golpe, traslada el objetivo de la vinculación a un concepto de calidad que incluye los valores como parte indisoluble de la formación profesional.

La práctica preprofesional paralela a la malla debe desplegarse en escenarios públicos y privados, con tutoría adecuada, para que allí se cumplan los objetivos educacionales específicos de cada nivel de la carrera con la calificación promocional correspondiente.

La vinculación requiere una dedicación a un quehacer de servicio dirigido por profesores que evalúan la sensibilidad social demostrada en esta experiencia. Evaluación que es inseparable de la percepción comunitaria y que, por cierto, no tiene un alcance promocional en la carrera.

Los estándares de la función sustantiva vinculación con la sociedad del modelo aplicado en la evaluación 2019-2020 se refieren a programas, proyectos, financiamiento; pero no se atan a un concepto de calidad integrador. Tal vez el criterio de calidad podría referirse al impacto social, lo cual es pertinente y debe ser calificado por las colectividades. Pero el vínculo con la formación podría ser captado con indicadores o estándares que configuren una matriz para explorar los problemas sociales abordados por los programas y la manifestación testimonial de los estudiantes enfocada al discernimiento de los valores puestos en juego durante las vivencias de su actividad, con los derechos como eje axiológico.

La experiencia de vinculación con la sociedad tiene un potencial heurístico incomparable. La vivencia social es suscitadora de ideas de investigación originales porque revela problemas diversos que escapan a la discusión teórica de aulas y laboratorios. Los problemas de la vida social abren el proceso de aprendizaje a interrogaciones, preguntas sobre el porqué, principio del pensamiento crítico generador de hipótesis plausibles que conducen a la investigación científica y al conocimiento. Bien decía Louis Pasteur que el descubrimiento se ofrece a las mentes mejor preparadas. La vinculación debería también evaluarse por esta consecuencia que se implica en el concepto integrador de calidad, es decir, el efecto transformador de las experiencias de aprendizaje.

Pero, además, la vinculación puede llevar la "mirada" a las culturas, a las tradiciones, a los saberes. Este *mirar*, puede tener diversas implicaciones, una relevante es la valorización de las culturas y saberes ancestrales en su fuerza de determinación de las prácticas sociales prevalentes, su lenguaje, su discurso. Hay allí una fuente de recreación cultural e innovación. Experiencias de este tipo permitieron que una tradición lúdica ancestral pueda transformarse en un recurso de estimulación temprana para niños menores de dos años en el trabajo de estudiantes de las carreras de educación con madres de comunidades indígenas. Estas experiencias instauran actitudes incluyentes y plena vivencia de interculturalidad, lo que da un valor significativo en la formación profesional.

Nuestra universidad ha dado relevancia a programas y proyectos de desarrollo social en macroterritorios y ha volcado su actividad a cantones vecinos como Cayambe, Pedro Moncayo y Mejía, también ha incluido a las parroquias rurales del cantón Quito. En la actividad participan profesores y estudiantes de todas las carreras de la universidad en modalidades de articulación de distintas disciplinas. Se trata, entonces, de programas y proyectos de convergencias interdisciplinarias que aspiran a experiencias de transdisciplinariedad, en las que se integran las disciplinas profesionales en estructuras epistémicas de comprensión multidimensional. Es desde esta perspectiva que la vinculación con la sociedad se distingue de la práctica preprofesional porque esta, en lo esencial, es una consolidación del enfoque unidisciplinario.

Esta aproximación ha destacado la ausencia de un concepto de calidad integrador que oriente la evaluación de las IES. En los estándares de docencia del modelo está prefigurado un concepto que no se enuncia, ese del alcance transformador mencionado. Lo hemos tomado para hacer patente la fractura de todas las funciones sustantivas que se evaluaron. Cada una encerrada en sí misma, juzgada en su calidad con criterios formales que se aceptan con escepticismo.

La cabeza de Jano puede orientarse a otras dicotomías, además de las que señala el artículo de Herrera, que consta en esta publicación. Universidades públicas/universidades privadas; universidades de grado/universidades de posgrado; universidades de grado y posgrado/universidades de posgrado. El modelo de evaluación y acreditación desarrollado en los años 2019-2020 intentó aprehender toda esta diversidad, lo cual acentuó la confusión del proceso. Es evidente que en estas dicotomías la ausencia de un concepto de calidad unificador marca orientaciones y énfasis diferentes en las funciones sustantivas. ¿Pero puede aspirarse a un concepto de calidad que unifique estas dicotomías? Parece inevitable la diferencia porque las misiones difieren.

Precisamente, hay definiciones de calidad que se enuncian a partir de la misión explicitada por la universidad en sus planes de desarrollo (Schindler, Puls-Elvidge, Welzant and Crawford, 2015, p.7). La UNESCO señala la importancia de “fomentar las misiones y valores fundamentales de la universidad” (UNESCO, 1998, p.100). Puesto que no cabe pensar en una sola misión impuesta como norma, una estrategia podría ser la conformación de grupos de universidades por misiones próximas, entonces, a partir de un enunciado compartido no muy abstracto, establecer las definiciones operacionales para constituir la matriz de evaluación. Esta estrategia puede mitigar el reto que plantea el escenario de las diversas dicotomías. Pero hay dicotomías que deben manejarse como tales, una universidad de posgrado no puede tener los mismos indicadores que una universidad de grado.

De esta manera también pueden emerger otras funciones sustantivas, por ejemplo, la inclusión. Esta función podría operacionalizarse de modo que su enunciado se refiera a la política institucional efectiva para incluir minorías y para conducir los procesos de la experiencia institucional con orientación integradora y de respeto a la especificidad. Pensar en discapacitados, diferencias de género, de etnias y cultura.

La sostenibilidad ambiental tiene una relevancia especial para convertirse en un enunciado de función sustantiva, tal como sugiere el artículo de Álvarez, a propósito de una evaluación preliminar realizada en algunas universidades, que consta también en esta publicación.

La internacionalización puede aspirar a convertirse en una función sustantiva en universidades insertas en un escenario de estados sobrepasados por la circulación del conocimiento y de los desarrollos tecnológicos. La trama de relaciones que pueden tejer las universidades con otras, con organizaciones internacionales de la sociedad civil, con varias ONG, con empresas, es una oportunidad instaurada que, por momentos, parece imponerse sobre la academia de la modernidad. No puede concebirse la universidad como un emplazamiento, una ciudadela aislada de la sociedad en su conjunto, que es, cada vez, más planetaria. Pero la internacionalización debe subordinarse a la misión, al enunciado de calidad que orienta su dinámica y debe nutrir a las otras funciones sustantivas. Pasa algo similar a lo que apuntamos en la investigación, la calidad no se juzga solo por el número de centros/organizaciones altamente acreditadas internacionalmente, sino por el peso objetivo de las relaciones en la misión de la universidad.

Esta reflexión no es secundaria, pues, en la sociedad del conocimiento fluyen los hallazgos y desarrollos científicos y tecnológicos como fluye el capital financiero y, en efecto, tienen un valor económico contenido en patentes y derechos de autor. Por lo tanto, las relaciones internacionales de nuestras universidades no pueden extraviarse en la seducción de colaboraciones que podrían distanciar nuestra misión de los imperativos de nuestro desarrollo humano. En suma, que nuestras universidades deben ser altamente selectivas para mantener su autonomía, es decir, su capacidad deliberativa y sus contribuciones sociales idóneas, no atravesadas por intereses ajenos a su misión.

Algunos apuntamientos sobre la perspectiva de internacionalización constan en un sugerente examen de esta función en algunas universidades, realizado por Roberto Follari, como un ejercicio adicional del CACES al modelo propiamente dicho. Los indicadores que se establecen en ese examen pueden discutirse: instancia/oficina responsable, proyectos multicéntricos, movilidad estudiantil, bibliotecas interconectadas. Los proyectos multicéntricos son complejos y costosos, pero hay otras experiencias como proyectos colaborativos, asesorías, intercambio de expertos. La movilidad estudiantil es extre-

madamente difícil para universidades públicas grandes con recursos muy limitados, que pueden financiar a pequeños números para estancias cortas. En cambio, pueden ser receptoras de alumnos de diversos países que enriquecen la experiencia formativa e instauran posibilidades futuras para nuestros egresados; visitas temporales de académicos para módulos específicos y, ahora, la experiencia virtual con académicos y expertos.

El proceso de evaluación/acreditación fue arduo, difícil, casi una proeza construir un modelo único con apego a una norma inadecuada. Sus conductores pusieron su conocimiento y su mejor esfuerzo, pero las principales dificultades brotaron de la diversidad y, una vez más, de la ausencia de un concepto de calidad integrador, ausencia que reclama estrategias para aproximar las misiones diversas a un enunciado orientador de las potencialidades de la educación superior. Las universidades públicas parecen formar un todo homogéneo por depender de asignaciones presupuestarias del Estado. Asignaciones cada vez más reducidas que conspiran contra el evidente anhelo de conseguir mejores estándares de calidad. Esto las coloca en permanente tensión con los gobiernos y en situación incierta para mantener los planes de desarrollo institucional. Diferencias que tampoco consideró el modelo en cuestión. Aun así, las universidades públicas pueden diferir por su ubicación territorial, expectativas de contexto, etc.

Silvia Vega lideró con acierto un proceso complejo atado a un norma de calidad inadecuada, pero avanzó con un enfoque metodológico novedoso y arduo. Invitó a expertos del país y del exterior que ofrecieron un importante fundamento conceptual y técnico. Lo dejó casi concluido y representa un antecedente fecundo para las evaluaciones futuras. Agradezco a las editoras por darme un espacio un poco más amplio que el que me correspondía en la presentación formal. Lo solicité porque me pareció que en esta importante memoria no había ningún académico de la Universidad Central del Ecuador invitado a dar opinión sobre algún tema. Si bien Silvia pertenece a nuestra universidad, la contribución de ella en la presente publicación expone la ruta del proceso de evaluación que le correspondió dirigir desde su posición en el CACES, a distancia de su pertenencia universitaria, lo cual es obviamente comprensible.

## Referencias

Consejo de Educación Superior. (2019). Reglamento de Régimen Académico. Resolución N. RPC-SO-08-No.111-2019.

Ley Orgánica Reformatoria de la Ley Orgánica de Educación Superior. (2018). Registro Oficial Primer Suplemento N. 297. 2 de agosto de 2018.

Schindler, L., Puls-Elvidge, S., Welzant, H. and L. Crawford, L. (2015). Definitions of Quality in Higher Education: A Synthesis of the Literature. *High. Learn. Res. Commun.* 5(3)

UNESCO (1998): Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción: París.







## Contexto del sistema de educación superior

Acreditando la cabeza de Jano:  
enfoques y tendencias a nivel  
nacional e internacional

**Paúl Herrera Samaniego**



# Acreditando la cabeza de Jano: enfoques y tendencias a nivel nacional e internacional

Paúl Herrera Samaniego<sup>1</sup>

## Resumen

Como una cabeza de doble rostro, así es como el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador (CONEA) calificó al sistema de educación superior en su informe de evaluación del desempeño de noviembre de 2009 que recomendó el cierre de 26 universidades. En aquel momento, la analogía de Jano hacía referencia a una universidad orientada por conceptos dicotómicos: ¿es la educación una mercancía o un derecho?, ¿es el estudiante un cliente o un ciudadano?, ¿es la universidad una empresa o una institución? En la última década, la educación superior del país ha mostrado avances notables en calidad, pero los resultados no son homogéneos. El sistema sigue siendo una cabeza de Jano, con instituciones que persiguen y alcanzan elevados estándares de calidad incluso a nivel internacional, mientras por otro lado persisten instituciones con problemas para alcanzar mínimos de calidad. La gran pregunta es si los modelos de evaluación y acreditación aplicados entre el 2012 y el 2019 por parte del Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES, ex-CEAACES) reflejan esta realidad. Ante la falta de un sistema de acreditación nacional estable y sobre todo reputado, algunas universidades ecuatorianas optaron por la acreditación internacional, incluso antes de los primeros esfuerzos de acreditación nacional iniciados por el extinto CONEA en el 2004. El objetivo central de este capítulo es comparar enfoques y criterios de evaluación para el aseguramiento de la calidad de la Educación Superior en Ecuador, versus las principales tendencias en este tema en otras regiones del mundo. Se busca contribuir a la construcción de un sistema de acreditación nacional robusto, pero, sobre todo, de alto prestigio, tanto para las instituciones evaluadas, cuanto para los diversos públicos del sistema de educación superior del país.

*Palabras clave:* aseguramiento de la calidad, acreditación nacional, tendencias de acreditación internacional.

---

1. Profesor e investigador universitario con más de 20 años de experiencia. Doctor en economía agrícola y recursos naturales. En la actualidad es Vicerrector de la ESPOL. Creador fundador de la Red Ecuatoriana de Universidades para Investigación y Postgrados (REDU) y ex-director del programa de cooperación internacional VLIRNETWORK, red para el desarrollo de postgrados en recursos naturales en Ecuador. Coordinador de la maestría en desarrollo rural y director del Centro de Investigaciones Rurales de la ESPOL. También se desempeñó como subdecano y decano de postgrados de la ESPOL. Correo: [aherrera@espol.edu.ec](mailto:aherrera@espol.edu.ec)

## Abstract

As a “double-faced head”, this is how the National Council for the Evaluation and Accreditation of Higher Education of Ecuador (CONEA) rated the higher education system in its performance evaluation report from November 2009, which recommended the closure of 26 universities. At that time, Janu’s analogy referred to a university oriented by dichotomous concepts: is education a commodity or a right? is the student a client or a citizen? is the university a company or an institution? In the last decade, country’s higher education has shown notable advances in quality, but the results are not homogeneous. The system continues to be a Janus head, with universities that pursue and achieve high quality standards, both at national and international level, while on the other hand, some others still show problems to achieve minimum quality standards. The big question is whether the evaluation and accreditation models applied between 2012 and 2019 by the Council for Quality Assurance in Higher Education (CACES, ex-CEAACES), reflect this reality. In the absence of a stable and reputable national accreditation system, some Ecuadorian universities opted for international accreditation, even before the first national accreditation efforts initiated by the former CONEA in 2004. The central objective of this chapter is to compare evaluation’s approaches and criteria for the assurance of quality in higher education in Ecuador, versus the main trends in other regions of the world. It seeks to contribute to the construction of a robust and highly reputed national accreditation system, both for the evaluated institutions and for the various audiences of the higher education system.

*Keywords:* quality assurance, national accreditation, trends in international accreditation.

## Introducción

Construir aprendizajes acelerados a partir de las experiencias de otros se considera una buena práctica en el ámbito gerencial; no obstante, hay quienes sostienen que en educación no hay atajos posibles. El aprendizaje de Ecuador en evaluación y acreditación de la educación superior es relativamente corto, en comparación con otras regiones del mundo que lo han desarrollado por más de un siglo. Ciertamente, los objetivos y los momentos son distintos: mientras en los países de mayor desarrollo los modelos de acreditación se consolidan e incluso tienden a converger en los elementos, criterios y mecanismos de evaluación, lo que permite a universidades perseguir más de una acreditación, en Ecuador apenas superamos un período de evaluación marcado por una clara intención de depurar el sistema. De forma reciente, la última evaluación aplicada por el CACES en el 2019-2020 se desarrolló con un modelo de evaluación que perseguía como fin central el aseguramiento de la calidad, al menos en la intención.

Este cambio hacia un modelo centrado en el aseguramiento de la calidad se generó a partir de ciertas reformas introducidas, en agosto de 2018, en la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES); esta reforma determinó que el CACES debía “adecuar” el modelo de evaluación institucional previamente aprobado en agosto de 2017, limitando con ello la posibilidad de replantear los criterios y mecanismos de evaluación de acuerdo con el nuevo propósito. El resultado final fue un modelo aprobado en el 2019 y aplicado el mismo año que, aunque declaraba estar enfocado en el aseguramiento de la calidad, aún contenía elementos de evaluación que no necesariamente respondían a este fin. Tal como lo indica el mismo documento que contiene el modelo, los cambios introducidos en el 2019 eran parciales, lo que conllevó a que conserve similitudes con los anteriores modelos, sobre todo en lo referido a ciertos aspectos a evaluar (CACES, 2019).

El objetivo central de este capítulo es comparar estos criterios con el fin de determinar si el modelo de acreditación del 2019 estaría o no en la senda de converger hacia las principales tendencias en aseguramiento de la calidad de la educación superior en otras regiones del mundo. Para hacerlo, se parte por revisar la evolución hacia el modelo de acreditación aplicado en el país en el 2019 analizando sus principales características, alcance y limitaciones. Luego, se describe el aseguramiento de la calidad en el contexto internacional, evolución y principales tendencias. Finalmente, se procede a comparar el enfoque local con el internacional a nivel de criterios, estándares y procedimientos de acreditación, lo cual permite establecer algunas conclusiones que responden al objetivo del capítulo.

## De la depuración al aseguramiento de la calidad

De acuerdo con Brusoni et al. (2014) por historia y tradición, el aseguramiento de la calidad en las universidades ha tenido dos funciones: 1) el mejoramiento de la calidad de las instituciones y sus programas educativos; y 2) la responsabilidad ante la sociedad de los resultados de las actividades de la universidad. La función de mejoramiento, según este autor, ha sido ejecutada para generar sistemas y procesos de alta confianza, mientras que la segunda función, la de responsabilidad social, se ejecuta principalmente para proteger a los beneficiarios de las universidades, es decir, a los estudiantes y a la sociedad.

Para desarrollar la segunda función, en los últimos años, las universidades han promovido y resaltado el concepto de “excelencia” y los *rankings* la han popularizado, generando resultados que según Brusoni et al. (2014) son positivos y negativos. Por el lado positivo, está el estímulo para mejorar, además de haber removido la ficción de igualdad entre universidades, revelando una realidad mucho más compleja, que dista bastante de mostrar una estructura homogénea entre las universidades e incluso dentro de ellas. Por el lado ne-

gativo, está la ligereza del manejo de la palabra y la idea de que la excelencia puede ser fácil y rápida de obtener. Es muy común la mención del término “excelencia” en las misiones y planes estratégicos de las universidades, poniendo un reto complejo por delante a quienes deben evaluar si efectivamente la institución cumple con ese propósito.

En Ecuador, la primera iniciativa de evaluación de la calidad de la educación superior se remonta al año 2004, cuando el extinto CONEA publicó el *Manual de evaluación externa con fines de acreditación* (2004), que contenía elementos conceptuales y metodológicos, declarando además que su diseño se basó en las experiencias de otros países, en aportes de académicos y especialistas, representantes de las universidades y escuelas politécnicas, así como contribuciones de otros actores sociales involucrados. A partir de esta experiencia, al menos cinco modelos de evaluación institucional han sido aprobados y aplicados en distintos momentos en el Ecuador; teniendo en cuenta que en su diseño se ha considerado criterios y experiencias internacionales. La tabla 1 muestra la evolución de estos modelos entre el 2009 y el 2015.

**Tabla 1**

***Crterios, pesos y número de estándares en modelos de evaluación entre el 2009 y el 2015***

<b>Evaluación CONEA 2009</b>	<b>Evaluación CEAACES IES categoría E 2012</b>	<b>Evaluación CEAACES 2013</b>	<b>Evaluación para recategorización CEAACES 2015</b>
Academia 0.41	Academia 0.45	Academia 0.40	Academia 0.36
Estudiantes y entorno 0.35	Soporte pedagógico 0.20	Eficiencia académica 0.10	Estudiantes 0.12
Investigación 0.15	Currículo e investigación 0.15	Investigación 0.20	Investigación 0.21
Gestión 0.09	Institucional 0.20	Organización 0.10	Organización 0.08
		Infraestructura 0.20	Recursos e infraestructura 0.20
			Vinculación con la sociedad 0.03
53 estándares	ND.	46 estándares	44 estándares

Fuente: CACES: Modelo de evaluación externa de universidades y escuelas politécnicas 2019

En la aplicación de estos modelos resultó evidente la intención de depurar el sistema bajo la justificación de cumplir la segunda función identificada por Brusoni et al. (2014), la de responsabilidad social de la universidad, lo cual in-



cluso permitió la suspensión de 14 universidades en el 2012 y la intervención de otras tantas en los siguientes años, hasta que demuestren niveles aceptables de calidad. No obstante, para el 2019, año en que por mandato legal las Universidades y Escuelas Politécnicas (UEP) debían ser evaluadas nuevamente, el CACES declaró de forma precisa y reiterativa que el propósito central del nuevo modelo debía ser el aseguramiento de la calidad y no la acreditación ni la categorización de las universidades.

El resultado fue un modelo de evaluación que, mediante criterios y estándares cualitativos y cuantitativos, planteó que la calidad de una UEP se aseguraba en tanto lograba fomentar y equilibrar de forma articulada cada una de las actividades sustantivas (docencia, investigación y vinculación); así como desarrollar ciertas condiciones institucionales mínimas en el ámbito material (infraestructura), organizacional (a nivel de la planificación estratégica y operativa), y axiológico-social (igualdad de oportunidades y el bienestar de la comunidad). Ninguno de los ejes de la evaluación, las dimensiones o los estándares fueron ponderados, como sí sucedió en los modelos previos. Es decir, cada eje, dimensión o estándar tenían el mismo peso. La tabla 2 muestra un detalle de los estándares del modelo de evaluación del 2019 en función de los ejes de evaluación (actividades sustantivas y condiciones institucionales) y las dimensiones de la evaluación (planificación, ejecución y resultados). Cabe indicar que el modelo preliminar del 2017, que nunca fue aplicado, y a partir del cual se desarrolló el modelo del 2019, tenía 37 estándares que se redujeron finalmente a 20.

**Tabla 2**

*Ejes, dimensiones y estándares del modelo de evaluación del 2019*

Ejes de la evaluación	Dimensiones de la evaluación			Estándares totales
	Planificación	Ejecución	Resultados	
Función sustantiva Docencia (profesorado y estudiantes)	2	2	3	7
Función sustantiva Investigación	1	1	2	4
Función sustantiva Vinculación con la Sociedad	1	1	1	3
Condiciones institucionales				6
TOTAL				20

Fuente: CACES: Modelo de evaluación externa de universidades y escuelas politécnicas 2019

A pesar de los esfuerzos del modelo por distanciarse de los anteriores, los resultados obtenidos, incluso los cualitativos, podían convertirse a puntuaciones permitiendo finalmente calcular para cada UEP una calificación numérica global. Como consecuencia de aquello las comparaciones fueron inevitables, a pesar de los esfuerzos del CACES por aclarar que no cabían tales comparaciones entre universidades ni tampoco con los resultados de las evaluaciones anteriores. De esta forma, quedaba claro en la práctica que el modelo de evaluación aplicado en el 2019 buscaba cumplir una de las dos funciones del aseguramiento de la calidad analizadas por Brusoni et al. (2014); la función del mejoramiento, dejando de lado la función de la responsabilidad ya que la sociedad y de manera particular los estudiantes solo fueron informados sobre el estatus de acreditación de cada universidad, todas por el mismo período de tiempo, sin que los resultados publicados permitan conocer y entender el estado del sistema y sus instituciones, sus buenas prácticas, los avances en las actividades sustantivas y sus esfuerzos por asegurar la calidad. Considerando el propósito del modelo de evaluación del 2019, su aplicación y los resultados obtenidos, las preguntas que no han sido respondidas son: ¿cuál es el estado del sistema de educación superior?, ¿hay progresos que sean reflejados a partir de la evaluación realizada?, ¿qué hacer para mejorar de forma significativa los resultados?

## **Sin tiempo para el aseguramiento de la calidad**

El principal problema para las UEP evaluadas en el 2019-2020 fue que no se siguió una práctica común y fundamental en los procesos de acreditación internacional: la comunicación anticipada del modelo y su estabilidad hasta que se realice la evaluación. Estos conceptos se introdujeron por primera vez en el país, justamente, en las reformas a la LOES de agosto de 2018, al establecer que los criterios y más instrumentos para el aseguramiento de la calidad, en referencia al modelo de evaluación, se debían establecer con una vigencia de al menos 3 años, período durante el cual no podían ser modificados.

Considerando que el modelo fue discutido, aprobado y aplicado en el 2019, ocasionó que las universidades no conozcan con suficiente anticipación cómo iban a ser evaluadas, por tanto, no cuenten con tiempo suficiente para implementar las mejoras que proponía el modelo. De esta forma, si bien el modelo propuso como fin central el aseguramiento de la calidad, en la práctica su aplicación terminó desarrollando una evaluación tipo auditoría de cumplimiento de criterios y estándares preestablecidos en función de un modelo de universidad delineado en las reformas realizadas en la LOES en agosto del 2018, según el cual todas las universidades debían desarrollar actividades de docencia, investigación y vinculación, sin reconocer la autonomía para funcionar según modelos educativos y vocaciones específicas en relación con las tres actividades sustantivas.

Otro problema derivado del enfoque que se siguió para recolectar y validar la información que alimenta el modelo de evaluación fue que no siempre los criterios se ajustaban a la realidad de cómo se ejecutan los procesos dentro y fuera de las UEP. Un ejemplo de ello era la negativa del CACES a validar ciertos tipos de obras de relevancia, por cuanto las casas editoriales, en algunos casos internacionales y de prestigio, no seguían el proceso de revisión definido por el CACES creando problemas de subvaloración. De esta forma, los mecanismos de validación de cierta información, de forma implícita planteaban una homogenización de los procesos de gestión de las actividades académicas o administrativas dentro de las UEP.

## La ruta de la excelencia

Uno de los aspectos más controversiales del modelo de evaluación del 2019 fue la discusión que se planteó sobre el término *excelencia* en el contexto de la evaluación y el aseguramiento de la calidad. Se proponía que el modelo no debía equiparar los conceptos de excelencia y calidad. De acuerdo con el documento del modelo, la equiparación de excelencia con calidad suponía un requisito de comparabilidad, por el cual, para que unas universidades sean excelentes, tenía que haber otras que no lo sean. De esta forma, se declaró que el horizonte de la “excelencia”, lejos de ser un ideal para el conjunto del sistema, se convertía en un recurso de segregación y elitismo. Finalmente, el documento planteaba que, desde la concepción de excelencia, se distorsionó el sistema, pues se indujo a la competencia entre universidades y, además, a un desequilibrio en la distribución de recursos económicos entre ellas.

De acuerdo con Anzola et al. (2015) el nivel de innovación y la creación de valor para la sociedad, definen en muchos ámbitos los estándares de operación de las organizaciones. En este contexto, la calidad se convierte en un requisito mínimo indispensable, pero no necesariamente suficiente para cubrir las expectativas de los usuarios o beneficiarios, quienes en muchos casos demandan un nivel sobresaliente de calidad, es decir, excelencia. Es así que la excelencia como desafío, como objetivo, e incluso como utopía a alcanzar en la educación superior, es deseable. Una interesante referencia del concepto de excelencia en educación superior es el caso europeo que, mediante la Asociación Europea para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (ENQA), creó en el 2012 el grupo de trabajo en “excelencia”. El objetivo de este grupo es promover la discusión sobre cómo integrar el concepto de excelencia en los modelos de evaluación de las agencias acreditadoras europeas. Algunos de los tópicos que abordó este grupo de trabajo son:

- ¿Cómo definir la excelencia en educación superior? ¿Puede aplicarse la misma definición en varios ámbitos?
- ¿Cuáles serían las razones para perseguir la excelencia? ¿Se la podría medir? ¿Es un concepto absoluto o relativo? ¿Es posible juzgarla?
- ¿Qué significaría excelencia, en el contexto de una agencia de aseguramiento de la calidad, sus modelos de evaluación y sus evaluadores?

Un amplio informe elaborado en el 2014 por parte de este grupo de trabajo finalmente concluyó que el término excelencia provee una base conceptual y filosófica fundamental para desarrollar un enfoque mucho más estratégico hacia el aseguramiento de la calidad, permitiendo a las universidades medir sus desempeños a partir de criterios definidos que faciliten la comparación, como una alternativa mucho más elaborada y precisa, en contraposición a los *rankings*.

## Aseguramiento de la calidad en el contexto internacional

Los sistemas de educación superior en el mundo se expanden con rapidez, a la par con la creciente demanda de acceso a estudios y la necesidad de avances científicos que agregan productividad y desarrollo económico a las naciones. De la mano con este crecimiento, también se ha incrementado la preocupación por la calidad. De acuerdo con Blanco-Ramírez & Berger (2014), a partir de los años 90 prácticamente cada país en el mundo ha desarrollado mecanismos de aseguramiento de la calidad en la educación superior, muchos de los cuales toman de forma directa el aprendizaje de un pequeño puñado de países desarrollados de occidente (Kells, 1999).

Al igual que muchos otros fenómenos que se expanden en el mundo globalizado, también las prácticas de calidad en la educación superior han seguido esta tendencia. Tal como se indicó en la introducción de este capítulo, los criterios, métodos y mecanismos de evaluación de la calidad en la educación superior a nivel internacional tienden a converger (Hopper, 2007). En esta dinámica se ha hecho evidente el dominio de la visión de países del norte, en particular de Estados Unidos y los países de Europa occidental (Altbach et al., 2009). No obstante, de acuerdo con Blanco-Ramírez & Berger (2014) el término convergencia puede conducir a una limitada representación del fenómeno, pues las prácticas no convergen de manera sencilla. Más bien, la internacionalización de las prácticas sucede a través de profundos compromisos de agentes claves que toman estas prácticas de otros países, recogen y difunden conceptos e ideas, en algunos casos interactúan con consultores internacionales, regularmente de países del norte, quienes asisten en el desarrollo de políticas nacionales de calidad en educación superior.

Esta expansión es generalmente bienvenida en los países del sur, con base en la legitimidad que estas experiencias han ganado en otros países. No obstante, también se generan preocupaciones por la adaptabilidad de los modelos debido a las diferencias contextuales que existen en cada país en términos de la historia, la cultura, la economía, entre otros factores diferenciadores. Aun así, es ampliamente reconocido que la concepción de calidad en educación superior que hoy en día prevalece en el mundo es la proveniente de los países del norte occidental.

Estados Unidos resalta como el país con más larga historia en el desarrollo de prácticas y sistemas de aseguramiento de la calidad en educación superior. La primera agencia de acreditación creada en este país fue la New England Association of Schools and Colleges, que inició operaciones en 1885. Esto lo convierte en la actualidad en el principal país exportador de calidad en educación superior en la forma de acreditación. Durante este tiempo, de acuerdo con Neubauer (2008) las agencias acreditadoras han experimentado muchas etapas de revolución y evolución para alinearse con las necesidades de las universidades y de la sociedad. Para avanzar en sus esfuerzos de internacionalización, la CHEA (Council for Higher Education Accreditation), organismo que agrupa a todas las agencias acreditadoras de Estados Unidos, incluso llegó a proponer en el 2012 la creación de un grupo internacional de trabajo, el CIQG (CHEA International Quality Group), cuyo objetivo es delinear y promover los esfuerzos para exportar la acreditación a otros países.

En comparación con Estados Unidos, otras regiones del mundo se han embarcado en el aseguramiento de la calidad recientemente (Cheng, 2015). En Europa, los países pioneros fueron el Reino Unido, Francia y Holanda que por primera vez implementaron esquemas de aseguramiento de la calidad alrededor de 1985. Dinamarca fue el siguiente en 1990, año a partir del cual los esfuerzos por la calidad de la educación superior en el viejo continente se expandieron rápidamente.

Una herramienta importante para empujar la evaluación externa de universidades en Europa fue el denominado Proyecto Piloto de la Unión Europea, implementado en 1994, que consistió en ejercicios de evaluación de uno o dos programas en dos áreas de conocimiento en todos los países de la Unión. Como consecuencia de este primer esfuerzo por unificar criterios, en 1998, la Comisión Europea recomendó el establecimiento de una red de agencias acreditadoras de la calidad de la educación superior, la misma que fue creada finalmente en el 2000 bajo el nombre de Red Europea de Agencias de Evaluación de la Calidad (ENQA), la cual para el año 2002 ya tenía como miembros 30 gobiernos asociados y 32 agencias acreditadoras. Para el 2020, sus afiliados son 32 países y 56 agencias.

## Acreditación internacional: tendencias

El número de universidades persiguiendo acreditación internacional ha tenido un crecimiento inusitado en la última década. Para ilustrar este crecimiento se analiza a continuación el crecimiento de dos de las principales agencias acreditadoras en el mundo: la AACSB (Association to Advance Collegiate School of Business), en el campo de la administración y los negocios, y ABET (Accreditation Board for Engineering and Technology), en el campo de las ciencias y la ingeniería, ambas fundadas en Estados Unidos en 1916 y 1932 respectivamente.

En el caso de AACSB, al año 2006 esta agencia había acreditado programas en 30 países; para el 2014 su presencia en el mundo llegó a 80 países; mientras que en la actualidad cubre más de 100 países y acredita a más de 900 escuelas de negocios de muy diversos tipos. En el caso de ABET, en el 2018, esta agencia cubría 32 países y había acreditado un total de 4.005 programas en 793 universidades. Para el 2020 su presencia se incrementó a 41 países, con 4.307 programas acreditados en 846 universidades. En Ecuador existen universidades como la Escuela Superior Politécnica del Litoral (ESPOL), la Universidad San Francisco de Quito (USFQ) y la Universidad de las Américas (UDLA), que han emprendido procesos de acreditación internacional, siendo la ESPOL la que más carreras y programas acreditados a nivel internacional posee al momento, en un proceso que inició hace aproximadamente 14 años.

De acuerdo con Cheng (2015) acreditarse a nivel internacional supone un esfuerzo enorme que implica superar obstáculos relacionados principalmente con diferencias culturales y barreras de lenguaje. Cuando una universidad invierte de forma voluntaria en acreditación internacional está demostrando su búsqueda de experiencias alternativas y reconocimiento externo que mejoran su ventaja competitiva. De acuerdo con Harvey (Di Nauta et al., 2018), la acreditación es el establecimiento o declaración de la legitimidad y pertinencia de una universidad o programa de estudio. Dependiendo del contexto, la acreditación se convierte en una licencia para operar, que se otorga a partir de una evaluación que verifica que la institución cumple ciertos estándares mínimos relacionados con la cualificación de los profesores, el acceso de estudiantes, la disponibilidad de recursos de aprendizaje, y, de ser el caso, las actividades de investigación o relacionamiento con la sociedad. En ciertos casos, los modelos de acreditación evalúan el potencial de la universidad para graduar profesionales que cumplen de forma implícita o explícita ciertos estándares académicos o competencias profesionales, determinados por gremios profesionales o empresariales.

El enfoque de la acreditación en Estados Unidos ha tenido variantes importantes a lo largo del tiempo. En un principio la acreditación era un mecanismo principalmente usado para convencer a otras universidades de que los cursos

y los estudiantes podían ser aceptados en doble vía (Murray, 2001). Con el tiempo, el modelo predominante evolucionó incluyendo la función de la responsabilidad pública, que busca proteger a las comunidades internas y externas de la universidad al proveerles una especie de seguro de que la institución está en capacidad de realizar su oferta educativa y cumplir su misión.

Según Harvey (Di Nauta et al., 2018) en la actualidad se observa un nuevo enfoque en la acreditación, que se caracteriza por una fuerte tendencia hacia considerar los resultados y la efectividad de las universidades, en particular, los resultados de aprendizaje en los estudiantes y la calidad del uso de recursos en el caso de las universidades públicas. No obstante, según este autor, todo depende de dos variables claves: 1) el contexto de la educación superior y 2) el estado de desarrollo del sistema. Dependiendo del momento, los países o las regiones han desarrollado su trayectoria con modelos que transitan entre la acreditación, la auditoría, la evaluación y la examinación externa, así como diferentes combinaciones de estos tipos de evaluación en función de las necesidades.

De acuerdo con Harvey (2002) y Stensaker (2003), aunque la acreditación es distinta de la auditoría, la evaluación y la examinación externa, existe cierto grado de superposición entre estos procesos. Mientras en la acreditación el objetivo es probar que las instituciones o programas educativos son valiosos para el sistema y para el público, en la auditoría, la evaluación o la examinación externa parten de la premisa de que la institución opera de manera apropiada y el proceso se enfoca en demostrar lo contrario. Las auditorías, por ejemplo, muchas veces implican una metodología diseñada para testear el cumplimiento de ciertos requerimientos preestablecidos. En el caso del modelo de evaluación externa del CACES (2019), indicadores como el de titularización de profesores, disponibilidad de oficinas para profesores, calidad de la conectividad, limpieza de baterías sanitarias, entre otros, responderían más a criterios de auditoría externa que de acreditación para el aseguramiento de la calidad, sobre todo por la forma en que fueron evaluados.

## **Acreditación institucional internacional**

En acreditaciones institucionales es muy común que los criterios aborden temas como la alineación de las actividades principales a la declaración de misión; el *staff* académico y administrativo; la infraestructura general, especialmente los espacios físicos, las tecnologías de información y los recursos bibliográficos disponibles para los estudiantes; así como otros servicios relacionados con la experiencia general de aprendizaje en la institución. Adicionalmente, también se incluyen aspectos relacionados con el financiamiento, la organización y la gobernanza de la universidad. En el caso de universidades de aprendizaje en línea, los medios de acceso digital a la educación también son parte de la evaluación, así como la preparación de los profesores y el *staff*

de soporte. La tabla 3 muestra las principales prácticas de acreditación internacional en comparación con el modelo de evaluación externa aplicado por el CACES en el 2019.

**Tabla 3**

*Comparación de prácticas internacionales y modelo de evaluación del CACES (2019)*

<b>Criterio de comparación</b>	<b>Prácticas internacionales comunes en acreditación institucional</b>	<b>Modelo de evaluación externa y de carreras (CACES, 2019)</b>
Alcance de la evaluación	Acreditación institucional, de programas de estudio o componentes de programas	Institucional o de carreras
Tipo de evaluación	Acreditación / evaluación externa	Acreditación, auditoría de cumplimiento
Propósito	Aseguramiento de la calidad y Responsabilidad Social (rendición de cuentas)	Aseguramiento de la calidad
Prohibición de ajuste de modelo de evaluación	Entre 3 a 5 años antes de la evaluación	3 años antes de la evaluación (en última evaluación el modelo fue aprobado y aplicado el mismo año 2019)
Tipo de aplicación	Obligatorio / Voluntario	Obligatorio / Cualificación académica Voluntaria
Tipos de información usada para la evaluación	Cualitativa	Cualitativa y cuantitativa
Insumo previo para evaluadores	Autoestudio, otra información específica	Carga de información específica de cada estándar en plataforma institucional del CACES
Evaluación in-situ	Equipos de evaluación compuesto de pares evaluadores	Comités de evaluación compuesto de pares evaluadores
Estándares de acreditación institucional	Infraestructura (espacios físicos, TI, biblioteca, etc.), gobernabilidad, investigación, profesorado, experiencia de aprendizaje, etc.	De acuerdo con actividades sustantivas (docencia, investigación, vinculación), más condiciones institucionales



Estándares de acreditación programas	Diseño curricular, gestión y resultados de aprendizaje, empleabilidad, infraestructura	Entorno de aprendizaje más resultados de aprendizaje que se miden con examen aplicado a estudiantes del último año
Origen de los estándares	Agencias acreditadoras / gremios profesionales (USA)	Agencia acreditadora (CACES)
Resultados	Acreditación por período variable en función de resultados	Acreditación por período fijo
Costo	Costos de membresía, visita y mantenimiento de acreditación	Sin costo

Elaboración propia

## Criterios y estándares de acreditación

De forma muy resumida, lo que hace un proceso de acreditación es asegurar que un conjunto de estándares y un autoestudio acerca del desempeño de la institución, ha sido conducido con el objetivo de mantener o alcanzar un cierto nivel de calidad. Para Wolff (2009) la acreditación es una especie de herramienta de autenticación que genera confianza en las instituciones de educación superior con el propósito de garantizar la calidad y comparar los resultados obtenidos con instituciones similares.

Según Makhoul (2019) en el caso de la acreditación institucional, la evaluación debe ser de tipo holística y abarcar la gobernabilidad y el logro de la misión, en línea con sus valores estratégicos. En consideración de que cada institución es única, este autor no considera adecuado aplicar criterios predefinidos y homogéneos para la medición piensa la calidad. De esta forma, las universidades deberían ser evaluadas en función de su propia operación, metas y objetivos que busca cumplir. Para ello, la universidad debe ser capaz de construir un caso que, de forma coherente, demuestre cómo la institución está trabajando para cumplir sus metas y avanzar, mediante el mejoramiento continuo, hacia la excelencia, sobre todo en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Evaluar la calidad de los logros y la efectividad de una universidad puede resultar un proceso muy complejo en consideración de la variabilidad de los resultados y las diferencias de sus objetivos. Encontrar criterios comunes para hacer tal evaluación puede resultar una tarea difícil y hasta desalentadora. No obstante, es una tarea que debe cumplirse. El resultado debe ser el desarrollo de un buen marco conceptual, criterios y estándares para la evaluación que, al cumplirlos aseguran que las instituciones evaluadas, están en una senda de

mejoramiento continuo hacia la excelencia y que además responden al contexto y a las necesidades del desarrollo del sistema en su conjunto.

Según Makhoul (2009) en décadas pasadas, la acreditación se basó de manera predominante en escalas que comparaban la suficiencia de recursos, la adopción de procesos y la infraestructura disponible. Esto ha sido ampliado en la actualidad, incorporando como parte central de la acreditación la evaluación de mecanismos que permiten a la universidad alcanzar sus grandes metas, valores y visión. Los criterios resultantes pueden ser, en algunos casos, demasiado amplios e intencionalmente imprecisos. No obstante, Makhoul (2009) señala que esto puede ser una ventaja pues permite identificar los logros de las instituciones evaluadas más allá de los mínimos. La tabla 4 presenta los criterios y estándares de acreditación institucional requeridos por la Southern Association of Colleges and Schools (Comission on Colleges SACS-COC, 2017), una de las agencias norteamericanas con presencia en Latinoamérica.

**Tabla 4**

***Criterios y estándares de acreditación institucional de la Southern Association of Colleges and Schools, Comission on Colleges (SACS-COC, 2017)***

<b>Estándar</b>	<b>Elemento de análisis</b>
Principio de integridad	Institución se adhiere con el principio de integridad en todas sus actividades.
Misión	La institución tiene declarada una misión y corresponde a educación superior.
	La misión abarca enseñanza y aprendizaje.
	La misión abarca, de ser aplicable, investigación y servicio público.
Elegibilidad	La institución tiene autoridad legal para emitir títulos.
	Ofrece programas educativos.
	Está en operación y tiene estudiantes registrados en todos los programas que ofrece.

	La institución tiene un consejo de gobierno con al menos 5 miembros.
	El consejo de gobierno revisa de forma regular la misión, además diseña políticas o evalúa otros niveles de decisión.
Gobernanza	El consejo de gobierno diseña políticas o evalúa otros niveles de decisión.
	El consejo de gobierno evalúa a la autoridad ejecutiva.
	El consejo de gobierno tiene capacidad de resolver conflictos.
	El consejo puede remover a sus miembros.
	Existe una autoridad ejecutiva cuya principal responsabilidad es la institución, y sus actividades están definidas.
Administración y organización	La institución tiene una estructura clara para gestión de otras entidades que brindan soporte.
	La institución tiene mecanismos para contratar personal administrativo calificado y con experiencia.
	La institución evalúa al personal no académico.
	La institución emplea una cantidad adecuada de profesores tiempo completo para cumplir su misión.
Profesorado	Por cada programa académico, la institución tiene una adecuada coordinación y un cuerpo docente calificado.
	La institución posee mecanismos de contratación y evaluación de profesores, independiente del tipo de contrato.
	La institución publica y promueve políticas de libertad académica.
	La institución promueve el desarrollo profesional de su profesorado.
	La institución se compromete con la planificación y evaluación.
Planificación institucional	La planificación tiene un enfoque en mejoramiento de la calidad.
	La planificación incorpora una revisión continua de objetivos y metas en consonancia con la misión.
	La planificación incluye políticas sobre aseguramiento de calidad, asigna recursos y evalúa los avances.
	La planificación tiene mecanismos para evaluar el cumplimiento de metas y objetivos.
	La institución identifica, evalúa y publica metas y resultados que los estudiantes deben alcanzar en línea con la misión.
Logros estudiantiles	La institución identifica resultados de aprendizaje, evalúa los logros y provee evidencia de búsqueda de mejoramiento.

Estructura y contenido de programas educacionales	Los programas educativos son coherentes, acordes a la misión y objetivos, y en campos apropiados para la educación superior.
	La institución posee programas con duración adecuada según el nivel, y tiene un mecanismo de identificación en horas crédito o equivalente.
	Existen mecanismos definidos para que los estudiantes completen sus estudios.
	Al menos 25% de los cursos para culminar una titulación de grado es ofrecido por la institución.
	Al menos 33% de los cursos para culminar una titulación de postgrado es ofrecido por la institución.
	Programas de postgrado son más avanzados que los de grado y se fomenta la investigación o la práctica profesional.
Políticas, procedimientos y prácticas educativas	Los programas de grado y postgrado tienen claramente definidos los requisitos para completarlos.
	La institución diseña, implementa y difunde políticas que fomentan las buenas prácticas educativas.
	La institución publica el calendario, las políticas de evaluación y los costos de la educación.
	Se publican catálogos de los cursos de cada programa, de manera física o digital.
	Se define con claridad la responsabilidad primaria del profesor sobre el contenido, la calidad y efectividad del programa de estudios.
	Se publican políticas de admisión claras.
Recursos de aprendizaje	Se publican políticas de transferencia o aceptación de créditos por estudios realizados.
	La institución posee un adecuado sistema para la gestión académica.
	Se provee de recursos para el aprendizaje de acuerdo con la misión, en particular librerías.
Recursos de aprendizaje	Se garantiza que existe personal adecuado para la gestión de los recursos de aprendizaje.
	Se facilita información de acceso a todos los recursos de aprendizaje y otros servicios académicos.

Servicios de soporte académico y estudiantil	Se provee servicios y programas de soporte académico y estudiantil, de acuerdo con la misión.
	Se asegura una adecuada cantidad de personal para ofrecer esos servicios.
	Se publica de forma clara y apropiada los deberes y responsabilidades de los estudiantes.
	La institución hace una gestión adecuada de las quejas de los estudiantes.
	Se mantiene un adecuado sistema del historial de los estudiantes que garantiza la confidencialidad.
Recursos físicos y financieros	Se informa a los estudiantes sobre opciones de financiamiento/préstamos.
	La institución posee recursos financieros adecuados y estables, de acuerdo con la misión.
	Una entidad externa realiza la revisión de los estados financieros.
	Se diseña un presupuesto anual de acuerdo con la planificación institucional, que es aprobado por el consejo de gobierno.
	Existe un manejo y control financiero responsable.
	La institución tiene un manejo y control adecuado de fondos provenientes de terceros.
Transparencia y responsabilidad	La institución desarrolla facilidades físicas de acuerdo con las necesidades de la institución y su misión.
	De forma razonable se desarrolla ambientes laborales seguros y saludables para todos los miembros.
	En caso de acreditarse, la institución comunica su estatus de acreditación para todas sus unidades y filiales.

Elaboración propia

De la lectura de la tabla 4 se puede identificar un enfoque de acreditación que busca determinar la efectividad de una institución para alcanzar su misión: mejorar el aprendizaje de sus estudiantes, así como la calidad de sus programas de estudio y servicios ofrecidos a sus diferentes públicos, lo cual se lograría mediante el cumplimiento de los elementos de análisis detallados. Para permitir una comparación detallada la tabla 5 presenta las dimensiones, estándares y elementos de análisis del modelo de evaluación externa del CA-CES (2019).

**Tabla 5*****Dimensiones, estándares y elementos de análisis del Modelo de Evaluación Externa del CACES (2019)***

<b>Función sustantiva</b>	<b>Dimensión</b>	<b>Estándar</b>	<b>Elementos de análisis</b>
Docencia/ Profesorado	Planificación	Planificación de los procesos del profesorado	Normativa y procedimientos de selección, titularización y promoción de profesores.
			Plan de capacitación, formación y evaluación académica.
	Ejecución	Ejecución de procesos del profesorado	Selección de profesores de acuerdo con perfiles requeridos, y adecuada planificación del tiempo.
			Se ejecutan planes de titularización, promoción, capacitación, formación y evaluación de profesores.
	Resultados	Titularidad de profesores	Tasa de titularidad de profesores (cuantitativo).
		Formación de profesores	Tasa de profesores con cuarto nivel, maestría y PhD (cuantitativo).
Docencia/ Estudiantes	Planificación	Planificación de procesos del estudiante	Normativa y procedimientos de admisión y nivelación, desempeño estudiantil, procesos de titulación, integración en investigación y vinculación con la sociedad y cogobierno.
	Ejecución	Ejecución de procesos del estudiante	La institución ejecuta procedimientos de admisión y nivelación, desempeño estudiantil, procesos de titulación, integración en investigación y vinculación con la sociedad y cogobierno.
	Resultados	Titulación de estudiantes	Tasa de estudiantes que culminan estudios en plazos establecidos (cuantitativo).

Investigación	Planificación	Planificación de los procesos de investigación	Se planifica programas/proyectos de investigación. Además, existe normativa y procedimientos para seleccionar, dar seguimiento y evaluar la investigación.
	Ejecución	Ejecución de procesos de investigación	Gestionar los fondos de investigación y reconocer a los investigadores por sus resultados. Existe normativa y procedimientos para promover la ética en la investigación.
	Resultados	Producción académica y científica	Se aplica arbitraje para selección de programas/proyectos. Se gestiona el financiamiento y el tiempo de los investigadores para hacer investigación. Se fomenta la ética y se reconoce los logros.
Vinculación		Publicación de artículos en revistas indizadas	Existe producción científica que es evaluada por pares y es publicada. Además, se registra la propiedad intelectual.
			Tasa de publicación de artículos por profesores (cuantitativo).
	Planificación	Planificación de los procesos de vinculación con la sociedad	Se planifica programas/proyectos de vinculación con la sociedad. Se hace seguimiento y evaluación de estos proyectos, se garantiza el desarrollo de la práctica preprofesional (PPP), se planifica el tiempo de los profesores y recursos financieros necesarios.
Vinculación	Ejecución	Ejecución de procesos de vinculación con la sociedad	Se ejecutan programas/proyectos de vinculación con la sociedad. Se evalúan estos proyectos, así como las PPP y se ejecuta el tiempo de los profesores, y se asigna los recursos financieros necesarios.
	Resultados	Resultados de los procesos de vinculación con la sociedad	La evaluación de estos programas/proyectos permite ver su avance, y además se evidencia que hay respuestas del entorno. Se evidencia que se contribuye al aprendizaje y se retroalimenta la oferta académica.

Condiciones institucionales	Planificación estratégica y operativa	Existe normativa y procedimientos para planificación institucional, se evalúa, se asigna recursos, se propende al mejoramiento continuo, se integra la autoevaluación y esta se desarrolla de manera participativa.
	Infraestructura y equipamiento informático	Infraestructura institucional, aulas, conectividad, espacios de trabajo para profesores, baterías sanitarias y plataformas de gestión académica y administrativa.
	Bibliotecas	Tiene personal especializado, conserva y actualiza su acervo, hay coherencia con los programas de estudios, se cuenta con estaciones de trabajo con buenas condiciones de conectividad y sistemas informáticos para la gestión.
	Gestión interna de la calidad	Hay normativa y procesos para aseguramiento de la calidad, hay responsables y se planifica. Se ejecuta la autoevaluación, y se gestiona la información necesaria para este fin. También se gestiona el archivo de la institución.
	Bienestar estudiantil	Se promueven derechos, se previene la discriminación y se garantiza el bienestar. Se ofrecen servicios de atención médica, y existen espacios para actividades culturales, deportivas etc. Se previene el uso de drogas y bebidas alcohólicas, y cualquier tipo de violencia.
	Igualdad de oportunidades	Se promueve igualdad de oportunidades en estudiantes, docentes y trabajadores. Se cuenta con información que permite promover la inclusión. Se promueve la paridad y alternancia de género. Se promueve la participación de grupos históricamente excluidos. Se asignan becas y ayudas económicas.

Fuente: CACES: Modelo de evaluación externa de universidades y escuelas politécnicas 2019. Elaboración propia

Una lectura de la tabla 5 permite identificar que el modelo de evaluación externa del CACES (2019) planteó un esquema de acreditación institucional alineado a una concepción de estructura y funcionamiento del sistema de edu-



cación superior, establecido en las reformas introducidas en las LOES en el 2018. En aquella reforma se determinó que las funciones sustantivas (docencia, investigación y vinculación) eran de obligatorio cumplimiento para todas las UEP del sistema, sin considerar las vocaciones, intereses y, sobre todo, los recursos disponibles para desarrollar con un adecuado nivel de calidad cada una de estas funciones sustantivas. Es evidente que la propia determinación de cada UEP establecida en su orientación estratégica, su misión, visión, objetivos y valores, y como esta se organiza para alcanzar tales metas, no es el tema central de la evaluación. Por el contrario, se pueden identificar varios elementos de análisis que responden a temas normativos que constan o eran parte de la normativa de educación superior en los últimos años, como, por ejemplo, la obligatoriedad de alcanzar ciertos niveles de titularidad entre los profesores, la obligatoriedad de otorgar becas y ayudas económicas, haciendo que en ciertos aspectos el modelo de evaluación se parezca más a una auditoría de cumplimiento de norma, que una evaluación con fines de acreditación cuyo objetivo es el aseguramiento de la calidad.

## Conclusiones

Es evidente que los modelos de acreditación son diseñados y aplicados para cumplir objetivos específicos, de acuerdo con el momento y el nivel de desarrollo de los sistemas de educación superior. Si bien existe una variedad de enfoques y tipos de evaluación de la calidad, una discusión que no se elude a nivel internacional es el fin último de los procesos de acreditación, que es la excelencia, entendida esta como un camino y no como un fin.

Uno de los aspectos claves que todo sistema de acreditación debe definir, son las funciones que se espera que cumplan tanto el proceso como sus resultados. Dos son las principales funciones que se observa en el contexto internacional de la acreditación: en primer lugar, la función de promover el mejoramiento continuo de la calidad de los procesos y los resultados de las instituciones evaluadas; y en segundo lugar, la función de responsabilidad social, en tanto los diversos públicos de las instituciones de educación superior podrán contar con información relevante que les permite tomar decisiones a partir de los resultados obtenidos por cada universidad. En el caso de Ecuador, en la última evaluación realizada al sistema de educación superior por parte del CACES en el 2019-2020, claramente se evitó que el proceso cumpla esta segunda función, produciendo con ello un proceso de limitada utilidad en términos sociales.

En Ecuador la acreditación nacional mandatoria se ha combinado con proyectos de largo alcance que llevó a varias universidades y escuelas politécnicas, comprometidas con el aseguramiento de la calidad, a buscar la acreditación internacional de sus carreras y programas. El aprendizaje logrado con la acreditación internacional ha sido variado y el largo camino del mejoramiento

continuo hacia el aseguramiento de la calidad ha resultado altamente enriquecedor, así como los beneficios directos y concretos que se generan tanto para profesores como para estudiantes. Si bien la acreditación nacional es de tipo institucional y las experiencias a nivel internacional son mayoritariamente a nivel de carreras y programas, existen varios elementos de conexión que dejan entrever ciertos vacíos en el modelo de acreditación local. Mientras a nivel internacional se observa una alta convergencia entre las agencias de acreditación y sus modelos, en términos de los estándares y sobre todo en los mecanismos de evaluación documental e *in situ*, el modelo de acreditación desarrollado por el CACES y aplicado en el 2019, aún difiere de manera importante en algunos elementos fundamentales, que de forma probada a nivel internacional se sabe que determinan la calidad de los procesos sustantivos en la universidad.

Los modelos de acreditación aplicados en la última década en Ecuador han respondido a objetivos de política pública en educación superior, en particular hasta el 2016 en que fue evidente el propósito de depurar el sistema, llevando incluso a que los resultados de la acreditación determinen el cierre de universidades. Recién en el 2018 se declara a nivel normativo el fin último de los procesos de acreditación, que es el aseguramiento de la calidad; no obstante, y en parte debido a la premura por evaluar el sistema de educación superior en el 2019, el modelo desarrollado, aprobado y aplicado el mismo año, aún contenía elementos que respondían a la visión previa de la acreditación: la depuración. Al año 2021, y a las puertas de una nueva posible reforma a la LOES, se hace indispensable consensuar una renovada visión de mejoramiento continuo y aseguramiento de la calidad, que además deberá considerar las experiencias internacionales, sobre todo de regiones con larga trayectoria en el aseguramiento de la calidad de la educación superior.

## Referencias

- Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2009). Trends in Global Higher Education : Tracking an Academic Revolution. *UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*. <https://doi.org/10.1016/j.bse.2004.04.006>
- Anzola, P., Bayona-Sáez, C., & García-Marco, T. (2015). La generación de valor a partir de innovaciones organizativas: Efectos directos y moderadores. *Universia Business Review*, 2015(46), 70–93.
- Blanco-Ramírez, G., & Berger, J. B. (2014). Rankings, accreditation, and the international quest for quality: Organizing an approach to value in higher education. *Quality Assurance in Education*, 22(1), 88–104. <https://doi.org/10.1108/QAE-07-2013-0031>
- Brusoni M., Damian R., Grifoll Sauri J. , Jackson S., Komurcugil H., Malmedy M., Matveeva O., Motova G., Piszarski S., Pol P., Rostlund A., Soboleva E., Tavares O., Z. L. (2014). *The concept of excellence in higher education* (Zeynep Olcen (ed.)). European Association for Quality Assurance in Higher Education AIS-BL 2014. <http://www.enqa.eu/index.php/publications>
- CACES. (2019). *Modelo de Evaluación Externa de Universidades y Escuelas Politécnicas 2019*. Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.
- Cheng, N. S. (2015). A comparison of compliance and aspirational accreditation models: recounting a university's experience with both a Taiwanese and an American accreditation body. *Higher Education*, 70(6), 1017–1032. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9880-z>
- CONEA. (2004). *Manual de evaluación externa con fines de acreditación*.
- Di Nauta, P., Omar, P., Angelika, S., Scheele, J. P., & (eds.). (2018). *Models in Higher Education Experiences and Perspectives* (Issue May).
- Harvey, L. (2002). *Quality assurance in higher education: some international trends*. Higher Education Conference, Oslo, Noruega, January 22-23, 2002.
- Hopper, R. R. (2007). Building capacity in quality assurance the challenge of context. In *Cross-Border Tertiary Education: A Way Towards Capacity Development*. Editor: OECD, World Bank. ISBN. 9789264038493.

- Kells, H. R. (1999). National higher education evaluation systems: Methods for analysis and some propositions for the research and policy void. *Higher Education*, 38(2).
- Makhoul, S. A. (2019). Higher education accreditation, quality assurance and their impact to teaching and learning enhancement. *Journal of Economic and Administrative Sciences*, 35(4), 235–250. <https://doi.org/10.1108/jeas-08-2018-0092>
- Murray, F. B. (2001). From Consensus Standards to Evidence of Claims: Assessment and Accreditation in the Case of Teacher Education. *New Directions for Higher Education*.
- Neubauer, D. (2008). U.S. Higher Education Accreditation Old and New: The Emergence of a New Paradigm, *Centre for European Policy Studies*.
- Stensaker, B. (2003). Trance, transparency and transformation: The impact of external quality monitoring on higher education. *Quality in Higher Education*, 9(2), 151-159.
- Wolff, R. (2009). *Future directions for US higher education accreditation* (Higher Edu). Palgrave Macmillan, New York, NY.





# Contexto del sistema de educación superior

## La evaluación de universidades por el CACES y el proceso de internacionalización

**Roberto Follari**





# La evaluación de universidades por el CACES y el proceso de internacionalización

Roberto Follari<sup>1</sup>

## Resumen

El proceso evaluativo, por el CACES, de todas las universidades ecuatorianas en 2019-2020 mostró interés por mejorar la calidad de las instituciones de educación superior, si bien deben discutirse algunos aspectos del modelo utilizado. Fue valioso incorporar algunos evaluadores extranjeros, asumiendo que se requiere discutir los criterios de comparabilidad internacional, a menudo mal establecidos por los *rankings* planetarios de universidades. En cuanto a lo detectado por los informes presentados, la mayoría de las universidades y escuelas politécnicas poseen oficinas que cubren el intercambio internacional, pero solo dos tercios participan en redes y proyectos compartidos; un 80% realiza intercambio de docentes, pero apenas el 50% intercambio de estudiantes, mientras alrededor del 40% opera en redes internacionales de bibliotecas. Los dos últimos puntos muestran cierto déficit y se hace necesario dentro de las instituciones un aprovechamiento sistemático de las experiencias y posibilidades de intercambio en curso.

*Palabras clave:* modelo evaluativo, rankings universitarios, internacionalización, criterios de evaluación universitaria.

## Abstract

The evaluation process by CACES of all Ecuadorian universities in 2019 showed interest for improving the quality of higher education institutions, although some aspects of the model that was used should be discussed. It was valuable to incorporate some foreign evaluators, assuming that it is necessary to discuss the international comparability criteria, often poorly established by the planetary rankings of universities. Regarding what was detected by the reports presented, most of the universities and polytechnic schools have offices

---

1. Licenciado y Dr. en Psicología, profesor titular de Epistemología de las Ciencias Sociales en la Universidad Nacional de Cuyo (Argentina), jubilado. Profesor de posgrado en diversos países latinoamericanos. Autor de 15 libros y más de 200 artículos científicos sobre Ciencias sociales, educación, comunicación, filosofía y teoría política. Entre sus obras principales: Epistemología y sociedad (Homo Sapiens, 2000) y Teorías débiles (para una crítica de la deconstrucción y los estudios culturales) (Homo Sapiens, 2002). Correo: [rfollari@gmail.com](mailto:rfollari@gmail.com)

that cover international exchange, but only two thirds participate in shared networks and projects; 80% carry out teacher exchanges, but only 50% exchange students, while around 40% operate in international library networks. The last two points show a certain deficit, and it is necessary within the institutions a systematic use of the experiences and possibilities of exchange in progress.

*Keywords:* evaluation model, university rankings, internationalization, university evaluation criteria.

El presente artículo se refiere al proceso de evaluación que el CACES organizó sobre las universidades ecuatorianas a finales del año 2019, con especial relación a la cuestión de la internacionalización de dichas universidades, la que fuera evaluada con ítems específicos. Para ello, se estructura la temática a partir del proceso evaluativo en su conjunto, a los fines de conocer las características, logros y eventuales limitaciones del mismo. Así, el primer punto, refiere al operativo de evaluación simultánea de todas las universidades del país, que el CACES decidió y realizó en aquella ocasión. El segundo punto, remite al modelo evaluativo utilizado, fruto de negociación con universidades, sumamente detallado y de nada fácil manejo para los evaluadores, sobre el cual se intenta un balance crítico. El tercer punto, remite a una específica dimensión de la internacionalización: las comparaciones internacionales entre universidades, lanzadas desde ciertas fundaciones e instituciones que no siempre proponen criterios fundados y sólidos para una comparación de lo diferente que es, sin dudas, problemática. El cuarto punto, hace referencia, específicamente, a lo evaluado por el modelo del CACES sobre el total de universidades del Ecuador respecto de sus procesos de internacionalización: tras la descripción de aspectos generales del estándar dedicado a la cuestión, se pasa a los dos apartados finales. Uno remite a los resultados y las conclusiones que se pueden obtener a partir de lo evaluado sobre el estándar del caso y el último a las sugerencias y recomendaciones que cabe plantearse hacia el futuro.

## El proceso evaluativo por CACES

Hacia finales del año 2019 el CACES (Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior) asumió en el Ecuador la tarea de evaluar al conjunto de instituciones universitarias y escuelas politécnicas, en un monumental operativo que implicó a 55 casos diferentes, que son aquellos sobre los cuales hemos conocido informes finales.

Sin dudas que no resulta recomendable hacer a la vez tal cantidad de actividades de evaluación, pues no se puede seguir cada una con la acuciosidad que pudiera tenerse si tales procesos fueran diferenciados temporalmente entre sí. Se advirtió para quienes fuimos convocados –tal el caso de quien esto escribe-, que el CACES tenía conocimiento de esa dificultad y que una tamaño

cantidad de evaluaciones se realizó de una sola vez en atención a la urgencia establecida legalmente, por la cual estaba por vencer el tiempo estipulado.

De tal modo, se enfrentó una tarea realmente enorme y en el lapso de dos meses se consiguió que el conjunto de evaluaciones externas se realizara. Esto implicó la designación de jurados, la convocatoria a los mismos, la designación de otros para aquellos casos en que los iniciales no hubieran aceptado la realización de la tarea. Por supuesto, una asignación presupuestaria importante para viajes, alojamiento y viáticos de los evaluadores, ya que un número relevante proveníamos de otros países, lo que había implicado una cuidadosa búsqueda de datos sobre los mismos, así como la organización de la compleja logística de los traslados hasta la capital ecuatoriana, donde se realizó un proceso de instrucción a estos jurados en relación con el modelo de evaluación externa del CACES, que se explicó que fue fruto de una ardua negociación con las universidades.

Se planteó así un proceso que seguramente fue vertiginoso para las autoridades del CACES, especialmente las dedicadas específicamente a este operativo evaluativo, así como para los jurados mismos. En el caso de los extranjeros, muchos debieron viajar luego desde Quito a otras locaciones del Ecuador para hacer la visita a las universidades.

Esta visita debió hacerse mientras los jurados íbamos diariamente escribiendo el informe correspondiente tras la agotadora tarea de la visita y a su vez planificar las actividades del día siguiente. Si a esto se suma que el modelo exige mucha lectura de documentación propia de cada universidad, la tarea se volvió por momentos abrumadora.

Por ello, resulta evidente que los lapsos con los que se contó en esta ocasión no fueron los ideales y que en posteriores casos se deberá establecer cronogramas menos apretados. Sin embargo, es importante valorar fuertemente la inversión presupuestal que el Estado ecuatoriano dedicó a esta actividad, dando muestras de interés efectivo por asegurar la calidad de la educación superior en el país.

Esto es asunto nada menor, pues podrían existir idearios políticos que redujeran la importancia de que el Estado asuma esta actividad de cuidado del funcionamiento del sistema educativo superior, que incluye tanto a instituciones estatales como a las privadas. Pero si no es el Estado el que hace esta tarea, nadie podría hacerlo desde el interés superior de lo colectivo por sobre las partes constitutivas de lo social, en tanto es el único actor que —sin dejar de estar afectado por intereses singularizados— está obligado a responder en nombre de la sociedad en su conjunto (y, por ello, a legitimarse como representante de esos intereses de conjunto más que de los de alguna de sus partes).

Este punto central es fuertemente destacable con relación al proceso que realizamos; dentro de ello se incluye la apelación a personal especializado proveniente de otros países, lo cual es una inversión que, bien orientada, rinde importantes efectos. Se ayuda con ello a evitar quedar atrapados en ciertas contradicciones y prejuicios locales, a la vez que se ensancha la mirada y orientación conceptual de los procesos evaluativos, permitiendo un horizonte comparativo que supera lo que de idiosincrático guarda cualquier sistema universitario de un país determinado.

El hecho de que solo tres informes sobre un total de 55 sean declarados como de casos no acreditados, muestra una actitud, de parte del CACES, centrada en el mejoramiento de lo que se realiza y no en la sanción unilateral de las carencias. También resulta razonable que existan casos no aprobados, pues si no los hubiera se daría cierta homogeneización entre aquellas instituciones que tienen buen funcionamiento, con aquellas que tienen limitaciones muy marcadas. Precisamente esa es una crítica que algunos hacemos a la CONEAU Argentina (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria), el equivalente del CACES en aquel país, ciertamente bastante anterior en su creación, dada a mediados de los años noventa; en su caso, nunca una universidad en funcionamiento ha sido cerrada por su bajo cumplimiento. Tal juicio supondría un funcionamiento sin déficits fuertes en ninguna institución, lo cual resulta poco creíble a la vez que no ayuda a la superación de aquellas situaciones que muestran evaluaciones muy problemáticas.

## El modelo evaluativo de CACES

Como hemos señalado, el modelo evaluativo del CACES fue resultado de una negociación con las universidades, en una tarea que no conocemos en detalle, pero que no puede haber dejado de ser ardua. Las instituciones de educación superior suelen tener fuerte rechazo a que se intervenga desde fuera de ellas, en base a la reafirmación formal de su autonomía, por una parte y por otra, al conocimiento de que ciertos defectos y vicios de funcionamiento pueden ser tolerados y hasta fomentados por los actores directos, pero difícilmente resultarán aceptables para quienes analicen desde fuera.

Por otro lado, las evaluaciones pueden significar la imposibilidad de acreditación y —en ciertos casos— el cierre de las instituciones implicadas (ya había sucedido esto previamente en el Ecuador, cuando se produjo el cierre de 14 universidades durante el gobierno de Rafael Correa). De tal modo, es obvio que de parte de las instituciones de educación superior se produce una reacción de “stress defensivo” ante la situación de evaluación y que —sabiendo todos que ninguna institución es perfecta y que en algunos casos se podría suponer arbitrariedad o simple deficiencia por parte de algún o algunos pares evaluadores— ello deviene en búsqueda de seguridad por medio de la mayor

cantidad de recaudos reglamentarios y metodológicos que pudieran favorecer una evaluación positiva.

De tal manera, un acuerdo sobre las condiciones de la evaluación entre el organismo centralizado responsable (CACES, en este caso) y las partes —las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador— nunca resulta fácil y es fruto de delicadas, prolongadas y difíciles negociaciones de partes. De estas negociaciones surgen resultados que quizá no conforman plenamente a ninguna de tales partes y que son efecto de la inevitable tensión entre posiciones disímiles, y entre intereses que en algún momento se vuelven antagónicos (por parte de CACES conocer a fondo para evaluar con rigor, por parte de algunas instituciones —sobre todo las más débiles en presupuesto y/o desarrollo académico— la necesidad de no ofrecer flancos para una eventual negación de la acreditación).

Lo cierto es que es notorio que en el modelo evaluativo del CACES se ha buscado, como se decía en alguna época, “superar la ansiedad por vía del método”. Es decir, se ha intentado producir una metodología suficientemente exhaustiva en los puntos a tener en cuenta y cuantificada en los modos de procesar la información, que pudiera dar por resultado una supuesta evaluación *objetiva*, que de alguna manera pudiera llegar a resultados homólogos —ya que no idénticos— de parte de jurados u observadores diversos.

Siendo así, el modelo resulta complejo en su constitución, lo que hace el manejo nada fácil para los evaluadores. Alguien podría entender que esto se debe a una dificultad intrínseca del objeto a analizar y que, por ello, se trata de una condición necesaria para su mejor conocimiento. Nuestra impresión es que no es ese el caso y que el modelo podría simplificarse sustantivamente, sin que se resintieran mayormente los resultados. Dicho de otra manera, que con mucho menos trabajo y una disminución de los ítems a considerar, muy probablemente se obtendría resultados parecidos en cuanto a conocimiento de las instituciones y se podría profundizar en una apreciación sintética de conjunto que difícilmente puede obtenerse a través de una configuración tan segmentada en diversos factores como la que el modelo del CACES ha sostenido.

Nuestro acercamiento al modelo no será exhaustivo pero sí apuntaremos a algunas cuestiones centrales, pues nos parece que el enorme esfuerzo que el CACES ha realizado en lo presupuestal y lo gestional, más el de los evaluadores —que, los extranjeros concentrados en hoteles, nos vimos atareados de una manera permanente y muy intensa— podría redundar en una parcial disminución del número de ítems y de lecturas necesarias para llenarlos, así como en una mayor discusión de los criterios de fondo para analizar las instituciones y para establecer si ellas cumplen las condiciones de la acreditación.

Es obvio que para el CACES la metodología que promueve la cuantificación de una gran cantidad de información cualitativa previa favorece la posibilidad de una dictaminación que aparece como objetiva, y por ello quizá indiscutible: si a una institución le han tocado determinados resultados, es porque, sometida a los mismos pasos metodológicos a los que se sometió a todas las demás, le han tocado resultados diferentes. Sin dudas que ello provee de una herramienta que hace difícil a instituciones que no cumplen con los niveles mínimos necesarios, pretender cuestionar el resultado del proceso.

Pero aún podría mantenerse el régimen de cuantificar los ítems, disminuyendo sustantivamente su cantidad. No cabe esperar mayores diferencias con los niveles de discriminación informativa obtenidos en el proceso del año 2019, en la medida en que entendemos que existe una fuerte redundancia en mucho de aquello que ha sido puesto a consideración por la metodología.

Comencemos con lo elemental que plantea la epistemología: ninguna medición vale más que los criterios que la organizan (Bourdieu et al., 1975). Es decir, lo que más importa es la discusión de qué es lo que debe ser puesto bajo la lupa de la evaluación, cómo se lo va a considerar (el modelo hace apreciaciones cualitativas que luego se ubican en cuadros categoriales cuantificables), cuáles son las categorías para clasificar la información recibida y qué es lo mínimo que cada institución debe cumplimentar para que resulte digna de acreditación.

Todo esto seguramente ha estado presente en la confección del modelo del CACES, pero no ha dejado huella visible para quienes debimos utilizarlo. Dicho de otro modo, se ha invisibilizado la discusión de los criterios, bajo la amplia complejidad —cuando no algún margen de *complicación*— en el manejo concreto de la metodología. De tal manera, la atención por parte de los jurados difícilmente pudo darse a una discusión entre ellos sobre la medida en que cada institución cumplía los requisitos básicos que la definen como tal: se trató más bien de llenar los múltiples casilleros del modelo, de buscar acuciosa pero rápidamente la información necesaria —no había tiempo para detenerse en ella—, y de quedar “definidos por el modelo” en cuanto a qué resultado daba este para cada caso, más que poner tal modelo como base de alguna reflexión sintética de los evaluadores sobre las características de la institución.

De tal modo, la exigencia bachelardiana de marchar desde la teoría hacia lo analítico, de alguna manera se invirtió (Bachelard, 1978). No se dio ocasión para discusiones de fondo sobre los grandes principios orientadores del modelo, pues nos vimos en la urgencia constante de responder a sus exigencias de análisis empírico, de modo que el resultado evaluativo fue más una suma o combinación de ítems un tanto independientes entre sí, que el fruto de una apreciación sintética y englobadora sobre las características de cada institución.

El modelo nos fue presentado y explicado de manera detallada en sucesivas reuniones colectivas a los evaluadores extranjeros. Está desarrollado en un texto específico (CACES, 2019a), que incluye una presentación por parte del presidente de la institución, una introducción y luego un marco conceptual, que señala y explica las diferencias con modelos anteriores de evaluación que se usaron en el Ecuador, para pasar a detallar los fundamentos y luego las características concretas del que se pasó a utilizar.

Los grandes ejes de la evaluación, coinciden con las funciones universitarias sustantivas: docencia, investigación y vinculación con la sociedad. Se añade a ellos un eje que opera en relación con los otros tres, que es el de condiciones institucionales.

Resulta compatible esta determinación de los grandes ejes de la evaluación, dado que incluyen, y a la vez diferencian, a los grandes espacios de actividad que definen a las universidades (cuando nos referimos a ellas, incluimos a las Escuelas politécnicas, mucho menores en número pero también objeto de evaluación en el mismo proceso y a través de los mismos mecanismos).

Cada eje incluye diferentes "estándares" (por ej., en docencia "Planificación de procesos del profesorado" o "Ejecución de procesos del profesorado"), los cuales se subdividen en elementos y estos a su vez en componentes. De cada uno de estos últimos se evalúa según cinco posibilidades: "Cumplimiento satisfactorio", "Aproximación al cumplimiento", "Cumplimiento parcial", "Cumplimiento insuficiente" e "Incumplimiento", dejando para algunos casos la posibilidad del "No aplica".

Las universidades debían allegar la información en torno al cumplimiento de cada uno de estos componentes, lo cual dio lugar a una enorme serie de documentos, reglamentos, planificaciones e informes que resultaron de muy difícil lectura, ordenamiento y clasificación por parte de los evaluadores. Se debió exigir una mejor selección de la documentación adjuntada, la cual debiera haber estado claramente ordenada a incluir de manera sintética solo la información básica imprescindible.

Las cinco categorías sobre cumplimiento o no de los componentes podrían parecer suficientemente precisas, pero no resultó así en todos los casos, según la redacción del elemento de que se trate. Por ejemplo, "La institución selecciona a su profesorado en función del perfil elegido, en coherencia con su oferta académica, tomando en cuenta su experiencia y formación enmarcada en la normativa del sistema de educación superior" (LOES, 2018, p.7).

Este elemento, como muchos otros, al incluir diversos aspectos constitutivos, podría a la vez cumplirse en uno de ellos y no en otro/s. Por ej., seleccionar en función del perfil elegido pero no de acuerdo a la normativa del sistema.

O incluir paradojas como que el perfil estuviera mal definido u orientado, pero efectivamente se seleccionara acorde con tal perfil, lo que debería dar “cumplimiento satisfactorio” a una actividad seguramente no satisfactoria.

Por ello, queda claro que la idea atomista de reducir a partes mínimas “indiscutibles” en cuanto a cumplimiento o no, lleva a paradojas como la conocida de Bertrand Russell en torno a definir qué serían “hechos atómicos”, los mínimos indivisibles. Nunca se pudo lograr esa quimera propia del positivismo lógico: tampoco podía lograrse aquí. Con lo cual se segmentó en múltiples componentes, pero no dejó de haber inconvenientes a la hora de definir de un modo pretendidamente inequívoco, a cuál de las cinco categorías debía corresponder lo evaluado.

Lo cierto es que la segmentación de la información llevó a que se debiera trabajar según 20 estándares para evaluación y acreditación, más otros siete que fueron válidos solo para evaluación (no acreditación). Esto implicó cerca de 130 elementos, y aproximadamente 350 componentes. Los evaluadores debieron discriminar información pertinente, desde la documentación y las visitas a la institución, nada menos que relativa a 350 componentes, los que sumados a estándares y elementos, hicieron un número en derredor de 500 ítems, una cantidad efectivamente descomunal.

Alguien podría suponer que resultaba una ventaja que parte de esa información se superponía, es decir, que varios componentes deban un elemento y varios elementos un estándar. Esto es así, pero tal grado de “agregación en cadena” de la información pertinente, llevó en algunos casos a paradojas: como que se advirtiera que había suficiente logro como para que un elemento se cumplimentara, pero que la división analítica según componentes diera un resultado negativo; o el caso contrario, que dividiendo en componentes pareciera que había cumplimiento, pero si se analizaba en síntesis de conjunto no fuera el caso. Esto, porque la segmentación atomizante de la información hacía difícil sostener una perspectiva deductiva, por la cual al necesario análisis se ligara siempre una síntesis que lo completase.

Que la información se superpusiera en parte, colaboró a hacer más complicada la tarea, dado que la discriminación entre los aspectos de planificación, ejecución y resultados de una misma actividad (docencia, por ej.) —que eran evaluados según estándares diferenciados— remitía a importantes grados de redundancia y superposición. Ello hizo que a menudo se evaluara lo mismo repetidamente acorde a estándares diferentes, en tanto resultaba singularmente difícil establecer con claridad las fronteras entre las “dimensiones” de planificación, ejecución y resultados, esferas que se hace evidente que tienen considerable asociación entre sí, de modo que su mutua diferenciación pudo haberse suprimido o —cuanto menos— reducido considerablemente.



Es decir, que en esta compleja composición del modelo operaban dos desagregaciones analíticas a la vez: una “horizontal” entre estándares, elementos y componentes (resultaba inevitable que unos fueran repetitivos con los otros, en la medida en que tenían el mismo referente empírico, solo que en diferentes niveles de abstracción) y otra “vertical” —por darle un nombre— entre lo planificado, lo ejecutado y los resultados.

Todo ello sugiere claramente la posibilidad de evaluar la misma información con una cantidad mucho menor de ítems, siempre que los mismos se establecieran cartesianamente como diferenciables entre sí, de manera “clara y distinta” (Descartes, 2014). Y cabe pensar que la pretensión de que la proliferación numérica de ítems haría más fina la apreciación, es muy probable que sea solo ilusoria. En tanto la discriminación entre tales ítems sería demasiado sutil dentro de un caudal monumental de información difícilmente asimilable en detalle por los evaluadores, lo más probable es que haya habido de su parte simple repetición rutinaria para ítems diversos en el mayor número de los procesos de evaluación realizados. El cuidado por el CACES de producir una detallada instrucción para los evaluadores (CACES, 2019b) no pudo impedir las dificultades e imposibilidades para hacer discriminación tan fina de una enorme cantidad de información que dichos evaluadores debieron leer y procesar en tiempo muy limitado.

No desmerecemos con esto la monumental tarea realizada tanto por el CACES, como por las universidades y por los pares evaluadores. Pero sí creemos que, superadas ciertas desconfianzas entre las instituciones y el organismo evaluador, debe abandonarse la idea de que la imposible *objetividad plena* será obtenida en la medida en que se apele a metodologías atomizantes, donde se pudiera “comprobar” que cada componente ha sido cumplimentado o no.

Tal plena objetividad es imposible. Los ítems establecidos, el hecho de que algunos estándares no se consideren para acreditación, la cantidad de componentes asignados a cada elemento y de elementos incluidos en cada estándar, nada de eso es “natural”: todo ello ha dado lugar a decisiones y no podría nunca ser de otro modo. De tal manera, la pretendida “objetividad” en cuanto al cumplimiento de lo solicitado por el instrumento de parte de las universidades esconde la construcción no-objetiva del instrumento mismo, lo cual no constituye ningún pecado o falta, sino la necesaria asunción de que cualquier forma de establecer una evaluación vale según los criterios que se planteó, y la forma en la cual el instrumento muestra coherencia con dichos criterios (Perrotta, 2019).

Otros países establecen modalidades de evaluación que incluyen ítems, pero no una clasificación tan desagregada ni tan predefinida de cómo responder a los mismos (CONEAU, 2016). Ojalá esta potente experiencia evaluativa lograda por el CACES, que implicó un monumental operativo simultáneo so-

bre todas las universidades del Ecuador, permita avanzar hacia modos menos regimentados de hacer las evaluaciones, que puedan dar más tiempo a las visitas y asumir un acopio informativo más breve y preciso en la documentación presentada, a los fines de que la calidad del proceso evaluativo vaya también avanzando, para contribuir a que ese “aseguramiento de la calidad” que se busca en relación a las universidades se vaya realizando más a pleno. Sin dudas que, aún las críticas que podemos hacer al modelo, podemos hacerlas solo gracias a lo que fue posibilitado por la aplicación de dicho modelo. Y que la evaluación de las universidades ha avanzado sustantivamente en el Ecuador con la tarea realizada en 2019 (y finalizada por el equipo responsable de CACES en el 2020), como para que sea por completo indiscutible que esos procesos de evaluación siguen y seguirán resultando necesarios, y que un organismo oficial y estatal como el CACES —en la medida en que siga apelando a personal altamente capacitado— resulta pertinente para dirigirlo y llevarlo a cabo.

## Comparaciones internacionales: posibilidades y problemas

Hemos visto proliferar en los últimos años diversos *rankings* de universidades que pretenden operar a nivel planetario y establecer de manera supuestamente indubitable, cuál es el lugar que le corresponde a cada una de las universidades en el mundo y —ligándose a ello— cuál es el que compete a cada país y cada región al respecto.

Sospechosamente, nuestras experiencias latinoamericanas rara vez están entre las mejor ranqueadas: instituciones multiformes y gigantescas como la Universidad de Buenos Aires (UBA) o la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con su servicio a cientos de miles de estudiantes cada una de ellas y con una acrisolada tradición y trayectoria, no están entre las primeras. El conjunto de las que ocupan los 100 primeros lugares registra muy poco de universidades latinoamericanas (Redem, 2021).

Repetiremos aquí lo señalado en torno de cualquier instrumento de medición: el mismo es tan confiable como lo sean los criterios conceptuales en que se basa, además de considerar —por supuesto— la verificabilidad de los datos puestos en juego y la imparcialidad de las personas que han debido hacer el análisis y el orden jerárquico final.

Todas estas cuestiones son difíciles de determinar por nuestra parte —sin acceso a los procesos concretos de producción de los *rankings*— pero hay algo que resulta indudable: los criterios son los propios de los países del capitalismo central y, consecuentemente, nuestras instituciones tienden a ser relegadas, en tanto que en estas operan algunos criterios compartidos con

instituciones de otras latitudes, pero otros que son decididamente específicos de la región.

Pongamos por caso la *masividad*: la misma UNAM mexicana estuvo, a comienzos de este siglo, sufriendo una toma estudiantil del predio principal en la Ciudad Universitaria del Distrito Federal, que implicó un año sin poder trabajar regularmente. Nada menos. El conflicto se había desatado en relación al monto de la matrícula para los estudiantes de carreras de grado, monto que, según parámetros internacionales, era poco menos que inexistente, irrisorio.

Traemos el ejemplo para que se advierta la importancia que tiene en Latinoamérica el hecho de que una universidad sea gratuita, o cercana a la condición de gratuidad. Y con ello, que exista una universidad con libre acceso estudiantil o —cuanto menos— con amplia apertura a la entrada de estudiantes.

Como caso que es elocuente, está la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM). La misma surgió al calor del progresismo político que a comienzos de siglo gobernaba la ciudad pero aún no el país y con la decisión de que —debiendo seleccionar estudiantes porque era imposible por número que entraran todos los aspirantes— no se eligiera a los de siempre: los pertenecientes a los sectores sociales hegemónicos.

Dado que el capital cultural está asociado al capital económico —en términos de P. Bourdieu— (Bourdieu et al., 1977), habitualmente los “mejores alumnos” son los pertenecientes a los sectores sociales más adinerados. No solamente porque tienen mejor acceso a lenguaje refinado, libros y medios electrónicos, sino porque el “arbitrario cultural” que se ejerce por vía del currículum escolar no es neutro en tanto está tomado de esos mismos sectores sociales hegemónicos, los que por ello se reconocen en los contenidos —y también en las formas— de lo que se aprecia como valioso en el momento de evaluarlos.

Por ello, en la referida universidad se tomó desde su creación la decisión de que los estudiantes que entraran no fueran necesariamente “los mejores”, sino que se decidiera los ingresantes por sorteo al azar. De tal modo, se evitó el sesgo clasista en el proceso de admisión universitaria.

Traigo a colación estos hechos para evidenciar que hay procedimientos de importancia relativos a la matrícula estudiantil que para Latinoamérica pueden ser tomados por buenos —al menos para cierto sector de la academia—, y para los países del Norte pueden aparecer indiferentes, cuando no valorados como negativos (aceptación de “malos” estudiantes por la universidad), o considerados como una expresión de pintoresquismo idiosincrático.

En todo caso, el rendimiento estudiantil no puede ser óptimo donde se promueve a estudiantes con bajo nivel previo de aprendizaje y por ello la UACM

obviamente queda relegada en los *rankings*. Y para casos como la UNAM, la proporción de docentes en relación a estudiantes no puede ser muy alta, pues el número de estudiantes es muy elevado. O, cuanto menos, no puede ser alta la proporción de docentes de alta calificación. Ello lleva a que en los *rankings* no sea bien considerada una cuestión que en nuestros países resulta central: que un gran número de estudiantes pueda cumplir con la posibilidad de realizar estudios universitarios.

Es decir, lo que muchos consideraríamos en Latinoamérica altamente valioso de parte de una universidad, para el Norte sería negativo. Por esto debemos considerar los *rankings* con una inevitable distancia crítica. Ello no impide, sin embargo, que advirtamos que seguramente existen algunos criterios compartidos en relación con los que suelen aplicarse en los países del capitalismo central. Y que la advertencia de nuestra *diferencia específica* como región, no debiera llevar a solazarnos en nuestras limitaciones, o hacer ocultamiento de nuestros defectos.

Desde ese punto de vista, no está demás hacer cierta revisión de nuestro lugar en el concierto internacional, acorde a esos parámetros que no son los nuestros pero que tienen algunos márgenes de asociación con los que pudiéramos tomar por buenos.

A los fines, entonces, de no pretendernos por fuera de la situación mundial, será de utilidad saber cómo se nos juzga desde otros sitios, y en todo caso revisar detalladamente los criterios de su evaluación. Esto último conllevará la posibilidad, a mediano plazo, de establecer nuestras propias evaluaciones que —ya sean ordinales o no, que lleven a *rankings* o no lo hagan— podrán permitirnos dentro de cierto tiempo, tener una noción aproximada de los lugares relativos de cada una de nuestras universidades en el concierto mundial, así como en el más estrecho de nuestra región.

## La internacionalización en las universidades ecuatorianas

En el proceso evaluativo ecuatoriano la internacionalización de las instituciones de educación superior fue medida por un estándar específico, el llamado “D”. Formó parte de aquellos que eran Proyectivos: se tomaban en cuenta para evaluación pero no para acreditación. Los estándares que servían a la acreditación —además de serlo para evaluación— fueron 20, ligados ellos a las funciones sustantivas (docencia, investigación, vinculación y la gestión), y otros siete se consideraron “proyectivos”, desde el “A” al “G”: Articulación y sinergias entre funciones sustantivas y entre disciplinas, Uso social del conocimiento, Innovación, Internacionalización, Bienestar universitario, Inclusión y

equidad más —por último— Interculturalidad, diálogo de saberes y sostenibilidad ambiental.

Esta ubicación como estándar no incluido en los de acreditación, sugiere que la consideración otorgada a la internacionalización es la que corresponde a una dimensión que no es propia solo de docencia o de investigación, pero que a la vez, afectando a ellas, no es de las que llevan amplia sedimentación en el sistema universitario. Sin dudas que la internacionalización es un proceso que se ha fortalecido e incrementado con la globalización económica y cultural dada a nivel mundial desde los años noventa, con la consiguiente mayor comunicación e intercambio entre poblaciones diversas, y la caída del peso del Estado y de las identidades fuertes, incluidas las nacionales. Diversos estudios mostraron y analizaron la cuestión en su momento (García Canclini, 1990).

Sin dudas que la aparición de estas “culturas híbridas” —que lo son no solamente entre países diferentes, sino también en las de un mismo territorio—, remite a modos de la interculturalidad que se nos han hecho familiares en las últimas décadas. El pluralismo, ligado al conocimiento y convivencia con los diferentes, se fortifica con esta condición histórica. Estar con otros que viven de manera diversa, comen otras comidas y con otros horarios, se visten de otro modo, profesan otras religiones, hablan otros idiomas y jergas, es un modo de aprender “en estado práctico” la diversidad cultural de la época. En tiempos en que el viaje se transforma en una nueva épica generalizada (Hopenhayn, 1995), sin dudas que las posibilidades que el conocer otros países ofrece, son enormes.

Posibilidades que se dan tanto en el ámbito de lo personal como de lo cultural, político y —ciertamente— lo académico. En los primeros ámbitos, advertir la amplia diversidad de posiciones y de costumbres, ayuda a relativizar y des-naturalizar las propias: si uno nunca conoció otras, cree que las suyas son universales. Por ello, conocer otros países es un modo de conocerse de nuevo a uno mismo, es un modo de mirarse con ojos impensados y diversos, a los que solo así se puede acceder.

Se conoce también, en los hechos, otros sistemas políticos y otros modos socioculturales de relacionarse con la política, lo cual conlleva mayor amplitud de mirada, acopio de nuevos repertorios y aumento de la tolerancia ante lo diverso. Y en lo que hace específicamente al mundo de lo académico y universitario, se puede advertir otros modos de ejercicio de la docencia y de las profesiones, conocer investigaciones sobre temáticas quizá previamente desconocidas o desdeñadas, participar de diferentes organizaciones de la actividad académica (cátedras, departamentos o áreas, por ej.), de estilos originales de estipulación de los planes de estudio, o de relaciones diversas entre la actividad de aula y las prácticas. Toda una apertura de posibilidades a la otredad

en las modalidades de ejercicio de la ciencia, apertura que es muy difícil de evaluar por sus efectos en los docentes o estudiantes viajeros pero que siempre opera en casos de enfrentamiento con nuevas realidades, haciendo que lo que cada uno de nosotros había vivido como si fuera necesariamente como es, sea advertido en su radical contingencialidad a partir del contraste con condiciones diferentes.

El enriquecimiento de ese horizonte vital en estado práctico es siempre importante y su sutileza hace que sea difícilmente mensurable: es lo que menos se suele tener en cuenta a la hora de valorar una actividad de viaje académico, por cuanto ocurre en cada caso en un grado que es variable y remite a la subjetividad de quien se trate; pero importa mucho en términos de cultura cívica y de cultura universitaria.

El estándar sobre internacionalización fue indagado en las 54 instituciones evaluadas<sup>2</sup>, lo que incluye por supuesto a las 3 que se reportó no acreditadas. Consta de cinco elementos diferentes: el primero, relativo a si había planificación e instancia institucional encargada de la internacionalización; el segundo, sobre si el profesorado participaba de proyectos de investigación multicéntricos; el tercero, sobre si existían convenios para viajes breves o estancias de docentes fuera del país; el cuarto, sobre programas de intercambio estudiantil y el quinto sobre la posible interconexión de las bibliotecas de cada universidad a circuitos bibliotecarios internacionales (CACES, 2019a, p.121).

Cada uno de estos elementos fue trabajado de acuerdo a los componentes en que se dividía analíticamente. Acorde al resultado de sus respectivos componentes, cada elemento pudo ser evaluado según la misma escala que incluía cinco opciones: Cumplimiento satisfactorio, Aproximación al cumplimiento, Cumplimiento parcial, Cumplimiento insuficiente e Incumplimiento.

Se he realizado un análisis de lo reportado por los pares evaluadores de las diferentes instituciones (CACES, 2020). Para simplificar la clasificación, se redujo a tres las cinco categorías que se utilizó: de tal modo se combinaron entre sí los casos de Cumplimiento satisfactorio con los de Aproximación al cumplimiento; lo mismo he realizado entre los de Cumplimiento insuficiente e Incumplimiento.

Quedaron, entonces, tres categorías de análisis para cada componente, que para simplificar llamaremos Cumplimiento satisfactorio, Cumplimiento parcial e Incumplimiento. Con tales categorías, hemos podido establecer los resultados para cada universidad, lo que permite también señalar los que se dan para el conjunto de las instituciones evaluadas.

---

2. El universo de universidades en las que se evaluaron los estándares proyectivos fue de 54 y no 55, porque una universidad, la Universidad de Especialidades Espíritu Santo (UEES), no entregó información para estos.

Reducidas de ese modo las categorías clasificatorias por elemento, el resultado es este:

- Elemento 1: 44 con Cumplimiento, 4 con Cumplimiento parcial, 6 con Incumplimiento.
- Elemento 2: 34 con Cumplimiento, 9 con Cumplimiento Parcial, 11 con Incumplimiento.
- Elemento 3: 42 con Cumplimiento, 5 con Cumplimiento Parcial, 7 con Incumplimiento.
- Elemento 4: 26 con Cumplimiento, 9 con Cumplimiento Parcial, 19 con Incumplimiento.
- Elemento 5: 21 con Cumplimiento, 5 con Cumplimiento Parcial, 28 con Incumplimiento.

Es nuestro el ordenamiento de estos datos, en base a los Informes de evaluación del CACES para los 54 casos de universidades y escuelas politécnicas.

## **Resultados y conclusiones sobre internacionalización**

Puede advertirse a partir del ordenamiento de los datos, que entre las 54 instituciones, hay 23 que tienen 4 o 5 componentes con Cumplimiento, lo que indica buena cobertura del estándar respectivo. A su vez, hay 8 casas de estudio con 4 o 5 componentes en Incumplimiento (una de ellas, es de las tres no acreditadas), lo que implica que incumplen claramente dicho estándar.

Esto último indica que un 15%, aproximadamente, de las instituciones carece casi por completo de estructura y actividades de internacionalización. En el polo opuesto, algo más del 40% de las universidades y escuelas evaluadas tienen una alta cobertura en actividades de internacionalización.

Si bien casi todas las instituciones evaluadas muestran algún grado de cumplimiento —siquiera intermedio— del estándar, es notorio que se está lejos de un logro alto de parte de un porcentaje mayoritario de las universidades (generalizamos refiriendo a ellas, pues el número de escuelas politécnicas es considerablemente menor: son solo 4, si bien varias universidades son técnicas).

Ciertas ventajas de la internacionalización, como el aprendizaje de una diferencialidad de horizontes de sentido, son de importancia estratégica: también ella puede ser vehículo de acceso a nuevas teorías, desarrollos y modelos existentes en otras latitudes, tal cual ya señalamos. De tal modo, cabe asumir que

las limitaciones que se advierte en la internacionalización no son de urgencia —puede trabajarse diariamente sin resolverlas— pero sí de importancia.

Por supuesto, hay que superar en estos temas el fetiche del “cuanto más, mejor”; la internacionalización conveniente es, por cierto, aquella que permita la llegada de un número necesariamente minoritario de docentes y alumnos de otras latitudes a la propia universidad, así como la que ponga a algún porcentaje de la propia universidad en otras latitudes, así como la existencia de bibliotecas y servicios de documentación que se conecten con redes y repositorios existentes en diversas partes del planeta.

No son procesos simples y resultan económicamente costosos, si bien los convenios pueden servir a —cuanto menos— repartir tales costos. Pero, si razonamos por reducción al absurdo, la idea de que más internacionalización es siempre buena choca con la posibilidad potencial de que, por ejemplo, en una universidad de frontera, se llegara a un 70 u 80% de población docente o estudiantil extranjera. Supongamos que sea porque a los estudiantes del otro país les resultara más barato estudiar en este, o porque los requisitos de ingreso fueran más difíciles en su país de origen.

Ciertamente, un 70% de alumnos extranjeros no parece razonable si pensamos en objetivos de desarrollo nacional, aumento de los profesionales en el propio país, y parecidos objetivos institucionales. Pongo este número arbitrario al solo objeto de hacer notar que hay cantidades prudentes y razonables de cumplimiento de este objetivo, que si se superan pueden hacer paradójales sus efectos, o entrar en contradicción con finalidades centrales de las universidades. Por lo tanto, siempre es bueno alejarse del señuelo inconsciente del “cuanto más, es mejor”; hay proporciones en que el intercambio internacional alcanza su cenit, más allá de las cuales deja de ser deseable y positivo.

Pero la fuerte carencia, sin dudas que no resulta admisible: las universidades deben hacer un esfuerzo para el cumplimiento de las actividades de internacionalización, las que permiten la superación de prejuicios idiosincráticos absolutizados, las que llaman al pluralismo y obligan a cierta inevitable comparación de los propios desarrollos y procesos con los de otros países, a través de los agentes concretos que se implican en actividades e intercambios en investigación, estudios y funciones de docencia.

Retomamos los datos de los informes de los pares evaluadores sobre las universidades, según su versión final (CACES, 2020), expuestos anteriormente. Del análisis del elemento primero, surge que es el más logrado por la sumatoria de todas las instituciones; hay 44 con buen cumplimiento, algo más del 80% (no presentamos los porcentajes con total precisión aritmética, pues esta sería ilusoria, es un detalle de medida que en realidad remite a consideraciones cualitativas hechas por los pares evaluadores). Una gran mayoría de las



universidades plantea la internacionalización en su planificación estratégica y fija instancias para que se ocupen de ella.

El segundo elemento tiene porcentaje más bajo de cumplimiento: 34 casos, que implican algo más del 60%. Ello muestra casi un 40% con cumplimiento parcial, o con incumplimiento (17% y 21%, aproximados). Es notorio que la participación en redes internacionales de instituciones y en proyectos de investigación multicéntricos, no se cumple en dos de cada cinco instituciones. Se trata de un número alto de no cumplimiento: es notorio que resulta imprescindible reforzar la adhesión a redes internacionales, así como la participación en investigaciones compartidas. No es que estas, por el solo hecho de ser internacionalizadas, sean necesariamente de más alto nivel o rigor; pero es verdad que la confrontación de teorías, modelos e ideas con colegas de otras latitudes implica la necesidad de revisar y mejorar los propios argumentos y procedimientos, de modo que la internacionalización ofrece oportunidad (potencialmente, no 100% garantizada) de acercamiento a nuevas posturas teóricas, al conocimiento de metodologías alternativas, o simplemente al reconocimiento de estilos diferentes de intervención y posicionamiento.

En el tercer elemento hay un cumplimiento alto (casi un 80%), porque refiere a convenios que permitan intercambios para asistencia a eventos breves como congresos y reuniones científicas, y pasantías de docencia e investigación. Esta es una actividad que calificaríamos como *mínima necesaria*: el apoyo a docentes (o alumnos avanzados, en su caso) para asistencia a eventos académicos en otros países, o para realizar estancias de corta duración. Afortunadamente la mayoría de las instituciones cuenta con estas facilidades, si bien hay un 12% que no la cumple para nada. Debe exigirse a todas las universidades la concreción de este tipo de actividades, sin las cuales se está faltando a una dimensión necesaria de la actividad científica en general y universitaria en singular: la universalidad de los procesos de conocimiento, los cuales tienen casi siempre una dimensión de aplicación y enclave local pero que a la vez se nutren de la discusión a nivel planetario de teorías, propuestas y modelos explicativos.

El cuarto elemento muestra bajo cumplimiento: algo menos del 50%, mientras alrededor del 35% está en franco incumplimiento. Se trata de los procesos de intercambio estudiantil, que notoriamente son propiciados solo por la mitad de las universidades evaluadas. Aquí cabe advertir que no siempre las universidades a las que los alumnos concurren son mejores que la propia; a menudo se viaja con la sola intención de conocer otros países y culturas. Siendo legítima esa motivación, es función de las universidades exigir que los programas a los cuales se concurre sean efectivamente un enriquecimiento de la formación, y no un detrimento en relación a la oferta nacional o la de la propia universidad.

Si, entonces, se garantiza la calidad de los programas o cursos a tomar —lo cual seguramente poco se realiza, incluso porque las oficinas de intercambio internacional poco conocen de las disciplinas científicas que estudian los alumnos—, esta función adquiere plenamente su importancia. Mientras así no sea, el cumplimiento que hace la mitad de las universidades no es seguro que redunde en aprendizajes enriquecedores para los alumnos implicados, así como para la institución. Sí es seguro, en cambio, que las universidades que no cumplen, en ningún caso pueden beneficiarse de esos aprendizajes renovadores respecto de la oferta de la propia institución.

El elemento quinto y último es el menos cumplimentado, solo un 40% lo cubre, con un alto porcentaje de incumplimiento (52%). Es el único componente en que hay más casos de incumplimiento en relación a lo requerido. Se trata de la interconexión de las bibliotecas con redes internacionales. Es un tanto paradójal esta cuestión, pues desde el punto de vista procedimental hoy es menos complicado obtener estas conexiones virtuales que establecer convenios y tramitaciones para viajes y estancias del personal docente o de los estudiantes. Pero cabe señalar que el costo puede ser elevado y esa es una de las barreras. Otra, es aquella que en el mundo de la Internet y de las redes, lleva a la ilusión de que todo es asequible para cualquiera desde casi cualquier punto y que por ello sería innecesario apelar a conexiones con otras bibliotecas especializadas. Esto último es un completo error: hay enormidad de material científico que no está accesible en las redes y otro que sí lo está, pero no ordenado por temáticas y disciplinas. De tal manera, el no-cumplimiento de este elemento es realmente problemático, y muestra un déficit estructural a ser superado. Las bibliotecas deben conectarse a redes internacionales, eso resulta hoy un imperativo, y es necesario que las universidades ecuatorianas superen cuanto antes esta carencia.

Para cerrar la referencia a lo surgido de la evaluación de las universidades, diremos que el cumplimiento es satisfactorio en los tres elementos iniciales, lo que indica que la internacionalización se cumple en cuanto a intercambio docente, en parte en investigación, y en lo referido a asistencia a congresos y reuniones científicas. No está evaluado en cuánto las instituciones se benefician a posteriori de las actividades académicas de sus investigadores y docentes.

Hay cierto déficit en cuanto a la internacionalización a nivel estudiantil, hay que aumentarla, pero solo si se establecen criterios de calidad para los programas a que se asista, así como mecanismos de posterior provecho para las universidades. De lo contrario, se convierten en actividades que solo benefician a quienes las realizan.

Y existe una evidente carencia en la conexión de las bibliotecas a redes internacionales, lo cual debe ser subsanado y superado, pues se trata de una cuestión estratégica en cuanto a la calidad, actualidad, pertinencia y variedad

de la información científica a la que pueden acceder investigadores, docentes, gestores y estudiantes.

## Recomendaciones y sugerencias

En algunas universidades de la Argentina hemos advertido programas de internacionalización que son muy mal aprovechados: docentes o estudiantes que llegan al país al cual se dirigieron sin que en la universidad receptora estén enterados previamente, y menos aún estén interesados. De tal modo, a menudo en el sitio al cual se va no se aprovecha la visita en sus potencialidades, el profesor o alumno visitante no da conferencias, cursos o al menos charlas, que sirvan a enriquecer el acervo de la institución visitada.

Y al retornar, se reproduce lo mismo: la experiencia del viajero no es exigida por un informe serio en cuanto a lo académico, se suele rendir a instancias burocráticas en vez de académicas. Los demás docentes o alumnos ni se enteran de quién viajó, y su experiencia no derrama en nada hacia las instituciones.

Esta “privatización de los beneficios” de los viajes académicos es muy habitual y no surge de mala fe de los actores del caso (aunque algunas veces la haya), sino de reglamentaciones insuficientes, que suponen que el viaje se justifica por sí mismo. Una poco exigente planificación previa de qué es lo que se va a realizar durante el viaje, y una casi inexistente devolución al regresar, hacen que la actividad internacional finalice en una especie de “carrera de astucias” para ver quiénes utilizan mejor las posibilidades de viajes e intercambios para su provecho personal.

Las instituciones tienen que planificar mejor todos los intercambios. Debe haber guías precisas de la actividad a realizar antes de viajar, y evaluación posterior de si se cumplieron los objetivos. Tiene que haber buena comunicación con las instituciones receptoras de los viajeros, a fines de que estas se hagan cargo seriamente de la persona que ha llegado, y de que sus potencialidades sean aprovechadas localmente. Y al regreso, debe existir —vía escrita y oral— una devolución que sea claramente útil a la propia institución, donde se sintetice la experiencia desde el punto de vista de los aprendizajes culturales y académicos.

Si esto no está —y a menudo no lo está en nuestras universidades latinoamericanas— no es que los intercambios no sirvan del todo (se benefician los participantes, y aún sin quererlo algo irradian hacia los compañeros de institución), pero sí resultan casi improductivos, caros y poco aprovechados. Necesitamos una reorientación estructural de la internacionalización, que la piense como parte de las actividades ordinarias de las universidades, y por ello sujeta a registro y evaluación, a un direccionamiento preciso de cuáles

son sus beneficios para quien realiza la actividad, y por cierto también para la institución, más allá de ese específico actor. Porque cabe la conjetura de que hay casos en que ni siquiera para el viajero la experiencia ha sido útil en lo académico, pero que de cualquier modo contabilizamos la experiencia como positiva porque podemos cuantificarla en alguna estadística para los informes institucionales periódicos.

Y ya pensando en términos más amplios de la experiencia cultural contemporánea, la dimensión internacional de la ciencia es algo que siempre debemos destacar. Hay nacionalismos sanos, en cuanto a la defensa de la soberanía sobre los territorios y los bienes: pero cuando estos devienen exacerbados o excluyentes para con otros países o etnias, está puesta la simiente para la intolerancia y los conflictos bélicos. Las democracias —y todos los sistemas políticos— se ejercen nacionalmente, y en cambio la ciencia es internacional. Esa dimensión de la misma, esa especie de tarea colectiva más allá de las naciones, debe ser preservada y defendida. Por cierto, no romantizamos el trabajo científico: también allí hay peleas fuertes por cuestiones de dinero o autoría de patentes (Di Trocchio, 2013), o luchas encarnizadas por modestos poderes personales o de tribu (Follari, 2008).

Pero esos conflictos se dan al interior de una misión compartida en niveles que superan lo nacional, por vía de una institucionalidad que se define por el acceso a bienes simbólicos que se comparten más allá de las fronteras. Y esto es una colaboración al entendimiento entre países y etnias, en tiempos en que ciertos nacionalismos exacerbados han aparecido en el capitalismo central, el mismo que sumió al mundo en la guerra que acabara en 1945 con decenas de millones de muertos. La ciencia es una apuesta al diálogo sin fronteras, y en ese sentido la internacionalización de las universidades hace sinergia de esa cualidad, que se daría aún si la universidad no tuviera programas internacionalizados, pues sus libros, sus autores, sus teorías, no se cualifican como mejores por haber sido propios de un país determinado, y mayoritariamente provienen del vasto repertorio de los otros países del mundo. Pero cabe subrayar que la internacionalización *en acto* refuerza considerablemente este decisivo aspecto de lo científico, en tanto misión que va sin exclusión de naciones y de etnias. Y además, la actual discusión respecto de los “saberes otros” a lo científico se subsana fácilmente en la advertencia de que esos mismos saberes han buscado —y logrado— establecerse por vía de universidades, ya se las llame indígenas o multiculturales (Lloyd et al., 2021)

Y, por otro lado, en tiempo de terraplanistas que niegan la ciencia, de rechazo a vacunas porque se descrea del conocimiento metódico, en momentos en que algunos medios de comunicación hacen de la invectiva y la interjección su lenguaje, cuando las llamadas redes sociales producen estragos de la argumentación y de la remisión a datos o la información veraz, la exigencia de razonabilidad y de apelación al conocimiento se hace cada vez mayor. Se ha

destacado esto en algún escrito reciente (Follari, 2020): ante el irracionalismo en ciernes se hace cada vez más necesaria la apuesta al razonamiento, a la lógica, al rigor de la información verificable. En tiempos de una especie de nueva barbarie (Baricco, 2010), las universidades y el conocimiento científico adquieren una necesidad cultural que debemos enfatizar.

Y, por cierto, esa es una lucha de alcance internacional que trasciende países y políticas al interior de cada Estado, aun cuando incluye a estas. La internacionalidad de las universidades es signo de la planetarización de la lucha en favor de la razón, en un tiempo en que la misma está amenazada por fenómenos de gravedad e intensidad crecientes.

## Referencias

- Baricco, A. (2008). *Los bárbaros. Ensayo sobre la mutación*. Anagrama.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J., Passeron, J. (1975). *El oficio de sociólogo*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1977). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- Bachelard, G. (1979). *La formación del espíritu científico*, Siglo XXI.
- Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (2019a). *Modelo de evaluación externa de universidades y escuelas politécnicas*.
- Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (2019 b): *Evaluación externa de universidades y escuelas politécnicas 2019. Guía de apoyo del Par Evaluador*.
- Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (2020). *Notificación de informes finales y acreditación de universidades y escuelas politécnicas*.
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. (2016). *Evaluación institucional. Criterios y procedimientos para la evaluación externa*. [https://www.coneau.gov.ar/archivos/EvaluacionInstitucional\\_int\\_baja.pdf](https://www.coneau.gov.ar/archivos/EvaluacionInstitucional_int_baja.pdf)
- Descartes, R. (2014) (orig.1637). *El discurso del método*. Plutón ed.
- Di Trocchio, F. (2013). *Las mentiras de la ciencia*. Alianza Editorial.
- Follari, R. (2008). *La selva académica (los silenciados laberintos de los intelectuales en la universidad)*. Homo Sapiens.
- Follari, R. (2020). Deriva epistemológica y emergencia de la post-verdad en Garnica, N. et al., *Las ciencias sociales a debate (epistemología, crítica y sociedad)*. Homo Sapiens.
- García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. De Bolsillo.

Hopenhayn, M. (1995). *Ni apocalípticos ni integrados*. Fondo de Cultura Económica.

Lloyd, M. y Hernández, V. (2021). Los egresados de la primera universidad indígena en México, *Perfiles educativos (XLIII)* 173, 21-41. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.173.59873>

Perrotta, D. (2019). "El sistema latinoamericano de evaluación universitaria de CLACSO", en *CACES: Aseguramiento de la calidad de la educación superior: debates y perspectivas*

Redem (2021). *Ranking mundial de universidades 2021*. <https://www.redem.org/ranking-mundial-de-universidades-2021>





# Contexto del sistema de educación superior

## Aseguramiento de la calidad para la pertinencia y otros principios en el sistema de educación superior

**Emilio Ochoa Moreno**



# Aseguramiento de la calidad para la pertinencia y otros principios en el sistema de educación superior

Emilio Ochoa Moreno<sup>1</sup>

## Resumen

La reforma (2018) a la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) asigna al sistema interinstitucional de aseguramiento la obligación de *garantizar el efectivo cumplimiento del principio de calidad*. La reforma redefine el principio de calidad, lo cual cambia el objeto, los roles, medios y referentes del aseguramiento. Se postula que el éxito de esta reforma requiere de una transición compleja llevada con continuidad y guiada por aprendizaje y cooperación interinstitucional. Se exploran varias fuentes en busca de hallazgos potencialmente valiosos para la transición, entre ellos: el *Diagnóstico para el plan de desarrollo del sistema de educación superior* (CES, 2021); algunos informes de la evaluación reciente de las universidades desarrollada entre 2019 y 2019 por el CACES; y dos iniciativas guiadas por aprendizaje y cooperación para resultados compartidos. La exploración sugiere que la reforma requerirá un marco operacional y redes de colaboración con atributos similares a los que se espera de sistemas de gobernanza para políticas públicas.

*Palabras claves:* aprendizaje institucional, desarrollo y gobernanza, educación y desarrollo.

## Abstract

The reform (2018) to the Organic Law on Higher Education (LOES) assigns to the inter-institutional assurance system the obligation to guarantee effective compliance with the quality principle. The reform redefines the quality principle, which changes the object, roles, means and referents of assurance. It is postulated that the success of this reform requires a complex transition carried out with continuity and guided by inter-institutional learning and cooperation. Several sources are explored for potentially valuable findings for the

---

1. Magister en Docencia Superior e Investigación Educativa. Profesor titular en la Escuela Superior Politécnica del Litoral. Profesor honorario en la Universidad del Azuay. Miembro del equipo técnico del Centro de Recursos Costeros de la Universidad de Rhode Island. Autor y editor de varias publicaciones sobre métodos para diseño y evaluación de proyectos de Manejo Costero, con enfoque en gobernabilidad. Experto del PNUD bajo la denominación Disaster Recovery Advisor. Correo: [emiliochoamoreno@gmail.com](mailto:emiliochoamoreno@gmail.com)

transition, among them: the Diagnosis for the development plan of the higher education system (CES, 2021); some reports of the recent evaluation of universities (CACES, 2019); and two initiatives guided by learning and cooperation for shared results. The exploration suggests that the reform will require an operational framework and collaborative networks with attributes similar to those expected of governance systems for public policies.

*Keywords:* institutional learning, development and governance, education and development.

## Introducción

La mayor parte de la información a la que se hace referencia en este trabajo corresponde al período 2015-2019. Fue un período de gran actividad en las instituciones de educación superior y en los organismos que rigen el sistema: la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) preparó el Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación (Código Ingenios), que reformó la LOES en varios temas, y siguió en la preparación de reformas adicionales; el Consejo de Educación Superior (CES) decidió la intervención en algunas universidades; se desarrolló la iniciativa Agenda 2035; luego de las elecciones de 2017 se expidió la Ley Reformatoria a la LOES (2018); y, en 2019 - 2020, el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES) realizó la evaluación con fines de acreditación.

El primer antecedente en el proceso de evaluación corresponde a 1989. En ese año, el Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas (CONUEP) realizó la primera de cinco evaluaciones a las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador, ejecutadas desde entonces hasta 2019.

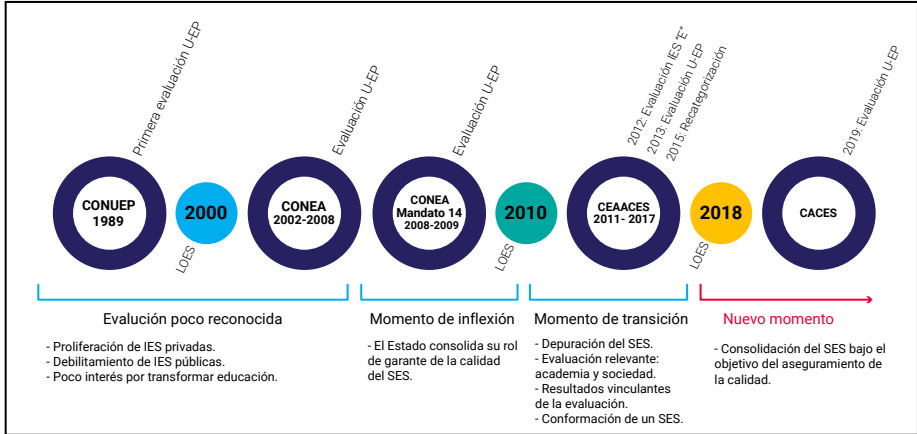
El documento *Política de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas en el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior* (CACES, 2018)<sup>2</sup>, grafica cuatro momentos en el desarrollo de los procesos de evaluación de las instituciones de educación superior (IES) del país bajo tres normativas legales, conforme se aprecia en la Figura 1, y propone que el más importante de los cambios recientes ocurrió con la Ley Reformatoria de la LOES en 2018. En la percepción del CACES en el documento mencionado, la ley reformatoria abre un cuarto "momento" al que denomina: *Consolidación del sistema de educación superior bajo el objetivo del aseguramiento de la calidad*.

---

2. Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES); antes, Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Educación Superior (CEAACES).

**Figura 1**

*Momentos de la evaluación de las IES de Ecuador*



Fuente: CACES, 2018

En 2010, la LOES establecía que el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior estaba constituido por un conjunto de acciones destinadas a garantizar la eficiente y eficaz gestión en las carreras, programas académicos y entidades del sistema (Art. 96). En 2018, la Ley Reformatoria de la LOES asigna al Sistema Interinstitucional de Aseguramiento de la Calidad, la obligación de garantizar el efectivo cumplimiento del principio de calidad, y ordena que dicho aseguramiento se sustente principalmente en la autoevaluación permanente que las instituciones de educación superior realizan sobre el cumplimiento de sus propósitos (Art. 94)<sup>3</sup>.

3. El Sistema Interinstitucional de Aseguramiento de la Calidad tiene por objeto garantizar el efectivo cumplimiento del principio de calidad consagrado en la Constitución y en la presente ley, intervendrán como principales actores de este Sistema el Consejo de Educación Superior, el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior y las Instituciones de Educación Superior. Este sistema se sustentará principalmente en la autoevaluación permanente que las instituciones de educación superior realizan sobre el cumplimiento de sus propósitos (LOES, 2018, Artículo 94).

La calidad<sup>4</sup> es una preocupación recurrente en la normativa ecuatoriana y el principio de calidad<sup>5</sup>, que el sistema interinstitucional debe garantizar, fue redefinido en la reforma de 2018.

El “momento” de consolidación del sistema como garante del efectivo cumplimiento del redefinido principio de calidad, asoma como un desafío complejo, con una curva de aprendizaje de desarrollo necesariamente lenta y diversa debido a las particularidades de los distintos actores y que precisaría de un marco operacional básico para orientar los cambios necesarios en los arreglos institucionales internos, en la ejecución y en los resultados esperados en las IES y el sistema.

La literatura designa a este marco operacional (articulado para armar y guiar procesos de cambio en temas claves de política pública) con el nombre de sistemas o arreglos de gobernanza<sup>6</sup>. Los gobiernos reconocen la necesidad de articular estos sistemas como plataformas multi-actor y lo han recomendado reiteradamente para la implementación de las agendas y marcos de acción ligados a los Objetivos de Desarrollo Sostenible<sup>7</sup>.

Durante las décadas recientes ha crecido el interés por desarrollar sistemas de gobernanza para el diseño y evaluación de iniciativas de implementación de políticas públicas con la participación de actores gubernamentales,

---

4. La Ley Orgánica Reformatoria a la LOES menciona calidad 109 veces; autonomía responsable y cogobierno 16 veces cada uno; igualdad de oportunidades 13; pertinencia 9; integralidad 7; autodeterminación para la producción de pensamiento y conocimiento 3. Estos conceptos tienen la categoría de principios del Sistema de Educación Superior (LOES, 2018, Artículo 12), y constan también con el mismo estatus en el Código Ingenios.

5. El principio de calidad establece la búsqueda continua, auto-reflexiva del mejoramiento, aseguramiento y construcción colectiva de la cultura de la calidad educativa superior con la participación de todos los estamentos de las instituciones de educación superior y el Sistema de Educación Superior, basada en el equilibrio de la docencia, la investigación e innovación y la vinculación con la sociedad, orientadas por la pertinencia, la inclusión, la democratización del acceso y la equidad, la diversidad, la autonomía responsable, la integralidad, la democracia, la producción de conocimiento, el diálogo de saberes, y valores ciudadanos (LOES, 2018, Artículo 93).

6. The concept of governance includes three main components: “authority; decision-making and accountability”. That is to say “Governance determines who has power, who makes decisions, how other players make their voice heard and how account is rendered” (Raju y Da Costa, 2018, p.5). While governance has many contested definitions, it is not the same as government as it encompasses all stakeholders and should “cover the whole range of institutions and relationships” (Pierre y Peters, 2000; Jordan, 2008; Lemos and Agarwal, 2006; como se cita en Raju y Da Costa, 2018).

7. El Marco de Sendai para reducción del riesgo de desastres recomienda gobernanza 15 veces; Habitat III, 12 veces; y el Marco de Acción sobre Educación, 13. Estos y otros documentos fueron aprobados por los Jefes de Estado o de Gobierno, o sus representantes, en el sistema de NNUU, principalmente a partir de 2015.

centros académicos y de investigación, empresas y organizaciones sociales y no gubernamentales a escala local, nacional e internacional. En la Tabla 1 se presenta el esquema básico de uno de los marcos operacionales para los órdenes de cambios:

- Cambios normativos y de preparación de planes, acuerdos y otros instrumentos y capacidades que juntan la información, la voluntad institucional y de sus aliados para metas en asuntos claves para los territorios o temas de enfoque. En conjunto, estos cambios corresponden a las *decisiones* que arman las precondiciones de éxito.
- Cambios en la infraestructura y en las *prácticas* cotidianas de las personas, las comunidades, instituciones y aliados claves, que son funcionales para el logro de las metas.
- Cambios que muestran los logros *en los asuntos claves para la pertinencia y equidad en el territorio*.

Los órdenes de cambios en este esquema no se refieren a productos (*outputs*), por ejemplo: número de publicaciones, de carreras, de laboratorios instalados, de investigaciones y artículos, de licencias, etc.; sino a logros o cambios (*outcomes*) en la normatividad, en el funcionamiento y en el estado de los asuntos claves (*key issues*) de los territorios y temas de enfoque. La tabla que sigue visualiza el esquema para los órdenes de cambios mencionados.

**Tabla 1**

**Marco de órdenes de cambios para orientar y dar soporte a la implementación del principio de calidad en los territorios y temas de enfoque de las IES y del sistema**

<b>Primer orden</b>	<b>Segundo orden</b>	<b>Tercer orden</b>
<p>Acuerdos sobre el sentido del cambio. Decisiones y capacidades que arman las pre-condiciones operativas en las IES y el sistema. <i>Cambios normativos.</i></p>	<p>Cambios de comportamiento (en la toma de decisiones y en las prácticas personales e institucionales de los aliados y del sistema), relevantes para el logro de las metas. <i>Cambios en el funcionamiento.</i></p>	<p>Verificación de la contribución de las IES y del sistema para cambios en el estado de asuntos claves para la pertinencia y equidad. <i>Cambios en el estado de los asuntos claves.</i></p>
<p>Acuerdo sobre los asuntos claves y las metas comunes relevantes para el propósito de las IES y del sistema en los territorios y áreas de interés. Cambios normativos y preparación de acuerdos, planes, presupuestos y más instrumentos y capacidades técnicas y administrativas que juntan información y voluntad en las IES y sus aliados, detrás de las metas de cambio.</p>	<p>Cambios en el uso del conocimiento y del propósito, en la toma e implementación de las decisiones. Cambios claves en las conductas personales e institucionales en la red de relaciones. Cambios claves en la infraestructura y en las capacidades técnicas de los entornos de trabajo. Cambios en el monitoreo, la generación y uso del aprendizaje, y la rendición de cuentas.</p>	<p>Identificación de los efectos de los aprendizajes para mejorar los avances y logros en las metas. Identificación de los efectos en la concreción de los principios que rigen la actividad de las IES y del sistema. Identificación de los efectos en la mejora de los mecanismos de gobernanza. Evaluación del esfuerzo de cambio y preparación de un nuevo ciclo de aprendizaje y mejora.</p>

Fuente: Olsen, S., Page, G. y Ochoa, E. (2009).

Elaboración propia

Bajo la lógica presentada, las normas de la LOES, la *Política de evaluación institucional de universidades y escuelas politécnicas* del CACES, el Plan de desarrollo del sistema de educación superior del CES, o las recomendaciones generadas durante la iniciativa denominada Agenda 2035, son cambios de orden normativo y, como tales, son necesarios y tienen un valor fundante y orientador para el funcionamiento cotidiano de las IES y del sistema. Por lo anterior, el nuevo modelo de evaluación necesita no solo de enfoque en asuntos claves y de decisiones de tipo normativo (incluyendo los acuerdos sobre metas, planes, presupuestos, etc), sino también de prácticas individuales, institucionales



y sociales. Las decisiones, siendo necesarias, son por sí solas insuficientes sin los cambios en el funcionamiento cotidiano<sup>8</sup>.

Este trabajo identifica algunas brechas relacionadas con la pertinencia y la equidad en el funcionamiento del sistema de educación, y busca en las propuestas del Directorio de ASESEC sobre el futuro de las IES y del sistema, y en la información que consta en el Diagnóstico para el plan de desarrollo del sistema de educación superior (CES, 2021), elaborado dentro del proceso de preparación<sup>9</sup> de dicho plan, referencias relevantes para avanzar hacia el efectivo cumplimiento del principio de calidad; realiza una búsqueda similar a partir de algunos informes de la evaluación que llevó adelante el CACES en 2019 - 2020 para el proceso de acreditación, sin entrar en los aspectos metodológicos de la evaluación; y, finalmente, propone algunos desafíos relacionados con la autodeterminación en la producción de pensamiento y conocimiento<sup>10</sup>.

## Algunas tensiones y brechas relativas a la pertinencia y equidad en el sistema de educación superior

### Tensiones por el modelo discrecional de rectoría del cambio

La Constitución del 2008 se aprobó después de un período de agudas crisis económicas, sociales e institucionales, e introdujo cambios sustanciales en la visión del país, en el sentido del desarrollo y en la institucionalidad vigente. Son cambios diversos, complejos e interdependientes que tocan diversos campos y actores, y que requieren de coordinación, complementariedad y continuidad en el esfuerzo.

En el ámbito de este trabajo, entre otros mandatos, la Constitución determina la finalidad<sup>11</sup> del sistema de educación superior (Constitución del Ecuador, 2008, Artículo 350), los principios que lo rigen (Constitución del Ecuador, 2008,

---

8. Un ejemplo detallado de uso de este marco para la evaluación de políticas públicas se encuentra en *The Analysis of Governance Responses to Ecosystem Change. A handbook for Assembling a Baseline* (2009), publicado por LOICZ y otras organizaciones internacionales.

9. El plan debió aprobarse en los primeros noventa días de gestión de los consejeros (LOES, 2018, Artículo 169). La Comisión para preparar los insumos del diagnóstico se aprobó con la Resolución RPC-SE-09-No.101-2020.

10. Otro de los principios del sistema de educación superior establecidos en la ley (LOES, 2018, Artículo 12).

11. El sistema de educación superior tiene como finalidad la formación académica y profesional con visión científica y humanista; la investigación científica y tecnológica; la innovación, promoción, desarrollo y difusión de los saberes y las culturas; la construcción de soluciones para los problemas del país, en relación con los objetivos del régimen de desarrollo (Constitución del Ecuador, 2008, artículo 350).

Artículo 351); las instituciones educativas que lo conforman (Constitución del Ecuador, 2008, Artículo 352), qué organismo rige la planificación, regulación y coordinación interna del sistema y la relación entre sus actores con la Función Ejecutiva, y qué organismo rige la acreditación y aseguramiento de la calidad (Constitución del Ecuador, 2008, Artículo 353) Adicionalmente, reconoce a las universidades y escuelas politécnicas (UEP) la autonomía académica, administrativa, financiera y orgánica, acorde con los objetivos del régimen de desarrollo (Constitución del Ecuador, 2008, Artículo 355). Por otra parte, la Constitución asigna a las ministras y ministros de Estado, a más de las atribuciones establecidas en las leyes, la atribución de “ejercer la rectoría de las políticas públicas del área a su cargo y expedir los acuerdos y resoluciones administrativas que requiera su gestión” (Constitución del Ecuador, 2008, Artículo 154,1).

Hay abundante evidencia de que los requerimientos de armonía, coordinación, complementariedad y esfuerzos sostenidos que requiere la construcción del nuevo orden establecido en la Constitución, no conversan bien con el ejercicio discrecional y discontinuo de las rectorías otorgadas. Con ministros que permanecen en sus funciones menos de dos años en promedio entre 2008 y 2020, este modelo de rectoría opera como una plataforma de discontinuidad y corto plazo que resulta contraproducente para el ejercicio y aprendizaje de formas inclusivas de gobernanza en metas de largo plazo, basadas en acuerdos locales, nacionales y globales<sup>12</sup>.

En el caso del sistema de educación superior, por efecto de la norma constitucional y de la LOES, la rectoría de la política pública corresponde al titular de la SENESCYT. Entre 2011 y 2017 dicha rectoría fue ejercida por un solo titular; y entre 2017 y 2020 por tres. El ejercicio personal de la rectoría es una atribución tan abierta que facilita que la autoridad tome ventaja de su facultad personal para incidir en el funcionamiento de la institución y privilegia la sobre-regulación y el control discrecional por sobre la construcción y buen uso del conocimiento, las capacidades y sinergias para el cumplimiento de una finalidad que obliga a los mandantes y a los mandatarios.

En el financiamiento para la economía social de los conocimientos, la creatividad y la innovación, se aprecia otro ejemplo de discrecionalidad en la rectoría. El Código Ingenios<sup>13</sup> (2016), establece en el Art. 602 una preasignación

---

12. El Objetivo de Desarrollo Sostenible 17 promueve alianzas y sinergias para llegar a las metas de los otros 16. A partir de 2015, en todos los Marcos de Acción e instrumentos similares de NNUU, los jefes de Estado y de Gobierno llaman a construir sistemas de gobernanza inclusivos; pero aún no hay evidencia relevante en la región de que los gobiernos acojan su propio llamado unánime y reiterado para articular sistemas de gobernanza en iniciativas de largo plazo en sus propios países. La situación global no parece diferente.

13. Contiene 628 artículos, 34 Disposiciones generales, 23 Disposiciones transitorias, 14 Disposiciones reformativas de la LOES de 2010 y otros cuerpos legales. Su aplicación plena requiere más de 40 reglamentos, de los cuales se han expedido solo unos pocos.

para garantizar el financiamiento de las actividades relacionadas con el sistema nacional de ciencia, tecnología, innovación y saberes ancestrales. El mismo artículo indica que “la pre-asignación, en cada ejercicio fiscal equivaldrá al menos al 0,55% del PIB del año anterior” (unos 500 millones de dólares en el 2020) y dispone que “En caso de que las fuentes de financiamiento previstas en este artículo sean insuficientes para cubrir el monto indicado, el ente rector de finanzas públicas asignará la diferencia con cargo al gasto de inversión del Presupuesto General del Estado...”. Aunque el Código Ingenios está vigente, el monto ordenado no ha sido asignado por el rector de finanzas.

## Tensiones por las competencias asignadas en el sistema de educación superior

La ley reformativa de la LOES expedida en 2018 define el principio de calidad, asigna al Sistema Interinstitucional de Aseguramiento de la Calidad el objeto de “garantizar el efectivo cumplimiento del principio de calidad consagrado en la Constitución y en la presente ley” (LOES, 2018, Artículo 94) y asigna al CACES, entre sus funciones, la de “establecer los objetivos estratégicos en materia de calidad, que el Consejo de Educación Superior debe incorporar en el Plan de Desarrollo del Sistema de Educación Superior” (CACES, 2018, artículo 174a) función ausente en la LOES de 2010.

Al parecer, la atribución otorgada al CACES (2018) para establecer los objetivos estratégicos en materia de calidad excede la disposición constitucional (Artículo 353)<sup>14</sup> y entra en conflicto con el mandato legal que asigna al CES la planificación, regulación y coordinación del Sistema de Educación Superior.

Hasta septiembre de 2021, los actores del Sistema Interinstitucional de Aseguramiento de la Calidad establecido en la LOES no muestran evidencias de articularse para efectos de la garantía que se les asignó en 2018; el Plan de Desarrollo del Sistema de Educación Superior no se ha aprobado; y el avance en el proceso de evaluación a cargo del CACES se muestra complejo y discontinuo. Adicionalmente, durante la campaña electoral de 2021, el actual presidente anunció grandes cambios en la SENECYT.

El ejercicio de la rectoría como una atribución individual opera en sistemas complejos como una bola de nieve en la construcción de vulnerabilidad institucional, coloca a las instituciones en la situación de “volver a empezar” en

---

14. El sistema de educación superior se regirá por: 1. Un organismo público de planificación, regulación y coordinación interna del sistema y de la relación entre sus distintos actores con la Función Ejecutiva. 2. Un organismo público técnico de acreditación y aseguramiento de la calidad de instituciones, carreras y programas, que no podrá conformarse por representantes de las instituciones objeto de regulación... (Constitución del Ecuador, 2008, Artículo 353).

cada recambio electoral, y acumula la pérdida de oportunidades y recursos, de cohesión social y gobernabilidad.

## **Brechas en la equidad (acceso, permanencia, titulación) y la pertinencia**

Con las reformas de 2018 en la LOES, la calidad dejó de enfocarse en la gestión eficaz (desempeño medido como cumplimiento de reglas) y deberá pasar a reconocerse como búsqueda y mejora continua en los resultados frente a los compromisos y finalidad institucionales establecidos en la Constitución y en la ley (efectos e impactos).

La obligación de garantizar el cumplimiento efectivo del principio de calidad, implica que la evaluación de la gestión y de sus resultados debe operar sobre evidencias de diverso tipo en cada IES y en el sistema. Se trataría, por ejemplo, de evidencias relativas al sentido, magnitud y avances en el equilibrio entre las funciones sustantivas, orientado por los principios que la ley establece, el primero de los cuales es el de pertinencia.

El principio de pertinencia establece, entre otros mandatos, que la educación superior debe responder a las expectativas y necesidades de la sociedad, que las IES deben articular las actividades de vinculación y su oferta docente y de investigación a las necesidades de desarrollo local, regional y nacional, a la innovación y diversificación de profesiones y grados académicos, vincularse con la estructura productiva actual y potencial de la provincia y la región y con las políticas nacionales de ciencia y tecnología<sup>15</sup> (LOES, 2018, Artículo 107). Los otros principios complementan el marco dentro del cual, y para el cual, debe operar la construcción colectiva de la cultura de calidad. Ni la pertinencia ni la finalidad son autoreferenciales.

Salvo mención expresa de otra fuente, toda la información usada para explorar brechas de equidad y pertinencia consta en el *Diagnóstico para el plan de desarrollo del sistema de educación superior* (CES, 2021), preparado para caracterizar el estado actual del Sistema de Educación Superior (SES).

Durante el período 2015-2018 la demanda por matrícula universitaria tendió a acumularse. En 2018, las universidades y escuelas politécnicas públicas (UEP) concentraron el 60% de la matrícula. Los institutos públicos técnicos y tecnológicos (IST) concentraron el 68,8% de la matrícula en el primer semestre de 2019, aunque en el segundo semestre de 2017 tuvieron el 39%. La razón

---

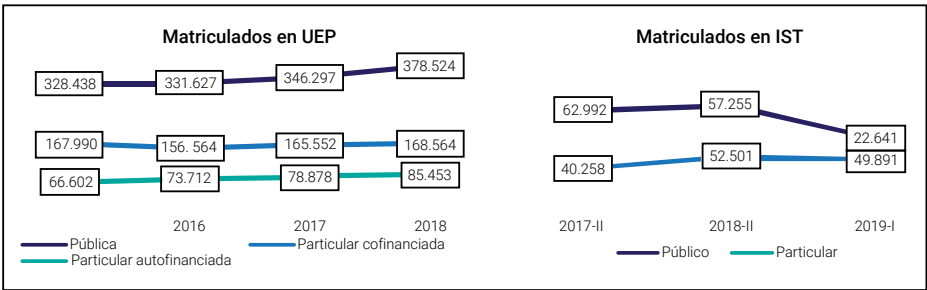
15. En 2010, SENESCYT anunció las etapas de preparación del Plan Nacional de Ciencia y Tecnología. En 2019 anunció el inicio de la construcción del Plan Nacional de Ciencia, Tecnología, Innovación y Saberes Ancestrales 2030, cuya versión preliminar circuló en 2020. Para visualizar el anuncio se puede acceder a: [https://issuu.com/grideec/docs/presentacion\\_senescyt\\_29-09-11a](https://issuu.com/grideec/docs/presentacion_senescyt_29-09-11a).

de este cambio está en la pérdida de matrícula de los IST particulares que en dos años pasaron de 62.992 a 22.641 estudiantes. En la Figura 2 se aprecia la evolución de la demanda por matrícula por tipo de UEP e IST.

La titulación mantuvo cierta estabilidad en las UEP particulares y descendió de 96.022 en 2015 a 84.086 en las públicas en el 2018, luego de registrar 104.665 en 2016 (CES, 2021). En la Figura 3 se muestra la evolución de las titulaciones por nivel de formación.

**Figura 2**

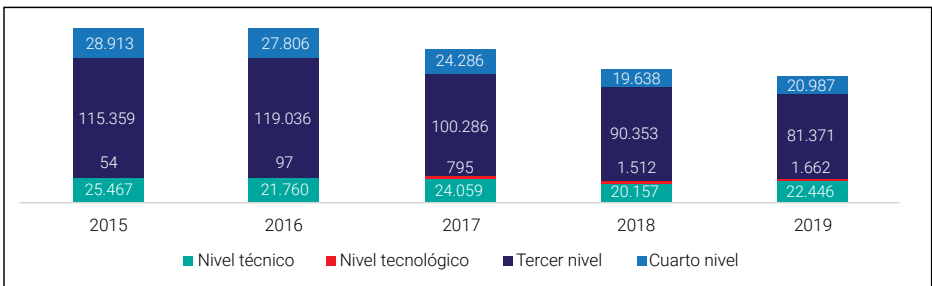
*Matrícula en UEP e IST, por financiamiento entre 2015-2018*



Fuente: CES, 2021

**Figura 3**

*Titulaciones por nivel de formación, 2015 - 2019*



Fuente: CES, 2021

Con el cambio de modalidad presencial a virtual (por la pandemia del COVID-19) se estima que en 2020 se redujo un 20% el acceso en los IST y un 9,37% en las UEP por falta de dispositivos y conectividad. Para el segundo se-

mestre del 2020, 184.325 personas postularon a un cupo en la educación superior; no obstante, la oferta de cupos fue de 107.112 y se aceptaron 101.612. Los efectos de la pandemia en la economía incidieron en la migración hacia las IES públicas (Secretaría Técnica Planifica Ecuador, 2021, p.129).

Al observar la relación acceso-titulación desde la inclusión y la igualdad de oportunidades, destaca la desventaja de los grupos étnicos minoritarios. En las UEP la participación de los afrodescendientes en la matrícula de 2018 fue del 2,85% y del 1,38% en la titulación, en los indígenas del 2,61% y del 1,31%, y en los mestizos del 71,37% y del 94%, respectivamente.

También la disponibilidad de la oferta académica por regiones muestra el mismo patrón de inequidad territorial. De las 4.678 carreras y programas existentes al 21 de octubre de 2020 en las UEP, el 2% se ofrecían en la Amazonía, el 61% en la Sierra, y el 37% en la Costa. En la región Insular se ofrecían tres carreras.

Adicionalmente, los conocimientos que aportan las profesiones en los territorios aún no conectan ni con el potencial particular de desarrollo local ni con sus actividades económicas más relevantes. Por ejemplo, en cinco de seis provincias amazónicas el 70% o más de los titulados corresponden a los campos de Educación, Ciencias sociales, Educación comercial y Derecho, e igual ocurre en Esmeraldas, Los Ríos y El Oro. En Manabí, los titulados en los campos mencionados son el 65%. Los porcentajes no se refieren a la calidad de la formación profesional, que el sistema explora<sup>16</sup> por otros medios.

---

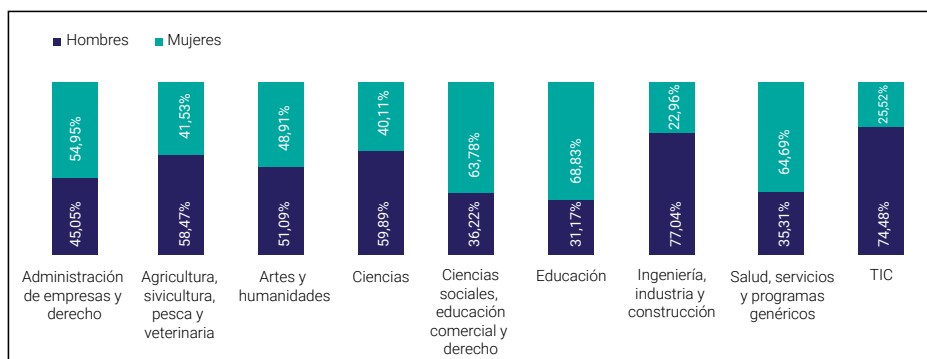
16. El Examen de Habilitación para el Ejercicio Profesional (EHEP) establecido en la LOES se aplica en carreras que pudieran comprometer el interés público, poniendo en riesgo esencialmente la vida, la salud y la seguridad de la ciudadanía. Entre 2014 y 2018 el examen se aplicó nueve veces en Medicina, siete en Odontología, y dos en Enfermería. En los procesos de evaluación de carreras, especialmente de las caracterizadas como de interés social, de 111 evaluadas se han acreditado 55 (CACES, 2018).

**Tabla 2****Acumulado de titulaciones por campo amplio a nivel nacional, 2015 - 2019**

<b>Campo amplio de conocimiento</b>	<b>2015 - 2019</b>
Administración de empresas y derecho	7.654
Agricultura, silvicultura, pesca y veterinaria	19.079
Artes y humanidades	22.067
Ciencias, ciencias naturales, matemáticas y estadística	41.376
Ciencias sociales, periodismo, educación comercial y derecho	268.802
Educación	100.379
Ingeniería, industria y construcción	63.392
Salud, bienestar, servicios y programas genéricos	130.797
Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)	896
<b>Total</b>	<b>654.442</b>

Fuente: CES, 2021

A nivel nacional, salvo la mejora en la presencia de mujeres en el patrón de titulación (Figura 4), los otros cambios entre 2015-2019 no muestran un giro similar ni hacia la equidad ni hacia la pertinencia territorial, en términos de aportar mejor al uso del conocimiento y la innovación para un nuevo patrón de desarrollo.

**Figura 4****Campo de conocimiento y género, 2019**

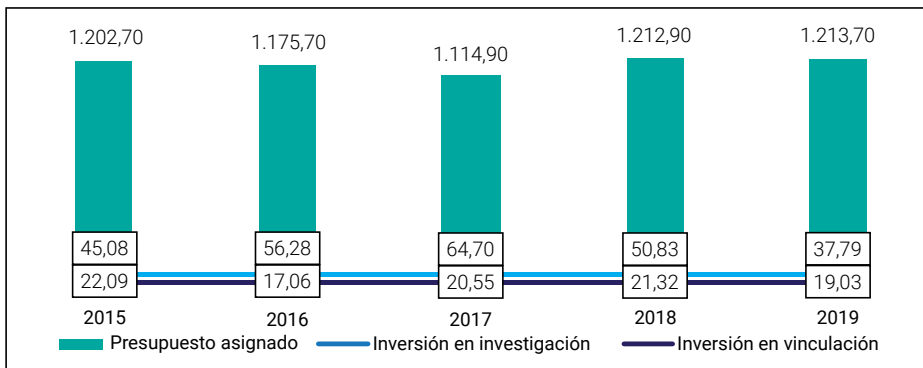
Fuente: SENESCYT, 2020

## Brechas en el equilibrio entre las funciones sustantivas

En términos de calidad educativa superior “basada en el equilibrio” entre funciones sustantivas, las inversiones tienden a la baja y lograr el equilibrio entre funciones y regiones es un desafío de solución no inmediata. Entre 2015 y 2019, las UEP invirtieron en investigación USD 254,68 millones y en vinculación USD 100,03 millones (CES, 2021). En vinculación se invierte el 39,28% de la inversión en investigación.

**Figura 5**

*Presupuesto asignado vs. inversión en investigación y vinculación (USD Millones)*



Fuente: CES, 2021

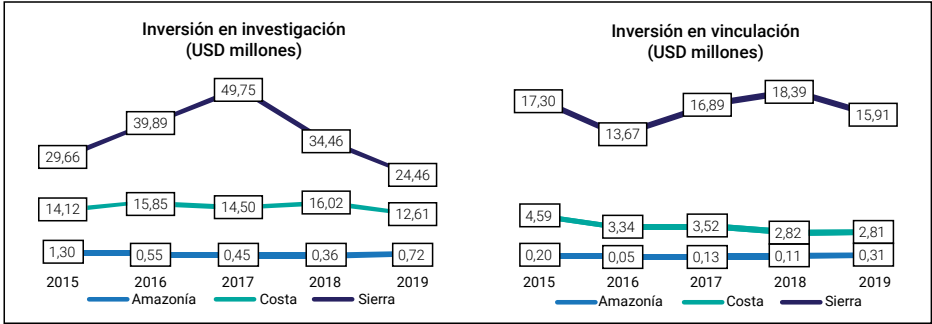
Considerando el presupuesto total asignado por el Estado a las UEP, la inversión en investigación en 2015 corresponde al 3,75% y en 2019 al 3,11%; en vinculación, en 2015 corresponde al 1,84% del presupuesto<sup>17</sup> y en 2019 al 1,57% (Figura 5). La distribución de la inversión en investigación por regiones no implica necesariamente que el objeto investigado tenga pertinencia regional (Figura 6). El diagnóstico del CES presenta por regiones y años el acumulado de la inversión en investigación y vinculación de las IES públicas (cuyo número varía entre 27 y 30 en el período) y no incluye información de las IES particulares.

17. La asignación presupuestaria por estudiante entre las universidades públicas (excluyendo las cuatro denominadas emblemáticas) asoma dispar. En promedio para el período, la asignación mayor fue USD 9.618 y la menor USD 1.624 por estudiante durante 2014-2018 entre las 25 universidades (Véliz, 2021).



**Figura 6**

*Evolución de la inversión en investigación y vinculación en UEP por año y regiones*



Fuente: CES, 2021

## Algunos hallazgos en la evaluación del CACES 2019 - 2020

El Modelo de evaluación externa del CACES para el proceso de acreditación se configura con 20 estándares, 79 elementos fundamentales y 213 componentes.

En el modelo, las tres dimensiones de los estándares (planificación, ejecución y resultados)<sup>18</sup> fueron diseñadas para la acreditación, la cual "se establece a partir de la consideración de que los elementos fundamentales que conforman cada estándar son aspectos básicos esenciales para el funcionamiento de una universidad o escuela politécnica" (CACES, 2019, p.48). La acreditación asoma como la declaración oficial de suficiencia frente a la barrera de entrada y permanencia de una IES en el sistema. A partir de ahí, se espera que las IES y el sistema desarrollen y apliquen sus aprendizajes para responder mejor a su finalidad, como establece la reforma de la LOES. Esto implicaría que las IES y el sistema, rediseñen las dimensiones de planificación y ejecución en función de los resultados acordados de su finalidad.

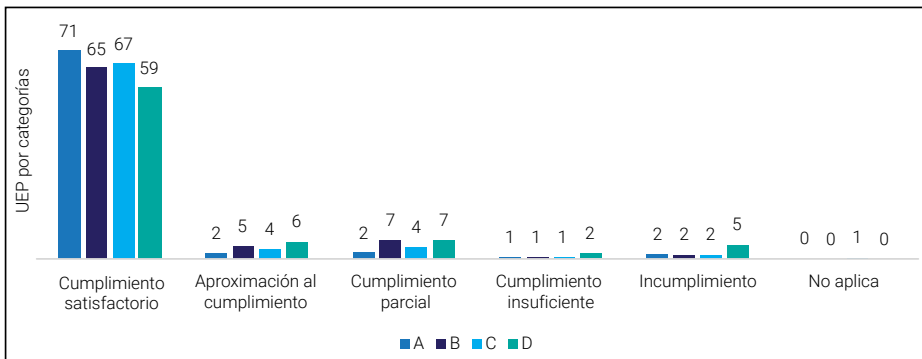
18. Es evidente la cercanía entre la denominación de estas tres dimensiones y la de los órdenes de cambio propuestos para orientar la transición. La diferencia principal está en el enfoque. En el caso de la evaluación para acreditación las dimensiones verifican el cumplimiento de aspectos básicos esenciales para funcionamiento; en la propuesta se postula que dichas dimensiones deberían orientar, verificar y sostener tres órdenes de cambios en función de los resultados acordados por las IES y sus aliados y redes de trabajo, en asuntos claves para la equidad y la pertinencia en los temas y territorios de enfoque.

Esta sección presenta algunos hallazgos, a partir de dos ejercicios realizados en busca de señales relacionadas con los desafíos asociados a los potenciales compromisos de las IES con el desarrollo de sus territorios. Ninguno de los ejercicios examina la metodología utilizada en la evaluación ni discute sus resultados.

El primer ejercicio busca establecer si después de cinco años de la categorización se aprecian grandes diferencias en el grado de cumplimiento de los 79 elementos fundamentales entre las UEP de las cuatro categorías establecidas por CEAACES<sup>19</sup>, para lo cual se trabajó con un grupo de 12 universidades: tres de cada categoría (dos públicas y una privada) y se promediaron los resultados de cada categoría por nivel de cumplimiento, para visualizar la distribución (Figura 7).

**Figura 7**

***Promedio de cumplimiento en los 79 elementos por categorías (A, B, C, D) de universidades***



Fuente: Informes de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas, 2019-2020. Elaboración propia

Los resultados muestran que la suma de los valores en los dos primeros niveles (*Cumplimiento satisfactorio* y *Aproximación al cumplimiento*) agrupa más del 88% de los elementos fundamentales, siendo relativamente escasa la diferencia entre las universidades de las categorías extremas (A y D).

La diferencia en el nivel de cumplimiento establecido por el CACES (2019), igual que otras diferencias establecidas por otras evaluaciones, seguramente marcarán particularidades en el desarrollo de la curva de aprendizaje para rea-

19. Información sobre las categorías está disponible en: <https://ecuadrec.com/categoria-de-las-universidades-de-ecuador-ies-ceaaces/>

lizar y sostener los órdenes de cambios asociados a la obligación de garantizar, en su ámbito, el efectivo cumplimiento del principio de calidad.

El segundo ejercicio selecciona, de entre los 79 elementos fundamentales, aquellos en los que el autor percibe una relación cercana con los principios de pertinencia, igualdad de oportunidades y con la “construcción de soluciones para los problemas del país, en relación con los objetivos del régimen de desarrollo” (Constitución, 2008, Artículo 350). En este ejercicio de percepción, se identificaron 28 elementos, diez de los cuales preguntan por la existencia de normas, planes, presupuestos y mecanismos establecidos, y 18 por conductas para implementar tales normas, planes, presupuestos, etc. (Tabla 3). Hecha la selección se repitió el proceso del primer ejercicio en busca de señales sobre las diferencias entre las 12 universidades de las cuatro categorías.

**Tabla 3**

*Promedio de cumplimiento de elementos relacionados con pertinencia, equidad y desarrollo, en un grupo de universidades seleccionadas por categoría*

<b>Grupos de universidades por categorías</b>	<b>Cumplimiento satisfactorio sobre la existencia de elementos normativos (10)</b>	<b>Cumplimiento satisfactorio asociado con la implementación de las normas (18)</b>
A	10	17
B	10	16
C	10	17
D	9	14

Fuente: Informes de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas, 2019-2020. Elaboración propia

Procesados los registros por categoría de universidades se observa que las universidades de Categoría D, en promedio, están mejor en la presentación de evidencias sobre el establecimiento de normas, planes, presupuestos y mecanismos, que sobre las conductas para implementarlos. La identificación de impactos/resultados asociados a la aplicación de las normas y planes no es objeto de la evaluación de 2019. En el Anexo B consta la clasificación de los elementos de la Tabla 3.

Además de la evaluación de los 20 estándares para acreditación, el CACES evaluó otros siete (los denominó *estándares proyectivos*) que, sin contar para la acreditación, generan insumos para que las IES definan sus compromisos de futuro, ya que después de 2019 todo proceso de evaluación externa deberá contar con un modelo aprobado con tres años de anticipación, ajustado a las

visiones, misiones y apuestas institucionales que cada IES asuma, en función de la reforma establecida en 2018 en la LOES.

Los estándares proyectivos son: articulación y sinergias entre funciones sustantivas y disciplinas; uso social del conocimiento (visibiliza los principios de pertinencia, producción del conocimiento y valores ciudadanos); innovación, inscrito en los principios de pertinencia y producción de conocimiento; internacionalización dentro de sus dominios académicos; bienestar universitario; inclusión y equidad que logra resultados en el mejoramiento de las condiciones de aprendizaje; interculturalidad, integración de la diversidad, diálogo de saberes y sostenibilidad ambiental. Luego de la acreditación “se deberá proyectar las nuevas metas” del próximo modelo de evaluación externa (CACES, 2019, p.51).

## **La agenda 2035: un ejercicio inconcluso de las IES y del sistema para establecer metas comunes en asuntos claves**

La preparación de la llamada *Agenda 2035* se realizó como una iniciativa conjunta entre el Directorio de ASESEC y el titular de SENESCYT, con acompañamiento de los titulares del CES y del CEAACES. El supuesto que guió la iniciativa fue que las acciones que siguieron al Informe del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (CONEA) en 2009 sobre el desempeño institucional de las IES (en cumplimiento del Mandato Constituyente No. 14), apuntaron a depurar el sistema universitario de algunos de los errores del pasado y que, en la nueva situación, era vital formular metas de las IES y del sistema que se correspondieran con los cambios en el mundo y con las necesidades del país.

El titular de SENESCYT y el Directorio de ASESEC acordaron diez temas claves (Tabla 4) y una Guía de Trabajo para generar las políticas públicas de educación superior con horizonte al 2035 y el plan estratégico 2017-2021. Entre octubre y diciembre de 2016 se realizaron dos seminarios internacionales y 10 talleres en distintas universidades públicas y privadas.

El Directorio de ASESEC (2016) generó y publicó un documento corto con la descripción de cada tema clave y los desafíos. La descripción expresa que la iniciativa debería contribuir a:

- Desarrollar condiciones e incentivos para que todas las IES operen con estándares internacionales de calidad, (universidades o institutos tecnológicos).
- Crear, desarrollar y sostener en las diversas regiones del país varios polos de desarrollo científico-académico-productivo, operando bajo el principio de complementariedad.

- Garantizar una gobernanza universitaria sustentada en el ejercicio pleno de la autonomía responsable.
- Garantizar la sostenibilidad económica y financiera de la implementación integral de las políticas públicas y la consecuente asignación de recursos para las IES y para el sistema de ciencia, tecnología e innovación.
- Garantizar procesos de equidad e inclusión, para que ningún bachiller que posea condiciones académicas idóneas sea inadmitido o excluido por razones socio-económicas, de etnia, género o capacidades especiales.

El Directorio de ASESEC proponía que el Plan Estratégico 2017-2021 debería:

- Identificar los cambios que deban incluirse en la LOES y otros instrumentos normativos, para hacer viables las políticas;
- Identificar los grandes objetivos por campos de autonomía (académico, administrativo, financiero y orgánico);
- Determinar las metas del sistema en los distintos asuntos claves;
- Determinar las metas por tipo de universidad en los distintos asuntos claves;
- Determinar los marcos de referencia para la gestión en distintos tipos de universidades.

## Tabla 4

### Resumen de temas claves para la formulación de políticas

Temas/Asuntos	Preguntas/Desafíos/Propuestas
Acceso, permanencia y graduación en los distintos niveles	La aceleración exponencial de los cambios en la sociedad del conocimiento determina que el nuevo modelo curricular deba ser flexible, dinámico e integrador de saberes y competencias para el mundo laboral, el desarrollo de emprendimientos y la formación de cuarto nivel.
Oferta profesional y académica: calidad, pertinencia y relevancia de la oferta de carreras y programas	Las propuestas deberían contribuir a: Diseñar y operar modelos que estimulen a las IES, entes rectores de la educación superior, actores de ciencia e investigación, empresas públicas y privadas, entre otros actores, a mejorar la pertinencia, relevancia y calidad de la oferta académica. Mejorar la formación en emprendimiento e innovación. Disminuir sostenidamente la distorsión en la oferta y lograr una distribución territorial equitativa en sus distintos niveles.
I+D+i, polos regionales de desarrollo. Relación investigación-docencia Sostenibilidad de la investigación	Las nuevas políticas deberían: Fomentar redes y mecanismos interinstitucionales e interdisciplinarios de cooperación en las funciones sustantivas para ganar eficiencia y complementariedad. Establecer un modelo de manejo (no discrecional) de los fondos de investigación por una entidad independiente del ejecutivo. Financiar becas para maestrías de investigación y doctorado de calidad internacional, ofertadas en el país. Asegurar que el gobierno aporte un valor proporcional al que las universidades y centros de investigación obtienen en el exterior, para programas y proyectos de investigación (matching fund). Incrementar el presupuesto de investigación y diálogo de saberes hasta colocarlo sobre el promedio del porcentaje de los países de América Latina.
Sistema nacional de educación, Desarrollo regional y Sistema de educación superior: IES, extensiones, carreras por regiones	Construir sinergias entre temas, como: Cobertura, pertinencia, calidad, integralidad e interculturalidad del sistema educativo, ya que los territorios menos atendidos por el sistema de educación superior son los que presentan las mayores asimetrías socioeconómicas, demográficas, étnicas, culturales. La flexibilidad y diversidad de mecanismos y estrategias para que las IES contribuyan de manera significativa al cumplimiento de las metas del desarrollo local, provincial y nacional, en alineación con los ODS.

<p>Integralidad: Articulación del nivel medio y superior. Educación a lo largo de la vida</p>	<p>Que el Ministerio de Educación garantice la calidad de la educación básica y del bachillerato, y reduzca la pérdida de aprendizaje por años de escolaridad. Que se redefina el perfil de conocimientos y metodologías en la formación de los maestros de la educación básica y de bachillerato por parte de las universidades. Que se establezca una línea de investigación sobre la educación en general y particularmente sobre los períodos de transición entre niveles.</p>
<p>Bienestar universitario y equidad (visión ética, derechos y responsabilidades, sentido de lo público, convivencia). Vinculación con la comunidad y educación continua</p>	<p>Asegurar la inclusión social en el ingreso, permanencia y graduación. Desarrollar mecanismos y ambientes de convivencia, de participación, de ciudadanía responsable, de compromiso con la visión y la misión que construye comunidad de derechos y responsabilidades. Lograr la equidad entendida como la garantía para que todo estudiante capaz y comprometido con la excelencia pueda estudiar. Desarrollar mecanismos de vinculación para aportar al desarrollo del tejido empresarial y de las comunidades locales, de la región y del país.</p>
<p>Aseguramiento de la calidad de la educación superior</p>	<p>La evaluación debe estar en función de la misión de la universidad, y considerar los 10 asuntos claves de la política pública. Definir en los procesos de transición, los mecanismos y plazos para el aseguramiento de la calidad de las universidades, carreras y programas sujetos a planes de mejora.</p>
<p>Internacionalización</p>	<p>Desarrollo de maestrías conjuntas con IES extranjeras de calidad. Opción de tomar materias de doctorado en universidades extranjeras de calidad. Intercambio académico y las alianzas con otras universidades con base en la acreditación internacional de las carreras.</p>
<p>Autonomía y Gobernanza Buenas prácticas de administración, gestión y rendición social de cuentas</p>	<p>¿Cómo se define y practica la autonomía universitaria y cómo funcionan los esquemas de gobernanza en universidades de distintos países? Tipología de universidades, relación tipología-claustro académico. Rankings mundiales.</p>
<p>Sostenibilidad financiera del sistema</p>	<p>Asegurar el financiamiento de los planes anuales y de las políticas públicas de las IES y del sistema, incluyendo contingencias financieras.</p>

Fuente: Directorio de ASESEC, 2016.  
Elaboración propia

Con los insumos generados en los talleres y seminarios, el equipo de la SENESCYT preparó un resumen de recomendaciones por tema y el equipo de ASESEC sistematizó los desafíos, objetivos y estrategias a partir de los cuales el Directorio aprobó, en enero de 2017, un manifiesto a los candidatos

presidenciales (Anexo A). El Directorio publicó una síntesis del manifiesto en abril de 2017 en las primeras páginas del libro *Reflexiones sobre autonomía y gobernanza universitaria*<sup>20</sup>. El informe del presidente de ASESEC menciona que "ninguno de los documentos generados luego de los talleres llegó a discutirse entre los promotores de la iniciativa" (Flores, 2017, p.4).

Las tres primeras propuestas del manifiesto son: continuar con el proceso de preparación de la Agenda 2035 y del Plan 2017-2021; fortalecer el ejercicio de la autonomía universitaria, evitar la hiper-regulación y construir un clima de confianza entre las instituciones del sistema y las entidades que lo rigen y coordinan; conformar una comisión integrada por el Gobierno central, Asamblea Nacional, Asamblea de Sistema de Educación Superior (ASESEC), sectores productivos y sociedad civil para elaborar la propuesta de reformas a la LOES y al Código Ingenios, en función de lo recomendado en el proceso de preparación de la Agenda 2035.

Una preocupación central del Directorio de ASESEC al preparar la iniciativa *Agenda 2035* fue la de lograr un balance entre regulación flexible que reconozca, por una parte, la diversidad<sup>21</sup> de las IES y la complejidad de los cambios en el país y en el mundo y, por otra, el ejercicio de la autonomía responsable y solidaria.

Este primer intento de trabajo conjunto para formular de manera participativa políticas no discrecionales, con enfoque en metas de largo plazo, fue un proceso trunco<sup>22</sup> que, no obstante, movilizó al sistema, dinamizó muchas propuestas e incidió en las decisiones en diversas escalas.

## Un ejercicio interuniversitario global para promover alianzas para objetivos comunes

El Times Higher Education (THE) Impact Rankings es una iniciativa particular que, a la manera de un observatorio, visibiliza los avances de las universidades interesadas en actividades que contribuyen a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). En el *ranking* de 2021 participaron 1.118 universidades de

---

20. Incluye una parte del Manifiesto, algunas ponencias de invitados internacionales en los Talleres y Seminarios, y una sección del estudio de la European University Association sobre cómo se percibe la autonomía en 28 sistemas universitarios de Europa.

21. La sobre regulación pone a las IES públicas en desventaja frente a las particulares, cuya capacidad para contratar profesores, investigadores, bienes y servicios, y para reaccionar frente a los cambios del entorno puede ser más dinámica. Además, al desconocer las particularidades de las IES, la sobre regulación limita su desarrollo autónomo y las iguala hacia abajo.

22. La Guía general y la Guía para Talleres Territoriales fueron los únicos documentos conjuntos, aunque no llegaron a aplicarse plenamente.



94 países. Diez universidades del Ecuador participan en este año: tres con sede en Quito, tres en Guayaquil y cuatro con sede en Cuenca-Loja, conforme se aprecia en la Tabla 5, donde se identifican los ODS sobre los cuales cada universidad presentó información.

**Tabla 5**

*Participación de universidades del Ecuador en THE Impact Ranking 2021*

Universidad	ODS																
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Guayaquil																	
ESPOL																	
ECOTEC																	
UEES																	
Universidad del Pacífico																	
Quito																	
ESPE																	
Universidad Técnica Israel																	
UTE																	
Cuenca/Austro																	
UDA																	
Universidad Católica de Cuenca																	
Universidad Politécnica Salesiana																	
Universidad Técnica de Loja																	

Fuente: Informe del Times Higher Education (THE) Impact Rankings 2021.  
Elaboración propia

Las universidades participantes reciben una puntuación y una clasificación por sus actividades en los ODS. Para participar en la clasificación, la universidad envía sus datos para al menos cuatro ODS, incluyendo siempre el ODS 17 (Alianzas para el Desarrollo Sostenible). La puntuación para cada ODS se basa en una serie de métricas por temática, a partir de las evidencias presentadas en los campos de investigación, carreras de formación y vinculación. Las dos universidades ecuatorianas con mejor posicionamiento en el ranking de este año están en la zona austral<sup>23</sup>.

Este ejercicio de comparación utilizando criterios y métricas comunes opera como un referente compartido entre universidades muy diversas comprometidas con metas de valor global y puede aportar preguntas y aprendizajes

23. Mayor información sobre THE Impact Ranking se puede obtener en: <https://www.times-highereducation.com/>

relevantes para la construcción de sistemas de cooperación y gobernanza en varias escalas en la próxima etapa de la evaluación en las IES del Ecuador.

## Desafíos relacionados con la sostenibilidad del esfuerzo

De acuerdo con los hallazgos examinados, la sostenibilidad del esfuerzo para garantizar el cumplimiento del principio de calidad definido en la ley, garantía asignada al sistema interinstitucional de aseguramiento de la calidad, muestra varios desafíos:

Un primer grupo de desafíos corresponde al campo normativo. La misma norma que asigna al sistema interinstitucional de aseguramiento de la calidad la obligación de garantizar el cumplimiento del principio de calidad (cuya definición toca la relación entre las funciones sustantivas y entre ellas con los principios que rigen al SES y su finalidad), establece que dicho sistema debe sustentarse principalmente en la autoevaluación permanente que las instituciones de educación superior realizan sobre el cumplimiento de sus propósitos; otorga al CACES, entre otras, la función de regular, planificar y coordinar el sistema de aseguramiento y la de establecer los objetivos estratégicos en materia de calidad que el CES debe incorporar en el Plan de Desarrollo del Sistema de Educación Superior. Los intentos de manejar la complejidad y alcance de estos mandatos mediante un modelo crecientemente regulador se han mostrado incapaces de responder a las dinámicas y particularidades de los organismos que rigen el SES, de las IES y sus contextos.

Un segundo grupo de desafíos corresponden a la ausencia de metas y financiamiento de mediano y largo plazo para dar continuidad a las políticas. La discrecionalidad personal en el ejercicio de la rectoría y la sobre presencia de los cambios electorales en el trabajo de los organismos del SES han convertido al corto plazo en el único escenario de ejercicio del poder. Tampoco la iniciativa para la *Agenda 2035* logró continuidad en ASESEC ni en las IES y entidades que rigen el sistema.

Un tercer grupo de desafíos se asocian a oportunidades de innovación de las prácticas en la IES. El mandato legal por el cual el sistema de aseguramiento debe sustentarse principalmente en la autoevaluación permanente que las IES realizan sobre el cumplimiento de sus propósitos abre oportunidades de refrescar las relaciones basadas en control y desconfianza (desde los organismos que rigen el SES) mediante la construcción de nuevos modelos de trabajo, orientados por la pertinencia y otros principios, a partir de sinergias territoriales y temáticas para metas comunes en asuntos claves.

Se ha postulado que el desafío de mejorar el desempeño de las IES y de las entidades del sistema en función de la finalidad constitucional y de sostener el mejoramiento a lo largo del tiempo debe ser necesariamente un proceso

flexible y guiado por aprendizaje colectivo. Las iniciativas que se impulsen bajo una propuesta de este tipo, seguramente tendrán tensiones con el modelo basado en sobrerregulación, discrecionalidad personal y corto plazo, más aún si se consideran los efectos de la pandemia, el incremento en la demanda de matrícula, la reducción de la disponibilidad financiera, la persistencia de las fallas de coordinación-armonización entre los distintos sistemas y actores, el predominio del corto plazo en las decisiones, entre otros factores

A continuación, algunas reflexiones que parecen relevantes para un modelo de trabajo basado en sinergias:

- *Relación entre sistemas.* La universidad<sup>24</sup> incide de manera esencial en la dinámica de varios sistemas fundamentales para el cumplimiento de sus propios fines. Por ejemplo, es parte e incide en el sistema de ciencia, tecnología e innovación; en el sistema nacional de educación; en el sistema territorial-institucional en que se inscribe; en la competitividad sistémica en la producción de bienes y servicios. El carácter interdependiente en esta múltiple pertenencia e incidencia ofrece distintos escenarios y metas de relacionamiento.

Cada IES debe desarrollar y sostener su capacidad institucional para el aseguramiento interno de su calidad y para cuidar de su comunidad y de su entorno ante las y contingencias asociadas a oportunidades y desastres.

- *Necesidad de identificar y acordar asuntos claves y metas.* Uno de los resultados de la mayor disponibilidad del conocimiento y sus aplicaciones en el desarrollo es la creciente complejidad e interconexión de los procesos y efectos. Conforme se aceleran e interconectan los cambios, crece la necesidad de enfocarse en asuntos claves y de acordar las metas en cada asunto para reducir la dispersión de esfuerzos.

La sugerencia de usar un marco de al menos tres órdenes de cambios (como se postula en este trabajo, para el mediano plazo) se ha mostrado útil para organizar las iniciativas de cambio como ciclos de aprendizaje, articulando los diferentes horizontes temporales y las escalas territoriales.

- *Sinergias para asuntos claves.* En situación de interdependencia creciente, buscar y cultivar sinergias y alianzas internas y externas no es opcional sino condición básica para que las contribuciones universitarias mejoren y sean socialmente sostenibles. La cooperación es clave para compartir los beneficios de las experiencias y aprendizajes.

Para la construcción de sinergias en distintas escalas es clave contar con las metas nacionales y locales de los planes de desarrollo del gobierno central

---

24. La universidad es en sí misma un sistema integrado por cuatro grandes funciones interdependientes y complementarias (docencia, investigación, vinculación, gestión).

y de los gobiernos descentralizados, con las tendencias y oportunidades de desarrollo, y con las Agendas y Marcos de Acción del sistema de NNUU.

- *Orientación de la evaluación y del aprendizaje hacia resultados e impactos.* Las alianzas articuladas por metas de distintas escalas de tiempo y espacio estimulan a la universidad a evitar las prácticas autocentradas, y ayudan a agregar valor en los diversos sistemas en los que funciona. En términos de avanzar hacia la articulación en torno a metas territoriales y temáticas, los estándares proyectivos podrían operar como oportunidades para abrir algunas pistas en esta dirección, igual que los ODS y algunas propuestas generadas durante la *Agenda 2035*.

Las instituciones de educación superior se han dotado de una capacidad instalada para generar conocimiento con estándares internacionales, que estaba disponible hace una década. El desafío en la nueva etapa de construcción de resultados e impactos (y de su evaluación) está en lograr que esa capacidad instalada se integre con otros actores y ayude a entender mejor nuestros problemas y oportunidades y a contribuir a su solución. En general, las alianzas, los equipos de trabajo y las redes requieren operar como comunidades de aprendizaje, interesadas en la mejora creciente del aprendizaje y de los usos que hacen del aprendizaje.

Parece clave establecer una línea de investigación sobre la educación en el país: el sistema de educación mismo debe ser un objeto de estudio para explicar sus prácticas y sus efectos.

- *Necesidad de complementariedad entre las instituciones del sistema y sus rectores para consolidar la autonomía responsable.* Dado que la mejora de la calidad es una construcción consciente y conjunta, las IES y los organismos que rigen el sistema deben desarrollar espacios de cooperación y armonización para el trabajo conjunto. Los hallazgos y aprendizajes debieran conformar la base de experiencia y conocimiento de la autodeterminación para la producción de pensamiento y conocimiento útil para la mejora. La autodeterminación en función del principio de calidad obliga a tomar responsabilidad tanto por lo que las IES y el sistema hacen por la generación de conocimientos, como por la contribución a su buen uso para la producción de los cambios deseados en los asuntos claves, por parte de todos los aliados y sus socios.

Se propone que el principal aprendizaje para metas de política pública relacionadas con pertinencia y equidad territorial se refiere a construir y alimentar sinergias en las distintas escalas institucionales y territoriales, incluso como una manera de disminuir y resistir los efectos no deseados del ejercicio discrecional de la rectoría.

## Referencias

- Asamblea del Sistema de Educación Superior del Ecuador - ASESEC (2017). *Reflexiones sobre autonomía y gobernanza universitaria*. Escuela Superior Politécnica del Litoral.
- Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación [Código Ingenios]. 9 de diciembre de 2016. Registro Oficial No. 899.
- Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior - CACES, (2019). *Modelo de evaluación externa de universidades y escuelas politécnicas 2019*.
- Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior - CACES, (2018). *Política de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas en el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior*.
- Consejo de Educación Superior (2021). *Diagnóstico para el plan de desarrollo del sistema de educación superior 2016 - 2021*.
- Constitución de la República del Ecuador. (2008). Registro Oficial No. 449.
- Directorio de ASESEC (2016). *Descripción resumida de los asuntos claves de la Agenda 2035 (Políticas Públicas para Educación Superior)*.
- Flores, S. (2017). *Ayuda memoria sobre el proceso de la Agenda 2035 del 31 de octubre de 2017*. (Documento inédito en archivo de Asesec).
- Ley Orgánica de Educación Superior. 12 de octubre de 2010. Registro Oficial No. 298.
- Ley Orgánica Reformatoria a la Ley Orgánica de Educación Superior. 2 de agosto de 2018. Registro Oficial No. 297.
- Olsen, S., Page, G. y Ochoa, E. (2009). The Analysis of Governance Responses to Ecosystem Change. A handbook for Assembling a Baseline. *LOICZ Reports & Studies*, (34).

Raju, E. y Da Costa, K. (2018). Governance in the Sendai: a way ahead? *Disaster prevention and management*, 27(3) pp. 278-291 <https://doi.org/10.1108/DPM-08-2017-0190>

Secretaría Técnica Planifica Ecuador (2021). *Evaluación socioeconómica PDNA Covid-19 Ecuador Marzo - Diciembre, 2020*.

The World University Rankings (s.f.). *Impact Rankings*. <https://www.timeshighereducation.com/>

## Anexo A. Directorio del ASESEC a los candidatos presidenciales



Asamblea del Sistema de Educación Superior

### PLANTEAMIENTOS DEL DIRECTORIO DE ASESEC A LOS CANDIDATOS A LA PRESIDENCIA DEL ECUADOR

Esta propuesta resume el texto preparado en la sesión del Directorio de ASESEC del 14 de Enero de 2017. Los planteamientos pueden operar en el actual marco constitucional y buscan crear un entorno adecuado que, desde ahora, permita y estimule cambios claves en el sistema de educación superior con horizonte al año 2035.

Se plantea al nuevo Presidente:

1. Continuar el proceso participativo de preparación de las políticas de educación superior al 2035, y disponer que el plan estratégico de la educación superior 2017-2021 se formule con las recomendaciones surgidas del proceso participativo realizado.
2. Liderar la conformación de una comisión integrada por el Gobierno Central, Asamblea Nacional, Asamblea de Sistema de Educación Superior (ASESEC), sectores productivos y sociedad civil para reformar la arquitectura legal del sistema de educación superior, hacerlo diversificado, flexible, complementario y equitativo, comprometido con la calidad y la pertinencia.
3. Liderar el establecimiento mediante ley de una asignación del 1% de los ingresos generados por petróleo, minería, telecomunicaciones, energía, agricultura y acuicultura de exportación para financiar programas y proyectos de investigación, mediante concursos nacionales, dando preferencia a las propuestas formuladas por redes o consorcios de universidades.
4. Disponer que las IES públicas puedan adquirir de manera directa los bienes y servicios que requieren. El sistema actual aplicado a las IES públicas afecta la gestión, desperdicia recursos, obstruye la investigación y produce retrasos en el flujo de procesos, y requiere de un cambio inmediato y radical.
5. Liderar el mejoramiento del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA) para ganar en equidad territorial y garantizar la autonomía de las universidades para establecer los criterios y perfiles de admisión que fortalezcan la calidad de la educación superior. La masificación indiscriminada, atentaría contra la calidad de

la educación y la equidad social, al tiempo que generaría frustraciones personales y familiares, así como desperdicio de recursos.

Se plantea que el nuevo gobierno:

- Promueva y fortalezca el ejercicio pleno de la autonomía universitaria, evite la sobre-regulación y construya un clima de confianza entre las instituciones del sistema y las entidades que lo rigen y coordinan.
- Establezca polos regionales de desarrollo académico-productivo que en conjunto cubran el territorio del país, que funcionen como ecosistemas de I+D+i que potencien la producción basada en el conocimiento y promuevan empresas de base tecnológica generadoras de empleos de calidad, para mejorar sostenidamente la calidad de la vida y del ambiente desde los territorios.
- Establezca, de acuerdo con la academia y los sectores productivos, líneas y políticas de investigación y los correspondientes fondos para orientar el esfuerzo nacional en I+D+i (Investigación + Desarrollo + innovación) a favor de la innovación y la productividad.
- Establezca, de acuerdo con la academia un fondo para investigación en salud, ambiente, ciencias sociales, arte, entre otras.
- Identifique, en consulta con los actores del desarrollo de cada polo regional las carreras de grado y los programas de postgrado prioritarios, considerando la planificación nacional y las expectativas y necesidades de los territorios, y asigne a las IES públicas los recursos para financiar esas carreras y programas, ofrecidos por redes o consorcios de universidades; y a las universidades privadas cofinanciadas los recursos para financiar becas para maestrías de investigación y programas doctorales.
- Establezca un Programa Universidad-Empresa financiado con un fondo específico en el cual por cada dólar que invierten las empresas para investigación en las universidades, el gobierno invierte entre uno y dos.
- Asegure que las IES no tengan fines de lucro, de modo que todos los excedentes se destinen al desarrollo institucional para el cumplimiento de sus fines y misiones.
- Asigne los recursos necesarios para:
  - Ejecutar los planes de excelencia de las IES públicas que acrediten calidad.
  - Financiar un amplio plan de capacitación y formación para los docentes de educación básica y de bachillerato, ofrecido por redes universitarias.



- Financiar un plan de formación y capacitación de los docentes de los institutos tecnológicos.
- Becar a los profesores titulares u ocasionales de las universidades ecuatorianas admitidos en las 200 mejores universidades del mundo (según ranking internacional) para estudios doctorales.
- Atraer a PhD ecuatorianos o extranjeros graduados o que trabajan en las mejores 200 universidades del mundo.
- Becar a los ecuatorianos admitidos en las maestrías de investigación y en los programas doctorales que ofrecen las 200 mejores universidades del mundo.
- Financiar becas para maestrías de investigación y doctorado de calidad internacional, ofrecidas en el país por las IES públicas y privadas cofinanciadas.
- Financiar la contraparte nacional para los programas de investigación y postgrado que ejecutan en redes las universidades nacionales, con universidades reconocidas entre las 200 mejores del mundo.
- Establecer un aporte gubernamental por un valor equivalente a los fondos no reembolsables que una universidad o los centros públicos de investigación obtienen en el exterior para programas y proyectos de investigación (*matching fund*).
- Financiar los programas de las redes universitarias orientadas al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), y las metas territoriales y nacionales en la reducción de riesgos de desastres.
- Crear fondos de investigación para programas de las universidades públicas y privadas cofinanciadas que contribuyan de manera significativa a mejorar la productividad en los principales productos ecuatorianos de consumo interno y de exportación, y a reducir las importaciones de bienes industriales.

El país requiere que las IES, en los campos que les corresponden, aseguren una oferta de grado y postgrado competitivas a nivel global, que la acción de sus graduados y la investigación aplicada de las universidades y centros de investigación contribuyan a reducir de manera significativa la brecha tecnológica entre Ecuador y los países latinoamericanos más avanzados y al interior de los territorios del país, que la productividad agrícola e industrial del Ecuador esté sobre la media latinoamericana, fruto de la alianza, la confianza y las capacidades aportadas por los distintos actores.

La universidad ecuatoriana no reclama autonomía en relación con su finalidad sino para el ejercicio de sus funciones y capacidades para cumplir con responsabilidad sus fines y misión.

En la medida en que los sistemas universitarios del país y del mundo se vuelven más diferenciados y las instituciones desarrollan sus principios y normas de gestión, la necesidad de autonomía crece.

Guayaquil, 14 de Marzo del 2017

M.Sc. Sergio Flores Macías  
**Presidente ASESEC, Rector ESPOL**

Ph.D. Francisco Salgado Arteaga  
**Vicepresidente, Rector UAZUay**

M.Sc. Jaime Calderón Segovia  
**Rector EPN**

Ph.D. Pablo Vanegas Peralta  
**Rector U de Cuenca**

Ph.D. Galo Naranjo López  
**Rector UTA**

Ph.D. Mauro Toscanini  
**Rector UCSG**

M.Sc. Ricardo Álvarez Lagos  
**Representante de los ITS**

## Anexo B. Elementos relacionados con pertinencia, equidad y desarrollo identificados por el autor, en el modelo de evaluación del CACES 2019

Ref.	Elementos
<b>Existencia de normas, planes, presupuestos y mecanismos establecidos.</b>	
1.3.2	El plan de formación (académica de postgrado para el profesorado) está acorde con su oferta y perspectivas de desarrollo
5.1.2	La normativa (para los procesos de admisión y/o nivelación) esta enmarcada en la normativa del sistema de educación superior y en el principio de igualdad de oportunidades
8.1.2	La planificación (de programas y/o proyectos de investigación científica y/o tecnológica y/o de creación artística) es coherente con sus líneas de investigación, dominios académicos y las necesidades del entorno
8.5.3	Cuenta con normativa y/o procedimientos, aprobados y vigentes, para garantizar la ética en la devolución y difusión de sus resultados
12.2.3	Cuenta con instancias responsables de coordinar los programas y/o proyectos de vinculación con la sociedad
12.3.3	Establece mecanismos para contribuir desde la vinculación con la sociedad a la enseñanza-aprendizaje
12.3.4	Establece mecanismos para contribuir desde la vinculación con la sociedad a las líneas y/o proyectos de investigación
12.5.3	Asigna recursos económicos internos y/o externos, para la ejecución de los programas y/o proyectos de vinculación con la sociedad
13.2.4	Cuenta con instancias responsables de la coordinación del seguimiento y evaluación de los programas y/o proyectos de vinculación con la sociedad
15.1.3	Las estrategias de desarrollo institucional contemplan el principio de pertinencia
<b>Existencia de conductas para implementar las normas, planes, presupuestos, y otras normas.</b>	
6.1.2	Los procesos de admisión y/o nivelación se ejecutan acorde con el análisis de la demanda, la capacidad de infraestructura y el profesorado
6.1.3	Los procesos de admisión y/o nivelación se ejecutan observando el principio de igualdad de oportunidades y las particularidades de la modalidad de estudio
9.4.3	Da seguimiento a la implementación de procedimientos éticos en la devolución y difusión de los resultados de la investigación
12.4.2	Las prácticas preprofesionales y prácticas de posgrado del estudiantado de ser el caso, están enmarcadas en los programas y/o proyectos de vinculación con la sociedad
12.4.3	Las prácticas preprofesionales y prácticas de posgrado del estudiantado de ser el caso, se planifican sobre la base de convenios y/o acuerdos con entidades públicas y/o privadas

---

13.1.1 Ejecuta programas y/o proyectos de vinculación con la sociedad relacionados con uno o varios de los siguientes campos de acción: servicios a la comunidad, educación continua, gestión de redes, cooperación y desarrollo, relaciones internacionales, difusión y distribución del saber, consultorías y prestación de servicios

---

**Orden Dos**

---

13.1.2 Los programas y/o proyectos de vinculación con la sociedad están vinculados a sus dominios académicos

---

13.1.3 Los programas y/o proyectos de vinculación con la sociedad se ejecutan bajo la coordinación de instancias responsables

---

13.2.1 Da seguimiento y evalúa los programas y/o proyectos de vinculación con la sociedad

---

13.2.3 En el seguimiento y la evaluación de los programas y/o proyectos de vinculación se incluye la participación de actores involucrados

---

13.3.2 Las prácticas preprofesionales o profesionales de posgrado de ser el caso, en su componente laboral se ejecutan sobre la base de convenios y/o acuerdos con entidades públicas y/o privadas

---

14.2.2 Actores externos participantes corroboran que los programas y/o proyectos de vinculación con la sociedad han generado respuestas a las necesidades del entorno

---

14.3.1 Los mecanismos desarrollados por la institución logran que los programas y/o proyectos de vinculación con la sociedad contribuyan al proceso de enseñanza-aprendizaje

---

14.3.2 Los mecanismos desarrollados por la institución logran que los programas y/o proyectos de vinculación con la sociedad contribuyan al desarrollo de líneas y/o proyectos de investigación

---

14.4.2 Los resultados del seguimiento a los graduados, contribuyen a la generación y/o fortalecimiento de vínculos con el entorno

---

14.5.1 Los resultados de la vinculación con la sociedad contribuyen a la generación de nuevos programas y/o proyectos en sus diversos campos de acción

---

14.5.2 Los resultados de la vinculación con la sociedad contribuyen a la reformulación de los programas y/o proyectos en sus diversos campos de acción

---

20.4.2 Aplica normativa y/o procedimientos, aprobados y vigentes, para promover y garantizar la participación equitativa de grupos históricamente excluidos en las instancias de cogobierno, incluyendo medidas de acción afirmativa

---





## Contexto del sistema de educación superior

Desde Córdoba de 1918 a  
Octubre de 2019: deudas y  
desafíos con las y los estudiantes

**Juan David Acurio**





# Desde Córdoba de 1918 a Octubre de 2019: deudas y desafíos con las y los estudiantes

Juan David Acurio<sup>1</sup>

## Resumen

El presente artículo es un análisis histórico de las demandas y conquistas que ha tenido el movimiento estudiantil y sobre las deudas que tiene la educación superior ecuatoriana con esas necesidades históricas. Se realiza un diagnóstico del sistema de educación superior ligado con las transformaciones que ha tenido en los últimos años, analizando la vigencia de las reformas universitarias, la Ley Orgánica de Educación Superior y el proceso de evaluación y acreditación. Se resalta la urgencia de incluir a las y los estudiantes en la construcción de la universidad ecuatoriana y se proponen mecanismos para que la participación pueda ser efectiva.

*Palabras Claves:* movimiento estudiantil, educación superior, reformas universitarias.

## Abstract

This article is a historical analysis of the demands and conquests that the student movement has had and the debts that Ecuadorian higher education still has. A diagnosis is made of the higher education system linked to the transformations that it has had in recent years, analyzing the validity of university reforms, the Organic Law of Higher Education and the process of evaluation and accreditation. The urgency of including students in the construction of the Ecuadorian university is highlighted and some mechanisms are proposed so that participation can be effective.

*Keywords:* student movement, higher education, university reforms.

---

1. Psicólogo Social de la Universidad de Cuenca, ex dirigente estudiantil, militante de la universidad pública, representante electo al CES 2022-2024. Correo: [juandaacurio@gmail.com](mailto:juandaacurio@gmail.com)

## Introducción

La realidad es un hecho objetivo, pero también y como bien nos enseña Morin, es un sistema complejo en donde interactúan múltiples problemáticas a la vez, para producir diversas reacciones (Morin, 2014). En este mismo sentido, un hecho objetivo complejo va a ser analizado desde quien lo observe, ya que nuestra posición dentro del sistema en cuanto al poder, privilegios y opresiones incide en lo que miremos y comprendamos.

Soy un estudiante universitario, de una universidad pública del sur del país, de una facultad relativamente nueva, mi entendimiento sobre el sistema de educación superior del país viene desde ahí. La realidad es objetiva, pero comprenderla no lo es. Para la elaboración de este artículo se realizó la revisión bibliográfica de los textos históricos de la primera y segunda reforma universitaria y se revisaron también informes y normativas pertinentes para la discusión de la realidad de la educación superior ecuatoriana.

Córdoba de 1918 es uno de los grandes hitos de la universidad latinoamericana, es ese manifiesto liminar y esos estudiantes los que han construido los cimientos de cómo organizar nuestras universidades e incluso quienes lograron transformarlas para que todos y todas puedan participar de ellas.

Entre Córdoba de 1918 y la universidad del 2019 han transcurrido 101 años y la educación superior tuvo cambios trascendentales. La reforma del 68, de ahora en adelante Segunda Reforma Universitaria, planteada por el ex rector de la Universidad Central del Ecuador, Manuel Agustín Aguirre, es un punto de quiebre para la concepción de una universidad que no esté al servicio de las élites, sino al servicio del pueblo.

La Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) del 2010, sus reformas, la creación de los sistemas de evaluación, regulación y de un ente rector de la educación superior son también momentos importantes que han contribuido al diseño del sistema de educación superior ecuatoriana. Este 2021, el presidente Guillermo Lasso ha propuesto nuevas reformas a la LOES y con eso, una nueva modificación al sistema que regula la educación superior del país estaría en marcha.

En octubre del 2019, durante las movilizaciones nacionales por las medidas económicas tomadas por parte del gobierno, la intervención de las universidades, sobre todo las públicas y sus estudiantes, fue de gran importancia, ya que sostuvieron la lucha en las calles contra un estado que, según el informe de Defensoría del Pueblo (2021), atentó contra el derecho a la vida, la libertad y la integridad personal, provocó veinte lesiones oculares, violaciones sexuales y seis ejecuciones extrajudiciales.

El presente artículo aborda las deudas que se tiene con la Primera y la Segunda Reforma Universitaria, las perspectivas para una Tercera Reforma, el proceso de evaluación y acreditación de las universidades, y cómo los estudiantes han sido y son el eje central de la educación, pero también el motor de la historia dentro de las universidades.

## La reforma de Córdoba

En 1918 los estudiantes de la Universidad de Córdoba, en Argentina, iniciaron lo que ha sido el hito más importante de la historia de la universidad latinoamericana. Las reformas planteadas por el movimiento de Córdoba han transformado las universidades de toda Latinoamérica planteando postulados tan importantes como la laicidad, el cogobierno y la autonomía universitaria. Nuestro país, Ecuador, fue de los primeros de la región en transformar su universidad para adecuarse a los postulados de Córdoba; sin embargo, a poco más de 100 años, tenemos aún grandes deudas sobre las que es necesario hacer observaciones.

**1.** Tal vez el legado más importante de la Reforma de Córdoba en cuanto a la relación Universidad-Estado es la autonomía universitaria. Desde Córdoba 1918, son las universidades las que deciden sus autoridades académicas, las que deciden cómo y qué se investiga, las que invierten su presupuesto según sus necesidades y sus propios análisis. Sin embargo, en nuestro país algunas de estas demandas pasan a duras penas: En los últimos años, varias universidades han sido intervenidas por el estado, lo cual es una clara vulneración a esta autonomía. El estado, en ejercicio del artículo 197 de la LOES, considerando que se está vulnerando el normal funcionamiento de las instituciones de educación superior, ha intervenido las siguientes universidades:

**01.** La Universidad Nacional de Loja fue intervenida desde junio del 2015 hasta julio del 2018. La RPC-SO-34-No. 452-2015 que resuelve la intervención de esta universidad no desarrolla las causales por las que esta universidad fue intervenida. Establece que el tiempo máximo de la intervención deberá ser de dos años con la posibilidad de prorrogarse por otros dos. En el Informe Final del Proceso de Intervención de la Universidad Nacional de Loja (CIFI-UNL, 2018) se comenta que las causales para la intervención fueron la denuncia de irregularidades en el proceso de elecciones de autoridades académicas y el cierre arbitrario de 11 carreras, denunciado, esto último, por estudiantes de la universidad.

**02.** La Universidad de Guayaquil fue intervenida desde el 3 de octubre del 2018 hasta el 24 de marzo del 2021, fecha en

la que se eligió un rector mediante un proceso democrático. Esta intervención duró dos años y cinco meses; sin embargo, el proceso de intervención no se instaló de manera inmediata ya que la universidad intentó realizar un proceso de sucesión propio que no fue respetado por el pleno del CES. La RPC-SE-08-No.037-2018 señala que la universidad presentaba la causal C, referida a violencia que afecta el funcionamiento de las universidades y que puede provocar conmoción social o poner en riesgo la vida de las y los estudiantes. Durante el proceso de intervención hubo varios atentados con bombas dentro de los predios (El Comercio, 2019); sin embargo, esto no dio marcha atrás a este proceso o inició uno nuevo.

**03.** La Universidad Nacional de Educación (UNAE) no llegó a ser intervenida de manera formal; el proceso que vivió fue distinto ya que como estaba en proceso de institucionalización, lo que la Senescyt realizó fue un cambio en la Comisión Gestora (CG) generando así un proceso que no fue calificado como una intervención. La Senescyt designó al economista Rodrigo Mendieta en reemplazo del anterior rector de la UNAE en la CG (Mendieta, 2020). El nuevo rector fue designado por unanimidad por la CG en diciembre del 2019, para renunciar ocho meses después. La CG concluyó sus funciones al finalizar el 2020, año en el que se realizaron elecciones para designar a las primeras autoridades.

**04.** Ikiam es el caso más reciente; su intervención empezó el 15 de marzo del 2021 y hasta noviembre del mismo año, fecha en la que se escribió este artículo, sigue intervenida. La causal de intervención según la RPC-SE-05-No.011-2021 del CES es la violación de la Constitución, la LOES, su reglamento o la normativa emitida por el CES. La causa principal que se observa en la normativa antes citada es la declaración de las elecciones como desiertas y ante la posibilidad de que la universidad se quede sin autoridades, se produjo la intervención del CES. La resolución de intervención no cuenta con una fecha límite para designar autoridades de manera autónoma.

En los cuatro casos citados anteriormente el motivo de intervención es distinto. Llama la atención que nunca haya existido la opción de que las universidades en el ejercicio de su autonomía, hayan podido decidir el proceso de transición y que sea el CES quien haya designado a las comisiones interventoras y a los nuevos miembros de la comisión gestora, como en el caso de la UNAE.

La autonomía es una herramienta política que permite que las universidades, a pesar de ser financiadas por el estado, puedan decidir y ocuparse de su funcionamiento, tomar decisiones en su condición de organismo autónomo, por el bien de las comunidades a las que sostienen.

Caben las preguntas: ¿La autonomía es solo cuando al estado le conviene? ¿Por qué no existen mecanismos de acción desde el estado hacia las universidades que no rompan los procesos democráticos internos de las universidades? ¿Por qué no existen reglamentos claros sobre las intervenciones que incluyan un retorno rápido al normal funcionamiento de las universidades?

Cuánto más interesante sería que el estado pueda convocar a elecciones inmediatas bajo ciertas causales o exhortar a los consejos universitarios para que corrijan las falencias o errores que desde los organismos del estado se están detectando. Mientras el estado puede inmiscuirse en la vida de las universidades como mecanismo para el tutelaje y no sean las universidades quienes decidan, la autonomía es una ficción. El presupuesto de las universidades ha sido un tema complejo desde el año 2018, en donde se pretendió hacer un recorte de más del 10% del presupuesto que se le asigna anualmente a las universidades públicas y cofinanciadas del país (Iza, 2018, p.6). En estos años se han hecho varios intentos en los que a veces ha triunfado la universidad y otras veces ha triunfado el interés del estado por desfinanciarla. La asignación de presupuestos a las universidades también ha sido utilizada como herramienta política y existen casos de universidades que deciden no pronunciarse sobre temas de interés nacional hasta que el estado desembolse el presupuesto para pagar a docentes.

Para la ejecución del presupuesto de las universidades, el estado ha ideado una serie de mecanismos que en lugar de permitir que las universidades ejecuten de manera eficiente su presupuesto, vuelven esta ejecución un camino tortuoso. Una de las principales dificultades en este proceso es la necesidad de adquirir insumos para la universidad mediante el portal de compras públicas, en donde un proceso se puede demorar meses; el uso de este portal es necesario en la adquisición de bienes como sillas, proyectores o incluso los servicios de seguridad. Estas trabas logran que el estado pueda decir “la universidad no es eficiente en la ejecución de recursos”, por lo que le vamos a asignar menos recursos para el próximo año, es decir, la serie de trabas impulsadas por el estado para que las universidades no ejecuten presupuesto es otro mecanismo más para desfinanciarlas.

Entonces caben las preguntas: ¿A quién afecta y a quién beneficia que las universidades públicas y cofinanciadas que tengan un mal financiamiento? ¿Por qué el estado considera la educación como un rubro que debe decrecer y no el gasto en armas, aviones y munición? ¿Por qué en lugar de organismos

transparentes de fiscalización de los presupuestos y de aplicación de medidas de inclusión de grupos históricamente excluidos en la educación superior, las respuestas del estado siguen girando en torno a despedir profesores?

**2.** El cogobierno es la idea radical de que las y los estudiantes podemos opinar sobre las decisiones académicas y sobre el futuro de nuestras universidades. Lo llamo radical no porque lo crea así, sino porque hoy en la academia se sigue tomando decisiones sin estudiantes, se sigue creyendo que esas voces no están calificadas para opinar sobre temas académicos. De hecho, en la democracia universitaria siempre las y los estudiantes participamos en condiciones de desventaja, no solo por las obvias asimetrías en lo relacional que existen entre autoridades, docentes y estudiantes sino también porque las universidades han diseñado sistemas en los que los estudiantes no sean el 50% de los votos, por cumplir con los artículos 57 y 60 de la LOES.

La última reforma a la LOES, por orden de la Corte Constitucional, subió la representación en el Consejo Universitario al 50% pero este porcentaje excluye la elección de las más altas autoridades académicas, es decir los estudiantes siguen participando en desventaja (Acción pública de inconstitucionalidad contra los artículos 57 y 60 de la Ley Orgánica de Educación Superior LOES, 2020).

Pero, ¿qué implicaría si de verdad nuestras universidades fueran cogobernadas y las y los estudiantes no solo estuviéramos para cumplir cuotas asignadas por la ley? Cuánto más aportaría un estudiante en la comprensión de la evaluación de la calidad docente, en el diseño de políticas contra el acoso y abuso en los predios universitarios, en la implementación de departamentos de bienestar estudiantil e incluso en la vinculación con la sociedad. ¡Qué necesario se vuelve mirar hacia nosotras y nosotros como protagonistas del desarrollo de la universidad ecuatoriana y no como indicadores de ingreso y deserción!

Esto por supuesto no es todo, las y los estudiantes deberíamos jugar un rol fundamental en la construcción de las normativas, ninguna de las leyes y reglamentos que rigen la vida universitaria deberían ser redactadas sin antes tener nuestros aportes. Debería ser impensable que una universidad que se juega por el cogobierno o un gobierno que pide “encuentros” presente reformas a la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) sin haberlas socializado con las y los estudiantes y sus necesidades. Las instituciones del estado que están encargadas de orientar a las universidades casi nunca cuentan con la opinión del estudiantado. La Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación (Senescyt), el Consejo de Educación Superior (CES) y el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES) pocas veces tienen contacto con quienes son afectadas y afectados por sus decisiones. El CES permite, en concordancia con el artículo 167 de la LOES, que únicamente

3 estudiantes participen con voz en las decisiones que se toman en el pleno de este organismo y quienes quieren reformar la LOES piensan que sería ideal que haya menos estudiantes en estos espacios.

¿Cuántas veces al momento de formular los mecanismos de evaluación de las universidades o al evaluarlas se ha tomado en cuenta la opinión de los estudiantes? El modelo desarrollado en el 2019 es la primera experiencia de incluir a los y las estudiantes, los modelos anteriores a esos carecían de la participación del estudiantado.

El cogobierno es una de las deudas más grandes que el Ecuador tiene con Córdoba de 1918, porque es la idea radical de que los estudiantes podemos participar activamente en las decisiones de nuestro futuro académico.

**3.** La Laicidad, aunque está consagrada en la Constitución y en los estatutos de algunas de las universidades, sigue estando en tela de duda cuando las universidades deciden si pronunciarse o no sobre la población LGBTQ+, sobre la interrupción del embarazo u obligando a los profesores a asistir a misas propiciadas por la religión católica, como es el caso de la Universidad de Cuenca con “la Virgen de Químicas”. O cuando dentro de los espacios de cogobierno las universidades permiten que la iglesia pueda asistir con voz, ¿es esa una academia que se guía con preceptos científicos o que sigue aceptando el dogma religioso como valor fundamental para que las universidades caminen? Más allá de su condición de universidades privadas, el estado debe regular que la enseñanza sea científica y no basada en la fe. Si bien es cierto, la libertad de cátedra ha permitido que la religión no sea enseñada como la única verdad, también vale la pena acotar que, en algunas universidades privadas, que por supuesto tienen la potestad de decidir si tener cátedras como humanismo cristiano, es necesario que también se fomente la no discriminación por ningún motivo.

Córdoba no niega la posibilidad de la práctica religiosa, no se opone a la existencia de universidades que puedan ser católicas o judías, rechaza la obligatoriedad de la práctica religiosa y rechaza la enseñanza de postulados religiosos como verdades científicas.

El manifiesto de los jóvenes de Córdoba (1918), en su primer párrafo, afirmaba que “desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más” (s.p.). Tal vez, a 100 años de Córdoba, debemos dejar de decirlo y modificar todas esas estructuras que, aparte de obsoletas, no logran honrar el espíritu de Córdoba. Ojalá pronto podamos contar para el país una vergüenza menos y una libertad más, pero por ahora no.

## La segunda reforma universitaria

Si bien la reforma de Córdoba alcanzó una relevancia continental, para la historia de la universidad ecuatoriana, la reforma planteada por el ex rector de la Universidad Central del Ecuador, Manuel Agustín Aguirre, en la década de los sesenta y setenta es igual de importante. Esta reforma tuvo un tinte evidentemente ideológico y una intención que podría resumirse en acercar la universidad al pueblo.

Aunque la serie de textos recopilados por Manuel Agustín Aguirre en el 73, incluyen un texto que propone veintisiete postulados sobre esta reforma, es importante analizar únicamente los que siguen siendo una gran deuda de la educación superior.

**1.** Una de las primeras grandes consignas que se pueden entrever en los postulados es la conexión entre la universidad y la sociedad, que hoy en día la llamamos vinculación con la sociedad. Lo cierto es que los proyectos de extensión universitaria han existido en el país desde 1922, pero la segunda reforma planteaba esta vinculación como una virtud transformadora. Manuel Agustín Aguirre habla de una universidad que pueda tener conocimiento de la realidad del país, que pueda comprender la realidad y que pueda tener información relevante y científica sobre lo que pasa en el Ecuador.

Manuel Agustín (1973) señalaba: “No son el silencio y la meditación, propios de la especulación escolástica, los que permiten el conocimiento y la ciencia, sino el contacto permanente con la realidad palpitante de los problemas y la búsqueda de soluciones” (p.114).

Aplicar la segunda reforma universitaria a nuestras universidades no solo es tener más o menos proyectos de vinculación sino entender que es esta la oportunidad precisa para que la ciencia se encuentre con las necesidades del país y aporte con soluciones, la oportunidad para que las y los estudiantes comprendamos los fenómenos sociales en territorio, y también nos solidaricemos y nos humanicemos para intentar transformar el país. La práctica universitaria tiene que estar marcada por un fuerte sentimiento de hermandad, por una búsqueda real de personas que puedan sensibilizarse frente a los grandes problemas del país: desigualdad, empobrecimiento, falta de acceso a oportunidades, desnutrición, entre tantos otros. Tal vez es más en este último paso en donde la universidad le debe al país o donde el país no ha querido oír a la universidad.

La Universidad de Cuenca, según su informe de rendición de cuentas en el 2018, tenía activos 104 proyectos de vinculación con la sociedad (Universidad de Cuenca, 2019); la Universidad de Guayaquil tuvo, entre 2018 y 2020, 111 proyectos de vinculación (Universidad de Guayaquil, 2021); y la Universidad



San Francisco de Quito, según su informe anual 2020, ejecutó 108 proyectos (Universidad San Francisco de Quito, 2021). Estas tres universidades, como un marco referencial, han ejecutado entre las tres y en los últimos tres años más de 300 proyectos y programas de vinculación. ¿Qué ha pasado después de esto al interior de las universidades? ¿Se mide el impacto de los proyectos de vinculación? ¿Se finaliza el proyecto con la problemática solucionada o con una propuesta de solución para las autoridades competentes? ¿Existe un lobby universitario y académico que esté interesado en tener una voz firme y científica para la solución de problemáticas? Y, nuevamente, caben las preguntas ¿Cuántos de estos proyectos fueron formulados, construidos por las y los estudiantes? ¿Cuántos de estos proyectos fueron formulados y aprobados para alcanzar un número que se exige para cumplir con los medidores de calidad?

La vinculación universitaria está tan relegada de los procesos de evaluación e incluso de los procesos de evaluación y acreditación que desde el 2009 no ha tenido un porcentaje mayor al 4% en la calificación total de las universidades (Cerbino, 2020, p.28). Si comprendiéramos y aplicáramos la segunda reforma universitaria no solo que la vinculación estaría primera sino que además sería la guía para líneas de investigación, para aprobación de nuevas carreras y para el diseño de políticas públicas que realmente democratizen el ingreso a la educación superior. La universidad debería tener un rol potente en las decisiones políticas que históricamente nos han hecho creer que no le competen. En el modelo de evaluación del 2019 la función de vinculación con la sociedad alcanza mayor relevancia.

Si formamos nutricionistas, son ellos y ellas quienes deben proponer soluciones sobre desnutrición; si formamos profesionales en estimulación temprana o psicología infantil, son ellos y ellas quienes deben marcar una línea base para el manejo de Centros de desarrollo infantil; si formamos profesionales en psicología clínica, derecho, trabajo social, son ellos y ellas quienes deberían estar en primera línea proponiendo alternativas a la fuerte crisis del sistema carcelario. Es tiempo de entender que la academia y la política, que la academia y la realidad no son, ni de cerca, actividades separadas. Manuel Agustín Aguirre, hace más de cincuenta años lo sabía, es momento de escucharle.

**2.** El segundo gran postulado que es necesario abordar es el de la reestructuración de las universidades. Manuel Agustín Aguirre ha considerado que la organización por facultades logra un aislamiento y disgregación de la universidad, lo que impide que funcione como un todo articulado. Es entonces que se vuelven necesarios los “Centros de Coordinación Docente”, que agrupan a toda la planta docente que dicta la misma materia en cualquier facultad con el fin de investigar, coordinar metodologías, planes y programas. Estos centros han sido creados en algunas universidades del país, ¿pero es la solución absoluta a la falta de comprensión que tiene la academia ecuatoriana sobre la necesidad de la transdisciplinariedad? Para en-

tender contextos, para investigar y para nutrir las soluciones con diversas perspectivas es necesaria una academia transdisciplinar que pueda beber tanto de ciencias exactas como de ciencias sociales. “No debemos buscar adaptar nuestra sociedad a la ciencia y tecnología foránea, sino construir enfoques de complementariedad paradigmática que nos permita reconstruir los currículos y las metodologías de enseñanza andragógicas de la ciencia y la tecnología” (Vásquez, 2018, p.7).

Es aún difícil comprender hacia donde se debe dar el paso, lo cierto es que hay que darlo. La academia y el conocimiento deben dejar de crear fronteras epistemológicas y competencias estériles, deben dar pasos para crear una universidad integrada en la que las y los estudiantes deben tener una voz, que oriente, que trabaje y que elimine desde su formación la inútil disputa de qué área del conocimiento o qué rama de la ciencia le resulta más útil o más inútil a la sociedad.

**3.** Un tercer postulado de esta reforma, que sigue hoy en la disputa política por diversos sectores estudiantiles, es lo que para Manuel Agustín Aguirre era la universidad de puertas abiertas sin un examen de ingreso, como lo era en el tiempo en el que redactó sus textos.

Hoy en día el país cuenta con un sistema de ingreso a la educación superior pública que ha sido modificado varias veces desde su implementación, lo que dificulta el análisis y estudio de los efectos reales en el sistema de educación superior pública. Lo que sí se puede afirmar es que el ingreso a la educación superior sigue siendo una deuda que el país tiene con los grupos históricamente excluidos de la formación de tercer nivel, tanto por un examen que no se da en condiciones iguales para todas y todos quienes quieren ingresar a la educación superior como por la falta de cupos.

El estudio de Luna Tamayo (2017) revela, entre otras cosas, una caída en la matrícula para las universidades públicas y también un menor puntaje por parte de las y los estudiantes que venían de colegios fiscales o fisco-misionales comparados con colegios privados o municipales.

También es necesario que, para afirmar la existencia de una universidad de puertas abiertas, no solo se eliminen los difíciles estándares de ingreso sino además se garantice la permanencia de quienes no pueden acceder de la misma forma al conocimiento y hacer que esa permanencia sea digna para mujeres, pueblos y nacionalidades, personas con discapacidad y población LGBTQ+. Una permanencia digna implica que todas y todos puedan acceder a los predios universitarios, que nadie sufra acoso sexual, ni discriminación en nuestras universidades. La universidad de puertas abiertas tiene que preguntarse en donde se han cerrado las puertas para empezar a abrirlas.

## LOES 2010

A partir de los cambios que provocó la aprobación de la Constitución del Ecuador del 2008, entre ellos el derecho universal a la gratuidad de la educación hasta el tercer nivel, dos años después se aprobó la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) que es el documento jurídico que ampara a todo el sistema de educación superior: universidades, institutos, escuelas politécnicas y también a los organismos que se encargan de la regulación de este sistema: CES, SENESCYT, CACES. El documento que amparaba antes a las universidades era la Ley de Educación Superior, no tenía el estatus de ley orgánica. La LOES regula y reglamenta también los mecanismos de evaluación.

Aunque sobre esta ley y sobre las diversas reformas que ha tenido desde su aprobación, incluyendo la exigida por la Corte Constitucional por una regresividad de derechos (Acción pública de inconstitucionalidad contra los artículos 57 y 60 de la Ley Orgánica de Educación Superior) (LOES, 2020), se podría decir, proponer, felicitar o acotar muchos aspectos. Sin embargo, por la amplitud del análisis, nos concentramos en dos puntos:

- 1.** La LOES contempla para la educación tres funciones sustantivas: docencia, investigación y vinculación. Estas tres funciones son a las que todo el sistema se debería dedicar e incluso el estado podría valorar la pertinencia con la que se está haciendo estas actividades y hacer observaciones a las universidades para que lo hagan más y mejor.
- 2.** El 17 de agosto del 2021 el gobierno en función, ha entregado un proyecto de reforma a la LOES que pretende algunas modificaciones que es necesario discutir en una revisión histórica. La desregularización de las universidades es la punta de lanza con la que el presidente Lasso pretende enganchar a algunas universidades para que puedan aprobar carreras de grado y post-grado, para que puedan recibir financiamiento sin necesidad de tener el visto bueno del estado. El estado, constitucionalmente, debe garantizar la calidad de la educación superior, las universidades pueden tener calidad sin la supervisión del estado pero la forma de que esta sea evaluada con parámetros similares para todas es que el estado tenga un sistema o un organismo de evaluación que apruebe y acredite planes de estudio, estos organismos ya existen. La educación superior no se debe autorregular, deben existir sistemas nacionales que igualen y que exijan calidad en la formación de las y los futuros profesionales del país.

Parte de lo que se propone como reforma a la LOES vigente está relacionado con el ingreso a la educación superior. Actualmente, y como ya se ha abordado anteriormente, se rinde un examen y se suman algunos otros parámetros y en función de eso se asignan los cupos para las carreras en las que el o la estudiante hayan aplicado. Las universidades tienen la posi-

bilidad de habilitar cursos de nivelación para quienes lo necesiten; antes el estado tenía que proporcionar fondos extras para que estos cursos puedan ser impartidos en la educación pública, pero con la propuesta de reforma estos cursos podrían ser cobrados por las mismas universidades. Si bien estos no son un requisito para el acceso a la educación superior, por lo que no atentarían de forma directa contra el derecho a la gratuidad, hay que reconocer que las brechas de acceso al conocimiento son enormes en un país con poca cobertura de internet, educación pública aún deficiente y cursos particulares a los que acceden quienes tienen más poder adquisitivo. El resultado de los cursos de nivelación cobrados sería evidente, si se llegara a aplicar: quienes más tienen podrían acceder a los cursos, con lo que tendrían mayores probabilidades de tener un buen rendimiento en el examen y un cupo en el sistema público y quienes menos tienen, seguirían siendo relegados del acceso a la educación y al conocimiento científico.

Otro de los cambios propuestos por el presidente contempla el cobro de la educación superior para quienes no tengan residencia en el país, lo que supone un retroceso en un derecho que en la Constitución está garantizado como universal y además una vulneración innecesaria para población migrante que reside en el país.

La última propuesta, es la de reducir el número de representantes estudiantiles al CES, en la LOES actual se contemplan 3 estudiantes: un representante de las universidades públicas, uno de los institutos y un último de las universidades privadas o cofinanciadas. Estos representantes pueden actuar con voz pero no con voto y no reciben ningún tipo de dietas, viáticos o salarios. Es decir, tienen todo en contra para poder participar en este espacio y hacer que sea una voz fuerte dentro del mismo. El nuevo proyecto de ley reduce el número de representantes a uno, lo que es regresión de derechos y una evidencia de que las voces de las y los estudiantes no son valoradas.

La reforma a la LOES no está aprobada y podría no estarlo, pero es la visión que tiene el gobierno, sus funcionarios y sus co-idearios de un Ecuador del encuentro. Las universidades no pueden no tener parámetros claros de calidad, el sistema de educación superior debe ser regulado por el estado, las voces de las y los estudiantes cuentan en la construcción de ese sistema, y las universidades no pueden convertirse en policía de frontera, el acceso a la educación superior no debe depender del estatus migratorio.

## Tercera reforma

La Tercera Reforma universitaria es un término que se ha venido planteando desde hace algún tiempo en el seno del movimiento estudiantil, pensando

en hacia donde la universidad debe transformarse. No existen postulados, ni grandes documentos oficiales que sean la voz de esta reforma.

Quienes se han apoderado de ella hablan de la posibilidad de una gratuidad integral en la educación, es decir, que ir a estudiar a otra ciudad, que querer estudiar una carrera en la que los materiales son caros, que trasladarse a la universidad no implique costos. Esto con la ilusión de que cada vez sea menos la brecha socioeconómica que decide quien estudia qué y quien no estudia.

Otra de las inclusiones que se hace a esta reforma son las reivindicaciones que ha venido haciendo por años el movimiento feminista y la población LGBTIQ+. La universidad sigue siendo un espacio excluyente e inseguro para las mujeres y para disidentes de la cisheteronorma. Exigir que en las universidades no exista acoso, discriminación y que esto no genere barreras para quienes quieren estudiar es estar del lado de las reivindicaciones de la tercera reforma.

Las personas con discapacidad también se han visto excluidas de la universidad porque representan un espacio no apto para estas, tanto en sus posibilidades de acceder y ocupar los espacios físicos, como en las posibilidades de acceder al conocimiento con una planta docente que no cuenta con preparación suficiente para enseñar a personas con distintas discapacidades.

La universidad ecuatoriana, y en general, la universidad, implica un conocimiento que ha excluido a algunos grupos y ha incluido a otros. Como en todo el mundo, el acceso al conocimiento científico y académico es excluyente para quienes no son parte de una mayoría blanco-mestiza, siendo además el conocimiento científico excluyente con otros saberes. En palabras de Cerbino (2020): "Al decir sociedad, nos referimos a la sociedad civil, a la de los ciudadanos, de los pueblos..." (p.20), es de ellos de quienes la universidad se ha desvinculado. La universidad puede y debe cambiar esto, la universidad debe abrir las puertas a saberes y poder propiciar lo que Boaventura de Souza-Santos (2010) decía sobre el diálogo de saberes.

Es necesario que la tercera reforma acabe con el dejo colonial, racista, machista y patriarcal que ha tenido la universidad desde su fundación, estas son características señaladas por Patricio Torres (1993) cuando evidencia que la fundación de la educación formal en nuestro continente es un efecto de la colonia y que hasta después de esta, la organización de las universidades en el Ecuador mantenía la misma forma. Otra evidencia de esa universidad colonial, racista, machista y patriarcal es la bajísima tasa de ingreso de pueblos y nacionalidades a la Universidad y las dificultades de las mujeres para ejercer su carrera (Luna, 2017).

Es el momento para que la universidad transforme lo que tenga que transformar para aceptar a Córdoba, a Manuel Agustín Aguirre y a las y los estudiantes que siguen gritando la consigna de una tercera reforma.

## Octubre 19

Las protestas de octubre del 2019 fueron la demostración de indignación popular más importante de la historia reciente del país, pero también las que han demostrado la capacidad armamentística del estado; según el informe de la Defensoría del Pueblo, estas protestas costaron la vida de 11 personas y 1904 personas fueron atendidas en los distintos hospitales públicos del país por causas relacionadas al paro nacional; de las 1508 reportadas por el MSP el 50% corresponde a traumas. Estas manifestaciones nacieron desde la firma del decreto que liberalizaba la venta de combustible y, por lo tanto, eliminaba el subsidio del estado a la gasolina. Las protestas y paralizaciones en el país duraron más de 10 días y podría parecer que no están relacionadas con este artículo; sin embargo, fue el movimiento indígena y estudiantil a nivel nacional el que sostuvo el paro y organizó el cuidado de las personas en las calles.

Más allá de las razones, sobre las que se puede discrepar o apoyar, es necesario que nos enfoquemos en quienes participaron. El sistema democrático que habla de representarnos está constantemente posicionando a personas que no nos representan en los cargos públicos. El sistema democrático es un sistema cerrado en el que difícilmente logran acceder quienes no tienen un fuerte apoyo económico. Es en ese contexto que se conforman las instituciones del estado, sea el poder legislativo o ejecutivo, por lo tanto, es difícil que las y los estudiantes, que la universidad pública, privada y cofinanciada esté representada en estos espacios.

En esa ausencia de representación, en esa ausencia de voces que digan lo que se quiere decir, es que sucesos como el de octubre tienen lugar. El hartazgo popular, el no sentirse escuchados y escuchadas, el no tener voz que pueda negociar con quienes toman las decisiones provoca las protestas. Es necesario plantear formas en las que todas las personas del país estén representadas y sean escuchadas para la toma de decisiones. La gran lección de octubre es la misma que la de Córdoba: se necesita que todas las personas tengan voces, que todas las personas participen y que todas las personas tomen decisiones. Delegar el poder en manos de unos cuantos, de unos pocos, logra que el silencio de unos años, se vuelva también el hartazgo de unos años.

## Evaluación y perspectivas

La evaluación es uno de los procesos que está reglamentado por la LOES y que debería pretender el aseguramiento de la calidad de la educación superior. El aseguramiento de la calidad de la educación implica un proceso continuo que cumplen universidades, escuelas politécnicas e institutos superiores; son procesos tanto internos como externos que pretenden garantizar una buena educación para quienes acceden a esta.

Los modelos de evaluación en el país han ido cambiando e incluso han cambiado las instituciones del estado que realizan esta evaluación. En un primer momento, desde la transformación que implicó la Constitución del 2008, se optó por categorizar a las universidades en función de esta evaluación. La categorización habrá tenido sus virtudes y sus defectos, más allá de eso, en 2018 el país decidió cambiar ese modelo de categorización y acreditación por uno que no categorice pero si acredite.

La razón principal para el cambio en este sentido fue el concepto de excelencia, que requiere que para que haya universidades excelentes, haya otras que no lo son. Es decir, es imposible que todas las universidades se incorporen a la excelencia porque siempre habrá unas universidades que queden fuera.

En el 2015, el modelo contemplaba como parte del proceso, la forma en la que se realizaba la evaluación docente. Una crítica necesaria que se debe hacer a ese modelo es el escaso porcentaje asignado a este indicador (0.7%). La evaluación docente sigue siendo, a nivel de todo el país, una deuda con las y los estudiantes y con hacer valer las opiniones de estos en el devenir de las instituciones educativas. Desde varios espacios de la representación estudiantil y el cogobierno de las universidades del país se ha venido proponiendo cambios a estos modelos, que puedan acercarse a las necesidades estudiantiles y que además puedan hacer válidas esas voces. La evaluación docente es el único momento de la vida estudiantil en el que todo el estudiantado puede evaluar lo que está pasando con su educación, debe ser esa una herramienta para escuchar sus voces.

La evaluación del 2019 propone ciertos cambios respecto al modelo vigente, entre ellos, la inclusión de la participación estudiantil como un indicador a evaluar para la acreditación de las universidades. La falencia de esta propuesta radica en que el indicador se comprueba con que las universidades hagan cumplir la ley y hagan efectivo el cogobierno y los porcentajes que en la ley están puestos. Para que la voz estudiantil sea escuchada no hace falta cumplir con la ley, hace falta que la comprensión de las universidades cambie y visibilice a los estudiantes como actores claves en los procesos universitarios.

El documento *Modelo de evaluación externa de universidades y escuelas politécnicas 2019* que cuenta la forma en la que se ha desarrollado el modelo de evaluación afirma que para la realización del modelo 2019 seiscientos dieciséis personas participaron de las reuniones y de la formulación de este nuevo modelo, ¿cuántas de estas personas eran estudiantes de las universidades del país?

Este modelo propone la evaluación a partir de las funciones sustantivas de la educación superior; la primera es la docencia, el documento la divide en dos componentes: docentes y estudiantes, dentro del componente “docentes” no se menciona ni una sola vez al estudiantado y dentro del componente “estudiantes” es la universidad la que se encarga de proporcionar toda la información; la única forma en que el estudiantado participe de la evaluación es en las entrevistas *in situ*. Sin embargo, el documento no define ningún tipo de protocolo, no define cómo se van a hacer, cuántas, en qué espacios y no desde una lógica de buscar la representatividad al momento de hacer el estudio, sino desde comprender que las voces de las y los estudiantes cuentan.

Para la función de investigación, las universidades deben “procurar” la participación de las y los estudiantes en los procesos investigativos. Es decir, que no hay nada dentro de los procesos de evaluación que condicionen a las universidades a incluir, porque procurar significa hacer el intento. Nuevamente las fuentes de información son todas remitidas desde la universidad sin considerar al estudiantado que podría ser entrevistado.

Lo dicho anteriormente sobre el modelo 2019 parece evidenciar la ausencia de estudiantes, no solo al momento de plantear el modelo sino también al momento de realizar las evaluaciones. ¿Para quién estamos construyendo las universidades? ¿Quiénes conocen de primera mano cuánto se consume de ciencia en las aulas? No basta con decir que las y los estudiantes son la razón de ser de la universidad, hay que tomar medidas prácticas para hacerlo.

## **Para concluir: Hacer una evaluación a la altura de las reformas**

1. Hay que reconocer que las nociones de calidad son variables y lo que puede ser calidad para una parte del sistema, puede no serlo para otra. Nuestras universidades tienen que tener calidad, ¿para quién? La definición de los términos sobre los que se va a asentar la evaluación universitaria necesitan también ser una construcción que valore las voces de los distintos actores. Seguir asentando los modelos en docentes e investigadores puede cometer el error de excluir a estudiantes y trabajadoras y lo que estas personas de las comunidades universitarias piensan sobre calidad/aseguramiento/evaluación. Incluir definiciones participativas en los cimientos de la evaluación puede ser costoso, pero podría transformar la estructura del sistema.



**2.** La evaluación universitaria tiene que ser interna y externa, no se puede desestimar o sobrevalorar ninguna en especial. Pero entonces hay que replantear algunas de las herramientas para evaluar, es necesario que la evaluación universitaria empiece a conciliar con lo cualitativo y con lo no-numérico. Las percepciones de quienes habitan las universidades, los campus y las aulas son válidas para entender lo que está pasando en el sistema. Las asambleas universitarias, de carreras o de facultades tienen que dejar de pensarse como herramientas meramente políticas y ser diseñadas como ámbitos relevantes de diagnóstico y creación de planes para los espacios de la universidad.

Marx decía que para que el derecho sea justo, tiene que ser desigual. Es necesario plantear esto también para las universidades y entenderlo también para las y los estudiantes. No se puede evaluar con la misma vara a universidades que tienen presupuestos mínimos y reciben gran afluencia de estudiantes, que a universidades que cuentan con grandes presupuestos que van acorde al número de estudiantes.

Para terminar, es necesario que cuando se planteen modelos de evaluación también se hagan las preguntas: ¿qué universidad queremos llegar a ser?, ¿hacia dónde estamos encaminando la educación superior? y responder los porqués pertinentes.

Si el planteamiento es estar a la par de las mejores universidades del mundo, cómo vamos a hacer para llegar allá, cuánto presupuesto reciben esas universidades, por qué queremos ser como esas universidades. Plantear modelos de evaluación implica pensar en todas estas perspectivas, pero no se evidencia cuál es el modelo de excelencia, cuál sería el 100 en nuestras notas y sobre todo y teniendo en cuenta lo ya planteado por el modelo, la excelencia en esencia excluye, la excelencia es para pocas universidades. Tenemos que lograr que todas las universidades asuman sus fortalezas y solventen sus debilidades.

Pensar en qué se quiere que sea la universidad ecuatoriana, no es una pregunta con una respuesta sencilla, pero las universidades tendrán que estar a la altura para responderla y para pensarla desde su autonomía, con sus estudiantes y, también, para pensarla de manera local.

Las y los estudiantes participamos en la política gremial como externos, somos ciudadanas y ciudadanos de un país que escucha poco y responde menos. Empezar a cambiar la realidad es reconocer las voces que están excluidas en el sistema y reconocer las falencias históricas que este sistema ha tenido.

## Referencias

- Aguirre, M. A. (1973). *2da Reforma Universitaria*. Editorial Universitaria.
- Cerbino, M. (2020). La vinculación con la sociedad como eje integrador de la calidad de las funciones sustantivas de la educación superior. En *CACES: Educación superior y sociedad ¿Qué pasa con su vinculación?* (pp. 15-34). Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Educación Superior y Sociedad. *¿Qué pasa con su vinculación (1).pdf* (caces.gob.ec)
- CIFI-UNL. (2018). *Informe final del proceso*. CES.
- Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (2019). *Modelo de evaluación externa de universidades y escuelas politécnicas 2019*.
- Consejo de Educación Superior. (2015). *RPC-SO-34-No. 452-2015*. CES.
- Consejo de Educación Superior. (2018). *RPC-SE-08-No.037-2018*. CES.
- Consejo de Educación Superior. (2021). *RPC-SE-05-No.011-2021*. CES.
- Corte Constitucional del Ecuador. (2020). *CASO No. 14-11-IN*. Corte Constitucional del Ecuador.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.
- Defensoría del Pueblo. (2021). *Informe para la verdad y la justicia respecto a los hechos ocurridos en Ecuador entre el 3 y el 16 de octubre de 2019*. Andinagraph.
- El Comercio. (22 de Agosto de 2019). Una bomba explotó junto al Rectorado de la Universidad de Guayaquil. *El Comercio*.
- Iza, M. (2018). ¿Cómo variarán los presupuestos para las universidades públicas en 2019? *Gestión*, 6-7.
- Luna Tamayo, M. (2017). Políticas de exclusión de la Revolución Ciudadana en el ingreso a la Universidad. En S. Cabrera, C. Cielo, K. Moreno, & P. Ospina, *Las Reformas Universitarias en Ecuador (2009-2016): Extravíos, ilusiones y realidades* (pp. 221-250). Universidad Andina Simón Bolívar.

- Manifiesto Liminar (1918). Universidad Nacional de Córdoba. <https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/manifiesto-liminar>
- Mendieta, R. (2020). *Informe de Gestión: Diciembre 2019-Agosto 2020*. UNAE.
- Morin, E. (2004). La Epistemología de la Complejidad. *Gazeta de Antropología*(20), 16-31.
- Torres Merchán, P. (1993). *Movimiento estudiantil universitario 1970-1990*. Universidad de Cuenca.
- Universidad de Cuenca. (2019). *Informe de Gestión 2018*. Universidad de Cuenca.
- Universidad de Guayaquil. (2021). *Rendición de cuentas 2020*. Universidad de Guayaquil.
- Universidad San Francisco de Quito. (2021). *Informe del rector*. Universidad San Francisco de Quito.
- Vásquez, M. (2018). La transdisciplinariedad y la complementariedad. *Revista de comunicación y cultura*(1), 1-16.



# Función sustantiva de docencia

Resultados de la función docencia en la evaluación institucional realizada en el período 2019-2020 por el CACES

**Germán Parra-González**



# Resultados de la función docencia en la evaluación institucional realizada en el período 2019-2020 por el CACES

Germán Parra-González<sup>1</sup>

## Resumen

En este estudio se realiza un análisis cuantitativo, mediante el uso de herramientas de estadística descriptiva, de los resultados que obtuvieron las universidades y escuelas politécnicas (UEP) del Ecuador en los estándares de la función docencia en la evaluación institucional realizada por el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en los años 2019-2020. Se determina que siete de cada diez UEP obtienen la máxima calificación en los estándares sobre “la planificación de los procesos del profesorado” y “planificación de los procesos del estudiantado”. Además, se determina que hay una correlación positiva moderada entre la planificación y ejecución de los procesos del profesorado, así como también entre la planificación y ejecución de los procesos del estudiantado, y que además hay una correlación positiva débil entre la planificación de los procesos del tanto del profesorado como del estudiantado con la ejecución de los procesos correspondientes.

*Palabras clave:* evaluación institucional, acreditación, calidad, universidades y escuelas politécnicas.

## Abstract

In this study, a quantitative analysis is developed, through the use of descriptive statistical techniques, of the results obtained by the universities and polytechnic colleges (UEP) of Ecuador in the standards of teaching function in the institutional evaluation carried out by the Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior in the years 2019 and 2020. As a result, it is determined that seven out of ten UEP obtain the highest qualification in the standards of planning of faculty processes, and planning of student processes. On the other hand, it is determined that there is a moderate positive correlation between the planning and execution of faculty processes, as well

---

1. Profesor titula en la Carrera de Computación de la Universidad Politécnica Salesiana, además como Secretario Técnico de Planeación, Evaluación y Acreditación desde el año 2010, es el responsable de coordinar y animar los procesos de planificación, auto evaluación y evaluación externa, y los procesos de mejoramiento continuo en esa institución. Correo: [gparra@ups.edu.ec](mailto:gparra@ups.edu.ec)

as between the planning and execution of the student processes, and that the relationship between the planning of the processes of both the faculty and the students with the execution of the corresponding processes is weak.

*Keywords:* institutional evaluation, accreditation, quality, universities and polytechnic college.

## Introducción

La evaluación de Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador llevada adelante por el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES) entre los años 2019 y 2020, pretende aportar a los procesos de mejoramiento continuo de la calidad que las instituciones educativas deben desarrollar puertas adentro (CACES, 2019), buscando su impacto en los procesos educativos que llevan adelante.

El modelo aplicado en la evaluación incluyó estándares para las funciones universitarias de Docencia, Investigación y Vinculación con la Sociedad, desde las dimensiones de planificación, ejecución y resultados. En ese estudio se realiza el análisis cuantitativo de los resultados que obtuvieron las Universidades y Escuelas Politécnicas (UEP) evaluadas en los siete estándares que forman parte de la función docencia, la cual está definida como:

[...] la construcción de conocimientos y desarrollo de capacidades y habilidades, resultante de la interacción entre profesores y estudiantes en experiencias de enseñanza-aprendizaje, en ambientes que promueven la relación de la teoría con la práctica y garantizan la libertad de pensamiento, la reflexión crítica y el compromiso ético. (CACES, 2019, p.28)

En esta definición se destaca la relevancia que tiene el papel de profesores y estudiantes como actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando que su interacción permite el desarrollo del pensamiento científico y la construcción del conocimiento, en coincidencia con lo que afirma Gómez Martínez (2017) en su estudio.



**Tabla 1***Estándares de la función docencia*

<b>Dimensión</b>	<b>Estándar</b>
Planificación	Planificación de los procesos del profesorado
Ejecución	Ejecución de procesos del profesorado
Resultados	Titularidad del profesorado
	Formación del profesorado
Planificación	Planificación de los procesos del estudiantado
Ejecución	Ejecución de los procesos del estudiantado
Resultados	Titulación del estudiantado

Fuente: CACES: Modelo de evaluación externa de universidades y escuelas politécnicas 2019.

Para el análisis y evaluación de la función docencia, el CACES plantea siete estándares (tabla 1), que focalizan su atención, por un lado en procesos de selección, titularización, promoción y formación de los profesores, y por otro lado en procedimientos sobre la admisión, permanencia (nivelación, tutorías, etc.) y graduación de los estudiantes, llevándose a cabo a través de la verificación de la existencia de normativa y procedimientos aprobados, su ejecución en el marco de la normativa y los resultados obtenidos que se reflejan en las tasas de formación y titularidad de los profesores y tasa de titulación de estudiantes.

El modelo no establece pesos diferenciados para los estándares ni elementos fundamentales, sino que a través de la escala definida (tablas 2 y 3), establece el grado de cumplimiento que tiene cada Universidad o Escuela Politécnica evaluada. Para la acreditación institucional se establecen condiciones mínimas de cumplimiento de los estándares.

## Tabla 2

### *Escala de valoración de los elementos fundamentales*

<b>Nivel de escala</b>	<b>Descripción</b>
Cumplimiento satisfactorio	Logra todos los componentes del elemento fundamental de manera consistente.
Aproximación al cumplimiento	Logra la mayoría de los componentes del elemento fundamental de manera consistente.
Cumplimiento parcial	Logra la mitad de los componentes del elemento fundamental de manera consistente.
Cumplimiento insuficiente	No logra la mayoría de los componentes del elemento fundamental de manera consistente.
Incumplimiento	No logra ninguno de los componentes del elemento fundamental de manera consistente.

Fuente: CACES: Modelo de evaluación externa de universidades y escuelas politécnicas 2019.

## Tabla 3

### *Escala de valoración de los estándares*

<b>Nivel de escala</b>	<b>Descripción</b>
Cumplimiento satisfactorio	Logra el estándar plenamente
Aproximación al cumplimiento	Logra en mayor medida el estándar
Cumplimiento parcial	Logra el estándar medianamente
Cumplimiento insuficiente	Logra en menor medida el estándar
Incumplimiento	No logra el estándar

Fuente: CACES: Modelo de evaluación externa de universidades y escuelas politécnicas 2019.

## Ámbito de aplicación

En este estudio se realiza el análisis de los resultados obtenidos por las cincuenta y cinco universidades y escuelas politécnicas evaluadas en los estándares de la función docencia, de las cuales, según la clasificación de universidades de los artículos 11, 21 y 24 de la LOES (Asamblea Nacional del Ecuador, 2018) y del Consejo de Educación (CES, 2019), veinte y siete son públicas nacionales, dos son públicas que operan en el Ecuador bajo acuerdos y con-

venios internacionales; ocho particulares que reciben asignaciones y rentas del Estado, llamadas cofinanciadas; y dieciocho particulares autofinanciadas.

La información fuente para este estudio se obtuvo de los informes finales de las Universidades y Escuelas Politécnicas. Si bien el modelo diferencia la escala de valoración del tercer y cuarto indicador (que son de orden cuantitativo) entre universidades que únicamente ofertan programas de posgrado y las restantes, en este estudio no se los diferencia, ya que la forma de calcularlos es la misma.

## Metodología

La metodología aplicada en este estudio es de orden cuantitativa, ya que se realiza el análisis de las valoraciones asignadas a los elementos fundamentales y estándares por los comités de evaluación externa:

- a.** Preparación de los resultados. A partir de los informes de evaluación emitidos por el CACES para cada Universidad o Escuela Politécnica se tabuló en una hoja electrónica la calificación correspondiente a los siete estándares de la función docente y sus elementos fundamentales, así como también, el cumplimiento o no de sus componentes.

La información tabulada se cargó en R, herramienta en la cual se realizó el proceso de preparación de los datos previo al análisis realizado.

- b.** Análisis de la información. Se emplearon técnicas de estadística descriptiva para el análisis de resultados a nivel de estándares y elementos fundamentales, con el apoyo de la herramienta informática R. Se elaboraron diagramas de frecuencia, diagramas de cajas de bigotes y análisis de correlación.

Considerando que los estándares del modelo se organizan en las dimensiones de planificación, ejecución y resultados, a través del análisis de correlación de Pearson se revisó si existe correlación entre los resultados de los elementos fundamentales de planificación del profesorado y los estándares del modelo sobre la titularidad y formación; y entre los elementos fundamentales de planificación de las actividades de los estudiantes y los resultados que brinda el estándar de titulación.

Si bien el modelo establece un sistema de compensación en la calificación de los estándares de orden cualitativo, para el análisis de este estudio se utilizan los resultados sin compensación, dado que se ha optado por utilizar los resultados iniciales otorgados por los respectivos comités de evaluación externa.

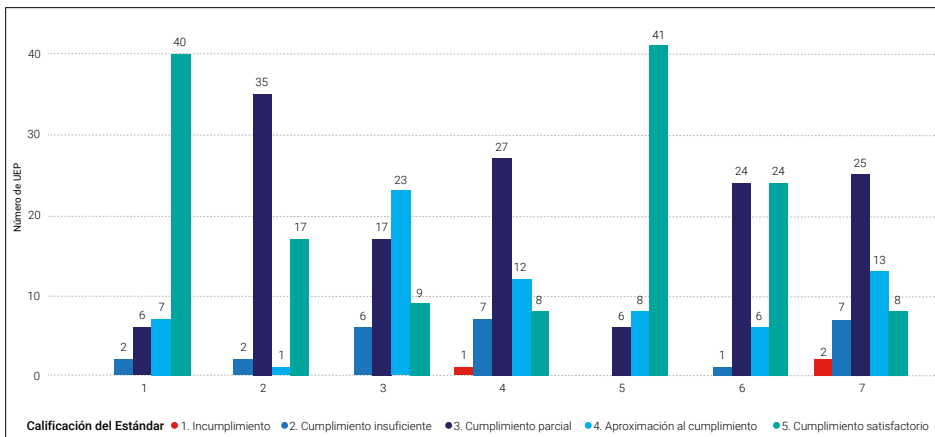
## Resultados

Los estándares de la función docencia en los cuales un mayor número de universidades y escuelas politécnicas obtuvieron una calificación de cumplimiento satisfactorio son “planificación de los procesos del profesorado” (estándar 1) y “planificación de los procesos del estudiantado” (estándar 5) ya que aproximadamente 7 de cada 10 UEP tienen un nivel de cumplimiento satisfactorio, esto indica que las instituciones evaluadas en su mayoría cuentan con normativa, procedimientos y unidades o departamentos dentro de su estructura responsables de llevar adelante éstos procesos.

Si se considera la clasificación de universidades que aplica el Consejo de Educación Superior (CES) públicas nacionales, públicas que operan en el Ecuador bajo acuerdos y convenios internacionales, particulares que reciben asignaciones y rentas del Estado y particulares autofinanciadas (CES, 2019), los resultados obtenidos son similares entre esos grupos, es decir, los estándares con mayor calificación son los de planificación de los procesos del profesorado y estudiantado (figuras 1 y 2).

**Figura 1**

### Resultados obtenidos por las Universidades y Escuelas Politécnicas Evaluadas por estándar



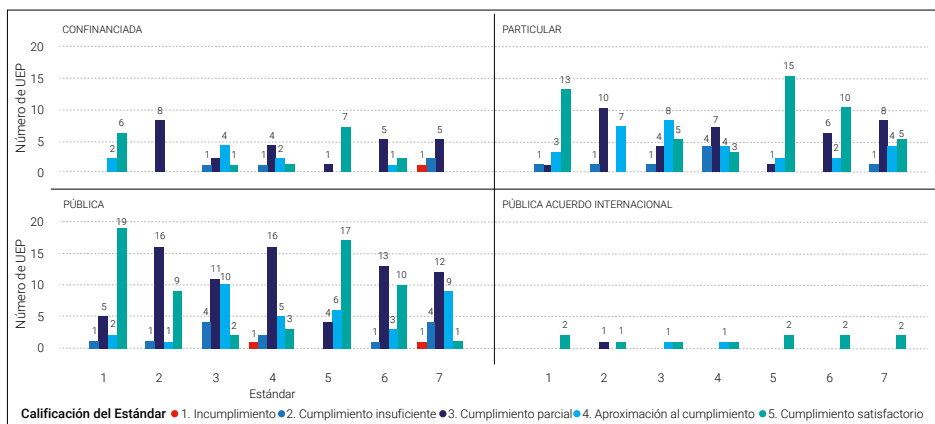
Fuente: Informes de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas, 2019-2020. Elaboración propia

Las universidades públicas y las particulares que reciben asignaciones y rentas del Estado tienen estándares calificados con incumplimiento, a diferencia de las particulares autofinanciadas y públicas que operan en el Ecuador

bajo acuerdos y convenios internacionales que no tienen ningún estándar con calificación de incumplimiento. No se ha determinado una correlación entre las calificaciones obtenidas por las universidades y su clasificación.

**Figura 2**

**Resultados a nivel de estándar obtenidos por las Universidades y Escuelas Politécnicas Evaluadas por categoría**



Fuente: Informes de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas, 2019-2020. Elaboración propia

En relación con la dimensión de resultados, los estándares de titularidad del profesorado (estándar 3), formación cuarto nivel del profesorado (estándar 4) y titulación del estudiantado (estándar 7) son los que tienen menor calificación, debido a que menos de diez universidades (de un total de cincuenta y cinco) tienen calificación de cumplimiento satisfactorio (tabla 4). Así también, no se encuentra diferencia de comportamiento entre universidades públicas y privadas, ya que como se presenta en la figura 2, la proporción del nivel de comportamiento para los siete estándares entre las UEP de esas categorías es similar.

**Tabla 4***Resultados en porcentaje por estándar*

Nivel de cumplimiento	Estándar							Total
	1	2	3	4	5	6	7	
1. Incumplimiento	0,0	0,0	0,0	1,8	0,0	0,0	3,6	0,8
2. Cumplimiento insuficiente	3,6	3,6	10,9	12,7	0,0	1,8	12,7	6,5
3. Cumplimiento parcial	10,9	63,6	30,9	49,1	10,9	43,6	45,5	36,4
4. Aproximación al cumplimiento	12,7	1,8	41,8	21,8	14,5	10,9	23,6	18,2
5. Cumplimiento satisfactorio	72,7	30,9	16,4	14,5	74,5	43,6	14,5	38,2

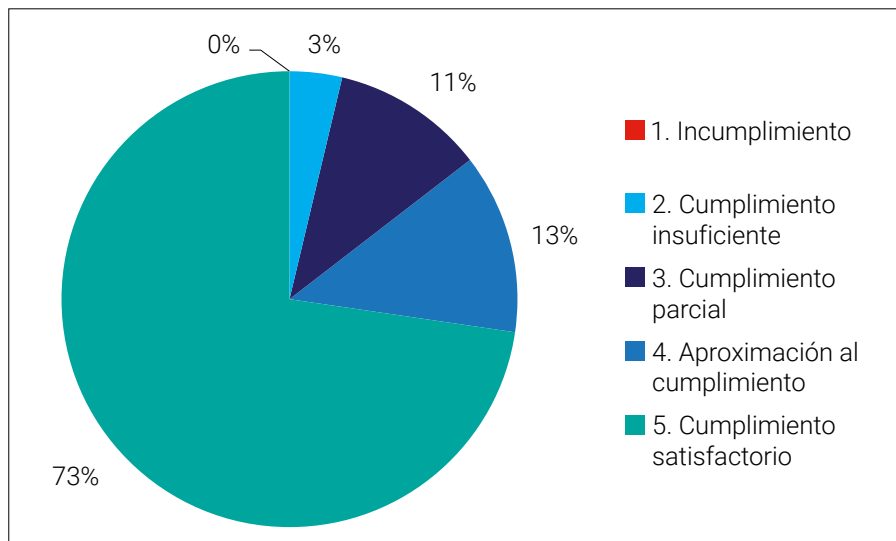
Fuente: Informes de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas, 2019-2020.  
Elaboración propia

## Resultados del estándar 1: planificación de los procesos del profesorado

Con base en los resultados obtenidos (tabla 4) se determina que algo más de siete de cada diez universidades o escuelas politécnicas han planificado adecuadamente los procesos relacionados al profesorado (estándar 1) ya que tienen una calificación de cumplimiento satisfactorio, lo que según el modelo permite afirmar que cuentan con normativa y/o procedimientos aprobados y vigentes, y en su estructura organizativa con unidades o departamentos responsables de llevar adelante estos procesos.

**Figura 3**

*Porcentaje de UEP por nivel de calificación del estándar de planificación de los procesos del profesorado (estándar 1)*



Fuente: Informes de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas, 2019-2020. Elaboración propia

Teniendo en cuenta los resultados que obtuvieron las universidades en este estándar se evidencia que la planificación de los procesos de formación y capacitación son los de menor calificación, ya que un menor número de UEP tienen calificación de cumplimiento satisfactorio en los elementos fundamentales EF.1.3 y EF.1.4 (tabla 5). Los elementos fundamentales que tienen incumplimiento son los relacionados a los reglamentos de la titularidad de los profesores (1.2) y el plan de formación de posgrado (1.3). Esto se debe a que nueve UEP no cumplen con los componentes 1.3.1 (plan de formación académica de posgrado) o 1.3.2. (plan de formación acorde a la oferta académica y perspectivas de desarrollo), según se presenta en la tabla 6.

Por otro lado, ocho de cada diez universidades tienen cumplimiento satisfactorio en el elemento EF.1.3 de planificación de formación académica de posgrado, y cerca de cuatro de cada cien incumplen este elemento fundamental.

La planificación de la evaluación del desempeño docente (EF.1.5.) podría afirmarse que está arraigada en las UEP teniendo en cuenta que todas excepto

una, tienen cumplimiento satisfactorio en este elemento, la restante obtiene un nivel de aproximación al cumplimiento.

La planificación de los procesos de selección del profesorado (EF.1.1.) se cumple satisfactoriamente por las UEP, habiendo solamente dos instituciones con cumplimiento insuficiente, y dos con aproximación al cumplimiento.

## Tabla 5

### *Resultados por elemento fundamental del estándar 1*

Nivel de calificación	Número de UEP calificadas					Total
	EF.1.1	EF.1.2	EF.1.3	EF.1.4	EF.1.5	
1. Incumplimiento		2	2			4
2. Cumplimiento insuficiente	2		5	3		9
4. Aproximación al cumplimiento	2	2	4	3	1	12
5. Cumplimiento satisfactorio	51	51	44	49	54	235

Fuente: Informes de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas, 2019-2020. Elaboración propia

Nota: **EF.1.1.** Normativa y/o procedimientos aprobados y vigentes para los procesos de selección del profesorado. **EF.1.2.** Normativa y/o procedimientos aprobados y vigentes para los procesos de titularización y promoción del profesorado. **EF.1.3.** Plan de formación académica de posgrado del profesorado acorde a su oferta académica y perspectivas de desarrollo. **EF.1.4.** Plan de capacitación del profesorado acorde a su oferta académica y perspectivas de desarrollo. **EF.1.5** Normativa y/o procedimientos para la evaluación integral del desempeño del personal académico.



**Tabla 6***Porcentaje de UEP que cumplen con los componentes del estándar 1*

<b>Componente</b>	<b>Descripción</b>	<b>Si cumplen</b>
1.1.1	Cuenta con normativa y/o procedimientos, aprobados y vigentes, para los procesos de selección del profesorado.	98,2%
1.1.2	La normativa está enmarcada en la normativa del sistema de educación superior.	94,5%
1.1.3	Cuenta con instancias responsables de la coordinación de los procesos de selección del profesorado	96,4%
1.2.1	Cuenta con una normativa y/o procedimientos, aprobados y vigentes, para los procesos de titularización y promoción del profesorado.	94,5%
1.2.2	La normativa está enmarcada en la normativa del sistema de educación superior	96,4%
1.2.3	Cuenta con instancias responsables de la coordinación de los procesos de titularización y promoción del profesorado	94,5%
1.3.1	Cuenta con un plan de formación académica de posgrado del profesorado	83,6%
1.3.2	El plan de formación está acorde con su oferta y perspectivas de desarrollo.	83,6%
1.3.3	Cuenta con instancias responsables de la coordinación de los procesos de formación académica de posgrado del profesorado.	96,4%
1.4.1	Cuenta con un plan de capacitación del profesorado.	92,7%
1.4.2	El plan de capacitación está acorde con su oferta académica, investigación, pedagogía y didáctica, tecnologías de la información, y otras materias requeridas.	90,9%
1.4.3	Cuenta con instancias responsables de la coordinación de los procesos de capacitación del profesorado.	100,0%
1.5.1	Cuenta con normativa y/o procedimientos, aprobados y vigentes, para la evaluación integral del desempeño del personal académico.	98,2%
1.5.2	La normativa está enmarcada en la normativa del sistema de educación superior.	98,2%
1.5.3	Cuenta con instancias responsables de la coordinación de los procesos de evaluación integral del desempeño del personal académico.	100,0%

Fuente: Informes de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas, 2019-2020.  
Elaboración propia

## Resultados del estándar 2: ejecución de procesos del profesorado

Los resultados de las UEP en el estándar de ejecución de los procesos del profesorado son inferiores a los obtenidos en el estándar de planificación, ya que solamente tres de cada diez UEP tienen una calificación de cumplimiento satisfactorio en este estándar y algo más de seis de cada diez universidades tienen cumplimiento parcial (figura 4).

Con base en los resultados a nivel de elemento fundamental de este estándar se determina que las UEP tienen mayor dificultad en la distribución de actividades del profesorado (elemento fundamental 2.2), ya que cerca de seis de cada diez UEP (56,4%) tiene cumplimiento satisfactorio, casi 3 de cada 10 tienen cumplimiento parcial y algo más de una de cada diez universidades no cumplen con el estándar definido en el modelo (tabla 7).

**Tabla 7**

### Resultados por elemento fundamental del estándar 2

Nivel de calificación	Número de UEP calificadas					Total
	EF.2.1	EF.2.2	EF.2.3	EF.2.4	EF.2.5	
1. Incumplimiento	3	7	7	1		18
2. Cumplimiento insuficiente	2				3	5
3. Cumplimiento parcial		16	11	10		37
4. Aproximación al cumplimiento	3	1	1	2	8	15
5. Cumplimiento satisfactorio	47	31	36	42	44	200

Fuente: Informes de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas, 2019-2020. Elaboración propia

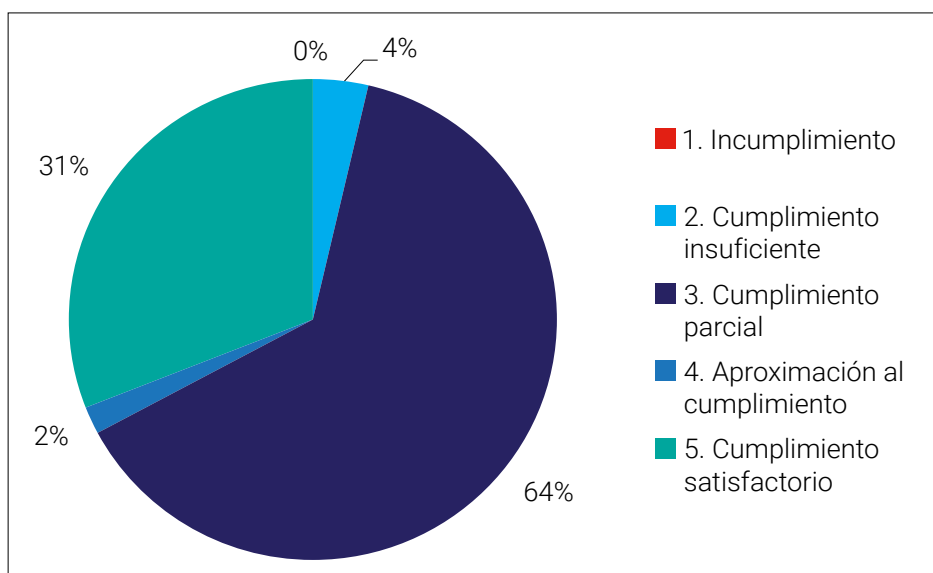
Nota: **EF.2.1.** La institución selecciona a su profesorado en función del perfil requerido, en coherencia con su oferta académica, tomando en cuenta su experiencia y formación enmarcada en la normativa del sistema de educación superior. **EF.2.2.** La institución distribuye las actividades del profesorado en coherencia con su oferta académica, actividades de investigación, gestión académica y vinculación con la sociedad, conforme con la normativa del sistema de educación superior. **EF.2.3.** La institución ejecuta procesos de titularización y promoción del profesorado conforme con la normativa. **EF.2.4.** La institución ejecuta sus planes de formación académica de posgrado y de capacitación del profesorado, y otras capacitaciones requeridas, bajo la coordinación de instancias responsables. **EF.2.5.** La institución ejecuta los procesos de evaluación integral del desempeño del profesorado, que abarca su accionar profesional y ético en la realización de las funciones sustantivas y gestión académica, según el caso, y sus resultados son utilizados para la toma de decisiones relativas al mejoramiento continuo del profesorado.

El elemento fundamental de procesos de titularización y promoción del profesorado (EF.2.3) es el segundo elemento con menor calificación, ya que seis UEP y media de cada diez tienen cumplimiento satisfactorio, y dos de cada diez cumplimiento parcial; además, algo más de una universidad de cada diez incumple este elemento fundamental (tabla 7). Las causas de esta calificación serían que la distribución de las actividades no se realiza en el marco de la normativa del sistema de educación superior (componente 2.2.2.), y/o no guarda coherencia con la oferta académica y las actividades académicas, de investigación y gestión (componente 2.2.3.), que se observan en la tabla 8.

En lo que se refiere a la ejecución de planes de formación y capacitación de los profesores (elemento fundamental 2.4) solamente una universidad obtiene una calificación de incumplimiento, y las tres cuartas partes tienen cumplimiento satisfactorio; revisando los resultados a nivel de componente, se evidencia que ocho de cada diez UEP ejecutan el plan de capacitación y nueve de cada diez ejecutan el plan de formación de posgrado (componentes 2.4.1 y 2.4.2).

#### Figura 4

*Porcentaje de UEP por nivel de calificación del estándar de ejecución de los procesos del profesorado (estándar 2)*



Fuente: Informes de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas, 2019-2020. Elaboración propia

Con relación a la evaluación integral del desempeño del profesorado (elemento fundamental 2.5.), ocho de cada diez UEP tienen cumplimiento satisfactorio y cinco UEP y media cumplimiento insuficiente.

## Tabla 8

### *Porcentaje de UEP que cumplen con los componentes del estándar 2*

<b>Porcentaje</b>	<b>Descripción</b>	<b>Si cumplen</b>
2.1.1	Selecciona a su profesorado en función del perfil requerido, de su experiencia y formación.	89,1%
2.1.2	La selección del profesorado es coherente con su oferta académica.	92,7%
2.1.3	La selección está enmarcada en la normativa de educación superior.	89,1%
2.2.1	La distribución de actividades del profesorado es coherente con su oferta académica, actividades de investigación, gestión académica y vinculación con la sociedad.	78,2%
2.2.2	La distribución de actividades del profesorado está enmarcada en la normativa del sistema de educación superior.	65,5%
2.3.1	Ejecuta procesos de titularización de su profesorado conforme con la normativa.	78,2%
2.3.2	Ejecuta procesos de promoción de su profesorado conforme con la normativa.	74,5%
2.4.1	Ejecuta el plan de formación de posgrado del profesorado.	81,8%
2.4.2	Ejecuta el plan de capacitación del profesorado, y otras capacitaciones requeridas.	92,7%
2.5.1	Ejecuta procesos de evaluación integral del desempeño del profesorado	98,2%
2.5.2	Los procesos de evaluación integral del desempeño del profesorado abarcan su accionar profesional y ético en la realización de las funciones sustantivas y gestión.	87,3%
2.5.3	Los resultados son utilizados para la toma de decisiones relativas al mejoramiento continuo del profesorado.	89,1%

Fuente: Informes de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas, 2019-2020.  
Elaboración propia

### Estándar 3. Titularidad del profesorado

El estándar de titularidad del profesorado es de índole cuantitativo, y se obtiene mediante la relación entre el número total de profesores titulares de la UEP y el número total de profesores, incluyendo dos factores de compensación debido a la mejora por la variación de la titularidad de los profesores y el tamaño que se refiere al número de profesores de la UEP en relación al total del sistema de educación superior del país. Para determinar la mejora en los dos factores, el modelo toma la información del año 2015 como base.

Para este estándar, si bien los rangos de la escala de valoración se diferencian entre UEP que oferta grado y posgrado, con las que ofertan únicamente posgrado, no se los distingue para este análisis.

Los valores que obtienen las UEP en esta tasa de titularidad del profesorado varía de 21.46 a 94.86, con una media de 58.95 y una desviación estándar de 15.70. La distribución de esta tasa es normal (figura 5) y se distribuyen en especial entre el segundo y tercer cuartil (figura 6 y tabla 9), debido a que la mayoría de las UEP tienen aproximación al cumplimiento (cuatro de cada diez) o cumplimiento parcial (tres de cada diez); además, tres de cada diez UEP lo ejecutan de forma satisfactoria (tabla 4).

**Tabla 9**

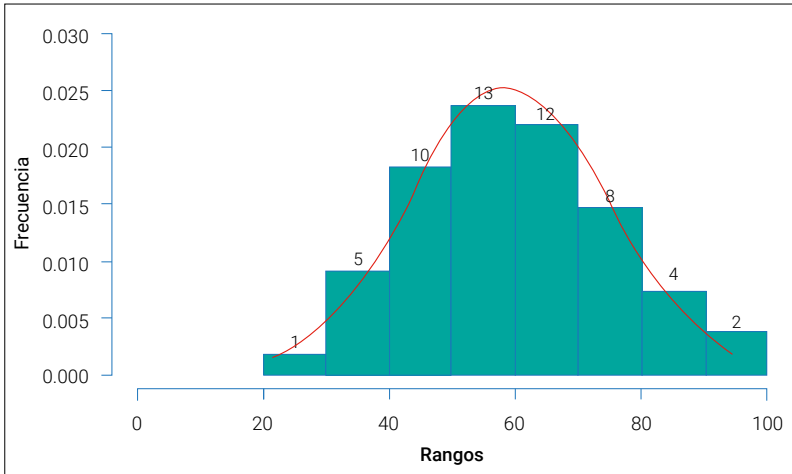
#### *Frecuencias de los resultados del estándar de titularidad del profesorado*

	Inferior	Superior	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia acumulada	Porcentaje acumulado
1	20	30	1	1.8	1	1.8
2	30	40	5	9.1	6	10.9
3	40	50	10	18.2	16	29.1
4	50	60	13	23.6	29	52.7
5	60	70	12	21.8	41	74.5
6	70	80	8	14.5	49	89.1
7	80	90	4	7.3	53	96.4
8	90	100	2	3.6	55	100.0

Fuente: Informes de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas, 2019-2020. Elaboración propia

### Figura 5

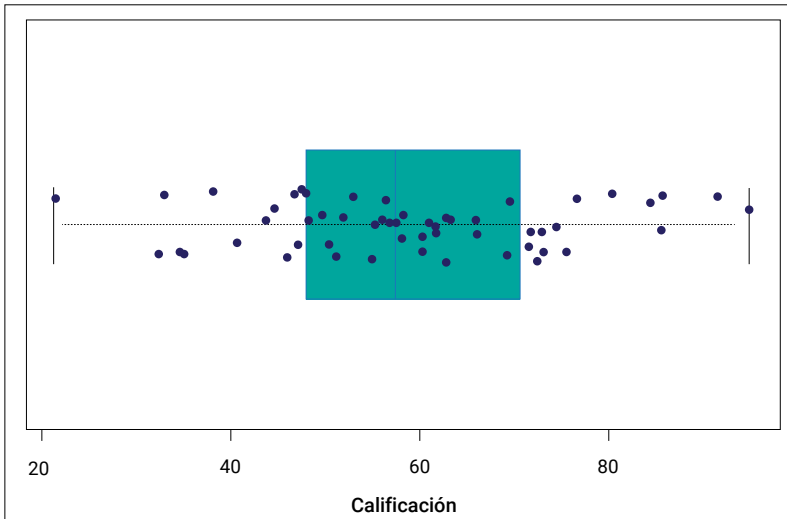
Diagrama de frecuencias de las calificaciones del estándar 3



Fuente: Informes de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas, 2019-2020. Elaboración propia

### Figura 6

Diagrama de cajas y bigotes de las calificaciones del estándar 3



Fuente: Informes de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas, 2019-2020. Elaboración propia

Nota: Mínimo: 21.46 - Q1: 48.045 - Mediana: 58.200 - Media: 58.949 - Q3: 70.515 - Máximo: 94.860. Fuente: Informes de evaluación externa de las Universidades y Escuelas Politécnicas, 2019-2020.

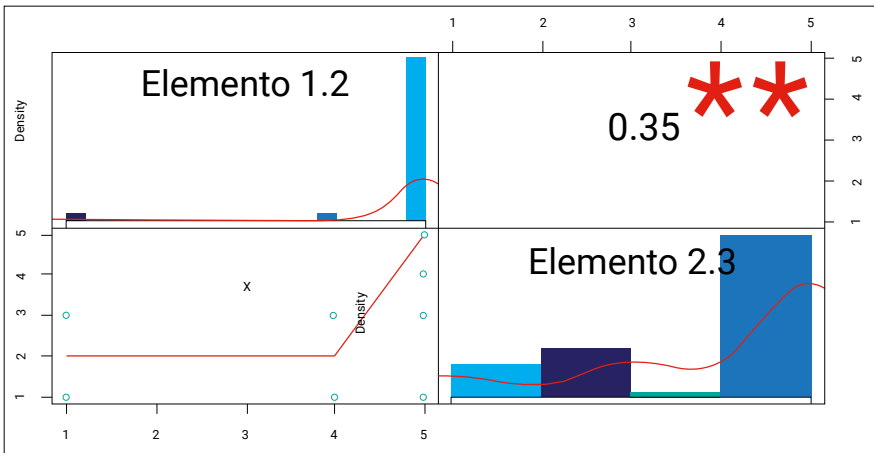
### Análisis de correlación entre los elementos fundamentales de planificación y ejecución de los procesos de titularización del profesorado

Al realizar el cálculo del coeficiente de correlación de Pearson (Hernandez Sampieri et al., 2014) entre los resultados obtenidos en la evaluación por las Universidades y Escuelas Politécnicas en el elemento fundamental de planificación de los procesos de titularidad (elemento 1.2) y el elemento fundamental de ejecución de los procesos de titularidad (elemento 2.3), se obtiene un valor de 0.35, que nos indica que existe una correlación moderada positiva entre estos dos elementos.

Esto indica que la definición al interior de las UEP de políticas y procedimientos para los procesos de titularización de los profesores, en cierta medida facilita o aporta a que efectivamente se lleven adelante éstos procesos.

**Figura 7**

### Análisis de correlación entre la planificación y ejecución de los procesos de titularidad del profesorado



Fuente: Informes de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas, 2019-2020. Elaboración propia

## **Análisis de correlación entre la planificación de los procesos de titularidad y la tasa de titularidad del profesorado**

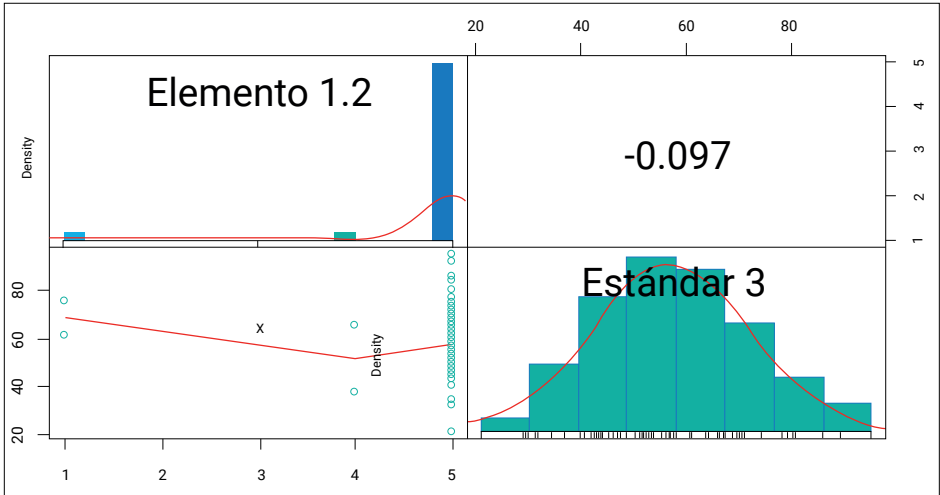
Con la finalidad de encontrar si los resultados que han logrado las Universidades y Escuelas Politécnicas del país en los procesos de titularidad del profesorado dependen de su planificación se realiza el análisis de correlación entre las calificaciones obtenidas en el elemento fundamental 1.2 “la institución cuenta con normativa y/o procedimientos, aprobados y vigentes, enmarcados en la normativa del sistema de educación superior, para los procesos de titularización y promoción del profesorado, bajo la coordinación de instancias responsables” (CACES, 2019, p.3) y la tasa de titularidad del profesorado que se mide en el tercer estándar del modelo.

Para ello, se realiza el cálculo del coeficiente de correlación de Pearson entre el elemento fundamental de planificación de los procesos de titularización y promoción del profesorado y el estándar de titularidad del profesorado, obteniendo un valor de  $-0.097$  (figura 6), que indica que no hay correlación. Este resultado puede ser causa de varios factores que no se analizan en este estudio, como por ejemplo procesos de titularización anteriores a la definición de la normativa o procedimientos internos de las UEP, o la necesidad de contar con un presupuesto permanente y creciente que genera resistencia en las UEP.



**Figura 8**

*Análisis de correlación entre la planificación y resultados de la titularidad del profesorado*



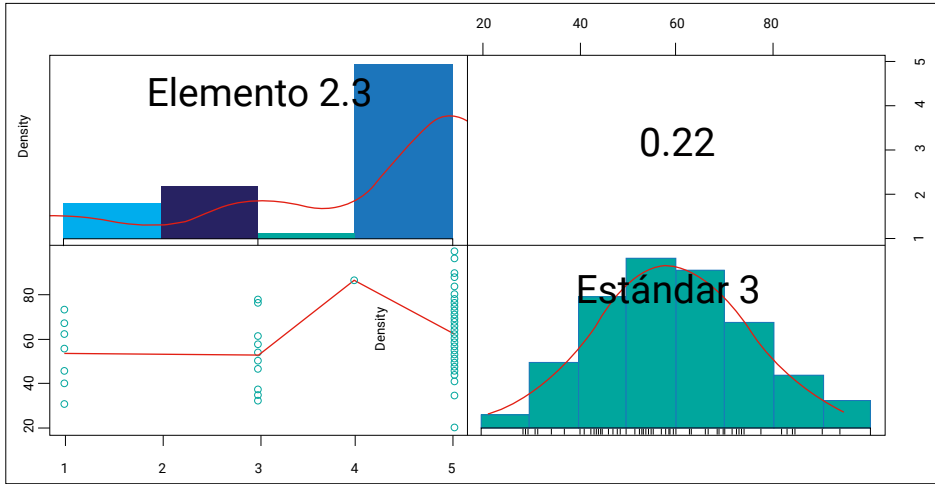
Fuente: Informes de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas, 2019-2020. Elaboración propia

**Análisis de correlación entre la ejecución de los procesos de titularidad y la tasa de titularidad del profesorado**

Buscando determinar si la ejecución de los procesos de titularización de la planta docente (elemento fundamental 2.3) tiene influencia directa en la tasa de titularidad se realiza el cálculo del coeficiente de correlación de Pearson, obteniendo un valor de 0.221, lo que nos indica que hay una correlación baja (figura 7). Al no contar con mayor información, solamente se puede hacer conjeturas sobre sus causas, sin embargo, se puede afirmar que la planificación y ejecución de los procesos de titularidad en las UEP no tiene impacto directo en las tasas de titularidad, situación que se ve reflejada en el porcentaje de UEP que tiene cumplimiento satisfactorio en el estándar tres.

**Figura 9**

*Análisis de correlación entre la ejecución y resultados de la titularidad del profesorado*



Fuente: Informes de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas, 2019-2020. Elaboración propia

## Estándar 4. Formación del profesorado

El estándar de formación del profesorado se calcula mediante una combinación de la tasa de profesores con PhD y la tasa de profesores que cuentan con más de una maestría o título equivalente, adicionando dos factores de compensación por la proporción de profesores en relación al sistema de educación superior del país, y la mejora en el número de profesores en los tres años previos al proceso de evaluación.

El valor del estándar que obtienen las UEP va desde 6.94 hasta un máximo de 100.00, con una media de 24.36 y una distribución estándar de 16.88, lo que indica que los datos son dispersos.

De acuerdo al diagrama de cajas y bigotes (figura 9) se evidencia que la calificación de la mayoría de UEP está ubicada en los cuartiles 1 y 2, que corresponde a la calificación de cumplimiento insuficiente o cumplimiento parcial. Esto se ratifica a través del diagrama de distribución normal (figura 8), en el que se visualiza que 37 UEP de un total de 55 (67.27%) están en el rango de 10 a 30 de este estándar. Únicamente una UEP cuenta con la totalidad de su planta docente con titulación PhD.

Estos dos diagramas permiten afirmar que un número reducido de la planta docente de las Universidades y Escuelas Politécnicas del país tienen una titulación de PhD.

**Tabla 10**

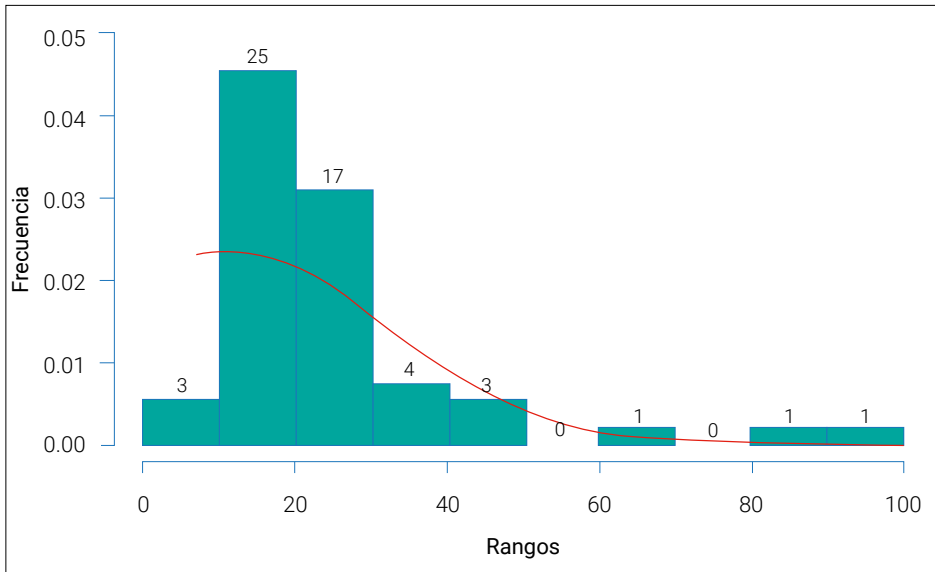
*Frecuencias de los resultados del estándar de formación del profesorado*

	Inferior	Superior	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia acumulada	Porcentaje acumulado
1	0	10	3	5.4	3	5.4
2	10	20	25	45.5	28	50.9
3	20	30	17	30.9	45	81.8
4	30	40	4	7.3	49	89.1
5	40	50	3	5.5	52	94.5
6	50	60	0	0.0	52	94.5
7	60	70	1	1.8	53	96.4
8	70	80	0	0.0	53	96.4
9	80	90	1	1.8	54	98.2
10	90	100	1	1.8	55	100.0

Fuente: Informes de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas, 2019-2020.  
Elaboración propia

### Figura 10

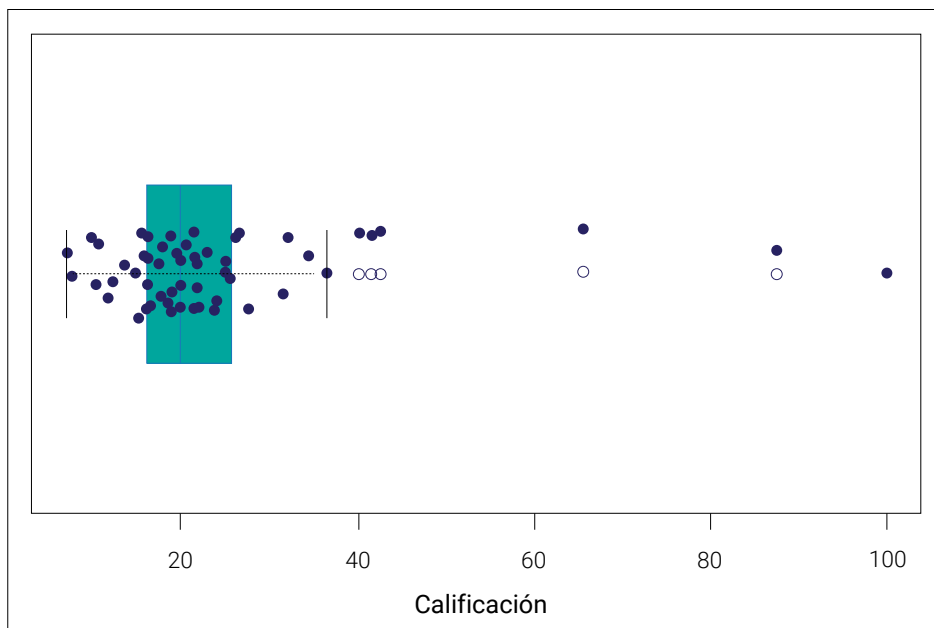
Diagrama de frecuencias de las calificaciones del estándar 4



Fuente: Informes de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas, 2019-2020.  
Elaboración propia

**Figura 11**

*Diagrama de cajas y bigotes de las calificaciones del estándar 4*



Fuente: Informes de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas, 2019-2020. Elaboración propia

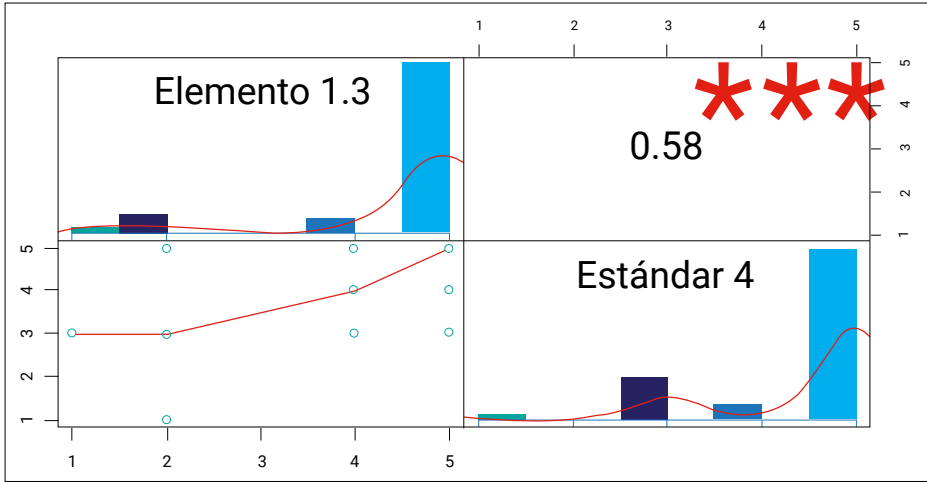
Nota: Mínimo: 6.94 - Q1: 15.955 - Mediana: 19.790 - Media: 24.363 - Q3: 25.395 - Máximo: 100.00.

### **Análisis de correlación entre la planificación y la ejecución de la formación del profesorado**

Mediante el cálculo del coeficiente de correlación de Pearson que realizamos entre el elemento fundamental 1.3 referido a que las UEP cuentan con un plan de formación a nivel de posgrado y el elemento fundamental 2.4 referido a la ejecución del plan de formación, vemos que existe una correlación positiva media (figura 10). Esto se ratifica si se tiene en cuenta que en estos dos elementos fundamentales aproximadamente ocho de cada diez UEP tienen un nivel de cumplimiento satisfactorio (tablas 5 y 7) y muestra que la mayoría de instituciones han puesto en ejecución sus planes de formación.

### Figura 12

Correlación de Pearson entre el elemento fundamental 1.3: plan de formación del profesorado, y el elemento fundamental 2.4.: ejecución del plan de formación del profesorado

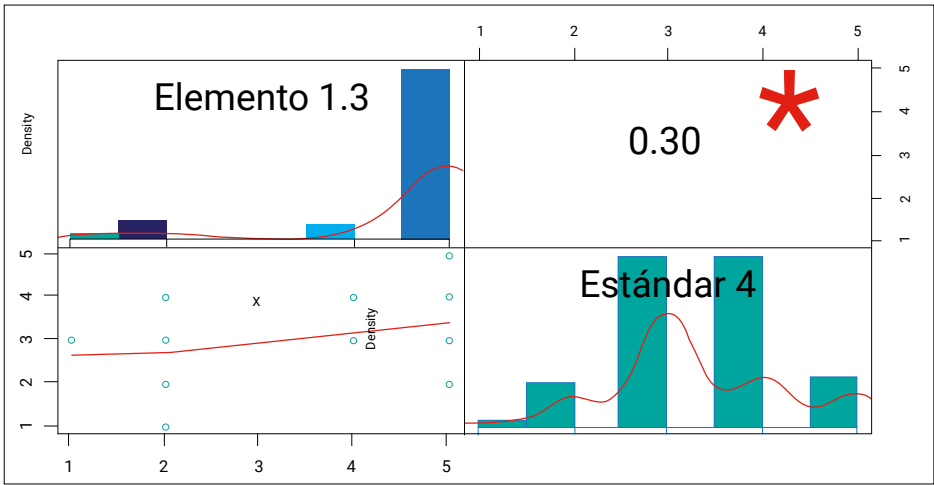


Fuente: Informes de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas, 2019-2020. Elaboración propia

## Correlación entre plan de formación de posgrado del profesorado y estándar de formación del profesorado

**Figura 13**

*Correlación de Pearson entre el elemento fundamental 1.3: plan de formación del profesorado, y el estándar 4: formación de posgrado del profesorado*



Fuente: Informes de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas, 2019-2020. Elaboración propia

De acuerdo al coeficiente de correlación de Pearson calculado entre el elemento fundamental 1.3, plan de formación de posgrado del profesorado, y el estándar 4, formación del profesorado, se determina que existe una correlación positiva media (0.30). En base a este resultado se podría afirmar que los planes de formación de las Universidades y Escuelas Politécnicas en cierta medida han aportado a la formación de los profesores, indistintamente de otros factores que influyen en la formación docente.

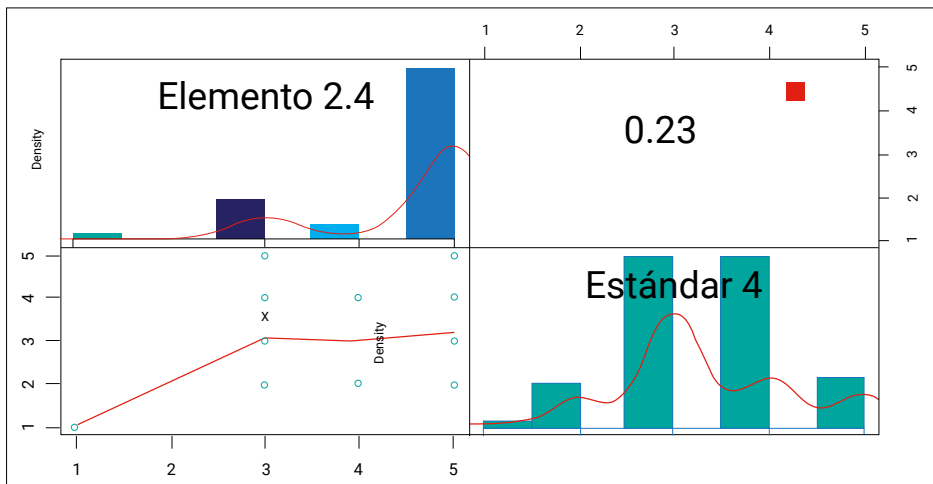
## Correlación entre la ejecución del plan de formación y el estándar de formación del profesorado

El factor de correlación de Pearson entre el elemento fundamental 2.4, ejecución del plan de formación del profesorado, y el estándar de formación del profesorado, muestra que existe una correlación positiva débil (valor 0.23), lo cual indica que los resultados de la ejecución de los planes de formación de las UEP aún no generan los resultados esperados.

La diferencia de resultados de la calificación muestra que, si bien cerca de ocho de cada diez UEP tienen planes de formación valorados con cumplimiento satisfactorio, apenas una universidad y media de cada diez universidades tiene una valoración de cumplimiento satisfactorio en el estándar 4 de taza de formación del profesorado, y cinco de cada diez universidades tiene cumplimiento parcial (tabla 4).

**Figura 14**

*Correlación de Pearson entre el elemento fundamental 2.4: ejecución del plan de formación del profesorado, y el estándar 4: formación de posgrado del profesorado*



Fuente: Informes de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas, 2019-2020. Elaboración propia

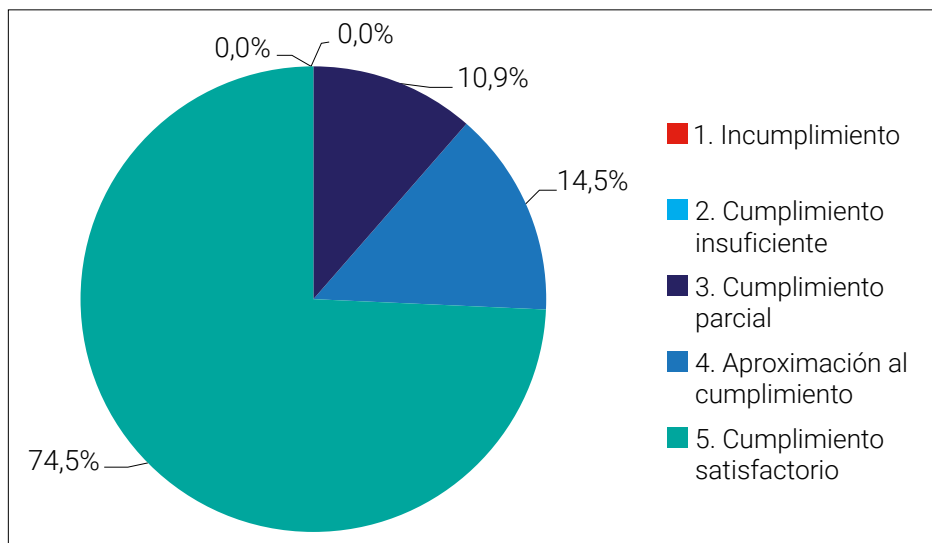


## Estándar 5. Planificación de los procesos del estudiantado

Con base en los resultados que las universidades y escuelas politécnicas han alcanzado en el estándar 5 (tabla 4) se determina que siete y medio UEP de cada diez tienen cumplimiento satisfactorio, es decir, para los comités de evaluación externa, las UEP cuentan con adecuada normativa y/o procedimientos; estructura orgánica para la planificación y gestión de los procesos de admisión, nivelación, tutoría académica, titulación; y participación estudiantil.

### Figura 15

*Porcentaje de UEP por nivel de calificación del estándar de planificación de los procesos del estudiantado (estándar 5)*



Fuente: Informes de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas, 2019-2020. Elaboración propia

A nivel de elemento fundamental se evidencia que casi todas las UEP (96,4%) tienen implementadas la normativa de los procesos de admisión y nivelación y de tutoría de los procesos de titulación, ya que cuentan con una calificación de cumplimiento satisfactorio (tabla 11).

Los tres elementos fundamentales restantes que abarcan la normativa del seguimiento al desempeño estudiantil y tutoría académica; tutoría de los procesos de titulación; e integración de los estudiantes en las actividades académicas de docencia, investigación y vinculación con la sociedad, tienen calificación de

cumplimiento satisfactorio (entre ocho y nueve universidades de cada diez). A pesar de ser un número menor su resultado se considera adecuado.

Solamente una UEP tiene incumplimiento en un elemento fundamental (normativa o procedimientos para la tutoría de los procesos de titulación del estudiantado).

## Tabla 11

### Resultados por elemento fundamental del estándar 5

Nivel de calificación	Número de UEP calificadas					Total
	EF.5.1	EF.5.2	EF.5.3	EF.5.4	EF.5.5	
1. Incumplimiento			1			1
2. Cumplimiento insuficiente	1	2	1	2		6
3. Cumplimiento parcial		2			1	3
4. Aproximación al cumplimiento	1	3	7	6	1	18
5. Cumplimiento satisfactorio	53	48	46	47	53	247

Fuente: Informes de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas, 2019-2020. Elaboración propia

Nota: **EF.5.1.** Normativa y/o procedimientos aprobados y vigentes para los procesos de admisión y/o nivelación del estudiantado. **EF.5.2.** Normativa y/o procedimientos, aprobados y vigentes, para el seguimiento del desempeño estudiantil y de la tutoría académica del estudiantado. **EF.5.3.** Normativa y/o procedimientos, aprobados y vigentes, para la tutoría de los procesos de titulación del estudiantado. **EF.5.4.** Normativa y/o procedimientos, aprobados y vigentes, para la integración del estudiantado en las actividades académicas de la docencia, investigación y vinculación con la sociedad. **EF.5.5.** Normativa y/o procedimientos, aprobados y vigentes, para promover la participación estudiantil en espacios de cogobierno universitario.

Los componentes que un mayor número de UEP no cumplen (aproximadamente uno de cada diez) son los relacionados a la normativa y/o procedimientos aprobados y vigentes para la tutoría académica del estudiantado y la normativa que garantiza el cumplimiento de normas éticas. En los demás componentes el número de UEP que no lo cumplen es menor a uno de cada diez (tabla 12).

**Tabla 12****Porcentaje de UEP que cumplen con los componentes del estándar 5: planificación de los procesos del estudiantado**

<b>Componente</b>	<b>Descripción</b>	<b>Si cumplen</b>
5.1.1	Cuenta con normativa y/o procedimientos, aprobados y vigentes, para los procesos de admisión y/o nivelación del estudiantado.	98,2%
5.1.2	La normativa está enmarcada en la normativa del sistema de educación superior y en el principio de igualdad de oportunidades.	98,2%
5.1.3	Cuenta con instancias responsables de la coordinación de los procesos de admisión y/o nivelación.	100,0%
5.2.1	Cuenta con normativa y/o procedimientos, aprobados y vigentes, para el seguimiento del desempeño estudiantil.	96,4%
5.2.2	Cuenta con normativa y/o procedimientos, aprobados y vigentes, para la tutoría académica del estudiantado.	89,1%
5.2.3	La normativa está acorde con el modelo educativo y con la modalidad de estudios de la institución.	94,5%
5.2.4	Cuenta con instancias responsables de la coordinación de los procesos de seguimiento del desempeño estudiantil y de la tutoría académica del estudiantado.	98,2%
5.3.1	Cuenta con normativa y/o procedimientos, aprobados y vigentes, para la tutoría de los procesos de titulación.	92,7%
5.3.2	La normativa garantiza el cumplimiento de normas éticas.	89,1%
5.3.3	Cuenta con instancias responsables de la coordinación de la tutoría de los procesos de titulación.	98,2%
5.4.1	Cuenta con normativa y/o procedimientos, aprobados y vigentes, para la integración del estudiantado en las actividades académicas de la docencia.	90,9%
5.4.2	Cuenta con normativa y/o procedimientos, aprobados y vigentes, para la integración del estudiantado en las actividades académicas de investigación.	96,4%
5.4.3	Cuenta con normativa y/o procedimientos, aprobados y vigentes, para la integración del estudiantado en las actividades académicas de vinculación con la sociedad.	96,4%
5.5.1	Cuenta con normativa y/o procedimientos, aprobados y vigentes, para promover la participación estudiantil en espacios de cogobierno universitario.	98,2%
5.5.2	La participación estudiantil en espacios de cogobierno universitario está acorde con la normativa del sistema de educación superior.	100,0%

Fuente: Informes de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas, 2019-2020.  
Elaboración propia

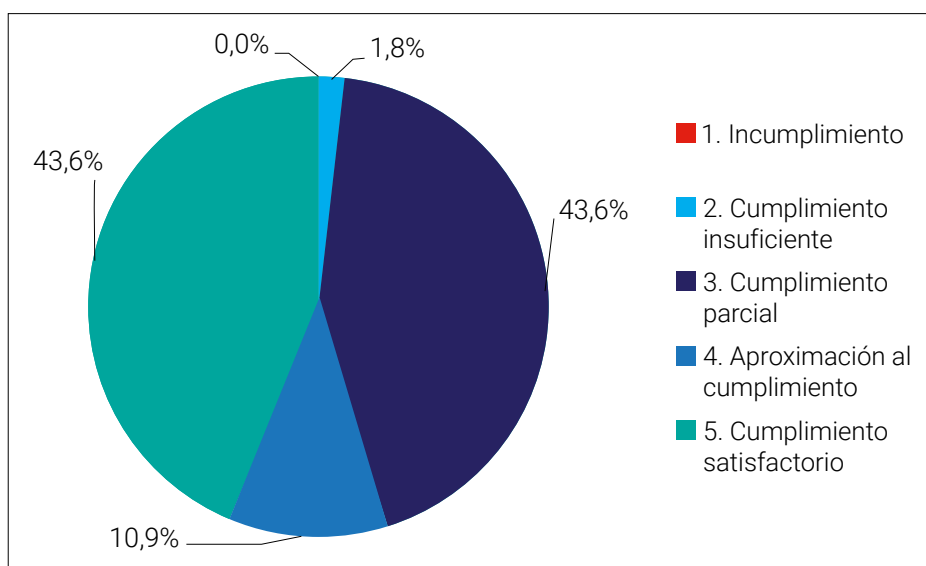
## Estándar 6. Ejecución de los procesos del estudiantado

Los resultados obtenidos por las universidades y escuelas politécnicas en este estándar muestran que 4.4 de cada diez universidades tienen un nivel de cumplimiento satisfactorio, y en la misma proporción un nivel de cumplimiento parcial.

En relación al estándar de planificación de los procesos del estudiantado, hay una notable diferencia, lo que indica que para las UEP les ha sido más complejo cumplir con la ejecución de las normativas o procesos definidos.

### Figura 16

*Porcentaje de UEP por nivel de calificación del estándar de ejecución de los procesos del estudiantado (estándar 6)*



Fuente: Informes de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas, 2019-2020.  
Elaboración propia

**Tabla 13****Resultados por elemento fundamental del estándar 6**

Nivel de calificación	Número de UEP calificadas					Total
	EF.6.1	EF.6.2	EF.6.3	EF.6.4	EF.6.5	
1. Incumplimiento		3			7	10
2. Cumplimiento insuficiente	2		5	3		10
3. Cumplimiento parcial		8			8	16
4. Aproximación al cumplimiento	8	1	8	22	1	40
5. Cumplimiento satisfactorio	45	43	42	30	39	199

Fuente: Informes de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas, 2019-2020.  
Elaboración propia

Nota: **EF.6.1.** Ejecución de procesos de admisión y/o nivelación del estudiantado. **EF.6.2.** Seguimiento del desempeño estudiantil y de la tutoría académica del estudiantado. **EF.6.3.** Procesos de tutoría para titulación del estudiantado. **EF.6.4.** Integración del estudiantado en las actividades académicas de la docencia, investigación y vinculación con la sociedad. **EF.6.5.** Promover la participación estudiantil en espacios de cogobierno universitario.

Con base en los resultados que obtienen las universidades y escuelas politécnicas a nivel de elemento fundamental del estándar 6 (tabla 13) se determina que la integración del estudiantado en actividades académicas de la docencia, investigación y vinculación con la sociedad es la que tiene menor nivel de cumplimiento, ya que 30 de 55 de ellas (que equivale al 54.5%) tienen cumplimiento satisfactorio y 22 (40%) aproximación al cumplimiento.

El promover la participación de los estudiantes en espacios de cogobierno (elemento 6.5) es el segundo elemento fundamental en que menor número de UEP tienen una calificación de cumplimiento satisfactorio, 39 de 55 (70.9%) y 7 (12.7%) con una calificación de incumplimiento. Los dos componentes de éste elemento fundamental (tabla 10), es cumplida por el 81.8% de las UEP, así se evidencia que algo más de ocho de cada diez UEP evaluadas promueve la participación de estudiantes en los espacios de cogobierno, y en igual número toma en cuenta sus propuestas para la mejora de la calidad de la educación.

En el elemento fundamental 6.2 sobre el proceso de seguimiento del desempeño estudiantil y de la tutoría académica del estudiantado hay tres UEP (5.5%) con una calificación de incumplimiento. En este elemento, diez UEP (18,2%) no retroalimentan los resultados que obtienen en los procesos de seguimiento del desempeño estudiantil en la toma de acciones para mejorar las tasas de permanencia estudiantil y de titulación.

En relación al elemento fundamental 6.4, según el nivel de cumplimiento a nivel de componente, se evidencia que todas las UEP han logrado integrar a sus estudiantes en actividades relacionadas a vinculación con la sociedad, nueve de cada diez UEP integran a sus estudiantes en actividades de investigación (89.1%), y algo más de seis de cada diez UEP (34 de 55) integra a los alumnos en actividades académicas de las funciones sustantivas como ayudantías de cátedra.

La ejecución de los procesos de admisión y/o nivelación de los estudiantes, es el elemento fundamental que mayor número de UEP tienen una calificación de cumplimiento satisfactorio (45 UEP que representa el 81.8%).

También se determina que las tres cuartas partes de las UEP (42 de 55) cumplen satisfactoriamente con los procesos de tutoría para la titulación de sus estudiantes, debido a que aproximadamente en nueve de cada diez UEP se realizan éstas tutorías de forma permanente, dotando a los profesores de recursos y asignación horaria, y en el marco de su normativa ética (tabla 14).

**Tabla 14**

*Porcentaje de UEP que cumplen con los componentes del estándar 6: ejecución de procesos del estudiantado*

<b>Componente</b>	<b>Descripción</b>	<b>Si cumplen</b>
6.1.1	Ejecuta los procesos de admisión y/o nivelación de los estudiantes conforme a la normativa.	100,0%
6.1.2	Los procesos de admisión y/o nivelación se ejecutan acorde con el análisis de la demanda, la capacidad de infraestructura y el profesorado.	87,3%
6.1.3	Los procesos de admisión y/o nivelación se ejecutan observando el principio de igualdad de oportunidades y las particularidades de la modalidad de estudio	92,7%
6.2.1	Realiza el seguimiento del desempeño estudiantil conforme a la normativa	92,7%
6.2.2	Los resultados del seguimiento son utilizados en la toma de acciones para mejorar las tasas de permanencia estudiantil y de titulación.	81,8%
6.3.1	Los profesores ejecutan procesos de tutoría académica permanente y específica para titulación.	92,7%
6.3.2	Los procesos de tutoría académica cuentan con asignación horaria, espacios y recursos requeridos.	89,1%
6.3.3	La titulación del estudiantado se ejecuta con el cumplimiento de normas éticas.	87,3%
6.4.1	Integra al estudiantado en actividades académicas de las funciones sustantivas como ayudantías de cátedra.	61,8%
6.4.2	Integra al estudiantado en actividades académicas de las funciones sustantivas como proyectos de investigación.	89,1%
6.4.3	Integra al estudiantado en actividades académicas de las funciones sustantivas como proyectos de vinculación con la sociedad, y otros mecanismos.	100,0%
6.5.1	Promueve la presentación de propuestas de los representantes del estudiantado en el cogobierno	81,8%
6.5.2	Toma en cuenta las propuestas, las cuales contribuyen a la mejora de la calidad de la educación.	81,8%

Fuente: Informes de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas, 2019-2020.  
Elaboración propia

## Estándar 7. Titulación del estudiantado

El estándar 7, titulación del estudiantado, se calcula en base a la tasa de titulación de grado y posgrado, de la cohorte del año 2010 para las carreras de grado, y la cohorte del año 2013 para los programas de posgrado.

Los valores que han obtenido las UEP en este estándar están en el rango de 10.81 a 92.30, con una media de 40.01 y una desviación estándar de 15.62, que indica que los datos son dispersos.

Al revisar el diagrama de cajas y bigotes (figura 16) y la tabla de frecuencias (tabla 15) se encuentra que las calificaciones mayoritariamente se ubican en los cuartiles 2 y 3, que corresponde a un nivel de cumplimiento parcial. Las mejores 4 calificaciones según este diagrama serían datos atípicos, sin embargo, lo ideal es que los estudiantes de las UEP tengan éxito en su proceso formativo, lo que se refleja en un estándar de titulación alto. Un total de once universidades (20%) están en el primer cuartil, reflejando una baja tasa de graduación de sus estudiantes. Las calificaciones de este estándar tienen una distribución normal, en el que la mayoría de valores están en el rango de 30 a 40 (figura 15).

Las gráficas de distribución normal, y de cajas y bigotes muestran que la eficiencia terminal de los estudiantes en las Universidades y Escuelas Politécnicas Evaluadas es baja, solamente un 14.5% tiene un cumplimiento satisfactorio, es decir una universidad y media de cada diez.



**Tabla 15**

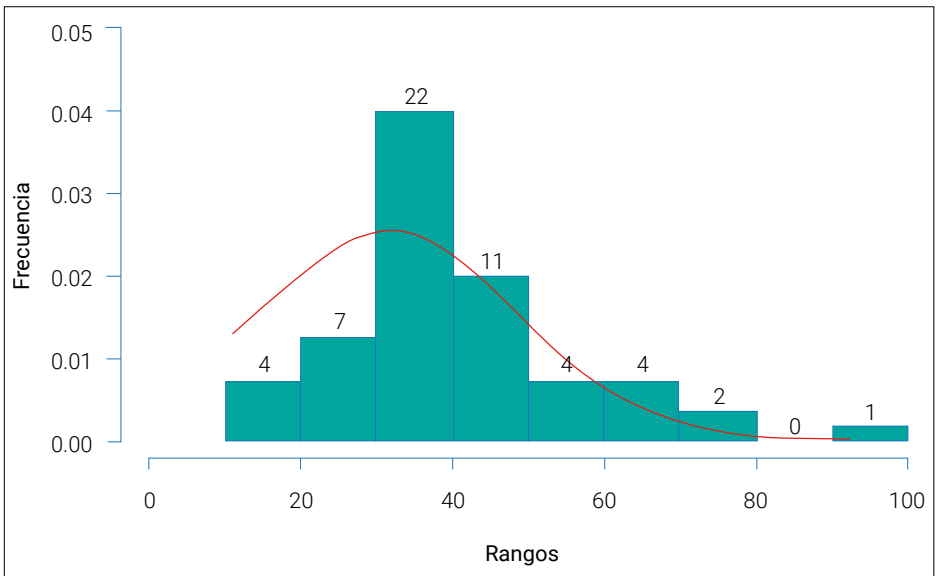
*Frecuencias del estándar de titulación del estudiantado*

	Inferior	Superior	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia acumulada	Porcentaje acumulado
1	10	20	4	7.3	4	7.3
2	20	30	7	12.7	11	20.0
3	30	40	22	40.0	33	60.0
4	40	50	11	20.0	44	80.0
5	50	60	4	7.3	48	87.3
6	60	70	4	7.3	52	94.5
7	70	80	2	3.6	54	98.2
8	80	90	0	0.0	54	98.2
9	90	100	1	1.8	55	100.0

Fuente: Informes de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas, 2019-2020.  
Elaboración propia

**Figura 17**

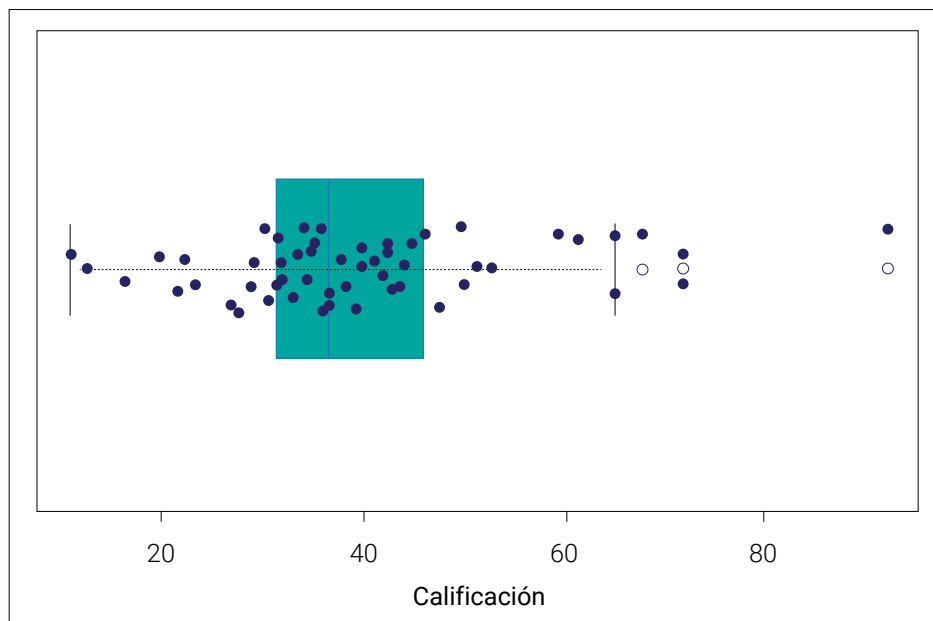
*Diagrama de frecuencias de las calificaciones del estándar 7*



Fuente: Informes de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas, 2019-2020.  
Elaboración propia

## Figura 18

### Diagrama de cajas y bigotes del estándar 7: titulación del estudiantado



Fuente: Informes de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas, 2019-2020.  
Elaboración propia

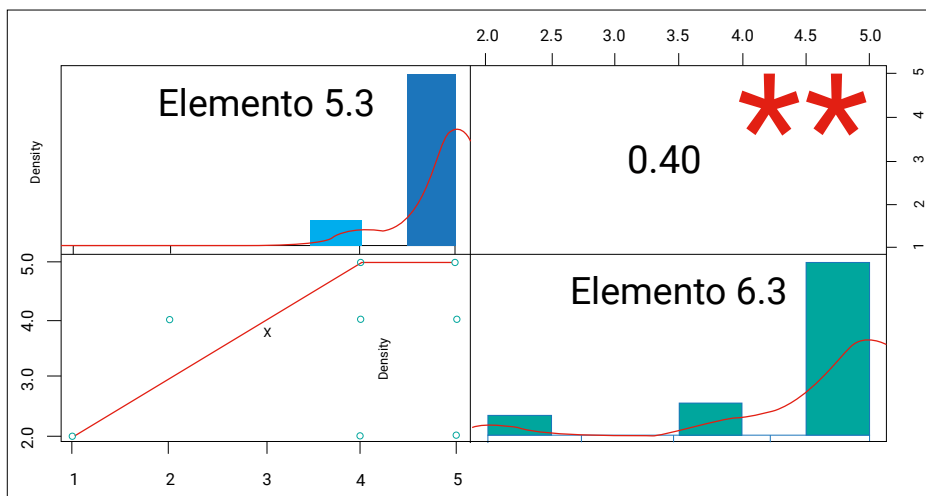
Nota: Mínimo: 10.81 - Q1: 31.40 - Mediana: 36.55 - Media: 40.01 - Q3: 45.48 - Máximo: 92.30

### **Análisis de correlación entre el elemento fundamental normativa y procedimientos para la tutoría de los procesos de titulación, y ejecución de las tutorías de titulación**

El cálculo del coeficiente de correlación de Pearson entre los elementos fundamentales 5.3 (normativa y procedimientos para la tutoría de los procesos de titulación, y 6.3, ejecución de los procesos de titulación, encontramos que hay una correlación positiva media (figura 17), es decir, la planificación de las tutorías de titulación aporta a su desarrollo; esto se ratifica al comparar las calificaciones que obtienen las UEP en estos elementos fundamentales, ya que en ellos la mayoría de UEP tiene un nivel de cumplimiento satisfactorio (83.6% en el elemento 5.3, y 76.4% en el elemento 6.3), aunque hay una diferencia de 7.2 puntos porcentuales entre ellos.

**Figura 19**

*Coefficiente de correlación de Pearson entre los elementos fundamentales 5.3 y 6.3*



Fuente: Informes de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas, 2019-2020.  
Elaboración propia

### **Análisis de correlación entre el elemento fundamental normativa y procedimientos para la tutoría de los procesos de titulación, y el estándar sobre titulación del estudiantado**

El coeficiente de correlación de Pearson entre el elemento fundamental 5.3 que corresponde a la normativa y procedimientos para tutorías de titulación que tienen implementadas las UEP, y el estándar 7 sobre titulación del estudiantado, nos muestra que existe una correlación positiva débil, indicando que la planificación que llevan adelante las UEP, si bien influye en la graduación de sus estudiantes, lo hace en bajo grado.

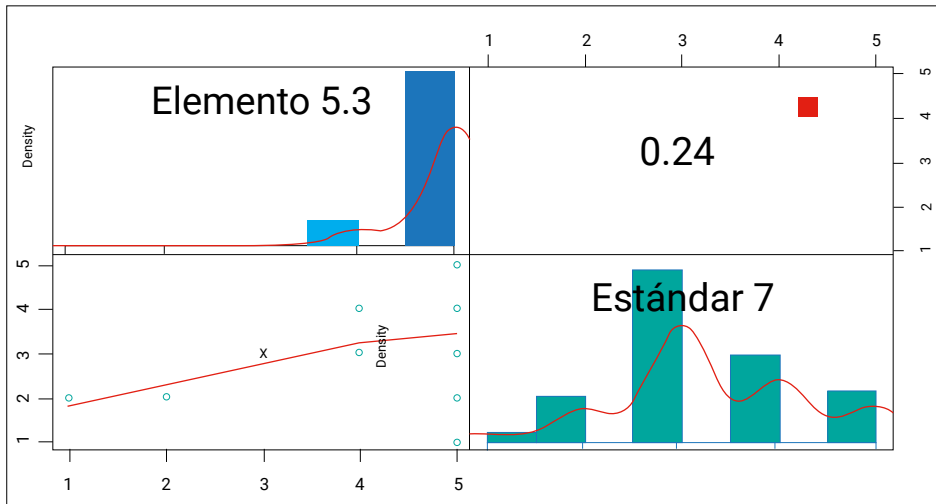
Al revisar las calificaciones obtenidas por las UEP encontramos que si bien, la mayoría tiene una calificación de cumplimiento satisfactorio en la planificación de las tutorías de titulación (83.6%), únicamente un 14.5% tiene cumplimiento satisfactorio en la titulación del estudiantado, con una disminución de 69 puntos porcentuales.

Es importante tener en cuenta que si bien, las tutorías de titulación aportan a la graduación de los alumnos, hay otros factores que afectan en el éxito de los estudiantes como: la edad de ingreso, el nivel socioeconómico, la forma-

ción de sus padres, la trayectoria académica, factores económicos, factores laborales, la deserción, la motivación del estudiante, problemas personales, el trabajo del tutor, el interés por titularse, entre otros (Bondar et al., 2017; Castro-Montoya et al., 2020; Herbas et al., 2019; Ordoñez, 2016).

**Figura 20**

*Coefficiente de correlación de Pearson entre la planificación de las tutorías de titulación (elemento fundamental 5.3) y la titulación del estudiantado (estándar 7)*



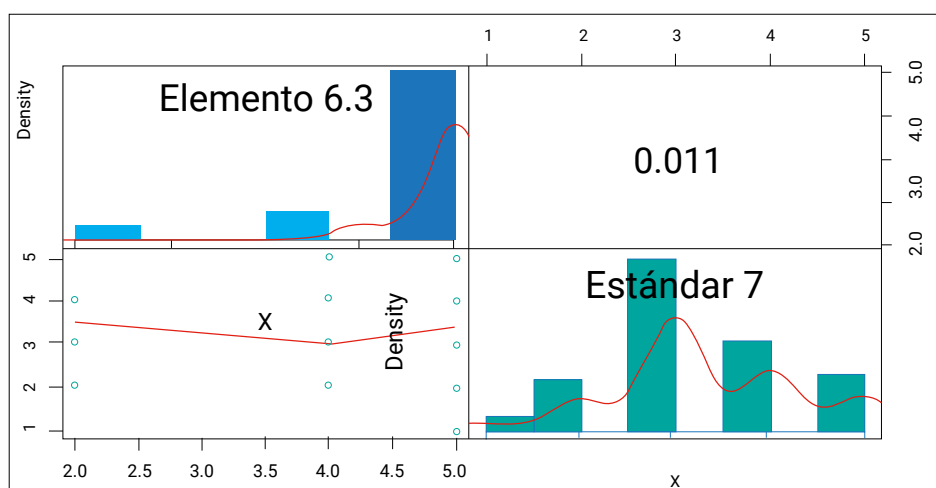
Fuente: Informes de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas, 2019-2020. Elaboración propia

## Análisis de correlación entre el elemento fundamental ejecución de tutorías para los procesos de titulación y el estándar sobre titulación del estudiantado

El coeficiente de correlación de Pearson calculado entre las calificaciones del elemento fundamental 6.3, ejecución de tutorías de titulación, y el estándar 7, titulación del estudiantado (figura 19), nos muestra que existe una correlación positiva muy débil, es decir, que el desarrollo de tutorías de titulación, tiene baja influencia en la titulación de los estudiantes de las Universidades y Escuelas Politécnicas evaluadas.

**Figura 21**

*Coefficiente de correlación de Pearson entre la ejecución de tutorías de titulación (elemento fundamental 6.3) y la titulación del estudiantado (estándar 7)*



Fuente: Informes de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas, 2019-2020. Elaboración propia

## Conclusiones

El análisis realizado de los resultados que obtuvieron las Universidades y Escuelas Politécnicas, evaluadas por el CACES en el año 2019, muestra que las instituciones tienen un mejor nivel de cumplimiento en los estándares relacionados a la planificación de los procesos del profesorado y estudiantado que en los procesos de ejecución y resultados correspondientes. Así se encuentra que mayoritariamente las UEP disponen de normativa, procedimientos y or-

ganización para los procesos de admisión y nivelación de los estudiantes, así como también para los procesos de selección, titularización, promoción y formación en cuarto nivel del profesorado.

Por otro lado, no se encuentran diferencias significativas en los resultados que obtienen las UEP públicas en relación a las privadas. Se encuentra que el hecho que las UEP dispongan de normativa, procedimientos y organización en la planificación de los procesos del estudiantado y profesorado, aporta en su ejecución, aunque los resultados en los estándares sean inferiores.

Así también, se determina que la planificación de los procesos del estudiantado y profesorado tienen una reducida influencia en la dimensión de resultados de la función docencia (titularidad y formación cuarto nivel del profesorado, y graduación de los estudiantes), ya que la correlación entre los resultados correspondientes es débil. Las causas pueden ser diversas, pero su determinación podría realizarse en estudios posteriores.

Es menester que las UEP, en el marco de sus objetivos institucionales, establezcan acciones que les permita concretar las metas que han planteado en lo relacionado a los procesos del estudiantado y profesorado.

## Referencias

- Asamblea Nacional del Ecuador. (2018). *Ley Orgánica de Educación Superir*. <http://www.ces.gob.ec/documentos/Normativa/LOES.pdf>
- Bondar, C. E., Latorre, M. G., Martínez, M. S., & Odriozola, J. G. (2017). Factores influyentes en la culminación académica de la Licenciatura en Administración de la UNNE. *Revista de La Facultad de Ciencias Económicas*, (18), 63. <https://doi.org/10.30972/rfce.0182226>
- CACES. (2019). *Modelo de Evaluación Externa de Universidad y Escuelas Politécnicas. 2019* (Consejo de). [https://www.caces.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/12/3.-Modelo\\_Eval\\_UEP\\_2019\\_compressed.pdf](https://www.caces.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/12/3.-Modelo_Eval_UEP_2019_compressed.pdf)
- Castro-Montoya, B. A., Manrique-Hernández, R. D., Gonzalez-Gómez, D., & Segura-Cardona, A. M. (2020). Academic trajectory and factors associated with graduation, dropout and graduation delay in undergraduate students at a private university of Medellín (Colombia). *Formacion Universitaria*, 13(1), 43–54. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000100043>
- CES. (2019). Universidades y escuelas politécnicas. Retrieved June 25, 2021, from [https://www.ces.gob.ec/?page\\_id=326](https://www.ces.gob.ec/?page_id=326)
- Gómez Martínez, L. (2017). Desarrollo cognitivo y educación formal: análisis a partir de la propuesta de L. S. Vygotsky. *Universitas Philosophica*, 34(69), 53. <https://doi.org/10.11144/javeriana.uph34-69.dcef>
- Herbas, B., Gonzalez, P., Angulo, J., Murillo, L., & Romero, D. (2019). Análisis de las causas del retraso en graduación de estudiantes en cinco universidades de Latinoamérica. *Congresos CLABES*, 168–178. Retrieved from <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2661>
- Hernandez Sampieri, R., Fernandez Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6th ed.). Mc Graw Hill.
- Ordoñez, R. (2016). *Factores que influyen en la graduación de estudiantes de un posgrado en administración escolar* (Universidad de Granada). Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=55730>





# **Función sustantiva de docencia**

## **Evaluación de la función docencia y el aseguramiento de la calidad: realidad y desafíos**

**Grecia Vásquez**

**Marta Alomía**



# Evaluación de la función docencia y el aseguramiento de la calidad: realidad y desafíos

Grecia Vásconez<sup>1</sup>

Marta Alomía<sup>2</sup>

## Resumen

Este artículo constituye una reflexión pedagógica sobre la evaluación de la función sustantiva docencia, que ejecutó el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior a través del Modelo de Evaluación Externa de Universidades y Escuelas Politécnicas en 2019 - 2020. Se analizan los elementos fundamentales de los componentes profesorado y estudiantado en las dimensiones planificación y ejecución según los informes finales de evaluación de 17 universidades y dos sedes del país. Se inicia con un breve contexto del proceso de la evaluación institucional en Ecuador para luego situar el análisis de los resultados de la función sustantiva docencia desde un enfoque pedagógico. Le sigue la descripción de los resultados de la evaluación en las dos dimensiones, una reflexión sobre los elementos fundamentales y las conclusiones sobre los estándares. Por último, se presentan las conclusiones generales y los desafíos de la evaluación de la función docencia en los próximos años.

*Palabras clave:* currículo, contexto, comunidad pedagógica, pares dialógicos.

## Abstract

The article puts into consideration several pedagogical reflections on the evaluation of the substantive teaching function that Council for the Quality Assurance of Higher Education executed through the External Evaluation Model of Universities and Polytechnic Schools 2019, for this purpose the fundamental elements of the faculty and student components were analyzed in the

---

1. Profesora universitaria, magíster en Artes de la Administración de la Educación, magíster en Docencia Universitaria, consultora en educación. Miembro del equipo de creación de las Facultades de Medicina de la PUCE y U. UTE. Cuarenta años de experiencia en docencia universitaria. Correo: [greciavasconez@gmail.com](mailto:greciavasconez@gmail.com)

2. Magíster en Docencia Universitaria y consultora en educación. Experiencia en gestión administrativa. Miembro del equipo de creación de las Facultades de Medicina de la PUCE y U. UTE. Treinta años de experiencia en docencia universitaria. Correo: [mvalomia@gmail.com](mailto:mvalomia@gmail.com)

planning and execution dimensions of the final reports of seventeen universities and two selected venues. The article focuses on the following aspects: a brief context of the institutional evaluation process in the country to place the analysis of the results of the fundamental elements of the substantive teaching function that is built with an introduction from a pedagogical approach, the description of outcomes of the evaluation of the fundamental elements in the two dimensions and a reflection on them. The article also presents the conclusions regarding the standards, general conclusions and the challenges of evaluating the teaching function in the coming years.

*Keywords:* curriculum, context, pedagogical communities, dialogic partners.

## **Evaluación de la función docencia y el aseguramiento de la calidad: realidad y desafíos**

Esta es una reflexión pedagógica sobre la evaluación de la función sustantiva docencia ejecutada en 2019 - 2020, por el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES), mediante el Modelo de Evaluación Externa de Universidades y Escuelas Politécnicas. Se centra principalmente en los componentes profesorado y estudiantado y en las dimensiones planificación y ejecución. En primer lugar, aparece un breve contexto del proceso de evaluación institucional en Ecuador, seguido por el análisis de los resultados de la función sustantiva docencia desde un enfoque pedagógico. En segundo lugar, consta la descripción de los resultados de la evaluación en las dos dimensiones mencionadas y una reflexión sobre los mismos. Por último, se presentan conclusiones sobre los estándares, las conclusiones generales y los desafíos de la evaluación de la función docencia en los próximos años.

En este estudio se consideró una muestra aleatoria de la población objetiva correspondiente a 55 universidades, entre las cuales constaban dos con sus respectivas sedes. Los criterios con los que se construyó la muestra aleatoria fueron los siguientes: la ubicación geográfica, de manera que representan a las tres regiones del país; y el tipo de financiamiento, de las universidades públicas, privadas y cofinanciadas. Tales criterios aseguran que la muestra tenga una mayor representatividad a nivel nacional. Así, se revisaron informes finales de evaluación de 17 universidades y dos sedes del país.

En el primer cuarto del siglo XXI, los sectores sociales alertaron a los órganos rectores e instituciones de educación superior de la región la falta de calidad en la formación profesional. En respuesta, el Estado creó instancias de evaluación y desde 2007 entraron "en funcionamiento agencias de evaluación y acreditación de aseguramiento de la calidad y complejos marcos normativos gubernamentales de evaluación en casi toda la región con políticas de evaluación externa" (Rama, 2009, p.81).

El país inmerso en esta tendencia comprometió al Consejo de Evaluación y Acreditación (CONEA) con el cumplimiento del mandato 14 expedido por la Asamblea Constituyente en 2008, que puso en ejecución la normativa, a partir de la cual comienza la evaluación de la educación superior. Para cumplir con este propósito, el CONEA diseñó y ejecutó el Modelo de Evaluación de Desempeño Institucional de las Instituciones de Educación Superior en 2009. A lo anterior se sumó, un año después, la expedición de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), que sustentó el mejoramiento de la calidad en su Título V, Calidad de la Educación, Capítulo I, encargando dicha función al Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad Superior (CEAACES).

En el marco de esta normativa, los modelos de evaluación correspondientes a CEAACES (2013, 2015, 2018) orientaron los procesos de evaluación al cumplimiento del principio de calidad y categorización de las instituciones de educación superior (IES), que abrieron espacios para mejorar las funciones sustantivas de la educación superior. Sin embargo, la categorización fue objeto de serias contradicciones que terminaron con la supresión de esta norma en la reforma a la LOR LOES de 2018, con la cual se creó el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES), responsable del diseño y ejecución del Modelo de Evaluación Externa de Universidades y Escuelas Politécnicas a partir de 2019. A continuación, se presenta un breve recorrido por la trayectoria de los procesos de evaluación externa que constituyen los antecedentes de dicho modelo.

Cabe explicar que el marco conceptual-metodológico del modelo de evaluación del CONEA (2009) no se modificó en los modelos subsiguientes, si bien cada uno de ellos respondió a realidades diferentes. El modelo de 2009 CONEA, con enfoque cuantitativo, se construyó en un contexto caracterizado por diversos niveles de organización técnico-pedagógica y administrativa de las IES y su aplicación evidenció la carencia de recursos, la falta de una cultura de evaluación y la poca organización en las evidencias objetivas. En 2013 se aplicó para el proceso de evaluación y acreditación y categorización de universidades y escuelas politécnicas, el mismo principio del modelo de evaluación de 2009.

En el 2015 había un nuevo escenario. El modelo contruido para el proceso de recategorización institucional, se contextualiza con la experiencia anterior que permitió a las IES prepararse para la evaluación y los planes de mejoramiento contribuyeron al propósito mencionado. Se reorientó el marco normativo, se introdujeron criterios cualitativos y la guía de los evaluadores consideró los elementos fundamentales de los indicadores, aspectos que mejoraron la evaluación institucional. Se cambió el nombre del criterio “academia” por “planta docente” y se excluyó el subcriterio vinculación con la colectividad que se abordó como un criterio independiente.

En el 2018 el Modelo de Evaluación del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), sobre el resultado de las evaluaciones anteriores, mejoró su pertinencia, se acogió a la tendencia de la región hacia lo cualitativo con el apoyo de criterios cuantitativos y se reestructuraron algunos indicadores para diseñar los estándares de calidad. El criterio “academia” que había cambiado su nombre por el de “planta docente” cambió nuevamente a “claustro docente”, con algunas modificaciones en los subcriterios. Este modelo no se aplicó debido a la reforma a la LOES 2018.

En el Modelo 2009 -Mandato Constituyente No. 14 se afirma que “la docencia universitaria debe constituirse en una verdadera comunidad científica, profesional y artística con autoridad, reconocimiento, legitimidad y debida protección en su medio” (CONEA, 2009, p.31). Lo anterior lleva a reflexionar sobre esta genuina aspiración que no excluye el hecho real de que la docencia universitaria también debe consolidarse como una comunidad pedagógica que aporte a la formación personal y científica del estudiante en esta época de crecimiento global de la sociedad y de cambios sustanciales del conocimiento. Asimismo, que la propia ciencia y técnica se motiven a repensar sus procesos y a la pedagogía en un alejarse de la enseñanza y transmisión del conocimiento para avanzar hacia la creación de condiciones para la autodirección del aprendizaje.

El estudiante poseedor de la autonomía de aprendizaje desarrollará herramientas conceptuales para analizar, cuestionar, reflexionar y aplicar la ciencia de una manera crítica, contextualizada y respetuosa del ambiente y la cultura, propósito al que se podrá llegar cuando el docente-científico disponga de las mejores herramientas pedagógicas que cambien en la práctica los procesos metodológicos de enseñanza por los de aprendizaje; incorpore los adelantos de la tecnología de la información; estimule el trabajo colaborativo, transdisciplinario y la investigación ética del conocimiento que impulsen la formación profesional y personal de los estudiantes.

La dinámica del desarrollo social y profesional exige al docente mayor visión de futuro como didacta-visionario, capaz de imaginar y manejar con eficiencia los nuevos escenarios, muchos de ellos inciertos, proponer alternativas de formación inéditas sustentadas en las corrientes y experiencias educativas más avanzadas, así como en las transformaciones continuas y vertiginosas de la ciencia y tecnología. Ello obliga a que se repiense los criterios para evaluar la función docencia y que esta se proyecte al mañana, “ya que la evaluación en sí misma es una tarea asociada al futuro de los saberes, de la sociedad y de las profesiones” (Rama, 2008, p.94).

## Modelo de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas 2019

Para el 2019 la evaluación externa se desarrolló a la luz de un nuevo concepto de aseguramiento de la calidad y de la normativa en vigencia. La evaluación de la función docencia se repiensa y recupera su sentido como proceso de búsqueda del “fortalecimiento de las propias dinámicas institucionales de las UEP [Universidades y Escuelas Politécnicas], en torno a la consecución de cambios cualitativos de mejoramiento continuo y que se enlazan con el proceso de evaluación externa” (CACES, 2019b, p.2).

El Modelo de evaluación CACES (2019a) enfatiza el enfoque cualitativo en armonía con las condiciones institucionales de las IES, precisa su propósito para la acreditación y no para la categorización, incorpora el componente estudiantado y modifica la evaluación de la función docencia a través de 7 estándares, 20 elementos fundamentales y 55 componentes de los elementos fundamentales. Esto permite que su aplicación genere observaciones y recomendaciones cualitativas y otras cuantitativas que apoyen al mejoramiento de los procesos de aseguramiento de la calidad y refuercen la finalidad del Sistema Interinstitucional de Aseguramiento de la Calidad (SIAC).

En sus objetivos se declara la intención de dar a conocer a las instituciones educativas los aspectos pertinentes y relevantes sobre los resultados de la evaluación para el mejoramiento continuo y fortalecimiento de la calidad de sus ofertas educativas e inducir al Estado a revisar la política pública en beneficio de la educación superior.

El eje docencia del modelo de 2019, a la luz del enfoque constructivista, rescató aspectos esenciales del mismo e incorporó aquellos que no se consideraron en los modelos anteriores y que, dada la visión cuantitativa de sus estándares, para el mejoramiento de los procesos redujeron la información. El componente estudiantado se refleja como el más significativo de estos aspectos al haberle asignado estándares en las dimensiones planificación y ejecución, propiciando el encuentro de fortalezas y debilidades que pudieron no ser evidenciadas a través de la visión exclusivamente cuantitativa. Con la inclusión de este nuevo componente, la evaluación de la función docencia reconoce el par dialógico profesorado-estudiantado y se estructura como una unidad sistémica.

El Modelo de Evaluación del 2019 fue el resultado del trabajo transdisciplinario y consensuado, previo y durante el proceso, de los miembros de las IES y organismos públicos del sistema de educación superior. La instalación de capacidades en los evaluadores externos y la entrega física de material técnico aportó al conocimiento y manejo del modelo. El apoyo profesional para el uso de la plataforma y el diálogo abierto con los expertos sustentó el cumplimien-

to funcional de las etapas previstas que se enriquecieron con la integración de los evaluadores internacionales, consejeros y técnicos del CACES.

El cambio de propósito de la evaluación de 2019 y su orientación cualitativa ofrecieron oportunidades para que la evaluación mejore su enfoque técnico, la acreditación se conciba como una meta alcanzable y se facilite la fluidez del diálogo académico y la precisión de la información solicitada que condujo a la autorreflexión en las universidades.

La visita *in situ* enfatizó la comunicación, el respeto, la transparencia y aportó con mayores elementos de juicio sobre la realidad institucional de las universidades que permitió conocer algunos logros y precisiones en la información documentada que presentaron las universidades.

## **Análisis de los estándares**

De los siete estándares de la función sustantiva docencia, en este análisis se consideró los elementos fundamentales de los cuatro estándares cualitativos por ser innovadores. Se inicia con la transcripción textual de los estándares, una breve explicación pedagógica de su importancia en el marco de la evaluación del aseguramiento de la calidad de la educación superior; se procede a la descripción integrada de los hallazgos en las dimensiones de planificación y ejecución de los elementos fundamentales de los respectivos estándares, se propone una reflexión sobre los mismos y se finaliza con las conclusiones.

## **Función sustantiva docencia, componente profesorado. Dimensiones: planificación y ejecución**

### **Estándar 1. Planificación de los procesos del profesorado**

La institución cuenta con normativa y/o procedimientos, aprobados y vigentes e instancias responsables, para la planificación y gestión de la planta de profesores, en el marco de la normativa del sistema de educación superior (CACES, 2019, p.1).

### **Estándar 2. Ejecución de procesos del profesorado**

La institución ejecuta los procesos de selección, distribución de actividades, titularización, promoción, formación de posgrados, capacitación y evaluación integral del desempeño del profesorado, para el desarrollo sostenible de las funciones sustantivas, conforme la normativa del sistema de educación superior (CACES, 2019, p.1).



## **EF 1.1. Selección del profesorado y EF 2. 1. Ejecución de la selección del profesorado**

La selección del profesorado requiere que se norme y ejecute con rigurosidad para garantizar las competencias pedagógicas, científicas, técnicas y éticas del docente que aporten a la formación integral del estudiante, guíen el desarrollo de su pensamiento para que se inserte con éxito en la sociedad dinámica, incierta e impredecible que se vive y en la cual, una competencia necesaria es “la capacidad de utilizar y comunicar de manera disciplinada crítica y creativa las herramientas simbólicas que ha elaborado la humanidad a lo largo de su historia” (Pérez Gómez, 2012, p.29).

En los informes de las diversas universidades el proceso de selección del profesorado consta en varios documentos, todos elaborados de acuerdo con la normativa vigente para la educación superior. Tales documentos adquieren su identidad en atención a la particular organización de cada una de las instituciones; en la mayoría de ellas, la normativa consta en el estatuto, plan estratégico, plan operativo y en reglamentos como el Reglamento Específico para el Proceso de Selección, el Reglamento de Concurso de Mérito para el Ingreso del Personal Académico Titular o el Reglamento interno de Carrera y Escalafón del Profesor Universitario. En estos documentos se establecen, entre otros artículos, los referentes a la convocatoria, perfiles, tipos de concurso, requisitos de los participantes, proceso de acuerdo con las vacantes, tiempos, perfiles, comunicación de los resultados y acciones a seguir en caso de reclamos.

En todas las instituciones el proceso de selección del profesorado cuenta con instancias responsables: coordinaciones de carrera, departamentos, direcciones de talento humano, comités de evaluación y comisión de contratación que se encargan de iniciar las actividades de selección. La toma de decisión corresponde al vicerrectorado académico, rectorado y consejo universitario. En algunas universidades la selección para docentes no titulares se realiza a través de reglamentos o procedimientos, la mayoría delega esta responsabilidad a las autoridades o al departamento de talento humano.

Los resultados del elemento fundamental EF.1.1, en la muestra utilizada, indican que diez y seis universidades y dos sedes cumplen satisfactoriamente, una universidad registra aproximación al cumplimiento.

La ejecución del elemento fundamental 2.1 se verifica a través de varios tipos de instrumentos como fichas de postulación de la cátedra, informe final de méritos y oposición con firmas de aprobación, informe de necesidades de profesores por facultades suscritos por los decanos, informes técnicos para la contratación de los docentes y requerimientos de contratación de profesores. En estos documentos también se observan los procesos que sigue la selección y que, de manera generalizada, el decanato remite la necesidad a

la dirección o coordinación de talento humano, el vicerrectorado académico toma decisiones sobre las necesidades propuestas y el consejo universitario autoriza la ejecución del proceso de selección.

En algunas IES, la Comisión de Evaluación juega un rol importante en esta actividad, la designación final corresponde a las máximas autoridades. En otros casos, el comité de contratación de docentes o la comisión de concurso de méritos y oposición son instancias que se encargan de la parte inicial del proceso de selección, comunican a las autoridades y, una vez concluido el proceso, notifican para la respectiva designación.

En la dimensión ejecución del elemento fundamental 2.1, catorce universidades con dos sedes cumplen satisfactoriamente y dos universidades se encuentran en la categoría de aproximación al cumplimiento.

De lo anterior se desprende la siguiente reflexión: las universidades y sedes que alcanzaron cumplimiento satisfactorio aseguran que los profesores que ingresan, cumplen con el perfil y que su desempeño profesional aportará a los propósitos educativos. Mientras las universidades que se aproximan al cumplimiento o que incumplen no garantizarían la idoneidad de los docentes que ingresan a formar parte de su personal e inobservan una norma reglamentaria, aspecto que debe mejorar por la responsabilidad de las instituciones en la formación de calidad de los estudiantes y la confianza que la sociedad ha depositado en estas instituciones.

## **EF 1.2. Titularización y promoción y EF2.3 ejecución de los procesos de titularización y promoción**

Los procesos de titularización y promoción del profesorado constituyen un derecho y una oportunidad de crecimiento personal y profesional: las exigencias de formación de cuarto nivel, la experiencia, la publicación de libros o artículos indexados, así como la capacitación pedagógica para acceder a la titulación y promoción, cualifican el perfil personal y profesional de los docentes en beneficio de los procesos educativos.

En varios documentos las universidades norman la titularización, entre otros, el estatuto, el PEDI, el POA. El Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del sistema de educación constituye el marco legal para la elaboración de otros reglamentos, por ejemplo, el Reglamento para la Recategorización del Personal, Reglamento Interno de Carrera y Escalafón del Profesor Titular y Reglamento Interno de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador. En ciertos casos cuentan con políticas o instructivos como el Instructivo para la Promoción de los Docentes o las normas para profesores accidentales, procedimientos para convocatoria, selección, ingreso y promoción del profesor titular auxiliar, agregado y principal.

Las instancias responsables de coordinar la titularización y promoción del profesorado corresponden a talento humano, unidad académica y vicerrectorado académico, comité de contratación, comisión de evaluación al docente y comisión de promoción del personal académico.

Los resultados de la evaluación del elemento fundamental 1.2 evidencian cumplimiento satisfactorio en 17 universidades y dos sedes.

La ejecución del elemento fundamental 2.3, titularización y promoción del profesorado, se realiza de acuerdo con la organización de cada una de las universidades, en el marco de la normativa vigente; los resultados de estos procesos se presentan en diferentes documentos como el Informe Consolidado de Titularización Docente. Se designan comisiones responsables para la convocatoria, el desarrollo y entrega de los resultados. La convocatoria en algunas universidades requiere de la autorización del consejo universitario por lo que se presentan evidencias de las convocatorias, resultados de los concursos e informes. Para la titularidad de cátedra, categoría auxiliar tiempo parcial y medio tiempo se han realizado convocatorias a través de medios de comunicación de circulación nacional.

Las instancias responsables de la ejecución de la promoción del profesorado son diversas, constan: la secretaría general de la procuraduría, la comisión de categorización del personal académico y la comisión de escalafón y promoción del docente. Tales instancias presentan informes de su actividad como el Informe de escalafón y reubicación de los profesores. En una universidad interviene un estudiante en estos procesos para que verifique la transparencia y, en otra, la universidad designa un representante de los profesores con el mismo fin.

El resultado de la evaluación de la ejecución del elemento fundamental 2.3 indica que 13 universidades y una sede cumplen satisfactoriamente, tres registran cumplimiento parcial y una universidad, en su matriz y sede, registran incumplimiento.

La reflexión que surge de estos elementos es que la falta de cumplimiento de la norma sobre la titularización constituye uno de los problemas que, si bien ha mejorado en los últimos años, como se observa en los informes, no se logra una solución total y las IES lo justifican con la falta de disponibilidad presupuestaria. Los resultados del cumplimiento parcial e incumplimiento alertan sobre las inequidades que se mantienen con los docentes, a quienes todavía no se les reconoce sus derechos, situación que necesariamente debe superarse porque la educación superior debe ejemplificar acciones de justicia y equidad. Resulta necesaria una mayor exigencia de la normativa para que las IES cumplan lo establecido en el Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador y la normativa de contrataciones.

## EF 2.2. Distribución de actividades del profesorado

En la dimensión ejecución se introduce el elemento fundamental 2.2 que corresponde a la distribución de actividades del profesorado, estableciendo un cambio de ordenamiento en los elementos fundamentales con respecto a la dimensión planificación.

El cumplimiento de las normas sobre la distribución de actividades del profesorado tiene un efecto técnico, porque el exceso de horas asignadas produce un desequilibrio en las responsabilidades docentes y en la preparación, ejecución y evaluación del microcurrículo. Se corre el riesgo de que los docentes no logren organizar sus cátedras con la rigurosidad necesaria o que la ejecución no se cumpla con las acciones previstas debido al exceso de trabajo y que la labor tan delicada del docente caiga en la rutina o improvisación.

El análisis de los informes de evaluación de las universidades indica el esfuerzo común de las IES en la distribución reglamentaria de las actividades del profesorado. Sin embargo, aún se encuentran disfuncionalidades en este elemento fundamental con implicaciones directas en la actividad docente. Se explica que la distribución técnica de la carga horaria depende también de factores externos como la disponibilidad presupuestaria para la creación de cargos; en otros casos, la falta de perfiles de los aspirantes dificulta cubrir las vacantes, situación que se supera con el aumento de horas a profesores que disponen del perfil. Otra causa para el exceso de horas es la unificación de los aprendizajes en los estudiantes de los paralelos del tronco común, soluciones que dejan a las funciones de investigación y vinculación con la sociedad en un plano secundario, por lo cual las universidades que utilizan esta estrategia se caracterizan como universidades de docencia.

El resultado en el elemento fundamental 2.2, distribución de actividades del profesorado, indica que 11 universidades y una sede cumplen satisfactoriamente, cinco universidades registran cumplimiento parcial y una universidad y una sede incumplimiento.

Como reflexión de esta parte vale destacar que nuevamente las disfuncionalidades emergen en la dimensión ejecución y en este elemento fundamental un número significativo de universidades, por varias razones, cumple parcialmente o incumple con una disposición reglamentaria que asegura una equidad en la distribución de horas en las tres funciones sustantivas. Lo anterior redundo en que las universidades privilegien la docencia y no la interrelación y complementariedad de las tres funciones. Se reconoce la importancia de la investigación para sustentar la calidad de la educación, así como la vinculación para mejorar la pertinencia de las acciones educativas, por lo que la subsanación requiere el trabajo colaborativo, el compromiso de las IES y el seguimiento riguroso del CACES.

### **EF 1.3 Formación académica de posgrado**

La planificación de la formación académica de posgrado ofrece numerosas experiencias que enriquecen el perfil del docente y crea condiciones innovadoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la medida que el nuevo momento educativo “busca preparar a los ciudadanos no solo para leer y escribir en las plataformas multimedia, sino para que se implique en el mundo comprendiendo la naturaleza enredada, conectada de la vida contemporánea” (Pérez Gómez, 2012, p.16).

Las universidades han considerado la importancia de formar académicamente a sus profesores y, en la mayoría de las instituciones, este interés se plasma en planes que armonizan con el estatuto, el PEDI y el POA en los que se observan objetivos, metas cuantitativas y estrategias que se cumplen a través de los convenios, con el propósito de que los profesores realicen estudios de posgrado en universidades nacionales e internacionales. En los planes se considera también el financiamiento, las becas, los permisos y requisitos, entre otros aspectos.

La formación académica de posgrado, en los respectivos planes, se orienta a las ciencias propias de la oferta académica, a los dominios de cada universidad o a las funciones sustantivas con un interés relativo a la formación académica pedagógica. Algunos planes elaborados con este propósito se denominan Plan de Formación Académica de Posgrado en el marco del Estatuto, Plan de Formación Institucional de la Planta Académica, Plan de Formación Doctoral y Plan de Formación Académica de Posgrado para los Profesores Titulares.

De acuerdo con su estructura organizacional las IES cuentan con instancias responsables de la formación académica de posgrado, entre otros, el departamento de investigación, departamento académico, vicerrectorado académico, dirección de posgrado, consejo académico o instituto de posgrado y consejo de facultad.

En la dimensión planificación 15 universidades y dos sedes cumplen satisfactoriamente el elemento fundamental 1.3, dos universidades registran aproximación al cumplimiento.

### **EF 1.4. Capacitación del profesorado**

La capacitación a los docentes, en los últimos años, se ha repensado para adaptarla a las nuevas demandas de la educación, reconociendo en esta actividad una estrategia para fortalecer determinadas competencias pedagógicas y de especialidad, actualizar los conocimientos e intercambiar experiencias entre los docentes.

Las universidades instalan capacidades en los profesores a través de planes de capacitación o jornadas que se identifican con diferentes nombres: Plan de Capacitación Docente, Plan de Capacitación en Habilidades de Investigación, Plan de Capacitación del Personal Académico, Plan de Capacitación y Formación Continua del Talento Humano. También se realizan jornadas curriculares que enfocan diversidad de temas de acuerdo con los diagnósticos o necesidades emergentes, relacionadas con la oferta académica, algunas se orientan a fortalecer las áreas disciplinares humanística, tecnológica, pedagógica y de investigación.

El desarrollo de los planes de capacitación se coordina a través del vicerrectorado académico, de las direcciones de docencia, de currículo, de investigación y de educación continua. Una universidad realiza el seguimiento de los planes a través de la Comisión para la Evaluación de la Capacitación.

Los resultados indican que 17 universidades y dos sedes cumplen satisfactoriamente el elemento fundamental 1.4 en la dimensión planificación.

#### **EF 2.4. Formación académica de posgrado y capacitación del profesorado**

Con relación a la ejecución de la formación académica de posgrado, la mayoría de universidades ejecutan los planes previstos que se verifican en informes y registros de los respectivos estudios de cuarto nivel en universidades nacionales e internacionales, formación que en algunos profesores ha concluido y cuyos datos se registran en documentos reglamentarios. En la mayoría de universidades se va cumpliendo con los objetivos y metas planificadas a través de las instancias responsables de coordinación en las que se involucra a un importante porcentaje de docentes.

Los resultados indican que 14 universidades y dos sedes cumplen satisfactoriamente con la ejecución de la formación académica de posgrado y tres cumplen parcialmente.

La ejecución de los planes de capacitación del profesorado en algunas universidades se desagrega en programas de capacitación básica y general. Se desarrollan diferentes tipos de eventos —la duración fluctúa según la naturaleza de los mismos, el tema y el nivel de participación—; los más generalizados son cursos, jornadas, talleres, simposios y eventos científicos con la participación de otras universidades.

Los resultados indican que 14 universidades y dos sedes cumplen satisfactoriamente con la ejecución de la capacitación del profesorado, tres universidades registran cumplimiento parcial.

Con base en tales elementos se plantea la siguiente reflexión: las IES a través de los procesos de formación académica logran sistematizar las acciones de mejoramiento cualitativo del profesorado, alcanzando resultados de acuerdo con lo previsto. Sin embargo, convendría evaluar técnicamente los resultados de los procesos de formación y conocer el impacto en el mejoramiento de los aprendizajes, la participación directa de los estudiantes en la investigación, generación, actualización y aplicación del conocimiento.

La capacitación es una actividad que responde a un plan, la mayoría de ellos se orientan al fortalecimiento de los conocimientos de la especialidad de los docentes, otros refuerzan las competencias pedagógicas y didácticas. Las horas asignadas a esta última área de capacitación resultan insuficientes si se considera los avances de la neuropedagogía y la necesidad de estrategias de aprendizaje novedosas que induzcan a la autonomía del estudiante para que aprendan a desarrollar "los propios criterios, gobernar el propio y singular proyecto vital en sus tres dimensiones económica, política y social" (Pérez Gómez, 2012, p.17).

### **EF 1.5. Evaluación integral de desempeño del personal académico y EF 2.5. Ejecución de la evaluación integral del desempeño del profesorado**

La evaluación del desempeño integral del personal académico es una actividad que mejora el perfil docente con sus consecuencias en la enseñanza-aprendizaje, implica que se consideren los aspectos éticos necesarios en un docente-formador; la triangulación de la información de varias fuentes asegura una mayor aproximación al perfil real del docente. Cuando la evaluación se realiza sobre la reflexión, honestidad y objetividad evita convertirse en una actividad rutinaria y de cumplimiento obligatorio con poco nivel de análisis.

La cultura de la evaluación del desempeño va institucionalizándose en las universidades con el apoyo de la normativa interna que se inscribe en los estatutos o en reglamentos particulares con diferentes nombres: Reglamento de Evaluación Docente y Estímulos Académicos, Reglamento de Evaluación del Desempeño Docente, Reglamento de Estímulos, Faltas y Sanciones para el Proceso de Evaluación del Desempeño. En algunos casos se concretan en manuales e instructivos que establecen los procesos de evaluación y cumplen con las fases de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación; esta última la realizan las autoridades y estudiantes. Los resultados son difundidos a los docentes. Una universidad, en caso de existir disfuncionalidad en los resultados, efectúa reuniones entre el coordinador del proceso y el profesor para encontrar estrategias de mejoramiento.

Las instancias responsables de la coordinación del proceso de evaluación del desempeño son diversas, generalmente los vicerrectorados académicos,

direcciones académicas, comisiones o comités específicos de evaluación docente.

Los resultados del elemento fundamental 1.5 indican que 17 universidades y dos sedes cumplen satisfactoriamente la dimensión planificación.

En la ejecución de la evaluación integral del desempeño del profesorado se presentan informes en los que constan los resultados de las evaluaciones. La mayoría de las evaluaciones consideran las funciones sustantivas, gestión académica y comportamiento ético; en la función docencia se evalúan los sílabos, la planificación, las metodologías, los recursos y evaluación de los aprendizajes. Las evaluaciones se apoyan en programas informáticos y los resultados se dan a conocer a los docentes, cuando es necesario se mantienen conversaciones para consensuar estrategias de mejoramiento, entre otras, los cursos de capacitación.

El resultado de la evaluación del elemento fundamental 2.5 indica que 16 universidades y dos sedes cumplen satisfactoriamente, una universidad registra aproximación al cumplimiento.

De lo anteriormente analizado surgen al menos dos reflexiones. La primera, la evaluación del desempeño del personal académico obedece a normas y el profesorado va comprometiéndose con su autoanálisis y reflexión; el proceso entrega conocimientos sobre los aspectos a mejorar de manera continua. La segunda, conviene que se intensifique la transferencia de los resultados de la evaluación hacia el mejoramiento a nivel de aula para que se cierre el ciclo de la evaluación y se aproveche de la mejor manera el proceso. La evaluación de pares académicos es una modalidad que aporta a la transferencia de lo planificado con lo ejecutado en lo que corresponde al desarrollo microcurricular.

## Conclusión del componente profesorado

El análisis de los informes de la evaluación de los elementos fundamentales de los estándares 1 y 2 correspondientes a la función sustantiva docencia, componente profesorado, dimensiones planificación y ejecución, luego del proceso de compensación, demuestra que:

- a.** En la dimensión planificación 13 universidades y 1 sede cumplen satisfactoriamente, 4 universidades y 1 sede se encuentran en aproximación al cumplimiento. En la dimensión ejecución, 8 universidades y 1 sede registran cumplimiento satisfactorio y 9 universidades y 1 sede cumplimiento parcial.
- b.** La evaluación del componente profesorado evidencia una disfuncionalidad entre lo normado y planificado con su ejecución que deja sin la transferencia necesaria de lo propuesto a la realidad. Esto dificulta el logro



del nivel de satisfacción del cumplimiento y resta calidad a los procesos considerados en los respectivos estándares con sus implicaciones en la educación, lo que indica que aún es necesario que las universidades encuentren sus propias estrategias para ejecutar las subsanaciones por ellas propuestas en el plan de acción y el CACES optimice las acciones de seguimiento y control.

**c.** El análisis refleja que algunas universidades todavía no logran el cumplimiento satisfactorio de los dos estándares del componente profesorado que se problematiza, porque se trata de exigencias mínimas de calidad y porque los estándares cualitativos de la función docencia cubren aspectos básicos de la misma. Las universidades que registran aproximación al cumplimiento, cumplimiento parcial e incumplimiento requieren mantener el auto seguimiento y compromiso del plan de acción y la institución responsable del aseguramiento de la calidad verificará, en los tiempos establecidos, el cumplimiento de las subsanaciones.

**d.** Se observa que la distribución de las actividades del profesorado constituye un nudo crítico en el logro de la calidad ya que gran parte de esta situación se relaciona con las asignaciones presupuestarias. Las universidades que cumplen parcialmente o incumplen con esta norma aplican estrategias que inobservan el derecho del profesorado y la asignación de horas para las funciones de investigación y vinculación, por eso se las caracteriza como universidades docentes. Convendría revisar la normativa para que exista mayor obligatoriedad en el cumplimiento de la distribución de horas del profesorado, y se asigne una mayor valoración de este elemento fundamental.

## **Función sustantiva docencia, componente estudiantado. Dimensiones: planificación y ejecución**

### **Estándar 5. Planificación de los procesos del estudiantado**

La institución cuenta con normativas y/o procedimientos, aprobados y vigentes e instancias responsables para la planificación y gestión de los procesos de admisión y/o nivelación, tutoría académica, titulación y participación estudiantil, que garantizan su formación académica en el marco del modelo educativo y de la normativa del sistema de educación superior (CACES,2019a).

### **Estándar 6. Ejecución de los procesos del estudiantado**

La institución ejecuta los procesos de admisión y/o nivelación, tutoría académica, titulación y participación estudiantil, garantizando el proceso de for-

mación, acorde con su modelo educativo y de la normativa del sistema de educación superior (CACES, 2019a).

## **EF 5.1 Normativa para la Admisión y Nivelación del Estudiantado y EF 6.1 Ejecución de los Procesos de Admisión y Nivelación del Estudiantado**

En los informes finales de evaluación se observa que las universidades norman los procesos de admisión, selección y nivelación del estudiantado a través de reglamentos articulados con el estatuto, PEDI, POA y otras regulaciones de la educación superior, de acuerdo con las particularidades de cada universidad; en las instituciones públicas se establecen a partir de la normativa del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión.

Se compendia en proyectos o en reglamentos como el Reglamento del Sistema de Evaluación de los Estudiantes y Reglamento de Admisión y Nivelación, otras universidades cuentan con dos reglamentos para la admisión y nivelación como el Reglamento de Admisión y Reglamento Interno de Procesos de Nivelación y procedimientos como el Procedimiento para la Admisión, Nivelación y Matriculación para la Modalidad Presencial, Semipresencial y a Distancia e instructivos como el Instructivo del Proceso de Admisión e Instructivo para Admisión y Nivelación.

La política de igualdad de oportunidades se establece en el Reglamento de Estructura Organizacional que integra la política de acción afirmativa, el principio de igualdad consta en el Reglamento de Acción Afirmativa, el Reglamento del Estudiante y en los artículos del reglamento de admisión y nivelación. Los procedimientos e instructivos contemplan acciones particulares para la atención de estudiantes con discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales.

Las instancias responsables constituyen las direcciones, departamentos o unidades de admisión y nivelación, de manera general, el vicerrectorado académico y administrativo coordina con las unidades de bienestar estudiantil, unidad de planificación y unidad de registro y control de información. En una universidad los procesos de nivelación son responsabilidad de la dirección de psicopedagogía.

En las instituciones evaluadas las 17 universidades y dos sedes cumplen satisfactoriamente con el elemento fundamental 5.1.

La ejecución de los procesos de admisión en las universidades estatales se articula con la asignación de cupos y demás normas que establece la SENESCYT y el Reglamento del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión; las universidades particulares ejecutan las normas establecidas en sus reglamentos. Las evidencias se presentan en las listas de aspirantes y de estudiantes

admitidos, en informes de los procesos de admisión y nivelación y en las conversaciones con docentes y estudiantes en las visitas *in situ*.

Los cursos de nivelación cumplen con lo establecido en sus reglamentos, tienen diferentes tiempos de duración dependiendo de la infraestructura, docentes y recursos disponibles. Una universidad ejecutó el curso de nivelación en 16 semanas correspondiente a 400 horas; las áreas que presentan mayor dificultad son matemáticas y lenguaje. En algunas universidades la demanda es superior a la capacidad instalada, por lo que realizaron ampliaciones en la infraestructura y contratación de docentes para atender los requerimientos. Se han desarrollado esfuerzos para atender los cupos asignados; sin embargo, el problema persiste por falta de presupuesto.

En conversaciones con los estudiantes en la visita *in situ* se confirmó el cumplimiento de la ejecución de la política de igualdad. Los estudiantes indicaron que no existe discriminación, una muestra de ello es la adaptación de las pruebas de acuerdo con las capacidades especiales de los aspirantes.

Los resultados del elemento fundamental 6.1 registran 14 universidades con dos sedes que cumplen satisfactoriamente y tres universidades con aproximación al cumplimiento.

¿Reflexiones que se desprenden de esta parte? En los informes se evidencia que en la dimensión planificación las universidades norman los procesos de admisión y nivelación, integran a esta normativa el principio de igualdad de oportunidades y las políticas de acción afirmativa, particularmente con los grupos tradicionalmente excluidos. Las instancias que coordinan estas acciones, en su mayoría, son de nivel ejecutivo-operativo que propician actividades para su desarrollo y logro.

En la dimensión ejecución existen universidades que registran aproximación al cumplimiento que evidencia el problema latente en las mismas: la falta de transferencia de lo planificado a la realidad, situación que necesita corregirse con seguimiento al compromiso de las universidades, toda vez que los estándares de esta evaluación traducen las exigencias mínimas de calidad.

## **EF 5.2. Normativa para el seguimiento del desempeño estudiantil y tutoría académica del estudiantado y EF 6.2. Ejecución del seguimiento al desempeño estudiantil**

El desempeño estudiantil es un referente del aseguramiento de la calidad que determina la toma de decisiones durante el proceso de aprendizaje para subsanar con oportunidad las dificultades a fin de que los estudiantes se inserten en el mundo ubicuo gracias a la tecnología y desarrollen la habilidad

para la autodirección del estudio, se evite pérdidas de año, ausentismo y la interrupción de su proyecto de vida.

Las universidades cuentan con un marco normativo para el seguimiento del desempeño estudiantil que se establece en los estatutos, modelos educativos y reglamentos internos. En estos se precisan los objetivos, acciones, manejo de resultados y responsables, de acuerdo con las particularidades de cada institución.

Algunos de los reglamentos se denominan Reglamento de la Unidad de Bienestar Estudiantil, Reglamento de Régimen Académico, Seguimiento y Desempeño Estudiantil, Reglamento de Orientación y Acompañamiento Estudiantil. Se dispone de procedimientos e instructivos que complementan los reglamentos como el Instructivo de Seguimiento y Control Docente en el Desempeño Estudiantil, Instructivo de Seguimiento Académico, Plan de Acción para el Mejoramiento del Rendimiento Continuo.

Las tutorías se establecen en el Reglamento de Tutorías Académicas, Reglamento de Tutorías Académicas y Acompañamiento Psicosocial Estudiantil, Reglamento de Permanencia y Tutoría Estudiantil o instructivos como el Instructivo Metodológico del Sistema Institucional de Tutorías; y en procedimientos para su ejecución como Procedimiento para la Realización y Monitoreo de Tutorías y Procedimiento de Tutorías Académicas.

Las instancias encargadas de coordinar son la coordinación de tutorías, comisiones académicas de carrera en articulación con bienestar estudiantil, coordinaciones académicas de programas, dirección de escuelas, departamento académico general en coordinación con el vicerrectorado académico y de investigación y la dirección académica en coordinación con bienestar estudiantil.

Los resultados de la evaluación del elemento fundamental 5.2 demuestran que 16 universidades y dos sedes cumplen satisfactoriamente y una universidad fue evaluada como aproximación al cumplimiento.

En la ejecución del seguimiento del desempeño se presentan informes, actas y testimonios de docentes que demuestran la práctica de variadas estrategias con diferentes modalidades, tutorías académicas de desempeño: individuales y grupales, presenciales y virtuales. Un ejemplo es el programa informático que ofrece alerta temprana sobre el rendimiento de los estudiantes y acompaña a su mejoramiento. Otras estrategias fortalecen las actividades con la adecuación de laboratorios, cursos remediales durante el proceso y asignación de horas en los distributivos académicos.

Dos universidades establecen actividades extracurriculares: sociales, culturales y deportivas como complemento a las intelectivas; se considera a la

asignación de becas otra estrategia que evita el abandono, por problemas económicos, de los estudiantes de alto rendimiento.

Los resultados en la ejecución del elemento fundamental 6.2 arrojan cumplimiento satisfactorio en 14 universidades y una sede, y cumplimiento parcial en tres universidades y una sede.

De lo anterior se desprenden las siguientes reflexiones. El seguimiento al desempeño del estudiante presenta disfuncionalidad entre la planificación y ejecución, el cumplimiento parcial de tres universidades indica que las acciones de apoyo al estudiante para que supere sus deficiencias son disfuncionales, consecuentemente se perjudica al estudiante en los resultados de su aprendizaje. El establecimiento de subsanaciones en los procesos, resultado de las responsabilidades de las IES y el seguimiento riguroso del plan de acción, mejorará esta dificultad. En futuras evaluaciones este elemento fundamental debe mantenerse con mayor peso para la acreditación.

### **EF 5.3 Normativa para las tutorías de los procesos de titulación y 6.3 Ejecución de las tutorías para los procesos de titulación**

La problemática en este campo se relaciona con el número de estudiantes que, al concluir la carrera, no logran titularse. Las tutorías para la titulación representan la estrategia de apoyo más idónea en la cual el docente-tutor acompaña al estudiante hasta la titulación. Las tutorías se norman para integrarles al currículo formal y asegurar que los estudiantes sean sujetos de acciones tutoriales en las que se establezcan responsables, tiempos y subsanaciones que cumplan la titulación.

Esta normativa consta en reglamentos específicos o en reglamentos de investigación y vinculación como el Reglamento de Titulación, Reglamento para la Titulación de Grado, Reglamento de la Unidad de Titulación Institucional, Reglamento de Investigación y el Reglamento para la Investigación Científica, Tecnológica e Innovación y Saberes Ancestrales; también cuentan con el Código de Ética e instructivos como el Instructivo general para el Desarrollo de Modalidades de Titulación de Pregrado y Aprendizaje e Instructivo de Modalidades de Titulación. Algunas de las universidades disponen de herramientas antiplagio para el aseguramiento ético en los trabajos de investigación.

Los vicerrectorados académicos o de investigación se responsabilizan de este proceso, así como la unidad de titulación, los decanatos y las direcciones de carrera que designan a los tutores. En las tutorías que se vinculan con la dirección de investigación, sus coordinadores asumen la responsabilidad tutorial. En algunos casos en cada facultad se constituyen las comisiones de tutorías.

Los resultados de la evaluación de elemento fundamental 5.3 demuestran que 15 universidades y dos sedes alcanzan cumplimiento satisfactorio y dos universidades, aproximación al cumplimiento.

La ejecución de las tutorías para la titulación se registra en documentos como el Informe de Acciones de Desarrollo para el Seguimiento de Tutorías de Graduados. En las instituciones que presentan inconvenientes en el cumplimiento justifican la falta de asignación de horas para tutorías debido al exceso de horas docencia, la inexistencia de programación y horarios que sistematizan de manera obligatoria este proceso y la infraestructura inadecuada.

Los resultados indican que 12 universidades y dos sedes cumplen satisfactoriamente con el elemento fundamental 6.3, tres universidades con aproximación al cumplimiento y dos con cumplimiento insuficiente.

Surge entonces la siguiente reflexión: las universidades que cumplen satisfactoriamente demuestran capacidad para llevar a la práctica lo normado y planificado; algunas universidades evidencian un mejoramiento en los procesos y resultados en las dos dimensiones. Las universidades que, por diversos motivos, no acompañan con tutorías al estudiante afectan su meta personal: la obtención de su título y la pérdida de valiosas experiencias de aprendizaje autónomo, evidenciando la falta de cumplimiento de la misión educativa de estas IES.

La aproximación al cumplimiento o cumplimiento insuficiente en este elemento fundamental obliga a que las universidades subsanen esta carencia, caso contrario se perjudica al estudiante y el CACES requiere normar con mayor rigurosidad y ejercer las actividades de seguimiento que están establecidas.

#### **EF 5.4. Normativa para integración del estudiantado en actividades académicas de docencia, investigación y vinculación con la sociedad y EF 6.4. Ejecución de la integración del estudiantado en actividades académicas de docencia, investigación y vinculación con la sociedad**

La normativa e instructivos que regulan la integración de los estudiantes a las actividades académicas de docencia e investigación tiene dos fundamentos: el reglamentario y el curricular que constan en el Reglamento para Ayudantes de Cátedra, Reglamento para la Selección de Ayudantes de Cátedra e Investigación Reglamento del Sistema de Investigación, Desarrollo Tecnológico e Innovación, Reglamento del Estudiante y Reglamento de Prácticas Preprofesionales; y en instructivos como el Instructivo de Ayudantes de Cátedra y de Investigación. La participación de los estudiantes en proyectos de vinculación con la sociedad cuenta con normativas particulares, algunas de

ellas se establecen en el Reglamento General del Sistema de Vinculación con la Sociedad.

Los resultados de la evaluación demuestran que 17 universidades y dos sedes cumplen satisfactoriamente el elemento fundamental 5.4.

La ejecución de las ayudantías de cátedra en las funciones sustantivas de docencia e investigación se encuentran en informes, registros y distributivos en los que se evidencia una mayor participación de los estudiantes en la función sustantiva de investigación. La participación del estudiantado en proyectos de vinculación con la sociedad consta en informes que detallan con precisión todo su desarrollo.

Los resultados indican que nueve universidades y una sede cumplen satisfactoriamente el elemento fundamental 6.4, ocho universidades y una sede registran aproximación al cumplimiento.

Como reflexión acerca de estos resultados se evidencia la problemática que tienen algunas universidades para lograr transferir las disposiciones reglamentarias a la práctica. Esto resta la posibilidad de que los estudiantes en la propia institución dispongan de espacios pedagógicos y didácticos del saber hacer y, sobre la base de los mismos, puedan construir aprendizajes teóricos y éticos para desarrollar sus competencias y vivenciar experiencias prácticas complementarias para su formación. Tal situación amplía la brecha entre el mundo académico y el mundo real.

### **EF 5.5 Normativa para la participación estudiantil en el cogobierno universitario y EF 6.5 Propuestas del estudiantado en el cogobierno**

La figura del cogobierno en las IES expresa el ejercicio democrático de la educación superior. El estudiante, sujeto activo de la educación, participa a través de sus representantes democráticamente elegidos, quienes se encargan de llevar a las autoridades las inquietudes, necesidades y opiniones para su análisis y toma de decisiones en el marco de la LOES.

Las universidades norman esta disposición en diferentes reglamentos: Reglamento de Elecciones de Representantes de los Profesores, Estudiantes y Graduados, Empleados y Trabajadores para el Máximo Organismo Colegiado de Cogobierno, Reglamento Sustantivo al Reglamento de Elecciones, Reglamento del Estudiante, Reglamento de Elecciones, entre otros.

Los resultados de la evaluación del elemento fundamental 5.5 indican que 17 universidades y dos sedes alcanzan cumplimiento satisfactorio.

La ejecución de la participación estudiantil en el cogobierno universitario se evidencia en informes, registros y actas que revelan la actividad de los estudiantes en las reuniones del máximo organismo universitario de acuerdo con la normativa establecida. Las universidades han abierto espacios para que los estudiantes presenten sus propuestas, las más generalizadas son de tipo social, cultural y administrativas, entre las que se observan cursos de recuperación para los estudiantes, homologación de estudios para el cambio de carrera y sugerencias a las mallas curriculares.

Los resultados de la evaluación del elemento fundamental 6.5 indican que 11 universidades y una sede cumplen satisfactoriamente, tres cumplen parcialmente y tres universidades y una sede incumplen.

Una reflexión que provocan estos resultados es que las universidades han abierto espacios de participación a los estudiantes para la presentación de propuestas ante el Consejo Universitario como una expresión del cogobierno que, en el marco de la democracia y participación, resultan reducidas. Es necesario que las universidades estimulen la participación de los estudiantes a través de estrategias creativas a fin que su participación sea más activa y se ejercite los derechos de futuros ciudadanos.

## **Conclusión del componente estudiantado**

El análisis de los informes de la evaluación de los elementos fundamentales de los estándares 5 y 6 correspondientes a la función sustantiva docencia, componente estudiantado, dimensiones planificación y dimensión ejecución, luego del proceso de compensación, demuestra lo siguiente:



**a.** En la dimensión planificación 14 universidades y 2 sedes cumplen satisfactoriamente y 3 universidades se mantienen con aproximación al cumplimiento. En la dimensión ejecución, 7 universidades y 1 sede registran cumplimiento satisfactorio, 1 universidad aproximación al cumplimiento y 9 universidades y 1 sede cumplimiento parcial.

**b.** Estos resultados ponen de manifiesto la misma disfuncionalidad del componente profesorado, la falta de concreción de lo planificado y normado a la realidad. Convendría que en las próximas evaluaciones se le asigne un porcentaje mayor para la acreditación a la dimensión ejecución que exija su cumplimiento riguroso y mejore los procesos de ejecución que lleven las propuestas del discurso a la realidad y se logre mayor aproximación al aseguramiento de la calidad de la educación superior.

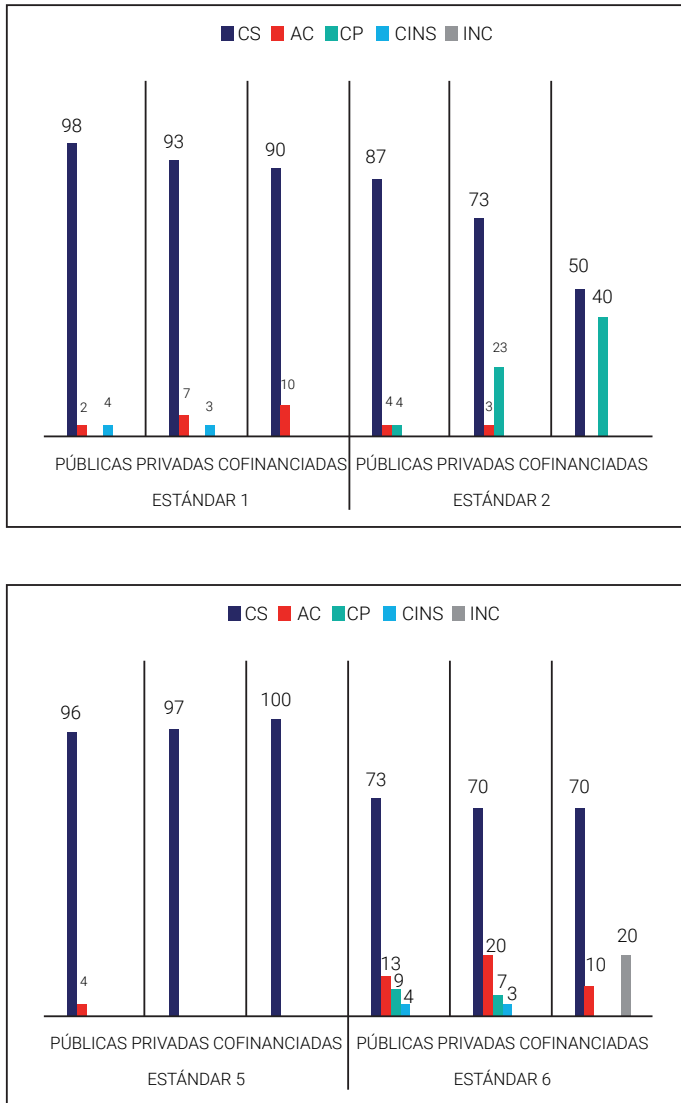
**c.** Los resultados de la evaluación de los elementos fundamentales que registran aproximación al cumplimiento, cumplimiento parcial e incumplimiento indican que algunas universidades no logran las condiciones mínimas del aseguramiento de la calidad en este componente y plantea una nueva interrogante ¿qué pasará cuando se eleve las exigencias de la evaluación y las mínimas exigencias no se hayan subsanado? Dada la importancia del componente estudiantado sería conveniente que el CACES, en el marco de la normativa vigente, establezca disposiciones de mayor rigurosidad para el cumplimiento de los planes de acción que las universidades se comprometen a desarrollar.

**d.** En el componente estudiantado, la ejecución de las tutorías para los procesos de titulación constituye el nudo crítico en las universidades que cumplen parcialmente y en aquellas que incumplen los estudiantes no tienen el apoyo necesario para elaborar el trabajo final y en muchos de los casos, no logran graduarse, problema que se interrelaciona con la distribución de actividades del docente que, por el exceso de carga horaria docente, deja en segundo plano a las actividades relacionadas con investigación, entre ellas las tutorías de titulación. Las universidades necesitan encontrar sus propios caminos de superación del problema y el CACES colocar entre las prioridades del seguimiento la subsanación de la distribución de actividades docentes y de tutorías de titulación.

En el gráfico 1 se observa los resultados en porcentajes de los cuatro estándares cualitativos de las universidades públicas, privadas y cofinanciadas.

**Figura 1.**

**Resultados de la evaluación de los estándares cualitativos de la función docencia**



Fuente: Informes finales de evaluación de universidades seleccionadas 2019-2020.  
Elaboración propia

Nota: Escala de cumplimiento: Cumplimiento Satisfactorio (CS) - Aproximación al Cumplimiento (AC) - Cumplimiento Parcial (CP) - Cumplimiento Insatisfactorio (CINS) - Incumplimiento (INC)

## Conclusiones generales

La unidad dialógica entre el componente profesorado y el estudiantado permite arribar a las siguientes conclusiones generales:

Los resultados de la evaluación de los elementos fundamentales de los estándares 1 y 5, dimensión planificación, componente profesorado y estudiantado, mantienen una relativa igualdad en el cumplimiento satisfactorio y en la aproximación al cumplimiento. En los estándares 2 y 6, dimensión ejecución, componente profesorado y estudiantado, se observa una relativa igualdad en el cumplimiento satisfactorio y cumplimiento parcial, la diferencia se encuentra en el estándar 6 que registra, además, una aproximación al cumplimiento.

La comparación de los componentes profesorado y estudiantado evidencia la falta de ejecución de lo planificado y normado que limita la puesta en práctica de aspectos esenciales para asegurar la calidad de la educación superior, por lo que queda inconcluso el camino hacia la misma. De cara a que las dos dimensiones se complementan, en futuras evaluaciones será necesario que se mantengan las dos dimensiones en el contexto del cambio de los estándares, acorde con la dinámica de la educación superior. Para que la planificación y la norma se concreten en acciones reales, la dimensión ejecución requerirá mayor exigencia en los estándares futuros y un mayor peso en los puntajes de la evaluación para la acreditación, lo que significa una revisión de los marcos teórico conceptual y metodológico, así como de los instrumentos de la evaluación institucional.

En el análisis de los informes finales se evidencia que la visita *in situ* abrió espacios de reflexión y diálogo con profesores, estudiantes y actores de la sociedad. De igual modo, permitió a los evaluadores una mayor integración y conocimiento de la realidad de las IES, la verificación del manejo de las fuentes de información y brindó la oportunidad de ofrecer observaciones y recomendaciones pertinentes con respeto a la diversidad y autonomía de las universidades, ventajas que demuestran que las visitas *in situ* deben mantenerse en futuras evaluaciones.

## Los desafíos

Los resultados de la evaluación de los elementos fundamentales de la función sustantiva docencia alertan a pensar en la evaluación en el futuro. Para ello, será necesario proyectar la evaluación de esta función para los próximos años, impulsar la evaluación de las carreras, reconceptualizar la práctica de la evaluación y reencontrarse con la sociedad.

## Proyectar la evaluación de la función sustantiva docencia para los próximos años

El escenario incierto en el que se desarrollará la función docencia a futuro emplazará a la evaluación a indagar nuevas propuestas. Siguiendo la línea de pensamiento de Rama (2008) se desarrollará en un contexto caracterizado por la tendencia de la educación hacia lo virtual, la inclusión y la equidad, la transnacionalización, la diferenciación de las instituciones, la masificación de la matrícula y las nuevas tecnologías de la información y comunicación, fuerzas transformadoras de las actividades sociales que continuarán a la vanguardia del futuro del currículo de las universidades.

El objetivo de la evaluación de carrera continuará la búsqueda de la cualificación de la función sustantiva docencia a través de sus componentes profesorado y estudiantado. En el contexto de sus transformaciones, se comprometerá a proponer modelos novedosos de evaluación capaces de valorar las transformaciones que experimentará esta función para responder a la realidad incierta de la sociedad del conocimiento y liderar sus avances en nuevos proyectos educativos que aporten al mejoramiento del desarrollo social, económico y ético del país y a la construcción de una cultura más humana.

La dialógica entre función docencia y evaluación exigirá que esta última se adelante a los cambios que experimentará en el futuro aquella y sobre la base de los mismos preparará a los talentos, procesos e instrumentos para que la nueva evaluación responda con pertinencia a las exigencias de calidad de los próximos años. La evaluación integrada de las funciones será una de sus innovaciones si se considera que el currículo se caracterizará por ser flexible, integrador y digitalizado; personalizado y cooperativo que inducirá hacia la articulación de la investigación con la docencia en la indagación del mundo laboral, el avance de los conocimientos, la tecnología, sus repercusiones éticas y su aplicación en acciones reales y concretas que le ofrece la vinculación con la sociedad.

La evaluación considerará el cambio de propósito de la función sustantiva docencia que sustituirá la trasmisión de conocimientos por “una reforma del pensamiento” (Morin, 2006, p.13). La transformación de esquemas mentales, la imaginación y la creatividad, la gestión autónoma de los conocimientos y el manejo eficiente de las inteligencias múltiples pasarán a ser el objeto esencial de la evaluación de la función docente en la sociedad de la información, conocimiento y sabiduría. Quedarán atrás los procesos que “midan y evalúan la universidad tradicional que no investiga, inflexible, profesionalizante, la conformada por las inequidades” (Rama, 2009, p.97).

En este contexto, la evaluación encontrará propuestas creativas, orientaciones teórico-conceptuales diferentes y libres de tradiciones. Tales propues-

tas impulsarán el constante mejoramiento de los procesos para el logro de los nuevos aprendizajes ligados al desarrollo del pensamiento, la solución de problemas inciertos y ambiguos, la creación de conocimiento y la adaptación innovadora de la tecnología, desafío mayor si se considera las tendencias futuras de la educación superior. La obsolescencia del paradigma de la evaluación actual es evidente, únicamente servirá de base para la construcción de nuevos paradigmas que justifiquen que la evaluación cumpla con su propósito: el aseguramiento de la calidad de la educación superior.

## Énfasis en la evaluación de carreras

En el período que se analiza en este texto, la evaluación se enfocó en lo institucional, a futuro se verá obligada a dirigir sus esfuerzos hacia la evaluación de carreras, nueva tendencia de la evaluación de la educación superior que en unos casos sustituirá y, en otros, acompañará a la evaluación institucional. De cara a esta nueva realidad la evaluación de carreras enfrentará numerosos desafíos que estimularán la creatividad, la técnica y pertinencia; la visión de futuro de sus marcos teóricos y metodológicos se reconceptualizará, la investigación reorientará sus procesos en los términos que reclamen las nuevas realidades y la vinculación con la sociedad apoyará al fortalecimiento de la responsabilidad social de las IES.

La evaluación de carreras armonizará sus modelos acorde con la evolución cultural, científica, técnica y ética del currículo concebido como la tendencia teórico-filosófica que orienta los talentos, procesos y elementos planificados o no planificados que intervienen en la educación, realidad que pondrá a prueba el compromiso, la tenacidad, el esfuerzo y la capacidad de adaptación de los actores educativos, que obligará a la evaluación de carreras al encuentro de estrategias para la aceptación tanto de actores internos como externos que aporten al cumplimiento de sus propósitos.

La evaluación de carreras va ligada a las nuevas concepciones de la evaluación diferenciada que propone superar la homogenización de los modelos que se aplicaron, tendencia regional que necesariamente se irá imponiendo en el país por la diversidad de condiciones geográficas, económicas, históricas y culturales en las que se desarrollan las IES.

La diferenciación de los modelos de evaluación de carreras se podría organizar a través de referentes que posibiliten la formación de grupos afines con respeto a sus particularidades. Tal estrategia propiciaría una mayor equidad en los procesos de evaluación y arrojaría información más pertinente de las potencialidades, debilidades y nudos críticos, sobre los cuales se construirían observaciones, recomendaciones y subsanaciones de mayor aproximación a la realidad, que mejorarían el aseguramiento de la calidad. En síntesis, es im-

perativo que se ejecute en los próximos años el cambio de la visión paradigmática de la evaluación de las carreras y del modelo de la evaluación vigente.

## **La reconceptualización de la práctica de la evaluación de la función docencia**

La reconceptualización de la práctica de la evaluación de la función docencia es la respuesta educativa a las demandas de una sociedad que avanza hacia la interdependencia global, valora el conocimiento científico y tecnológico como componente esencial del desarrollo social que desafía a la educación superior hacia la participación en el “reto civilizado de emprender la reforma más radical que jamás antes haya enfrentado” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1998, Preámbulo, párr. 3).

Es el momento de que la evaluación amplíe sus horizontes y se convierta en un sistema que, en el marco de la autonomía universitaria, articule las acciones de las instituciones rectoras de la planificación y de la evaluación de la educación superior, diversifique los modelos de evaluación y amplíe el número de actores que intervienen en la realidad y “que requiere reconceptualizar los paradigmas tradicionales evaluativos de cara a la realidades de sistemas universitarios masivos diferenciados e internacionalizados” (Rama, 2008, p.94).

La autoevaluación necesitará también transformarse, dejar de ser un proceso final con el legítimo interés de acreditar, para transformarse en una actividad de mejoramiento continuo que arroje información de sus avances al sistema de evaluación propuesto y se integre a la dinámica de la evaluación de procesos que se apoye en un control de las subsanaciones; y supere una de las mayores disfuncionalidades que afectan directamente a la calidad, encontradas en este estudio: la falta de la transferencia de la norma o planificación a la práctica real, problema recurrente en algunas universidades. El acompañamiento y seguimiento aborda la imprevisibilidad de las acciones de los seres humanos en un mundo cambiante en el mismo que la coparticipación, el trabajo de equipo y la colaboración logran cierto nivel de control sobre las incertidumbres y ofrecen mejores resultados.

La aplicación de la evaluación de procesos y resultados controlará con oportunidad el cumplimiento de las propuestas educativas que impulsan a las universidades a formar parte activa de la nueva sociedad del conocimiento y la “naciente sociedad del saber” (Rama, 2009, p.96). La ejecución de los dos momentos de la evaluación se convertirá en estrategias y herramientas para que “las universidades puedan cruzar la frontera que separan las actuales sociedades de la información para alcanzar sociedades del saber” (Rama, 2008, p.96).

## La participación de los actores externos

El paradigma homogenizante de la evaluación, que se enfocó en la verificación de resultados y de exclusiva responsabilidad de agencias evaluadoras, va quedando en la obsolescencia y se abren paso nuevas formas con las cuales la participación de los actores externos cobra relevancia aun para la autoevaluación. La evaluación de la educación superior priorizará el consenso de intereses, necesidades, problemas e ideales de la sociedad como herramientas que estimulen el debate académico institucional y dejen en segundo plano el criterio objetivo e imparcial del evaluador que juzga los resultados finales.

La nueva evaluación se construirá compartiendo experiencias desde varias fuentes de información de acuerdo con los actores: la fuente curricular de los profesores, la técnica de los evaluadores y la de impacto de los actores sociales. Así, acogerá la tendencia regional de la educación superior que busca la integración continua y el diálogo con los actores sociales, emergiendo un amplio espacio de participación de los sectores productivos y de servicios en todas las funciones sustantivas y dimensiones de la evaluación que estimulen el tránsito del carácter pasivo de la sociedad hacia su involucramiento activo, desde sus particulares experiencias.

La importante información que disponen los sectores sociales les caracteriza como actores estratégicos, voceros del interés familiar y estudiantil para la construcción de las políticas de evaluación que preparan a la educación superior para el futuro en el que competirá con propuestas innovadoras y pertinentes. En ese contexto, la educación superior debe ceder aquel rol de definir por sí sola los modelos de evaluación.

Las políticas consensuadas con los sectores sociales, laborales y productivos se caracterizarán por su flexibilidad, previsibilidad y pertinencia que enriquecerán la evaluación de la función docente. Su importancia crece en la medida que los sectores en mención ponen a disposición el mercado de trabajo y la oferta laboral y disponen de criterios para valorar el cumplimiento de las demandas en la formación de profesionales.

La construcción participativa de las nuevas políticas de evaluación cambiará la linealidad, el direccionamiento, la estandarización y el fraccionamiento de los procesos de evaluación ejecutados a la luz de las políticas anteriores. Se espera que contribuyan en la prevención de fenómenos que repercuten directamente en la calidad de la educación superior, como el analfabetismo digital, la dependencia científica y tecnológica, la discriminación e inestabilidad política.

## Referencias

- Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (2019a). *Modelo de Evaluación Externa de Universidades y Escuelas Politécnicas 2019*. Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. <https://bit.ly/3kcg8iq>
- Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (2019b). *Modelo de Evaluación Externa de Universidades y Escuelas Politécnicas 2019. Guía de apoyo del par evaluador*. Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. <https://bit.ly/3Cq4ztX>
- Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior del Ecuador. (2013). *Ecuador: el modelo de evaluación del Mandato 14*. Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior del Ecuador. <https://bit.ly/3tUr2MN>
- Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior del Ecuador. (2015). *Modelo de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas*. Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior del Ecuador. <https://bit.ly/3tEJzg7>
- Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior del Ecuador. (2018). *Modelo de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas*. Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior del Ecuador. <https://bit.ly/3zckla2>
- Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador. (2009). *Mandato Constituyente n.º 14. Modelo de evaluación de desempeño institucional de las instituciones de educación superior*. Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador. <https://bit.ly/3hKNzqo>
- Ley Orgánica de Educación Superior, LOES de 2018. 12 de octubre de 2010. Registro Oficial Suplemento 298.
- Morin, E. (2006). *Hacia un nuevo horizonte de la educación*. Diplomado del Pensamiento Complejo. Universidad Mundo Real.



Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el siglo XXI: Visión y acción*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior.

Pérez Gómez, A. (2012). *Educación en la era digital*. Morata.

Rama, C. (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe en el siglo XXI. Deselitización – Deshomogenización*. Tomo II. Asamblea Nacional de Rectores. ANR.



# **Función sustantiva de investigación e innovación**

**La evaluación de la investigación  
como función sustantiva de las  
instituciones de educación superior  
ecuatorianas, 2009-2020**

**María Fernanda Compte Guerrero**

**Ricardo Alberto Pozo Urquiza**



# La evaluación de la investigación como función sustantiva de las instituciones de educación superior ecuatorianas, 2009-2020

**María Fernanda Compte Guerrero<sup>1</sup>**

**Ricardo Alberto Pozo Urquiza<sup>2</sup>**

## Resumen

Este trabajo se centra en la inclusión de la función sustantiva Investigación en los modelos utilizados por el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES), organismo estatal de control encargado de los cuatro principales procesos de evaluación y acreditación institucional a los que han sido sometidas las universidades y escuelas politécnicas ecuatorianas desde el año 2009, y en los resultados que estas obtuvieron en el último proceso llevado a cabo entre los años 2019 y 2020. El objetivo principal es analizar dichos resultados que dan cuenta del estado de las instituciones de educación superior ecuatorianas en investigación, sus avances y progresos frente a una futura evaluación con un modelo cada vez más exigente. Los resultados obtenidos muestran que es necesario invertir en proyectos de investigación para incrementar la producción científica y así lograr un mejor posicionamiento en los *rankings* regionales y mundiales.

*Palabras clave:* investigación, evaluación, modelo de evaluación.

---

1. Doctora en Metodologías para el diseño, evaluación y mejora de planes, proyectos y programas educativos por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED-Madrid), Magister en Gerencia y Liderazgo Educativo por la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), Arquitecta por la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil (UCSG). Profesora Titular Principal 1, Decana de la Facultad de Arquitectura y Diseño y ex Directora del Subsistema de Investigación y Desarrollo de la UCSG. [maria.compte@cu.ucsg.edu.ec](mailto:maria.compte@cu.ucsg.edu.ec)

2. Doctor en Filosofía por la University of Duisburg-Essen (UDE) en Alemania, Magister en Desarrollo Urbano por la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUCC), Arquitecto por la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil (UCSG). Profesor Titular Agregado, ex Asesor del Subsistema de Investigación y Desarrollo de la UCSG. [ricardo.pozo01@cu.ucsg.edu.ec](mailto:ricardo.pozo01@cu.ucsg.edu.ec)

## Abstract

This work focuses on the inclusion of the substantive function Research in the models used by the Quality Assurance Council, a state control body in charge of the four main institutional evaluation and accreditation processes to which universities and schools have been subjected. Ecuadorian polytechnics since 2009, and in the results they obtained in the last process carried out between 2019 and 2020. The main objective is to analyze these results that give an account of the state of Ecuadorian higher education institutions in research, their advances and progress in the face of a future evaluation with an increasingly demanding model. The results show that it is necessary to invest in research projects to increase scientific production and thus achieve a better position in the regional and world rankings.

*Keywords:* research, evaluation, evaluation model.

## Introducción

En la evaluación de las instituciones de educación superior latinoamericanas “se evidenció el uso de modelos de evaluación a partir del final de la década de los 80 y principios de los 90” (Royero, 2002, p.8) incluyendo lo que el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES) llama Elementos Fundamentales, donde se inserta a la investigación, como por ejemplo en los modelos aplicados en México, Perú, Colombia, Cuba, etc., que “En la parte de investigación se evalúa el establecimiento de líneas y proyectos de investigación, la difusión e impacto de la producción científica; asimismo, la coherencia de las actividades de investigación con el proceso de enseñanza-aprendizaje y con las necesidades del medio.” (Acosta, B. y Acosta, M., 2016, p. 1265). En estos países, la categoría de Investigación es evaluada con base en los procesos, programas y proyectos, líneas de investigación, redes del conocimiento y la formación en investigación de los docentes, y los recursos que las instituciones de educación superior destinan a la investigación; también se evalúa “la vinculación entre la investigación y la docencia” (COPAES, 2016, p.34).

La evaluación de la calidad de las Instituciones de Educación Superior (IES) ecuatorianas, como proceso constante y continuo, se instauró en el Ecuador a partir del año 2008, cuando la Asamblea Nacional Constituyente emitió el Mandato No. 14 para que se las valore con la finalidad de realizar una depuración del sistema de educación superior con base en la revisión de su situación jurídica y calidad educativa.

Los modelos utilizados para los procesos de evaluación de las IES ecuatorianas han ido evolucionando con el tiempo y aplicación, y según sus prin-

cipales objetivos. En el último modelo aplicado en el 2019, al igual que en los modelos de evaluación utilizados en Latinoamérica, se les da mucha importancia a las tres funciones sustantivas de la educación superior: docencia, investigación, y vinculación, en las tres dimensiones planteadas: planificación, ejecución y resultados.

A partir del 2009, se han aplicado varios modelos elaborados por las instancias responsables de los diferentes procesos de evaluación y acreditación institucional a las que han sido sometidas las IES ecuatorianas hasta el 2019 en que se realizó la última evaluación. Estos modelos son: Evaluación de Desempeño Institucional de las IES, Mandato Constituyente No. 14 (2009); Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas (2013); Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas (2015); y, Evaluación Externa de Universidades y Escuelas Politécnicas (2019).

La base legal que sustenta a estos modelos se compone de la Constitución de la República del Ecuador del 2008, la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) del 2010, la Ley Orgánica Reformatoria a Ley Orgánica de Educación Superior (LOR LOES) del 2018, y sus respectivos reglamentos, además de otras normativas que regulan la educación superior, emitidas por el Consejo de Educación Superior (CES) y el actual CACES, antes llamado Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior del Ecuador (CEAACES) y Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Educación Superior del Ecuador (CONEA).

En todos estos modelos se han incluido las funciones sustantivas de la IES como academia e investigación y la vinculación con la sociedad desde el modelo del 2015; y las condiciones institucionales; la función Investigación, como criterio específico en todos los modelos, ha sido evaluada desde su planificación, ejecución y resultados.

## **Los modelos utilizados para la evaluación institucional a partir del 2009**

### **Evaluación de desempeño institucional de las instituciones de educación superior, Mandato Constituyente no. 14 (2009)**

La Constitución de la República vigente en el Ecuador, en su art. 347 indica que es responsabilidad del Estado “[...] asegurar el mejoramiento permanente de la calidad, [...]” (2008, p.160) en todos los niveles educativos, por lo que la Asamblea Nacional Constituyente dictó el Mandato Constituyente No.14 en julio de 2008 para que el ex CONEA (2009) se encargue de determinar la situación académica y jurídica de las IES y así garantizar su calidad, “propiciado

su depuración y mejoramiento” (p.4). El modelo contó con cuatro criterios, 28 subcriterios y 51 indicadores.

## Tabla 1

### *Criterios, subcriterios e indicadores del Modelo de Evaluación de Desempeño Institucional de las Instituciones de Educación Superior, Mandato Constituyente No. 14 (2009)*

Criterios	Subcriterios	Indicadores
Academia	11	19
Estudiantes y entorno	9	16
Investigación	3	7
Gestión	5	9
Total	28	51

Fuente: Modelo de Evaluación de Desempeño Institucional de las Instituciones de Educación Superior, Mandato Constituyente No. 14 (2009)

En el criterio Investigación, este modelo tuvo como ejes de articulación las siguientes líneas estratégicas:

- a.** El reconocimiento y valoración social de la CyT e innovación a través de, entre otros, la generación de una cultura de ciencia y tecnología ligada al desarrollo de la educación;
- b.** El perfeccionamiento de las capacidades de los actores para manejar, integrar y utilizar los recursos del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación;
- c.** La generación y transferencia de productos científicos, tecnológicos y de innovación; y
- d.** El fortalecimiento del sistema nacional de ciencia y tecnología. (CO-NEA,2009,p.38)

El criterio se sustentó en tres subcriterios: políticas de investigación, praxis investigativa y pertinencia de la investigación para evaluar el desempeño de las IES en la articulación de esta con las actividades de docencia. Cada criterio contó con subcriterios e indicadores con sus respectivos pesos para el cálculo cuantitativo.

Las políticas de investigación (etapa de planificación) establecidas por las IES como base para la formulación de las líneas de investigación y las accio-



nes destinadas a incentivar la investigación entre los docentes como el otorgamiento de licencias de año sabático y becas. La praxis investigativa (etapa de implementación) sustentada en los fondos internos y externos que las IES captan y disponen para la investigación y los proyectos que desarrollan los docentes. La pertinencia (etapa de resultados) traducida en la evaluación de los alcances y logros de la investigación en el cálculo de publicaciones (libros, revistas revisadas y no revisadas por pares académicos) y resultados.

Con este modelo se evaluó a 68 universidades y escuelas politécnicas de las 71<sup>3</sup> existentes en esa fecha: 29 públicas, nueve cofinanciadas y 34 particulares. El resultado fue la ubicación de estas IES en las categorías A, B, C, D, y E, quedando 11 en la A, nueve en la B, 13 en la C, nueve en la D, y 26 en la E. Las 26 IES ubicadas en la categoría E fueron evaluadas por el CEAACES entre el 2012 y el 2013, de las cuales 14 fueron suspendidas por el CES al ser catalogadas como No aceptables (CACES, 2018, p.15).

### **Evaluación institucional de universidades y escuelas politécnicas (2013)**

En el 2013, el CEAACES llevó a cabo una evaluación general a todas las IES con un modelo y metodología muy parecidos al utilizado en el 2009 y con base en los datos del 2012, al que se le agregó un componente nuevo: Resultados de Aprendizaje y no tuvo cambios en los demás criterios, solamente en las ponderaciones respectivas. Este proceso se llamó de recategorización porque se lo aplicó a las universidades y escuelas politécnicas ubicadas en categoría E y a las que solicitaron la revisión de la categoría obtenida en el 2009. De las 26 IES ubicadas en categoría E en el 2009, luego de este proceso de recategorización, tres fueron calificadas como aceptables, ocho de cumplimiento parcial, y el resto fueron suspendidas por la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT).

Dos artículos de la LOES del 2010 fueron, principalmente, la base para el Modelo que se aplicó en el 2013, el art. 93 de la LOES (2010) que indica “El principio de calidad consiste en la búsqueda constante y sistemática de la excelencia, la pertinencia, producción óptima, transmisión del conocimiento y desarrollo del pensamiento mediante la autocrítica, la crítica externa y el mejoramiento permanente” (p.17) y el artículo 100 que establece que el objetivo de la evaluación externa es

“determinar que su desempeño cumple con las características y estándares de calidad de las instituciones de educación superior y que sus actividades se realizan en concordancia con la misión, visión, propósi-

---

3. Tres universidades de posgrado no fueron evaluadas en este proceso: el Instituto de Altos Estudios Nacionales (IAEN), la Facultad Latinoamérica de Ciencias Sociales (FLACSO), y la Universidad Andina Simón Bolívar (UASB).

tos y objetivos institucionales o de carrera, de tal manera que pueda certificar ante la sociedad la calidad académica y la integridad institucional" (p.18); este modelo contó con cinco criterios, 16 subcriterios y 46 indicadores.

## Tabla 2

### *Criterios, subcriterios e indicadores del Modelo de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas (2013)*

<b>Criterios</b>	<b>Subcriterios</b>	<b>Indicadores</b>
Academia	9	16
Eficiencia académica	-	5
Investigación	-	4
Organización	4	10
Infraestructura	3	11
Total	16	46

Fuente: Modelo de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas (2013)

Según el Diagnóstico para el Plan de Desarrollo del Sistema de Educación Superior (2021), el resultado de esta evaluación efectuada a 54 IES fue: cinco ubicadas en la categoría A, 23 en la B, 18 en la C, y ocho en la D (p.22). Estas ocho IES fueron catalogadas por el CEAACES como "En proceso de acreditación" (CACES, 2018, p.15).

### **Evaluación institucional de universidades y escuelas politécnicas (2015)**

Este modelo, elaborado por el CEAACES en el 2015, utilizado para el proceso voluntario de recategorización de las IES que lo solicitaron, debía asegurar que las IES cumplieran con el principio de:

Calidad de las universidades y escuelas politécnicas como el grado en el que, de conformidad con su misión, enmarcada en los fines y funciones del sistema de educación superior ecuatoriano, alcanzan los objetivos de docencia, investigación y vinculación con la sociedad, a través de la ejecución de procesos que observan los principios del sistema y buscan el mejoramiento permanente. (p.3)

El modelo, elaborado con base en el del año 2013, contó con seis criterios, 15 subcriterios y 44 indicadores.

**Tabla 3*****Criterios, subcriterios e indicadores del Modelo de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas (2015)***

<b>Criterios</b>	<b>Subcriterios</b>	<b>Indicadores</b>
Organización	3	8
Academia	3	13
Investigación	2	5
Vinculación con la sociedad	2	3
Recursos e infraestructura	3	9
Estudiantes	2	6
Total	15	44

Fuente: Modelo de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas (2015)

En la Adaptación del Modelo de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas 2013 al proceso de recategorización de 2015, uno de los criterios era Investigación con el que se evaluó “la institucionalización de los objetivos, proyectos y actividades de investigación, así como los resultados obtenidos por los investigadores de la institución” (p.24).

Con este modelo se buscó verificar si las IES contaban con:

una estructura y la disponibilidad de recursos que propendan crecientes niveles de calidad en los resultados obtenidos; en particular, debe considerar: la disponibilidad del talento humano de acuerdo a sus características, la estructura organizativa institucional (en particular la oferta académica de posgrado) y la disponibilidad de los recursos. Adicionalmente, para efectos de la evaluación externa se consideran los resultados obtenidos por los investigadores de la institución agrupándolos en publicaciones periódicas, indexadas y no indexadas, y libros o capítulos de libros. (p.24)

A su vez, el criterio Investigación se dividía en dos subcriterios: Institucionalización y Resultados. Cada uno de estos constaba de indicadores con sus respectivas listas de evidencias.

**Tabla 4****Subcriterios e indicadores del Criterio Investigación del Modelo de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas 2013, adaptado (2015)**

Subcriterios	Indicadores
Institucionalización	Planificación de la investigación
	Gestión de recursos para la investigación
Resultados	Producción científica
	Producción regional
	Libro o capítulos revisados por pares

Fuente: Modelo de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas (2015)

Con el subcriterio de Institucionalización (etapa de planificación) se analizaban las políticas y procedimientos establecidos por las IES con la finalidad de institucionalizar la investigación como una de sus funciones sustantivas, a través de la planificación y de la gestión de recursos, incluidas las políticas, normativas y objetivos institucionales de investigación, las líneas y los grupos de investigación, los proyectos de investigación, las ayudas, becas y reconocimientos a la investigación, la divulgación de los resultados, la planificación estratégica y operativa institucional donde se incluya a la investigación, el presupuesto asignado y ejecutado para investigación.

Con el subcriterio de Resultados de la investigación (etapa de resultados) se evaluaba los resultados de la investigación científica y académica realizada por la institución traducida en la publicación de artículos, libros, capítulos de libros. Los artículos se los evaluó como producción científica o regional, dependiendo de la indización de las revistas, en bases de datos *SCImago*<sup>4</sup> o *ISI Web ok Knowledge*<sup>5</sup> (científica) o en bases de datos Latindex (catálogo), Scielo, Lylax, Redalyc, Ebsco, Proquest, Jstor y OAJI<sup>6</sup> (regional). Los libros y capítulos de libros revisados por pares.

Con este modelo se evaluó a 13 IES (12 que la solicitaron y la ESPE que no había sido evaluada en el proceso del 2013) que fueron recategorizadas entre las categorías A, B y C, quedando una fuera porque no alcanzó los estándares

4. Clasificación de instituciones académicas y de investigación con base en indicadores de calidad e impacto de publicaciones consideradas de alto impacto por el CEAACES.

5. Instituto para la Información Científica que contiene un conjunto de bases de datos bibliográficos académicos y de investigación consideradas de alto impacto por el CEAACES.

6. Bases de datos que contienen publicaciones en revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, consideradas de impacto regional por el CEAACES.

mínimos de evaluación. Luego del proceso de recategorización de esas 13 IES, en total, ocho quedaron ubicadas en la categoría A, 28 en la B, 19 en la C.

## **Evaluación de universidades y escuelas politécnicas (2019)**

Cuando la Asamblea Nacional reformó la LOES, en agosto de 2018, en el art. 68 de la LOR LOES que modifica el art. 93 de la LOES (2018) se estableció el principio de calidad como

(...) la búsqueda continua, auto-reflexiva del mejoramiento, aseguramiento y construcción colectiva de la cultura de la calidad educativa superior con la participación de todos los estamentos de las IES y el SES, basada en el equilibrio de la docencia, la investigación e innovación y la vinculación con la sociedad, orientadas por la pertinencia, la inclusión, la democratización del acceso y la equidad, la diversidad, la autonomía responsable, la integralidad, la democracia, la producción de conocimiento, el diálogo de saberes, y valores ciudadanos. (p.18)

Con base en esta reforma, el CACES elaboró un nuevo modelo para la evaluación de las IES que tuvo como propósito “evaluar con fines de acreditación a las universidades y escuelas politécnicas (no categorizarlas). Entendiendo que el fin último es la calidad y no la acreditación” (LOR LOES, 2018, artículo 95, p.26). El objetivo del modelo planteado por el CACES fue

valorar cómo están cumpliendo las IES, de manera equilibrada -o no-, con el desarrollo de las tres funciones sustantivas de la universidad ecuatoriana: docencia, investigación e innovación y vinculación con la sociedad, que es la base de la concepción de calidad establecida en el art. 93 de la LOR LOES 2018. (p.26)

En este sentido, se estructuró el modelo en cuatro ejes, tres dimensiones y 20 estándares, más siete estándares proyectivos para evaluación, pero no para acreditación.

**Tabla 5*****Ejes, dimensiones y número de estándares del Modelo de Evaluación de Universidades y Escuelas Politécnicas (2019)***

Eje	Dimensiones			Estándares
	Planificación	Ejecución	Resultados	
Función sustitutiva docencia (Profesorado y estudiantado)	2	2	3	7
Función sustitutiva investigación	1	1	2	4
Función sustitutiva vinculación con la sociedad	1	1	1	3
Condiciones institucionales				6
Total		3		20

Fuente: Modelo de Evaluación de Universidades y Escuelas Politécnicas (2019)

En este modelo se consideró a la función sustantiva Investigación como “una labor creativa, sistemática y sistémica fundamentada en debates epistemológicos y necesidades del entorno, que potencia los conocimientos y saberes científicos, ancestrales e interculturales” (CACES, 20219, p.29).

Se planifica de acuerdo con el modelo educativo, políticas, normativas, líneas de investigación y recursos propios o gestionados por las IES y se implementa mediante programas y/o proyectos desarrollados bajo principios éticos y prácticas colaborativas. La ejecutan diversos actores como institutos, centros, unidades, grupos, centros de transferencia de tecnología, profesores investigadores y estudiantes, a través de mecanismos democráticos, arbitrados y transparentes. Los resultados de la investigación son difundidos y divulgados para garantizar el uso social del conocimiento y su aprovechamiento en la generación de nuevos productos, procesos o servicios.

La investigación genera resultados que pueden ser utilizados en propuestas de vinculación con la sociedad que beneficien la calidad de vida y el desarrollo social. A su vez, la vinculación con la sociedad identifica necesidades y genera preguntas relevantes para la investigación. De igual manera, la investigación se articula con la docencia al generar conocimientos que se incorporan al proceso de enseñanza-aprendizaje, contribuyendo con la formación profesional, los procesos de titulación, la gestión curricular y la oferta de formación de posgrado. (CACES, 2019, p.29)

Las tres dimensiones establecidas para la evaluación son: planificación, ejecución y resultados, aplicadas a los cuatro ejes, ya que su inclusión le da al modelo “mayor integralidad, pues se mira no solo los resultados conseguidos, sino cómo estos han sido logrados y de qué manera, a la vez, sirven para generar mejoras continuas” (CACES, 2019, p.33), de esta manera se puede identificar en dónde están “las fortalezas y las debilidades de la gestión de las funciones sustantivas” (CACES, 2019, p.33)

En la Dimensión Planificación, con el Estándar 8: Planificación de los procesos de investigación se buscaba que las IES cuenten

(...) con normativa y/o procedimientos institucionalizados, aprobados y vigentes, e instancias responsables para el desarrollo de la de investigación, así como para la selección, asignación de recursos, seguimiento, evaluación y publicación de resultados de los programas y/o proyectos de investigación científica y/o tecnológica y/o de creación artística, enmarcados en sus líneas de investigación, procurando la participación del estudiantado. (CACES, 2019, p.81)

Los Elementos Fundamentales definidos para evaluar este estándar son: el 8.1 sobre la coherencia de los dominios académicos y las líneas de investigación institucionales, junto a las necesidades del entorno, con la planificación de los programas y/o proyectos de investigación; 8.2 acerca de la reglamentación y/o procedimientos que siguen las IES para la selección, seguimiento y evaluación de los proyectos de investigación y para la publicación de sus resultados; 8.3 sobre la reglamentación y/o procedimientos para la asignación y gestión de los recursos económicos externos para la ejecución de los proyectos de investigación; 8.4 sobre la reglamentación y/o procedimientos para el reconocimiento a los profesores y estudiantes por sus resultados de investigación; y 8.5 acerca de la reglamentación y/o procedimientos para garantizar la ética en las actividades de investigación realizadas por los profesores y estudiantes, el reconocimiento a los estudiantes, y en la difusión de sus resultados (CACES, 2019, p.81).

En la Dimensión Ejecución, con el Estándar 9: Ejecución de los procesos de investigación se deseaba verificar que

La institución selecciona programas y/o proyectos de investigación científica y/o tecnológica y/o de creación artística mediante procedimientos de arbitraje preferentemente enmarcados en las líneas de investigación y/o dominios académicos, ejecuta los recursos provenientes de fondos internos y externos, da seguimiento y los evalúa, reconociendo los logros del profesorado y estudiantado, acorde con la normativa del sistema de educación superior, en el marco de principios éticos. (CACES, 2019, p.83)

Los Elementos Fundamentales definidos para evaluar este estándar son: 9.1 con la verificación de la aplicación de procedimientos de arbitraje seguidos por las IES para la selección de proyectos de investigación, conocidos por los profesores; 9.2 sobre el seguimiento, ejecución y evaluación de los fondos internos y/o externos utilizados en los proyectos de investigación; 9.3 acerca de la asignación de carga horaria y horas de participación de los estudiantes en los proyectos de investigación como parte de sus actividades académicas; 9.4 sobre la implementación y seguimiento de procedimientos éticos en las actividades de investigación desarrolladas por profesores y estudiantes, y el reconocimiento de la participación de los estudiantes y en la difusión de los resultados. También se evalúa la ejecución de proyectos de investigación que involucran seres humanos, recursos biológicos y genéticos, aprobados por las instancias respectivas; 9.5 sobre el reconocimiento a los logros de los actores de investigación (profesores y estudiantes), con la inclusión de estos en la participación en los beneficios por la explotación o cesión de derechos patrimoniales sobre invenciones producto de las investigaciones, conforme la normativa estatal vigente (CACES, 2019, pp.83-84).

En la Dimensión Resultados, con el Estándar 10: Producción académica y científica se evaluó que:

La institución produce resultados de la investigación científica, tecnológica y/o de creación artística, plasmados en obras de relevancia, valoradas por pares internos y externos a la institución, que cumplen con requisitos básicos de publicación, exposición y/o registro, y están articuladas a sus líneas de investigación y/o proyectos de creación artística. (CACES, 2019, p.85)

Los Elementos fundamentales definidos para evaluar este estándar son: el 10.1 que incluye la producción de "obras literarias, libros y capítulos de libros, propiedad industrial, producción artística, diseño, prototipos y obtenciones vegetales" (CACES, 2019, p.85), resultados de los proyectos de investigación; 10.2 sobre los "Libros y capítulos de libros revisados por pares, publicados en los periodos académicos ordinarios 2017 y 2018" (CACES, 2019, p.85), calculados con una fórmula específica; 10.3 acerca de las exposiciones públicas de las obras de creación artística, revisadas por pares; 10.4 el registro de la propiedad industrial y las obtenciones vegetales, producto de los proyectos de investigación; 10.5 el registro de prototipos y diseños, incluidos *software*, producto de los proyectos de investigación (CACES, 2019, pp.85-86).

El Estándar 11: Publicación de artículos en revistas indizadas indica "El profesorado de la institución publica artículos en revistas indizadas en bases de datos" (CACES, 2019, p.88) calculado con una fórmula específica.



Cada estándar incluyó las respectivas fuentes de información que fueron verificadas por los evaluadores a través de la plataforma SIIES<sup>7</sup> y las visitas *in situ*.

## Los elementos proyectivos

Siete Elementos Proyectivos fueron incluidos en el modelo con fines de evaluación pero no de acreditación, es decir, su calificación no contó para la evaluación global. Estos “aluden a aspectos como la articulación de las funciones sustantivas, la internacionalización, la innovación, los elementos de equidad e igualdad de oportunidades en alcance más profundo a los estándares de acreditación, entre otros aspectos” (CACES, 2019, p.50).

Estos son muy importantes debido a que aunque no fueron calificados, sirvieron como base para la elaboración de los planes de mejora continua que las IES tuvieron que elaborar y enviar al CACES luego de haber recibido el informe final del proceso de evaluación. Los estándares proyectivos relacionados con la investigación y sus procesos son:

### Estándar Proyectivo A

Articulación y sinergias entre funciones sustantivas y entre disciplinas, con los Elementos fundamentales: A.1 sobre la reglamentación “y/o procedimientos para la coordinación de la planificación, seguimiento y evaluación de la gestión académica global de las funciones sustantivas” (CACES, 2019, p.115); A.2 acerca de la ejecución de proyectos inter, multi o transdisciplinarios donde se articulen las tres funciones sustantivas, con la participación de profesores y estudiantes; A.3 sobre los resultados de los proyectos de investigación y de vinculación con la sociedad como insumos para los procesos de mejora curricular, de titulación y la oferta de posgrado; A.4 el análisis periódico de información de los procesos relativos a las funciones sustantivas que las IES deben realizar “para identificar fortalezas y debilidades, y toma decisiones para el mejoramiento y potenciación de sus dominios académicos” (CACES, 2019, p.115); A.5 sobre la promoción de la formación de redes académicas inter, multi y transdisciplinarios de investigación y de vinculación con la sociedad, tanto internas como externas.

---

7. Sistema Integral de Información de la Educación Superior utilizado por el CACES, el CES y la SENESCYT, para activar el flujo de información entre los actores del Sistema de Educación Superior.

## **Estándar Proyectivo B**

Uso social del conocimiento, con el Elemento Fundamental B.2 pertinente a investigación sobre las acciones de las IES para propiciar y facilitar “la publicación de los resultados de las investigaciones en revistas indizadas de acceso abierto” (CACES, 2019, p.117).

## **Estándar Proyectivo C**

Innovación, con el Elemento Fundamental C.3 pertinente a investigación acerca de la mejora de los procesos académicos de las IES con base en los resultados de los proyectos de investigación educativa.

## **Estándar Proyectivo D**

Internacionalización, con los Elementos Fundamentales pertinentes a investigación: D.2 sobre las membresías en redes internacionales que tienen las IES y el desarrollo conjunto de proyectos de investigación multicéntricos; y D.3 acerca de la suscripción y ejecución de “convenios y/o cartas de intención de cooperación con organizaciones e IES internacionales, para el intercambio académico” (CACES, 2019, p.121) mediante estancias o pasantías de docencia o investigación de los profesores y estudiantes.

## **Estándar Proyectivo G**

Interculturalidad, diálogo de saberes y sostenibilidad ambiental, con el Elemento Fundamental G.3 pertinente a investigación sobre la integración del diálogo de saberes en las actividades de docencia, investigación y vinculación con la sociedad que realizan las IES.

## **Los resultados del proceso de evaluación y acreditación realizado en el 2019-2020**

En octubre de 2020, el CACES aprobó los informes consolidados<sup>8</sup> del proceso de evaluación externa de cada una de las 55 IES evaluadas en el 2019 con el modelo descrito, de las cuales 29 (53%) son públicas y 26 (47%) son particulares; distribuidas por regiones, 21 (38%) están en la costa, 33 (60%) en la sierra y una (2%) en el oriente. De las 21 IES de la costa, 13 (62%) son públicas y ocho (38%) son particulares; de las 33 IES de la sierra, 15 (45%) son

---

8. Los informes consolidados aprobados por el CACES, en sesión del 25 de octubre de 2020, reflejan los resultados finales obtenidos por las IES luego de los ajustes realizados con base en las observaciones presentadas por estas.

públicas y 18 (55%) son particulares; y una (100%) es pública ubicada en el oriente (ver Tabla 6 y Figura 1).

Es importante resaltar la ubicación geográfica y el tipo de financiamiento de las IES porque las públicas cuentan con recursos del Estado mientras que las particulares se manejan con recursos propios. De las 26 universidades particulares, ocho son cofinanciadas, es decir, reciben asignaciones económicas del Estado para becas estudiantiles y también cuentan con recursos propios; de esas ocho IES, dos están en la costa y seis en la sierra.

**Tabla 6**

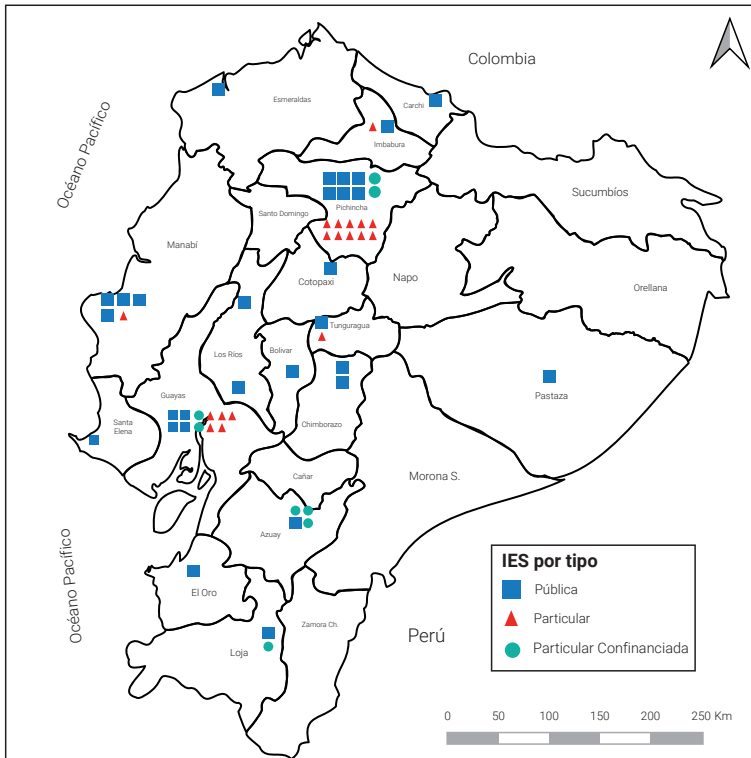
*Cantidad y tipo de IES distribuidas por provincia y región, evaluadas en el 2019*

PROVINCIA	REGIÓN	NÚMERO DE IES	TIPO		
			PÚBLICA	PARTICULAR	PARTICULAR COFINANCIADA
El Oro	Costa	1	1	-	-
Esmeraldas		1	1	-	-
Guayas		11	4	5	2
Los Ríos		2	2	-	-
Manabí		5	4	1	-
Santa Elena		1	1	-	-
Azuay	Sierra	4	1	-	3
Bolívar		1	1	-	-
Carchi		1	1	-	-
Chimborazo		2	2	-	-
Cotopaxi		1	1	-	-
Imbabura		2	1	1	-
Loja		2	1	-	1
Pichincha		18	6	10	2
Tungurahua		2	1	1	-
Pastaza	Oriente	1	1	-	-
Total		55	29	18	8

Fuente: Informes de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas 2019-2020. Elaboración propia

**Figura 1**

**Ubicación geográfica de las IES por tipo**



Fuente: Informes de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas 2019-2020. Elaboración propia

En el Ecuador se evidencia un marcado desequilibrio en la distribución geográfica de las IES; de las 24 provincias del país, dos concentran el 53% de las IES evaluadas, de diferentes tipos: Pichincha alberga el 33% y Guayas el 20% (ver Figura 1). Por otro lado, en 14 provincias se distribuyen el 47% de las IES restantes, predominando las IES públicas. En la región oriental, de las siete provincias que la conforman, solo Napo alberga una IES y es pública.

Cabe indicar que en el último proceso no se evaluó a cinco universidades públicas y una particular<sup>9</sup> debido a que todavía no les correspondía por ser de reciente creación.

9. Las IES públicas no evaluadas en el 2019 son: Universidad Nacional de Educación (UNAE) ubicada en Cañar, Universidad de las Artes (UARTES) en Guayas, Universidad Regional Amazónica (IKIAM) en Napo, Universidad de Investigación de Tecnología Experimental (YACHAY) en Imbabura, Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi en Pichincha; y la particular Universidad del Río en Guayas.

**Tabla 7***IES evaluadas en el 2019, según tipo, provincia y región<sup>10</sup>*

	<b>IES</b>	<b>TIPO</b>	<b>PROVINCIA</b>	<b>REGIÓN</b>
ECOTEC	Universidad Tecnológica	PT	GUAYAS	COSTA
EPN	Escuela Politécnica Nacional	PB	PICHINCHA	SIERRA
ESPAM	Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí	PB	MANABI	COSTA
ESPE	Universidad de las Fuerzas Armadas	PB	PICHINCHA	SIERRA
ESPOCH	Escuela Superior Politécnica de Chimborazo	PB	CHIMBORAZO	SIERRA
ESPOL	Escuela Superior Politécnica del Litoral	PB	GUAYAS	COSTA
FLACSO	Universidad Latinoamericana de Ciencias Sociales	PB	PICHINCHA	SIERRA
IAEN	Instituto de Altos Estudios Nacionales	PB	PICHINCHA	SIERRA
PUCE	Pontificia Universidad Católica del Ecuador	PT-COF	PICHINCHA	SIERRA
UAE	Universidad Agraria del Ecuador	PB	GUAYAS	COSTA
UASB	Universidad Andina Simón Bolívar	PB	PICHINCHA	SIERRA
UCACUE	Universidad Católica de Cuenca	PT-COF	AZUAY	SIERRA
UCE	Universidad Central del Ecuador	PB	PICHINCHA	SIERRA
UCG	Universidad Casa Grande	PT	GUAYAS	COSTA
UCSG	Universidad Católica de Santiago de Guayaquil	PT-COF	GUAYAS	COSTA
UCUEN-CA	Universidad de Cuenca	PB	AZUAY	SIERRA
UDA	Universidad del Azuay	PT-COF	AZUAY	SIERRA
UDET	Universidad de Especialidades Turísticas	PT	PICHINCHA	SIERRA
UDLA	Universidad de Las Américas	PT	PICHINCHA	SIERRA
UEA	Universidad Estatal Amazónica	PB	PASTAZA	ORIEN-TE
UEB	Universidad Estatal de Bolívar	PB	BOLIVAR	SIERRA
UEES	Universidad de Especialidades Espíritu Santo	PT	GUAYAS	COSTA
UG	Universidad de Guayaquil	PB	GUAYAS	COSTA

10. Este listado ha sido elaborado en orden alfabético con base en las siglas de cada IES.

UHEMIS-FERIOS	Universidad Hemisferios	PT	PICHINCHA	SIERRA
UIDE	Universidad Internacional del Ecuador	PT	PICHINCHA	SIERRA
UISEK	Universidad Internacional SEK	PT	PICHINCHA	SIERRA
UISRAEL	Universidad Israel	PT	PICHINCHA	SIERRA
ULEAM	Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí	PB	MANABI	COSTA
ULVR	Universidad Laica Vicente Rocafuerte	PT-COF	GUAYAS	COSTA
UMET	Universidad Metropolitana	PT	PICHINCHA	SIERRA
UNACH	Universidad Nacional del Chiborazo	PB	CHIMBORAZO	SIERRA
UNEMI	Universidad Estatal de Milagro	PB	GUAYAS	COSTA
UNESUM	Universidad Estatal del Sur de Manabí	PB	MANABI	COSTA
UNIAN-DES	Universidad Regional Autónoma de Los Andes	PT	TUNGURAHUA	SIERRA
UNIBE	Universidad Iberoamericana del Ecuador	PT	PICHINCHA	SIERRA
UNL	Universidad Nacional de Loja	PB	LOJA	SIERRA
UOTAVALO	Universidad de Otavalo	PT	IMBABURA	SIERRA
UPACIFICO	Universidad del Pacífico	PT	GUAYAS	COSTA
UPEC	Universidad Politécnica Estatal del Carchi	PB	CARCHI	SIERRA
UPS	Universidad Politécnica Salesiana	PT-COF	AZUAY	SIERRA
UPSE	Universidad Estatal Península de Santa Elena	PB	SANTA ELENA	COSTA
USFQ	Universidad San Francisco de Quito	PT	PICHINCHA	SIERRA
USGP	Universidad San Gregorio de Portoviejo	PT	MANABI	COSTA
UTA	Universidad Técnica de Ambato	PB	TUNGURAHUA	SIERRA
UTB	Universidad Técnica de Babahoyo	PB	LOS RIOS	COSTA
UTC	Universidad Técnica de Cotopaxi	PB	COTOPAXI	SIERRA
UTE	Universidad Tecnológica Equinoccial	PT-COF	PICHINCHA	SIERRA
UTEG	Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil	PT	GUAYAS	COSTA
UTEQ	Universidad Técnica Estatal de Quevedo	PB	LOS RIOS	COSTA
UTI	Universidad Tecnológica Indoamérica	PT	PICHINCHA	SIERRA
UTLVTE	Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas	PB	ESMERALDAS	COSTA
UTM	Universidad Técnica de Manabí	PB	MANABI	COSTA

UTMACH	Universidad Técnica de Machala	PB	EL ORO	COSTA
UTN	Universidad Técnica del Norte	PB	IMBABURA	SIERRA
UTPL	Universidad Técnica Particular de Loja	PT-COF	LOJA	SIERRA

Fuente: Informes de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas 2019-2020. Elaboración propia

Nota: PB = IES Pública; PT = IES Particular; PT-COF = IES Particular Cofinanciada

Al final del proceso, de las 55 IES evaluadas, 52 (95%) fueron acreditadas por cinco años y tres (5%), no fueron acreditadas porque no alcanzaron los criterios y estándares determinados en el modelo. Estas IES tendrán que presentar al CACES un plan de mejoramiento de hasta dos años de acuerdo al reglamento respectivo.

## Resultados de los estándares 8, 9, 10 y 11 de la Función Investigación

El modelo utilizó una escala cualitativa de cinco niveles de cumplimiento: Cumplimiento Satisfactorio (CS), Aproximación al Cumplimiento (AC), Cumplimiento Parcial (CP), Cumplimiento Insuficiente (CI), Incumplimiento (I), y fórmulas en los estándares cuantitativos.

Se han procesado los resultados obtenidos de los informes consolidados de evaluación aprobados por el CACES<sup>11</sup>, para establecer la cantidad de IES, el tipo y región, en función de la calificación obtenida en cada estándar relacionado con investigación. Para el procesamiento de las calificaciones obtenidas por las IES, en este artículo se ha tomado en cuenta la *valoración por compensación*<sup>12</sup> obtenida en cada estándar analizado.

11. En la gaceta oficial del CACES se encuentran, por cada universidad, tres tipos de informes: 1) los informes consolidados, que resumen las tablas de calificación de cada uno de los estándares, elementos fundamentales y componentes; 2) Los informes de evaluación externa, que son los informes descriptivos de cada uno de los estándares y, en el caso de los estándares cuantitativos, las fórmulas de cálculo; y 3) Las fichas de verificación técnica, que condensan la información de los estándares que fueron revisados en las visitas de verificación técnica.

12. Según la metodología de valoración seguida por el CACES, en los informes de evaluación, se insertan tablas por cada estándar con las valoraciones obtenidas, y debajo de dichas tablas se incluye un recuadro que indica la *valoración con compensación*, mecanismo aplicado al resultado global de la valoración del estándar.

**Tabla 8**

*Resultados del estándar 8*

CALIFI- CACIÓN	NÚMERO DE IES	TIPO IES			REGIÓN		
		PÚBLICA	PARTICULAR	COSTA	SIERRA	ORIENTE	
CS	26 (47%)	14 (54%)	12 (46%)	8 (31%)	17 (65%)	1 (4%)	
AC	22 (40%)	10 (45%)	12 (55%)	10 (45%)	12 (55%)	-	
CP	7 (13%)	5 (71%)	2 (29%)	3 (43%)	4 (57%)	-	
CI	-	-	-	-	-	-	
I	-	-	-	-	-	-	

Fuente: Informes de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas 2019-2020.  
Elaboración propia





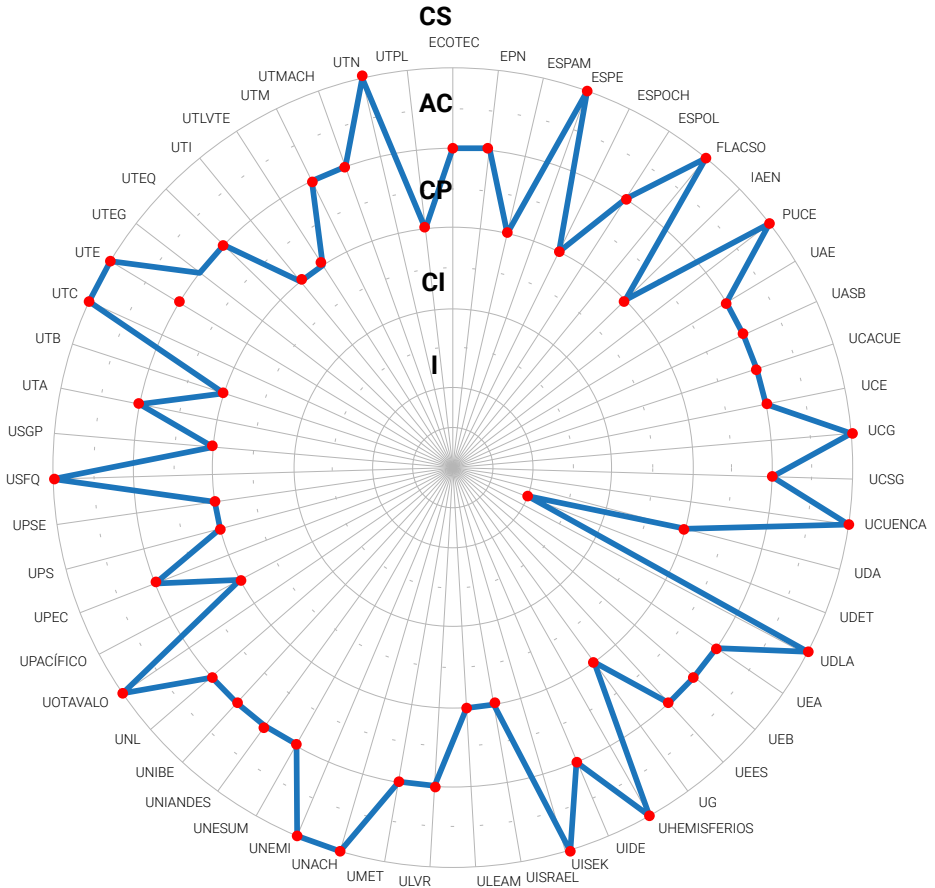
**Tabla 9***Resultados del estándar 9*

CALIFI- CACIÓN	NÚMERO DE IES	TIPO IES			REGIÓN		
		PÚBLICA	PARTICULAR	COSTA	SIERRA	ORIENTE	
CS	15 (27%)	7 (47%)	8 (63%)	2 (13%)	13 (87%)	-	
AC	24 (44%)	14 (58%)	10 (42%)	11 (46%)	12 (50%)	1 (4%)	
CP	15 (27%)	8 (53%)	7 (47%)	8 (53%)	7 (47%)	-	
CI	-	-	-	-	-	-	
I	1 (12%)	-	1 (100%)	-	1 (100%)	-	

Fuente: Informes de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas 2019-2020.  
Elaboración propia

### Figura 3

#### Resultados del estándar 9



Fuente: Informes de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas 2019-2020. Elaboración propia

En el Estándar 9, el 71% de las IES evidenció que tiene procedimientos para la ejecución de las actividades relacionadas con los proyectos de investigación así como su seguimiento y evaluación, manejo de los recursos económicos y reconocimiento a los logros de los actores de la investigación (profesores y estudiantes); un 27% lo cumple parcialmente y solo una IES no lo hace; cabe indicar que la IES que obtuvo I en este estándar es una de las que no fue acreditada en este proceso. De esas 39 IES que representan el 71%, 21 son públicas y 18 particulares, 13 están en la costa, 25 en la sierra y una en el oriente.

Podemos resaltar que de las 26 IES con calificación de CS en el Estándar 8, solo siete de ellas obtuvieron CS en el Estándar 9, lo que evidencia que la mayoría de ellas (73%) aunque tienen una buena planificación de los procesos de investigación, no consigue alcanzar el mismo nivel de desempeño en la ejecución de dichos procesos; de esas siete IES, cuatro son públicas y tres particulares, seis están en la sierra y una en la costa (particular).

## Tabla 10

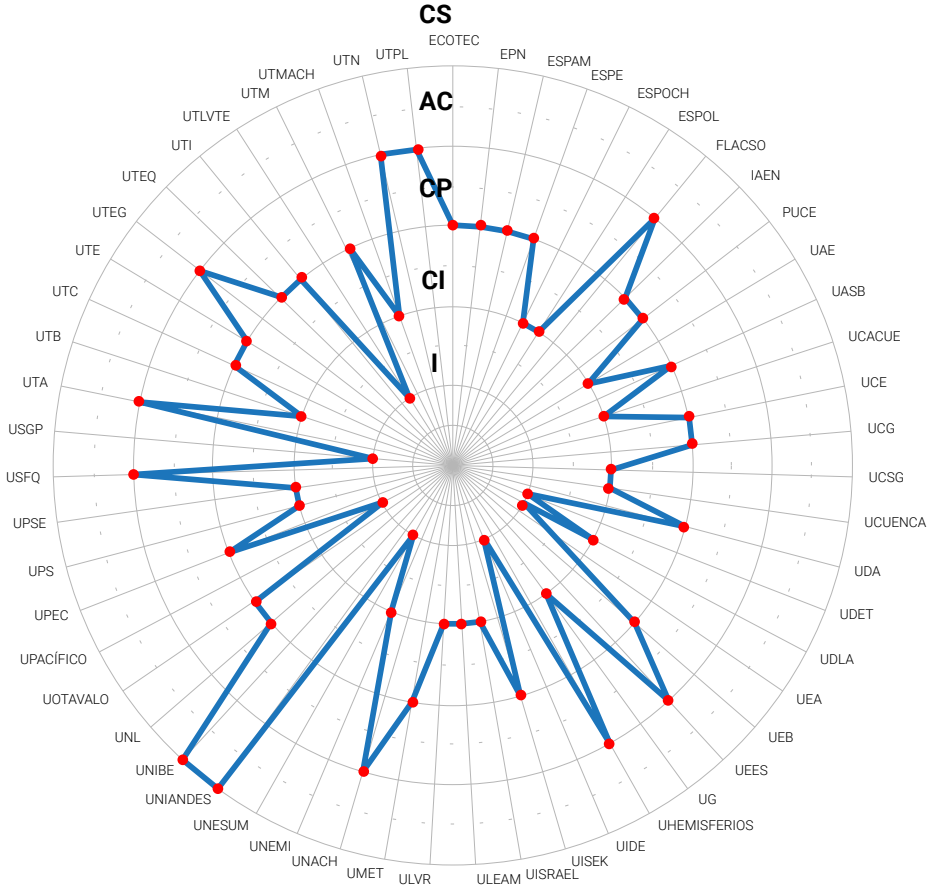
### Resultados del estándar 10

CALIFI- CACIÓN	NÚMERO DE IES	TIPO IES				REGIÓN		
		PÚBLICA	PARTICULAR	COSTA	SIERRA	ORIENTE		
CS	2 (4%)	-	2 (100%)	-	2 (100%)	-		
AC	9 (16%)	4 (44%)	5 (56%)	2 (22%)	7 (78%)	-		
CP	21 (38%)	12 (57%)	9 (43%)	5 (24%)	16 (76%)	-		
CI	16 (29%)	10 (63%)	6 (37%)	10 (63%)	6 (37%)	-		
I	7 (13%)	3 (43%)	4 (57%)	4 (57%)	2 (29%)	1 (14%)		

Fuente: Informes de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas 2019-2020.  
Elaboración propia

**Figura 4**

*Resultados del estándar 10*



Fuente: Informes de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas 2019-2020. Elaboración propia

En cuanto a la dimensión Resultados, en el Estándar 10 se evidencia un problema ya que solo 11 (20%) de las IES tiene una calificación entre CS y AC, 37 (67%) obtuvo entre CP y CI, y 7 (13%) con I. Esto indica que a pesar de que las IES planifiquen y ejecuten procesos de investigación, cuentan con muy pocos resultados traducidos en producción científica como artículos, libros, prototipos, patentes, etc. Cabe destacar que las dos IES evaluadas con CS, son particulares y están ubicadas en la sierra.

Es de resaltar que de las 7 IES con calificación de CS en los Estándares 8 y 9, ninguna obtuvo CS en el Estándar 10, lo que evidencia que a todas las IES evaluadas les hace falta obtener más resultados de los procesos de investigación. Solo cuatro de esas siete IES (dos públicas y dos particulares, ubicadas las cuatro en la sierra) obtuvieron AC, dos con CP (una pública y una particular, y una en la costa y una en la sierra) y una CI (pública en la sierra).

**Tabla 11**

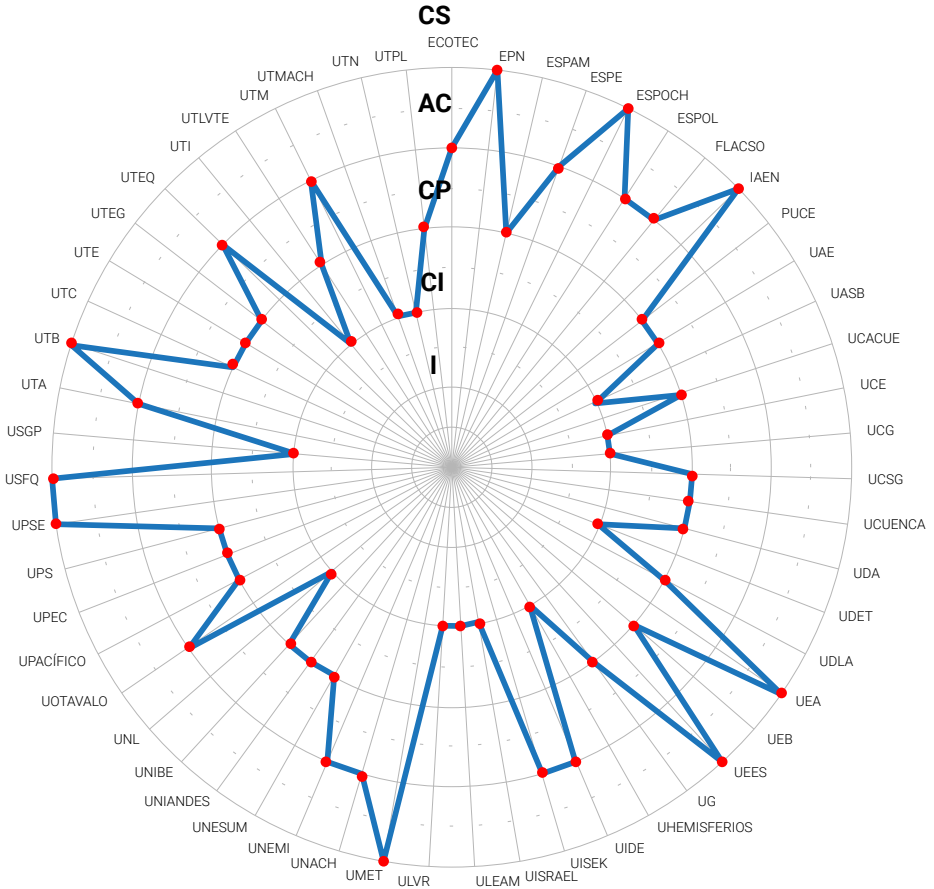
*Resultados del estándar 11*

CALIFI- CACIÓN	NÚMERO DE IES	TIPO IES		REGIÓN		
		PÚBLICA	PARTICULAR	COSTA	SIERRA	ORIENTE
CS	9 (16%)	6 (67%)	3 (33%)	3 (33%)	5 (56%)	1 (11%)
AC	12 (22%)	8 (67%)	4 (33%)	5 (42%)	7 (58%)	-
CP	21 (38%)	9 (43%)	12 (57%)	8 (38%)	13 (62%)	-
CI	13 (24%)	6 (46%)	7 (54%)	5 (38%)	8 (62%)	-
I	-	-	-	-	-	-

Fuente: Informes de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas 2019-2020.  
Elaboración propia

## Figura 5

### Resultados del estándar 11



Fuente: Informes de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas 2019-2020. Elaboración propia

En este estándar se evidencia un problema ya que solo 21 (38%) de las IES tiene una calificación entre CS y AC, de las cuales, el 67% es pública y 12 están en la sierra, ocho en la costa y una en el oriente.

Es de resaltar que de las 4 IES con calificación de CS y AC en los estándares 8, 9 y 10, solo una (particular en la sierra) obtuvo CS en el estándar 11, dos IES (públicas en la sierra) obtuvieron AC, y una CI (particular en la sierra). Esto indica nuevamente que hay muy poca producción científica por parte de las IES ecuatoriana.

Para el análisis de los resultados del Estándar 11 que evalúa la publicación de artículos indizados por parte del cuerpo docente de las IES, es importante revisar los resultados de los Estándares 4A y 4B que se refieren a la formación del profesorado en programas de cuarto nivel (maestría y doctorado), ya que estos son los profesores que hacen investigación y producen artículos, libros, capítulos de libros, patentes, etc. De las nueve IES con calificación CS (Tabla 11) su calificación obtenida en el Estándar 4 fluctúa entre CS y AC la mayoría, y una con CP.

Es decir, existe coherencia en la relación entre la formación de cuarto nivel del profesorado (maestría y doctorado) y la producción científica en esas IES. Igual caso es el de las IES con calificación AC y CP ya que la mayoría ha obtenido AC y CP en los Estándares 4A y 4B. En las IES con calificación CI en el Estándar 11, su calificación en los Estándares 4A y 4B fluctúa entre CP y CI.

Estos resultados muestran una relación directa entre la formación de los profesores en cuarto nivel y sus actividades de investigación traducidas en la producción de publicaciones y de propiedad intelectual.

### **Resumen de los estándares 8, 9, 10 y 11 de la Función Investigación**

En la Figura 6 y en la Tabla 12 se puede apreciar un resumen de los resultados de los estándares 8, 9, 10 y 11 de todas las IES evaluadas, por tipo, provincia y región.



**Tabla 12***Resumen de los resultados de los estándares 8, 9, 10 y 11*

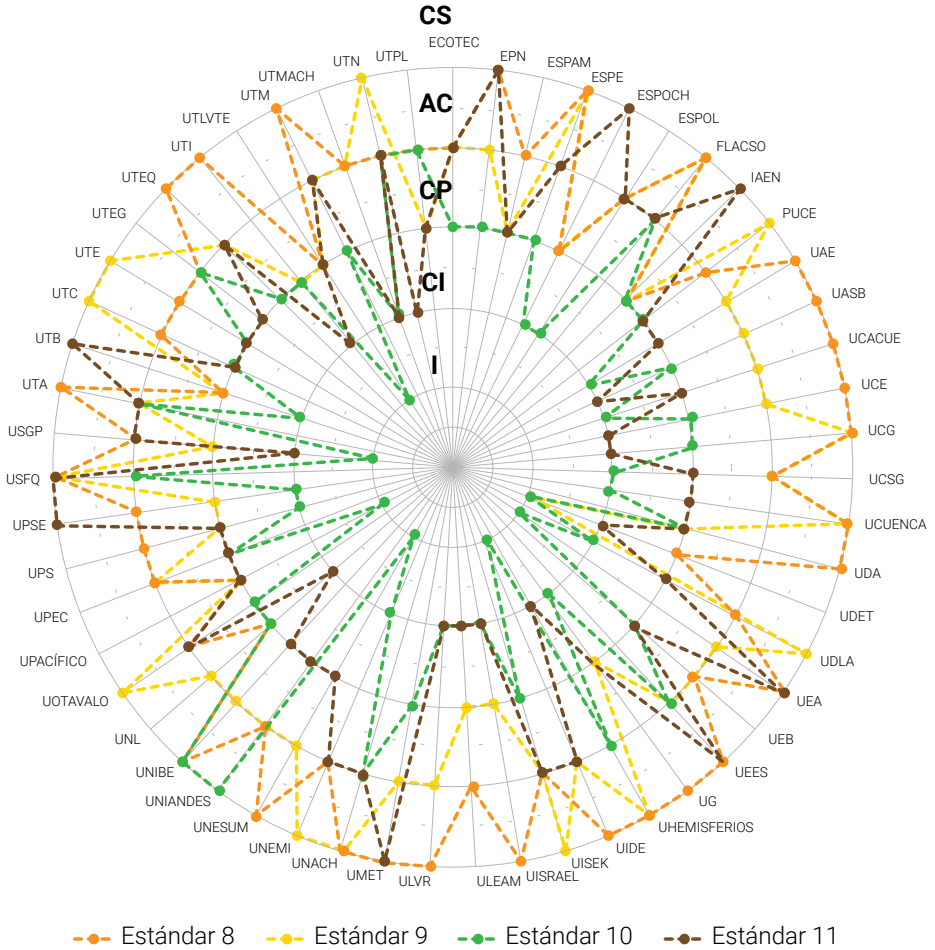
<b>IES</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>TIPO UNI- VERSIDAD</b>	<b>PROVINCIA</b>	<b>REGIÓN</b>
ECOTEC	AC	AC	CP	AC	PT	GUAYAS	COSTA
EPN	CS	AC	CP	CS	PB	PICHINCHA	SIERRA
ESPAM	AC	CP	CP	CP	PB	MANABI	COSTA
ESPE	CS	CS	CP	AC	PB	PICHINCHA	SIERRA
ESPOCH	CP	CP	CI	CS	PB	CHIMBORAZO	SIERRA
ESPOL	AC	AC	CI	AC	PB	GUAYAS	COSTA
FLACSO	CS	CS	AC	AC	PB	PICHINCHA	SIERRA
IAEN	CP	CP	CP	CS	PB	PICHINCHA	SIERRA
PUCE	AC	CS	CP	CP	PT	PICHINCHA	SIERRA
UAE	CS	AC	CI	CP	PB	GUAYAS	COSTA
UASB	CS	AC	CP	CI	PB	PICHINCHA	SIERRA
UCACUE	CS	AC	CI	CP	PT	AZUAY	SIERRA
UCE	CS	AC	CP	CI	PB	PICHINCHA	SIERRA
UCG	CS	CS	CP	CI	PT	GUAYAS	COSTA
UCSG	AC	AC	CI	CP	PT	GUAYAS	COSTA
UCUENCA	CS	CS	CI	CP	PB	AZUAY	SIERRA
UDA	CS	CP	CP	CP	PT	AZUAY	SIERRA
UDET	CP	I	I	CI	PT	PICHINCHA	SIERRA
UDLA	AC	CS	CI	CP	PT	PICHINCHA	SIERRA
UEA	CS	AC	I	CS	PB	PASTAZA	ORIENTE
UEB	AC	AC	CP	CP	PB	BOLIVAR	SIERRA
UEES	CS	AC	AC	CS	PT	GUAYAS	COSTA
UG	CS	CP	CI	CP	PB	GUAYAS	COSTA
UHEMISFERIOS	CS	CS	AC	CI	PT	PICHINCHA	SIERRA
UIDE	CS	AC	I	AC	PT	PICHINCHA	SIERRA
UISEK	AC	CS	CP	AC	PT	PICHINCHA	SIERRA
UISRAEL	CS	CP	CI	CI	PT	PICHINCHA	SIERRA
ULEAM	AC	CP	CI	CI	PB	MANABI	COSTA
ULVR	CS	AC	CI	CI	PT	GUAYAS	COSTA
UMET	CS	AC	CP	CS	PT	PICHINCHA	SIERRA
UNACH	CS	CS	AC	AC	PB	CHIMBORAZO	SIERRA
UNEMI	AC	CS	CI	AC	PB	GUAYAS	COSTA

UNESUM	CS	AC	I	CP	PB	MANABI	COSTA
UNIANDES	AC	AC	CS	CP	PT	TUNGURAHUA	SIERRA
UNIBE	CS	AC	CS	CP	PT	PICHINCHA	SIERRA
UNL	CP	AC	CP	CI	PB	LOJA	SIERRA
UOTAVALO	AC	CS	CP	AC	PT	IMBABURA	SIERRA
UPACIFICO	CP	CP	I	CP	PT	GUAYAS	COSTA
UPEC	AC	AC	CP	CP	PB	CARCHI	SIERRA
UPS	AC	CP	CI	CP	PT	AZUAY	SIERRA
UPSE	AC	CP	CI	CS	PB	SANTA ELENA	COSTA
USFQ	CS	CS	AC	CS	PT	PICHINCHA	SIERRA
USGP	AC	CP	I	CI	PT	MANABI	COSTA
UTA	CS	AC	AC	AC	PB	TUNGURAHUA	SIERRA
UTB	CP	CP	CI	CS	PB	LOS RIOS	COSTA
UTC	AC	CS	CP	CP	PB	COTOPAXI	SIERRA
UTE	AC	CS	CP	CP	PT	PICHINCHA	SIERRA
UTEG	AC	AC	AC	CP	PT	GUAYAS	COSTA
UTEQ	CS	AC	CP	AC	PB	LOS RIOS	COSTA
UTI	CS	CP	CP	CI	PT	PICHINCHA	SIERRA
UTLVTE	CP	CP	I	CP	PB	ESMERALDAS	COSTA
UTM	CS	AC	CP	AC	PB	MANABI	COSTA
UTMACH	AC	AC	CI	CI	PB	EL ORO	COSTA
UTN	AC	CS	AC	CI	PB	IMBABURA	SIERRA
UTPL	AC	CP	AC	CP	PT	LOJA	SIERRA

Fuente: Informes de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas 2019-2020.  
Elaboración propia

**Figura 6**

*Resumen de los resultados de los Estándares 8, 9, 10 y 11*



Fuente: Informes de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas 2019-2020. Elaboración propia

De las IES con mejor evaluación en el criterio Investigación, una particular ubicada en la sierra, obtuvo las calificaciones más altas: 3 CS (estándares 8, 9 y 10) y un AC (estándar 10); dos IES (públicas en la sierra) tuvieron 2 CS (estándares 8 y 9) y dos AC (estándares 10 y 11).

De las IES con menor evaluación en el criterio Investigación, tres IES obtuvieron las calificaciones más bajas; una (particular en la sierra) con un CP (estándar 8), dos CI (estándares 9 y 10) y un CI (estándar 11); una (particular

en la costa) y, una (pública en la costa) con 3 CP (estándares 8, 9 y 11) y un I (estándar 10). De estas tres IES, una no fue acreditada.

En el estándar 9, una sola IES (particular en la sierra) obtuvo I; en el estándar 10, siete IES fueron calificadas con I (tres públicas y cuatro particulares) ubicadas dos en la sierra, tres en la costa y una en el oriente; en el estándar 11 la calificación más baja fue la de 13 IES con CI (seis públicas y siete particulares) ubicadas cinco en la costa y ocho en la sierra).

Para analizar comparativamente los resultados entre las IES evaluadas, se le asignó una valoración numérica a las cinco escalas cualitativas de calificación, del 0 al 4; con los valores numéricos asignados a cada estándar e IES, se pudo sumar valores y establecer promedios.

### Tabla 13

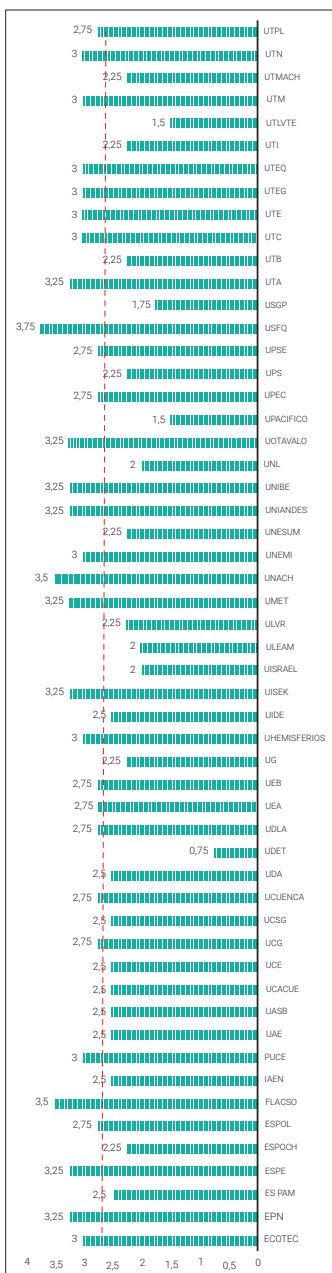
#### *Valoración cuantitativa asignada a la escala de calificación de los estándares*

<b>Valoración cualitativa</b>	<b>Siglas</b>	<b>Valoración cuantitativa</b>
Cumplimiento Satisfactorio	CS	4
Aproximación al Cumplimiento	AC	3
Cumplimiento Parcial	CP	2
Cumplimiento Insatisfactorio	CI	1
Incumplimiento	I	0

Fuente: Informes de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas 2019-2020. Elaboración propia

## Figura 7

### Resultados promedios en los estándares 8, 9, 10

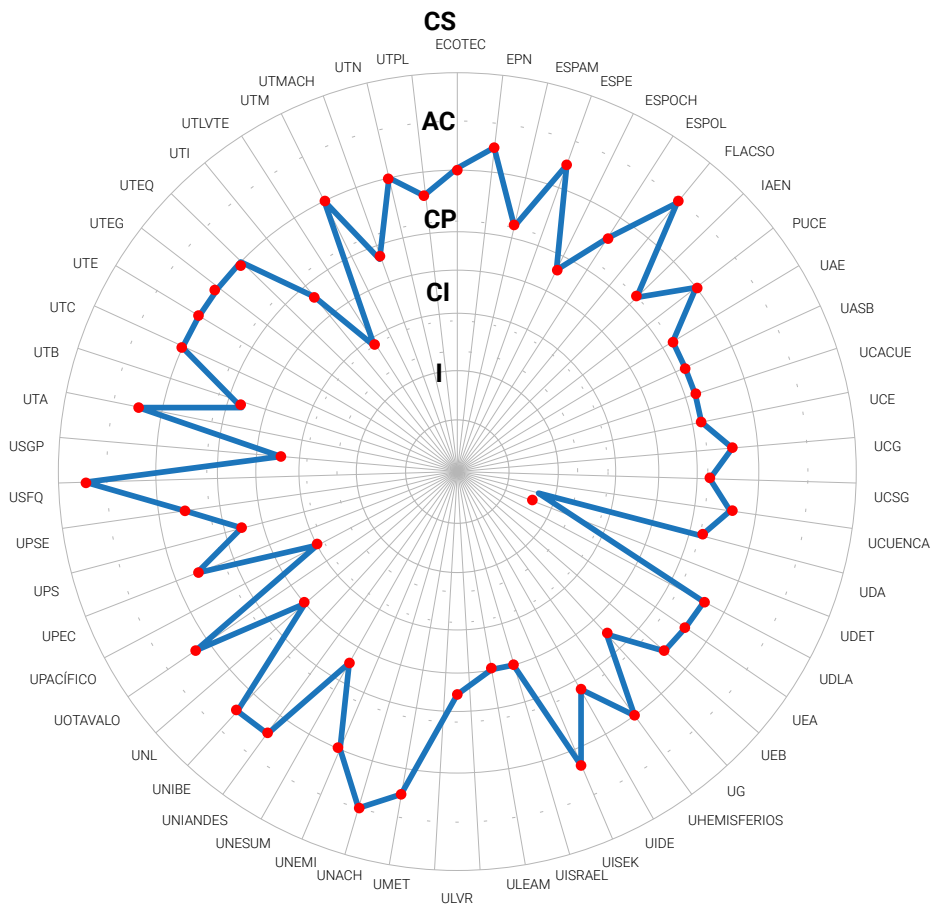


Fuente: Informes de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas 2019-2020.  
Elaboración propia

El promedio cuantitativo de los estándares 8, 9, 10 y 11 es de 2,66/4,00, es decir, se encuentra entre Aproximación al Cumplimiento (AC) y Cumplimiento Parcial (CP). Las Figuras 7 y 8 permiten observar que 31 (56%) IES están por encima del promedio y 24 (44%) están por debajo del promedio.

**Figura 8**

*Resultados promedios en los estándares 8, 9, 10 y 11*



Fuente: Informes de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas 2019-2020.  
Elaboración propia

## Resultados de los estándares proyectivos relacionados con la investigación

Los resultados de los Estándares Proyectivos han sido obtenidos de los informes descriptivos de evaluación externa aprobados por el CACES, no de los informes consolidados debido a que estos estándares no fueron incluidos en dichos informes; de las 55 IES evaluadas, 54<sup>13</sup> presentaron información para estos estándares.

En las Tablas 14, 15, 16, 17 y 18 se puede visualizar los resultados de los Estándares Proyectivos relacionados con la función sustantiva de Investigación: A.1, A.2, A.3, A.4, A.5, B.2, C.3, D.2, D.3 y G.3.

**Tabla 14**

### *Resultados del Estándar Proyectivo A, Elementos Fundamentales A.1, A.2, A.3, A.4 y A.5*

CALIFICACIÓN	NÚMERO DE IES	TIPO IES		REGIÓN		
		PÚBLICA	PARTICULAR	COSTA	SIERRA	ORIENTE
CS	14 (26%)	14 (100%)	-	8 (57%)	5 (36%)	1 (7%)
AC	19 (35%)	12 (63%)	7 (37%)	9 (47%)	12 (53%)	-
CP	14 (26%)	7 (50%)	7 (50%)	7 (50%)	7 (50%)	-
CI	2 (4%)	2 (100%)	-	-	2 (100%)	-
I	5 (9%)	2 (40%)	3 (60%)	2 (40%)	3 (60%)	-

Fuente: Informes de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas 2019-2020. Elaboración propia

En cuanto a la articulación y sinergias entre funciones sustantivas y entre disciplinas, 33 (61%) de las IES cuenta con planificación orientada a su articulación con los distintos campos del conocimiento para el fortalecimiento de sus comunidades académicas; 14 (26%) de ellas lo cumplen parcialmente, dos (4%) con cumplimiento insuficiente y cinco IES (9%) se ubicaron en un nivel insatisfactorio.

Es importante resaltar que la mayoría de las IES tienen procedimientos establecidos para la planificación, seguimiento y evaluación de la gestión de las tres funciones sustantivas, a través de proyectos inter, multi o transdisciplinarios donde participan activamente profesores y estudiantes.

13. La Universidad de Especialidades Espíritu Santo (UEES) no presentó información para estos estándares en el proceso de evaluación.

**Tabla 15****Resultados del Estándar Proyectivo B, Elemento Fundamental B.2**

CALIFI- CACIÓN	NÚMERO DE IES	TIPO IES		REGIÓN		
		PÚBLICA	PARTICULAR	COSTA	SIERRA	ORIENTE
CS	44 (82%)	24 (55%)	20 (45%)	15 (34%)	28 (64%)	1 (2%)
AC	-	-	-	-	-	-
CP	5 (9%)	3 (60%)	2 (40%)	2 (40%)	3 (60%)	-
CI	-	-	-	-	-	-
I	5 (9%)	2 (40%)	3 (60%)	3 (60%)	2 (40%)	-

Fuente: Informes de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas 2019-2020. Elaboración propia

En cuanto al Elemento Fundamental B.2, la evaluación estableció que 44 IES (82%) garantizan el uso social del conocimiento propiciando y facilitando la publicación de los resultados de las investigaciones que realizan los profesores y estudiantes en revistas indizadas de acceso abierto. Cinco IES (9%) cumplen parcialmente con este elemento fundamental, cinco IES (9%) obtuvieron una calificación de incumplimiento.

**Tabla 16****Resultados del Estándar Proyectivo C, Elemento Fundamental C.3**

CALIFI- CACIÓN	NÚMERO DE IES	TIPO IES		REGIÓN		
		PÚBLICA	PARTICULAR	COSTA	SIERRA	ORIENTE
CS	26 (48%)	14 (54%)	12 (46%)	7 (27%)	19 (73%)	-
AC	-	-	-	-	-	-
CP	15 (28%)	6 (40%)	9 (60%)	7 (47%)	8 (53%)	-
CI	-	-	-	-	-	-
I	13 (24%)	9 (69%)	4 (31%)	6 (46%)	6 (46%)	1 (8%)

Fuente: Informes de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas 2019-2020. Elaboración propia

En cuanto a promover la investigación educativa y mejorar los procesos académicos con base en los resultados de los proyectos de investigación ejecutados, 26 (48%) de las IES obtuvieron una excelente calificación, solo 15 (28%) lo hace parcialmente y 13 (24%) lo incumple. Esto quiere decir que, la



mayoría de las IES evaluadas se preocupan por generar proyectos de innovación social, tanto internos como externos.

**Tabla 17**

*Resultados del Estándar Proyectivo D, Elementos Fundamentales D.2 y D.3*

CALIFI- CACIÓN	NÚMERO DE IES	TIPO IES		REGIÓN		
		PÚBLICA	PARTICULAR	COSTA	SIERRA	ORIENTE
CS	16 (30%)	8 (50%)	8 (50%)	3 (19%)	13 (81%)	-
AC	10 (19%)	9 (90%)	1 (10%)	4 (40%)	5 (50%)	1 (10%)
CP	19 (35%)	8 (42%)	11 (58%)	9 (47%)	11 (53%)	-
CI	3 (5%)	2 (67%)	1 (33%)	1 (33%)	2 (67%)	-
I	6 (11%)	2 (33%)	4 (67%)	3 (50%)	3 (50%)	-

Fuente: Informes de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas 2019-2020. Elaboración propia

Respecto de la internacionalización, casi la mitad de las IES 26 (49%) cuenta con planificación y convenios con otras IES, nacionales e internacionales, para la ejecución de proyectos de investigación multicéntricos y estancias de docencia o investigación de profesores y estudiantes en IES extranjeras; 19 (35%) IES lo hace parcialmente y nueve (16%) obtuvieron la calificación de cumplimiento insuficiente e incumplimiento.

**Tabla 18**

*Resultados del Estándar Proyectivo G, Elemento Fundamental G.3*

CALIFI- CACIÓN	NÚMERO DE IES	TIPO IES		REGIÓN		
		PÚBLICA	PARTICULAR	COSTA	SIERRA	ORIENTE
CS	37 (70%)	21 (57%)	16 (43%)	13 (35%)	23 (62%)	1 (3%)
AC	2 (4%)	1 (50%)	1 (50%)	-	2 (100%)	-
CP	-	-	-	-	-	-
CI	5 (9%)	3 (60%)	2 (40%)	3 (60%)	2 (40%)	-
I	9 (17%)	4 (44%)	5 (56%)	4 (44%)	5 (56%)	-

Fuente: Informes de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas 2019-2020. Elaboración propia

Este elemento fundamental ha sido calculado con base en un total de 53 universidades<sup>14</sup>; de las cuales, 39 (74%) IES fomenta la interculturalidad, el diálogo de saberes y la sostenibilidad ambiental para la integración de las tres funciones sustantivas a través de procesos y proyectos desarrollados por profesores y estudiantes; cinco (9%) lo hace de manera insuficiente y 9 (17%) lo incumple.

**Tabla 19**

**Resultados de los Estándares Proyectivos A, B, C, D y G, Elementos Fundamentales A.1, A.2, A.3, A.4, A.5, B.2, C.3, D.2, D.3 y G.3**

IES	A.1	A.2	A.3	A.4	A.5	B.2	C.3	D.2	D.3	G.3	TIPO IES	PROV.	REGIÓN
ECOTEC	CS	CS	I	CS	CS	CS	I	CP	CP	CI	PT	GUAYAS	COSTA
EPN	CS	CS	CP	AC	CS	CS	CP	CS	CS	I	PB	PICHIN- CHA	SIERRA
ESPAM	I	CS	CS	CS	CS	CS	CS	I	I	CS	PB	MANABI	COSTA
ESPE	CS	CS	CP	I	CS	CS	CS	CS	CS	AC	PB	PICHIN- CHA	SIERRA
ESPOCH	CS	CS	I	CP	AC	CS	CS	I	CS	CS	PB	CHIMBO- RAZO	SIERRA
ESPOL	I	CS	I	CS	CS	CS	CS	CS	CS	CS	PB	GUAYAS	COSTA
FLACSO	CS	CS	CP	CS	CS	CS	CS	CS	CS	CS	PB	PICHIN- CHA	SIERRA
IAN	CS	CP	CP	CP	CS	CS	I	CP	CP	CS	PB	PICHIN- CHA	SIERRA
PUCE	CS	CS	CS	CS	CS	CS	CS	CS	CS	CS	PT	PICHIN- CHA	SIERRA
UAE	CS	CS	CS	CS	AC	CS	I	CS	AC	CS	PB	GUAYAS	COSTA
UASB	CS	CS	CP	CS	AC	CS	CS	CS	CS	CS	PB	PICHIN- CHA	SIERRA
UCACUE	CP	CS	CS	CS	CS	CS	I	CP	CS	I	PT	AZUAY	SIERRA
UCE	CS	CS	CS	I	AC	CP	I	CS	CS	CI	PB	PICHIN- CHA	SIERRA
UCG	CP	CS	CS	CS	CS	I	CS	CP	CS	CS	PT	GUAYAS	COSTA
UCSG	CP	CS	I	I	CS	CS	CP	CS	CS	I	PT	GUAYAS	COSTA
UCUEN- CA	CS	CS	CS	CS	CS	CS	CS	CS	CS	CS	PB	AZUAY	SIERRA
UDA	CS	CS	I	CS	CS	I	CP	I	CS	CS	PT	AZUAY	SIERRA
UDET	CP	I	I	I	CS	CP	CP	CS	CS	CS	PT	PICHIN- CHA	SIERRA

14. En el informe de evaluación externa, la UIDE no tiene calificación en este elemento fundamental.

UDLA	CP	I	I	I	CI	CS	CS	CS	CS	I	PT	PICHIN- CHA	SIERRA
UEA	CS	CS	CS	CS	CS	CS	I	CS	CS	CS	PB	PASTA- ZA	ORIEN- TE
UEB	CS	CS	CS	CS	CS	CS	I	CS	CS	CS	PB	BOLIVAR	SIERRA
UEES	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	PT	GUAYAS	COSTA
UG	CP	CS	I	I	CI	I	CP	CP	I	CI	PB	GUAYAS	COSTA
UHE- MISFE- RIOS	CS	CS	CS	CP	CI	CS	CS	CS	CS	CS	PT	PICHIN- CHA	SIERRA
UIDE	I	CP	I	I	I	CS	I	CS	CS	I	PT	PICHIN- CHA	SIERRA
UISEK	CS	CS	CS	CS	CS	CS	CS	CS	CS	CS	PT	PICHIN- CHA	SIERRA
UISRAEL	CS	CS	I	I	CI	CS	CP	CP	CP	CS	PT	PICHIN- CHA	SIERRA
ULEAM	CS	CS	CS	CS	CP	CS	CP	CS	AC	CS	PB	MANABI	COSTA
ULVR	CS	CS	I	I	CI	CS	CS	I	AC	CS	PT	GUAYAS	COSTA
UMET	CS	CS	CS	CS	CS	CS	CS	CS	AC	CS	PT	PICHIN- CHA	SIERRA
UNACH	CS	CS	CS	CS	CS	CS	CS	CS	CS	CS	PB	CHIMBO- RAZO	SIERRA
UNEMI	CS	CP	CS	CS	CS	CS	CS	CS	CS	CS	PB	GUAYAS	COSTA
UNE- SUM	CS	CS	CS	CS	CS	CS	I	CS	CS	CS	PB	MANABI	COSTA
UNIAN- DES	I	I	CP	I	AC	CS	CP	I	I	CI	PT	TUNGU- RAHUA	SIERRA
UNIBE	CS	CS	CS	CS	CS	CS	CS	CS	CS	CS	PT	PICHIN- CHA	SIERRA
UNL	CS	CS	CS	I	CS	CS	CS	CS	CS	CS	PB	LOJA	SIERRA
UOTA- VALO	CS	CS	CS	CS	CS	CP	CS	I	CI	CS	PT	IMBABU- RA	SIERRA
UPACIFI- CO	CS	CS	CS	CP	AC	CS	CS	CS	CS	CS	PT	GUAYAS	COSTA
UPEC	CS	CS	CS	CS	CS	CS	CS	CS	CS	CS	PB	CARCHI	SIERRA
UPS	CS	CS	CS	CP	CP	CS	CS	CS	CS	CS	PT	AZUAY	SIERRA
UPSE	CP	CP	CP	I	AC	CP	I	CS	CS	CS	PB	SANTA ELENA	COSTA
USFQ	I	CS	I	AC	AC	CS	CP	CS	CS	AC	PT	PICHIN- CHA	SIERRA
USGP	CS	CP	CP	CP	AC	CS	CP	CP	CS	CS	PT	MANABI	COSTA
UTA	CS	CS	CS	CS	CS	CS	CP	CP	AC	CS	PB	TUNGU- RAHUA	SIERRA
UTB	I	I	CP	I	CI	I	I	I	CP	I	PB	LOS RIOS	COSTA

UTC	CS	CS	CS	CS	CS	CS	CS	CS	CS	CS	PB	COTO-PAXI	SIERRA
UTE	CS	CP	CP	CP	CS	CS	I	CS	CS	I	PT	PICHIN-CHA	SIERRA
UTEG	CS	CS	CS	CS	CS	CS	CP	CS	CS	CS	PT	GUAYAS	COSTA
UTEQ	CS	CS	CS	CP	CS	CS	CS	CS	CS	CS	PB	LOS RIOS	COSTA
UTI	CP	I	I	I	CI	I	CP	I	I	I	PT	PICHIN-CHA	SIERRA
UTLVTE	I	I	I	I	CI	CP	I	CP	I	I	PB	ESME-RALDAS	COSTA
UTM	CS	CS	CS	CS	AC	CS	CP	CS	CS	CI	PB	MANABI	COSTA
UT-MACH	CS	CP	CP	CI	I	CS	CP	I	CS	I	PB	EL ORO	COSTA
UTN	CS	CS	CS	AC	CS	CS	CS	CS	CS	CS	PB	IMBABU-RA	SIERRA
UTPL	CS	CP	CS	CS	CS	CS	CS	CS	CS	CS	PT	LOJA	SIERRA

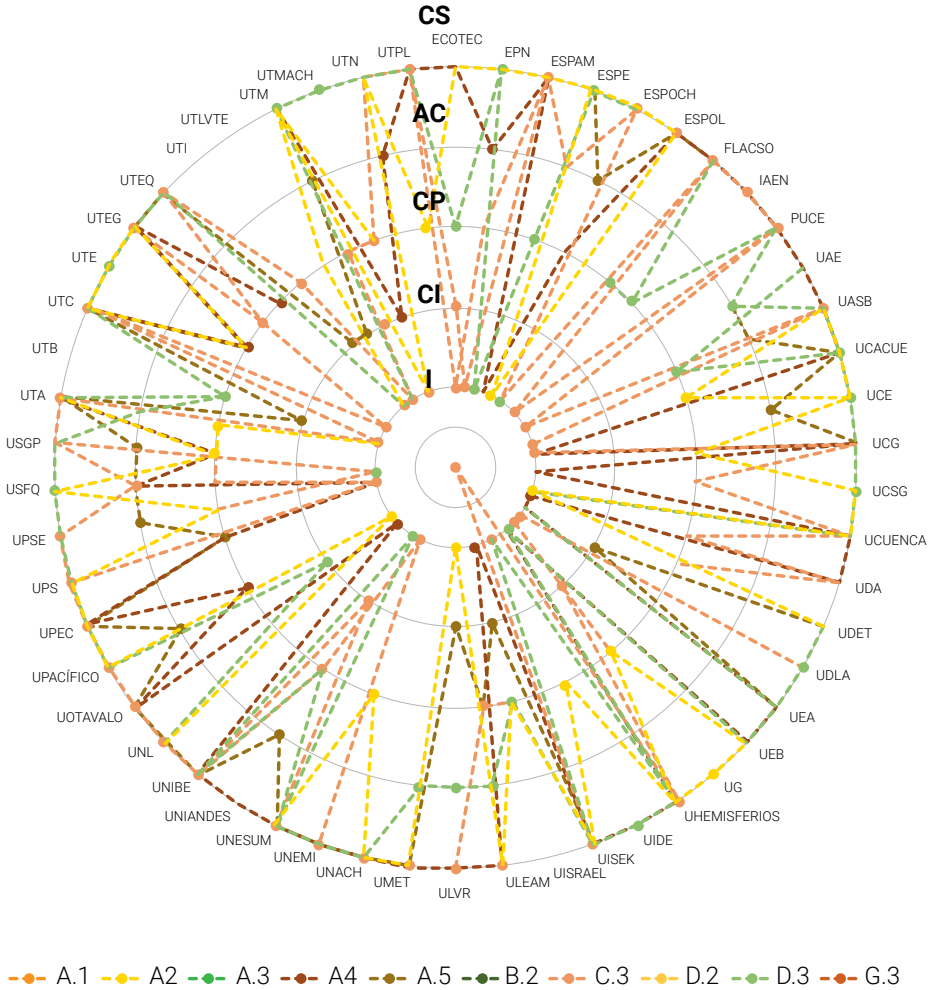
Fuente: Informes de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas 2019-2020. Elaboración propia

En los Estándares Proyectivos analizados, siete IES obtuvieron una calificación de CS en todos, de estas, cuatro son públicas y todas están en la sierra.

Las calificaciones de estos estándares les sirven a las IES de base para planificar y ejecutar procesos y proyectos donde se articulen e integren las funciones sustantivas, con miras a futuros procesos de evaluación.

**Figura 9**

*Resultados de los estándares proyectivos relacionados con Investigación*

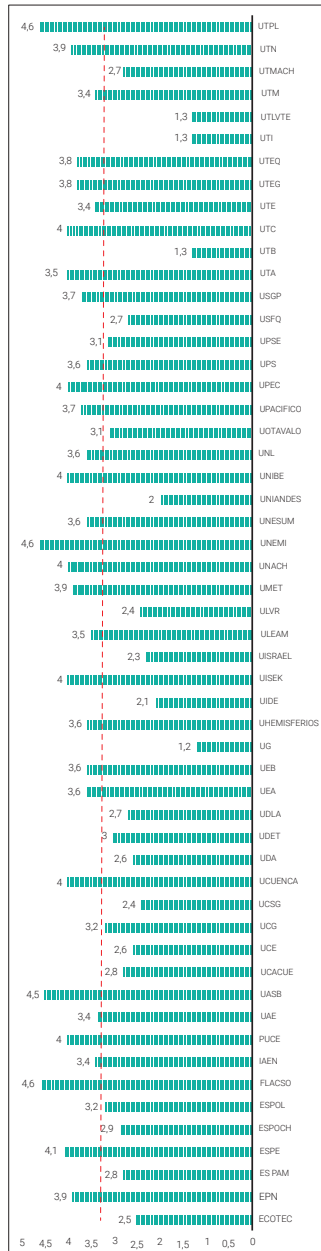


Fuente: Informes de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas 2019-2020. Elaboración propia

Para analizar comparativamente los resultados en los estándares Proyectivos, también se le asignó una valoración numérica a las cinco escalas cualitativas de calificación, del 0 al 4; con los valores numéricos asignados a cada estándar e IES, se pudo sumar valores y establecer promedios.

**Figura 10**

*Resultados promedios en los estándares proyectivos relacionados con Investigación*

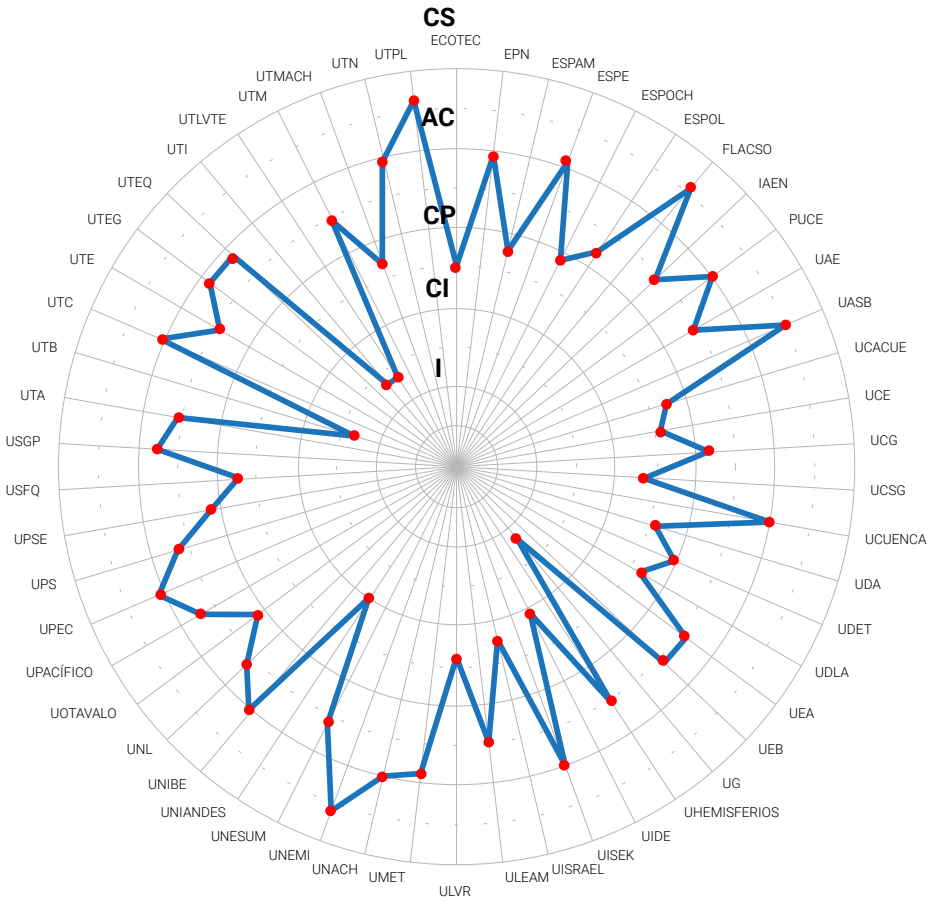


Fuente: Informes de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas 2019-2020.  
Elaboración propia

El promedio cuantitativo de los Estándares Proyectivos es de 3,25/4,00, es decir, se encuentra entre Cumplimiento Satisfactorio y Aproximación al Cumplimiento (AC). Las Figuras 11 y 12 permiten observar que 31 (57%) IES están por encima del promedio y 23 (43%) están por debajo del promedio.

**Figura 11**

*Resultados promedios en los estándares proyectivos relacionados con Investigación*



Fuente: Informes de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas 2019-2020. Elaboración propia

## Conclusiones

Al comparar el Criterio Investigación entre los cuatro modelos descritos, como se puede apreciar en la Tabla 20, ha sido una constante la presencia de las etapas de planificación, de ejecución y de resultados, con distintos nombres pero con la misma finalidad: evaluar cómo las IES organizan y desarrollan los procesos y actividades de investigación, y los resultados de estos procesos.

En la Planificación se verifica principalmente la existencia de líneas y grupos de investigación que son el sustento o la base de los programas y proyectos de investigación que desarrollan los profesores y estudiantes; en la Ejecución se evalúa la gestión de los recursos con los que se realizan dichos programas y proyectos; en los Resultados, se los mide con la producción científica de los proyectos, en cantidad de artículos, libros y capítulos de libros publicados por los profesores con afiliación de la institución donde trabajan, así como patentes y creaciones artísticas.



**Tabla 20****Resumen del criterio Investigación, subcriterios e indicadores, de los Modelos de Evaluación aplicados desde el 2009 al 2019**

MODELOS	SUBCRITERIOS	INDICADORES
Evaluación de Desempeño Institucional de las IES, Mandato Constituyente No. 14 (2009)	Políticas de investigación	Líneas de investigación
		Licencia sabática
		Becas investigación
	Praxis investigativa	Fondos investigación: propios, nacionales, internacionales
		Formación investigación: proyectos, investigación docente, investigación formativa
	Pertinencia	Publicaciones: libros, revistas revisadas, revistas no revisadas
Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas (2013)		Resultados
		Planificación de la investigación
		Investigación regional
		Producción científica
Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas (2015)	Institucionalización	Libros revisados por pares
		Planificación de la investigación
	Resultados	Gestión de recursos para la investigación
		Producción científica
		Producción regional
		Libro o capítulos revisados por pares
Evaluación Externa de Universidades y Escuelas Politécnicas (2019)	Planificación	Planificación de los procesos de investigación
	Ejecución	Ejecución de los procesos de investigación
		Producción académica y científica:
	Resultados	Libros, capítulos de libros, obras literarias y de creación artística
		Registro de prototipos y diseños
		Registro de propiedad industrial y obtenciones vegetales
Publicación de artículos en revistas indizadas		

Fuente: Modelos de Evaluación Externa de Instituciones de Educación Superior 2009, 2013, 2015 y 2019.

Elaboración propia

Los indicadores, respecto del Subcriterio Resultados, han ido evolucionando en los modelos, llegando al del 2019 donde se amplía el tipo de producción académica y científica como registro de propiedad intelectual, prototipos, patentes, a más de libros y artículos indizados. Esto hace que la autoexigencia en las IES sea mayor en cuanto a los productos esperados fruto de los proyectos de investigación ejecutados.

En los resultados de la evaluación es notorio que de los cuatro estándares de investigación (8, 9, 10 y 11), en las valoraciones obtenidas por las IES, el Estándar 10 referido a la producción académica y científica tuvo menos cumplimiento comparativamente con el Estándar 11 que se refería concretamente a la publicación de artículos en revistas indizadas. Cabe indicar que este ha sido un indicador permanente en los modelos de evaluación e incluso en los *rankings* internacionales, por lo que las IES al parecer se han preocupado más en publicar artículos indizados que producir otro tipo de resultados como los detallados en el Estándar 10.

En el Estándar 10 se medía la cantidad de libros y capítulos de libros publicados con la revisión de pares y al parecer esto no se cumple en algunas IES. Pero lo más destacado en este estándar es que también se valoraron otras formas de producción académica y científica en los distintos campos del conocimiento, donde, al parecer, también hay algunos déficits, por lo que el desempeño de las IES fue bajo en general.

Los resultados de la última evaluación evidencian la realidad de cada IES y los esfuerzos que han hecho y hacen para cumplir con los estándares planteados por el organismo evaluador, en un afán de alcanzar el principio de calidad descrito en la LOES y obtener el aval para continuar funcionando y ofreciendo los servicios educativos.

La investigación, como función sustantiva de la educación superior, a través de los años se ha ido posicionando como parte fundamental de una universidad o escuela politécnica, ya que se considera que no solo la docencia es la única actividad a realizarse en este tipo de instituciones. Esto se refleja en su presencia en todos los modelos utilizados para los procesos de evaluación y acreditación en el país.

Los resultados del último proceso de evaluación (2019-2020) en lo referido a investigación, también muestran desigualdades entre las IES, basadas en su tipo (particular o pública) y su ubicación geográfica (costa, sierra u oriente). Se puede notar que la mayor concentración de IES está en las dos provincias con mayor población en el país, Pichincha y Guayas, representando estas un 53% de las 55 IES evaluadas, mientras que hay provincias que tienen una o ninguna IES. Esto muestra que en el Ecuador existe una desigual distribución geográfica de las IES, ya que en el resumen de los resultados de los estándares 8, 9, 10

y 11, se aprecia que las tres IES con calificaciones más altas están en la sierra y dos de ellas son públicas.

Las 29 IES públicas reciben financiamiento del Estado, por lo que la disponibilidad de los recursos financieros es fluctuante debido a la situación económica del país, mientras que las 18 particulares y ocho particulares co-financiadas realizan muchos esfuerzos para conseguir financiamiento para las actividades de investigación, como programas y proyectos en alianza con otras IES internacionales, participación en convocatorias para la consecución de fondos concursables, etc. También es importante que los programas y proyectos de investigación desarrollados sean pertinentes con las líneas de investigación y disciplinas relacionadas al quehacer de quienes los ejecutan.

Es cierto que, tal como lo evidencian los resultados de la evaluación del 2019-2020, la investigación ha avanzado mucho en las IES ecuatorianas, pero también es verdad que estas necesitan trabajar más en esta función sustantiva, especialmente en sus resultados tales como artículos publicados en revistas de alto impacto, libros y capítulos de libros, patentes, prototipos, que se conviertan en un acervo importante para la IES a las que pertenecen los profesores que los producen.

En cuanto a los Estándares Proyectivos, es recomendable que las IES los incluyan en sus Planes de Mejora ya que estos pueden ser parte del futuro modelo de evaluación y desde ya muestran el camino que se espera transiten las universidades y escuelas politécnicas del país, integrando sus principales funciones sustantivas.

La investigación en las instituciones de educación superior contribuye a mejorar su calidad porque las ubica en el contexto académico internacional, a través de la publicación de los resultados en revistas indizadas en bases de datos rigurosas con la calidad académica y científica. Las IES deben comprender que la investigación requiere una inversión de mediano y largo plazo para que los frutos, traducidos en sus resultados, generen impacto y no sirvan solamente para conseguir una buena puntuación en un proceso de acreditación nacional o internacional. Es por esto, que las IES ecuatorianas necesitan realizar más investigación para incrementar su producción científica y tecnológica tan necesaria para el progreso del Ecuador, y para posicionarlo en el concierto latinoamericano y mundial de las instituciones de educación superior.

## Referencias

- Acosta, B. y Acosta, M. (2016). Modelo de evaluación para la acreditación de carreras. Análisis de su composición y una propuesta para las carreras de Ecuador. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21, (71), 1249-1274. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n71/1405-6666-rmie-21-71-01249.pdf>
- Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (2020). *Gaceta Oficial*. [https://www.caces.gob.ec/gaceta-oficial/#elf\\_l1\\_QWN0YXN-feV9SZXNvbHVjaW9uZXMvU2VzaW9uZXNfRXh0cmFvcmlRpbmFyaW-FzL1NFIDlwMjAvU0VTScOTTiAzMy9SRVNPTFVDSU9ORVM](https://www.caces.gob.ec/gaceta-oficial/#elf_l1_QWN0YXN-feV9SZXNvbHVjaW9uZXMvU2VzaW9uZXNfRXh0cmFvcmlRpbmFyaW-FzL1NFIDlwMjAvU0VTScOTTiAzMy9SRVNPTFVDSU9ORVM)
- Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (2020). *Resolución No. 175-SE-33-CACES-2020*. [https://www.caces.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/gaceta/Actas\\_y\\_Resoluciones/Sesiones\\_Extraordinarias/SE%202020/SESI%C3%93N%2033/RESOLUCIONES/resoluci%C3%93n\\_175-se-33-caces-2020\\_u.e.turisticas-signed-signed.pdf?t=1603986916](https://www.caces.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/gaceta/Actas_y_Resoluciones/Sesiones_Extraordinarias/SE%202020/SESI%C3%93N%2033/RESOLUCIONES/resoluci%C3%93n_175-se-33-caces-2020_u.e.turisticas-signed-signed.pdf?t=1603986916)
- Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (2020). *Resolución No. 176-SE-33-CACES-2020*. [https://www.caces.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/gaceta/Actas\\_y\\_Resoluciones/Sesiones\\_Extraordinarias/SE%202020/SESI%C3%93N%2033/RESOLUCIONES/resoluci%C3%93n\\_176-se-33-caces-2020\\_u.t.babahoyo-signed-signed.pdf?t=1603986916](https://www.caces.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/gaceta/Actas_y_Resoluciones/Sesiones_Extraordinarias/SE%202020/SESI%C3%93N%2033/RESOLUCIONES/resoluci%C3%93n_176-se-33-caces-2020_u.t.babahoyo-signed-signed.pdf?t=1603986916)
- Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (2020). *Resolución No. 177-SE-33-CACES-2020*. [https://www.caces.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/gaceta/Actas\\_y\\_Resoluciones/Sesiones\\_Extraordinarias/SE%202020/SESI%C3%93N%2033/RESOLUCIONES/resoluci%C3%93n\\_177-se-33-caces-2020\\_utlvt-signed-signed.pdf?t=1603986916](https://www.caces.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/gaceta/Actas_y_Resoluciones/Sesiones_Extraordinarias/SE%202020/SESI%C3%93N%2033/RESOLUCIONES/resoluci%C3%93n_177-se-33-caces-2020_utlvt-signed-signed.pdf?t=1603986916)
- Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (2019). *Modelo de Evaluación Externa de Universidades y Escuelas Politécnicas 2019*. [https://www.caces.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/12/3.-Modelo\\_Eval\\_UEP\\_2019\\_compressed.pdf](https://www.caces.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/12/3.-Modelo_Eval_UEP_2019_compressed.pdf)
- Consejo de Educación Superior. (2021). *Diagnóstico para el Plan de Desarrollo del Sistema de Educación Superior*.

Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (2015). *Modelo de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas*. <https://uisrael.edu.ec/wp-content/uploads/2018/03/Modelo-de-evaluacio%CC%81n-institucional-2016.pdf>

Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador. (2009). *Mandato Constituyente No. 14. Modelo de Evaluación de desempeño institucional de las Instituciones de Educación Superior*. [https://cei.epn.edu.ec/Documentos/CONEA/MODELO\\_EVALUACION\\_DESEMPEÑO\\_INSTITUCIONAL.pdf](https://cei.epn.edu.ec/Documentos/CONEA/MODELO_EVALUACION_DESEMPEÑO_INSTITUCIONAL.pdf)

Consejo para la Acreditación de la Educación Superior. (2016). *Marco General de Referencia para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Tipo Superior*. [https://www.copaes.org/assets/docs/Marco-de-Referencia-V-3.0\\_.pdf](https://www.copaes.org/assets/docs/Marco-de-Referencia-V-3.0_.pdf)

Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (2018). *Política de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas en el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior*. [https://www.caces.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/12/1.-CACES\\_POLITICAS\\_EVALUACION\\_INSTITUCIONAL\\_2018-1.pdf](https://www.caces.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/12/1.-CACES_POLITICAS_EVALUACION_INSTITUCIONAL_2018-1.pdf)

Constitución de la República del Ecuador. (2008). *Registro Oficial No. 449* <https://www.registroficial.gob.ec/index.php/registro-oficial-web/publicaciones/registro-oficial/item/4864-registro-oficial-no-449.html>

Ley Orgánica de Educación Superior. *Registro Oficial. Suplemento No. 298*. Año II, 12 de octubre de 2010. <https://www.derechoecuador.com/registro-oficial/2010/10/registro-oficial-no-298---martes-12-de-octubre-de-2010-suplemento>

Ley Orgánica Reformatoria de la Ley Orgánica de la Educación Superior. (2018). *Registro Oficial. Suplemento No. 297* <https://www.derechoecuador.com/registro-oficial/2018/08/registro-oficial-no297-jueves-02-de-agosto-de-2018-suplemento>

Royero, J. (2002). Contexto mundial sobre la evaluación en las instituciones de educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación edición digital, España, sección lectores*. 1-13. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/334royero.pdf>



## **Función sustantiva de investigación e innovación**

**Validar la calidad de las revistas  
científicas editadas en el Ecuador  
y otras reflexiones sobre los  
mecanismos de indización**

**Mauro Cerbino**

**Silvana Cárate**





# Validar la calidad de las revistas científicas editadas en el Ecuador y otras reflexiones sobre los mecanismos de indización

**Mauro Cerbino<sup>15</sup>**

**Silvana Cárate<sup>16</sup>**

## Resumen

En 2020, la Comisión de Promoción de la Calidad y Pares Evaluadores del Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES) por primera vez llevó a cabo el proceso de evaluación y validación de revistas científicas y académicas publicadas por las Instituciones de Educación Superior (IES). El objetivo fue observar la pertinencia de los procedimientos editoriales y de la validación de los contenidos que son implementados por las revistas publicadas por las IES ecuatorianas con el fin de determinar su calidad y oportunidades de fortalecimiento. Este proceso fue voluntario y tuvo un alto nivel de aceptación entre las editoriales universitarias, y fue desarrollado en tres fases (admisión, evaluación y validación científica y académica) para las que se establecieron en forma participativa un conjunto de criterios. Los resultados del proceso mostraron el estado y nivel de desempeño de la producción científica al interior de la academia ecuatoriana. De esta manera, este artículo reflexiona sobre los hechos que develó el proceso en todas sus etapas.

*Palabras clave:* revistas académicas, producción científica, evaluación, validación, calidad.

## Abstract

In 2020, the quality promotion commission of the Council for the Quality Assurance of Higher Education (CACES for its meaning in Spanish) for the first time carried through a process of evaluation and validation of scientific and academic journals published by Higher Education Institutions. Its main point was to observe the relevance of editorial procedures and content validation

---

15. Doctor en Antropología Urbana, profesor investigador titular principal de FLACSO Ecuador. Ex consejero del Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Caces) en el periodo 2016/2021. Correo: [mcerbino@flacso.edu.ec](mailto:mcerbino@flacso.edu.ec)

16. Investigadora independiente. Es Antropóloga especializada en religiosidad popular. Tiene una maestría en Lingüística de la University of York (Inglaterra). Trabajó en el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES) en el periodo 2019-2021. Correo: [secarate@hotmail.com](mailto:secarate@hotmail.com)

that are implemented by journals published in Ecuador. This was aimed to determine the quality of the journals and its opportunities for strengthening. The process was voluntary and has a high level of acceptance among the university publishers. The evaluation and validation of scientific and academic journals was executed in three stages: admission, evaluation, and scientific and academic validation. For all of them, there were established several criteria that were built in a participatory way. Results revealed the condition and performance level of the scientific production within the Ecuadorian academy. In this way, this article reflects on the facts that this process unveiled in every stage.

*Keywords:* academic journals, scientific production, evaluation, validation, quality.

## Introducción

Las revistas científicas y académicas son publicaciones editadas con una periodicidad determinada, en las que se difunden los resultados de las investigaciones (Aparicio y Banzato, 2016, p.21) por lo que constituyen un medio de comunicación valioso para los grupos que generan y utilizan la información. Las revistas tienen tres funciones principales: registrar los avances científicos, difundirlos y conferir prestigio a los editores y autores (Romanos de Tiratel, como se cita en Aparicio y Banzato, 2016, p.22).

A escala mundial, el abandono del formato impreso para optar por el electrónico marcó un momento importante en cuanto al desarrollo y difusión de las revistas. Este traspaso hizo posible que aparecieran formas alternativas de edición y distribución, que permitieron una ampliación del público. El cambio planteó nuevas dinámicas en torno a la producción y evaluación de las revistas que requirieron actualizar las estrategias para evaluar su calidad, pertinencia y visibilidad.

El acceso a internet y a los medios digitales hizo posible que se abarataran costos y se editaran las revistas en formato digital y, de esta forma, se viabilice el Acceso Abierto (Fernández et al., 2017, p.240) que, de acuerdo con la Declaración de Budapest, promueve la libre difusión de los artículos científicos (Sánchez-Tarrago et al., 2016, p.160) y amplía la cantidad de lectores sin un costo. Sin embargo, es preciso señalar que existen varios ejemplos de revistas que compensan la gratuidad del acceso con el pago por parte de los autores para publicar sus trabajos.

En el ámbito regional, el desarrollo y evolución de las revistas ocurrió en tres etapas: la emergente (entre 1985 y 1995), la de consolidación (entre 1995 y 2015), y la de internacionalización (desde el año 2015 hasta la actualidad) (Alperin y Rozemblum, 2017, p.233). En la primera se descubren los obstáculos de difusión, de los procesos editoriales y de visibilidad, que exigieron

el planteamiento de estrategias para fortalecer la estructuración del trabajo editorial de las revistas. En la segunda etapa “se consolida la idea de apoyar el crecimiento y mejoramiento de las revistas nacionales en sus aspectos formales, de calidad editorial, así como también en su visibilidad y difusión en un sentido amplio, de alcance y accesibilidad” (Cetto y Alonso Gamboa, en Alperin y Rozemblum, 2017, p.234). En ese momento, se crean las bases de datos y catálogos con el objetivo de registrar y conocer el número de revistas que se editan en la región. En la última etapa, la producción científica y académica se incrementó considerablemente, lo que generó la oportunidad de difundirla fuera de América Latina. A la par de este hecho, se estableció un cambio de visión a partir del cual los gobiernos dieron impulso a la producción científica y a su visibilidad (Alperin y Rozemblum, 2017, p.234).

La internacionalización en América Latina funcionó como una imitación de los modelos de ciencia de países europeos y del norte que debilitaron las acciones que se habían logrado en apoyo al Acceso Abierto y a la comunicación de los resultados de las investigaciones en la región (CLACSO en Alperin y Rozemblum, 2017, p235); esto se dio como consecuencia del afán por publicar en revistas internacionales, dejando de lado a las locales. Es pertinente resaltar que al interior de América Latina se han dado experiencias desiguales.

Las revistas científicas y académicas han atravesado por cambios en sus aspectos formales, técnicos, económicos y evaluativos. La preocupación que se tiene en la actualidad es el paso de la calidad científico-formal a la obtención de un nivel elevado de visibilidad e impacto internacional (Fernández et al, 2017, p.236), medidos por los indicadores bibliométricos de las bases de datos Web of Science (WoS) o Scopus.

En el Ecuador, hasta el año 2020, no existió un mecanismo nacional que permita clasificar y determinar la calidad de las revistas científicas y académicas. En años anteriores este problema ha sido poco discutido, ya que se han adoptado políticas y procesos sugeridos por los organismos del Sistema de Educación Superior conformado por el Consejo de Educación Superior (CES), el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES), así como la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT). Dichas instancias no advirtieron la necesidad de observar de cerca la producción científica y su circulación contenida en las revistas nacionales, limitándose solo a tomar en cuenta si estas publicaciones se encontraban o no indizadas y en qué tipo de índice.

Por esta razón, este artículo da cuenta del primer proceso de Evaluación de Revistas Científicas y Académicas editadas por las Instituciones de Educación Superior en el año 2020, y cuáles fueron los hallazgos que se obtuvieron. El objetivo principal de este análisis es observar la pertinencia de los procedimien-

tos editoriales y de la validación de los contenidos que son implementados por las revistas publicadas por las IES ecuatorianas con el fin de determinar su calidad y oportunidades de fortalecimiento.

A continuación, se presenta una aproximación a un estado de la cuestión que se fundamenta a partir de una breve bibliografía contemporánea enfocada en América Latina. Desde este punto se analiza la relevancia del factor de impacto y de los procesos de evaluación para determinar si guardan relación con la calidad científica de las revistas. Además, se resalta los inconvenientes que se presentan al imitar modelos hegemónicos por parte de las revistas producidas en la región.

En este trabajo se parte de una hipótesis que busca refutar lo que se define como *falso-doble silogismo*, es decir: ni todas las revistas indizadas en las bases de datos o índices internacionales considerados de prestigio y de alto impacto bibliográfico (Scopus y WoS) demuestran tener mayor calidad, ni tampoco lo contrario. La razón se encuentra en que la indización (cualquiera que sea) se obtiene al observar y medir los procedimientos editoriales (más adelante serán definidos como criterios de evaluación) que, si bien son condiciones necesarias, no son las suficientes para determinar la calidad de la producción científica publicada, siendo las revistas las que deben garantizarla, por medio, como se sabe, de una responsable y rigurosa revisión por pares. Por tanto, la calidad de los artículos no es un rol que deben cumplir los indizadores. Asimismo, se debe reconocer que la instancia indizadora no es certificadora de calidad y puede ser entendida como aquello que incrementaría el prestigio propio de la revista por garantizarle (¿a la revista?, ¿a los artículos?) mayor visibilidad en las distintas bases de datos y plataformas de información científica. De todos modos, la cuestión del prestigio asimilable a las instancias indizadoras, en términos de cómo medirlo o simplemente entenderlo, merecería una discusión más amplia que involucre las diversas comunidades académicas para encontrar el necesario consenso o acuerdos mínimos.

## Aproximación a un estado de la cuestión

En América Latina existe un número considerable de literatura respecto a la polémica de las variables bibliométricas con relación a la calidad de las revistas científicas y académicas. Para este artículo se consideraron los estudios que cuestionan la pertinencia de estas variables, así también a la Declaración de San Francisco (2012), que expone las limitaciones de la indización para determinar la calidad de la producción científica publicada.

Deere (2018) sostiene que el debate actual en América Latina se centra en lo que determina la excelencia en las investigaciones, y cómo medir su impacto. Plantea que durante las últimas décadas la discusión ha girado en torno a la excelencia vinculada con las publicaciones en revistas “internacionales” y

por el factor de impacto. En América Latina se considera revistas de carácter internacional a aquellas que forman parte de WoS y Scopus (p.7), plataformas que han establecido los sistemas de rankings encaminados a la búsqueda de la excelencia. Uno de los criterios usados para determinar estos rankings es la productividad de la investigación que se mide en cuanto al número de publicaciones en revistas internacionales y en las citas acumuladas (Deere, 2018, p.7). En esta dinámica, las revistas internacionales indizadas en WoS o Scopus adquieren un prestigio que no está estrictamente relacionado con la calidad; en el mejor de los casos, el rol que cumplirían los índices sería el de otorgar mayor visibilidad a los artículos. Por otra parte, se puede afirmar que son los propios autores quienes elaboran diversas estrategias para la difusión y para alcanzar mayor visibilidad de sus textos, razón por la que el prestigio atribuido a los índices resulta parcial.

Partiendo de esta discusión, Deere (2018) identifica varios dilemas. Teniendo en cuenta el objetivo de este artículo, se considera aquel que cuestiona la medición del impacto bibliométrico de la producción científica obtenida en las bases de datos WoS y Scopus, que parte de mecanismos internos de la propia indizadora, es decir, reporta las citas de autores que han publicado en artículos de revistas que son parte del mismo índice, dejando por fuera a citas de revistas indizadas en otras bases de datos. Es notoria la competencia que las dos indizadoras consideradas de mayor prestigio establecen entre ellas: cada una no reconoce el índice de la otra, con consecuencias visibles en la aplicación de mecanismos de rankings de instituciones de educación superior. Por consiguiente, resulta sesgado medir el impacto de los artículos por la influencia que ejercen los investigadores en el mismo medio al que pertenecen, pudiendo incluso observar visos de intercambios endogámicos.

Un aspecto que discute Deere, tiene que ver con el lugar geográfico en el que se produce el mayor porcentaje de producción científica y su posibilidad de indización. A través del análisis de la creación de WoS y Scopus, muestra cómo la modalidad de la producción científica ocurrida en los países del Norte (Estados Unidos, Reino Unido y Europa) configuró una manera sesgada de valorar las investigaciones. Factores como el idioma, la institución de la que proviene el trabajo y los temas que se discuten, influyen en la aceptación o el rechazo de los artículos en las revistas indizadas, lo que no necesariamente determina su calidad. Para la autora, este hecho es excluyente, y ha sido enfrentado con la creación de sistemas regionales y nacionales propios de América Latina. Iniciativas como Latindex, SciELO y Redalyc han permitido dar a conocer la producción en los ámbitos científicos por medio de revistas latinoamericanas.

Beigel (2013) presenta un análisis sobre la polémica que genera el sistema de publicaciones y la relevancia que se otorga a los índices y bases de datos dominantes (WoS y Scopus). Uno de los temas principales que aborda es el

sistema de publicaciones, al que critica por su supuesto carácter “universal” y deseo de imponer una bibliometría dominante.

Señala que en las últimas décadas ha habido una concentración del capital académico en algunos “centros de excelencia” (principalmente Estados Unidos, Reino Unido y Europa), espacios en los que se ha dado una expansión de lo que la autora define como “cientometría”. Los índices de impacto cada vez adquieren mayor fuerza en las revistas; han sido establecidos como los instrumentos para medir la capacidad de la investigación (Beigel, 2013, p.2) sin considerar otros elementos como la pertinencia y la calidad de los contenidos.

La autora discute que el sistema de indexación de publicaciones académicas fue construido sobre la base de procesos de *mercantilización* y *especialización*, los que han incidido en la universalización de criterios, y que han tenido repercusiones directas en el establecimiento de jerarquías dentro del Sistema Académico Mundial (SAM) (Beigel, 2013, p.12), por lo que la producción científica de los países de los “centros de excelencia” obtiene mayor visibilidad.

La cientometría, entonces, no es un instrumento neutro que mide la calidad o el prestigio científico universal, sino la herramienta principal de una estructura internacional de recursos y capacidades de investigación que crece de forma desigual (Beigel, 2013, p.14).

Por otro lado, Rozemblum, Unzurrunzaga, Banzato, & Pucacco (2015) indagan sobre ¿cuáles son los criterios de evaluación para la inclusión de revistas en los sistemas de indización?, ¿se orientan al propósito de evaluar la “calidad académica de cada contribución”? A partir de estas preguntas señalan la relación que existe entre los parámetros a evaluar y los fines que persiguen las bases de datos dominantes: WoS y Scopus, pero también considera a las regionales: Latindex, Redalyc y SciELO. Los autores encuentran como punto en común que los indicadores de calidad de estas bases de datos son establecidos desde las siguientes categorías:

- Calidad editorial (CE)
- Calidad del contenido (CC)
- Visibilidad (VB)

Los objetivos que se persiguen varían en cada una de las bases. Por ejemplo, Latindex y Redalyc identifican revistas de calidad, centrándose en los aspectos de normalización. SciELO muestra mayor flexibilidad con la diversidad de contextos de cada revista, sus indicadores consideran elementos adicionales a los de normalización. Redalyc cuenta con 60 indicadores encaminados a hacer que los editores ingresen en un proceso de estandarización; esto elimina las singularidades de las revistas y paralelamente contradice el objetivo que

declaran de centrarse en la calidad científica. En las bases analizadas existe una gran cantidad de parámetros que se enfocan en medir la calidad formal de las revistas, y que son cuantificables y concretos, razón por la cual su cumplimiento es más viable. Con el fin de medir la calidad científica de las revistas (de sus artículos), es necesario definir criterios diferentes a los aspectos únicamente formales y cuantificables.

Ahora bien, Natalia Quintas-Froufe (2016) identifica, analiza y compara los principales indicadores de calidad que utilizan las diferentes agencias de calidad españolas<sup>17</sup> en la valoración de las publicaciones en el área de las Ciencias Sociales dentro del proceso de evaluación de la actividad científica del profesorado. La autora menciona que existe una tendencia en dar mayor peso a los artículos publicados en revistas que forman parte de Scopus y Journal Citation Report (JCR), debido a que las agencias ANECA, ANEP y CNEAI coinciden en valorar lo que establece el Institute for Scientific Information (ISI) como ejemplo de calidad de las revistas científicas. Esto ocurrió por la necesidad de encontrar criterios globales que abarcaran una multiplicidad de temas y disciplinas que se intentó resolver a través de la adopción de índices y bases bibliográficas y bibliométricas hegemónicas, y su establecimiento como las únicas aceptables.

Juan Pablo Alperín y Cecilia Rozemblum (2017) realizan una crítica a las políticas de evaluación y describen las tres etapas de las revistas en América Latina que han sido marcadas por el apareamiento de normativas para fortalecer la producción científica. En la primera etapa (1985-1995), el interés fue dar prioridad a la ciencia latinoamericana para adaptarse a los cambios de formato de la era digital. En ese momento se consideró a la producción científica como “plena ciudadana”, es decir, que debía estar accesible para cualquier persona.

La etapa de consolidación (1995-2015) se refiere al periodo en el que se vio la necesidad de crear sistemas de información que permitieran saber qué revistas se producían en la región y, por otro lado, el apareamiento de sistemas que permitieran que la producción científica fuera evaluada bajo criterios propios de la región. Se crearon Latindex (México, 1995), SciELO (Brasil, 1997) y Redalyc (México, 2002) como los primeros pasos hacia contar con indizadoras creadas en el contexto latinoamericano. Estas plataformas, en sus inicios, “se enfocaron en documentar y mejorar la calidad editorial de las revistas y se ocuparon principalmente en la *visibilidad* de las mismas” (Alperín y Rozemblum, 2017). Paralelamente, aunque de modo subordinado, se dio lugar a la creación de directorios nacionales de revistas, una instancia de simple regis-

---

17. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), la Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva (ANEP) y la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI).

tro. En esta etapa en Latinoamérica se dio impulso al mecanismo de Acceso Abierto que buscaba democratizar los resultados de la producción científica y permitir que obtuvieran mayor visibilidad, sin costo, a escala nacional y regional.

En la última etapa se da un giro con respecto a los avances logrados hasta el momento con el acceso abierto, ya que empieza la internacionalización de las revistas que tuvo como objetivo darles mayor visibilidad insertándose en los contextos internacional y mundial. También se observa la consolidación de grandes editoriales comerciales en México y Brasil y la decidida penetración en dichos países de Elsevier (empresa dueña de Scopus). La calidad editorial se vio condicionada por el desenfrenado e irreflexivo interés de las revistas de ser incluidas en las bases de datos WoS y Scopus. El impacto bibliométrico pasó a ser el factor más importante (cuando no el único) por encima de la determinación de la calidad de los artículos, con el consecuente debilitamiento de algunas de las revistas nacionales, registrándose incluso la desaparición de algunas de ellas, en gran parte debido a que la orientación dominante abrazada por los investigadores nacionales fue manifestarse hacia un mayor interés en publicar en revistas internacionales, especialmente en las indizadas en las dos plataformas mencionadas.

No obstante, las polémicas que han surgido en cuanto al dominio de una visión marcada por otorgarle prioridad a las mediciones e índices supuestamente de mayor prestigio han generado alguna reacción en ciertos sectores académicos. Una evidencia de ello está contenida en la declaración DORA (Declaration on Research Assessment), publicada en 2012 (Vico, 2020). El 16 de diciembre de ese año, en San Francisco (EE. UU.), en la reunión anual de la American Society for Cell Biology (ASCB), un grupo de editores de revistas académicas se reunió para formular un conjunto de recomendaciones sobre las modalidades con las que se evalúa la investigación científica y sus productos, tanto en las agencias de financiación de los centros de investigación como en las instituciones académicas.

En esta declaración se afirmó que el factor de impacto presenta una serie de limitaciones como herramientas de evaluación de la investigación. Estas incluyen:

- Las distribuciones de citas dentro de las revistas son sesgadas.
- Las propiedades del factor de impacto son específicas de cada campo.
- Los factores de impacto suelen ser manipulados (o evaluados) por la política editorial.
- Los datos utilizados para calcular el factor de impacto no son transparentes ni están abiertamente disponibles para el público.



El documento emite una serie de recomendaciones para agencias de financiación, instituciones que contratan científicos, editoriales, organizaciones que proporcionan métricas e investigadores con el fin de mejorar la forma en que se realiza la evaluación de la calidad de la producción científica.

Las recomendaciones que se formulan en la declaración abarcan tres temas importantes:

- La necesidad de eliminar el uso de métricas basadas en revistas, tales como el factor de impacto, como condicionante de financiamiento, nombramiento y promoción.
- La necesidad de evaluar la investigación por los propios méritos manifiestos en el texto publicado en lugar de basarse en la revista en la que se publica.
- La necesidad de capitalizar las oportunidades que ofrece la publicación en línea (como flexibilizar los límites innecesarios en el número de palabras, figuras y referencias en los artículos y explorar nuevos indicadores de importancia e impacto).

DORA ha sido un motivo válido para repensar la indización en las bases de datos hegemónicas como mecanismo de discriminación de calidad, para dar mayor peso a la evaluación de los contenidos de la producción científica para la determinación de dicha calidad.

La declaración permitió reducir la importancia que se le da al factor de impacto bibliométrico considerado como el principal indicador de calidad; para los fines de este artículo, es pertinente preguntar: ¿es suficiente cumplir con parámetros de normalización para saber si se cuenta con calidad? O ¿la atención debe ser enfocada en concentrarse en los contenidos?

En el Ecuador, en 2020, a través de la influencia de DORA y otras consideraciones que ya se señalaron, se ejecutó una propuesta de evaluación de revistas científicas y académicas que consideró ir más allá de la valoración de los parámetros básicos contenidos en los modelos que las indizadoras contemplan para definir y decidir a qué revistas incluir, y mostrar la importancia que reviste la validación de los contenidos como una instancia no solo complementaria sino imprescindible para poder determinar la calidad.

## Revistas científicas y académicas en el Ecuador

En la actualidad, el Ecuador no cuenta con un sistema de clasificación de revistas nacionales o con un esquema de fomento para la calidad, incremento y visibilidad de las revistas científicas (Álvarez-Muñoz y Pérez-Montoro,

2016, p.761). En el año 2010, mediante la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), se fortaleció el Sistema de Educación Superior con los organismos de control CES, CACES y SENESCYT. Además, en el Reglamento de Escalafón Docente se reconoció a la producción científica de manera individual a través de la promoción profesional. Sin embargo, las instancias CES, CACES y SENESCYT no fueron capaces de corregir la ausencia de un Sistema Nacional de Clasificación. Es más, tanto la LOES como el reglamento establecieron diferenciados incentivos, premiando a la producción científica contenida en revistas indizadas en WoS y Scopus, razón por la cual quedó relegada la importancia de entender la creación de un sistema de clasificación, así como de promover la calidad de las revistas ecuatorianas, por medio de una política pública orientada al reconocimiento y fortalecimiento de la producción científica nacional.

El CACES, al ser parte del Sistema de Educación Superior, es el encargado de generar estrategias que permitan garantizar el desarrollo de una cultura de la calidad. Enmarcada en esta línea, la Comisión Permanente de Promoción de la Calidad y Selección de Pares Evaluadores planteó la implementación de una evaluación de revistas científicas y académicas, editadas por las IES. Este proceso tuvo varios objetivos: en primer lugar, se buscó cuestionar la idea enraizada de que las revistas que no están incluidas en las bases de datos, catálogos o índices reputados *de prestigio y de alto impacto bibliométrico*, no poseen los niveles de calidad que sí se atribuyen a las revistas extranjeras incluidas en dichas bases; de hecho, el CACES asignaba pesos proporcionalmente distintos al momento de evaluar la producción científica de artículos según el tipo de índice en el que estaba incluida la revista, otorgando una valoración mucho mayor a aquellos artículos publicados en revistas indizadas en Scopus o WoS, acorde a la localización del cuartil y a la clasificación SJR o JCR de la revista. En segundo lugar, otro objetivo del procedimiento fue desenmascarar la existencia de una lógica meramente productivista, según la cual lo más importante resulta la publicación de un número creciente de artículos, descuidando la puesta en marcha de mecanismos idóneos de salvaguarda de la calidad de dicha producción.

Adicionalmente, se buscó realizar un diagnóstico con fines de registro que considerara los distintos aspectos relacionados con las prácticas editoriales de las revistas editadas por las IES del país. En otras palabras, el procedimiento intentaba proponer una discusión en torno a las modalidades de valoración de las revistas, centrándose en el aspecto fundamental de la validación de la calidad de los contenidos.

Con estos planteamientos, en el año 2017, se realizó una encuesta para determinar el estado y nivel de desempeño de las revistas científicas y académicas editadas en el Ecuador. Hasta ese momento no se conocía cómo se editaban y evaluaban los artículos, pese a la existencia de criterios ya consolidados a escala mundial sobre estos mismos tópicos. Se intuía que las revis-

tas científicas y académicas ecuatorianas se encontraban inmersas en esa dinámica productivista, como resultado de la visión impuesta por los organismos de evaluación alrededor de los modos de valoración de la producción científica, con lo cual lo más importante era publicar sumando artículos “puntuables” según lo establecido en los modelos de evaluación externa aplicados por los organismos de control. Al respecto, es suficiente indicar que el CACES, en el modelo de evaluación con fines de acreditación emitido en el año 2013 y sucesivos, estableció claramente el valor de los artículos según el tipo de indizadora en la cual la revista estaba incluida. Es posible que la estrategia de muchas IES, viéndose incapaces de acreditar producción científica en revistas indizadas de mayor prestigio, fuera la de crear sus propias revistas, facilitando la publicación de artículos de sus profesores, para que una vez dichas revistas fueran indizadas, en cualquiera de los índices o catálogos internacionales (especialmente Latindex por la relativa y comprobada facilidad con la que se obtiene la indización), pudiera asegurarse la obtención de puntos necesarios para la acreditación institucional.

No es aventurado afirmar que en el Ecuador existía una distorsión en el entendimiento de la calidad de las revistas. Cabe mencionar la hipótesis establecida al inicio del artículo, la del *falso-doble silogismo*, que plantea que ni todas las revistas excluidas de los índices considerados de *alto impacto* carecen de calidad, ni todas las revistas incluidas en estos cuentan necesariamente con ella.

Esto debería ser motivo de un amplio debate nacional sobre lo que se debe entender por calidad de la producción científica y académica publicada. Si bien, la inclusión en una base de datos puede garantizar que una revista cumpla con ciertos aspectos relacionados con la calidad editorial, esto no quiere decir que también gocen de calidad en sus contenidos. De igual forma, el no ser parte de una base de datos no significa que la información vertida en un artículo no sea pertinente, sino que carece de condiciones o incumple requisitos establecidos por una u otra indizadora. Es posible afirmar que demasiadas veces estas condiciones o requisitos no guardan relación ni con la calidad de los procedimientos editoriales ni con la calidad de los contenidos de los artículos a publicarse, sino que encuentran otros obstáculos para ser aceptados en indizadoras de mayor prestigio; estos van desde la dificultad para ser tomados en cuenta, considerada la escasa visibilidad o el reducido tamaño del mercado de lectores incluidos en el área geográfica o también los “limitantes” como el idioma, los campos científicos o los temas tratados. Cada uno de estos obstáculos es merecedor de la exposición de un conjunto de argumentaciones que los expliquen, pero esto excede la intención de este artículo.

Se puede afirmar que los índices del factor de impacto bibliométrico de las revistas no miden calidad; no en cuanto a la calidad de cada uno de los artículos, dado que ese índice aún si pudiera relacionarse de algún modo a niveles

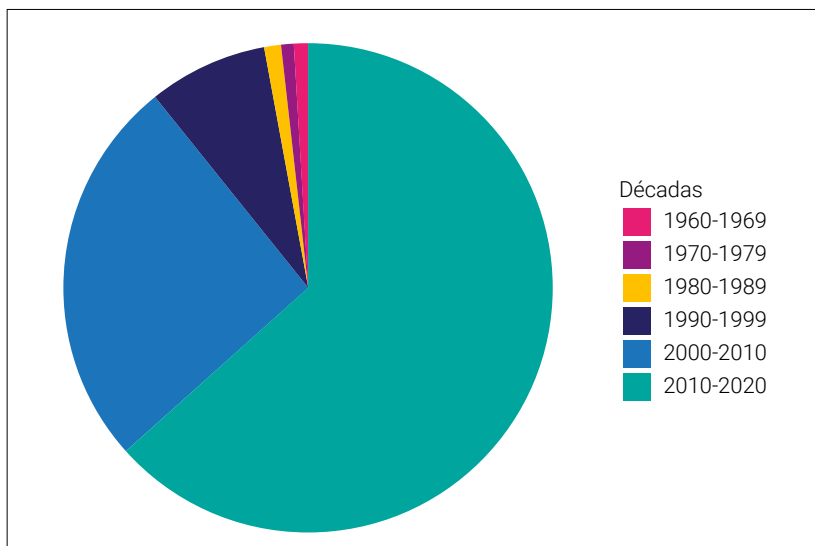
de calidad, se refiere a la revista en su conjunto y no a cada uno de los artículos en particular. A modo de ejemplo, se puede tener un artículo publicado en una revista cuyo factor de impacto bibliométrico es alto, alcanza el cuartil 1 en un determinado campo de conocimiento y tener nulo o bajo número de citas. Tampoco se puede afirmar con una argumentación consistente que la calidad de un artículo se mide por el número de citas reportadas. Como ya ha sido señalado, no es inusual observar altos números de citas por efecto de una dinámica endogámica propia de ciertas comunidades de pares. La calidad de un producto científico, artículo, capítulo o libro, se da si se respetan algunos principios: que las editoras de revistas o libros cumplan con una serie de procedimientos para garantizarla (por ejemplo, disponer de una amplia y calificada base de datos de pares revisores) y que la comunidad de pares sepa realizar su tarea con cabalidad ética, rigurosidad y generosidad. La aplicación de ambos principios resulta en la práctica nada descontada.

## La encuesta 2017

Partiendo del *falso-doble silogismo* y de las inquietudes adicionales, en octubre del año 2017 se realizó una encuesta gracias a la participación voluntaria de editoriales universitarias, con el objetivo de realizar un diagnóstico sobre las revistas participantes. A esta convocatoria asistieron 103 revistas, lo que permitió observar la existencia de un número conspicuo de revistas (si se considera que en el país hay 60 entre universidades y escuelas politécnicas, excluyendo un número mayor de institutos técnicos y tecnológicos superiores). Los resultados mostraron la situación de las revistas en aspectos como la gestión editorial, procesos de selección de los artículos, año de apareamiento, entre otros, además de un creciente número de revistas en pocos años. La figura 1 muestra que entre los años 2010 y 2017 se creó una mayor cantidad de revistas en comparación con las décadas anteriores. De las revistas encuestadas se recabó que la más antigua fue establecida en el año 1967, desde ese año hasta 1989, la cantidad de creación de revistas fue bastante baja. A partir de la década de los noventa se registra un incremento notable. Este hecho puede ser explicado por el establecimiento de políticas y leyes que buscaron el refuerzo de la educación superior mediante el incentivo de la investigación.

**Figura 1**

*Año de aparecimiento de las revistas*

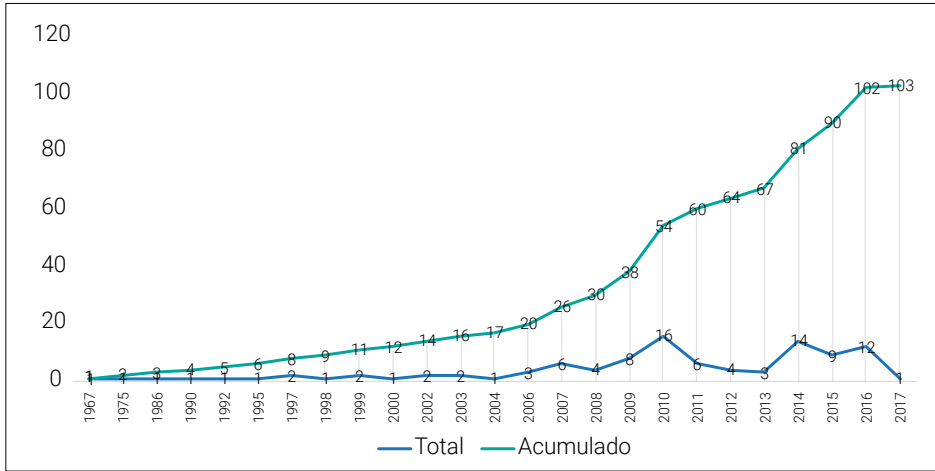


Fuente: Evaluación y validación de revistas científicas y académicas, CACES 2020.  
Elaboración propia

La figura 2, en cambio, exhibe el incremento de revistas desde el año más antiguo de aparecimiento. Como se puede observar, entre 1960 y 1999 el número de revistas es relativamente bajo, puesto que, en los años reportados, se crearon entre una y dos revistas. Es entre los años 2009 y 2010 que se presenta un repunte en las publicaciones. Desde 2010, se registra un aumento entre cuatro y ocho revistas creadas por año en promedio. Finalmente, durante los años 2014 y 2017 aparecen una cantidad considerable de revistas, alcanzando las 103 que se presentaron a la encuesta. Este dato confirma las consideraciones realizadas anteriormente a propósito de la implementación de una lógica productivista.

## Figura 2

### Incremento del número de revistas académicas-científicas en los últimos 50 años

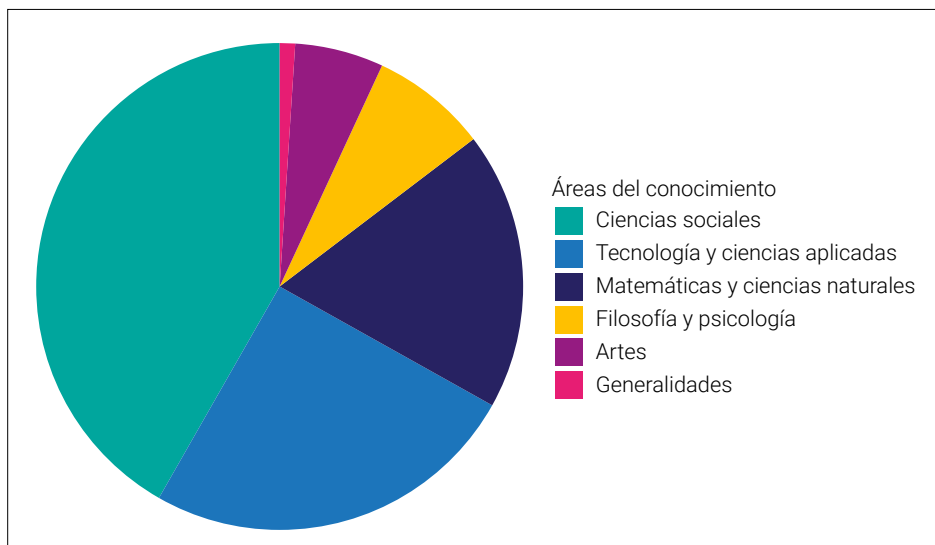


Fuente: Evaluación y validación de revistas científicas y académicas, CACES 2020.  
Elaboración propia

Las áreas temáticas de las publicaciones también son importantes de considerar para observar cuál de ellas sobresale en el país. La figura 3 muestra las proporciones en las que se divide la totalidad de las revistas que participaron en la encuesta. El área temática más recurrente es las Ciencias Sociales, le siguen Tecnología, Ciencias Aplicadas (esta categoría incluye a las Ciencias Médicas), Matemáticas y Ciencias Naturales. Las áreas restantes: Filosofía y Psicología, Artes y Generalidades, no han sido consideradas como prioritarias según los resultados de la encuesta, lo que reduce fuertemente el espacio de difusión de temáticas relacionadas con estas.

### Figura 3

#### Proporción de áreas temáticas de las revistas<sup>1</sup>



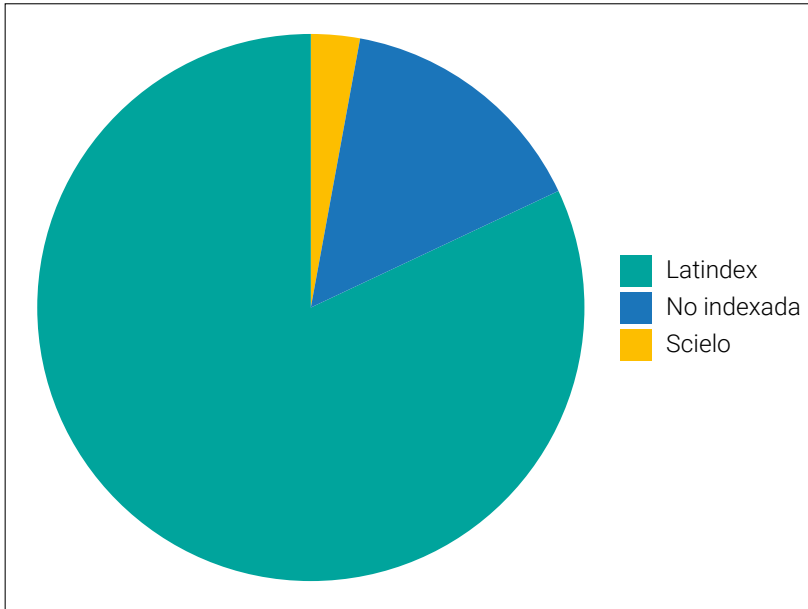
Fuente: Evaluación y validación de revistas científicas y académicas, CACES 2020.  
Elaboración propia

Finalmente, de las revistas que participaron en la encuesta se realizó una verificación de su inclusión en las bases de datos regionales Latindex o SciELO. Luego de la verificación se nota que la mayoría se encuentra en el directorio Latindex, un grupo reducido forma parte de SciELO y del catálogo Latindex y una cantidad considerable de revistas no están indizadas en ninguna base de datos. De esta información se puede establecer que más del 60% de revistas que llenaron la encuesta han usado el sistema de doble ciego.

1. Las categorías que presenta el cuadro fueron tomadas de la clasificación de áreas temáticas del sistema decimal de clasificación bibliográfica DEWEY.  
<http://132.248.38.20/contenido/bibliotecas/texto/36c.html#tablas>

## Figura 4

### Revistas indizadas en las bases de datos Latindex y SciELO



Fuente: Evaluación y validación de revistas científicas y académicas, CACES 2020.  
Elaboración propia

De la encuesta se puede rescatar que en el Ecuador existe un número de revistas vigentes que abarcan temas variados, y que, por su tiempo de vigencia, han podido establecer los mecanismos adecuados de arbitraje. Los resultados de la encuesta fueron presentados a los participantes como insumos para el debate, luego del que se establecieron acuerdos sobre cuáles y por qué debían ser los indicadores incluidos para posterior evaluación. La información recabada y trabajada con los participantes fue sistematizada y utilizada en la elaboración de la propuesta de criterios que se presentaron en un taller nacional de consolidación al que asistieron directores y editores de las revistas del país.

## Los talleres en 2018

La totalidad de datos reportados en la encuesta fueron presentados en seis talleres realizados entre los meses de marzo y mayo de 2018. El objetivo principal de estos fue analizar y discutir los resultados de la encuesta con las editoriales con miras a establecer acuerdos consensuados. A estos talleres acudieron editores y coordinadores de investigación. Las discusiones visibilizaron que los editores prestan mayor atención en los procesos de evaluación



(criterios de normalización) cuando piensan en editar una revista de calidad. Fue evidente además la tendencia productivista de las editoriales que prestan mayor atención a exigencias externas cuando demandan tener un alto número de publicaciones, por sobre la valoración de los contenidos. Algunas IES ecuatorianas, para solventar esta tarea, se apoyaron en la contratación de editores extranjeros, especialmente cubanos, con una relativa experiencia en la materia.

Entender la calidad desde una visión productivista provoca que las editoriales busquen los resultados sin entender apropiadamente qué hay detrás de ello, o sin pensar en lo que es más conveniente elaborar teniendo en cuenta una visión propia. Existe una voluntad de publicar por publicar, o publicar para cumplir exclusivamente con los estándares de los modelos de evaluación externa, o por cumplir con la oferta de incentivos para los profesores, o de los requisitos previstos en los concursos de méritos y oposición dirigidos a docentes. Todo lo mencionado consta en el Reglamento de Régimen Académico (2015), que muestra una preferencia por los artículos de revistas que están indizadas en uno u otro índice, por lo que son valorados con una mayor puntuación. Esto hace que todo el sistema converja en promover la lógica por la cual sería posible determinar que hay artículos que valen más que otros (¿tienen más calidad?) por el solo hecho de ser publicados en revistas indizadas en Scopus o en WoS.

Adicionalmente, que los sistemas de educación superior apoyen a estos modelos productivistas y emitan leyes y reglamentos que valoran la generación de artículos por encima de discutir a profundidad de la calidad, podría conseguir que los investigadores ingresen en la dinámica de publicar por publicar sin detenerse a fondo en considerar la calidad de los contenidos de sus trabajos. En sentido contrario, puede haber investigadores que dedicando más tiempo a generar información científica relevante se ven en desventaja ante quienes dedican su labor a redactar textos más breves y publicables en menor tiempo.

Otro aspecto que se develó fue la confusión existente sobre la periodicidad de las publicaciones. Las revistas, por lo general, establecen cada cuánto tiempo deben presentar un nuevo número; existen algunas que son mensuales, otras trimestrales, también pueden ser semestrales, anuales, bianuales, etc. Lo que se evidenció fue que existían revistas que se declaraban como trimestrales, es decir, que debían publicar cuatro números al año, pero que publicaban sin respetar el periodo de tres meses entre cada número, ni la fecha estipulada para la publicación. El problema que se genera con este incumplimiento está relacionado con que se desatiende la expectativa que tiene el público destinatario afectando el compromiso que la revista suscribe. Lo que podría ser más preocupante es que el irrespeto de la periodicidad puede ser interpretado como un signo de la escasa capacidad que tiene la revista en or-

ganizar sus números en las fechas estipuladas. Esto podría obligar a las editoriales a volver a plantearse la cantidad de números que están en capacidad de publicar atendiendo estrictamente la periodicidad; es obvio que mientras más corta es la periodicidad más capacidad organizativa se requiere.

El proceso no terminó con los talleres, sino que a partir de ahí se llevaron a cabo etapas adicionales para continuar con el levantamiento de información, y así contar con el diseño del modelo de evaluación colectivo. El procedimiento en todo momento aspiró a la mayor participación posible, por lo que en junio de 2018 la Comisión de Aseguramiento de la Calidad invitó a los equipos editoriales de todas las universidades del país a participar en el taller nacional de consolidación de la propuesta de evaluación editorial de revistas académicas y científicas, al que asistieron 50 personas de los equipos editoriales de 40 universidades. La encuesta, los talleres y las discusiones permitieron construir un modelo de evaluación y validación de las revistas científicas y académicas para la realidad del país, con el diseño de criterios pertinentes para este contexto. De esta forma, se empezó un proceso innovador a través de un ejercicio que intentara demostrar que es posible romper con las imposiciones ya señaladas y reemplazar prácticas irreflexivas por acuerdos consensuados de forma colectiva.

## Aplicación de la evaluación y validación de revistas científicas y académicas 2020

Las preguntas que se plantearon para el proceso fueron: ¿cuál es la relevancia de la investigación que se publica en el artículo?, ¿la calidad de un artículo reside o está garantizada por el lugar que ocupa la revista en una base de datos con medición bibliométrica?, ¿los diversos niveles generados por los índices de citación deben asumirse como niveles de calidad de los artículos y consecuentemente de las revistas?, ¿un organismo de evaluación debe asumir las mediciones bibliométricas como garantía *per se* del valor científico de los resultados de las investigaciones?

La discusión sobre estos interrogantes, aunque parcialmente, permitió identificar que utilizar una metodología basada en la medición del factor de impacto en revistas internacionales resta importancia a las revistas regionales como espacios relevantes para comunicar los hallazgos de la investigación y también afecta a la legitimidad de las revistas nacionales publicadas por las IES. Esto ocurre debido a que las revistas han tenido como referente de indización principalmente las bases de datos regionales Latindex y SciELO (CACES, 2020, p.2).

Ante esta problemática, se planteó como alternativa “acoger metodologías adicionales a las bibliométricas para valorar la relevancia que tienen las inves-

tigaciones de las IES para la ciencia y la sociedad” (CACES, 2020, p.2), además de “fomentar la incorporación de criterios de calidad editorial en las revistas locales para comenzar a valorar los artículos publicados en estas como parte de los resultados de investigación de las IES” (CACES, 2020, p.2).

Los criterios que formaron parte del modelo de evaluación fueron definidos de modo consensuado con los editores de las revistas, determinando que lo imprescindible en todo procedimiento de evaluación es que el evaluado comprenda y tenga conciencia de lo que se evalúa y por qué. Estos criterios exponen un conjunto de normas y prácticas que, a la par de ser elementos de diagnóstico, en un futuro permitirán fortalecer la labor editorial.

Para la verificación de la gestión editorial y la validación de los contenidos de los artículos se propuso realizar tres fases:

- Fase de admisión: verificación de criterios que posibilitan la aceptación en el proceso.
- Fase de evaluación de criterios editoriales: revisión de criterios relacionados con los procedimientos editoriales.
- Fase de validación de contenido: revisión del contenido mediante un procedimiento de arbitraje de revisión por pares.

La fase de admisión contó con cuatro criterios: ISSN, antigüedad, periodicidad, indización, que fueron seleccionados con base en la experiencia de la comisión y también por la bibliografía que fue consultada para el desarrollo del modelo. Estos criterios son elementos básicos y obligatorios que se supone que toda revista debe tener, no obstante, una gran cantidad de revistas no aprobaron. Entre ellos se consideraron la identificación internacional, el tiempo de vigencia de la revista, cuántas ediciones se publican al año, si se respeta la periodicidad y si constan en una base de datos o servicio de indización. Los cuatro criterios obviamente fueron de carácter obligatorio.

Posteriormente se dio paso a la segunda fase, en la que se verificaron 25 criterios clasificados en tres grupos:

- Criterios sustantivos: que tienen relación con la naturaleza temática de la revista y con los organismos y procedimientos que intervienen.
- Criterios de gestión editorial: abarcan los temas de organización y administración de la revista.
- Criterios de normalización: toma en cuenta los aspectos formales de presentación e identificación de la publicación y de los artículos.

Las fases 1 y 2 fueron identificadas como de evaluación, para diferenciarlas de la fase 3 que fue de validación del contenido. Esta última es el punto nodal y diferenciador del procedimiento aplicado y consistió en seleccionar un conjunto de pares para que revisaran los contenidos de los artículos seleccionados emitiendo un juicio experto como investigadores especialistas en el campo de conocimiento requerido para cada artículo (CACES, 2020, p.13). Para ello se entregó a cada uno de los pares una guía compuesta por ocho criterios orientadores en la tarea de determinar de manera crítica y argumentada la calidad académica y científica de cada artículo. El resultado de este análisis debía ser la validación o no de la calidad del artículo.

En el informe de los resultados del proceso se muestra un análisis y respectivo cumplimiento de los criterios de la fase de evaluación, así como las valoraciones basadas en las guías de revisión del contenido realizadas por los pares. Este proceso develó debilidades y fortalezas por las que atraviesan la mayoría de las revistas científicas y académicas del país.

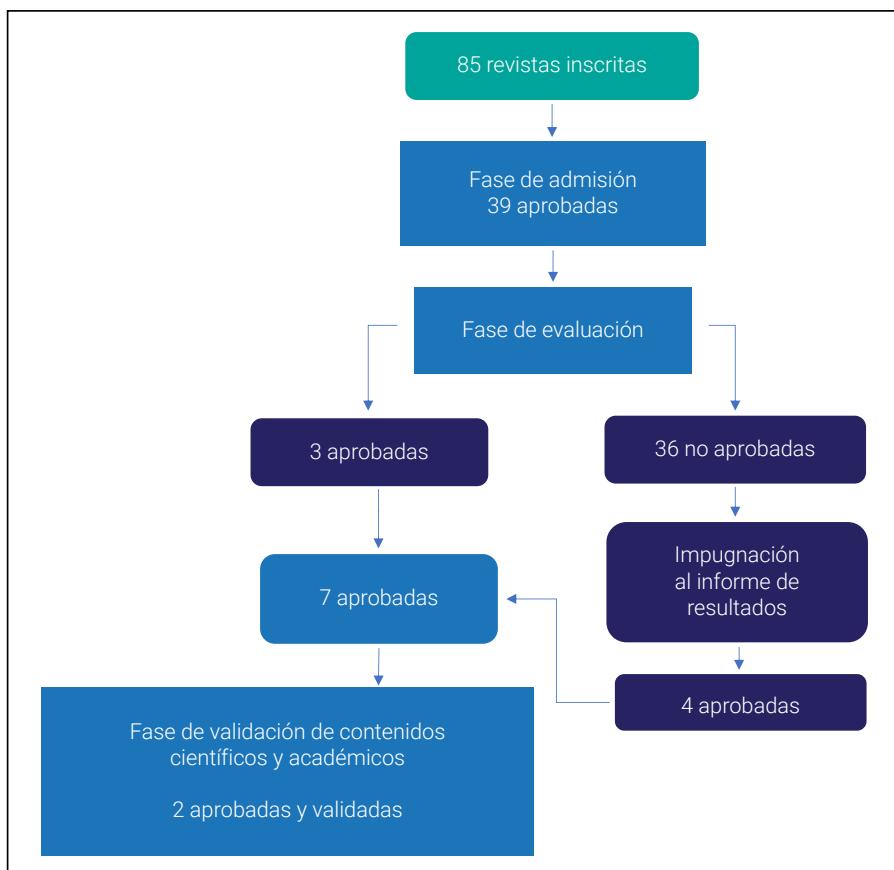
Contar con una evaluación de este tipo fue de mucha utilidad para establecer mejoras en las editoriales y atenuar o desvirtuar la concepción de que las revistas de calidad serían exclusivamente las que se encuentran indizadas bajo criterios hegemónicos.

## **Resultados de la evaluación y validación de revistas científicas y académicas 2020**

A la convocatoria se presentaron 85 revistas de las 103 que participaron en la encuesta. En cada fase existió alguna revista que no cumplió con alguno o varios de los criterios de evaluación y que obligó a que abandonara el procedimiento. El gráfico 1 resume los resultados de cada fase; muestra la cantidad de revistas que tuvieron que abandonar en cada una y cuántas de ellas cumplieron con el procedimiento completo obteniendo la validación definitiva.

**Figura 5**

*Resumen del proceso de evaluación de revistas académicas y científicas*



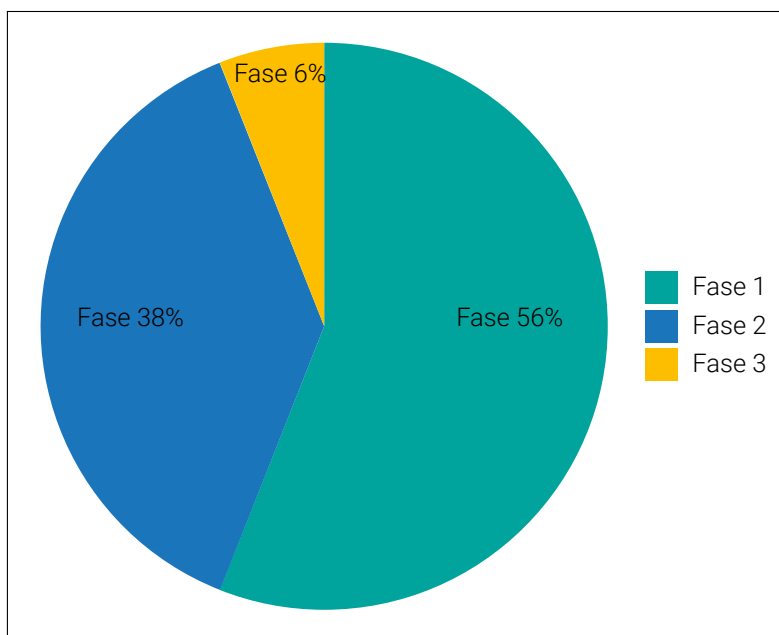
Fuente: Evaluación y validación de revistas científicas y académicas, CACES 2020. Elaboración propia

De las 85 revistas inscritas al proceso, solamente 39 aprobaron los cuatro criterios de admisión, es decir, que 46 de ellas no pudieron cumplir con las condiciones básicas de existencia, lo cual es un indicador de que la calidad de la gestión editorial es deficiente y presenta problemas en cuanto a satisfacer las condiciones necesarias para el funcionamiento de una revista. De las que cumplieron con esta primera etapa, solamente tres aprobaron en una primera revisión, las otras 36 tuvieron la posibilidad de impugnar los resultados siempre y cuando se presentaran los argumentos para una siguiente revisión. De la fase de evaluación, solo siete revistas pasaron a la de validación y solamente dos revistas llegaron a ser validadas.

Estos resultados muestran dos aspectos que son importantes de mencionar. En primer lugar, hay que resaltar que la fase en donde la mayoría de revistas mostró inconvenientes fue en la de cumplimiento de los criterios básicos. Como se muestra en el gráfico 5, más del 50% de revistas que aplicaron a este proceso no cumple con alguno o varios de los cuatro requisitos.

### Figura 6

*Porcentajes de revistas que no aprobaron el proceso de evaluación de revistas científicas y académicas*



Fuente: Evaluación y validación de revistas científicas y académicas, CACES 2020. Elaboración propia

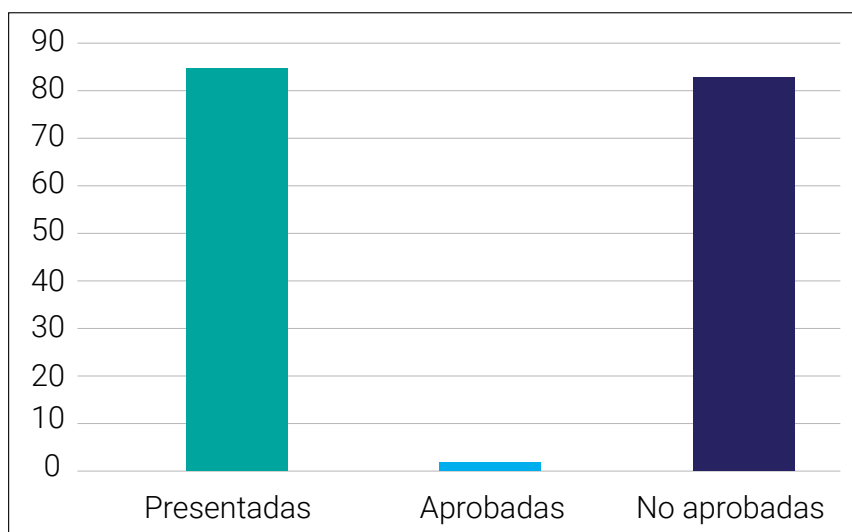
Este hecho puede ser explicado sobre la base de los análisis realizados luego de las revisiones. Las revistas que no aprobaron fueron principalmente por irrespeto de los periodos y fechas de publicación. Además de los posibles motivos que han sido señalados, este hecho podría indicar deficiencias en cuanto a que la revista se haya consolidado como instancia de recepción de un número significativo de artículos, o también la insuficiente disponibilidad de pares revisores dificultaría el respeto de la periodicidad.

Otro dato preocupante tiene que ver con la calidad de los contenidos, ya que de las revistas que llegaron a la fase final, solamente dos de ellas aprobaron. La figura 6 indica la diferencia existente entre las revistas que fueron

validadas y las que no, con relación al total de revistas que se inscribieron al proceso.

### Figura 7

*Total de revistas que aprobaron el proceso de evaluación de las revistas científicas y académicas editadas por IES*



Fuente: Evaluación y validación de revistas científicas y académicas, CACES 2020.  
Elaboración propia

Los resultados muestran que la calidad de las revistas científicas y académicas editadas en las IES es baja. Este hecho resulta sorprendente ya que la mayoría de revistas forman parte de al menos una base de datos entre Latindex y SciELO, lo que supone que han pasado por un proceso de arbitraje exhaustivo. Sin embargo, se infiere que el ser indizada en estas u otras indizadoras, no es un indicador que asegure que la publicación posea calidad en sus contenidos. Esta enunciación apoya la idea que se presentó al inicio acerca de que para poder definir si una revista cuenta con calidad editorial y de sus contenidos es necesario contar con procesos de validación que otorguen mayor peso a la revisión de la información vertida en los artículos. La validación de los contenidos es el único mecanismo idóneo, hasta hora visible, que vendría a cerrar el círculo de la evaluación de la calidad. En efecto, en el estado actual de la reflexión, solamente a través de los criterios de validación de los contenidos es posible afirmar la existencia o no de la calidad.

Es importante recalcar que el proceso de evaluación permitió conocer que el Ecuador se enfrenta a inconvenientes similares a los del resto de países de

América Latina en cuanto a que se da mayor peso a la eficiencia en la gestión editorial y menos a los mecanismos que garanticen la determinación de la calidad de los contenidos.

## Discusión y conclusiones

El proceso de evaluación de revistas científicas y académicas editadas por las IES fue una iniciativa necesaria para poder identificar su estado y nivel de desempeño. Además, permitió develar dos aspectos importantes que en un inicio se desconocían y que es importante discutirlos, se trata de la endogamia y de la pertinencia de los contenidos. Es importante señalar que este procedimiento buscó ser un elemento complementario a la indización de las revistas en cualquiera de las bases de datos ya sean regionales o mundiales. Así, no pretende restar importancia a los mecanismos de indización, por el contrario, busca complementarlos a través de un debate sobre cómo entender la calidad de la producción científica que no quede subsumida en la indización. En este sentido, puede suscitar preocupación que ciertas autoridades de algunas IES afirmen, en sus rendiciones de cuenta, que una institución ha alcanzado un excelente nivel de calidad por haber acumulado un mayor número de “artículos Scopus”. ¡Dicho así!, se convierte a una empresa indizadora en un adjetivo sinónimo de calidad, sin el mínimo rigor ni cuidado científico. Se trata de convicciones que se han instalado en el imaginario del mundo académico ecuatoriano, que solo muestran el grado de distorsión al que se ha llegado en base a formulismos repetidos sin que medie reflexión alguna.

Uno de los elementos que se tuvo que considerar en el diseño y desarrollo del modelo de evaluación fue la identificación de criterios que evitaran la endogamia. Este factor se desprendió de la encuesta en donde se reportó que una gran cantidad de revistas tenían un número considerable de autores o miembros del comité editorial que eran parte de la institución a la que pertenecía la editorial. A razón de ello, en el modelo se incluyeron los siguientes criterios: autores externos, consejo editorial y banco de pares revisores que debían cumplir con una cuota superior al 50% de profesionales externos a la institución. La endogamia genera algunos inconvenientes tales como limitar la expansión de las redes de investigación, y compromete la fiabilidad de la revisión de los textos y por ende la determinación de su calidad.

¿Por qué es inadecuado o inconveniente tener una revista que tiene más del 60% de autores internos?, ¿por qué eso configura endogamia? Para responder hay que mencionar que se observó una tendencia a que los profesores de la propia institución publiquen en las revistas, situación más próxima a un boletín y no a una revista científica. También, el hecho de que los miembros del consejo editorial tengan algún tipo de relación con los autores (laboral, familiar, amistad), podría generar un sesgo en el procedimiento de revisión. Si se considera que, por lo menos el 60% de autores deben ser externos respecto



del total de artículos, se puede asegurar que la revista realiza sus procesos editoriales de forma adecuada y que la revisión no responde a compromiso alguno.

En otras palabras, con autores externos se abre la posibilidad de incluir temas de investigación que vienen de visiones diferentes, posicionamientos diversos y experiencias múltiples, lo que hace que las revistas se vean enriquecidas y contribuyan con valiosos aportes.

Es importante tener en cuenta que las revistas científicas y académicas deben enfocarse en crear un espacio de diálogo entre los investigadores; esto pensado en la generación de un intercambio de ideas y saberes para así fortalecer la producción científica y hacer del artículo una fuente de información más cercana a la realidad social. Sobre este aspecto, es importante concentrar la atención sobre que la pertinencia de la producción científica no es solamente de naturaleza académica y, como tal, valorada y validada por la comunidad de pares, sino también social. Si bien la evaluación abarcó este tema, se debe pensar en dar mayor importancia a la pertinencia social, es decir, que la sociedad, agrupaciones organizadas, sean capaces de pronunciarse frente a los contenidos de la producción científica; se trata de que los resultados de las investigaciones tengan significado en la sociedad y no sean difundidos y usados exclusivamente en el propio campo académico. Desde este punto de vista, es importante mencionar la importancia de la circulación y el uso social del conocimiento al interior de la región. Toda investigación deberá contemplar que los resultados no solamente pueden ser útiles para otros investigadores, sino que sean un aporte para generar acciones de diferente índole en la sociedad. Se puede tomar a la información científica como recurso de transformación social.

¿Cuál ha sido el aporte fundamental del procedimiento de evaluación de revistas científicas y académicas? El elemento diferenciador de esta revisión fue la fase de la validación de contenidos. Con este se rompe con el modelo tradicional en el que las evaluaciones se centran en el cumplimiento de criterios cuantificables o medibles como el número de citas, número de publicaciones por año, cantidad de artículos citados por ejemplar, etc. Incluir una validación es complementario a la evaluación y permite no solo verificar si las revistas cuentan con las condiciones necesarias para funcionar, sino también considera los contenidos en cuanto a la información que presenta y a su pertinencia. Indudablemente, esta experiencia fue innovadora en el ámbito ecuatoriano y dentro de una región que se ha preocupado por concebir sus propias bases de datos imitando y tratando de replicar los ejemplos de WoS y Scopus. A continuación, es necesario emitir algunas recomendaciones.

La evaluación y validación de revistas científicas y académicas debe tener continuidad. Sucesivas aplicaciones (anuales tal vez) y su vocación pedagógica

gica pueden viabilizar la mejora continua en cuanto a calidad de las revistas. Las entidades rectoras de la educación superior deben actualizar los modelos de evaluación periódicamente para incluir nuevos criterios que permitan a las editoriales mantenerse al día en las exigencias. Se sugiere la implementación de un sistema de incentivos por parte del Sistema de Educación Superior ecuatoriano que otorgue reconocimiento a las revistas que fueron validadas y a aquellas que podrán serlo en el futuro. Cabe recalcar que dicha validación es el resultado de un procedimiento aplicado por un organismo del Estado sin delegaciones a empresas privadas y mercantiles internacionales.

Se deben establecer vínculos con instancias similares al CACES a escala latinoamericana para estudiar la factibilidad de replicar la experiencia ecuatoriana, con el propósito de apuntar a la creación de sistemas regionales de valorización tanto de la investigación como de la publicación de sus resultados.

Las revistas ecuatorianas deben proponerse internacionalizarse, lo que no significa que necesariamente deban someterse a las lógicas impuestas por las indizadoras de mayor prestigio o limosnear para ser incluidas en ellas. Esto quiere decir que se vuelvan lo suficientemente robustas para ser atractivas para investigadores extranjeros además de nacionales, y que sean instancias de circulación de debates con alcance internacional defendiendo problemas, temáticas y críticas y evitando viejas y nuevas dependencias de los “centros de excelencia académica”. Eso pasa también por ser las plataformas que acogen los debates que emanan de los trabajos investigativos de redes nacionales e internacionales.

En definitiva, internacionalizarse significa disputar en los espacios epistémicos un lugar con aportes originales y críticos latinoamericanos y no pedir permiso para ser incluido en posición subalterna en la globalización desigual de los sistemas de educación superior y producción científica.

## Referencias

- Alperin, J.; Rozemblum, C. (2017). *La reinterpretación de visibilidad y calidad en las nuevas políticas de evaluación de revistas científicas*. Revista Interamericana de Bibliotecología, 40 (3), 231-241. En Memoria Académica. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.7928/pr.7928.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7928/pr.7928.pdf)
- Álvarez-Muñoz, P., & Pérez-Montoro, M. (2016). *Políticas científicas públicas en Latinoamérica: el caso de Ecuador y Colombia*. Profesional De La Información, 25(5), 758–766. <https://doi.org/10.3145/epi.2016.sep.06>
- Aparicio, A., Banzato, G., & Liberatore, G. (2016). *Manual de gestión editorial de revistas científicas de ciencias sociales y humanas: buenas prácticas y criterios de calidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO : CAICYT-CONICET : PISAC : Consejo de Decanos. Facultades de Ciencias Sociales y Humanas : Ministerio de Ciencia y Tecnología MINCyT : Ministerio de Educación y Deportes : REUN - Red de Editoriales de Universidades Nacionales. En Memoria Académica. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.482/pm.482.pdf>
- Beigel, Maria Fernanda. (2013). *David y Goliath. El sistema académico mundial y las perspectivas del conocimiento producido en la periferia*; Prohistoria; Pensamiento Universitario; 15; 5-2013; 15-34
- CACES. (2020). *Guía metodológica. Revistas científicas y académicas*. Quito.
- CEAACES. (2013). *El modelo de evaluación del mandato 14*. Quito.
- Deere, Carmen Diana. (2018). *The Practice of Latin American Studies: Dilemmas of Scholarly Communication*. FORUM. Latin American Studies Association (LASA).
- Fernández, A. D., Ruiz-Corbella, M., & Galán, A. (2017). *Calidad editorial y científica en las revistas de educación. Tendencias y oportunidades en el contexto 2.0*. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 235-250.
- Quintas-Froufe, N. (2016). *Indicadores de calidad de las publicaciones científicas en el área de Ciencias Sociales en España: un análisis comparativo entre agencias evaluadoras*. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 259-272.

Sánchez-Tarragó, N., Caballero-Rivero, A., Trzesniak, P., Domínguez, D. D., Santos, R. N. M. D., & Fernández-Molina, J. C. (2016). Las revistas científicas en América Latina hacia el camino del acceso abierto: un diagnóstico de políticas y estrategias editoriales. *Transinformação*, 28, 159-172.

Rozemblum, C., Unzurrunzaga, C., Banzato, G., & Pucacco, C. (2015) Calidad editorial y calidad científica en los parámetros para inclusión de revistas científicas en bases de datos en Acceso Abierto y comerciales. *Palabra Clave (La Plata)*, 4(2), 64-80.

Vico, E. (2020). *Declaración de San Francisco de Evaluación de la Investigación DORA*. Poniendo ciencia en la evaluación de la investigación. CIC. Cuadernos De Información Y Comunicación, 25, 279-283. <https://doi.org/10.5209/ciyc.68944>





# **Función sustantiva de vinculación con la sociedad**

## **Evaluación de la función sustantiva de vinculación con la sociedad en el marco de los procesos de acreditación en el Ecuador**

**Mary Morocho Quezada**

**Cristhian German Labanda**





# Evaluación de la función sustantiva de vinculación con la sociedad en el marco de los procesos de acreditación en el Ecuador

Mary Morocho Quezada<sup>1</sup>

Cristhian German Labanda<sup>2</sup>

## Resumen

La vinculación con la sociedad ha evolucionado constantemente con el paso del tiempo y más aún con el rol predominante y compromiso que tiene el Sistema de Educación Superior con la sociedad, ello dado que como función sustantiva genera capacidades e intercambio de conocimientos que garantizan la construcción de respuestas efectivas a las necesidades y desafíos de su entorno.

En este marco, se analiza la evolución de la vinculación con la sociedad en el Ecuador, partiendo del marco normativo que exige el cumplimiento de preceptos básicos, seguido del enfoque que tiene en los modelos de evaluación institucional de otros países, para de ahí continuar con un estudio breve de cómo la vinculación ha sido integrada en los modelos de evaluación institucional del 2003, 2009, 2013, 2015 y 2019 en el país. En este último se puede evidenciar el gran avance y sobre todo compromiso que las IES han logrado por fortalecer la vinculación en sus entornos.

*Palabras clave:* vinculación con la sociedad, evaluación institucional, acreditación.

## Abstract

The connection with society has constantly evolved over time and even more so with the predominant role and commitment that the higher education system has with society, since as a substantive function it generates capacities and knowledge exchange that guarantee the construction of effective responses to the needs and challenges of their environment.

---

1. Directora de Evaluación Institucional y Calidad - Universidad Técnica Particular de Loja.  
Correo: [memorocho@utpl.edu.ec](mailto:memorocho@utpl.edu.ec) <https://orcid.org/0000-0002-5612-9327>

2. Técnico de Evaluación Institucional - Dirección de Evaluación Institucional y Calidad - Universidad Técnica Particular de Loja.  
Correo: [cglabanda@utpl.edu.ec](mailto:cglabanda@utpl.edu.ec) <https://orcid.org/0000-0003-3509-6244>

In this framework, the evolution of the relationship with society in Ecuador is analyzed, starting from the regulatory framework that requires compliance with basic precepts, followed by the approach it has in the institutional evaluation models of other countries, and from there continue with a brief study of how the relationship has been integrated into the institutional evaluation models of 2003, 2009, 2013, 2015 and 2019 in the country. The latter shows the great progress and, above all, the commitment that HEIs have made to strengthen relationship in their environments.

*Keywords:* relationship with society, institutional evaluation, accreditation.

## Introducción

La vinculación con la sociedad, también denominada extensión universitaria o vinculación con el entorno, ha evolucionado constantemente con el paso del tiempo y con el desarrollo de los diferentes modelos universitarios. Actualmente, se constituye como una de las tres funciones sustantivas de la universidad en el Ecuador, ello amparado en la norma vigente que rige el sistema de educación superior.

Analizando brevemente la historia, García (2020) señala que hace dos siglos el modelo universitario de Berlín formuló la unidad de docencia e investigación como paradigma determinante de la universidad de investigación del siglo XIX, más tarde en el siglo XX evolucionaría hacia la unidad de la docencia, la investigación y la práctica económico social, y con la Reforma Universitaria de Córdoba se proyectaría como extensión universitaria en la vinculación con la sociedad.

Es así que la Reforma Universitaria de 1918, también conocida como Reforma Universitaria de Córdoba, Reforma Universitaria de Argentina, o simplemente Reforma Universitaria marcó un hito histórico incorporando la extensión universitaria en la universidad cuyo objeto se fundamentó en “poner el saber universitario al servicio de la sociedad y hacer sus problemas tema prioritario de sus preocupaciones” (Barreno, M., Barreno, Z., & Olmedo, 2018).

Posteriormente, como lo señala Borroto (2020) la Unión de Universidades de América Latina convocó en 1957 a la Primera Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural en la se estableció que “la extensión universitaria debe ser conceptuada por su naturaleza, contenido, procedimientos y finalidades...”.

En los años siguientes, las tres Conferencias Regionales de Educación Superior (CRES) para América Latina y el Caribe (ALC) han analizado ampliamente la vinculación de la universidad con la sociedad, tal es así que en 1996, se

instituyó la necesidad de la confluencia de pertinencia y calidad; en 2008, se analizó desde la responsabilidad social de la universidad y de la educación superior como bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado, así como un instrumento estratégico de desarrollo sostenible. En el marco de los 100 años de la Reforma de Córdoba, la CRES 2018 reafirmó estos principios declarativos: la educación superior como bien público social-estratégico, un deber del Estado, un espacio del conocimiento, un derecho humano y universal (García, 2020).

La Declaración CRES (2018) establece que para que la educación superior contribuya cada vez más al buen vivir de la región es primordial promover la articulación entre las instituciones de educación superior y los diversos sectores sociales, proceso en el cual los Estados y las instituciones de educación superior deben desarrollar estrategias de vinculación y programas colaborativos (UNESCO-IESALC, 2018).

De lo expuesto podemos extraer que el concepto de extensión universitaria o vinculación con la colectividad ha evolucionado como función social de la universidad hasta lo que actualmente conocemos como vinculación con la sociedad en el Ecuador, término que empieza a ser empleado a partir de la Constitución de 1998 y la Ley de Educación Superior del año 2000 que la incorpora en la terminología universitaria (Barreno, M., Barreno, Z., & Olmedo, 2018).

Actualmente, la vinculación con la sociedad se constituye en una de las tres funciones sustantivas de la universidad ecuatoriana según lo establecido en la LOR LOES 2018 y demás normativa expedida para el efecto, la cual ha sido asumida por las instituciones de educación superior y organismos de control. Tal es así que la educación superior ha alcanzado relevancia por el papel que desempeña en la sociedad y por lo que la sociedad demanda de ella.

## Marco normativo

Desde el año 2008 la Constitución de la República y sus reglamentos han buscado el cumplimiento del marco normativo en las instituciones de educación superior (IES). En el contexto ecuatoriano, la vinculación con la sociedad se encuentra regulada y sobre todo ceñida a la normativa que rige la educación superior en el país. La Ley Orgánica Reformatoria a la Ley Orgánica de Educación Superior del año 2018, cuyo objeto se fundamenta en “definir sus principios, garantizar el derecho a la educación superior de calidad que propenda a la excelencia interculturalidad, al acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna y con gratuidad en el ámbito público hasta el tercer nivel” (p.9), establece en su artículo 8 que entre los fines de la educación superior se encuentra “contribuir en el desarrollo local y nacional de manera permanente, a través del trabajo comunitario o vinculación con la

sociedad” (LOES, 2018, p.11). Además, en el artículo 13 menciona que entre las funciones del Sistema de Educación Superior (SES) está el “garantizar el derecho a la educación superior mediante la docencia, la investigación y su vinculación con la sociedad, y asegurar crecientes niveles de calidad, excelencia académica y pertinencia” (LOES, 2018, p.13). Para ello, el Estado debe brindar las garantías necesarias para que las instituciones del SES faciliten la vinculación con la sociedad a través de mecanismos institucionales, modelos o cualquier otro establecido en la normativa pertinente.

La LOES (2018) en su artículo 87 menciona que “como requisito previo a la obtención del grado académico, los estudiantes deben acreditar servicios a la comunidad a través programas, proyectos de vinculación con la sociedad, prácticas o pasantías preprofesionales” (p.35). Para esto, las instituciones del SES deben realizar programas y cursos de vinculación con la sociedad guiados por el personal académico a fin de garantizar resultados eficientes. Con ello se busca garantizar la inclusión de los estudiantes en actividades de vinculación con la sociedad, a través de un contingente teórico metodológico enfocado en la solución de problemas prácticos de la sociedad.

De hecho, con este planteamiento se busca establecer modelos de gestión de la vinculación en la IES a fin de fortalecer el trabajo de los actores que participan en este proceso de doble vía, en el que se interactúa permanentemente con problemas y soluciones; y, además deben apuntar a robustecer la formación profesional de estudiantes y docentes brindándoles una vocación de servicio a la sociedad. Además, la LOES define que el principio de la calidad se fundamenta en el equilibrio de la docencia, la investigación e innovación y la *vinculación con la sociedad*, orientadas por la pertinencia, la inclusión, la democratización del acceso y la equidad, la diversidad, la autonomía responsable, la integralidad, la democracia, la producción de conocimientos, el dialogo de saberes y valores ciudadanos (CACES, 2018).

En este sentido, la articulación de las funciones sustantivas de docencia, investigación y vinculación se fundamenta en varias declaraciones que permiten establecer las bases para que las IES se involucren proactivamente en el abordaje de los grandes desafíos locales, nacionales, regionales y mundiales. De esa manera, el conocimiento generado en los procesos formativos y de investigación se difunde con claridad y pertinencia por docentes y estudiantes, proceso en el cual las IES asumen un rol fundamental en los procesos de crecimiento y mejoramiento social; y, sobre todo, establecen rutas claras y expeditas para que los resultados de sus proyectos de intervención (de desarrollo comunitario o de difusión social del conocimiento) se conviertan en prácticas eficientes y asertivas.

De igual forma, el Reglamento de Régimen Académico (RRA) del año 2019 que entre sus objetivos tiene “articular y fortalecer la investigación; la forma-

ción académica y profesional; y la vinculación con la sociedad, en un marco de calidad, innovación y sostenibilidad que propenda al mejoramiento continuo” (pp.2-3), señala que las funciones sustantivas garantizan la consecución de los fines de la educación superior, y en su artículo 4 menciona que:

La vinculación con la sociedad, como función sustantiva, genera capacidades e intercambio de conocimientos acorde a los dominios académicos de las IES para garantizar la construcción de respuestas efectivas a las necesidades y desafíos de su entorno. Contribuye con la pertinencia del quehacer educativo, mejorando la calidad de vida, el medio ambiente, el desarrollo productivo y la preservación, difusión y enriquecimiento de las culturas y saberes.

Se desarrolla mediante un conjunto de planes, programas, proyectos e iniciativas de interés público, planificadas, ejecutadas, monitoreadas y evaluadas de manera sistemática por las IES, tales como: servicio comunitario, prestación de servicios especializados, consultorías, educación continua, gestión de redes, cooperación y desarrollo, difusión y distribución del saber; que permitan la democratización del conocimiento y el desarrollo de la innovación social.

La vinculación con la sociedad se articula con la función sustantiva de docencia, para la formación integral de los estudiantes, que complementan la teoría con la práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje, promoviendo espacios de experiencia vivencial y reflexión crítica. Se articula con la investigación, al posibilitar la identificación de necesidades y la formulación de preguntas que alimenten las líneas, programas y proyectos de investigación; y, al propiciar el uso social del conocimiento científico y los saberes. (pp. 3-4)

En el artículo 50 el RRA establece que:

La vinculación con la sociedad hace referencia a la planificación, ejecución y difusión de actividades que garantizan la participación efectiva en la sociedad y la responsabilidad social de las instituciones del Sistema de Educación Superior con el fin de contribuir a la satisfacción de necesidades y la solución de problemáticas del entorno, desde el ámbito académico e investigativo.

La vinculación con la sociedad deberá articularse al resto de funciones sustantivas, oferta académica, dominios académicos, investigación, formación y extensión de las IES en cumplimiento del principio de pertinencia. En el marco del desarrollo de la investigación científica de las IES, se considerará como vinculación con la sociedad a las actividades de divulgación científica, a los aportes a la mejora y actualización de los

planes de desarrollo local, regional y nacional, y a la transferencia de conocimiento y tecnología.

La divulgación científica consiste en transmitir resultados, avances, ideas, hipótesis, teorías, conceptos, y en general cualquier actividad científica o tecnológica a la sociedad; utilizando los canales, recursos y lenguajes adecuados para que ésta los pueda comprender y asimilar la sociedad. (p.16)

En este marco, la vinculación con la sociedad como función sustantiva aporta en la generación de capacidades e intercambio de conocimientos conforme a los dominios académicos de las IES para garantizar la generación de respuestas efectivas a las necesidades y desafíos de su entorno. Así se convierte en un agente de cambio capaz de generar conocimientos teóricos y prácticos que engrandecen la creación y recreación de sus individuos, necesarios para la solución de problemas a través de proyectos que estimulen la interacción recíproca universidad-comunidad, mejorando la calidad de vida, el medio ambiente, el desarrollo productivo y la preservación, difusión y enriquecimiento de las culturas y saberes.

En relación a la pertinencia de la vinculación con la sociedad el RRA establece que esta promueve la transformación social, difusión y devolución de conocimientos académicos, científicos y artísticos, desde un enfoque de derechos, equidad y responsabilidad social, para lo cual las IES deben evidenciar la articulación de las actividades de vinculación con la sociedad con las potencialidades y necesidades del contexto local, regional, nacional e internacional, los desafíos de las nuevas tendencias de la ciencia, la tecnología, la innovación, la profesión, el desarrollo sustentable, el arte y la cultura (RRA, 2019, artículo 51).

La planificación de esta función sustantiva, según el artículo 52 del RRA, puede estar determinada por las siguientes líneas operativas:

- a.** Educación continua;
- b.** Prácticas preprofesionales;
- c.** Proyectos y servicios especializados;
- d.** Investigación;
- e.** Divulgación y resultados de aplicación de conocimientos científicos;
- f.** Ejecución de proyectos de innovación; y,
- g.** Ejecución de proyectos de servicios comunitarios o sociales.

De esta forma, resulta necesario destacar que el artículo 43 señala que

La investigación académica y científica genera resultados que pueden ser utilizados en propuestas de vinculación con la sociedad que beneficien la calidad de vida y el desarrollo social. Y a su vez, la vinculación con la sociedad identifica necesidades y genera preguntas relevantes para la investigación. (p.14)

En esta misma línea, el Reglamento de Carrera y Escalafón del Personal Académico del Sistema de Educación Superior de 2021 en su artículo 8 establece que las actividades de vinculación con la sociedad promueven la integración entre las UEP con su entorno social y territorial, y entre las que se encuentran:

- a.** Impulsar procesos de cooperación y desarrollo;
- b.** Prestar asistencia técnica, servicios especializados, así como participar en consultorías que generen beneficio a la colectividad;
- c.** Impartir cursos de educación continua, capacitación, actualización y certificación de competencias;
- d.** Prestar servicios a la sociedad que no generen beneficio económico para la UEP o para su personal académico, tales como el análisis de laboratorio especializado, el peritaje judicial, la revisión técnica documental para las instituciones del estado, entre otras.
- e.** Fomentar la constitución, desarrollo y fortalecimiento de organizaciones de la sociedad civil, redes y demás espacios de participación ciudadana;
- f.** Organizar o participar en actividades de divulgación, democratización y distribución del saber, circulación de contenidos artísticos y formación de públicos;
- g.** Promover la internacionalización de la comunidad universitaria y propiciar las relaciones internacionales;
- h.** Desarrollar proyectos de innovación que permitan aplicar los conocimientos generados en las instituciones de educación superior, en proyectos productivos o de beneficio social; y,
- i.** Las demás que definan las UEP en ejercicio de su autonomía responsable.

Estas actividades de vinculación con la colectividad descritas deben enmarcarse en programas y proyectos tendientes a solucionar problemas socia-

les, ambientales, culturales, patrimoniales, memoria colectiva, de identidad y productivos, con especial atención a los grupos de atención prioritaria.

Por su parte, la Red Ecuatoriana Universitaria de Vinculación con la Colectividad (REUVIC) se presenta como la organización universitaria que promueve la interrelación entre las IES, las organizaciones e instituciones públicas y privadas, y la sociedad en general con el objetivo de visibilizar a la vinculación con la sociedad como eje que articula la docencia y la investigación mediante propuestas teóricas y metodológicas que surgen de la experiencia de las IES del país (Barreno, M., Barreno, Z., & Olmedo, 2018).

De igual forma, la Red Ecuatoriana de Universidades y Escuelas Politécnicas para Investigación y Posgrados (REDU) se enfoca en fomentar programas, proyectos y actividades académicas interinstitucionales a través de mecanismos de comunicación y gestión compartida de recursos, enfocadas en fortalecer el desarrollo de la ES y del país por medio de la vinculación con la sociedad.

Como síntesis de las normas expuestas, podemos señalar que estas apuntan a visibilizar a la vinculación con la sociedad como un proceso formativo planificado, intencional y trascendente encaminado al desarrollo socioeconómico, político y cultural a nivel local, regional, nacional e internacional.

## Metodología

La presente investigación sigue un proceso metodológico secuencial en el que se realiza un estudio de la evolución de la vinculación con la sociedad en las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador. Esto se da en el marco de los procesos de evaluación y acreditación, partiendo de la premisa que la vinculación se constituye en una de las tres las funciones sustantivas declaradas en la LOES las cuales deben ser evaluadas a través de modelos que evidencien su articulación.

El trabajo se realiza partiendo del análisis del marco normativo que rige el Sistema de Educación Superior en el país, seguido de una valoración de los modelos de evaluación y acreditación de algunos países de la región, para posteriormente centrarse en el diagnóstico de los avances alcanzados por la vinculación en los diferentes modelos de evaluación y acreditación implementados en el país.

Finalmente, se exponen, mediante un análisis crítico descriptivo, los resultados (de vinculación con la sociedad) obtenidos por las UEP acreditadas en el último proceso de evaluación desarrollado en el año 2019-2020, cuyos resultados se dieron a conocer en octubre de 2020. Para ello, se han tomado



como insumo los 52 informes de evaluación externa emitidos por el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

## La vinculación desde los procesos de acreditación de las instituciones de educación superior

Los procesos de vinculación de las universidades, no solo responden a marcos normativos propios de cada país, sino que además responden a convenios y tratados internacionales, lineamientos establecidos por organismos supranacionales y sobre todo a lo establecido en los modelos de evaluación y acreditación.

### Paraguay

En Paraguay la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES) se constituye como el organismo estatal encargado de evaluar y acreditar la calidad de las instituciones de educación superior del país, de las carreras de grado y programas. Para ello se cuenta con el *Modelo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior* el cual establece los *Mecanismos de Evaluación y Acreditación Institucional* en los que se incluye las cinco dimensiones de: Gestión de gobierno, Gestión administrativa y apoyo al desarrollo institucional, Gestión académica, Gestión de la información y análisis institucional, y Gestión de vinculación social institucional.

La dimensión de Gestión de vinculación social institucional se refiere a los procesos que definen, organizan y coordinan las políticas y los mecanismos que permiten a las IES relacionarse con su entorno, para mutuo beneficio en el avance del conocimiento y satisfacción de las necesidades de formación requeridas por la sociedad para su desarrollo. En esta se incluyen los componentes de políticas de vinculación para la formación profesional y políticas de vinculación interinstitucional. El primero, se refiere a la manera en que las universidades e institutos superiores se vinculan con el sector productivo laboral y con sus graduados, desde su función de formación. El segundo se refiere a las políticas institucionales de vinculación que fomentan las relaciones en otros ámbitos de la sociedad (ANEAES, 2019). Además, por cada dimensión se consideran dos criterios que incluyen indicadores que, a decir del modelo, son evidencias concretas (cualitativas o cuantitativas) referidas a cada uno de los criterios, que en forma simple o compleja dan razón del estado del criterio.

### Colombia

El Consejo Nacional de Acreditación (CNA) se constituye en el órgano de asesoría y coordinación sectorial de Colombia, con naturaleza académica y funciones de coordinación, planificación, recomendación y asesoría en acre-

ditación de instituciones y de programas académicos de educación superior en el territorio nacional. Para ello ha establecido los *Lineamientos y aspectos por evaluar para la acreditación en alta calidad de las instituciones de educación superior*; estos lineamientos se centran en 12 factores que permiten apreciar las condiciones de desarrollo de las labores formativas, académicas, docentes, científicas, culturales y de extensión de la institución.

Los factores son: 1) Identidad institucional; 2) Gobierno institucional y transparencia; 3) Desarrollo, gestión y sostenibilidad institucional; 4) Mejoramiento continuo y autorregulación; 5) Estructura y procesos académicos; 6) Aportes de la investigación, la innovación, el desarrollo tecnológico y la creación; 7) Impacto social; 8) Visibilidad nacional e internacional; 9) Bienestar institucional; 10) Comunidad de profesores; 11) Comunidad de estudiantes; y 12) Comunidad de egresados.

Específicamente, en el factor 7 denominado “Impacto social”, se mide si una institución de alta calidad tiene la capacidad demostrable de ser prospectiva en lo que hace, además promueve y apoya el desarrollo económico, ambiental, tecnológico, social y cultural, y atiende los problemas de las zonas donde lidera la creación de nuevo conocimiento, de acuerdo con su identidad, misión y tipología. De igual manera, evalúa si la institución demuestra compromiso con los entornos de todas sus zonas de desarrollo o donde haga presencia por medio de programas académicos y de ejecución de sus labores formativas, académicas, docentes, científicas, culturales y de extensión, a través de políticas y programas específicos de proyección e interacción con el sector externo (CNA, 2021).

En el factor señalado se incluye la característica 32. “Institución y entorno”, que se centra en evidenciar que la IES define, mantiene y evalúa su interacción con la sociedad, los sectores productivos públicos y privados, y las organizaciones que buscan impactar el desarrollo económico, ambiental, tecnológico, social y cultural de forma que pueda ejercer influencia positiva en el desarrollo de políticas, proyectos e iniciativas en correspondencia con su identidad, misión, tipología y contexto regional (CNA, 2021, p.52).

## Chile

La Comisión Nacional de Acreditación de Chile (CNA-Chile) es el organismo público y autónomo encargado de promover, evaluar y acreditar la calidad de las IES chilenas, así como de sus carreras y programas. En este marco, las universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica autónomos pueden aplicar voluntariamente a la acreditación institucional, que tiene por objetivo evaluar el cumplimiento de su proyecto corporativo y verificar la existencia de mecanismos eficaces de autorregulación y de aseguramiento de

la calidad, así como propender al fortalecimiento de su capacidad de autorregulación y al mejoramiento continuo.

En la *Guía para la Autoevaluación Interna de Acreditación Institucional de Universidades* se consideran como áreas mínimas de evaluación, la gestión institucional y la docencia de pregrado ofertada por las IES. Además de las áreas obligatorias antes señaladas y con el fin de dar cuenta de la diversidad del Sistema de Educación Superior, las instituciones pueden convenir con la CNA Chile la incorporación de otras áreas adicionales como a) Docencia de postgrado, b) Investigación y c) Vinculación con el Medio. La selección de una o más áreas adicionales debe ajustarse a las características de la institución y sobre todo a los términos de referencia que se indican en la guía previamente mencionada.

Para el caso de “vinculación con el medio” se establece que en el marco del proceso de acreditación institucional, se refiere al conjunto de nexos establecidos con el medio disciplinario, artístico, tecnológico, productivo o profesional, con el fin de mejorar el desempeño de las funciones institucionales, de facilitar el desarrollo académico y profesional de los miembros de la institución y su actualización o perfeccionamiento, o de cumplir con los objetivos institucionales (CNA Chile, s.f).

Por ende, con el fin de acreditar esta área, las instituciones deben contar con mecanismos sistemáticos de vinculación con el medio, que se refieran a una parte sustantiva del quehacer de la institución y que tengan un impacto significativo en su área de influencia. En ese contexto, en la evaluación para la acreditación se debe garantizar al menos los aspectos de: a) Diseño y aplicación de la política institucional de vinculación con el medio; b) Instancias y mecanismos formales y sistemáticos de vinculación con el medio externo; c) Asignación de recursos suficientes, d) Vinculación con la docencia de pre o postgrado o con las actividades de investigación; y, d) Impacto en el medio interno y externo (CNA Chile, s.f).

## Argentina

La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) se constituye en el organismo descentralizado que funciona en jurisdicción del Ministerio de Educación de Argentina. La CONEAU tiene como fin asegurar y mejorar la calidad de las carreras e IES que funcionan en el sistema universitario argentino por medio de actividades de evaluación y acreditación de la calidad de la educación universitaria.

En este marco, la CONEAU desarrolla la evaluación institucional tanto de proyectos de creación de instituciones universitarias privadas, nacionales y provinciales como de instituciones universitarias en funcionamiento. Para

este efecto, ha establecido los *Lineamientos para la Evaluación Institucional (1998)* y sobre todo los *Criterios y procedimientos para la evaluación externa* que han sido actualizados al 2011 mediante la resolución CONEAU N° 382/11, que detalla la información primordial que debe contener la autoevaluación institucional, relaciona la evaluación institucional con otras evaluaciones desarrolladas en el marco de la CONEAU y establece criterios para la evaluación por parte de pares.

Los criterios a considerarse para el desarrollo de la evaluación externa (que se establecen en un esquema analítico para el Comité de Pares Evaluadores) son: a) Contexto local y regional; b) Misión y proyecto institucional. Gobierno y gestión; c) Gestión académica; d) Investigación, desarrollo y creación artística; e) Extensión, producción de tecnología y transferencia; f) Integración e interconexión de la institución universitaria; y g) Biblioteca. Centros de documentación. Publicaciones (CONEAU, 2016, p.12).

En la resolución N°: 382/11 del 22 de junio de 2011 se establece que en la dimensión “Extensión, producción de tecnología y transferencia” se debe considerar al menos: 1. Evaluar las políticas de extensión, producción de tecnología y transferencia; 2. Analizar las condiciones de generación de programas de extensión, producción de tecnología y transferencia acorde con los objetivos de la institución; 3. Analizar las fuentes de financiamiento para el desarrollo de la actividad; asimismo, la suficiencia del equipamiento y los recursos materiales destinados a la función; 4. Evaluar la política de formación de recursos humanos destinados a esta función; 5. Analizar la política de convenios con entidades estatales y privadas nacionales e internacionales en el desarrollo de las actividades; y 6. Analizar el grado de articulación de la extensión, producción de tecnología y transferencia con las actividades de docencia y de investigación (CONEAU, 2011, p.14).

## Ecuador

El Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES) se constituye como el organismo público técnico con independencia administrativa financiera y operativa que tiene a su cargo la regulación, planificación y coordinación del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior, para lo cual establece modelos que incluyen criterios y estándares cuantitativos y cualitativos, que las IES, carreras y programas deben alcanzar para ser acreditadas conforme a los reglamentos expedidos para el efecto.

Para el proceso de evaluación institucional el CACES ha definido la *Política de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas en el marco del Sistema de Aseguramiento de la calidad de la Educación Superior (2018)* y el *Modelo de Evaluación Externa de Universidades y Escuelas Politécnicas*

(CACES, 2019a). Dicho modelo se basa en tres ejes principales que son las funciones sustantivas de docencia, investigación y vinculación con la sociedad, a las cuales se añade el eje de condiciones institucionales. Las funciones sustantivas se organizan en relación con su planificación, ejecución, y resultados alcanzados a través del tiempo por las instituciones de educación superior. En este marco la vinculación con la sociedad se evalúa a través de tres estándares que son: 1) Planificación de los procesos de vinculación con la sociedad; 2) Ejecución de los procesos de vinculación con la sociedad; y 3) Resultados de los procesos de vinculación con la sociedad. Cada estándar contiene 5 elementos fundamentales que dan un total de 15. Por último, estos elementos fundamentales integran 40 componentes que son la base sobre la cual se parte para la valoración de la acreditación de las IES.

## **Evolución de la vinculación en los modelos de evaluación en el Ecuador**

A continuación, realizaremos una contextualización general de los avances de la evaluación de la vinculación con la sociedad en los procesos de acreditación de las IES ecuatorianas.

Partimos del año 2003 con el modelo de evaluación emitido por el extinto CONEA, el cual se aplicó únicamente a determinadas IES dado que la acreditación para ese entonces se constituía en un proceso voluntario y no era obligatorio como en la actualidad. Para dicho modelo el CONEA señalaba que las funciones sustantivas de la Universidad Ecuatoriana, previstas en la Constitución y en la Ley de Educación Superior, eran: a) Docencia, b) Investigación, y c) Vinculación con la Colectividad a las cuales se agregaba la d) Gestión Administrativa que se constituía en apoyo a las anteriores. La función de vinculación con la colectividad se componía de dos ámbitos denominados “interacción social” e “impacto institucional”, además estaba compuesta por 24 indicadores que representaban el 13,41% de indicadores del modelo (179 en total). La vinculación en el marco de la ponderación del modelo representaba el 17% en comparación a las otras funciones, tal como se muestra en la siguiente tabla:

**Tabla 1****Valoración de la vinculación con la sociedad en el modelo CONEA 2003**

Organismo	Función	Ámbitos	Indicadores	Peso otorgado
CONEA 2003	Vinculación con la sociedad	Interacción Social	12	9%
		Impacto Institucional	12	8%

Fuente: CONEA, 2003

En este modelo, el CONEA (2003) estableció que la vinculación con la sociedad:

Comprende la interacción de la universidad con los demás componentes de la sociedad, para mutuo beneficio en el avance del conocimiento, la formación de recursos humanos y la solución de problemas específicos en función del desarrollo. Esta vinculación es objetiva en los procesos de formación profesional y post-profesional que se planifican, ejecutan y evalúan con la comunidad; en la capacidad de orientar la opinión pública respecto de los problemas nacionales y en todas las acciones de coparticipación y difusión de los beneficios de la ciencia, la técnica y la cultura.

En la interacción social participan docentes, investigadores y alumnos en distintos niveles, los mismos que requieren de un marco para el desarrollo de las actividades que le son inherentes; normativo, recursos materiales (físicos y equipamiento), de información y económicos. (p. 21)

Para el efecto, la vinculación se constituyó y valoró como una función central a la misión de la universidad, reconociendo la razón dialógica entre la universidad y la sociedad y a su vez la relación bidireccional y de mutua transformación entre ambas.

Posteriormente, con la emisión del Mandato Constituyente Número 14 que dio origen a la evaluación del CONEA 2008 - 2009 (evaluación implementada para valorar el desempeño de las IES y determinar cuáles debían salir del SES, teniendo un ánimo depurativo), se definió el *Modelo de Evaluación de Desempeño Institucional de las Instituciones de Educación Superior*, mismo que abordó a las IES como un proyecto académico, estructurado alrededor de cuatro dimensiones básicas o ejes que servían de soporte para la articulación de las actividades de acumulación y gestión del conocimiento las cuales fueron: (i) la academia universitaria; (ii) los estudiantes y su entorno de aprendizaje; (iii) la investigación; y (iv) la gestión interna de las instituciones.

En este proceso evaluativo la vinculación con la sociedad fue parte del criterio "Academia", perdiendo su especificidad de función sustantiva definida en el 2003, y para lo cual el CONEA (2009) la concibió como parte de la labor docente enfocada en efectivizar el necesario nexo que debía existir entre las IES y su entorno y que pudiese, a su vez, integrar en estas acciones a los estudiantes. Cuantitativamente, la vinculación con la colectividad pasó a representar el 3,9% del total del modelo, porcentaje relativamente inferior al 17% asignado en el modelo de 2003.

**Tabla 2**

***Evaluación de la vinculación con la sociedad en los modelos del CONEA 2009 y del CEAACES 2013, 2015***

<b>Organismo</b>	<b>Criterio</b>	<b>Subcriterio</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Peso otorgado</b>
CONEA 2009 – M14	Academia	Vinculación con la colectividad	- Programas - Participación docente - Participación estudiantes	3.9%
CEAACES 2013	Organización	Vinculación con la sociedad	- Uso de seguimiento a graduados - Programas de vinculación - Presupuesto de programas de vinculación	2%
CEAACES 2015	Vinculación con la sociedad	- Institucionalización de la vinculación - Resultados de la vinculación	- Organización y planificación de la vinculación con la sociedad - Gestión de recursos para la vinculación - Programas o proyectos de vinculación con la sociedad y su impacto	3%

Fuente: CONEA, 2009; CEAACES, 2013; CEAACES, 2015

Seguidamente en la evaluación efectuada por el Consejo de Evaluación, Acreditación, y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) en el año 2013, la vinculación con la sociedad se mueve del criterio "Academia" al de "Organización", combinándose con los subcriterios de: transparencia, gestión interna, y reglamentación.

Cuantitativamente, la vinculación con la colectividad representó el 2% del total del modelo de evaluación institucional de IES con oferta de grado y posgrado, porcentaje inferior al asignado en la ponderación del 2009, y con un marco de conceptualización un tanto diferente en cuanto a la vinculación.

Seguidamente en el modelo CEAACES 2015, la vinculación con la sociedad se separa del criterio "Organización" y se incorpora en la estructura del modelo de evaluación como uno de los seis criterios macro: 1) Organización, 2) Academia, 3) Investigación, 4) Vinculación con la sociedad, 5) Recursos e infraestructura y 6) Estudiantes. Estos criterios consideran aspectos amplios de la calidad, y están relacionados con las funciones sustantivas de las universidades y escuelas politécnicas, así como los procesos, las condiciones y los recursos que permiten la ejecución adecuada de las mismas (CEAACES, 2015, p.l).

En este modelo se estableció que la vinculación con la sociedad demanda de una planificación que considere los objetivos institucionales y de políticas y procedimientos claros para la gestión de recursos, elementos indispensables a través de los cuales la institución puede obtener los resultados esperados. Ello bajo la premisa que la universidad como bien público y poseedora de un gran capital social, una de sus principales funciones es la de articular y transferir conocimiento en los dominios académicos, para satisfacer las necesidades y solucionar problemas de su entorno con el fin de generar desarrollo (CEAACES, 2015). Además, cuantitativamente a la vinculación se le da un peso del 3% en el modelo.

Finalmente, según Disposición Transitoria de la Ley Orgánica Reformatoria de la Ley Orgánica de Educación Superior aprobada el 2 de agosto de 2018 (LOR LOES 2018), el CACES procedió a priorizar "la adecuación del modelo de evaluación institucional", es decir, el modelo preliminar de evaluación institucional 2018 aprobado por CEAACES mediante Resolución N. 235-CEAACES-SE-21-2017. En este marco el CACES emite el *Modelo de Evaluación Externa de Universidades y Escuelas Politécnicas* (CACES, 2019a) aprobado mediante Resolución N. 016-SE-07-CACES-2019 con fecha 14.06.2019.

Dicho modelo de evaluación establece cuatro ejes de evaluación constituido por las tres funciones sustantivas (docencia, investigación, y vinculación con la sociedad) y las condiciones institucionales. En este marco, el CACES (2019) establece que la vinculación con la sociedad:

Genera capacidades e intercambio de conocimientos acorde con los dominios académicos de la IES, para garantizar la construcción de respuestas efectivas a las necesidades y desafíos de su entorno. Contribuye con la pertinencia del quehacer universitario, mejorando la calidad de vida, el medio ambiente, el desarrollo productivo y la preservación, difusión y enriquecimiento de las culturas y saberes.



Se desarrolla mediante un conjunto de programas y/o proyectos planificados, ejecutados, monitoreados y evaluados de manera sistemática por la IES, tales como: servicio comunitario, prestación de servicios especializados, consultorías, educación continua, gestión de redes, cooperación y desarrollo, difusión y distribución del saber, que permiten la democratización del conocimiento y el desarrollo de la innovación social.

La vinculación con la sociedad se articula con la función sustantiva de docencia, para la formación integral del estudiantado, complementando la teoría con la práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje, promoviendo espacios de experiencia vivencial y reflexión crítica. Se articula con la investigación, al posibilitar la identificación de necesidades y formulación de preguntas que alimentan las líneas, programas y proyectos de investigación, y al propiciar el uso social del conocimiento científico y los saberes. (p. 30)

Además, en este nuevo modelo la función sustantiva de vinculación se compone de 3 dimensiones (planificación, ejecución y resultados), cada una compuesta por un estándar que en conjunto representan el 15% del total del modelo, según se detallan en la siguiente tabla:

**Tabla 3**

*Estándares de la vinculación con la sociedad en el modelo CACES 2019*

<b>Organismo</b>	<b>Función Sustantiva</b>	<b>Dimensión</b>	<b>Estándar</b>	<b>Elementos fundamentales</b>
CACES 2019	Vinculación con la sociedad	Planificación	Planificación de los procesos de vinculación con la sociedad	5
		Ejecución	Ejecución de los procesos de vinculación con la sociedad	5
		Resultados	Resultados de los procesos de vinculación con la sociedad	5

Fuente: CACES: Modelo de evaluación externa de universidades y escuelas politécnicas 2019.

## Resultados de la vinculación con la sociedad en el proceso de evaluación y acreditación 2019

En el marco del proceso de evaluación con fines de acreditación de las UEP 2019 desarrollado por el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, se evaluó a 55 IES ecuatorianas cuyos resultados fueron dados a conocer en octubre de 2020. Del total de IES evaluadas 52 fueron acreditadas por un periodo de cinco años luego de haber alcanzado los criterios y estándares determinados en el modelo conforme con la metodología de acreditación (CACES, 2009a) y normativa establecida para el efecto; además, se les dispuso el diseño e implementación de un *plan de aseguramiento de la calidad*. Por otra parte, las 3 IES restantes recibieron el dictamen de no acreditadas y se les dispuso la formulación e implementación de un *plan de mejoramiento* de hasta dos años, de conformidad con lo dispuesto en el *Reglamento de evaluación externa con fines de acreditación de universidades y escuelas politécnicas* (CACES, 2009b).

Para el siguiente análisis se ha considerado los resultados obtenidos por las UEP acreditadas en los estándares, elementos fundamentales y componentes evaluados en la función sustantiva de vinculación con la sociedad.

**Tabla 4**

### Valoración de estándares por número de UEP acreditadas

Estándar	Número de UEP por valoración					Total
	CS	AC	CP	CI	I	
Estándar 12: Planificación de los procesos de vinculación con la sociedad	41	9	2	0	0	52
Estándar 13: Ejecución de los procesos de vinculación con la sociedad	27	21	4	0	0	52
Estándar 14: Resultados de los procesos de vinculación con la sociedad	34	12	6	0	0	52

Fuente: Informes de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas 2019-2020. Elaboración propia

Nota: CS: Cumplimiento satisfactorio; AC: Aproximación al cumplimiento; CP: Cumplimiento parcial; CI: Cumplimiento insuficiente; I: Incumplimiento

En el estándar de *Planificación de los procesos de vinculación con la sociedad* la mayoría de UEP obtuvieron una valoración de "cumplimiento satisfactorio" y "aproximación al cumplimiento" lo que permitió evidenciar que las IES cuentan con normativa y procedimientos que permiten gestionar los procesos de vin-

culación con la sociedad. Además, es importante destacar que los resultados dan cuenta que las UEP disponen de instancias responsables para la planificación, seguimiento y evaluación de programas y proyectos de vinculación, los cuales son coherentes con el modelo educativo de las instituciones, y sobre todo permiten generar respuestas a los requerimientos y necesidades del entorno desde sus dominios académicos.

Además, los resultados del estándar de “ejecución de los procesos de vinculación con la sociedad” dan fe que las UEP acreditadas ejecutan programas y/o proyectos de vinculación con la sociedad, mismos que están articulados a los dominios académicos de la institución, y sobre todo para su gestión se cuenta con la participación de profesores, estudiantes y actores involucrados. De igual forma, las IES, a través de sus instancias responsables, dan seguimiento y evalúan sus programas y proyectos de vinculación.

Así mismo, en el estándar 14 se evidencia que en las IES acreditadas los resultados obtenidos de los programas y proyectos de vinculación con la sociedad, cumplen con los objetivos previamente planificados y sobre todo han generado respuestas a los requerimientos y necesidades de su entorno.

**Tabla 5****Valoración de elementos fundamentales por número de UEP acreditadas**

Estándar	Elementos fundamentales	Número de UEP por valoración						Total
		CS	AC	CP	CI	I	NA	
Estándar 12	12.1. La institución planifica los programas y/o proyectos de vinculación con la sociedad relacionados con uno o varios de los siguientes campos de acción: servicios a la comunidad, educación continua, gestión de redes, cooperación y desarrollo, relaciones internacionales, difusión y distribución del saber y prestación de servicios, vinculados a sus dominios académicos.	50	0	1	0	1	0	52
	12.2. La institución planifica los programas y/o proyectos de vinculación con la sociedad, en coherencia con su modelo educativo, dominios académicos, con los planes nacionales, regionales o locales, y los requerimientos sociales, culturales y/o productivos del entorno, bajo la coordinación de las instancias responsables.	50	2	0	0	0	0	52
	12.3. La institución planifica el seguimiento y evaluación de los programas y/o proyectos de vinculación con la sociedad, para lo que define una metodología, y establece mecanismos para contribuir a la enseñanza-aprendizaje y a las líneas y/o proyectos de investigación.	49	2	1	0	0	0	52
	12.4. La institución establece estrategias para garantizar el desarrollo de las prácticas preprofesionales y prácticas de posgrado del estudiantado de ser el caso, las cuales se planifican en el marco de los programas y/o proyectos de vinculación con la sociedad y sobre la base de convenios y/o acuerdos con entidades públicas y/o privadas.	46	4	1	1	0	0	52
	12.5. La institución planifica la participación del profesorado, estudiantado, y/o personal requerido; asigna recursos económicos internos y/o externos, para la ejecución de los programas y/o proyectos de vinculación con la sociedad.	47	3	0	2	0	0	52

Estándar 13	13.1. La institución ejecuta programas y/o proyectos de vinculación con la sociedad relacionados con uno o varios de los siguientes campos de acción: servicios a la comunidad, educación continua, gestión de redes, cooperación y desarrollo, relaciones internacionales, difusión y distribución del saber, consultorías y prestación de servicios, vinculados a sus dominios académicos, bajo la coordinación de las instancias responsables.	51	1	0	0	0	0	52
	13.2. La institución, a través de instancias responsables, da seguimiento y evalúa los programas y/o proyectos de vinculación con la sociedad con base en la metodología definida, incluyendo la participación de actores involucrados.	45	5	1	1	0	0	52
	13.3. Las prácticas preprofesionales o profesionales de posgrado de ser el caso, en su componente comunitario se realizan en el marco de programas y/o proyectos de vinculación con la sociedad y, en su componente laboral se ejecutan sobre la base de convenios y/o acuerdos con entidades públicas y/o privadas, y en todos los casos con la tutoría académica respectiva, bajo la coordinación de instancias responsables.	44	4	2	1	0	1	52
	13.4. El profesorado involucrado en los programas y/o proyectos de vinculación con la sociedad cuenta con la carga horaria respectiva, conforme al distributivo de actividades, y el estudiantado participa de acuerdo a su carrera o programa.	45	0	7	0	0	0	52
	13.5. El presupuesto asignado para programas y/o proyectos de vinculación con la sociedad se ejecuta conforme a lo planificado y/o gestionan y ejecutan recursos externos para la realización de los programas y/o proyectos.	37	0	12	0	3	0	52

Estándar 14	14.1. Las evaluaciones de los programas y/o proyectos de vinculación con la sociedad concluidos o de las fases culminadas, permiten verificar el cumplimiento de los objetivos propuestos e identificar resultados.	49	0	3	0	0	0	52
	14.2. Las evaluaciones de los programas y/o proyectos de vinculación con la sociedad evidencian que estos han generado respuestas a las necesidades del entorno, lo que es corroborado por actores externos participantes.	50	0	2	0	0	0	52
	14.3. Los mecanismos desarrollados por la institución logran que los programas y/o proyectos de vinculación con la sociedad contribuyan al proceso de enseñanza-aprendizaje, al desarrollo de líneas y/o proyectos de investigación.	46	0	4	0	2	0	52
	14.4. Los resultados del seguimiento a los graduados, contribuyen a la retroalimentación de la oferta académica, a la generación y/o fortalecimiento de vínculos con el entorno.	39	0	8	0	5	0	52
	14.5. Los resultados de la vinculación con la sociedad contribuyen a la generación de nuevos programas y/o proyectos, y/o a la reformulación de éstos en sus diversos campos de acción.	46	0	5	0	1	0	52

Fuente: Informes de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas 2019-2020. Elaboración propia

Nota: CS: Cumplimiento satisfactorio; AC: Aproximación al cumplimiento; CP: Cumplimiento parcial; CI: Cumplimiento insuficiente; I: Incumplimiento; NA: No Aplica

Profundizando más a detalle, de acuerdo a los resultados obtenidos en la valoración de los elementos fundamentales de vinculación con la sociedad, en el estándar de planificación se puede determinar que las instituciones, a través de sus instancias responsables, planifican programas y proyectos de vinculación en coherencia con sus modelos educativos, dominios académicos, con los planes nacionales, regionales o locales, y lo más importante con los requerimientos sociales, culturales y/o productivos de sus entornos. Para ello planifican la participación de su profesorado, estudiantado, y otro personal requerido, previendo recursos económicos internos y externos de ser necesarios. Asimismo, las IES definen metodologías para el seguimiento de sus programas y proyectos, y establecen mecanismos que permiten contribuir a la enseñanza-aprendizaje y a las líneas y proyectos de investigación. Igualmente, establecen estrategias para garantizar el desarrollo de las prácticas preprofesionales y prácticas de posgrado del estudiantado.

En el estándar de ejecución, se evidencia que la mayoría de universidades y escuelas politécnicas, a través de instancias responsables ejecutan, dan seguimiento y evalúan los programas y proyectos de vinculación con la sociedad conforme a la metodología definida para el efecto, incluyendo la participación de actores involucrados, además que cuentan con la asignación de recursos económicos internos y externos. De igual forma, las prácticas preprofesionales o profesionales de posgrado de ser el caso, en su componente comunitario se realizan en el marco de programas y proyectos de vinculación con la sociedad y, en su componente laboral se ejecutan sobre la base de convenios y/o acuerdos con entidades públicas y/o privadas. En este punto es importante señalar que, a pesar de los resultados positivos expuestos, llama la atención que existen UEP que fueron valoradas con cumplimiento parcial en cuanto a la asignación de recursos (12), la carga horaria de los profesores para actividades de vinculación y la participación estudiantil (7).

Adicionalmente, de acuerdo a la valoración de los elementos fundamentales del estándar de resultados se observa que en la mayoría de UEP acreditadas los mecanismos implementados les han permitido lograr que los programas y proyectos de vinculación con la sociedad contribuyan al proceso de enseñanza-aprendizaje, al desarrollo de líneas y proyectos de investigación, la generación y/o reformulación de nuevos programas y proyectos de vinculación. Además, la evaluación de programas y proyectos finalizados o en fases culminadas, les ha permitido verificar el cumplimiento de los objetivos propuestos, identificar resultados y sobre todo demostrar que estos han generado respuestas a las necesidades del entorno. Igualmente, se ha podido identificar que en la mayoría de IES los resultados del seguimiento a los graduados han contribuido en la retroalimentación de la oferta académica, la generación y fortalecimiento de vínculos con el entorno. No obstante, existen IES que han tenido una valoración parcial lo que sugiere que estos mecanismos deben ser fortalecidos internamente en las instituciones.

Lo expuesto se ciñe a la valoración otorgada a cada componente de los elementos fundamentales, los cuales en la mayoría de las universidades y escuelas politécnicas fueron evaluados con cumple, sin embargo, existieron determinados componentes que reiterativamente fueron valorados con no cumple como es el caso del componente *13.5.2. Gestiona y ejecuta recursos externos para la realización de los programas y/o proyectos* el cual evidencia la falta de gestión de recursos externos en 14 UEP. Asimismo, el componente *14.4.2. Los resultados del seguimiento a los graduados, contribuyen a la generación y/o fortalecimiento de vínculos con el entorno* muestra que en 11 IES existen debilidades en cuanto a los mecanismos de seguimiento graduados, la valoración de los demás componentes se puede evidenciar en el siguiente gráfico.

## Tabla 6

### *Elementos Fundamentales de los Estándares de Vinculación*

---

14.5.2. Los resultados de la vinculación con la sociedad contribuyen a la reformulación de los programas y/o proyectos en sus diversos campos de acción.

---

14.5.1. Los resultados de la vinculación con la sociedad contribuyen a la generación de nuevos programas y/o proyectos en sus diversos campos de acción.

---

14.4.2. Los resultados del seguimiento a los graduados, contribuyen a la generación y/o fortalecimiento de vínculos con el entorno.

---

14.4.1. Los resultados del seguimiento a los graduados, contribuyen a la retroalimentación de la oferta académica.

---

14.3.2. Los mecanismos desarrollados por la institución logran que los programas y/o proyectos de vinculación con la sociedad contribuyan al desarrollo de líneas y/o proyectos de investigación.

---

14.3.1. Los mecanismos desarrollados por la institución logran que los programas y/o proyectos de vinculación con la sociedad contribuyan al proceso de enseñanza-aprendizaje.

---

14.2.2. Actores externos participantes corroboran que los programas y/o proyectos de vinculación con la sociedad han generado respuestas a las necesidades del entorno.

---

14.2.1. Las evaluaciones de los programas y/o proyectos de vinculación con la sociedad evidencian que estos han generado respuestas a las necesidades del entorno.

---

14.1.2. Las evaluaciones de los programas y/o proyectos de vinculación con la sociedad concluidos o de las fases culminadas, permiten identificar resultados.

---

14.1.1. Las evaluaciones de los programas y/o proyectos de vinculación con la sociedad concluidos o de las fases culminadas, permiten verificar el cumplimiento de los objetivos propuestos.

---

13.5.2. Gestiona y ejecuta recursos externos para la realización de los programas y/o proyectos.

---

13.5.1. El presupuesto asignado para programas y/o proyectos de vinculación con la sociedad se ejecuta conforme a lo planificado.

---

13.4.2. El estudiantado participa en los programas y/o proyectos de vinculación con la sociedad de acuerdo a su carrera o programa.

---

13.4.1. El profesorado involucrado en los programas y/o proyectos de vinculación con la sociedad cuenta con la carga horaria respectiva, conforme al distributivo de actividades.

---

13.3.4. Cuenta con instancias responsables de la coordinación de las prácticas preprofesionales o profesionales de posgrado, de ser el caso.

---

13.3.3. Las prácticas preprofesionales o profesionales de posgrado de ser el caso, se ejecutan con la tutoría académica respectiva.

---

13.3.2. Las prácticas preprofesionales o profesionales de posgrado de ser el caso, en su componente laboral se ejecutan sobre la base de convenios y/o acuerdos con entidades públicas y/o privadas.

13.3.1. Las prácticas preprofesionales o profesionales de posgrado de ser el caso, en su componente comunitario se realizan en el marco de programas y/o proyectos de vinculación con la sociedad.

---



---

13.2.4. Cuenta con instancias responsables de la coordinación del seguimiento y evaluación de los programas y/o proyectos de vinculación con la sociedad.

---

13.2.3. En el seguimiento y la evaluación de los programas y/o proyectos de vinculación se incluye la participación de actores involucrados.

---

13.2.2. El seguimiento y la evaluación de los programas y/o proyectos de vinculación se realiza con base en la metodología definida.

---

13.2.1. Da seguimiento y evalúa los programas y/o proyectos de vinculación con la sociedad con la sociedad.

---

13.1.3. Los programas y/o proyectos de vinculación con la sociedad se ejecutan bajo la coordinación de instancias responsables.

---

13.1.2. Los programas y/o proyectos de vinculación con la sociedad están vinculados a sus dominios académicos.

---

13.1.1. Ejecuta programas y/o proyectos de vinculación con la sociedad relacionados con uno o varios de los siguientes campos de acción: servicios a la comunidad, educación continua, gestión de redes, cooperación y desarrollo, relaciones internacionales, difusión y distribución del saber, consultorías y prestación de servicios.

---

12.5.3. Asigna recursos económicos internos y/o externos, para la ejecución de los programas y/o proyectos de vinculación con la sociedad.

---

12.5.2. Planifica la participación del estudiantado y/o personal requerido en los programas y/o proyectos de vinculación con la sociedad.

---

12.5.1. Planifica la participación del profesorado en los programas y/o proyectos de vinculación con la sociedad.

---

12.4.3. Las prácticas preprofesionales y prácticas de posgrado del estudiantado de ser el caso, se planifican sobre la base de convenios y/o acuerdos con entidades públicas y/o privadas.

---

12.4.2. Las prácticas preprofesionales y prácticas de posgrado del estudiantado de ser el caso, están enmarcadas en los programas y/o proyectos de vinculación con la sociedad.

---

12.4.1. Establece estrategias para garantizar el desarrollo de las prácticas preprofesionales y prácticas de posgrado del estudiantado de ser el caso.

---

12.3.4. Establece mecanismos para contribuir desde la vinculación con la sociedad a las líneas y/o proyectos de investigación.

---

12.3.3. Establece mecanismos para contribuir desde la vinculación con la sociedad a la enseñanza-aprendizaje.

---

12.3.2. Define una metodología para el seguimiento y evaluación de los programas y/o proyectos de vinculación con la sociedad.

---

12.3.1. Planifica el seguimiento y evaluación de los programas y/o proyectos de vinculación con la sociedad.

---

12.2.3. Cuenta con instancias responsables de coordinar los programas y/o proyectos de vinculación con la sociedad.

---

12.2.2. Planifica los programas y/o proyectos de vinculación con la sociedad, en coherencia con los planes nacionales, regionales o locales, y los requerimientos sociales, culturales y/o productivos del entorno.

---

12.2.1. Planifica los programas y/o proyectos de vinculación con la sociedad, en coherencia con su modelo educativo y dominios académicos.

---

---

12.1.2. Los programas y/o proyectos de vinculación con la sociedad están vinculados a sus dominios académicos.

---

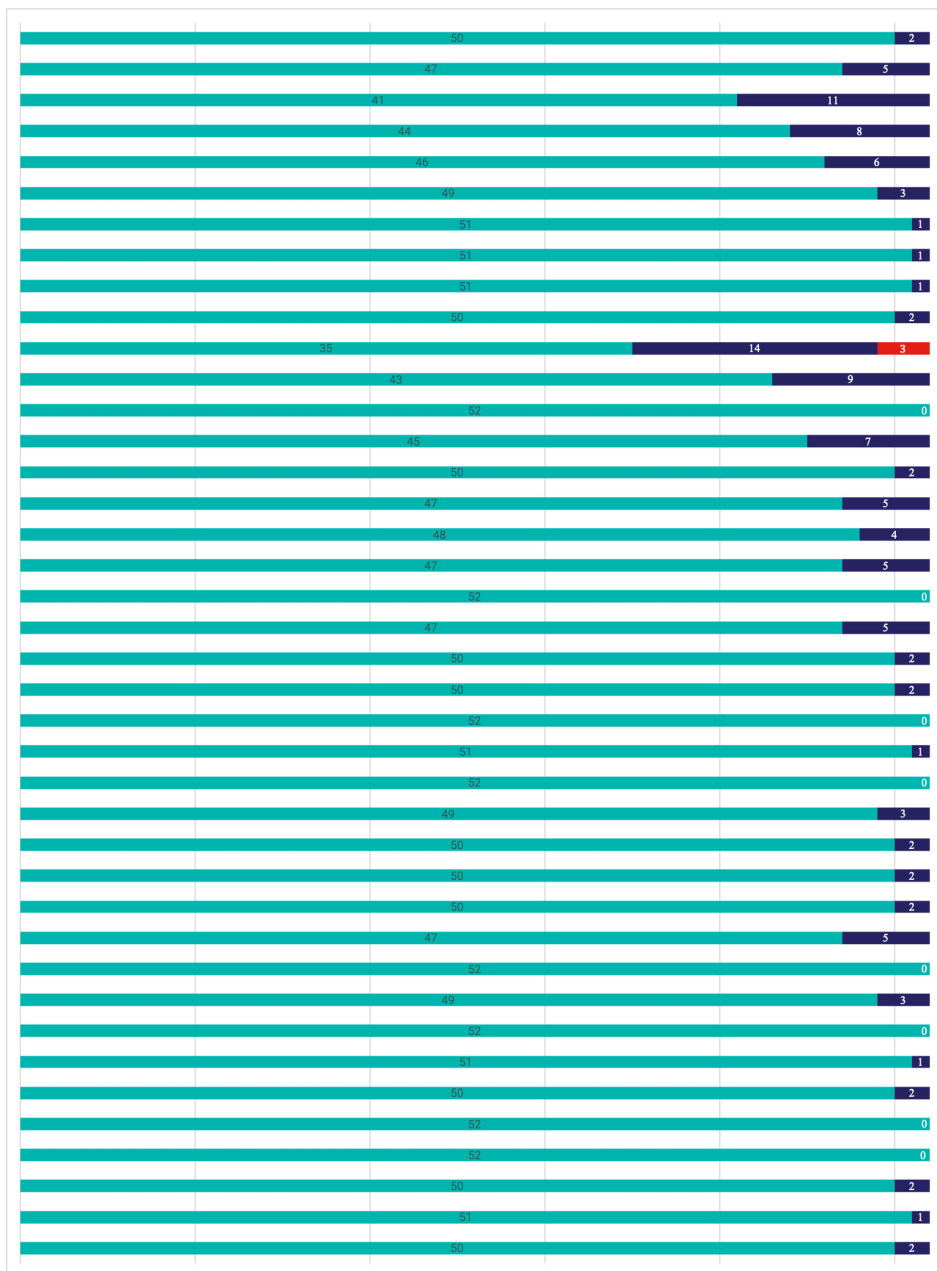
12.1.1. La institución planifica los programas y/o proyectos de vinculación con la sociedad relacionados con uno o varios de los siguientes campos de acción: servicios a la comunidad, educación continua, gestión de redes, cooperación y desarrollo, relaciones internacionales, difusión y distribución del saber y prestación de servicios, vinculados a sus dominios académicos.

---

Fuente: CACES: Modelo de evaluación externa de universidades y escuelas politécnicas 2019.

**Figura 1**

*Valoración de componentes por número de UEP acreditadas*



Fuente: Informes de evaluación externa de las Universidades y Escuelas Politécnicas 2019-2020.  
Elaboración propia

Lo antes expuesto concuerda, sin duda, con las estadísticas del *Diagnóstico para el Plan de Desarrollo del Sistema de Educación Superior* elaborado por el CES, en el cual se afirma que durante el periodo 2015 – 2018 se desarrollaron 11.292 proyectos de vinculación con la sociedad (2041 [2015], 3385 [2016], 3056 [2017], 2810 [2018]) con un crecimiento anual promedio del 11,25%, tasa que resulta tres veces menor a la variación anual media de los proyectos de Investigación que fue de 38,10% (CES, 2021). Estos proyectos se concentraron mayoritariamente durante el periodo de análisis en las IES públicas, las cuales tuvieron una participación del 56,01% como se muestra en la tabla a continuación.

**Tabla 7**

*Proyectos de vinculación con la sociedad por tipo de financiamiento, 2015 – 2018*

<b>Tipo de financiamiento</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>Participación 2018</b>	<b>Variación Anual Promedio (2015 - 2018)</b>
Particular Autofinanciada	288	568	621	669	23,81%	32,44%
Particular Cofinanciada	350	555	806	567	20,18%	17,45%
Pública	1.403	2.262	1.629	1.574	56,01%	3,91%
Total	2.041	3.385	3.056	2.810	100,00%	11,25%

Fuente: (CES, 2021, p.117)

Así mismo, el documento diagnóstico da cuenta que la mayoría de los proyectos de vinculación se gestionan con fondos propios de las IES que a pesar de tener una ligera caída entre el 2017 y 2018, la tendencia en general es ascendente como se muestra en la variación anual promedio del 35,48%. Ello en cierta medida guarda relación con los resultados de valoración previamente analizados en el componente **13.5.2. Gestiona y ejecuta recursos externos para la realización de los programas y/o proyectos** que evidencia la falta de gestión de recursos externos en 14 UEP.

**Tabla 8***Proyectos de vinculación con la sociedad por tipo de fondos, 2015 - 2018*

<b>Tipo de fondos</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>Participación 2018</b>	<b>Variación Anual Promedio (2015 - 2018)</b>
Fondos IES	1.013	2.084	2.603	2.519	89,64%	35,48%
Fondos Internacionales	2	2	3	9	0,32%	65,10%
Fondos Nacionales	5	8	7	13	0,46%	37,51%
Otros	132	240	315	179	6,37%	10,69%
Varios Fondos	9	13	25	23	0,82%	36,72%
Sin dato	880	1.038	103	67	2,38%	-57,62%
<b>Total</b>	<b>2.041</b>	<b>3.385</b>	<b>3.056</b>	<b>2.810</b>	<b>100,00%</b>	<b>11,25%</b>

Fuente: (CES, 2021, p.117)

Para finalizar se puede señalar que los resultados antes expuestos muestran un gran avance y sobre todo compromiso que han tenido las IES por fortalecer la vinculación en sus entornos. Por ende, es meritorio destacar que la mayoría de universidades y escuelas politécnicas han asumido el reto de la vinculación en su quehacer universitario creando unidades expresas para la vinculación con la sociedad, además que han gestionado políticas y procedimientos que les permitan gestionar eficientemente los programas y proyectos.

## Conclusiones

Los procesos de evaluación y acreditación han tenido un rol fundamental en los avances evidenciados en la educación superior en el contexto latinoamericano, pues los organismos de acreditación han orientado sus esfuerzos en asegurar que las IES mantengan altos niveles de calidad en sus procesos institucionales. Todo ello a través de modelos orientados a evaluar la docencia, investigación, vinculación y gestión universitaria con el afán de establecer elementos básicos que permitan a las universidades avanzar en el horizonte de sus procesos misionales y estratégicos con vocación y sentido de servicio a la sociedad.

En el contexto ecuatoriano varios cambios se han generado como respuesta a los diferentes procesos de evaluación realizados por el CEAACES y actual CACES, partiendo de momentos en los cuales la vinculación fue considerada

con menor valor en comparación a la investigación especialmente en los modelos de evaluación del 2003, 2009, 2013 y 2015, periodos en los cuales las IES dirigieron mayormente sus esfuerzos a fortalecer la investigación.

Las debilidades evidenciadas en la evaluación de la vinculación con la sociedad en los modelos implementados en Ecuador fue materia de permanente preocupación y sobre todo discusión por parte de las UEP lo cual fue puesto en consideración del CONEA y CEAACES en los diferentes talleres y mesas de trabajo con el propósito de establecer un equilibrio entre los aspectos que debían ser evaluados por el organismo acreditador y la diversidad de mecanismos implementados por las IES en pro de la mejora continua.

Con el nuevo enfoque de vinculación con la sociedad establecido en el modelo de evaluación 2019, las normativas antes señaladas y las nuevas tendencias de la sociedad moderna, las IES han visto necesario trabajar internamente en sus procesos, además que en su mayoría se ha adherido a la REUVIC con el propósito de trabajar mancomunadamente en los cambios paulatinos y mayores exigencias de los próximos modelos de evaluación.

Desde una mirada prospectiva y en respuesta a las nuevas exigencias de la sociedad, las IES deben ampliar sus esfuerzos en generar espacios que les permitan gestionar programas y proyectos de vinculación con la sociedad articulados a la docencia e investigación, los cuales deben estar enfocados en servicios a la comunidad, educación continua, gestión de redes, cooperación y desarrollo, relaciones internacionales, difusión y distribución del saber, prestación de servicios entre otro.

Estos programas y proyectos deben ser colaborativos articulados a los dominios académicos y deben promover la integración de los diversos actores sociales con el afán de garantizar la construcción de respuestas efectivas a las necesidades y desafíos de su entorno que deben ser verificables a través de la medición de indicadores de impacto.

En este marco, los elementos básicos y fundamentales que deben primar en la gestión y evaluación de los procesos de vinculación con la sociedad seguirán generando un debate sobre como las IES deben propender a una vocación de servicio a la sociedad orientado a generar respuestas efectivas a las necesidades de entorno y a los diferentes desafíos de la sociedad moderna que se encuentra en un constante cambio.

## Referencias

- Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. (2019). *Modelo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. Mecanismo de Evaluación y Acreditación Institucional*. [http://www.aneaes.gov.py/v2/Mecanismo\\_de\\_Evaluacion\\_y\\_Acreditacion\\_Institucional\\_uv.pdf](http://www.aneaes.gov.py/v2/Mecanismo_de_Evaluacion_y_Acreditacion_Institucional_uv.pdf)
- Barreno, M., Barreno, Z., & Olmedo, A. (2018). La educación superior y su vinculación con la sociedad: referentes esenciales para un cambio. *Universidad y Sociedad*, 10(3), 40-45. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202018000300040](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202018000300040)
- Borroto, O. (2020). La vinculación y su rol fundamental en las instituciones de educación superior. En CACES. (Ed.) *Educación Superior y Sociedad. ¿Qué pasa con la vinculación?* (pp. 167 - 181).
- Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (2019a). *Modelo de Evaluación Externa de Universidades y Escuelas Politécnicas 2019*.
- Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (2019b). *Reglamento de evaluación externa con fines de acreditación de universidades y escuelas politécnicas*. RESOLUCION\_No\_013-SE-06-CACES-2019\_REGLA-MENTO\_DE\_EVALUACION\_EXTERNA.pdf
- Consejo de Evaluación Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (2013). *Informe general sobre la Evaluación, Acreditación y Categorización de las Universidades y Escuelas Politécnicas*.
- Consejo de Evaluación Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (2015). *Modelo de evaluación institucional de universidades y escuelas politécnicas*.
- Consejo de Educación Superior. (2019). *Reglamento de Régimen Académico*.
- Consejo de Educación Superior. (2021). *Diagnóstico para el plan de desarrollo del sistema de educación superior*. Quito.
- Consejo de Educación Superior. (2021). *Reglamento de carrera y escalafón del personal académico del sistema de educación superior*.

Comisión Nacional de Acreditación. (2021). *Lineamientos y aspectos por evaluar para la acreditación en alta calidad de las instituciones de educación superior*. [https://www.cna.gov.co/1779/articles-404751\\_norma.pdf](https://www.cna.gov.co/1779/articles-404751_norma.pdf)

Comisión Nacional de Acreditación. (s.f). *Guía para la autoevaluación interna - Acreditación Institucional de Universidades*. <https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Lists/Acreditacion%20Institucional/AllItems/Gui%CC%81a%20para%20la%20autoevaluacio%CC%81n%20interna%20Universidades.pdf>

Comisión Nacional de Acreditación. (s.f). *Guía para la Evaluación Externa. Universidades. Santiago*. <https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Lists/Acreditacion%20Institucional/AllItems/Gui%CC%81a%20para%20la%20evaluacio%CC%81n%20externa%20Universidades.pdf>

Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador. (2003). *Guía de autoevaluación con fines de acreditación*.

Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador. (2009). *Modelo de evaluación de desempeño institucional de las instituciones de educación superior*.

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. (2011). Resolución N°: 382/11. *Criterios y procedimientos para la evaluación externa*. [https://www.coneau.gov.ar/archivos/evaluacion/Criterios\\_procedimientosEE\\_Res38211.pdf](https://www.coneau.gov.ar/archivos/evaluacion/Criterios_procedimientosEE_Res38211.pdf)

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. (2016). *Evaluación Institucional. Criterios y procedimientos para la evaluación externa*. [https://www.coneau.gov.ar/archivos/EvaluacionInstitucional\\_int\\_baja.pdf](https://www.coneau.gov.ar/archivos/EvaluacionInstitucional_int_baja.pdf)

García, J. (2020). La vinculación universidad-sociedad para el desarrollo sostenible. Integración de los procesos universitarios En CACES. (Ed.) *Educación Superior y Sociedad. ¿Qué pasa con la vinculación?* (pp. 121 - 141).

LOES. (2018). Órgano del Gobierno del Ecuador.

Moreira, T., Fleitas, M., Véliz, V., & Vinces, C. (2017). La vinculación de la sociedad con los patrones de calidad de universidades ecuatorianas e hispano-americanas. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores* (2). <https://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/download/29/732/>



UNESCO-IESALC. (2018). *Informe general. CRES 2018 III Conferencia Regional de Educación Superior*. <https://drive.google.com/file/d/1cZLDkiLcwL1zbWvyb-V5VZ88E7pOEF-Vs/view>



## Función sustantiva de vinculación con la sociedad

Otra mirada a la situación de la vinculación con la sociedad, a la luz de los informes de evaluación de universidades y escuelas politécnicas del Ecuador

**Omelio Borroto Leal**

**Alberto Rodríguez Rodríguez**



# Otra mirada a la situación de la vinculación con la sociedad, a la luz de los informes de evaluación de universidades y escuelas politécnicas del Ecuador

**Omelio Borroto Leal<sup>1</sup>**

**Alberto Rodríguez Rodríguez<sup>2</sup>**

## Resumen

La vinculación con la sociedad es un proceso participativo e interactivo que se encuentra en un momento coyuntural signado por las necesidades del emprendimiento que se derive de la utilidad práctica y significación social que debe aportar cada centro de estudio de nivel superior a través del conocimiento científico en contexto. Se espera que la universidad se proyecte socialmente para intervenir en la solución de los problemas de la comunidad, generando adicionalmente conocimientos prácticos y humanos en la formación profesional. Este artículo aborda la evaluación externa realizada a las Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador ejecutada por el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en el año 2019-2020, centrándose en el análisis de los estándares relacionados con la Vinculación con la Sociedad en las diferentes Instituciones de Educación Superior; se asume como objetivo analizar los diversos resultados obtenidos de la evaluación externa para la vinculación de las instituciones con la sociedad. Se utilizaron métodos de la investigación científica, haciendo énfasis en los teóricos y empíricos para el análisis de los resultados obtenidos. Logramos evidenciar que más del 70% de las Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador cumplen satisfactoriamente con los estándares relacionados con el proceso de vinculación con la sociedad, sin embargo, no es desestimable el buen gerenciamiento que se necesita en función de alcanzar lo requerido por cada indicador y minimizar el intervalo negativo que actualmente alcanza el 30%.

---

1. Doctor en Ciencias Económicas por la Universidad Agrícola de Praga. Ing. Agrónomo por la Universidad Central de las Villas-Cuba. Ex rector de la Universidad del Sur de Manabí (UNESUM) en el periodo 2016-2021. Coordinador de la Red Ecuatoriana Universitaria de Vinculación con la Colectividad (REUVIC) (años 2017-2021). Correo: [omelioborroto@yahoo.es](mailto:omelioborroto@yahoo.es) ORCID. Id: <https://orcid.org/0000-00003-4417-2966>

2. Doctor en Ciencias Pedagógicas, Magister en Ciencias de la Educación, Docente de la Universidad Estatal del Sur de Manabí; Editor de la Revista Multidisciplinaria UNESUM-Ciencias. Correo: [drrodriguezcc9564@gmail.com](mailto:drrodriguezcc9564@gmail.com) ORCID. Id: <https://orcid.org/0000-0002-1238-0106>

*Palabras clave:* desarrollo, educación, vinculación con la sociedad, evaluación universitaria.

## Abstract

The link with society is a participatory and interactive process that is found in a conjunctural moment, marked by the needs of entrepreneurship that derives from the practical utility and social significance that each higher-level study center must provide through scientific knowledge in context. It is expected that the university projects itself socially to intervene in the solution of community problems, additionally generating practical and human knowledge in professional training. This article addresses the external evaluation carried out to the Universities and Polytechnic Schools of Ecuador executed by the Council for the Assurance of the Quality of Higher Education in 2019, focused on analysis of the standards related to the Linking with Society in the different Institutions of Higher Education; the objective is to analyze the various results obtained from the external evaluation for the linkage of institutions with society. Scientific research methods were used, emphasizing the theoretical and empirical ones for the analysis of the results obtained. It is evident that more than 70% of the Universities and Polytechnic Schools of Ecuador satisfactorily comply with the standards related to the process of linking with society, however, the good management that is needed to act in order to achieve the evaluation is not underestimated to which one should aspire while continuing to provide what is required for each indicator and minimizing the negative interval that currently reaches 30%.

*Keywords:* development, education, link with society, university evaluation.

La educación superior ecuatoriana está enfocada en mantener su modelo de universidad moderna, humanista, universalizada, científica, tecnológica, innovadora e integrada a la sociedad. En consecuencia, después de un proceso riguroso de evaluación institucional, constituye una publicación de gran utilidad el libro *El sistema universitario ecuatoriano a la luz de la evaluación 2019-2020*, pues se hace necesario profundizar en el análisis de la vinculación con la sociedad, como uno de los tres ejes sustantivos de la educación superior y es pertinente precisar algunas premisas relacionadas con esta importante función.

Del legado de la Reforma Universitaria de Córdoba, Argentina, se sostiene el ideal de universidad comprometida con la sociedad, su desarrollo y necesidades. Ser fieles a ese legado que se plantea a las universidades, implica afrontar el desafío de involucrarse profundamente en el desarrollo sostenible e inclusivo que integre lo social, económico, ambiental, cultural, institucional, que contribuya a la reducción de la pobreza y de las enormes desigualdades que caracterizan a la región. Las políticas públicas deben auspiciar proyectos

semejantes y propiciar la participación activa de las universidades en su elaboración e implementación.

El logro de una educación superior, considerada como un bien público y social, vista también como un derecho humano universal, está lejos de haberse alcanzado, manteniéndolo vigente como un desafío, pues las políticas públicas deberán apoyar el desarrollo de las universidades para que puedan cumplir mejor su función social en la docencia, la investigación y la vinculación y, de esta manera, avanzar en la inclusión social con pertinencia y calidad.

Constituye un desafío para las universidades una mayor integración con la sociedad, sectores productivos, territorios y comunidades, lo que conlleva a considerar políticas públicas que estimulen la articulación multinivel de los procesos de desarrollo enfatizando la perspectiva territorial. Es innegable que la integración de las universidades a los territorios constituye una manera apropiada de fomentar la pertinencia universitaria.

Es un reto para las universidades la formación de profesionales competentes y ciudadanos comprometidos con la sociedad. Si se toma en cuenta el creciente papel del conocimiento y la innovación en los procesos de desarrollo, se deberá fomentar la necesaria participación pertinente y relevante de las universidades en las ciencias, tecnología e innovación, llevando de la mano lo relacionado con el cambio de la cultura organizacional y los incentivos que caracterizan a las universidades.

Nuñez (2013), toma como base lo referido en la Reforma de Córdoba en Argentina en el año 1918, "Poner el saber universitario al servicio de la sociedad y hacer sus problemas temas prioritarios de su preocupación" y a partir de ahí, hasta hoy, el concepto de extensión universitaria ha ido evolucionando como "función social de la universidad", vinculación con la sociedad, lo cual se incluye en la Constitución de 1998 y en la Ley de Educación Superior del 2000.

El espíritu de esta denominación es la búsqueda de un radio de acción más amplio que incluye la interacción con los sectores productivos comprendiendo el conjunto de programas, proyectos, cursos de educación continua, asesorías, consultorías, prácticas preprofesionales y pasantías, que las IES realizan en beneficio de la sociedad, y que son parte de las actividades que los estudiantes deben cumplir para culminar sus estudios superiores.

En las diferentes reglamentaciones de la educación superior del Ecuador, se precisan las bases y acciones que corresponden a la vinculación con la sociedad, entre las que se puede destacar las siguientes:

- El sistema de Educación Superior tiene por finalidad la formación académica y profesional con visión científica y tecnológica; la innovación, promoción, desarrollo y difusión de los saberes y las culturas, la construcción

de soluciones para los problemas del país, en relación con los objetivos del régimen de desarrollo. (Constitución de la República del Ecuador, 2008, artículo 320)

- En la norma superior ecuatoriana, en el artículo 351, se hace mención a que el sistema de Educación Superior estará articulado al Plan Nacional del Desarrollo.
- En la Ley Orgánica de Educación Superior, en el artículo 8, literal h, donde se estipulan los fines de la Educación Superior se señala: “Contribuir en el desarrollo local y nacional de manera permanente a través del trabajo comunitario o extensión universitaria” (LOES, 2018).
- El artículo 125 de la Ley Orgánica de Educación Superior se refiere a los programas y cursos de vinculación con la sociedad. Las instituciones del sistema de Educación Superior realizarán programas y proyectos de vinculación guiadas por el personal académico (LOES, 2018).
- En el Reglamento de Régimen Académico, expedido por el CES, el artículo 2, d. establece: “articular la formación académica y profesional, la investigación científica, tecnológica y social y la vinculación con la colectividad, en un marco de calidad, innovación y pertinencia” (CES, 2013).

Como puede apreciarse en las reglamentaciones, se apuesta a que la Educación Superior de Ecuador, adopte conceptos y principios correspondientes a la vinculación con la sociedad en las universidades. En este sentido se argumenta con fuerza la necesidad de implementar modelos de desarrollo mucho más sensibles a la sostenibilidad ambiental, la lucha contra la pobreza e inclusión social; a la vez que emergen nuevos modos de producción de conocimientos que sugieren ideales científicos y tecnológicos alternativos a los tradicionales, que incluyen propuestas interesantes sobre innovación y su conexión con el desarrollo.

Las universidades no son las únicas instituciones que disponen de capacidades cognitivas para impulsar el desarrollo, pero en América Latina y el Caribe, una buena parte de esas capacidades están en estos lugares. En consecuencia, el propósito formulado en las políticas de avanzar hacia un desarrollo sostenible, incluyente, difícilmente podrá lograrse si las universidades no se involucran.



## Consideraciones sobre la evaluación de la función sustantiva de vinculación con la sociedad de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador

La referencia anterior del CEAACES de dar un peso de un punto sobre cien a la vinculación con la sociedad, comenzó a transformarse, primero por el propio organismo que incrementó a tres puntos ese valor, en modelos previos al último proceso de evaluación. La metodología establecida por CACES (2019) dando un mayor peso a lo cualitativo y estableciendo 20 estándares de los cuales tres (12,13 y 14) pertenecen a esta función sustantiva, sin lugar a dudas, constituye un paso de avance importante.

### Estándar 12

“La institución cuenta con normativas y procedimientos, aprobados y vigentes, y con instancias responsables para planificar, dar seguimiento y evaluar los programas y proyectos de vinculación con la sociedad, coherentes con su modelo educativo, y que le permiten generar respuestas a los requerimientos y necesidades del entorno desde sus dominios académicos”. (CACES, 2019, p.93)

### Estándar 13

“La institución ejecuta los programas y/o proyectos de vinculación con la sociedad, articulados a sus dominios académicos, con la participación de profesores, estudiantes y actores involucrados; da seguimiento y los evalúa, a través de instancias responsables” (CACES, 2019, p.95).

### Estándar 14

“Los resultados obtenidos de los programas y/o proyectos de vinculación con la sociedad, cumplen los objetivos planificados y han generado respuestas a los requerimientos y necesidades del entorno” (CACES, 2019, p. 97).

Un resumen de los resultados obtenidos, según la descripción de los informes de evaluación, se expone a continuación:

Aunque hay correspondencia con el modelo educativo, es necesario lograr resultados superiores para generar las respuestas requeridas a las necesidades del entorno.

Se ofrecían avances en la planificación de programas y proyectos de vinculación en correspondencia con los planes nacionales, regionales y locales, pero es insuficiente la articulación con ministerios, prefecturas, alcaldías, plan de ordenamiento territorial que posibiliten una mayor utilización de las universidades y escuelas politécnicas, un mayor apoyo financiero a los diferentes programas y proyectos pues no se ha logrado asignar financiamiento similar a lo establecido para la investigación.

Se considera que es necesario dar una mayor prioridad a esta función sustantiva y que todos los niveles de dirección, desde la rectoría, accionen en este sentido. Es importante evaluar experiencias sobre la organización y funcionamiento para jerarquizar la vinculación a nivel del vicerrectorado, decanatos y coordinaciones, así como comisiones de vinculación. No deben establecerse recetas para cada institución, tienen sus características, pero estas iniciativas deben ser evaluadas y divulgadas a todos los niveles.

En las evaluaciones realizadas a las 55 universidades y escuelas politécnicas se observa una planificación con más integralidad, evitando lo que se presentaba en evaluaciones anteriores sobre establecer proyectos por carreras y no organizar proyectos y programas multidisciplinarios con objetivos bien definidos e incluyendo la evaluación de los impactos.

Se ha podido apreciar avances en la organización de prácticas preprofesionales, pasantías y las actividades de vinculación con la sociedad. La participación de los estudiantes en proyectos de vinculación con la sociedad es obligatoria, según la normativa vigente y los reglamentos de las universidades, no obstante, no se ha logrado por lo general que estas actividades y los trabajos investigativos de tesis para culminar la carrera se organicen como un sistema y desde los primeros años, desempeñen un papel trascendental en la integración de los conocimientos de los estudiantes, fomentando una cultura de emprendimiento e innovación.

Los profesores tutores y supervisores tienen establecidas, por lo general en su carga horaria, actividades de vinculación, pero son consideradas insuficientes, además no se ha dispuesto que en el escalafón docente esta función sustantiva tenga el reconocimiento correspondiente.

Uno de los aspectos más importantes de la educación superior es la articulación de docencia, investigación y vinculación con la sociedad, por lo que se aprecian algunos avances, pero no alcanza el nivel requerido y constituye un aspecto a priorizar en la próxima etapa.

En este sentido se presentan algunas experiencias que deben ser divulgadas y utilizadas en los seminarios metodológicos que se realicen en las diferentes universidades y escuelas politécnicas, de manera que se puedan eje-

cutar proyectos integrados de conocimientos que contribuyan a los objetivos que se plantean.

La evaluación y seguimiento de cada programa o proyecto de vinculación, constituye un factor principal para perfeccionar esta actividad. Se aprecian resultados en todas las IES, pero es necesario optimizar la metodología a seguir, divulgar las mejores experiencias y precisar bien lo referente a la medición de impactos de forma integral.

La vinculación con la sociedad es el hilo conductor de la vida universitaria y de ello depende la calidad del profesional que formemos, las investigaciones que se realicen, la actividad posgraduada; en fin, la universidad en conjunto. Tener bien definido el modelo de vinculación que así lo tienen, al parecer, la mayoría de las IES, en correspondencia con el modelo educativo, es algo primordial que se debe considerar para perfeccionar en la próxima etapa.

Es necesario destacar que los profesores y funcionarios que realizan la vinculación con la sociedad deben realizar un esfuerzo extra, por cuanto hay actividades fuera del horario laboral, como son los sábados y domingos, lo que debe considerarse para obtener el estímulo pertinente por sus acciones y aportes.

Según el Conea (2003) en la evaluación de esta función social debe eliminarse lo que se presenta en algunos lugares como evidencias, pero que no constituyen resultados, ni impactos. Para ello es necesario que se planifiquen bien los objetivos a lograr en cada escenario de trabajo y evaluar resultados, trabajar por lograr el desarrollo endógeno y la sostenibilidad.

El presupuesto asignado para los programas y proyectos de vinculación en todas las IES, es insuficiente y no se ha logrado que los organismos públicos y el sector empresarial apoyen con recursos requeridos para cada uno, por lo que la asignación de recursos para la vinculación con la sociedad apenas alcanza a valores mínimos requeridos.

En el seguimiento a graduados se considera que todas las IES tienen definidas funciones relacionadas con esta importante arista, pero son insuficientes los resultados obtenidos. Esto ha incluido las siguientes acciones principales: creación de bancos de información sobre los graduados, que se actualiza anualmente; conocimiento del grado de inserción laboral de los graduados de las distintas carreras; determinación de estrategias y mecanismos de apoyo para la inserción en diferentes ámbitos laborales; conocimiento de la satisfacción académica y laboral de las diferentes carreras de la institución, así como las debilidades detectadas por los graduados en su formación profesional, con miras a establecer correctivos en los planes de estudios, entre otras.

Aunque se conocen diferentes aspectos generales sobre los graduados en cada IES, no se logra establecer un sistema de atención a los mismos, ni un sistema de evaluación integral de los profesionales que se forman en las diferentes instituciones, consideración fundamental para desarrollar en la próxima etapa. Tampoco se ha logrado una opinión de los empleadores, sobre las cualidades profesionales y humanas de los graduados que permita una evaluación externa que retroalimente la formación de los nuevos profesionales.

En las evaluaciones realizadas a las 55 universidades se aprecia que se ha avanzado en la organización y funcionamiento de grupos multidisciplinarios internos en las IES, pero no se ha logrado resultados en cuanto a la integración entre varias universidades. La Red Universitaria de Vinculación (REUVIC) ha trabajado por lograr este objetivo y continuará en este sentido en las próximas etapas.

Lo descrito ofrece resultados importantes, partiendo del diagnóstico realizado en 2015 año, sobre la vinculación con la sociedad que reflejaba algunas debilidades como las siguientes:

- IES sin modelo de vinculación definido.
- Falta de prioridad de la vinculación en la educación superior ecuatoriana.
- Deficiente integración del trabajo en el interior de las IES.
- Deficiente articulación entre instituciones para la gestión de la vinculación.
- Insuficiente articulación entre la educación superior y los organismos rectores de las políticas públicas del país.
- Trabajo estudiantil de vinculación no alineado a los objetivos de su formación.
- Las actividades de vinculación no se reflejan en el escalafón universitario.

En la evaluación realizada en el año 2019 por el CACES en los estándares 12, 13 y 14 se pudo comprobar que la situación expuesta anteriormente se ha transformado de forma importante y están creadas las bases para alcanzar resultados superiores.

## Resultados y discusión

Con base en el análisis realizado a los Informes de Evaluación Externa de las Universidades y Escuelas Politécnicas del año 2019-2020, se presentan

los siguientes resultados cuantitativos de los estándares relacionados con el proceso de vinculación con la sociedad de las universidades.

**Tabla 1**

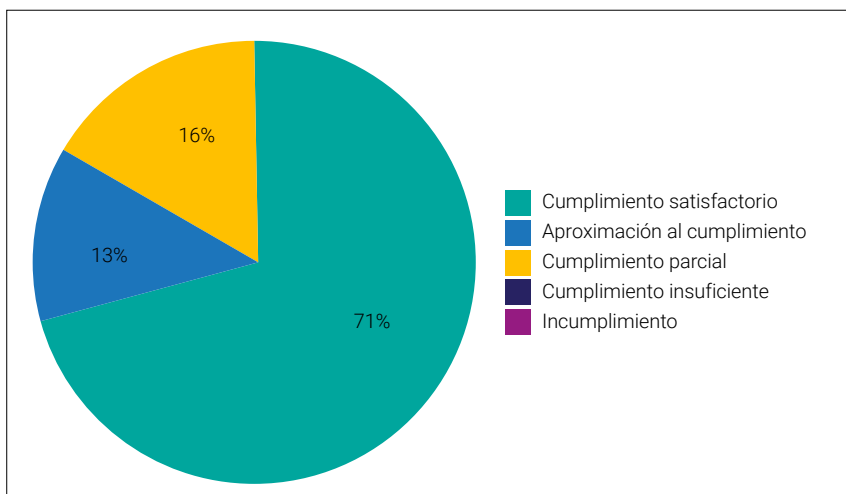
*Análisis de resultados estándar 12*

Estándar 12		
Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Cumplimiento satisfactorio	39	71%
Aproximación al cumplimiento	7	13%
Cumplimiento parcial	9	16%
Cumplimiento insuficiente	0	0
Incumplimiento	0	0
Total	55	100%

Fuente: Informes de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas, 2019- 2020.  
Elaboración propia

**Figura 1**

*Análisis de resultados estándar 12*



Fuente: Informes de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas, 2019- 2020.  
Elaboración propia

En la tabla 1 y figura 1 se observa la ejecución del estándar 12 en las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador y es significativo revelar que de un total de 55 instituciones de Educación Superior evaluadas por el CACES, más del 70% cumplen satisfactoriamente con este estándar referido a los diferentes procesos de planificación que ejecutan las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador. Estas, en su gran mayoría, planifican los programas o proyectos de vinculación con la sociedad relacionados con uno o varios de los campos de acción descritos en el modelo de evaluación externa del CACES 2019, como son los servicios a la comunidad, educación continua, gestión de redes, cooperación y desarrollo, relaciones internacionales, difusión y distribución del saber, prestación de servicios y todos estos están directamente vinculados con sus dominios académicos.

## Tabla 2

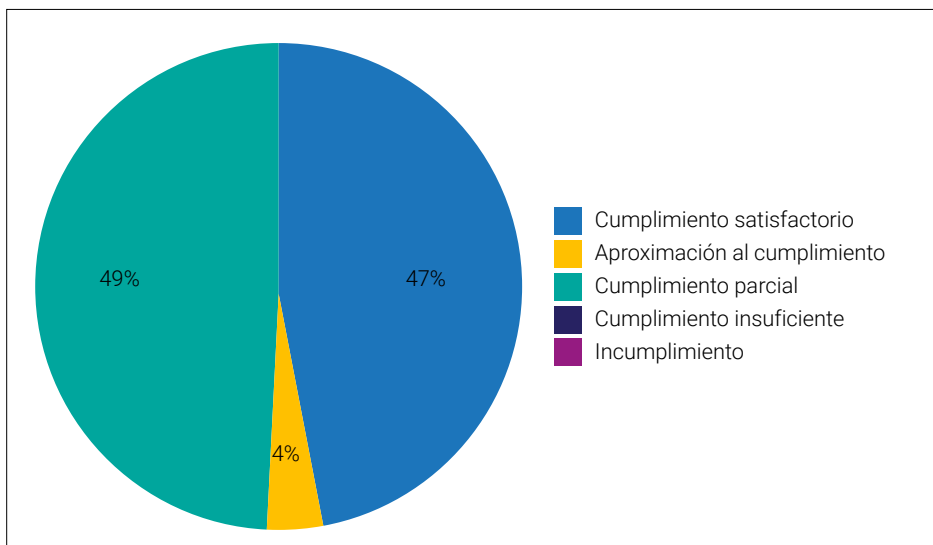
### *Análisis de resultados estándar 13*

<b>Estándar 13</b>		
<b>Alternativa</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Cumplimiento satisfactorio	26	47%
Aproximación al cumplimiento	2	4%
Cumplimiento parcial	27	49%
Cumplimiento insuficiente	0	0
Incumplimiento	0	0
Total	55	100%

Fuente: Informes de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas, 2019- 2020.  
Elaboración propia

## Figura 2

### Análisis de resultados estándar 13



Fuente: Informes de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas, 2019- 2020.  
Elaboración propia

En el estándar 13 es evidente, de acuerdo a la tabla 2 y figura 2 que las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador, solo cumplen parcialmente con este estándar que denota los diferentes procesos de ejecución de vinculación con la sociedad, lo cual significa que estas instituciones no dieron la prioridad requerida al cumplimiento de las acciones o proyectos de vinculación con la sociedad que planificaron.

También es loable denotar en la tabla 2 y figura 2 que un 47% de las universidades y escuelas politécnicas cumplen satisfactoriamente con este estándar, lo que significa que estas instituciones de Educación Superior enrumbaron con acierto los programas o proyectos de vinculación con la sociedad bien relacionados con sus dominios académicos, con la participación de profesores, estudiantes y demás actores involucrados; le dan seguimiento y los evalúan a través de instancias responsables.

**Tabla 3**

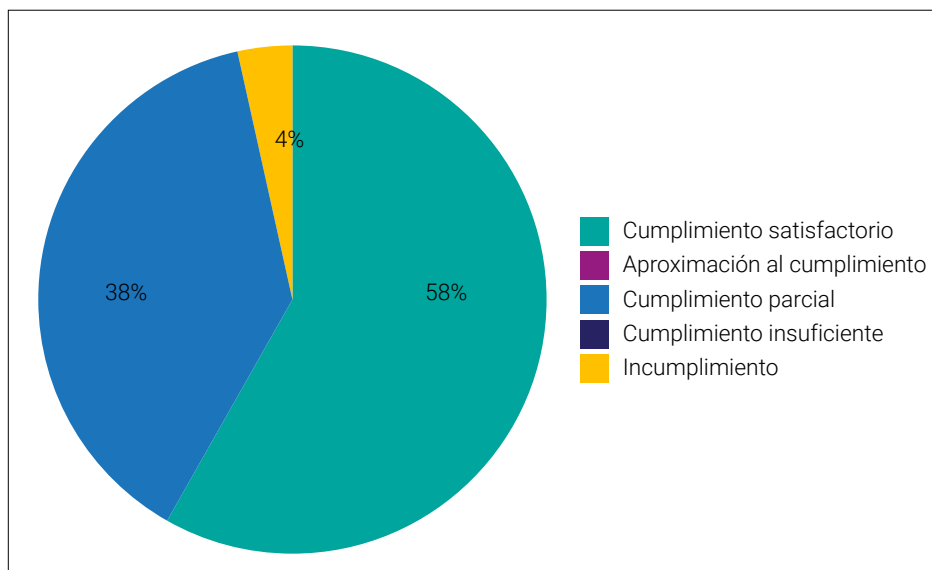
*Análisis de resultados estándar 14*

Estándar 14		
Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Cumplimiento satisfactorio	32	58%
Aproximación al cumplimiento	0	0
Cumplimiento parcial	21	38%
Cumplimiento insuficiente	0	0
Incumplimiento	2	4%
Total	55	100%

Fuente: Informes de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas, 2019- 2020.  
Elaboración propia

**Figura 3**

*Análisis de resultados estándar 14*



Fuente: Informes de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas, 2019- 2020.  
Elaboración propia

Según el análisis del estándar 14, se puede denotar en la tabla 3 y figura 3 que de 55 instituciones de Educación Superior evaluadas, el 58% de estas



cumplen satisfactoriamente con este estándar, es decir, los resultados obtenidos de los diferentes programas y proyectos de vinculación con la sociedad, cumplen con los objetivos planificados y han generado respuestas a los requerimientos y necesidades del entorno o sociedad.

La ejecución de los diferentes programas y proyectos de vinculación en estas universidades y escuelas politécnicas logran que sus resultados obtenidos se articulen y contribuyan al proceso de enseñanza-aprendizaje, al desarrollo de nuevas líneas y proyectos de investigación y además potencian sus diferentes dominios académicos. En los que se ejecutan los diversos programas de vinculación con la sociedad.

## Conclusiones y recomendaciones

En la evaluación con el CACES se aprecian avances en los resultados de los programas y proyectos realizados por las universidades en vinculación con la sociedad, comparativamente a la importancia que se otorgaba anteriormente a esta función sustantiva, pero son insuficientes para lograr un desarrollo local armónico tal como se precisa en los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenibles de las Naciones Unidas.

Es necesario lograr acreditaciones internacionales en esta función sustantiva, así como cualificaciones académicas que el CACES pueda instrumentar nacionalmente, que estimulen este importante rol de las universidades.

Del estudio realizado y por las experiencias prácticas acumuladas por los autores en estos procesos se ofrecen las siguientes recomendaciones:

- Es necesario concretar acciones que posibiliten una mayor integración con la sociedad; con sectores productivos, territorios y comunidades.
- Continuar trabajando para que la función sustantiva de vinculación con la sociedad, tenga la principal jerarquización que le corresponde como hilo conductor de la vida universitaria.
- Perfeccionar las normativas y procedimientos vigentes para esta actividad de forma tal que fortalezca la función social de las universidades.

- Revisar los modelos de vinculación y realizar los cambios requeridos, teniendo en cuenta las situaciones derivadas de la pandemia.
- Divulgar las mejores experiencias de la vinculación de las universidades con la sociedad, integrando las tres funciones sustantivas: docencia, investigación y vinculación, midiendo los resultados e impactos. En este sentido es necesario fortalecer la colaboración entre el CACES, el CES, la SENEKYT y la REUVIC.
- Insistir en las evaluaciones y en las autoevaluaciones en el desarrollo de programas y proyectos multidisciplinarios dentro de las universidades y en proyectos de colaboración entre instituciones de educación superior.
- Lograr resultados superiores en la integración sistémica de las prácticas preprofesionales, la vinculación y los trabajos investigativos de tesis para culminar la carrera.

En relación con los profesores es importante lograr:

- Incluir en el escalafón docente la jerarquización de esta actividad.
- Asignar horas para esta actividad considerando la carga horaria en su distributivo de trabajo.
- Establecer reconocimiento moral a los profesores que se incorporan de forma activa a la vinculación con la sociedad.

Es necesario que la SENEKYT establezca convenios y programas con los gobiernos locales para incorporar a las universidades y así reactivar la economía, fortalecer la salud, la educación, la protección del medio ambiente y el trabajo integral en parroquias, cantones y provincias. Además, es importante destacar que la actividad de vinculación con la sociedad, debe tener el apoyo financiero del estado y de distintos sectores para ofrecer facilidad a las universidades para cumplir con su función social.

Teniendo en cuenta las potencialidades que brindan los graduados de las universidades por su conexión con la realidad productiva y social, es necesario organizar un sistema de trabajo para su apoyo, participación y contactos en correspondencia con los programas y proyectos que se establezcan.

Finalmente, es necesario estimular a las universidades en el sistema de autoevaluación periódica para que se logre avanzar en la calidad de los distintos procesos que forman parte de la vinculación con la sociedad.

## Referencias

- Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación. (2019). *Modelo de Evaluación externa de Universidades y Escuelas Politécnicas*.
- Consejo de Educación Superior. (2013). *Reglamento de Régimen Académico*.
- Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA). (2003). *Guías de autoevaluación con fines de acreditación para las Universidades y Escuelas Politécnicas*. Velasco.
- Constitución de la República del Ecuador. (2008). Registro Oficial 449 de 20-oct-2008.
- Nuñez, J. (2013). Educación Superior, innovación y desarrollo local. *Revista Universidad de la Habana*. (276), 137-172.
- Nuñez, J. (2014). *Universidad, innovación, conocimiento y desarrollo local*. Félix Varela.
- Ley Orgánica de Educación Superior (2018). Registro Oficial Suplemento 298 de 12-oct.-2010



**Nuevos temas,  
nuevos desafíos**

## **La accesibilidad universal como parámetro de calidad en la infraestructura de la educación superior**

**Carlos Harold Caicedo Tapia**



# La accesibilidad universal como parámetro de calidad en la infraestructura de la educación superior

Carlos Harold Caicedo Tapia<sup>1</sup>

## Resumen

El proceso de evaluación de universidades y escuelas politécnicas realizado por el CACES en 2019-2020 consideró, por primera vez, la accesibilidad dentro de los estándares de acreditación. Este artículo muestra de qué manera se generó este proceso, las consideraciones, parámetros, normativa y acciones realizadas, además de la metodología aplicada y los contratiempos que existieron por esta decisión. En tanto la accesibilidad es una dimensión fundamental de la educación superior, cuya vigencia deberá garantizarse permanentemente, el artículo propone considerar a lo realizado como la generación de una línea de base, a partir de la cual se desarrollen evaluaciones con las metodologías especializadas recomendadas para el efecto.

*Palabras clave:* educación superior - accesibilidad – evaluación - inclusión.

## Abstract

The evaluation process of universities and polytechnic schools carried out by CACES in 2019 considered, for the first time, accessibility within the accreditation standards. This article shows how this process was generated, the considerations, parameters, regulations and actions carried out, as well as the methodology applied and the setbacks that existed due to this decision. While accessibility is a fundamental dimension of higher education whose validity must be permanently guaranteed, the article proposes to consider what has been done as the generation of a baseline, from which future evaluations develop with the specialized methodologies recommended for that purpose.

*Keywords:* higher education - accessibility - evaluation - inclusion.

---

1. Arquitecto de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Máster en accesibilidad universal y diseño para todos de la Universidad de Jaén de España, responsable del eje de accesibilidad movilidad y vivienda del Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (CONADIS) Correo: [accesibilidaduniversalecuador@gmail.com](mailto:accesibilidaduniversalecuador@gmail.com)

*La falta de accesibilidad universal en cualquier entorno, medio o servicio, sea este público o privado con acceso al público, constituye sin lugar a dudas, la manera más sutil de discriminar a una persona, porque hablamos de derechos...*  
(Carlos Caicedo T.)

Una inquietud expuesta al azar en una capacitación sobre accesibilidad universal y normativa técnica, respecto a ¿qué tan accesible es la educación superior ecuatoriana? desató un debate con un sinnúmero de respuestas, dudas, excusas y evidenció, sin duda, el desconocimiento sobre el ámbito y alcance de esta. En aquel momento se concluyó que, históricamente, las universidades y centros de educación superior en Ecuador han dejado de lado la accesibilidad universal.

El acceso a estos centros se ha entendido como el acceso al servicio de educación, mas no como el derecho efectivo que tiene toda persona para acceder físicamente, deambular, utilizar, interactuar, informar y salir de toda su infraestructura. En Ecuador no se cuenta con indicadores, estudios o una línea base que determinen el nivel de accesibilidad al medio físico de cada uno de estos centros. Esto marcó, en las mentes de todos quienes participamos en ese evento, la sospecha fehaciente de que, actualmente, la educación superior y la accesibilidad universal no van de la mano, por lo que debía generarse un cambio al respecto.

Con esta premisa y con el propósito de detallar las actividades y acciones que fueron parte del proceso de evaluación de universidades y escuelas politécnicas, que determinaron los primeros estándares e indicadores para generar la línea base de accesibilidad universal en la educación superior, que realizó el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior - CACES, a continuación se describe, estructura y definen los tres elementos claves que determinaron este proceso, la documentación gestada en él y su producto final desarrollado satisfactoriamente.

## **En qué consiste la accesibilidad universal, de dónde proviene y cómo se aplica y articula la normativa técnica**

Todos quienes serían parte de este proceso, debían involucrarse y comprender con claridad el verdadero significado, ámbito, alcance y aplicación de la accesibilidad universal y el diseño para todos. Se debe dejar claro que la accesibilidad es un derecho de todas las personas para poder acceder a un entorno, servicio u objeto en igualdad de condiciones que los demás y que se obtiene gracias a la eliminación de barreras arquitectónicas, urbanísticas, actitudinales, y a la información y la comunicación.



La accesibilidad es un derecho de toda persona, no es un requerimiento exclusivo de las personas con discapacidad, como se ha mal entendido. Si bien es cierto, la accesibilidad es imprescindible para personas con discapacidad, también es muy necesaria para personas con movilidad reducida y para personas en condición discapacitante temporal. No obstante, para personas sin discapacidad, constituye ese apoyo o confort para el acceso y uso de un espacio, entorno, bien o servicio.

La accesibilidad es un aspecto trascendental para eliminar, o al menos mitigar progresivamente hasta conseguir disminuir al máximo, las barreras a las que se enfrentan las personas con movilidad reducida (discapacidad, talla, edad, obesidad, embarazo, condición discapacitante temporal) en su vida diaria. Precisamente, por esta razón, la temática que se trata a continuación debe ser transversal en todas las políticas públicas que se generen; además, este derecho se encuentra sustentado en nuestro país en la normativa jurídica nacional e internacional.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008) emitida por las Naciones Unidas, en lo inherente a la temática de accesibilidad, en su artículo 3, la establece como uno de sus principios generales, y compromete en sus artículos 4 y 5 a los Estados Partes a asegurar y promover el pleno ejercicio de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas con discapacidad, sin discriminación alguna. Así también, como a emprender o promover la investigación y el desarrollo de bienes, servicios, equipos e instalaciones de diseño universal, que requieran la menor adaptación posible y el menor costo para satisfacer las necesidades específicas de las personas con discapacidad; promover su disponibilidad y uso y promover el diseño universal en la elaboración de normas y directrices.

En ese mismo sentido, sobre accesibilidad universal, dicha Convención en su artículo 9 señala que se adoptarán medidas pertinentes para asegurar que las personas con discapacidad puedan vivir de forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida, en igualdad de condiciones con las demás. Esto significa tener acceso al entorno físico, el transporte, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, que incluirán la identificación y eliminación de obstáculos y barreras de acceso, las cuales se aplicarán a edificios, vías públicas, transporte y otras instalaciones exteriores e interiores como escuelas, viviendas, instalaciones médicas, lugares de trabajo y otros servicios públicos.

Ahora bien, en concordancia, la Constitución de la República del Ecuador (2008), en lo inherente a la temática de accesibilidad en la educación superior, determina en su artículo 28 que:

la educación responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos. Se garantizará el acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna y la obligatoriedad en el nivel inicial, básico y bachillerato o su equivalente. (p.17)

Complementariamente, la Ley Orgánica de Discapacidades (2012) en su artículo 33, determina para la accesibilidad a la educación que:

la autoridad educativa nacional en el marco de su competencia, vigilará y supervisará, en coordinación con los gobiernos autónomos descentralizados, que las instituciones educativas escolarizadas y no escolarizadas, especial y de educación superior, públicas y privadas, cuenten con infraestructura, diseño universal, adaptaciones físicas, ayudas técnicas y tecnológicas para las personas con discapacidad; adaptación curricular; participación permanente de guías intérpretes, según la necesidad y otras medidas de apoyo personalizadas y efectivas que fomenten el desarrollo académico y social de las personas con discapacidad. (p. 11)

Finalmente, el artículo 58 de la citada Ley enmarca y prioriza a la accesibilidad, determinando que:

se garantizará a las personas con discapacidad la accesibilidad y utilización de bienes y servicios de la sociedad, eliminando barreras que impidan o dificulten su normal desenvolvimiento e integración social. En toda obra pública y privada de acceso público, urbana o rural, deberán preverse accesos, medios de circulación, información e instalaciones adecuadas para personas con discapacidad. Los gobiernos autónomos descentralizados dictarán las ordenanzas respectivas para el cumplimiento de este derecho de conformidad con las normas de accesibilidad para personas con discapacidad dictadas por el Instituto Ecuatoriano de Normalización (INEN) y al diseño universal. (Ley Orgánica de Discapacidades, 2012, p.15)

Con este breve repaso de la normativa jurídica se evidencia la importancia significativa que tiene la accesibilidad universal y cómo en el mundo y en nuestro país se la ha considerado prioritariamente para su aplicación en todo entorno, bien y servicio, garantizando su cumplimiento y aplicación.

Si bien el articulado normativo jurídico enmarca el ¿qué?, esto debe complementarse con los requisitos determinados en la normativa técnica sobre accesibilidad al medio físico que enmarca el ¿cómo? Es decir, la normativa jurídica es regulatoria y establece lo que debe incorporarse para la accesibilidad en entornos, bienes y servicios; mientras que, la normativa técnica establece el requisito, ajuste razonable y adaptación que debe tener o cumplir para que ese bien, entorno o servicio sea accesible.

Para que esto pueda ser entendido y aplicado, se consideran tres definiciones tomadas de nuestra normativa técnica INEN, norma NTE INEN 2315 Accesibilidad de las personas al medio físico, terminología oficializada en el 2018, que permiten comprender el verdadero alcance y campo de aplicación de las normas técnicas y la importancia del cumplimiento obligatorio de sus requisitos técnicos:

Accesibilidad al medio físico. Cualidad del entorno construido, edificaciones o parte de ellas que permite a todas las personas el acceso y uso en igualdad de condiciones con seguridad y autonomía (Servicio Ecuatoriano de Normalización [NTE INEN 2315], 2018, p.1).

Accesibilidad universal. Condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad y comodidad, y de la forma más autónoma y natural posible (NTE INEN 2315, 2018, p. 1).

Ajuste razonable. Modificaciones y adaptaciones funcionales, acondicionamiento de espacios físicos y de formas de comunicación e información para incorporar accesibilidad (NTE INEN 2315, 2018, p.2).

En las citadas definiciones se puede determinar el campo de aplicación de la accesibilidad que se debe incorporar en los procesos de diseño, planificación, ejecución y mantenimiento de toda obra pública y privada con acceso al público, entorno construido, bienes y servicios públicos. Sin embargo, y se resalta por su gran importancia, por primera vez se considera el término de “ajuste razonable”, término que había sido examinado en las convenciones internacionales, la Convención sobre los Derechos de la Personas con Discapacidad emitida por las Naciones Unidas y la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de discriminación contra las Personas con Discapacidad de la Organización de Estados Americanos y que Ecuador suscribió, comprometiéndose a su aplicación y cumplimiento. De hecho, es precisamente este término de ajuste razonable, el que permite adaptar cualquier entorno, bien, servicio, objeto para que este sea accesible y utilizable por todos.

Haciendo un paréntesis, es de importancia volver tiempo atrás y recordar la historia de las normas técnicas en nuestro país. Hasta el año 1998 Ecuador no contaba con normativa técnica que estableciera requisitos de accesibilidad para todos los usuarios, en especial para el beneficio de personas con discapacidad, personas con movilidad reducida y personas en condición discapacitante temporal. Nuestra normativa técnica INEN sobre accesibilidad se gestó entre los años de 1999 y 2000, gracias a la elaboración de 21 normas técnicas mediante un proceso de adaptación de normativa internacional. Estas normas

nacieron con el carácter de voluntariedad, pero, sin lugar a dudas marcaron el camino para los cambios que vendrían años después.

Para el año 2010, la reglamentación técnica faculta que estas 21 normas técnicas pasen de carácter de voluntarias al de obligatorias en toda obra pública y privada con acceso al público, de conformidad a lo determinado en el reglamento técnico INEN 042 vigente hasta la fecha. Es allí en donde la historia de la accesibilidad universal comienza a tener un giro a favor, tanto para los usuarios con movilidad reducida, quienes necesitan la aplicación de la accesibilidad, como para quienes buscan por convicción, impulsar y aportar hacia un entorno cada vez más accesible e inclusivo que sea amigable con la edad y la discapacidad.

Desde el año 2014, en el ámbito de la accesibilidad universal, el Servicio Ecuatoriano de Normalización – INEN, como ente rector en normalización y reglamentación, creó comités técnicos conformados por expertos y delegados de instituciones públicas, sector privado, academia y sociedad civil, incluyendo a las asociaciones y federaciones de y para la discapacidad.

Hasta la presente fecha se han conformado los siguientes comités técnicos: Accesibilidad al entorno construido, Turismo y servicios relacionados, Edificaciones y obras de ingeniería civil y Ayudas para personas con discapacidad en general. En estos comités técnicos se ha estudiado, actualizado y elaborado las 44 normas técnicas sobre accesibilidad universal que en la actualidad se encuentran vigentes, constituyendo la base técnica normativa sobre accesibilidad. Gracias a la variedad de los comités, las normas técnicas no se centran únicamente en el medio físico, sino que han abierto ese abanico del diseño universal, incorporando requisitos técnicos de accesibilidad universal aplicables en el espacio público, áreas verdes, superficies de juego, edificaciones, rotulación, información, medios audiovisuales y sistemas de transporte, por lo que, el campo de aplicación de estas normas ha crecido notoriamente hacia servicios públicos como turismo, educación, salud, deporte, ocio, recreación, siendo cada uno de ellos un derecho a ser exigido.

Entonces... Si Ecuador cuenta con la normativa técnica y jurídica para que este derecho de la accesibilidad universal pueda ser aplicado en nuestro entorno, ¿por qué es tan evidente la falta de accesibilidad? principalmente en entorno construido, transporte, información, espacio público, por señalar los ámbitos principales y más relevantes; de hecho, ¿por qué, si normativamente somos un referente en accesibilidad, no podemos serlo también en la práctica y ejecución?

Estas preguntas e inquietudes tienen un trasfondo que involucra principalmente la articulación de las atribuciones y competencias de las entidades públicas, que son aquellas llamadas a controlar y a cumplir con la normativa de

accesibilidad pero que, en la práctica, son quienes la incumplen, inobservan o violentan. Es precisamente allí en donde se evidencia la falta de un régimen sancionador que establezca el proceso de control, supervisión, seguimiento y penalidad por incumplimiento de la accesibilidad, como sí sucede en otros países.

Todas estas generalidades y antecedentes antes descritos, conllevan a profundizar e indagar en la pregunta de fondo ¿qué tan accesible es la educación superior ecuatoriana? Para ello, una vez comprendido muy ligeramente el ámbito de la accesibilidad, era necesario determinar hasta qué medida, con qué parámetros y bajo qué lineamientos se verificaría la misma en centros de educación superior de nuestro país.

## **Capacitación, determinación de parámetros y requisitos de accesibilidad para la educación superior**

El CACES definió que evaluar el nivel de accesibilidad de la educación superior ecuatoriana es inherente a establecer la calidad de la educación superior. No obstante, es necesario diferenciar dos procesos complementarios pero a su vez muy distintos; por un lado establecer, determinar y levantar los parámetros de accesibilidad universal para las universidades, de conformidad a los estándares de evaluación para la acreditación de estas instituciones educativas, cuyo producto se vería reflejado a través de una línea base; y, por otro lado, realizar la metodología de priorización y ponderación de los parámetros antes citados que determinen el nivel de accesibilidad del entorno evaluado. Estos dos procesos son obligatorios para poder realizar el análisis integral de un sistema universitario que determine finalmente su nivel de accesibilidad. En el proceso de evaluación de universidades y escuelas politécnicas 2019 se cumplió el primero de estos.

En este contexto, el CACES debía, inicialmente, levantar una línea base de parámetros de accesibilidad, sujeta a la existencia de cinco niveles de la escala de evaluación que se aplicaron a todos los estándares y elementos fundamentales, sin distinción: cumplimiento satisfactorio, aproximación al cumplimiento, cumplimiento parcial, cumplimiento insuficiente e incumplimiento. Esto a partir de los levantamientos realizados en cada universidad y de sus informes consolidados, sobre lo cual el organismo evaluador posteriormente notificaría y entregaría los resultados a cada universidad evaluada.

Ahora bien, estos resultados de escala de cumplimiento son muy útiles para las universidades de conformidad con el proceso de evaluación; no obstante, estos niveles de cumplimiento no pueden ser aplicables ni revalidados por la metodología especializada para determinar el nivel de accesibilidad universal.

El nivel de accesibilidad de cualquier entorno o servicio, se prima por mantener una cadena de accesibilidad que no solo se limita a la accesibilidad al entorno construido o medio físico, sino que, considera también la accesibilidad de una manera más integral. Además del medio físico, se pondera también el acceso a la información, comunicación, rotulación y mobiliario, y la ponderación final determinará tres niveles de accesibilidad: nivel de accesibilidad alta, nivel de accesibilidad media y nivel de accesibilidad baja. Estos tres niveles de accesibilidad no pueden ser comparados ni contrastados con los cinco niveles de cumplimiento de la evaluación, toda vez que entre ellos no guardan correspondencia alguna, por eso el levantamiento de la línea base y la determinación del nivel de accesibilidad son dos procesos muy distintos para la educación superior.

El CACES comprendió que era el momento de incorporar a un nuevo actor en este proceso, por lo que a través del Convenio Interinstitucional que esta entidad mantiene con el Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (CONADIS), el autor del presente artículo, fue integrado a este proceso como responsable institucional de accesibilidad, movilidad y vivienda. El reto consistía en entender el proceso, enfocando las actividades al producto final que CACES necesitaba, aportar en la elaboración de las herramientas técnicas de levantamiento de datos e información, priorizar los parámetros de accesibilidad que deberían ser considerados, realizar las capacitaciones técnico-prácticas a los técnicos que verificarían *in situ* tales parámetros en las universidades y sus extensiones, y efectuar un acompañamiento virtual para solventar cualquier duda que estos técnicos pudiesen tener durante las visitas técnicas. Finalmente, se verificaría la información levantada, cotejándola con el levantamiento fotográfico y demás información que se generase o que las universidades hubieren subido como evidencias de su desempeño en este campo.

En ese momento, el proceso de la accesibilidad tomaba dos aristas que debían ejecutarse casi simultáneamente y que a su vez se complementarían entre sí para el cumplimiento de esta meta; es así que, por un lado, se elaborarían las herramientas (fichas) de levantamiento de información de los estándares establecidos y por otro se realizarían las capacitaciones técnico-prácticas.

## **Sobre la elaboración de herramientas y los parámetros de accesibilidad**

Los parámetros a ser determinados y verificados en accesibilidad universal, determinarían las normas técnicas necesarias para este proceso, que usualmente es utilizado en observancias técnicas sobre accesibilidad donde se establecen las acciones, flujos y servicios principales que deben ser ponderados y puntualizados de forma primordial para un usuario externo o interno. Es por ello que, después de diversas reuniones de trabajo entre el

CACES y los arquitectos del equipo técnico del CONADIS, se definieron los parámetros (*items*) con sus correspondientes requisitos técnicos normativos, entendidos como aquellos básicos y esenciales para levantar la línea base sobre accesibilidad universal en educación superior, que serían aplicados de forma general en la infraestructura externa e interna de cada universidad o extensiones universitarias, puntualizando de manera independiente su aplicación en bibliotecas y las áreas de bienestar estudiantil. Los parámetros determinados fueron:

- Plazas de estacionamiento
- Vías de circulación peatonal
- Accesos
- Puertas
- Rampas (externas e internas)
- Escaleras (externas e internas)
- Ascensores
- Pisos podotáctiles
- Señalización / Rotulación
- Corredores o pasillos
- Baterías sanitarias (cabinas y cuartos de baño adaptados)
- Espacios para actividades culturales y sociales
- Espacios para actividades deportivas y/o recreativas

Estos parámetros anteriormente descritos, facilitan el acceso, uso, deambulación, información, interacción y salida de los entornos que forman parte de una universidad manteniendo una cadena de accesibilidad para todos los usuarios, independientemente de su capacidad o condición.

Teniendo claros los parámetros a verificar y partiendo de que en la actualidad existen 44 normas técnicas vigentes sobre accesibilidad universal, al medio físico, al entorno construido, áreas verdes, superficies de juego, información y comunicación, era necesario inicialmente realizar el filtrado técnico para determinar qué y cuántas de estas normas técnicas serían parte del proceso, obteniendo así un listado de 17 normas técnicas que constituirían la base téc-

nica sobre la cual se generarían los parámetros y estándares a verificar. Las mismas se detallan en la Tabla 1.

**Tabla 1**

***Normas técnicas INEN de accesibilidad al medio físico aplicadas en la evaluación 2019***

<b>CÓDIGO</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
NTE INEN 2239	Accesibilidad de las personas al medio físico. Señalización. Requisitos y clasificación.
NTE INEN 2240	Accesibilidad de las personas al medio físico. Símbolo gráfico. Características generales.
NTE INEN 2241	Accesibilidad de las personas al medio físico. Símbolo de sordera e hipoacusia o dificultades sensoriales.
NTE INEN 2242	Accesibilidad de las personas al medio físico. Símbolo de no vidente y baja visión.
NTE INEN 2243	Accesibilidad de las personas con discapacidad y movilidad reducida al medio físico. Vías de circulación peatonal.
NTE INEN 2244	Accesibilidad de las personas al medio físico. Edificaciones. Bordillos y pasamanos. Requisitos.
NTE INEN 2245	Accesibilidad de las personas al medio físico. Rampas.
NTE INEN 2247	Accesibilidad de las personas al medio físico. Edificaciones. Corredores y pasillos. Características generales.
NTE INEN 2248	Accesibilidad de las personas al medio físico. Estacionamientos.
NTE INEN 2249	Accesibilidad de las personas al medio físico. Circulaciones verticales. Escaleras. Requisitos
NTE INEN 2293	Accesibilidad de las personas al medio físico. servicios higiénicos, cuartos de baño y baterías sanitarias. Requisitos.
NTE INEN 2309	Accesibilidad de las personas al medio físico. Puertas. Requisitos.
NTE INEN 2314	Accesibilidad de las personas al medio físico. Elementos urbanos.
NTE INEN 2315	Accesibilidad de las personas al medio físico. Terminología
NTE INEN 2850	Requisitos de accesibilidad para la rotulación.
NTE INEN 2854	Accesibilidad de las personas al medio físico. Señalización para personas con discapacidad visual en espacios urbanos y en edificios con acceso al público. Señalización en pisos y planos hápticos.
NTE INEN 3139	Accesibilidad de las personas al medio físico. Circulaciones verticales. Ascensores.

Elaboración propia



Complementando el proceso, al contar con los parámetros y las normas técnicas seleccionadas, correspondía la priorización de los requisitos técnicos para la elaboración de las fichas de levantamiento de información y sus estándares. Debe resaltarse que estos requisitos debían asegurar ante todo el acceso, uso y deambulación de un usuario como también su interacción con el entorno y la información necesaria.

Las fichas técnicas a través de los diversos estándares del modelo de evaluación del CACES contaban ahora con todo el sustento técnico para ser aplicadas *in situ*; no obstante, ¿cualquier persona podría llenarlas? o se requeriría la capacitación correspondiente que permitiese que estas fichas de levantamiento, en efecto, se alimentasen de información técnica, debidamente ingresada con el conocimiento técnico requerido. En síntesis, era hora de capacitar y practicar.

## Sobre la capacitación técnica-práctica

El personal que realizaría el levantamiento de la información y la verificación del cumplimiento de los requisitos de la accesibilidad universal eran aproximadamente 25 servidores del CACES; todas estas personas aportaban con la mejor actitud para este proceso. Sin embargo, ninguno de ellos era técnico en construcción, por lo que surgió la necesidad de que, adicional a la capacitación técnica donde se impartirían los requisitos de las 18 normas sobre accesibilidad universal que fueron seleccionadas en las fichas de levantamiento de información y verificación, se hiciesen las capacitaciones prácticas a través de visitas *in situ* a colegios o institutos de educación superior donde se pudiesen poner a prueba y aplicación los conocimientos adquiridos para la verificación técnica correspondiente.

Estas capacitaciones técnico-prácticas al personal del CACES tenían como propósito, que quienes levantarán la información adquiriesen un conocimiento técnico más profundo, pues no solo deberían conocer los conceptos, el ámbito y el alcance de la accesibilidad universal, sino que más importante aún, una vez culminadas las capacitaciones técnicas, deberían ser capaces de poder responder con el sustento técnico correspondiente las siguientes preguntas:

¿Qué son las normas técnicas INEN sobre accesibilidad?

¿Cuáles son los requisitos técnicos mínimos para este proceso?

¿Cómo, con qué y de qué manera se verifican estos requisitos *in situ*?

Preguntas no tan sencillas de responder para personas que, poco tiempo atrás, apenas conocían en qué consistía la accesibilidad universal, pero que,

sin duda, con la actitud y aptitud necesaria, podrían ser favorablemente contestadas con una visión más amplia técnica y empáticamente.

Las capacitaciones técnico-prácticas se realizaron dividiendo al personal en tres grupos, con el propósito de que, al ser un número menor de servidores, la interacción para aprender y practicar simultáneamente se diera de mejor manera. En efecto, así sucedió, los tres grupos recibieron las capacitaciones, estudiaron y comprendieron los requisitos técnicos a evaluar, solventaron sus dudas e inquietudes y finalmente practicaron *in situ* en institutos de educación superior la aplicación de los requisitos y los estándares correspondientes a la ficha a ser completada. Realizaron mediciones de medidas máximas y mínimas, verificación de porcentajes de inclinación de pendientes, comprobación de áreas mínimas y áreas de transferencia en cuartos de baño, altura de accesorios, barras de apoyo, anchos y altos mínimos de paso en circulaciones horizontales y verticales, entre otros; es decir, se encontraban preparados y preparadas para las visitas técnicas a las universidades, para el levantamiento de información y la generación de los resultados tan esperados.

## Resultados a nivel nacional: principales fortalezas y debilidades en accesibilidad en la infraestructura de la educación superior

La preparación, capacitación y prácticas previas debían dar inicio al proceso que terminaría con la obtención de los resultados que, a su vez, generarían la línea base sobre accesibilidad universal, sujetos a los cinco niveles de la escala de evaluación: cumplimiento satisfactorio, aproximación al cumplimiento, cumplimiento parcial, cumplimiento insuficiente e incumplimiento.

### Del levantamiento de información

Se había planificado el cronograma de ejecución y levantamiento de las fichas técnicas en las universidades, los técnicos con el conocimiento y herramientas necesarias se trasladaron ya a las provincias para dar inicio a esta actividad, el experto de accesibilidad universal desde Quito daría el soporte virtual y telefónico que fuese requerido.

Fueron aproximadamente dos semanas de trabajo, pero el proceso de levantamiento y verificación *in situ* se llevó a cabo, posteriormente cada técnico debía subir la información levantada físicamente en las fichas técnicas a la plataforma digital del CACES. Esto permitiría llevar el control y procesos de ponderación de verificación de requisitos de manera más técnica, para obtener los indicadores totales y evaluar resultados.

Las fichas de levantamiento de información (estándares) debían cotejarse con los informes descriptivos resultado del proceso de levantamiento que realizó cada técnico y a su vez, con la información que había sido subida al sistema por cada universidad, casi en la totalidad de las fichas levantadas la información iba acorde a los planos arquitectónicos facilitando así la identificación o no, de barreras arquitectónicas y flujos en circulaciones. El trabajo de cotejar, comparar, verificar permitía al final validar la información generada en este proceso.

La validación de información de fichas de verificación (estándares y parámetros) en relación a la documentación subida por cada universidad, dio como resultado un porcentaje más que aceptable, era superior al 95%; no obstante, obtener un porcentaje alto respecto a los cinco niveles de cumplimiento, no implica necesariamente un indicador favorable para determinar un nivel de accesibilidad en general.

Como se mencionó anteriormente, existe una diferencia de relevancia entre estos dos procesos, por un lado la evaluación para la acreditación de universidades que se encuentra sujeta a la existencia de cinco niveles de la escala de cumplimiento y, por otro lado, se encuentra el proceso de elaborar la metodología de ponderación que determina tres niveles de accesibilidad universal de cada universidad (nivel de accesibilidad alto, medio, bajo).

Los niveles de cumplimiento de los estándares y elementos fundamentales evaluados por el CACES y que fueron entregados a cada universidad, mantuvieron en general una tendencia favorable hacia el cumplimiento satisfactorio o aproximación al cumplimiento, y serán presentados y discutidos más adelante. A continuación se analizará el segundo proceso que quedó pendiente respecto al el nivel de accesibilidad universal de cada universidad.

¿Por qué quedó pendiente ese segundo proceso? Es una respuesta muy sencilla, primero debía levantarse una línea base, y son precisamente esos resultados obtenidos por cada universidad con base en los cinco niveles de la escala de evaluación, los que permiten en la actualidad al CACES contar con una línea base sobre parámetros de accesibilidad y precisamente constituirán la base técnica para crear en un proceso posterior, la metodología que determine el nivel de accesibilidad universal de cada universidad.

Consecuentemente, el trabajo que debe continuar el CACES es el de crear esta metodología para determinar el nivel de accesibilidad, insistiendo y entendiéndola como aquella metodología que no corresponde a un porcentaje, tampoco guarda relación con el puntaje más alto y en el caso de la educación superior tampoco puede ser comparado con los cinco niveles de cumplimiento de la evaluación de universidades. Esta metodología se sustenta en una ponderación de requisitos técnicos de cada parámetro (que ya fueron levanta-

dos con la línea base a través de la evaluación), parámetros que a su vez son puntuados o ponderados de una manera indistinta con relación a los otros estándares, priorizando que la cadena de accesibilidad nunca se corte y así de una forma integral todos darán un resultado que determinará el nivel de accesibilidad de cada universidad. Técnicamente puede sonar confuso y poco entendible que cada parámetro tenga diferente ponderación, más aún si cada uno posee diferente cantidad de requisitos técnicos; entonces, ¿por qué se puntuaron con los cinco niveles de evaluación? Porque, inicialmente, se necesitaba una línea base.

El equipo técnico que asumirá la elaboración de la metodología para determinar el nivel de accesibilidad de cada universidad, deberá contar con el apoyo de expertos en accesibilidad pertenecientes al CONADIS o expertos particulares, que puedan comprender que cada parámetro debe puntuarse con diferente ponderación, al igual que sus requisitos técnicos. Deberán además visualizar una cadena de accesibilidad y trasladarla a una metodología pero que utilice los estándares y parámetros que fueron levantados inicialmente por el CACES, en lugar de los niveles de cumplimiento, ya que los mismos no permiten apreciar la situación real de las IES respecto al nivel de accesibilidad real con el que cuentan.

¿Por qué el equipo técnico a cargo de la metodología, requiere el apoyo de expertos en accesibilidad universal? porque requiere experticia, porque se requiere experticia, conocimiento y entendimiento de cómo aplicar, evaluar, validar, ponderar y determinar el nivel de accesibilidad de cada centro de educación superior. Se requeriría, posiblemente, un libro entero para explicar esta metodología de establecer los niveles de accesibilidad, cuando a muchos, únicamente les basta con conocer que la ponderación determina tres niveles: nivel de accesibilidad alto, nivel de accesibilidad medio y nivel de accesibilidad bajo; y que este producto final, es el resultado de la cantidad de barreras, incumplimientos y rupturas de la cadena de accesibilidad encontradas en cada universidad. Esto se suma a la sensibilización del personal sobre el trato a personas con discapacidad, a la eliminación del lenguaje peyorativo, al adecuado uso y aplicación de la rotulación accesible, a la incorporación de la accesibilidad en las mallas curriculares, al diseño y colocación del mobiliario, al poder acceder y utilizar espacios y áreas en igualdad de condiciones, al cumplimiento de un derecho.

## De los resultados

La fuente técnica sobre la cual se basan los resultados a continuación se ha realizado con base en los estándares y elementos fundamentales que incluyeron requisitos técnicos sobre accesibilidad universal que formaban parte de la ficha de levantamiento de la información. Es así que dentro de lo que se consideró “Elementos fundamentales” corresponden los numerales 16.1, y

16.4; en lo inherente a “Bibliotecas” el elemento fundamental 17.4, y, finalmente en “Bienestar estudiantil” el elemento 19.3.

Los numerales antes descritos, fueron identificados y levantados *in situ* por los técnicos del CACES, posteriormente fueron revisados en Quito por el equipo técnico que incorporó al experto en accesibilidad, quienes mediante un proceso de análisis del contenido de la ficha (estándares) realizaron la comparación con el levantamiento fotográfico y los planos arquitectónicos que fueron subidos por las universidades entre las fuentes de información solicitadas en la evaluación de este aspecto. Estos elementos permitirían verificar que el contenido de las fichas de levantamiento de información se había realizado adecuadamente.

- **Estándar N° 16**

Su estándar de evaluación es “Infraestructura y Equipamiento Informático” y se evaluaba que “La institución cuenta con infraestructura y equipamiento físico e informático, funcional y suficiente, para el desarrollo de las actividades académicas y administrativas, atendiendo, además, las necesidades de personas con discapacidad, bajo la gestión de instancias responsables” (CACES 2019, p. 103)

Dentro de este estándar N°16 se estructuraron los siguientes “Elementos fundamentales” a través de los cuales se definieron puntualmente los requisitos técnicos sobre accesibilidad universal:

- Elemento Fundamental 16.1. “La institución, a través de instancias responsables, planifica y da seguimiento a la construcción, equipamiento, mantenimiento, seguridad y limpieza de la infraestructura institucional, garantizando el cumplimiento de criterios de accesibilidad universal” (CACES 2019, p. 103)

Este elemento fundamental se encontró constituido por diversos parámetros de verificación, y a su vez cada parámetro se encontraba conformado por requisitos técnicos mínimos pertenecientes a la normativa INEN sobre accesibilidad universal, según correspondía.

En consecuencia, con base en la metodología antes citada, se detalla a continuación cada ítem (parámetros) junto a sus requisitos técnicos y su resultado en relación con el nivel de accesibilidad obtenido:

**Plazas de estacionamiento:** Los requisitos técnicos fueron definidos en relación con la existencia de plazas de estacionamientos en el interior de los predios universitarios, al igual que la existencia de plazas de estacionamiento preferencial, señalización de las plazas horizontal y vertical, franja de transferencia y plazas de estacionamientos externas al predio universitario con franjas de seguridad peatonal.

**Rampas:** Los requisitos técnicos fueron definidos en relación con la existencia de desniveles internos y externos en las edificaciones y entre caminerías externas, esta necesidad obligó a la verificación de rampas existentes o determinación de rampas que no habían sido construidas pese a existir un desnivel que únicamente había sido salvado por escaleras. En el caso de evidenciarse la necesidad se definieron rampas externas e internas, descansos entre tramos de rampas, anchos de paso, bordillo o pasamanos según sea el desnivel que la rampa salvaba, y acabado de piso antideslizante.

**Pasamanos:** Considerado como un elemento de apoyo para facilitar el uso de las escaleras y rampas tanto en áreas en el exterior como en el interior de las edificaciones, bajo la premisa de la obligatoriedad de contar con pasamanos corridos en uno o dos costados de las circulaciones verticales antes descritas, el diseño del mismo con altura superior e inferior.

**Puertas:** Entendidas como los umbrales de acceso a cada edificación y dentro de la misma a cada espacio que la conformaba, salvo en baterías sanitarias y áreas restringidas, verificándose su ancho libre de paso, su tipo de manija o cerradura, la no existencia de desniveles, su diseño y señalización.

**Ascensores:** En aquellas edificaciones que contaban con infraestructura de ascensores como elementos de circulación vertical que complementaba a las escaleras por encontrarse desarrolladas en altura, se verificó que cumplan con las dimensiones mínimas en su ancho de paso en puerta, su área de cabina para que sea accesible en dimensiones mínimas, al igual que el equipamiento interno de cabina conformada por espejo, pasamano y botoneras.

**Pisos podotáctiles:** Enmarcados en la necesidad y apoyo que los pisos podotáctiles, o texturas en piso, que permitan la identificación de circulaciones verticales como escaleras, rampas y ascensores, como también para evidenciar desniveles y el direccionamiento externo e interno a los servicios esenciales de una edificación, se determinó su existencia en áreas internas y externas.

**Pasillos / corredores:** Para los pasillos o corredores en el interior de las edificaciones, se habían determinado los requisitos sobre su ancho mínimo de paso y alto libre de obstáculos y la existencia de desniveles en su desarrollo.

**Vías de circulación peatonal:** Las caminerías externas y aceras peatonales en el interior del predio universitario fueron constatadas con requisitos que se enmarcaron en su ancho y alto libres mínimos para la deambulaci3n, su estado actual, acabado de piso, como tambi3n la existencia de vados peatonales para complementar la cadena de accesibilidad entre ellas.

Señalización: La señalización comprendida por rótulos y señales de tipos visual y táctil, para facilitar la localización y direccionamiento, como también si incorporaban en su diseño alto relieve o información en sistema Braille.

Es así que, en el elemento fundamental 16.1., el resultado obtenido en los estándares y elementos fundamentales (parámetros) que lo conformaron, de acuerdo a las herramientas de levantamiento de información, constatación y verificación, determinaron de conformidad a la escala de evaluación, que las universidades y extensiones universitarias obtuvieran, en general: "Aproximación al Cumplimiento".

Elemento Fundamental 16.4. "La institución cuenta con baterías sanitarias y lavamanos para hombres y mujeres, suficientes, funcionales, limpios, en buen estado y con los suministros necesarios; así como, baños con las mismas condiciones para personas con discapacidad" (CACES 2019, p. 103)

Este elemento cuenta con el parámetro de las baterías sanitarias y los requisitos técnicos que deberían cumplir todos los espacios, aparatos y accesorios que la conforman, como también la existencia o no, de cabinas adaptadas o cuartos de baño adaptados para personas con movilidad reducida. Se analizó también de forma general su funcionalidad, limpieza y estado actual.

Señalética / Pictogramas: Señalización para localización e identificación de las baterías que incorporen requisitos técnicos de alto relieve y/o información en sistema Braille.

Puertas: Reiterando la importancia de contar con un portal que permita el acceso de todas las personas, sus requisitos técnicos se centraron en el ancho de paso mínimo, cerradura tipo palanca y la existencia de porta muletas (gancho).

Cabina adaptada / Cuarto de baño adaptado: La imprescindible necesidad de contar con una cabina adaptada en el interior de las baterías sanitarias o de un cuarto de baño adaptado independiente a las baterías sanitarias, permite contar con la obligatoriedad implícita de espacios funcionales usables preferentemente por personas con discapacidad, usuarios de sillas de ruedas y personas con movilidad reducida o personas en condición discapacitante temporal.

Los requisitos técnicos se centraban al espacio interno de cabina que permita circunscribir un círculo de 1,50 metros de diámetro libre de obstáculos

hasta una altura de 67 centímetros, que permite contar con áreas de giro y aproximación para el uso de los aparatos sanitarios.

Inodoro: Con requisitos técnicos centrados en su uso y funcionalidad, altura de asiento y contar con barras de apoyo para facilitar su uso.

Lavabo: Lavabo con pedestal o mesón de lavabos con faldón que limiten su aproximamiento y uso, la altura de colocación del lavabo o mesón de lavabos corridos, la distancia para su uso en relación con la grifería, accesorios de aseo como dispensadores de papel y jabón.

Grifería: Requisitos técnicos sobre el tipo de grifería accesible, cualquiera que no sea tipo pomo, por ejemplo, pulsador, sensor, mono comando, palanca, entre otros.

En consecuencia, en el elemento fundamental 16.4., el resultado obtenido en los estándares y elementos fundamentales (parámetros) que conformaron a las baterías sanitarias, de conformidad a las fichas de levantamiento de información, sumadas a las herramientas de constatación y verificación, determinaron en conjunto que, en este estándar de manera general en las universidades y extensiones universitarias se obtuviera "Cumplimiento Parcial".

- **Estándar N° 17**

Su eje de evaluación es "Bibliotecas" y se evaluó que "La institución dispone de bibliotecas que cuentan con instalaciones apropiadas, con un acervo bibliográfico físico y digital acorde a la oferta académica, con un sistema informático de gestión que responde a los requerimientos de la comunidad universitaria" (CACES 2019, p. 105).

- Elemento Fundamental 17.4. "Las bibliotecas físicas cuentan con estaciones de trabajo individuales y colectivas, conectividad a internet, conexiones eléctricas, iluminación y ambiente apropiados para el estudio y con condiciones de accesibilidad universal" (CACES 2019, p. 105).

El estándar o parámetro para identificar la accesibilidad universal en bibliotecas se centró en lo siguiente:

Estaciones de trabajo para personas con movilidad restringida: De conformidad a la normativa de elementos urbanos, el mobiliario debe ser diseñado para que su uso sea más amigable con la edad y la discapacidad, cuyos requisitos técnicos faciliten la aproximación e ingreso bajo el mesón de trabajo de un usuario de sillas de ruedas, que su diseño sea ergonómico, que tenga diseño universal.



Señalización: Se priorizaron los requisitos técnicos de señalización que faciliten la localización e identificación en el interior de bibliotecas, impulsando el uso en su diseño de alto relieve y/o información en sistema Braille.

Pasillos (franjas de circulación): Mantener flujos de circulación unidireccional y bidireccional que faciliten la circulación en los espacios interiores de la biblioteca, respetando el ancho y alto de paso libre de obstáculos para la circulación.

Puertas: Asegurar el ancho libre mínimo de paso, el tipo de cerradura y la eliminación de desniveles en accesos.

Ascensores: En aquellas bibliotecas que por estar ubicadas en un nivel que no sea planta baja o que se encontraban desarrolladas en dos o más niveles de una edificación y que, a su vez, contaran en su infraestructura con ascensores como elemento de circulación vertical complementando las escaleras, se verificó su ancho de paso mínimo en puerta, su área mínima de cabina para que sea accesible, su equipamiento interno como el espejo, pasamano y botoneras, verificando su altura y alarma y también que su piso fuese antideslizante.

Complementariamente, en la documentación ingresada por las universidades, informes detallados sobre bibliotecas, como también en el parámetro "Acervo bibliográfico en formatos de accesibilidad universal" en su mayoría se habían incorporado software de lectores de pantalla para personas ciegas, libros adaptados en formatos accesibles, como también audio libros e inclusive algunas bibliotecas tenían su propio espacio con tiflotecnología; todas estas medidas y ajustes razonables impulsan el uso y acceso a la información por parte de las personas con discapacidad, en especial personas con discapacidad visual.

En consecuencia, en el elemento fundamental 17.4., sobre accesibilidad universal en bibliotecas, el resultado obtenido en los estándares y elementos fundamentales (parámetros) y sus requisitos técnicos determinados, de conformidad a las fichas de levantamiento de información, sumadas a las herramientas de constatación, el levantamiento fotográfico y los planos arquitectónicos subidos por las universidades para su constatación y verificación, determinaron en conjunto que, en este parámetro de Bibliotecas, de manera general en las universidades y extensiones universitarias obtuvieran "Cumplimiento Satisfactorio".

## • Estándar N° 19

Su eje de evaluación es “Bienestar Estudiantil” y se evaluó que “La institución garantiza condiciones y ambientes apropiados para el bienestar del estudiantado, libres de violencia de cualquier tipo; realiza proyectos de bienestar y brinda servicios que son conocidos por el estudiantado” (CACES 2019, p. 109).

- Elemento Fundamental 19.3. "La institución cuenta con espacios físicos poli funcionales de accesibilidad universal, destinados para el desarrollo de actividades culturales, deportivas, sociales y recreativas del estudiantado; además, cuenta con espacios de expendio de alimentos que disponen de permisos de funcionamiento vigentes y reúnen condiciones de higiene." (CACES 2019, p. 109).

- Dentro de este elemento fundamental 19.3. se estableció el componente que abarca también a la accesibilidad universal el cual define: “Cuenta con espacios físicos poli funcionales de accesibilidad universal, destinados para el desarrollo de actividades culturales, deportivas, sociales y recreativas del estudiantado” (CACES 2019, p. 109); al respecto este componente disgregó dos parámetros:

Espacios para actividades culturales y sociales: Requisitos técnicos sobre accesibilidad universal aplicables a los espacios físicos para actividades culturales y sociales del estudiantado.

Espacios para actividades deportivas y/o recreativas: Requisitos técnicos sobre accesibilidad universal aplicables a los espacios físicos para actividades deportivas y/o recreativas del estudiantado; no necesariamente ni exclusivamente a deportes adaptados para estudiantes con discapacidad, pero se verificaron las áreas en donde se realizan estas actividades priorizando la eliminación de barreras arquitectónicas y desniveles que no sean salvados únicamente por escaleras.

En efecto, en el elemento fundamental 19.3. sobre accesibilidad universal en el bienestar estudiantil, el resultado obtenido en los dos estándares y elementos fundamentales (parámetros) y sus requisitos técnicos determinados, de conformidad a las fichas de levantamiento de información, y al proceso de verificación, determinaron en conjunto que, en este estándar del bienestar estudiantil, de manera general las universidades y extensiones universitarias obtuvieron “Aproximación al Cumplimiento”.

Con esta línea base de estándares y elementos fundamentales (parámetros) de accesibilidad universal y los resultados obtenidos sobre los cinco niveles de la escala de evaluación, existe la necesidad de planificar nuevos

procesos. Por un lado, la elaboración de la metodología para determinar el nivel de accesibilidad universal de cada universidad, conforme la metodología especializada y por otro, gestar procesos de control y seguimiento para evidenciar el incremento progresivo o inclusive decremento, de la accesibilidad universal en la educación superior. La accesibilidad universal es un derecho de todas las personas, derecho que jamás puede ir en decremento, derecho que debe exigirse y cumplirse, derecho que impulsa la calidad educativa sin duda alguna para todos los usuarios y actores de la educación superior; *ergo* la accesibilidad universal debe ser considerada uno de los parámetros de calidad de la educación universitaria.

## Del nivel de accesibilidad universal

Finalmente, pese a los resultados generales por cada estándar que antes fueron enunciados brevemente, en nivel particular por cada centro de educación superior sobre los cinco niveles de cumplimiento para la acreditación, se evidenció también, que varias universidades destacan marcadamente por sobre otras. Por sobre otras, en cuanto a implementación de medidas de accesibilidad universal y ajustes razonables; universidades que se diferenciarán cuando el producto a evaluar sea su nivel de accesibilidad.

Por otra parte, los cinco niveles de la escala de evaluación del modelo del CACES para la acreditación de universidades, se diferencian marcadamente, respecto de los tres niveles establecidos en la metodología especializada de accesibilidad universal. Es por ello que, como autor del presente artículo y bajo mi responsabilidad, no contando aún con una metodología oficial que determine el nivel de accesibilidad de cada universidad, con base en mi experticia sobre accesibilidad universal:

Respecto al estándar N°16, que evalúa “Infraestructura y Equipamiento Informático” y sus elementos fundamentales que corresponden a los elementos fundamentales 16.1 y 16.4, de forma general cuentan con Nivel de accesibilidad BAJO.

Respecto al estándar N° 17, que evalúa “Bibliotecas” y su elemento fundamental 17.4, de forma general cuenta con Nivel de accesibilidad ALTO.

Respecto al estándar N° 19, que evalúa “Bienestar Estudiantil” y su elemento fundamental 19.3, de forma general cuenta con Nivel de accesibilidad MEDIO.

En consecuencia, con base en la documentación acumulada y gestada durante este proceso de generación de la línea base sobre parámetros de accesibilidad universal en universidades a nivel nacional cuyos resultados fueron expresados con los cinco niveles de cumplimiento de la escala de evaluación

para acreditación y, para poder responder con el sustento técnico requerido a la pregunta inicial sobre ¿qué tan accesible es la educación superior ecuatoriana? me permito concluir este artículo, señalando que, la educación superior referente a la accesibilidad universal en las universidades y sus extensiones universitarias de forma general cuenta con Nivel de accesibilidad BAJO, independiente del nivel de cumplimiento de cada estándar evaluado, en virtud que, el nivel general de accesibilidad se ve reflejado de forma integral en la cadena de accesibilidad y no, en estándares calificados por cumplimiento de forma independiente.

Es precisamente este diagnóstico real, el que permitirá ahondar en acciones futuras orientadas a incrementar e impulsar la progresiva aplicación de ajustes razonables sobre accesibilidad universal, así como en la creación de la metodología y el futuro proceso de levantamiento del nivel de accesibilidad para universidades y centros de educación superior, siendo esta meta, un compromiso de todos los actores que se encuentran inmersos directa o indirectamente en este proceso.

## Referencias

- Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (2019). Modelo de Evaluación Externa de Universidades y Escuelas Politécnicas 2019.
- Constitución de la República del Ecuador (2008). Registro Oficial 449 de 20 de octubre de 2008.
- Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad. Organización de Estados Americanos (1999). COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS (oas.org)
- Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2008). Naciones Unidas. AdvocacyTool\_sp.pdf (ohchr.org)
- Ley Orgánica de Discapacidades (2012). Registro Oficial Suplemento 796, 25 de septiembre de 2012.
- Norma técnica NTE INEN 2239, Accesibilidad de las personas al medio físico. Señalización. (2000). Publicación INEN. NTE INEN 2239: Accesibilidad de las personas al medio físico. Señalización (archive.org)
- Norma técnica NTE INEN 2240, Accesibilidad de las personas al medio físico. Símbolo gráfico. Características generales. (2019), Registro Oficial No. 66 de 2019-10-23. [https://www.normalizacion.gob.ec/buzon/normas/nte\\_inen\\_2240.pdf](https://www.normalizacion.gob.ec/buzon/normas/nte_inen_2240.pdf)
- Norma técnica NTE INEN 2241, Accesibilidad de las personas al medio físico. Símbolo de sordera e hipoacusia o dificultades sensoriales. (2012). Publicación INEN: NTE-INEN-2241-SIMBOLO-DISCAPACIDAD-AUDITIVA.pdf (habitatyvivienda.gob.ec)
- Norma técnica NTE INEN 2242, Accesibilidad de las personas al medio físico. Símbolo de no vidente y baja visión. (2012). Publicación INEN: NTE-INEN-2242-SIMBOLO-DISCAPACIDAD-VISUAL.pdf (habitatyvivienda.gob.ec)

Norma técnica NTE INEN 2243, Accesibilidad de las personas con discapacidad y movilidad reducida al medio físico. Vías de circulación peatonal. (2016), Registro Oficial No. 699 de 2016-02-25. [https://www.normalizacion.gob.ec/buzon/normas/nte\\_inen\\_2243-2.pdf](https://www.normalizacion.gob.ec/buzon/normas/nte_inen_2243-2.pdf)

Norma técnica NTE INEN 2244, Accesibilidad de las personas al medio físico. Edificaciones. Bordillos y Pasamanos. Requisitos. (2016). Publicación INEN: NTE-INEN-2244-BORDILLOS-Y-PASAMANOS.pdf (habitatyvivienda.gob.ec)

Norma técnica NTE INEN 2245, Accesibilidad de las personas al medio físico. Rampas. (2016), Registro Oficial No. 767 de 2016-06-02. [https://www.normalizacion.gob.ec/buzon/normas/nte\\_inen\\_2245-1.pdf](https://www.normalizacion.gob.ec/buzon/normas/nte_inen_2245-1.pdf)

Norma técnica NTE INEN 2247, Accesibilidad de las personas al medio físico. Edificaciones. Corredores y pasillos. Características generales. (2016), Registro Oficial No. 698 de 2016-02-24. [https://www.normalizacion.gob.ec/buzon/normas/nte\\_inen\\_2247-1.pdf](https://www.normalizacion.gob.ec/buzon/normas/nte_inen_2247-1.pdf)

Norma técnica NTE INEN 2248, Accesibilidad de las personas al medio físico. Estacionamientos. (2016), Registro Oficial No. 860 de 2016-10-12 [https://www.normalizacion.gob.ec/buzon/normas/nte\\_inen\\_2248-1.pdf](https://www.normalizacion.gob.ec/buzon/normas/nte_inen_2248-1.pdf)

Norma técnica NTE INEN 2249, Accesibilidad de las personas al medio físico. Circulaciones verticales. Escaleras. Requisitos. (2016), Registro Oficial No. 758 de 2016-05-19 [https://www.normalizacion.gob.ec/buzon/normas/nte\\_inen\\_2249-1.pdf](https://www.normalizacion.gob.ec/buzon/normas/nte_inen_2249-1.pdf)

Norma técnica NTE INEN 2293, Accesibilidad de las personas al medio físico. servicios higiénicos, cuartos de baño y baterías sanitarias. Requisitos. (2018), Registro Oficial No. 302 de 2. [https://www.normalizacion.gob.ec/buzon/normas/nte\\_inen\\_2293-1.pdf](https://www.normalizacion.gob.ec/buzon/normas/nte_inen_2293-1.pdf)

Norma técnica NTE INEN 2309, Accesibilidad de las personas al medio físico. Puertas. Requisitos. (2018), Registro Oficial No. 334 de 2018-09-25. [https://www.normalizacion.gob.ec/buzon/normas/nte\\_inen\\_2309-1.pdf](https://www.normalizacion.gob.ec/buzon/normas/nte_inen_2309-1.pdf)

Norma técnica NTE INEN 2314, Accesibilidad de las personas al medio físico. Elementos urbanos. (2017), Registro Oficial No. 56 de 2017-08-14 [https://www.normalizacion.gob.ec/buzon/normas/nte\\_inen\\_2314-2.pdf](https://www.normalizacion.gob.ec/buzon/normas/nte_inen_2314-2.pdf)

Norma técnica NTE INEN 2315, Accesibilidad de las personas al medio físico. Terminología. (2018) Registro Oficial No. 288 de 2018-07-20. [https://www.normalizacion.gob.ec/buzon/normas/nte\\_inen\\_2315-1.pdf](https://www.normalizacion.gob.ec/buzon/normas/nte_inen_2315-1.pdf)

Norma técnica NTE INEN 2850, Requisitos de accesibilidad para la rotulación. (2014), Registro Oficial No. 348 de 2014-10-06. [https://www.normalizacion.gob.ec/buzon/normas/nte\\_inen\\_2850.pdf](https://www.normalizacion.gob.ec/buzon/normas/nte_inen_2850.pdf)

Norma técnica NTE INEN 2854, Accesibilidad de las personas al medio físico. Señalización para personas con discapacidad visual en espacios urbanos y en edificios con acceso al público. Señalización en pisos y planos hápticos. (2015), Registro Oficial No. 487 de 2015-04-24. [https://www.normalizacion.gob.ec/buzon/normas/nte\\_inen\\_2854.pdf](https://www.normalizacion.gob.ec/buzon/normas/nte_inen_2854.pdf)

Norma técnica NTE INEN 3139, Accesibilidad de las personas al medio físico. Circulaciones verticales. Ascensores. (2018), Registro Oficial No. 185 de 2018-02-21. [https://www.normalizacion.gob.ec/buzon/normas/nte\\_inen\\_3139.pdf](https://www.normalizacion.gob.ec/buzon/normas/nte_inen_3139.pdf)





## Nuevos temas, nuevos desafíos

Situación actual y desafíos de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador, para contribuir desde las aulas a la sostenibilidad ambiental

**Rosa G. Álvarez-Sandoval**



# Situación actual y desafíos de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador, para contribuir desde las aulas a la sostenibilidad ambiental

Rosa G. Álvarez-Sandoval<sup>1</sup>

## Resumen

El Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CA-CES) mediante el modelo de Evaluación Externa de Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador (UEP) 2019 incorpora, por primera vez, la valoración sin fines de acreditación de parámetros relacionados con la sostenibilidad ambiental. El desarrollo del presente trabajo se fundamenta en la revisión y sistematización de los 55 informes de evaluación externa de las UEP. A partir de esta revisión se determina la situación actual y el nivel de cumplimiento de estas instituciones con relación al fomento de la sostenibilidad ambiental en sus prácticas y cultura institucional. Esta información se obtiene del estándar proyectivo «G», elemento fundamental «G.4.» del modelo de evaluación externa de las UEP. La información presentada a continuación sirve como línea base para conocer las acciones más generalizadas empleadas por las UEP para alcanzar la sostenibilidad ambiental. Se presenta también los desafíos que enfrentan las instituciones de educación superior para contribuir desde sus propios espacios a la sostenibilidad ambiental.

*Palabras clave:* sostenibilidad ambiental, modelo de evaluación externa CA-CES 2019, universidades y escuelas politécnicas, estándar proyectivo G.

## Abstract

The Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CA-CES) through the model of External Evaluation of Universities and Polytechnic Schools of Ecuador (UPS) in 2019 incorporates, for the first time, the non-accreditation assessment of parameters related to environmental sustainability.

---

1. Magíster en Gestión Empresarial en Agroecoturismo y Licenciada en Turismo Ecológico por la Universidad Central del Ecuador. Ingeniera en Administración de Empresas Turísticas y Hoteleras por Universidad Técnica Particular de Loja. Docente titular de la Universidad Internacional del Ecuador (UIDE), desde 2017; Directora de Autoevaluación y Gestión de la Acreditación (2018-2021) y Coordinadora de Acreditación Institucional de la UIDE desde septiembre de 2021. Correo: [galvarez@uide.edu.ec](mailto:galvarez@uide.edu.ec)

The development of this work is based on the review and systematization of the 55 external evaluation reports of the UPS. Based on this review, the current situation and the level of compliance of these institutions in relation to the promotion of environmental sustainability in their practices and institutional culture is determined. This information is obtained from the projective standard "G", fundamental element "G.4." of the external evaluation model of the UPS. The information presented below serves as a reference point to know the most generalized actions used by UPS to achieve environmental sustainability. It also presents the challenges faced by higher education institutions to contribute from their own spaces to environmental sustainability.

*Keywords:* environmental sustainability, CACES 2019 external evaluation model, universities and polytechnic schools, projective standard G.

## Introducción

En el año 2019, el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES) realizó la evaluación externa con fines de acreditación de las 55 universidades y escuelas politécnicas (UEP) del Ecuador. Esta evaluación respondió a lo establecido en el Título V Calidad de la Educación Superior, Capítulo 1.- Del Principio de Calidad, Artículo 95 de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) reformada el 2 de agosto de 2018, que menciona:

El Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior establecerá modelos que incluirán criterios y estándares cuantitativos y cualitativos, que las instituciones de educación superior, carreras y programas deberán alcanzar para ser acreditadas; entendiendo que el fin último es la calidad y no la acreditación. (p. 40)

Este proceso de revisión, evaluación y acreditación de las UEP se realizó con base en el modelo de Evaluación Externa de Universidades y Escuelas Politécnicas, aprobado por el Pleno del CACES en junio de 2019. A decir del CACES este modelo tiene varios aspectos similares a los anteriores instrumentos empleados por los organismos reguladores de la educación, a lo largo de la última década (CACES, 2019c, p.16). Sin embargo, para esta evaluación de las UEP el modelo aprobado presentó cambios importantes en su estructura, no solo en los propósitos y objetivos de este proceso, sino también al incorporar y valorar un grupo de siete estándares proyectivos que no contaron para la acreditación, ya que como su nombre lo sugiere constituyen propósitos a futuro (CACES, 2019c, pp.17 y 50-51).

Los siete estándares proyectivos son de diferente naturaleza y están relacionados con la aplicación del Principio de Calidad, que se detalla en el artículo 93 de la LOES. Este principio promueve el desarrollo equilibrado y articula-

do de las funciones sustantivas de docencia, investigación y vinculación con la sociedad teniendo como base la pertinencia, integralidad, producción del conocimiento, diálogo de saberes, diversidad, valores ciudadanos, inclusión y equidad, entre otros (LOES, 2008, p.39).

Esta visión ampliada sobre calidad, que consta en la normativa ecuatoriana, hace que por primera vez se planteen estándares con nuevos alcances. La valoración de los estándares proyectivos permitió conocer el estado de las UEP en temas que, tradicionalmente, no han sido considerados dentro de la planificación y desarrollo de actividades de la mayoría de instituciones de educación superior. Su inclusión en el proceso de evaluación externa, según lo señalado por el CACES (2019c) "[...] es una decisión inspirada en la visión de aseguramiento de la calidad, que tiene la connotación de la mejora continua" (p. 50).

Uno de los siete estándares proyectivos evaluados, es el Proyectivo "G" que aborda temas relacionados con la interculturalidad, diálogo de saberes y sostenibilidad ambiental. El desarrollo del presente trabajo se fundamentó específicamente en el análisis de los resultados obtenidos por las 55 UEP en la temática de sostenibilidad ambiental, como uno de los aspectos considerados en el estándar Proyectivo "G", elemento fundamental "G.4". El objetivo de este análisis es conocer el nivel de desempeño que tienen las UEP evaluadas en el elemento fundamental "G.4" e identificar las prácticas más generalizadas al hablar de sostenibilidad ambiental; así como, las acciones que aún están pendientes en estas instituciones para contribuir al logro de la dimensión ambiental como parte del desarrollo sostenible.

## Fundamentación teórica

El compromiso con el medio ambiente en el ámbito de la educación, es una premisa que se recoge desde la Constitución de la República del Ecuador, Artículo 27, donde se establece que:

La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar [...]. (p. 27)

Tal como lo expresa la Constitución, la formación integral del ser humano se debe abordar en todos los niveles de educación y, el respeto al medio ambiente debe ser considerado como un eje transversal durante todo el proceso

de formación de los estudiantes. En el caso específico de la educación superior, la LOES al desarrollar su articulado incorpora el componente ambiental tanto en el Capítulo 2 sobre los fines de la educación superior como en el Capítulo 3 sobre los principios del sistema de educación superior:

Art. 8.- Fines de la Educación Superior [...] f) Fomentar y ejecutar programas de investigación de carácter científico, tecnológico y pedagógico que coadyuven al mejoramiento y protección del ambiente y promuevan el desarrollo sustentable nacional en armonía con los derechos de la naturaleza constitucionalmente reconocidos, priorizando el bienestar animal [...]. (p. 9)

Art. 9.- La educación superior y el buen vivir.- La educación superior es condición indispensable para la construcción del derecho del buen vivir, en el marco de la interculturalidad, del respeto a la diversidad y la convivencia armónica con la naturaleza. (p. 10)

Art. 13.- Funciones del Sistema de Educación Superior [...] m) Promover el respeto de los derechos de la naturaleza, la preservación de un ambiente sano y una educación y cultura ecológica [...]. (p. 12)

Profundizando en la temática ambiental, el Reglamento de Régimen Académico codificado el 15 de julio de 2020, en su Artículo 3 menciona que uno de los objetivos de esa normativa es "[...] e) Contribuir a la construcción de una cultura ecológica de conciencia para la conservación, mejoramiento y protección del medio ambiente; y, el uso racional de los recursos naturales" (p.3).

Con base en este marco legal nacional, se sustenta la incorporación de la temática de sostenibilidad ambiental en el Modelo de Evaluación Externa de Universidades y Escuelas Politécnicas 2019. Este modelo establece elementos fundamentales mediante los cuales se evalúa, en un primer nivel, la aplicación en la práctica de los preceptos normativos.

Haciendo una analogía, la estructura del modelo de evaluación es como las ramas de un árbol, es decir, que va desagregándose de lo general a lo específico, en diferentes niveles que son: estándar, elementos fundamentales y componentes. Los estándares son de tipo cualitativo y cuantitativo, y su valoración está alineada con esta tipología. Para el caso de los estándares cualitativos se establecieron una serie de fuentes de información; y, para los estándares cuantitativos se procesaron las variables numéricas correspondientes a cada tema.

De acuerdo con la estructura del modelo del CACES, las UEP fueron evaluadas en la temática de sostenibilidad ambiental, aunque sin fines de acreditación, en los siguientes términos: Estándar Proyectivo G: Interculturalidad, diálogo de saberes y sostenibilidad ambiental. El estándar G está compuesto

por cuatro elementos fundamentales, uno de los cuales es el elemento fundamental G.4 que evaluó si " la institución fomenta la sostenibilidad ambiental en sus prácticas y cultura institucional " (CACES, 2019c, p.127). Este elemento fundamental fue desagregado en dos componentes:

G.4.1 La Institución fomenta la sostenibilidad ambiental en sus prácticas.

G.4.2 La Institución fomenta la sostenibilidad ambiental en su cultura institucional. (CACES, 2019a, p.14)

Tanto en los informes de evaluación externa como en la matriz de componentes del CACES se detalla que la valoración de cada estándar va de lo particular a lo general, es decir que, para determinar el nivel de desempeño de los estándares cualitativos se evalúa cada componente con una escala dicotómica de "cumplimiento" o "incumplimiento". La suma de cumplimientos o incumplimientos de los componentes da como resultado la valoración de los elementos fundamentales; y, el conjunto de la valoración de estos elementos finaliza con la calificación de los estándares. Para el caso de los estándares cuantitativos que no están desagregados en elementos fundamentales, la evaluación se realiza tomando como referencia rangos de valores establecidos por el CACES de acuerdo con el nivel de desempeño histórico de las UEP (CACES, 2019a, p.2; CACES, 2020, pp.2-3).

Para la evaluación del elemento fundamental G.4, que permitió determinar si las UEP fomentan la sostenibilidad ambiental en sus prácticas y en su cultura institucional, el CACES mediante el modelo de evaluación y la matriz de fuentes información, solicitó la presentación de cuatro documentos:

- Estudios desarrollados por la institución como sustento de la definición de estrategias para promover la sostenibilidad ambiental en la vida institucional.
- Documento de estrategias y planificación de acciones para fomentar los enfoques de interculturalidad, diálogo de saberes y sostenibilidad ambiental.
- Informe de resultados obtenidos en la aplicación de estrategias de promoción de la sostenibilidad ambiental.
- Informe de resultados obtenidos en la aplicación de estrategias para el logro de la sostenibilidad ambiental en la vida institucional. (CACES, 2019b, p.12; CACES, 2019c, p.128)

La calificación de "cumplimiento" o "incumplimiento " de los componentes G.4.1 y G.4.2 relacionados con la sostenibilidad ambiental se basó en la revisión documental de estas cuatro fuentes de información, que fueron registradas por cada UEP en una plataforma informática habilitada para este proceso.

Los responsables de este trabajo de revisión documental fueron los Comités de Evaluación Externa, conformados de dos a cinco pares evaluadores, seleccionados y capacitados por el CACES (Reglamento de Evaluación Externa con fines de Acreditación de Universidades y Escuelas Politécnicas, 2019, p.4).

La revisión documental efectuada por los Comités de Evaluación Externa derivó en un informe inicial que recogió elementos documentales previos a la fase de visita *in situ*. Mediante la visita a cada UEP, los comités interactuaron con los diferentes actores (directivos, docentes, estudiantes) universitarios a fin de contrastar sus argumentos y, de ser el caso, precisarlos en el informe inicial (CACES, 2020, p.3). Es decir que la valoración de cada componente se fundamentó en una revisión de fuentes documentales que fueron contrastadas con la observación directa y entrevistas.

Como una siguiente parte del proceso de evaluación, los coordinadores de los Comités de Evaluación Externa participaron en una reunión organizada por el CACES, denominada "jornadas de consistencia" cuyo propósito fue "armonizar los criterios de calidad de las valoraciones mediante el debate analítico y académico entre todos los comités" (CACES, 2020, p.3). Esta fase del proceso de evaluación de las UEP se desarrolló con la intención de emplear criterios comunes al momento de calificar el "cumplimiento" o "incumplimiento" de los componentes.

De acuerdo con los objetivos del presente trabajo, se verifica que el componente ambiental está enunciado en la normativa nacional y, efectivamente constituye el respaldo legal para la inclusión de la temática ambiental en la evaluación de las UEP; sin embargo, los enunciados del elemento fundamental G.4 y sus dos componentes son amplios y generales. Con estos antecedentes, se considera necesario determinar cómo se define la sostenibilidad ambiental como dimensión del desarrollo sostenible, su origen y su importancia a nivel mundial en el ámbito educativo.

La humanidad en su constante búsqueda de desarrollo ha acelerado procesos y ejercido una fuerte presión sobre los recursos naturales, generando una "emergencia planetaria". Las sociedades actuales que basan su desarrollo político y económico en la máxima producción y en el hiperconsumo, conciben al planeta como una fuente de recursos ilimitados (Cutanda, *apud*. Alonso-Sainz, 2020, p. 250; Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología, 2008, p. 246). Esta realidad es insostenible por lo que cada día se refuerza la necesidad de cambiar el modelo de desarrollo a uno enfocado en la sostenibilidad (Acciona, 2019).

El término desarrollo sostenible se remonta a 1987 cuando la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo presentó el informe titulado "Nuestro futuro común" donde se lo define como "la satisfacción de las necesidades



de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades". Esto demuestra un gran compromiso a largo plazo y que involucra a todos los actores a nivel mundial (Organización de las Naciones Unidas [ONU], s.f.; Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología, 2008, p.301).

El desarrollo sostenible se basa en tres pilares: el desarrollo económico, el desarrollo social y la protección del medio ambiente (sostenibilidad ambiental). Es decir, que para alcanzar el desarrollo sostenible se debe trabajar y proponer acciones, de manera equilibrada, para atender estos tres pilares (ONU, s.f.). Como parte del desarrollo sostenible, se encuentra la dimensión ambiental, que el autor Vega Mora (2013), lo define como:

[... ] La Dimensión Ambiental, transversal a las mencionadas dimensiones antrópicas, está configurada en la interacción e interdependencia del ser humano con el ecosistema, y será entendida como las posibilidades ecosistémicas para generar bienes y servicios ambientales y la responsabilidad cultural para proteger el medio ambiente. Su misión será garantizar la Sostenibilidad Ambiental del Desarrollo. (p. 5)

En este sentido, la sostenibilidad ambiental debe ser un compromiso asumido por todos los actores de la sociedad a nivel mundial. Es así que en algunas investigaciones ya se presentan alternativas de manejo y buenas prácticas en el ámbito ambiental en varios sectores. En lo relacionado al campo educativo, se refuerza la importancia que tienen las universidades para contribuir a la búsqueda de respuestas a uno de los principales retos sociales del siglo XXI, que representa el alcanzar un desarrollo humano, ambiental y socialmente sostenibles (Aznar et al., 2014, p.134).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en la Conferencia mundial sobre la educación superior de 1998, señala que:

Las universidades están llamadas a desempeñar una función de liderazgo en el desarrollo de formas de educación interdisciplinarias y transdisciplinarias y éticamente orientadas, a fin de idear soluciones para los problemas vinculados al desarrollo sostenible; las universidades no se constituyen tan sólo en centros de generación de conocimiento, sino que a través de la formación de los estudiantes, la investigación, la promoción de una conciencia crítica, etc., asumen un rol de responsabilidad sin precedentes en la historia de los estudios superiores, de difusión de conocimientos, valores, actitudes y comportamientos favorables hacia un desarrollo humano sostenible a aplicar por los nuevos titulados universitarios en el ejercicio de sus respectivas profesiones. (Aznar et al., 2014, p.135)

A partir de la Conferencia mundial sobre la educación superior, se han desarrollado múltiples eventos que han derivado en pronunciamientos como la Declaración de Talloires, Declaración de Halifax, Declaración de Swansea, Carta Copérnico para las Universidades y el Desarrollo Sostenible, Carta Universitaria para el Desarrollo Sostenible de Ginebra, la Declaración de Barcelona, el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación (2005-2014); y, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Todos estos documentos resaltan la importancia de la educación superior como un instrumento eficaz para alcanzar el desarrollo sostenible (Chacón et al., 2009, p.14).

Resulta evidente el rol que tienen las universidades como un "espacio fértil para el desarrollo de nuevas narrativas, imaginarios y visiones colectivas sobre cambios estructurales que incorporen elementos de sustentabilidad, justicia social, reconocimiento e inclusión" (Galdos et al., 2020, p.5). Los marcos descritos anteriormente permiten identificar que el desafío que enfrentan las instituciones de educación superior radica en convertirse en la práctica en modelos de sostenibilidad. Esto implica que los aspectos relacionados con sostenibilidad (social, económica y ambiental) deben estar integrados en las políticas institucionales y aplicarlos en las funciones sustantivas de docencia, investigación y vinculación; así como en las actividades operativas. De esta forma se logrará que todos los miembros de la comunidad universitaria: directivos, docentes, estudiantes, investigadores, administrativos y personal de apoyo actúen acorde a los principios del desarrollo sostenible (Ciegis y Gineitiené, 2006, p.1)

## Metodología

Para cumplir con el objetivo del presente artículo se realizó una revisión documental, en primer lugar, para obtener información del marco normativo nacional que incorpora la temática ambiental en el accionar de la educación superior. En segundo lugar, para tener una aproximación a los conceptos de desarrollo sostenible, sostenibilidad ambiental, el rol de las universidades frente al desarrollo sostenible; y, finalmente para conocer los aspectos que fueron considerados en el elemento fundamental G.4 del modelo de evaluación externa del CACES sobre sostenibilidad ambiental.

Para el desarrollo de este trabajo también se realizó una revisión, sistematización y análisis de contenido de los 55 informes de evaluación externa publicado por el CACES en 2020, como resultados del proceso de acreditación. De acuerdo con lo señalado por Domínguez-Gómez (2019), el análisis de contenido "está especialmente indicado para desentrañar la carga simbólica de la comunicación, yendo más allá de 'lo aparente'" (p. 2). Desde un punto de vista cualitativo, el análisis de contenido "ofrece la posibilidad de comprensión profunda de los discursos que articulan la comunicación, su estructura, su carga

simbólica o de significados en general; se presta a la categorización, clasificación y codificación del contenido..." (Domínguez-Gómez, 2019, p.3).

A partir de la sistematización de los 55 informes de evaluación externa de las UEP, se realizó un análisis de frecuencia de palabras con el procesamiento de datos en una hoja de cálculo en Excel. Con base en las palabras más comunes, se revisó su uso en el contexto de la argumentación de los informes de evaluación; a partir de este insumo se establecieron las categorías con sus respectivas frecuencias absolutas para los componentes G.4.1 y G.4.2.

Los informes de evaluación externa, en su mayoría no separan los argumentos empleados para determinar el cumplimiento o incumplimiento de los componentes. Sobre esta base, se revisó la literatura para establecer la definición de prácticas institucionales (componente G.4.1); y, cultura institucional (componente G.4.2) que permitió la clasificación de las categorías correspondientes a cada componente.

## Resultados

Una vez concluido el proceso de evaluación externa de las 55 UEP, el CACES en Sesión Extraordinaria número 33, de 25 de octubre de 2020 trató en el orden del día el "conocimiento y aprobación, de ser el caso, de los informes de evaluación externa de las UEP". Como resultado de esta sesión el CACES emitió las Resoluciones por cada institución, en donde se determina su estado de "acreditada por el período de cinco años" o "no acreditada".

Como anexos de la Sesión Extraordinaria 33 del CACES, y por disposición legal, los informes de evaluación externa de las UEP se encuentran públicos en la página web del CACES. Estos informes fueron los insumos principales para realizar el presente análisis sobre la sostenibilidad ambiental en las UEP ecuatorianas.

**Tabla 1**

Valoración del elemento fundamental G.4 y valoración de componentes G.4.1 y G.4.2

<b>IES</b>	<b>TIPO DE IES</b>	<b>RESULTADO ACREDITACIÓN</b>	<b>VALORACIÓN E.F. G.4</b>	<b>COMPONENTE G.4.1</b>	<b>COMPONENTE G.4.2</b>
Escuela Politécnica Nacional-EPN	Pública nacional	Acreditada	Cumplimiento satisfactorio	Cumple	Cumple
Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí Manuel Félix López- ESPAM	Pública nacional	Acreditada	Cumplimiento satisfactorio	Cumple	Cumple
Escuela Superior Politécnica de Chimborazo-ES-POCH	Pública nacional	Acreditada	Cumplimiento satisfactorio	Cumple	Cumple
Escuela Superior Politécnica del Litoral-ESPOL	Pública nacional	Acreditada	Cumplimiento satisfactorio	Cumple	Cumple
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-FLACSO	Pública que opera en el Ecuador bajo acuerdos y convenios internacionales	Acreditada	Cumplimiento satisfactorio	Cumple	Cumple
Instituto de Altos Estudios Nacionales-IAEN	Pública nacional	Acreditada	Incumplimiento	No cumple	No cumple
Pontificia Universidad Católica del Ecuador-PUCE	Particular cofinanciada	Acreditada	Cumplimiento satisfactorio	Cumple	Cumple

<b>IES</b>	<b>TIPO DE IES</b>	<b>RESULTADO ACREDITACIÓN</b>	<b>VALORACIÓN E.F. G.4</b>	<b>COMPONENTE G.4.1</b>	<b>COMPONENTE G.4.2</b>
Universidad Agraria del Ecuador-UAE	Pública nacional	Acreditada	Cumplimiento satisfactorio	Cumple	Cumple
Universidad Andina Simón Bolívar-UASB	Pública que opera en el Ecuador bajo acuerdos y convenios internacionales	Acreditada	Cumplimiento satisfactorio	Cumple	Cumple
Universidad Casa Grande-UCG	Particular autofinanciada	Acreditada	Cumplimiento satisfactorio	Cumple	Cumple
Universidad Católica de Cuenca-UCACUE	Particular cofinanciada	Acreditada	Incumplimiento	No cumple	No cumple
Universidad Católica de Santiago de Guayaquil-UCSG	Particular cofinanciada	Acreditada	Incumplimiento	No cumple	No cumple
Universidad Central del Ecuador-UCE	Pública nacional	Acreditada	Incumplimiento	No cumple	No cumple
Universidad de Cuenca-UCUENCA	Pública nacional	Acreditada	Cumplimiento satisfactorio	Cumple	Cumple
Universidad de Especialidades Espiritu Santo-UEES	Particular autofinanciada	Acreditada	Incumplimiento	No cumple	No cumple
Universidad de Especialidades Turísticas-UDET	Particular autofinanciada	No acreditada	Cumplimiento satisfactorio	Cumple	Cumple

<b>IES</b>	<b>TIPO DE IES</b>	<b>RESULTADO ACREDITACIÓN</b>	<b>VALORACIÓN E.F. G.4</b>	<b>COMPONENTE G.4.1</b>	<b>COMPONENTE G.4.2</b>
Universidad de Guayaquil-UG	Pública nacional	Acreditada	Incumplimiento	No cumple	No cumple
Universidad de las Américas-UDLA	Particular autofinanciada	Acreditada	Cumplimiento parcial	Cumple	No cumple
Universidad de las Fuerzas Armadas-ESPE	Pública nacional	Acreditada	Cumplimiento satisfactorio	Cumple	Cumple
Universidad de los Hemisferios-UDLH	Particular autofinanciada	Acreditada	Cumplimiento satisfactorio	Cumple	Cumple
Universidad de Otavalo-UO	Particular autofinanciada	Acreditada	Cumplimiento satisfactorio	Cumple	Cumple
Universidad del Azuay-UDA	Particular cofinanciada	Acreditada	Cumplimiento satisfactorio	Cumple	Cumple
Universidad del Pacífico-UPACIFICO	Particular autofinanciada	Acreditada	Cumplimiento satisfactorio	Cumple	Cumple
Universidad Estatal Amazónica-UEA	Pública nacional	Acreditada	Cumplimiento satisfactorio	Cumple	Cumple
Universidad Estatal de Bolívar-UEB	Pública nacional	Acreditada	Cumplimiento satisfactorio	Cumple	Cumple
Universidad Estatal de Milagro-UNEMI	Pública nacional	Acreditada	Cumplimiento satisfactorio	Cumple	Cumple

<b>IES</b>	<b>TIPO DE IES</b>	<b>RESULTADO ACREDITACIÓN</b>	<b>VALORACIÓN E.F. G.4</b>	<b>COMPONENTE G.4.1</b>	<b>COMPONENTE G.4.2</b>
Universidad Estatal del Sur de Manabí-UNESUM	Pública nacional	Acreditada	Cumplimiento satisfactorio	Cumple	Cumple
Universidad Estatal Península de Santa Elena-UPSE	Pública nacional	Acreditada	Cumplimiento parcial	Cumple	No cumple
Universidad Iberoamericana del Ecuador-UNIBLE	Particular autofinanciada	Acreditada	Cumplimiento satisfactorio	Cumple	Cumple
Universidad Internacional del Ecuador- UIDE MATRIZ	Particular autofinanciada	Acreditada	No hay valoración en el informe	No hay valoración en el informe	No hay valoración en el informe
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí-ULEAM	Pública nacional	Acreditada	Cumplimiento parcial	Cumple	No cumple
Universidad Laica Vicente Rocafuerte-ULVR	Particular cofinanciada	Acreditada	Cumplimiento satisfactorio	Cumple	Cumple
Universidad Luis Vargas Torres de Esmeraldas-UTEL-VT	Pública nacional	No acreditada	Cumplimiento satisfactorio	Cumple	Cumple
Universidad Metropolitana del Ecuador-UMET	Particular autofinanciada	Acreditada	Cumplimiento satisfactorio	Cumple	Cumple
Universidad Nacional de Chimborazo-UNACH	Pública nacional	Acreditada	Cumplimiento satisfactorio	Cumple	Cumple

<b>IES</b>	<b>TIPO DE IES</b>	<b>RESULTADO ACREDITACIÓN</b>	<b>VALORACIÓN E.F. G.4</b>	<b>COMPONENTE G.4.1</b>	<b>COMPONENTE G.4.2</b>
Universidad Nacional de Loja-UN	Pública nacional	Acreditada	Cumplimiento satisfactorio	Cumple	Cumple
Universidad Particular Internacional SEK	Particular autofinanciada	Acreditada	Cumplimiento satisfactorio	Cumple	Cumple
Universidad Politécnica Estatal del Carchi-UPEC	Pública nacional	Acreditada	Cumplimiento satisfactorio	Cumple	Cumple
Universidad Politécnica Salesiana-UPS	Particular cofinanciada	Acreditada	Cumplimiento parcial	No cumple	Cumple
Universidad Regional Autónoma de los Andes-UNIANDES	Particular autofinanciada	Acreditada	Incumplimiento	No cumple	No cumple
Universidad San Francisco de Quito-USFQ	Particular autofinanciada	Acreditada	Cumplimiento satisfactorio	Cumple	Cumple
Universidad San Gregorio de Portoviejo-USGP	Particular autofinanciada	Acreditada	Cumplimiento parcial	No cumple	Cumple
Universidad Técnica de Ambato-UTA	Pública nacional	Acreditada	Cumplimiento satisfactorio	Cumple	Cumple
Universidad Técnica de Babahoyo-UTB	Pública nacional	No acreditada	Cumplimiento parcial	Cumple	No cumple
Universidad Técnica de Cotopaxi-UTC	Pública nacional	Acreditada	Cumplimiento satisfactorio	Cumple	Cumple



<b>IES</b>	<b>TIPO DE IES</b>	<b>RESULTADO ACREDITACIÓN</b>	<b>VALORACIÓN E.F. G.4</b>	<b>COMPONENTE G.4.1</b>	<b>COMPONENTE G.4.2</b>
Universidad Técnica de Machala-UT-MACH	Pública nacional	Acreditada	Cumplimiento parcial	Cumple	No cumple
Universidad Técnica de Manabí-UTM	Pública nacional	Acreditada	Cumplimiento parcial	Cumple	No cumple
Universidad Técnica del Norte-UTN	Pública nacional	Acreditada	Cumplimiento satisfactorio	Cumple	Cumple
Universidad Técnica Estatal de Quevedo-UTEQ	Pública nacional	Acreditada	Cumplimiento satisfactorio	Cumple	Cumple
Universidad Técnica Particular de Loja-UTPL	Particular cofinanciada	Acreditada	Cumplimiento satisfactorio	Cumple	Cumple
Universidad Tecnológica ECOTEC	Particular autofinanciada	Acreditada	Incumplimiento	No cumple	No cumple
Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil-UTEG	Particular autofinanciada	Acreditada	Cumplimiento satisfactorio	Cumple	Cumple
Universidad Tecnológica Equinoccial-UTE	Particular cofinanciada	Acreditada	Cumplimiento satisfactorio	Cumple	Cumple
Universidad Tecnológica Indoamericana-UTI	Particular autofinanciada	Acreditada	Incumplimiento	No cumple	No cumple
Universidad Tecnológica Israel-UIS-RAEL	Particular autofinanciada	Acreditada	Cumplimiento satisfactorio	Cumple	Cumple

Fuente: Informes de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas 2019-2020. Elaboración propia

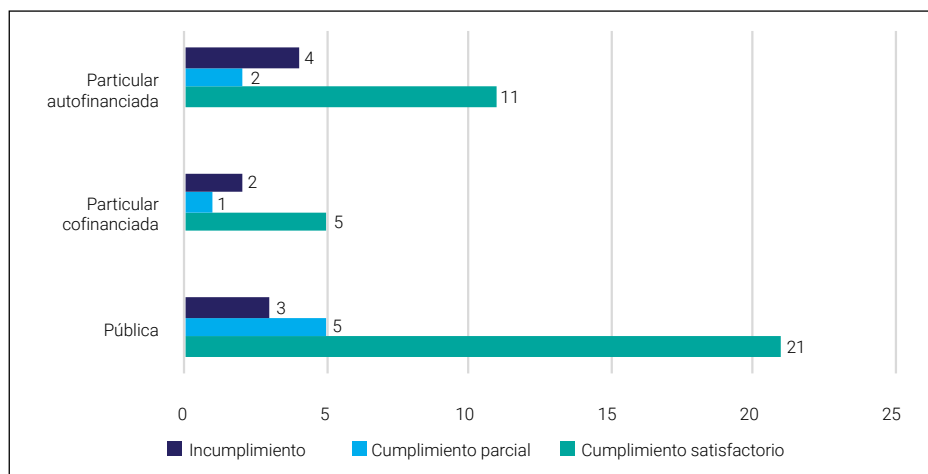
Como se puede apreciar en la Tabla 1, de las 55 UEP, 37 obtuvieron la valoración de "cumplimiento satisfactorio" en el elemento fundamental G.4 que evalúa si "la institución fomenta la sostenibilidad ambiental en sus prácticas y cultura institucional", es decir, demostraron cumplimiento de los dos componentes evaluados. Ocho instituciones tuvieron "cumplimiento parcial", es decir que cumplieron solo con un componente. Nueve instituciones tuvieron "incumplimiento"; y, una universidad no reportó información sobre su desempeño en todo el estándar proyectivo G, por lo que se excluye de los siguientes análisis, teniendo un universo de 54 UEP.

Al revisar el desempeño de las 54 UEP evaluadas en temas relacionados con sostenibilidad ambiental, a nivel general se tiene que 43 instituciones fomentan la sostenibilidad ambiental en sus prácticas (componente G.4.1); mientras que 39 instituciones demostraron que fomentan la sostenibilidad ambiental en su cultura institucional (componente G.4.2).

Para visualizar el cumplimiento del elemento fundamental G.4 en las UEP de acuerdo con el tipo de financiamiento de los recursos, se presenta el siguiente gráfico:

**Figura 1**

***Desempeño de las UEP en el elemento fundamental G.4, según el tipo de financiamiento de los recursos***



Fuente: Informes de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas 2019-2020. Elaboración propia

De acuerdo con la información presentada en el Gráfico 1, proporcionalmente al número de instituciones por tipo de financiamiento, se demuestra que de 29 UEP públicas el 72,4% de instituciones tienen "cumplimiento satisfactorio". De las 17 UEP particulares autofinanciadas, el 64,7% tiene "cumplimiento satisfactorio"; y, finalmente, de las ocho UEP particulares cofinanciadas, el 62,5% tiene "cumplimiento satisfactorio". En el extremo opuesto, el 25% de instituciones particulares cofinanciadas tienen "incumplimiento" en el elemento fundamental G.4; seguida por el grupo de UEP particulares autofinanciadas con el 23.5% de "incumplimiento"; y, un 10,3% de "incumplimiento" por parte de las instituciones públicas.

Con base en los resultados del proceso de acreditación, en el grupo de las tres instituciones "No acreditadas" dos de ellas tienen "cumplimiento satisfactorio" a nivel del elemento fundamental G.4; y, una obtuvo "cumplimiento parcial".

Tanto la tabla 1 como el gráfico 1, presentan resultados generales sobre el cumplimiento del elemento fundamental G.4 y sus dos componentes. Sobre esta base se realizó el análisis de contenido de los argumentos plasmados en cada uno de los informes de evaluación externa, relacionados con el fomento de la sostenibilidad ambiental en las prácticas y cultura institucional de las universidades y escuelas politécnicas.

Como parte del análisis de contenido de los informes de evaluación externa, se identificó si existen argumentaciones separadas por cada componente, que permitan clasificar las acciones comunes empleadas por las UEP en sus prácticas y en su cultura institucional. Sin embargo, de las 37 instituciones que tienen cumplimiento en los dos componentes G.4.1 y G.4.2, apenas en seis informes se identifican argumentos diferenciados por cada componente. En los 31 informes restantes se habla de manera general sobre los hallazgos encontrados, sin precisar si lo documentado corresponde a una práctica de sostenibilidad ambiental o es parte de la cultura institucional.

Sobre esta base fue necesario recurrir a las definiciones aplicadas para práctica y cultura institucional. En el caso de buenas prácticas ambientales, se emplea la definición aplicada por la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo SENPLADES (2013) que señala:

Las Buenas Prácticas Ambientales (BPA) al interior de las instituciones, son un conjunto de medidas y recomendaciones prácticas, útiles y didácticas, que buscan generar un cambio en nuestros hábitos de consumo. Las BPA se reflejarán en las actividades diarias que realicemos, a través del fomento de una cultura de consumo responsable. (p. 6)

Como parte de las buenas prácticas ambientales se proponen algunos componentes tales como: uso eficiente de energía, agua, papel, transporte y gestión de desechos sólidos institucionales (SENPLADES, 2013, p.8). A partir

de esta base conceptual, en este trabajo se propone una clasificación de las actividades desarrolladas por las UEP en sus prácticas de sostenibilidad ambiental, con una visión ampliada al ámbito de la educación superior:

## Tabla 2

### *Frecuencia de categorías de cumplimiento de componente G.4.1*

CATEGORÍA	FRECUENCIA
Proyectos de investigación	12
Uso racional de recursos (agua, energía)	10
Proyectos de vinculación	9
Manejo de residuos comunes	8
Reciclaje	6
Reformas curriculares que incluyen la temática ambiental	6
Planes de manejo de residuos peligrosos	5
Oferta Académica relacionada con el campo amplio: Ciencias naturales, matemáticas y estadísticas	4
Mejoras en movilidad interna (uso de bicicletas, vías peatonales)	3
Reforestación	2
No está claro el argumento en el informe de evaluación	2
No hay argumentos en el informe de evaluación para respaldar el cumplimiento del componente	2

Fuente: Informes de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas 2019-2020.  
Elaboración propia

Nota: En esta tabla se presentan las prácticas de sostenibilidad ambiental más generalizadas en las 43 UEP que recibieron valoración

Al revisar las prácticas más comunes implementadas en las 43 UEP que cumplieron con el componente G.4.1, el 27,9% incorpora la temática ambiental en las propuestas y desarrollo de proyectos de investigación; el 23,3% de instituciones promueven el uso racional de recursos como energía y agua; y el 20,9% integra el aspecto ambiental en los proyectos de vinculación con la sociedad.

Para el caso de las prácticas de sostenibilidad ambiental desarrolladas por las UEP se estableció la categoría "No está claro el argumento en el informe de evaluación", debido a que la información consignada en el informe no permite establecer con claridad cuáles fueron los aspectos considerados que determinaron el cumplimiento del componente G.4.1. De igual forma se presenta la categoría "No hay argumentos en el informe de evaluación para respaldar el cumplimiento del componente", ya que en dos instituciones solo se califica con cumplimiento el componente G.4.1 sin detallar ningún criterio que avale esta valoración.

Para determinar las categorías del componente G.4.2 sobre la aplicación de la sostenibilidad ambiental en la cultura institucional, de igual manera, se establece el análisis entendiendo a la cultura institucional como "los valores compartidos por los miembros de la organización" (Peters y Waterman, *apud*. Sánchez, Trillo, Mora, y Ayuso, 2006, p. 4).

**Tabla 3**

*Frecuencia de categorías de cumplimiento de componente G.4.2*

CATEGORÍA	FRECUENCIA
Plan de sostenibilidad y buenas prácticas ambientales	10
Campañas de concientización y educación ambiental	8
Capacitaciones y talleres sobre temas ambientales	8
Normativas y políticas para la gestión ambiental	7
Áreas responsables del tema ambiental	5
No está claro el argumento en el informe de evaluación	4
No hay argumentos en el informe de evaluación para respaldar el cumplimiento del componente	1

Fuente: Informes de evaluación externa de las universidades y escuelas politécnicas 2019-2020. Elaboración propia

Nota: La tabla presenta los elementos empleados para fomentar la sostenibilidad ambiental en su cultura institucional por parte de las 39 UEP que recibieron valoración en el componente G.4.2 (2019-2020)

De acuerdo con las categorías señaladas en la Tabla 3, se determinó que de las 39 UEP que cumplieron con el componente G.4.2 sobre la aplicación de la sostenibilidad ambiental en la cultura institucional, el 25,6% tienen y ejecutan planes de sostenibilidad y buenas prácticas ambientales. El 20,5% de las

instituciones realizan campañas de concientización y educación ambiental; y, otro 20,5% de instituciones desarrollan capacitaciones y talleres sobre temas ambientales.

En el componente G.4.2 también se presenta la categoría "No está claro el argumento en el informe de evaluación" que aplica para el 10% de instituciones que no cuentan con el detalle de las acciones que favorecieron al cumplimiento de este componente. De igual manera la categoría "No hay argumentos en el informe de evaluación para respaldar el cumplimiento del componente" se presentó en una institución, por lo que se desconoce los factores considerados para la valoración obtenida.

En las tablas 2 y 3 las categorías propuestas no representan acciones desarrolladas por las UEP de manera única y excluyente; sino que existe una variedad de combinaciones entre categorías, es decir, que una misma institución puede desarrollar acciones que fueron contabilizadas en una o varias categorías. Para fines de este análisis, las categorías se presentan de manera independiente.

Para el caso de las nueve instituciones que tuvieron incumplimiento en el elemento fundamental G.4, se puede identificar que cinco instituciones no presentaron las fuentes de información solicitadas en el modelo de evaluación. Desde ese punto de vista no se puede determinar si estas instituciones realizan o no actividades relacionadas con la sostenibilidad ambiental. De las cuatro instituciones restantes, una colocó notas aclaratorias donde expresamente señalan que no aplican estrategias de sostenibilidad ambiental; mientras que tres instituciones presentaron documentación (proyectos de investigación y campañas informativas) que a criterio de los Pares Evaluadores no representan cumplimiento de los componentes G.4.1 y G.4.2.

## Discusión

A partir de los resultados presentados, se determina que las UEP realizan diferentes actividades relacionadas con la sostenibilidad ambiental. En este primer acercamiento realizado por el CACES, se pudo establecer que las prácticas (componente G.4.1) más comunes desarrolladas por las instituciones para contribuir a la sostenibilidad ambiental están ligadas a las tres funciones sustantivas: docencia, investigación y vinculación.

A nivel de docencia se menciona la incorporación del componente ambiental en las reformas curriculares de las carreras; y, en la oferta académica de carreras y programas relacionados con la temática ambiental. De esta manera se pretende contribuir a la sociedad con profesionales con competencias en el aspecto ambiental.

En las funciones sustantivas de investigación y vinculación, las UEP desarrollan proyectos de distinto alcance y, en función de sus dominios académicos para dar respuesta a ciertos problemas relacionados con el ambiente. En los informes de evaluación externa, solo en algunos casos se enlistan los nombres de los proyectos, sin detallar información adicional.

El accionar de las instituciones de educación superior en temas ambientales, es abordado por Perero-Espinoza et al (2020), al señalar que:

Uno de los mayores retos de las instituciones de estudios superiores para el siglo XXI es formar profesionales críticos con el desarrollo actual de la sociedad y capaces de actuar para un desarrollo más sostenible. La labor de las universidades se enmarca en cuatro grandes ámbitos: docencia o enseñanza, investigación, gestión y extensión o proyección social. (p. 3)

En este sentido se puede afirmar que más de la mitad de UEP ecuatorianas evaluadas están promoviendo la sostenibilidad ambiental en al menos una de las tres funciones sustantivas. En el aspecto operativo y de gestión las UEP realizan prácticas relacionadas con el uso racional de recursos como la energía y el agua; manejo de los residuos comunes y peligrosos; actividades de reciclaje; propuestas para la mejora de la movilidad interna en los campus; y, reforestación a nivel institucional.

Producto de la sistematización de los informes de evaluación de las 54 UEP, se puede determinar que las prácticas señaladas en la Tabla 2 son las más comunes, sin embargo, no se desarrollan en todas las UEP, teniendo una variedad de combinaciones. También es importante señalar que algunas instituciones solo aplican una de las categorías de la Tabla 2. Adicionalmente, en dos UEP que tienen cumplimiento del componente G.4.1, los argumentos del informe no permiten determinar cuáles fueron las prácticas aplicadas en estas instituciones. De igual manera en otras dos instituciones con cumplimiento del componente G.4.1 en el informe de evaluación externa revisado, no existe ningún argumento que sustente esta valoración.

A partir de la revisión del contenido de los informes de evaluación externa de las 43 UEP que tienen cumplimiento en el componente G.4.1, solamente nueve informes contienen un argumento detallado de los hallazgos que justifica esa valoración. De otro lado, la mayor parte de informes (34 UEP) solo enumeran las actividades desarrolladas, sin ahondar en descripciones.

Existen casos particulares, que derivan del criterio de cada Comité de Evaluación Externa, es así que en dos instituciones se da cumplimiento al componente G.4.1 solo tomando como base lo observado en la visita *in situ*, sin mencionar ningún argumento sobre las fuentes de información. En otros dos

casos, en los informes se especifica que los documentos presentados no están debidamente aprobados o no están vigentes al momento de la evaluación y aun así se valora con cumplimiento.

Por otro lado, en el componente G.4.2 relacionado con el fomento de la sostenibilidad ambiental en la cultura institucional, las categorías establecidas se enfocan en la existencia de planes de sostenibilidad y buenas prácticas ambientales; campañas de concientización y educación ambiental; capacitaciones y talleres sobre temas ambientales; normativas y políticas para la gestión ambiental; y, contar con áreas responsables del tema ambiental. En este componente las UEP también presentan estas categorías en distintas combinaciones.

Las categorías establecidas para el componente G.4.2, se basan en la importancia de tener una estructura definida dentro de las instituciones de educación superior. Esta estructura debe estar liderada por un área responsable, contar con normativas y planes de acción que permitan institucionalizar las prácticas ambientales.

Al establecer las categorías para el componente G.4.2, se identificó que los argumentos empleados en los informes de cuatro instituciones son generales y no contribuyen a este análisis. De igual manera, una institución que tiene cumplimiento en este componente, no presenta ningún argumento de respaldo para esa valoración.

Los argumentos empleados por los Comités de Evaluación Externa relacionados con el cumplimiento del componente G.4.2 también presentan diferentes niveles de profundidad y detalle. Se identifica el caso de una institución que a pesar de presentar un memorando que señala que no tienen información sobre este componente, en la visita *in situ* el comité verifica la existencia de buenas prácticas de sostenibilidad ambiental (no se especifican cuáles) y se le asigna cumplimiento. En otro caso, una institución presenta documentos sobre la gestión ambiental para la sostenibilidad, sin embargo, en la visita *in situ* se identifica que no hay difusión de esta información en la comunidad universitaria y, a pesar de ello, se mantiene la valoración de cumplimiento del componente. De igual forma, en dos instituciones se asigna el cumplimiento del componente a partir de la visita *in situ*, sin respaldar esta valoración en ninguna fuente de información.

A pesar de que el proceso de evaluación está normado con el respectivo Reglamento de Evaluación Externa con fines de Acreditación de Universidades y Escuelas Politécnicas, al momento de su aplicación por parte de cada Comité de Evaluación Externa, se puede demostrar que para el caso elemento fundamental G.4 y sus dos componentes existió discrecionalidad al asignar la valoración de cumplimiento o incumplimiento.



Una vez determinada la situación actual de las UEP en la temática ambiental, es importante identificar los desafíos del sistema de educación superior, teniendo en cuenta el rol de las UEP frente al desarrollo sostenible, tal como lo expresa Galdos et al (2020):

Las Universidades son, en muchos territorios, el principal agente de soporte y generación de conocimiento, creando externalidades positivas de carácter tecnológico y social, tanto por la vía directa de la transferencia y difusión de los resultados de la investigación aplicada, como también, de modo indirecto, a través del desarrollo de empresas de base tecnológica y el fomento de emprendimientos innovadores, sociales y tecnológicos. (p.4)

Los desafíos en torno al compromiso ambiental de las UEP, se presentan en distintos niveles. En primer lugar, el CACES debe actualizar el modelo de evaluación externa de las UEP, incorporando nuevos temas que son de interés general para la comunidad. Uno de estos temas es la sostenibilidad ambiental. Para valorar de manera integral el compromiso de las instituciones con relación a la sostenibilidad ambiental, se debe considerar las dimensiones de planificación, ejecución y resultados como parte del ciclo de calidad.

Los modelos de evaluación externa constituyen un referente en el accionar de las UEP, por este motivo es importante incorporar en la evaluación con fines de acreditación el aporte de las instituciones a la sostenibilidad ambiental, de tal forma que pase de ser considerado como un tema opcional a un aspecto de obligatorio cumplimiento.

Esta propuesta coincide con el análisis propuesto por Perero-Espinoza et al. (2020) donde se precisa que:

Las reglas para promover la implementación de Universidades Sostenibles han sido enunciadas en múltiples declaraciones y documentos, como el de Kyoto (1990), la Agenda 21 (1992) y la Declaración de Thessaloniki (1997), y todas son enfáticas en reafirmar que, "para ser sustentables, deben velar por preservar el medio ambiente, un amable crecimiento económico y una buena labor social. (p. 2)

Para que el CACES pueda incorporar un nuevo estándar que evalúe la gestión ambiental de las UEP con fines de acreditación, puede tener como referencia, a nivel internacional, la norma ISO 14001 que "proporciona a las organizaciones un marco de referencia para proteger el medio ambiente y responder a las condiciones ambientales cambiantes, en equilibrio con las necesidades socioeconómicas" (p. 9).

Adicionalmente, existen algunos sistemas de clasificación de universidades que incluyen indicadores en temas ambientales, como el *QS Stars Rating*

*System* que en los criterios avanzados, relacionados con la responsabilidad social de las universidades, se valora el cumplimiento de cada uno de los siguientes aspectos:

1. Política de sostenibilidad en la página web
2. Programa de ahorro de energía
3. Programa de ahorro de agua
4. Programa de reciclaje
5. Política de transporte en el sitio web (p. 23)

Otro desafío a nivel del CACES es reducir la subjetividad y discrecionalidad de los pares evaluadores al momento de revisar y valorar los estándares cualitativos. Una propuesta podría radicar en tener un solo equipo de trabajo especializado por temas específicos. De esta manera se puede mantener la uniformidad de criterios en todas las instituciones que participen en estos procesos.

A nivel institucional uno de los desafíos que tienen las UEP es trabajar en la sostenibilidad ambiental de manera integral y transversal a todas las prácticas realizadas en las instituciones. Las instituciones deben tener una instancia responsable del manejo de la sostenibilidad ambiental, con normativa establecida y planes de acción definidos con indicadores, para evaluar los avances en determinados períodos de tiempo.

Para definir indicadores de sostenibilidad ambiental, se puede aplicar la propuesta presentada en la investigación de Perero-Espinoza *et al.* (2020), por ser un enfoque a nivel de Ecuador, donde se consideran los siguientes aspectos:

### **Indicadores de sostenibilidad ambiental**

- Consumo energético (Ice)
- Consumo de agua (Ica)
- Porcentaje de reutilización de residuos orgánicos en compost (% Uro)
- Porcentaje de reutilización de residuos inorgánicos en ventas a terceros (% Urov)
- Contaminación acústica (Ca) (pp. 4 y 6)

Como limitaciones de este análisis se destaca que, en la argumentación de los informes de evaluación externa de las UEP, no se encuentran separados los factores que contribuyeron al cumplimiento de cada componente, por lo que las categorías presentadas responden al análisis realizado por la autora del presente trabajo, a partir de la revisión de la literatura y bajo los siguientes parámetros: componente G.4.1 sobre prácticas de sostenibilidad ambiental se agruparon todas las acciones puntuales realizadas por las UEP. Para el componente G.4.2 sobre el fomento de la sostenibilidad ambiental en la cultura institucional, se agruparon temas relacionados a estructura, normativa, capacitación y difusión de actividades.

## Conclusiones

Como resultado de la evaluación externa de universidades y escuelas politécnicas se tiene que 37 instituciones de las 54 UEP demostraron un "cumplimiento satisfactorio" en el elemento fundamental G.4, sobre el fomento de la sostenibilidad ambiental en las prácticas y cultura institucional. Ocho instituciones tuvieron un "cumplimiento parcial", es decir, que solo evidenciaron cumplimiento en un componente. En esta primera valoración realizada por el CACES en 2019, se demuestra que la mayoría de las universidades y escuelas politécnicas ecuatorianas reflejan cierto nivel de compromiso con la sostenibilidad ambiental.

En el extremo opuesto existen nueve instituciones que tuvieron "incumplimiento" en el elemento fundamental G.4. Dentro de este grupo se debe diferenciar tres casos: el primero compuesto por cinco instituciones que no presentaron ninguna documentación de respaldo solicitada en el modelo de evaluación. Esta omisión no permitió confirmar si efectivamente estas instituciones dejan de lado la práctica y fomento de la sostenibilidad ambiental en su accionar; sin embargo, queda abierta la posibilidad de que este comportamiento se deba a una falta de interés por parte de estas instituciones, al ser un aspecto evaluado sin fines de acreditación. El segundo caso lo conforman tres instituciones, que habiendo presentado documentación sobre proyectos de investigación y campañas informativas relacionadas con temas de sostenibilidad ambiental, no fueron consideradas por los Pares Evaluadores para valorar con cumplimiento los componentes G.4.1 y G.4.2. El tercer caso, lo representa una IES que colocó notas aclaratorias en las que expresa formalmente que no aplica estrategias de sostenibilidad ambiental.

Las categorías propuestas tanto para el componente G.4.1 (prácticas de sostenibilidad ambiental) como en el componente G.4.2 (incorporación de la sostenibilidad ambiental en la cultura institucional), constituyen una aproximación desde la fundamentación conceptual de los términos sobre buenas prácticas ambientales y cultura institucional; y, del análisis de contenido de los informes de evaluación externa. En este sentido, es importante señalar que de

los 45 informes de las UEP que tuvieron "cumplimiento satisfactorio" y "cumplimiento parcial", solamente nueve informes hacen una separación en los argumentos considerados para determinar el cumplimiento de cada componente.

Las argumentaciones plasmadas en los informes de evaluación externa, tienen diferente nivel de profundidad y detalle, dependiendo de cada Comité de Evaluación Externa. De las 45 UEP que fueron valoradas con "cumplimiento satisfactorio" y "cumplimiento parcial" en el elemento fundamental G.4, se encontró que apenas en nueve informes existe un nivel de detalle amplio sobre los hallazgos encontrados en cada institución. En 34 informes, solamente se presenta una breve descripción a manera de listado de los aspectos que fueron considerados en el cumplimiento de este elemento fundamental. Un caso crítico se presenta en los informes de dos instituciones que habiendo tenido cumplimiento en los componentes del elemento fundamental G.4, no se encontró ningún tipo de argumento que avale la asignación de esa valoración, dejando abierto el criterio de subjetividad con el que fue tratado este tema.

Durante la revisión de los informes de evaluación externa, vale destacar el caso de una institución que no recibe ninguna valoración en todo el estándar proyectivo G. Para esa institución se aplica un modelo de evaluación de seis estándares proyectivos, en lugar de los siete estándares establecidos oficialmente. Este caso, junto con las instituciones que no recibieron ningún tipo de argumentación que avale el cumplimiento del elemento fundamental G.4, denota una falta de revisión, al menos en temas de forma, de los informes finales que fueron entregados a cada una de las UEP como resultado del proceso de acreditación.

A partir de este análisis se puede establecer que las prácticas más generalizadas en las UEP en temas relacionados con sostenibilidad ambiental, están asociadas a las tres funciones sustantivas. En el caso de la docencia, se han realizado reformas curriculares a las mallas de estudio que incorporan el aspecto ambiental. De igual manera en algunas instituciones se ha ampliado la oferta académica de grado y posgrado en el campo específico de medio ambiente según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. En los ámbitos de investigación y vinculación el tema de sostenibilidad ambiental está presente en el desarrollo de los proyectos; y, a nivel de gestión se presentan actividades relacionadas con el uso sostenible de los recursos. Todas estas actividades se realizan en diferentes niveles, dependiendo de cada institución, por lo que con los insumos analizados no se puede establecer la razón por las que las instituciones aplican o no ciertas actividades.

El componente ambiental de respeto a la naturaleza y manejo responsable de sus recursos consta en la normativa de educación superior, por lo que debe ser asumido por el CACES y por las UEP como un tema mandatorio y no opcional. De acuerdo con lo expuesto, un desafío para los entes reguladores

de la educación superior nacional es el incorporar en los nuevos modelos de evaluación externa de las UEP, estándares valorados para la acreditación que vayan más allá del desarrollo de las funciones sustantivas. Los nuevos estándares deben estar acorde con el Principio de Calidad consagrado en la LOES, donde el tema ambiental cobra especial relevancia.

Un desafío para fortalecer la sostenibilidad ambiental a nivel de las UEP, es el promover la presencia de una instancia responsable de este tema en cada institución, de tal manera que se cuente con normativas, lineamientos y programas que aseguren una transversalidad y continuidad en la implementación de acciones relacionadas con la sostenibilidad ambiental.

El compromiso con la conservación y uso sustentable de los recursos naturales debe ser un aspecto clave en todas las UEP, debido al rol transformador que tienen estas instituciones en la sociedad. Desde las aulas se deben formar profesionales con competencias en el tema ambiental, para que contribuyan desde sus espacios a la sostenibilidad, aportando con soluciones desde la docencia, investigación y vinculación a los problemas ambientales.

La valoración del estándar proyectivo G no influyó en la acreditación de las UEP de 2019-20; sin embargo, constituye un aporte para aproximarse a la sostenibilidad ambiental en las prácticas y cultura institucional de las universidades y escuelas politécnicas. La dimensión ambiental del desarrollo sostenible tiene especial importancia para el fomento de una educación superior pertinente, de calidad y que pueda dar respuesta a la problemática actual.

## Referencias

- Acciona. (2019). *Malthus, la producción de alimentos y el crecimiento de la población*. Sostenibilidad Para todos.com. <https://www.sostenibilidad.com/develop-sostenible/malthus-produccion-alimentos-crecimiento-poblacion/>
- Alonso-Sainz, T. (2021). Educación para el desarrollo sostenible: una visión crítica desde la Pedagogía. *Revista Complutense de Educación*, 32(2): 249-259. <http://dx.doi.org/10.5209/rced.68338>
- Aznar Minguet, P.; Ull, M.A.; Piñero, A. y Martínez Agut, M.P. (2014). La sostenibilidad en la formación universitaria: Desafíos y oportunidades. *Educación XX1*, 17 (1), 131-158. doi: 10.5944/educxx1.17.1.10708
- Chacón, R., Montbrun, N. y Rastelli, V. (2009). La educación para la sostenibilidad: Rol de las universidades. *Argos*, 26(50), 50-74. <https://tinyurl.com/bddj4a4v>
- Ciegis R. y Gineitiené D. (2006). The Role of University in promoting sustainability. *Engineering Economics*, 48(3), pp. 56-62. <https://inze.ktu.lt/index.php/EE/article/view/11373>
- Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (2019a). *Matriz de componentes de los elementos fundamentales de los estándares cualitativos del modelo de evaluación 2019*.
- Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (2019b). *Matriz de fuentes de información del modelo de evaluación 2019*.
- Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (2019c). *Modelo de Evaluación Externa de Universidades y Escuelas Politécnicas 2019*.
- Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (2020). *Informes de evaluación externa de las UEP*. <https://bit.ly/3fw3ff1>
- Constitución de la República del Ecuador. (2008, 20 de octubre). Asamblea Nacional Constituyente. Registro Oficial 449.

- Domínguez-Gómez, J. (2019). *El análisis de contenido: apuntes de estudio*. Apuntes de estudio para la asignatura 'Métodos y Técnicas de Investigación Social', 2º Curso, Grado en Trabajo Social. Universidad de Huelva. <https://tinyurl.com/4y47ej2p>
- Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (Ed.). (2008). *Ciencias para el Mundo Contemporáneo. Aproximaciones didácticas*. Cyan, Proyectos y Producciones Editoriales, S.A. <https://tinyurl.com/mrx5mhbc>
- Galdos, M., Ramírez, M. y Villalobos, P. (2020). El Rol de las Universidades en la Era de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.[working paper]. *Serie IIBC-Working Papers*- Instituto de Innovación Basado en Ciencia (IIBC), Talca, Chile. <https://tinyurl.com/5539rcc9>
- ISO 14001:2015. (2015). Asociación Española de Normalización y Certificación. <https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:14001:ed-3:v1:es>
- Ley Orgánica Reformatoria de la Ley Orgánica de la Educación Superior. (2018, 2 de agosto). Registro Oficial Primer Suplemento N. 297.
- Organización de las Naciones Unidas. (s.f.). *Desarrollo Sostenible*. Asamblea General de las Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/ga/president/65/issues/sustdev.shtml>
- Perero-Espinoza, G., Isaac-Godínez, C., Díaz-Aguirre, S., y Ramos-Alfonso, Y. (2020). Propuesta de indicadores valorativos de la sostenibilidad de universidades ecuatorianas. *Revista Ingeniería Industrial*, 41(3): 1-14. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360465197003>
- Quacquarelli Symonds QS (2021). *Metodología de la Universidad*. QS Stars Rating System. <https://www.qs.com/>
- Reglamento de Evaluación Externa con fines de Acreditación de Universidades y Escuelas Politécnicas. (2019, 13 de junio). Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior RESOLUCIÓN No. 013-SE-06-CA-CES-2019
- Reglamento de Régimen Académico. (2020, 15 de julio). Consejo de Educación Superior RPC-SO-16-No.331-2020.

Sánchez, S., Trillo, M., Mora, C., y Ayuso, M. (2006). La cultura organizacional como núcleo central en la medición del capital intelectual. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 22(2): 179-202. <https://tinyurl.com/2y-3vt3fs>

Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. (2013). *Manual de Buenas Prácticas Ambientales*. <https://tinyurl.com/2p9kkyy9>

Vega Mora, L. (2013, del 14 al 16 de agosto). Dimensión Ambiental, Desarrollo Sostenible y Sostenibilidad Ambiental del Desarrollo [artículo]. *Eleventh LACCEI Latin American and Caribbean Conference for Engineering and Technology (LACCEI'2013)*. "Innovation in Engineering, Technology and Education for Competitiveness and Prosperity", Cancún, México. [www.laccei.org/LACCEI2013-Cancun/RefereedPapers/RP256.pdf](http://www.laccei.org/LACCEI2013-Cancun/RefereedPapers/RP256.pdf)







## Nuevos temas, nuevos desafíos

Análisis de los resultados  
de la evaluación externa a  
las universidades y escuelas  
politécnicas ecuatorianas en  
materia de gestión de documentos  
y archivos (2019-2020)

**Arcángel Eduardo Sánchez Gómez**

**Alex Ricardo López Ramos**

**Roxana Elizabeth Sánchez Liendres**

**Willian Fernando Ladino Jiménez**



# Análisis de los resultados de la evaluación externa a las universidades y escuelas politécnicas ecuatorianas en materia de gestión de documentos y archivos (2019-2020)

**Arcángel Eduardo Sánchez Gómez**<sup>1</sup>

**Alex Ricardo López Ramos**<sup>2</sup>

**Roxana Elizabeth Sánchez Liendres**<sup>3</sup>

**Willian Fernando Ladino Jiménez**<sup>4</sup>

## Resumen

En el último modelo de evaluación externa aplicado a las Universidades y Escuelas Politécnicas (UEP) por el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES) en el año 2019-2020, se incluyeron por primera vez elementos de evaluación referidos a la Gestión de Documentos y Archivos. Dada la importancia del tema, se presenta una investigación documental, sustentada en los informes de evaluación, de los cuales se analizaron los resultados obtenidos de los elementos fundamentales y componentes del modelo, con el objeto de presentar recomendaciones para el diseño de nuevos criterios de evaluación que permitan mejorar la calidad de las actividades universitarias y consolidar el desarrollo de los Sistemas de Gestión de Documentos y Archivos universitarios.

*Palabras Clave:* gestión de documentos, archivos, evaluación de la educación, universidad, consejo de aseguramiento de la calidad de la educación superior (CACES).

---

1. Licenciado en Archivología, Magister en Política y Gestión de la Innovación Tecnológica, y coordina el Archivo Institucional de la Universidad Técnica de Ambato. Correo: [ae.sanchez@uta.edu.ec](mailto:ae.sanchez@uta.edu.ec)

2. Licenciado en Educación, Magister en Innovación en Educación y Director Académico-Administrativo de la Maestría en Bibliotecología y Archivología de la Universidad Técnica de Ambato. Correo: [ar.lopez@uta.edu.ec](mailto:ar.lopez@uta.edu.ec)

3. Ingeniera en Sistemas, Máster en Gestión Documental, Transparencia y Acceso a la Información y Coordinadora del Archivo Institucional de la Universidad de Machala. Correo: [roxi.ing7@gmail.com](mailto:roxi.ing7@gmail.com)

4. Licenciado en Comunicación Social y Psicología del Trabajo, Experto Universitario en Gestión Documental y Administración de Archivos, Máster en Comunicación y Educación Audiovisual, Master en Archivística, y Coordinador del Archivo Institucional de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Correo: [wladino@ups.edu.ec](mailto:wladino@ups.edu.ec)

## Abstract

In the latest external evaluation model applied to Universities and Polytechnic Schools (UEP) by the Preeminent Teaching Quality Assurance Council (CACES in its Spanish acronyms) in 2019, evaluation elements referring to Records and Archives Management were included for the first time. Due to the importance in this subject a documentary research is presented based on the evaluation reports, where the results obtained from the fundamental elements and components of the model were analyzed with the purpose of presenting recommendations for the design of new evaluation criteria to improve the quality of university activities and consolidate the development of the University Records and Archives Management Systems.

*Keywords:* document management, archives, education assessment, university, education quality assurance council (CACES).

## Introducción

El Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES) aplicó en el año 2019 el último modelo de evaluación externa a Universidades y Escuelas Politécnicas (UEP), en el cual se incluyeron por primera vez estándares, elementos fundamentales y componentes de evaluación relacionados con la Gestión de Documentos y Archivos.

En este modelo aplicado a cincuenta y cinco (55) UEP, representadas en setenta y siete (77) sedes, se incluyó el Estándar 18. Gestión interna de la calidad, en donde su elemento fundamental 18.5 se refiere a si la institución aplica normativa y/o procedimientos, aprobados y vigentes, para la mejora continua de sus procesos, y cuenta con una instancia responsable de la coordinación del aseguramiento de la calidad, con los aportes de la gestión documental y de la información. (CACES, 2019, p.107)

De igual forma, en el modelo de evaluación se incluyeron una serie de estándares proyectivos (no vinculantes a acreditación) como el Estándar B, con respecto al Uso social del conocimiento, en donde se expone si “la institución garantiza el uso social del conocimiento producido en las actividades de las funciones sustantivas, contribuyendo desde sus dominios académicos al entorno en el que actúa” (CACES, 2019, p.117). En este estándar proyectivo se incluyeron dos elementos fundamentales, el B.4., referido a si “la institución dispone de instalaciones adecuadas y/o espacios apropiados para la conservación y difusión del patrimonio histórico, natural y/o documental, basados en lineamientos y directrices técnicas archivísticas y de conservación” (CACES, 2019, p.117); y el elemento fundamental B.5., referido a si

la institución cuenta con un Sistema de Gestión de Documentos y Archivos formalmente constituido y automatizado, que administra, trata, normaliza, conserva y difunde los documentos e información en soporte físico y digital, permitiendo que estos sean auténticos, fiables, íntegros y estén disponibles para los procesos internos y externos. (CACES, 2019, p.117)

El CACES luego de la realización de la evaluación externa, presentó sus informes finales y consolidados agrupados por Universidades y Escuelas Politécnicas disgregados para cada una de sus sedes. El análisis de los resultados obtenidos de la aplicación del modelo de evaluación expuesto en la presente investigación, permitirá a las UEP ir estableciendo una estrategia para consolidar o desarrollar técnicamente sus Sistemas de Gestión de Documentos y Archivos (SIGEDA), a la vez de ir planificando y ejecutando proyectos que incidan en el uso, almacenamiento, gestión y disposición de datos, información y documentos con objeto de alcanzar altos estándares de calidad, al igual de servir de insumo al CACES a fin de establecer a manera de propuesta, aspectos que puedan ser tomados en cuenta en el diseño de los próximos modelos de evaluación externa.

## Métodos

Se realizó un estudio documental en el cual se consultaron diversas fuentes bibliográficas relacionadas con el tema de la investigación, a su vez se revisaron los diferentes informes de evaluación externa tanto finales como consolidados presentados por el CACES, sobre los resultados de la aplicación del modelo de evaluación externa a las cincuenta y cinco (55) UEP, y sus setenta y siete (77) sedes. A partir de esta información se realizó un análisis y presentación de resultados en gráficos y tablas, el cual estuvo centrado en los elementos fundamentales y sus componentes referidos a la gestión de documentos y archivos los cuales permitieron el establecimiento de conclusiones y recomendaciones.

## Discusión

### Modelo de evaluación externa de universidades y escuelas politécnicas 2019

El Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CA-CES) es el organismo público técnico, con personería jurídica y patrimonio propio, con independencia administrativa, financiera y operativa que tiene a su cargo la regulación, planificación y coordinación del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior; con facultad regulatoria y de gestión. Su misión está centrada en regular, coordinar y planificar los procesos participativos de acompañamiento, evaluación, acreditación y cualificación para garantizar el desarrollo de una cultura de la calidad en las instituciones de educación superior, enfocada en el equilibrio de la docencia, la investigación e innovación y la vinculación con la sociedad (CACES, 2021a).

Este organismo, desde su creación en el año 2011 como Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), ha sostenido varios procesos de evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad, llegando a diseñar y aplicar en el año 2019, el último Modelo de Evaluación Externa de Universidades y Escuelas Politécnicas (UEP) (CACES, 2019a).

El proceso de evaluación de las Universidades y Escuelas Politécnicas (UEP) en el Ecuador fue aprobado por la Asamblea Nacional Constituyente dentro del marco regulatorio de la antigua Constitución de 2008, por lo que a través del Mandato Constituyente No. 14, expedido por la Asamblea Nacional Constituyente el 22 de julio de 2008, se estableció la obligación del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA) de elaborar un estudio sobre el nivel de desempeño de estas instituciones, con el objeto de garantizar su calidad y propiciar su mejoramiento (CEAACES, 2014 y Sánchez, 2016).

El informe presentado por el CONEA (2009) referido a la aplicación de un modelo de evaluación del desempeño de estas instituciones educativas aplicado en el 2008, evidenció entre otros aspectos:

- “La ausencia de una política pública orientada a establecer parámetros universales de desenvolvimiento de las IES en torno a sus principios, paradigmas educativos y organizativos y sus criterios de calidad” (CONEA, 2009, p.1).
- “Un conjunto universitario en transición, en donde lo “viejo” coexistía con lo “nuevo”, exhibiendo fuertes asimetrías en la incorporación de modernas tecnologías de información y comunicación como soportes del proceso académico universitario” (CONEA, 2009, p.1).



Seguidamente, con la expedición de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) publicada en el Registro Oficial Suplemento N° 298 (12/10/2010), se planteó el diseño de un nuevo modelo de educación superior, cimentado en el mejoramiento de las estructuras académico-jurídico-administrativo de las IES, bajo la intención de incrementar la calidad de las carreras y programas de cuarto nivel, como aporte a la solución de los problemas del país (Sánchez, 2016).

En el artículo 353 de la Constitución Ecuatoriana del 2008, se establece que el Sistema de Educación Superior se regirá por:

- 1.** Un organismo público de planificación, regulación y coordinación interna del sistema y de la relación entre sus distintos actores con la Función Ejecutiva.
- 2.** Un organismo público técnico de acreditación y aseguramiento de la calidad de instituciones, carreras y programas, que no podrá conformarse por representantes de las instituciones objeto de regulación. (Constitución de la República del Ecuador, 2008, p.163)

A partir de este mandato, la LOES del 2010 en su artículo 171 estableció que, el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) hoy CACES, fuera el organismo público técnico con personería jurídica y patrimonio propio, con independencia administrativa, financiera y operativa, remplazando de esta forma al CONEA y funcionando en coordinación con el Consejo de Educación Superior (CES), teniendo facultad regulatoria y de gestión (Sánchez, 2016). Por lo tanto, las universidades, escuelas politécnicas, institutos superiores técnicos, tecnológicos, pedagógicos, de artes y conservatorios superiores del país, públicos y particulares, sus carreras y programas, se sometieron en forma obligatoria a la evaluación interna y externa, a la acreditación, a la clasificación académica y al aseguramiento de la calidad.

Los resultados obtenidos de la aplicación del modelo de evaluación del 2012 permitieron la categorización de las Instituciones de Educación Superior (IES), así como el cierre de catorce (14) de estas organizaciones, de las veintiséis (26) que fueron determinadas bajo la categoría "E" en octubre de 2012.

Según un artículo publicado en el sitio web EcuadorUniversitario.com en el 2013, se menciona que la acreditación se realiza y otorga de manera quinquenal bajo un proceso liderado por el CEAACES para certificar la calidad de Universidades y Escuelas Politécnicas (UEP), así como de sus carreras, programas y postgrados a partir de una autoevaluación y una evaluación externa.

Posteriormente, el CACES a partir de la Disposición Transitoria Primera de la Ley Orgánica Reformatoria de las LOES (LOR LOES) aprobada el 02 de agos-

to del 2018, alineó el modelo de evaluación institucional 2019 a los nuevos enfoques y preceptos de la nueva LOES, centrando al aseguramiento de la calidad como núcleo esencial del trabajo institucional del CACES.

Actualmente el proceso de evaluación externa es el proceso de verificación que el CACES realiza a partir del diseño de un modelo y metodologías que incluye estándares, elementos fundamentales y sus componentes, el cual es aplicado por pares académicos de la totalidad de las actividades institucionales o de una carrera o programa para determinar que su desempeño cumple con las características y estándares de calidad de las UEP y que sus actividades se realizan en concordancia con la misión, visión, propósitos y objetivos institucionales o de carrera, de tal manera que pueda certificar ante la sociedad la calidad académica y la integridad institucional (Sánchez, 2016).

El proceso de evaluación externa conlleva a la formalización de una acreditación, a un condicionamiento de esta o a la no acreditación, y tiene los siguientes propósitos:

- Brindar elementos a las universidades y escuelas politécnicas para su mejoramiento continuo.
- Conocer el estado del Sistema de Educación Superior (SES) para posibilitar ajustes en la política pública.
- Garantizar a la sociedad las condiciones de calidad básicas de las IES en las que se educa el estudiantado. (CACES ,2021b, p.16)

## **Propósito, objetivo y estructura del modelo 2019**

El CACES aprobó el 14 de junio del 2019, un nuevo modelo de Evaluación Externa de Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador:

## Tabla 1

### *Propósito, Objetivo y Estructura del Modelo 2019*

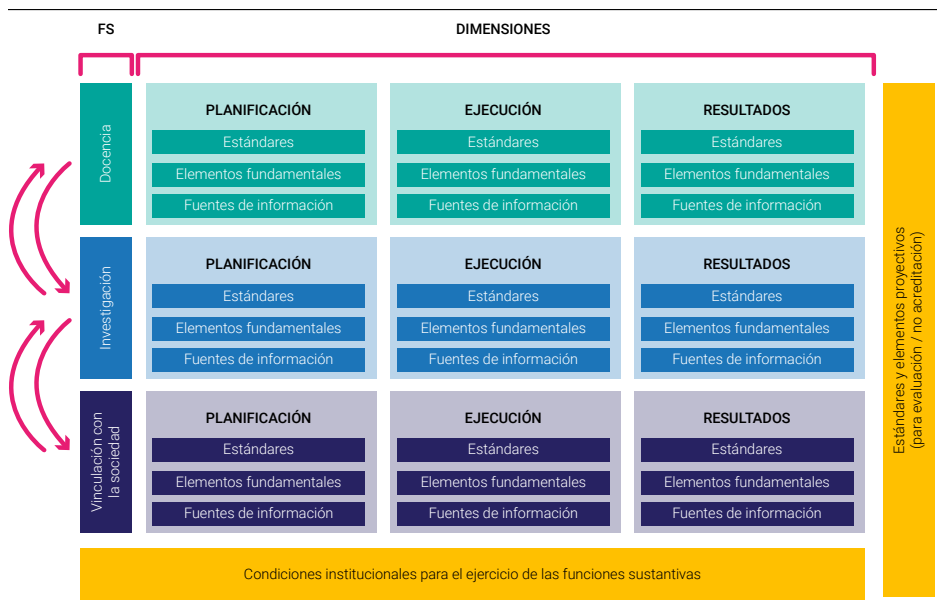
Propósito	Evaluar con fines de acreditación a las universidades y escuelas politécnicas (no categorizarlas). "Entendiendo que el fin último es la calidad y no la acreditación" (LOR LOES 2018, Art. 95, p.40).
Objetivo	Valorar cómo están cumpliendo las IES, de manera equilibrada -o no- con el desarrollo de las tres funciones sustantivas de la universidad ecuatoriana: docencia, investigación e innovación y vinculación con la sociedad, que es la base de la concepción de calidad establecida en el artículo. 93 de la LOR LOES 2018.
Ejes	Docencia Investigación Vinculación con la Sociedad Condiciones institucionales
Dimensiones	Planificación Ejecución Resultados

Fuente: Modelo de evaluación externa de universidades y escuelas politécnicas, CACES 2019-2020.

Elaboración propia.

**Figura 1**

**Estructura general del Modelo de Evaluación Externa de Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador**



Fuente: CACES, 2019b

Algunos estándares del modelo de evaluación no poseen elementos fundamentales, por lo tanto, se incluyen fórmulas, que permiten establecer un cálculo a partir de escalas de valoración. Así mismo, para cada estándar se detallan fuentes de información que fueron solicitadas como evidencias a las UEP. De igual forma se efectúan visitas técnicas a las UEP utilizando fichas para el registro de información de la información evidenciada y presentada.

El modelo de evaluación institucional correspondiente al año 2019 fue aplicado un cronograma conformado por los siguientes momentos:

- Entrega de información por parte de las UEP.
- Verificación y cierre de la entrega de la información por parte de las UEP.
- Evaluación en campo: Visita de verificación técnica en las UEP.
- Análisis de la información entregadas por la UEP (Comités de Evaluación Externa).

- Evaluación en campo: Visita *in situ* en las UEP.
- Notificación de informes preliminares a las UEP.
- Publicación de informes finales.

(CACES, 2019)

Tabla 2

## Estructura específica del Modelo de Evaluación Externa de Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador 2019

Ejes de la evaluación	Dimensiones de la evaluación							
	Componentes	Planificación		Ejecución		Resultados		Cantidad de Elementos Fundamentales
		Estándar	Cantidad de Elementos Fundamentales	Estándar	Cantidad de Elementos Fundamentales	Estándar	Cantidad de Elementos Fundamentales	
Docencia	Profesorado	1: Planificación de los procesos del profesorado.	5	2: Ejecución de procesos del profesorado	5	3A: Titularidad del profesorado (IES grado y grado-posgrado)	0	0
						3B: Titularidad del profesorado (IES posgrado)		
						4A: Formación del profesorado (IES grado y grado-posgrado)		
						4B: Tasa de formación del profesorado (IES posgrado)		
Investigación	Estudiantado	5: Planificación de los procesos del estudiantado	5	6: Ejecución de los procesos del estudiantado	5	7: Titulación del estudiantado	0	0
						8: Planificación de los procesos de investigación		
Vinculación con la sociedad	Estudiantado	12: Planificación de los procesos de vinculación con la sociedad	5	13: Ejecución de los procesos de vinculación con la sociedad	5	11: Publicación de artículos en revistas indexadas	0	0
						14: Resultados de los procesos de vinculación con la sociedad		

Ejes de la evaluación	Estándares	Cantidad de Elementos Fundamentales
16: Infraestructura y equipamiento informático	15: Planificación estratégica y operativa	5
17: Bibliotecas	16: Infraestructura y equipamiento informático	5
Condiciones institucionales	17: Bibliotecas	5
18: Gestión interna de la calidad	18: Gestión interna de la calidad	5
19: Bienestar estudiantil	19: Bienestar estudiantil	5
20: Igualdad de oportunidades	20: Igualdad de oportunidades	5

Fuente: Modelo de evaluación externa de universidades y escuelas politécnicas, CACES 2019-2020.

## Especificaciones de la estructura del modelo de evaluación externa de universidades y escuelas politécnicas del Ecuador referidas a gestión de documentos y archivos

### Hitos en materia de gestión de documentos y archivos relacionados con las universidades y escuelas politécnicas

Por primera vez en un modelo de evaluación del CACES se incluyeron elementos fundamentales de evaluación referidos a los procesos y actividades de la gestión de documentos y archivos en las UEP, convirtiéndose en un hito para el sector universitario, en virtud de que la calidad de estas instituciones también se mide a través de la manera en cómo organizan, almacenan, centralizan, conservan, sistematizan y difunden sus documentos e información, los cuales son evidencia de las diferentes gestiones que se realizan, tanto de manera física, digital como electrónica. La gestión de documentos viene de la mano con la modernización tecnológica de las instituciones, factor de vital importancia que debe incluirse en los planes y proyectos de las UEP.

Muchos de los proyectos de organización y rescate de archivos de las UEP, no son de reciente data, pues se han desarrollado diversas iniciativas desde las diferentes instituciones y contextos, que podrían haber aportado elementos para que se le diera la importancia debida a la gestión de documentos y archivos en estas instituciones y, por lo tanto, en el modelo de evaluación 2019 (Sánchez, 2016), entre estos:

- Estudios diagnósticos de los archivos institucionales del Ecuador:
  - » Primer estudio (2000). Financiado por el Programa Memoria del Mundo de la UNESCO.
  - » Segundo estudio (2003). Financiado por la Asociación de Historiadores del Ecuador (ADHIEC).
  - » Tercer estudio (2009-2010). Realizado bajo Decreto de Emergencia del Patrimonio Cultural
  - » Cuarto estudio: Catastro Nacional de Archivos. (2011). Ministerio de Cultura
- Aprobación de la Ley Orgánica de Transparencia y Acceso a la Información Pública (LOTAIP) (2004).
- Instructivo de Organización Básica y Gestión de Archivos Administrativos para Uso Obligatorio en los Archivos de las Instituciones Públicas y Privadas Contempladas en la Ley del Sistema Nacional de Archivos y la



Ley Orgánica de Transparencia y Acceso a la Información Pública (2005). Secretaría Técnica de Planificación.

- Programa de Gestión de la Memoria de la Educación Superior del Ecuador. (2014-2016). Ejecutado por la Secretaría General del Consejo de Educación Superior (CES) con financiamiento y apoyo de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), con el objetivo de desarrollar estrategias para rescatar, organizar y difundir la memoria documental de las IES.
- Norma y Metodología de Gestión Documental para Entidades de Administración Pública (2015). Secretaría Nacional de la Administración Pública (SNAP).
- Rescate, Centralización, Tratamiento Archivístico y Digitalización de los Archivos Priorizados del Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas (CONUEP) y el Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP) (2014). Secretaría General del Consejo de Educación Superior (CES).
- Encuesta Nacional de Situación de Archivos Universitarios (2014). Secretaría General del Consejo de Educación Superior (CES).
- Primer Taller de Trabajo “Los Archivos Universitarios: Memoria Histórica e Institucional de la Educación Superior” (2014). Secretaría General del Consejo de Educación Superior (CES).
- Segundo Encuentro-Taller “Memoria y Archivos de la Educación Superior (2015). Secretaría General del Consejo de Educación Superior (CES)-Instituto de Altos Estudios Nacionales (IAEN).
- Programa de Educación Continua en Gestión de Información y Archivología (2015). Secretaría General del Consejo de Educación Superior (CES), Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Instituto de Altos Estudios Nacionales (IAEN). (Instructores: Prof. Arcángel Sánchez y Prof. Martha Rondón – Escuela de Bibliotecología y Archivología de la Universidad Central de Venezuela). Capacitación de sesenta (60) coordinadores o responsables de los Archivos Institucionales de las IES ecuatorianas.
- Acuerdo Institucional de Creación de la Red de Archivos Universitarios del Ecuador (RAUEC) (2015), Secretaría General del Consejo de Educación Superior (CES) e Instituciones de Educación Superior del Ecuador.
- Primer Encuentro Nacional de Archivos Universitarios: Gestión de la Información y Memoria Archivística: Estado de situación, desafíos y perspectivas (2016). Secretaría General del Consejo de Educación Superior (CES) y Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL).

- Herramientas al servicio del archivo: Propuesta de indicadores de evaluación. (2016). *Autor: Sánchez Gómez, Arcángel Eduardo*. Secretaría General del Consejo de Educación Superior (CES).
- Directrices para el Diseño, Consolidación y Administración de Sistemas de Gestión de Documentos de las Instituciones de Educación Superior (2016). Resolución RPC-SO-41-No.856-2016. *Autores: Jaramillo Paredes, Andrés y Sánchez Gómez, Arcángel Eduardo*. Secretaría General del Consejo de Educación Superior (CES).
- Encuesta Nacional de Situación de Archivos Universitarios 2014-2015 y Encuesta de Profesionalización de Archivos Universitarios (2016). *Autores: Franco, Priscila y Camacaro, María Emilia*.
- Regla Técnica Nacional de Organización y Mantenimiento de Archivos Públicos (2019). Presidencia de la República del Ecuador. Dirección de Archivos de la Administración Pública.
- I Coloquio Internacional Universidades, Archivos e Investigación (2019) Universidad Andina Simón Bolívar
- Criterios Técnicos Archivísticos para el Diseño y Adecuación de Edificaciones, Preservación, Conservación y Limpieza de Documentos (2019). RAUEC. *Autores: Arcángel Sánchez, Nelson Castillo, Roxana Sánchez, William Ladino, María del Carmen Elizalde, Rocío Ponce, Grecia Eivar y Manuel Romero*
- Red de Archivos Universitarios del Ecuador (REDAUEC) (2020). Inclusión como Grupo de Investigación en la SENESCYT.

Todas estas iniciativas y normativas han determinado a través del tiempo, un cambio en las organizaciones públicas y en las UEP del país, con el objeto de reflexionar, sensibilizar y emprender acciones para consolidar Sistemas de Gestión de Documentos y Archivos (SIGEDA), en las diferentes Universidades y Escuelas Politécnicas, aunado a la aplicación de directrices y requisitos de las normas ISO de Gestión Documental, por lo que la inclusión de la gestión de documentos en el modelo de evaluación externa de las UEP es una respuesta a la importancia que reviste esta área en la actualidad.

## **La gestión de documentos y archivos en el Modelo de Evaluación Externa de Universidades y Escuelas Politécnicas 2019**

En este modelo, se incluyeron dentro del Eje de Evaluación referido a Condiciones Institucionales, y en el Estándar de Gestión Interna de la Calidad, un Elemento Fundamental y dos componentes relacionados con el tema de la Gestión de Documentos y Archivos.

**Tabla 3***Elementos fundamentales y componentes referidos a gestión documental y archivística del Estándar 18 de Gestión Interna de la Calidad*

<b>Ejes de la evaluación</b>	<b>Estándares</b>	<b>Elementos fundamentales</b>	<b>Componentes de los elementos fundamentales</b>	<b>Fuentes de Información</b>
Condiciones institucionales	18. Gestión interna de la calidad	18.5. La institución aplica normativa y/o procedimientos, aprobados y vigentes, para la gestión documental y archivística para garantizar el resguardo, organización y la disponibilidad de la documentación, generada en la gestión de los procesos académicos y administrativos y/o la de carácter histórico.	18.5.1. Aplica normativa y/o procedimientos, aprobados y vigentes, para la gestión documental y archivística para garantizar el resguardo, organización y la disponibilidad de la documentación, generada en la gestión de los procesos académicos y administrativos. 18.5.2. Aplica normativa y/o procedimientos, aprobados y vigentes, para la gestión documental y archivística para garantizar el resguardo, organización y la disponibilidad de la documentación de carácter histórico.	Documentos de normativa y/o procedimientos para la gestión de documentos y archivos de los procesos académicos y administrativos. Verificación técnica previa a la visita in situ. Entrevistas realizadas en la visita in situ.

Fuente: Modelo de evaluación externa de universidades y escuelas politécnicas, CACES 2019-2020.

Elaboración propia

De igual forma, se incluyeron en los estándares proyectivos sin fines de acreditación referidos al uso social del conocimiento, dos elementos fundamentales y con cinco componentes referidos a la Gestión de Documentos y Archivos.

**Tabla 4**

*Elementos fundamentales y componentes referidos a gestión documental y archivística del Estándar proyectivo B: Uso social del conocimiento*

<b>Estándares</b>	<b>Elementos fundamentales</b>	<b>Componentes de los elementos fundamentales</b>	<b>Fuentes de Información</b>
B. Uso social del conocimiento	B.4. La institución dispone de instalaciones adecuadas y/o espacios apropiados para la conservación y difusión del patrimonio histórico, natural y/o documental de la institución, basados en lineamientos y directrices técnicas archivísticas y de conservación.	B.4.1. La institución dispone de instalaciones adecuadas y/o espacios apropiados para la conservación del patrimonio histórico, natural y/o documental de la institución.	Informe de aplicación de directrices para la consolidación de los Sistemas de Gestión de Documentos y Archivos. Manual técnico del sistema automatizado de Gestión de Documentos y Archivos. Verificación técnica previa a la visita in situ. Entrevistas realizadas en la visita in situ, incluyendo actores externos.
		B.4.2. La institución maneja sus espacios de conservación patrimonial sobre la base de lineamientos y técnicas de conservación.	
		B.4.3. La institución dispone de instalaciones adecuadas y/o espacios apropiados para la difusión del patrimonio histórico, natural y/o documental de la institución.	
	B.5. La institución cuenta con un Sistema de Gestión de Documentos y Archivos formalmente constituido y automatizado, que administra, trata, normaliza, conserva y difunde los documentos e información en soporte físico y digital, permitiendo que estos sean auténticos, fiables, íntegros y estén disponibles para los procesos internos y externos de la institución.	B.5.1. La institución cuenta con un Sistema de Gestión de Documentos y Archivos formalmente constituido y automatizado, que administra, trata, normaliza, conserva y difunde los documentos e información en soporte físico y digital.	
		B.5.2. El Sistema de Gestión de Documentos y Archivos formalmente constituido y automatizado, permite que, los documentos e información en soporte físico y digital sean auténticos, fiables, íntegros y estén disponibles para los procesos internos y externos de la institución.	

Fuente: Modelo de evaluación externa de universidades y escuelas politécnicas, CACES 2019-2020.

Elaboración propia

En el modelo de evaluación se incluye la especificación, que para cumplir los elementos fundamentales proyectivos B.4 y B.5, ha de aplicarse en las UEP, las Directrices CES y RAUEC para la consolidación de Sistemas de Gestión de Documentos y Archivos (RESOLUCION CES: RPC-SO-41 -No.856-2016) (Consejo de Educación Superior, 2016).

## **Análisis de los resultados de la aplicación del modelo de evaluación externa de universidades y escuelas politécnicas 2019 referido a gestión de documentos y archivos**

### **Elemento Fundamental 18.5**

La institución aplica normativa y/o procedimientos, aprobados y vigentes, para la gestión documental y archivística para garantizar el resguardo, organización y la disponibilidad de la documentación, generada en la gestión de los procesos académicos y administrativos y/o la de carácter histórico. (CACES, 2019, p.1)

### **Explicación técnica del elemento fundamental 18.5**

Entre los requisitos que actualmente se aplican en una organización para gestionar sus documentos enmarcados en normas técnicas como las ISO 30300, 30301, 15489; en normativas como la Regla Técnica Nacional de Organización y Mantenimiento de Archivos Públicos (2019) y en las Directrices para el Diseño, Consolidación y Administración de Sistemas de Gestión de Documentos de las Instituciones de Educación Superior (CES-RAUEC) (2016), se encuentran el que se haya diseñado una serie de normativas y procedimientos que permitan tratar y conservar los documentos en su fase activa, intermedia o histórica de su ciclo de vida. Entre las normativas que generalmente se elaboran en materia de gestión de documentos y archivos se pueden encontrar una política de gestión de documentos, un Reglamento del Sistema de Gestión de Documentos y Archivos y un Reglamento de funcionamiento de una Comisión o Comité de Gestión de Documentos y Archivos, entre otros. Por otra parte, y alineados a elementos y directrices de la gestión de calidad y procesos, los Sistemas de Gestión de Documentos y Archivos (SIGEDA) deberían contar con manuales de procedimientos e instructivos que estandaricen el proceso de Gestión Documental y que sean aplicables en los distintos niveles orgánico-funcionales de la organización.

**Tabla 5***Elemento fundamental 18.5*

<b>Elemento Fundamental</b>	<b>Componente del Elemento Fundamental</b>	<b>Cumple</b>	<b>%</b>	<b>No Cumple</b>	<b>%</b>	<b>TOTAL</b>
	18.5.1.	61	79,22	16	20,78	77
18.5.	18.5.2.	42	54,54	35	45,45	77
	Total	103	66,88	51	33,12	154

Fuente: Modelo de evaluación externa de universidades y escuelas politécnicas, CACES 2019-2020.

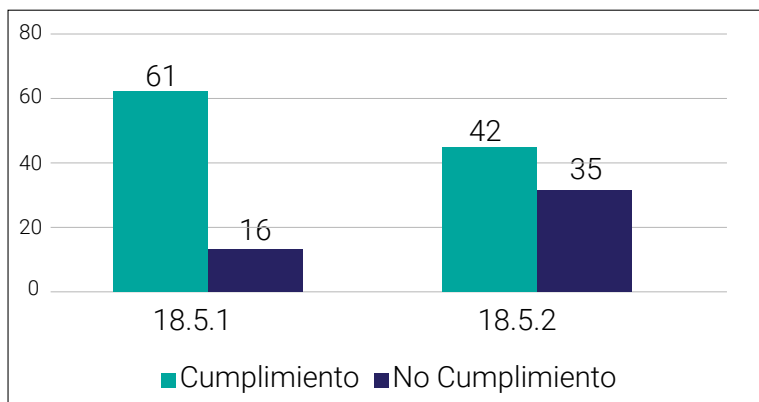
Elaboración propia

El análisis del componente del elemento fundamental 18.5.1., indica que en las setenta y siete (77) diferentes sedes de las UEP evaluadas, sesenta y una (61) que representan el 79,2%, poseen normativas y/o procedimientos, aprobados y vigentes, para la gestión documental y archivística, con el fin de garantizar el resguardo, organización y la disponibilidad de la documentación generada en la gestión de los procesos académicos y administrativos, sin embargo, en dieciséis (16) que representan el 20,78% no se cumple con este componente.

Por su parte, para el componente del elemento fundamental 18.5.2., y nuevamente para las setenta y siete (77) diferentes sedes de las UEP evaluadas; en cuarenta y dos (42) sedes que representan el 54,54%, se cumple con normativas y/o procedimientos, aprobados y vigentes, para la gestión documental y archivística con el fin garantizar el resguardo, organización y la disponibilidad de la documentación de carácter histórico; no obstante, en treinta y cinco (35) que representan el 45,45% de estas sedes, no se cumple aún con este componente. Cabe destacar que, en este componente del elemento de evaluación, los resultados entre el que se aplica o no se aplica están casi equiparados.

## Figura 2

### Elemento Fundamental 18.5 (Por sedes)



Fuente: Modelo de evaluación externa de universidades y escuelas politécnicas, CACES 2019-2020.

Elaboración propia

Con los resultados obtenidos con el promedio de ambos componentes (18.5.1. y 18.5.2.), se puede establecer que en líneas generales en el 66,88% de las sedes de las Universidades y Escuelas Politécnicas se cumple con este elemento fundamental de evaluación, por lo que poseen normativas y procedimientos para la organización y conservación de la documentación proveniente de los procesos académicos y administrativos, como aquella de carácter histórico. A pesar de ello, en el 33,12% de estas sedes aún no se aplica este tipo de normativas y procedimientos.

### Elemento fundamental B.4. (Estándar proyectivo-sin fines de acreditación)

“La institución dispone de instalaciones adecuadas y/o espacios apropiados para la conservación y difusión del patrimonio histórico, natural y/o documental de la institución, basados en lineamientos y directrices técnicas archivísticas y de conservación” (CACES, 2019, p. 23)

**Tabla 6**

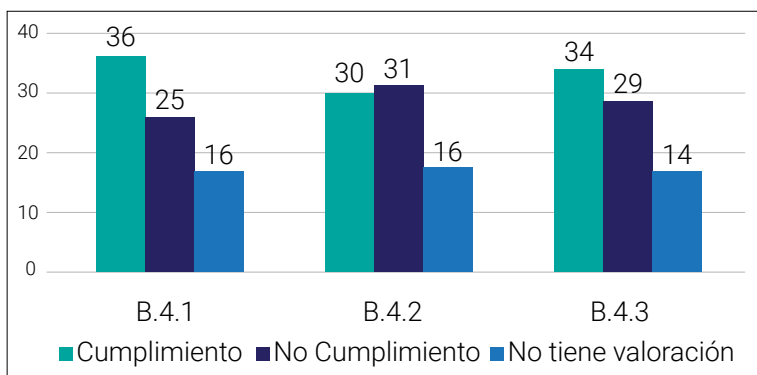
*Elemento fundamental B.4*

Elemento Fundamental	Componentes del Elemento Fundamental	Cumple	%	No Cumple	%	Sin Valoración	%	TOTAL
B.4.	B.4.1	36	46,75	25	32,47	16	20,78	77
	B.4.2	30	38,96	31	40,26	16	20,78	77
	B.4.3	34	44,16	29	37,66	14	18,18	77
	Total	100	43,29	85	36,80	46	19,91	231

Fuente: Modelo de evaluación externa de universidades y escuelas politécnicas, CACES 2019-2020.  
Elaboración propia

**Figura 3**

*Elemento Fundamental B.4 (Por sedes)*



Fuente: Modelo de evaluación externa de universidades y escuelas politécnicas, CACES 2019-2020.  
Elaboración propia

**Explicación técnica del elemento fundamental B.4**

Una actividad inicial y de gran envergadura en la consolidación de un Sistema de Gestión de Documentos y Archivos (SIGEDA) se refiere a la adecuación o construcción de instalaciones aptas para la conservación, organización, centralización y difusión del patrimonio documental e histórico de una organización, los cuales se encuentren enmarcados en lineamientos establecidos en este tema, como los incluidos en la Regla Técnica Nacional de Organización



y Mantenimiento de Archivos Públicos, en las Directrices para el Diseño, Consolidación y Administración de Sistemas de Gestión de Documentos de las Instituciones de Educación Superior (CES-RAUEC) y en los Criterios Técnicos Archivísticos para el Diseño y Adecuación de Edificaciones, Preservación, Conservación y Limpieza de Documentos (RAUEC). Cabe resaltar que acondicionar o crear un espacio dedicado al trabajo y conservación documental de una UEP no es una actividad sencilla, es de larga data y con una alta inversión en materiales, equipos y suministros, incluidos en el desarrollo de un proyecto de organización técnica de los documentos, y en muchos casos, de rescate, desinfección y restauración de aquellos que no se encuentran en adecuadas condiciones de conservación.

El elemento fundamental B.4., se encuentra dividido en tres componentes (B.4.1., B.4.2. y B.4.3.). En los resultados obtenidos, además de las valoraciones de “cumplimiento” y “no cumplimiento”, se encuentra “no tiene valoración”. Tanto en los informes consolidados como en los de evaluación externa, no se indican las razones o metodología sobre esta valoración.

En el componente del elemento fundamental B.4.1., se indica que en las setenta y siete (77) diferentes sedes de las UEP evaluadas, treinta y seis (36), que representan el 46,75% disponen de instalaciones adecuadas y/o espacios apropiados para la conservación del patrimonio histórico, natural y/o documental de la institución, es decir menos de la mitad de las instituciones poseen estas instalaciones; por otra parte, en veinte y cinco (25) que representan el 32,47% de las sedes de las UEP, no se cumple este componente y en dieciséis (16) que representan el 20,78% no se tiene valoración.

El componente del elemento fundamental B.4.2., indica que en las setenta y siete (77) diferentes sedes de las UEP evaluadas, treinta (30) que representan el 38,96% maneja sus espacios de conservación patrimonial sobre la base de lineamientos y técnicas de conservación; en este sentido, treinta y una (31) que representan el 40,26% de las sedes de las UEP no se cumple este componente y en dieciséis (16) que representan el 20,78% no se tiene valoración. Este resultado demuestra que no se aplica en su totalidad las normativas y directrices antes mencionadas, inclusive aquellas emitidas por el CES y la RAUEC.

En el componente del elemento fundamental B.4.3., aplicado a setenta y siete (77) sedes de las UEP evaluadas, se indica que treinta y cuatro (34) que representan el 44,16% de estas sedes, disponen de instalaciones adecuadas y/o espacios apropiados para la difusión del patrimonio histórico, natural y/o documental de la institución; por su parte, en veintinueve (29) que representan el 37,66% de las sedes de las UEP, no se cumple este componente y en catorce (14) que representan el 18,18%, no se tiene valoración.

Se resalta que el porcentaje de aplicación de los tres componentes del elemento fundamental aún sigue siendo bajo, a pesar de la existencia de las Directrices para la Creación de Sistemas de Gestión de Documentos y Archivos (SIGEDA) para IES elaboradas y aprobadas por el CES desde el 2016, los Criterios Técnicos Archivísticos para el Diseño y Adecuación de Edificaciones, Preservación, Conservación y Limpieza de Documentos (RAUEC, 2019), y en el caso de las UEP públicas, del articulado incluido en la Regla Técnica Nacional de Organización y Mantenimiento de Archivos Públicos del 2019, documentos en los que se establecen instrucciones para la consolidación de instalaciones adecuadas y/o espacios apropiados para la conservación del patrimonio histórico y documental basado en lineamientos internacionales en materia de conservación, preservación, instalación y difusión, así como en las normas ISO de gestión documental.

### **Elemento fundamental B.5. (Estándar proyectivo-sin fines de acreditación)**

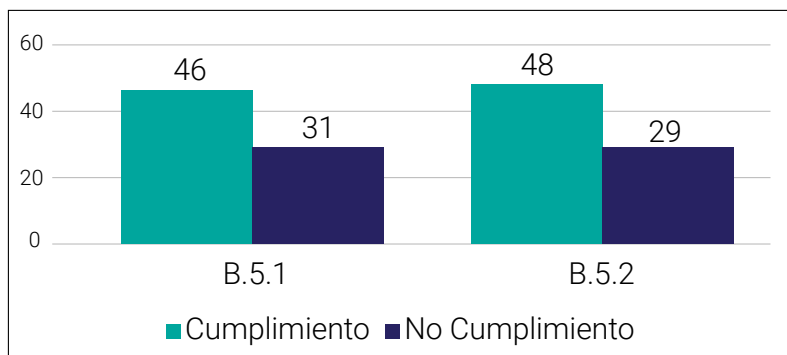
La institución cuenta con un Sistema de Gestión de Documentos y Archivos formalmente constituido y automatizado, que administra, trata, normaliza, conserva y difunde los documentos e información en soporte físico y digital, permitiendo que estos sean auténticos, fiables, íntegros y estén disponibles para los procesos internos y externos de la institución. (CACES, 2019, p.117)

### **Explicación técnica del elemento fundamental B.5**

Las normas ISO de gestión de documentos, entre estas la ISO 30300, 30301 y 15489, fueron las primeras en determinar la necesidad de que en toda organización se consolide un Sistema de Gestión de Documentos y Archivos (SIGEDA) que se encargue de rescatar, tratar técnicamente y conservar la documentación producida y recibida; estas normas sirvieron de base para que se incluyera lineamientos en este tema dentro de la Regla Técnica Nacional de Organización y Mantenimiento de Archivos Públicos (2019), en donde se determinan las funciones y estructura del Sistema Archivístico Nacional y el de los Sistemas Archivísticos Institucionales; así como, en los Criterios Técnicos Archivísticos para el Diseño y Adecuación de Edificaciones, Preservación, Conservación y Limpieza de Documentos (RAUEC, 2019) en donde se definen los componentes de un Sistema de Gestión de Documentos y Archivos Universitarios y las actividades de planificación, consolidación y evaluación del mismo. Con relación a la automatización, el SIGEDA debe apoyarse en sistemas o aplicaciones informáticas que faciliten las actividades de almacenamiento y búsqueda de la información contenida en los documentos, incluyendo procesos de digitalización, tramitología y almacenamiento en repositorios de documentos digitales y electrónicos.

**Figura 4**

*Elemento Fundamental B.5 (Por sedes)*



Fuente: Modelo de evaluación externa de universidades y escuelas politécnicas, CACES 2019-2020.

Elaboración propia

**Tabla 7**

*Elemento fundamental B.5*

Elemento Fundamental	Componente del Elemento Fundamental	Cumple	%	No cumple	%	TOTAL
B.5.	B.5.1	46	59,74	31	40,26	77
	B.5.2	48	62,34	29	37,66	77
	Total	94	61,04	60	38,96	154

Fuente: Modelo de evaluación externa de universidades y escuelas politécnicas, CACES 2019-2020.

Elaboración propia

El elemento fundamental B.5., se encuentra dividido en dos componentes (B.5.1. y B.5.2.). En el componente del elemento fundamental B.5.1., se indica que en las setenta y siete (77) sedes de las UEP evaluadas, cuarenta y seis (46) que representan el 59,74%, cuentan con un Sistema de Gestión de Documentos y Archivos (SIGEDA) formalmente constituido y automatizado, que administra, trata, normaliza, conserva y difunde los documentos e información en soporte físico y digital; por su parte, en treinta y un (31) que representan el 40,26% de las sedes de las UEP no se cumple con este componente.

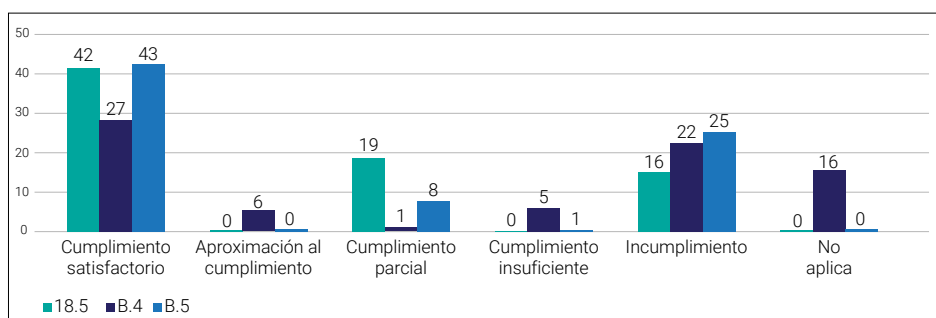
Para el componente del elemento fundamental B.5.2., se indica que en las setenta y siete (77) sedes de las UEP evaluadas, cuarenta y ocho (48) que representan el 62,34%, poseen un Sistema de Gestión de Documentos y Archivos (SIGEDA) formalmente constituido y automatizado, el cual permite que los documentos e información en soporte físico y digital sean auténticos, fiables, íntegros y estén disponibles para los procesos internos y externos de la institución.; por su parte, en veintinueve (29) que representan el 37,66% de las sedes de las UEP no se cumple este componente.

En líneas generales los resultados obtenidos en estos dos elementos fundamentales (B.5.1 y B.5.2) determinan la existencia de Sistemas de Gestión de Documentos y Archivos (SIGEDA) en las UEP, sin embargo, se desconoce si los mismos han sido creados y mantenidos a partir de las Directrices establecidas por el CES-RAUEC. Por otra parte, también se desconoce el grado de desarrollo de estos, así como de sistematización de la información o de los proyectos emprendidos en materia de gestión electrónica de documentos o de digitalización.

## Análisis del nivel de cumplimiento de las sedes de las universidades de los elementos fundamentales establecidos en el modelo de evaluación

**Figura 5**

*Cumplimiento general de los elementos fundamentales evaluados B.4 - B.5 - 18.5 (Por sedes)*



Fuente: Modelo de evaluación externa de universidades y escuelas politécnicas, CACES 2019-2020.

Elaboración propia

**Tabla 8****Resumen de calificación de los elementos fundamentales**

Elemento Fundamental	Cumplimiento Satisfactorio	%	Aproximación al Cumplimiento	%	Cumplimiento Parcial	%	Cumplimiento Insuficiente	%	Incumplimiento	%	No Aplica	%	TOTAL
18.5	42	54,55	0	0	19	24,68	0	0	16	20,78	0	0	77
B.4	27	35,06	6	7,79	1	1,30	5	6,49	22	28,57	16	20,78	77
B.5	43	55,84	0	0	8	10,39	1	1,30	25	32,47	0	0	77
TOTAL	112	48,48	6	2,60	28	12,12	6	2,60	63	27,27	16	6,93	231

Fuente: Informes de evaluación externa de universidades y escuelas politécnicas 2019-2020.  
Elaboración propia.

El modelo de evaluación 2019 se aplicó a cincuenta y cinco (55) Universidades y Escuelas Politécnicas (UEP), sin embargo, se analizaron por separado las sedes de aquellas que tuvieran más de una, por esta razón, se evaluaron en total setenta y siete (77) sedes. Hay que destacar que es posible que, en muchas de estas sedes, no se manejen de manera descentralizada los procesos de gestión documental, ya que los mismos, podrían llevarse desde las sedes principales, por lo que este aspecto puede ser la razón que algunos de los resultados obtenidos se refieran a “no aplica” o “no tiene valoración”.

Los informes consultados presentan una valoración general del cumplimiento de los tres elementos fundamentales que sobre gestión de documentos y archivo se incluyeron en el modelo de evaluación.

Para el elemento 18.5., referido a si en setenta y siete (77) sedes de las UEP se aplican normativas y/o procedimientos, aprobados y vigentes, para la gestión documental y archivística para garantizar el resguardo, organización y la disponibilidad de la documentación, generada en la gestión de los procesos académicos y administrativos y/o la de carácter histórico, se evidenció que cuarenta y dos (42) que representan el 54,55% de estas sedes cumplen satisfactoriamente; diecinueve (19) que representan el 24,68% cumplen parcialmente; y dieciséis (16) que representan el 20,78% incumplen con este elemento fundamental.

En el caso del elemento proyectivo sin finalidad de acreditación B.4., referido a si la institución dispone de instalaciones adecuadas y/o espacios apropiados para la conservación y difusión del patrimonio histórico, natural y/o documental de la institución, basados en lineamientos y directrices técnicas archivísticas y de conservación, se evidenció que en veintisiete (27) que representan el 35,06% de estas sedes, cumplen satisfactoriamente; seis (06) que representan el 7,79% se aproximan al cumplimiento; una (01) que representan el 1,30% cumplen parcialmente; cinco (05) que representan el 6,49% tienen un cumplimiento insuficiente; y veintidós (22) que representan el 28,57% incumplen con este elemento fundamental y en dieciséis (19) que representan el 20,78% no aplica este elemento.

Por otra parte, el elemento proyectivo sin finalidad de acreditación B.5., referido a si la institución cuenta con un Sistema de Gestión de Documentos y Archivos (SIGEDA) formalmente constituido y automatizado, que administra, trata, normaliza, conserva y difunde los documentos e información en soporte físico y digital, permitiendo que estos sean auténticos, fiables, íntegros y estén disponibles para los procesos internos y externos de la institución, se evidenció que en cuarenta y tres (43) que representan el 55,84% de estas sedes cumplen satisfactoriamente; ocho (08) que representan el 10,39% cumplen parcialmente; una (01) que representan el 1,30% tienen un cumplimiento

insuficiente; y veinticinco (25) que representan el 32,47% incumplen con este elemento fundamental.

De los resultados obtenidos se puede inferir que en líneas generales las UEP poseen valores medios en su evaluación en materia de gestión de documentos y archivo, los cuales deberán ir mejorándose con el tiempo, cumpliendo de esta manera con los parámetros incluidos en los modelos de evaluación externa, así como en las normativas nacionales en esta materia y en los criterios establecidos por el CES-RAUEC.

## Conclusiones

- La presente investigación bibliográfica utilizó como fuente de información básica, los informes de evaluación externa e informes consolidados presentados por el CACES que se refieren a la aplicación del modelo de evaluación externa a las Universidades y Escuelas Politécnicas en el año 2019. En dicho modelo se incluyeron componentes, elementos fundamentales y estándares proyectivos referidos a la gestión de documentos y archivos, los cuales en sus análisis y resultados, fueron presentados en tablas y gráficos y analizados desde el punto de vista de la aplicación de las Directrices para el Diseño, Consolidación y Administración del Sistemas de Gestión de Documentos de las Instituciones de Educación Superior, elaboradas y aprobadas por el Consejo de Educación Superior (CES) y la Red de Archivos Universitarios del Ecuador (REDAUEC) en el 2016. Sin embargo, para el caso de instituciones públicas, también se tomó en cuenta el articulado de la Regla Técnica Nacional de Organización y Mantenimiento de Archivos Públicos del 2019.
- El modelo de evaluación externa a las Universidades y Escuelas Politécnicas (2019) incluyó el elemento fundamental 18.5., en donde el 66,88% de las sedes de las UEP cumple con este elemento fundamental de evaluación referido a la tenencia de normativas y procedimientos para la gestión de documentos, sin embargo, el 33,12% de las sedes de estas instituciones no cumple con este aspecto. Los resultados obtenidos para este elemento demuestran que las UEP que no cumplieron con este elemento, han de generar sus normativas y procedimientos tanto para la gestión de documentos provenientes de las actividades administrativas, académicas como de carácter histórico. Esta actividad deberá ir enmarcada dentro de los procesos de gestión de la calidad de la UEP.

- Se incluyó en el modelo de evaluación una serie de estándares proyectivos que determinan el camino a seguir en el fortalecimiento de los próximos procesos de evaluación, en este sentido, se formularon elementos fundamentales en el estándar proyectivo B referido al “uso social del conocimiento”, aspecto que resalta la importancia que tienen las actividades relacionadas con la gestión de la información, los documentos y el conocimiento en las UEP, entre otros aspectos. En este estándar se agregó el elemento fundamental B.4., que hace referencia a si la institución dispone de instalaciones adecuadas y/o espacios apropiados para la conservación y difusión del patrimonio histórico, natural y/o documental, basados en lineamientos y directrices técnicas archivísticas y de conservación. Para este elemento fundamental los resultados reflejaron que solo el 43,29% cumple, el 36,80% no cumple y el 19,91% no tuvo valoración. Para las Instituciones de Educación Superior, la tenencia de instalaciones adecuadas para el funcionamiento del Archivo Institucional y por ende el Archivo Histórico, es fundamental para la preservación de sus patrimonios documentales e históricos, por lo que los resultados obtenidos indican que se debe trabajar con visión de futuro con mayor fuerza en este tema, sobre todo en la asignación, adecuación y dotación de espacios físicos para el trabajo archivístico, siendo estos proyectos institucionales de gran envergadura y de larga data en su ejecución.
- En el caso del elemento fundamental B.5., referido a si la institución cuenta con un Sistema de Gestión de Documentos y Archivos (SIGEDA) formalmente constituido y automatizado, que administra, trata, normaliza, conserva y difunde los documentos e información en soporte físico y digital, permitiendo que estos sean auténticos, fiables, íntegros y estén disponibles para los procesos internos y externos de la institución, se evidenció que el 61,04% de las UEP si posee este sistema de gestión, aspecto que puede ser contradictorio con el resultado de la existencia de normativas en el tema que establece que el 66,88% de estas instituciones tiene una reglamentación en gestión de documentos, la cual debería mencionar la consolidación y funcionamiento de los SIGEDA. A pesar de ello podría considerarse como un porcentaje satisfactorio, en virtud que la tenencia de estos sistemas cooperativos de gestión deberá estar precedido por una planificación y ejecución de un proyecto, que a su vez requiere de asignaciones presupuestarias, de espacios físicos y de la contratación de personal especializado y profesional en gestión de documentos y archivos.
- En un análisis general de la aplicación del modelo de evaluación en las UEP en materia de gestión de documentos y archivos, se puede evidenciar que el 48,48% de las sedes de estas instituciones tienen un cumplimiento satisfactorio; 2,60% una aproximación al cumplimiento; 12,12% un cumplimiento parcial, 1,30% con cumplimiento insuficiente; 27,27% incumplimiento y 6,93% que no se aplica. Estos datos indican que las UEP aún no cum-



plen a cabalidad con el modelo de evaluación establecido por el CACES en materia de gestión de documentos y archivos, al no superar aún la barrera del 50% en los tres elementos fundamentales evaluados. Sin embargo, cabe destacar que es la primera vez que estos aspectos han sido considerados, y que poco a poco se ha ido desarrollando en las autoridades y trabajadores universitarios, una cultura de sensibilización de la importancia que poseen los documentos como evidencia de la realización de las diversas actividades de las UEP, y, por lo tanto, los documentos se convierten en un activo conformado como patrimonio documental e histórico que ha de organizarse y preservarse para el bien de las generaciones futuras.

## Recomendaciones

### De la aplicación del modelo de evaluación 2019

#### **Normativas**

Los resultados de la evaluación realizada evidenciaron que se ha trabajado en el tema dentro de las UEP, sin embargo, es recomendable que estas normativas determinen y permitan garantizar la consolidación, estructura y funcionamiento de los Sistemas de Gestión de Documentos y Archivos (SIGEDA). Por otra parte, existe la necesidad de la tenencia y aplicación de Políticas de Gestión de Documentos y Archivos que guíen la estrategia y planificación de las actividades referidas a este proceso. De igual forma es importante alinear las normativas institucionales a las existentes a nivel nacional, a fin de no solo cumplir con las evaluaciones del CACES, sino también, en el caso de UEP Públicas, con los lineamientos emitidos por la Dirección de Archivos de la Administración Pública, a través de la aplicación de la Regla Técnica Nacional de Organización y Mantenimiento de Archivos Públicos.

#### **Procedimientos e Instructivos**

Por el tipo de servicio que se pueden prestar en los distintos archivos que conforman de manera cooperativa un Sistema de Gestión de Documentos y Archivos (SIGEDA) de una UEP, resulta importante que se estandaricen los procedimientos y se elaboren instructivos que apoyen las diversas actividades que se realicen. Estos manuales deberán ser elaborados técnicamente por personal especializado en gestión de la calidad, procesos y gestión documental, y difundidos entre el talento humano de la institución a través de diversos medios, permitiendo la aplicación práctica de dichos manuales.

## **Instalaciones y espacios adecuados**

El conseguir, construir, asignar y/o acondicionar espacios físicos para el almacenaje de grandes masas documentales de una institución de educación superior, no es una tarea sencilla de lograr, por lo que es recomendable que las autoridades de las UEP en cumplimiento de las normativas y directrices citadas en esta investigación, se comprometan en el desarrollo de proyectos de inversión referidos a este tema, incluyéndolos en los Planes Operativos Anuales de las IES.

## **Sistema de Gestión de Documentos de Archivos (SIGEDA)**

La consolidación de un sistema de gestión para los documentos debe establecerse como un objetivo estratégico institucional, siendo coordinado por profesionales con conocimientos y experiencia en Archivología, en donde se priorice la institucionalidad de dicho sistema a través de la elaboración de una normativa que determine su estructura, funciones, beneficios, servicios y recursos necesarios para su funcionamiento. Con este fin, se recomienda a las UEP apliquen lo establecido en las Directrices para el Diseño, Consolidación y Administración de Sistemas de Gestión de Documentos de las Instituciones de Educación Superior, elaboradas y aprobadas por el Consejo de Educación Superior (CES) y la Red de Archivos Universitarios del Ecuador (REDAUEC, 2016).

## **Para nuevos modelos de evaluación externa**

- Si bien el modelo de evaluación externa aplicado en el 2019 ha generado gran interés dentro del sector archivístico universitario, también ha resultado en un gran reto para aquellas instituciones que no poseían Sistemas de Gestión de Documentos y Archivos (SIGEDA) consolidados en los últimos años, ya que el desarrollar un proyecto de este tipo, como se ha mencionado anteriormente, requiere de una alta inversión, tiempo, planificación y recursos que solo se pueden conseguir e instalar tras años de trabajo, es por ello, que el modelo de evaluación en lo concerniente a este importante proceso universitario, marcó un hito sin precedente, por lo que es indudable la importancia que hoy tiene y seguirá teniendo en un futuro la gestión de documentos físicos, digitales y electrónicos para las organizaciones modernas, aspecto que ha sido evidenciado con mayor auge desde que se declaró la pandemia por causa del virus SARS-CoV-2, en donde aquellas organizaciones que ya tenían adelantados proyectos de digitalización documental y de gestión de documentos electrónicos, se les hizo más fácil el teletrabajo. En este sentido, resulta importante que, en los próximos modelos de evaluación institucional, se fortalezcan los elementos referidos a la gestión de documentos y archivos tanto en soporte físico, digital como electrónico.

- Con referencia a la evaluación de un Sistema de Gestión de Documentos y Archivos (SIGEDA) se recomienda que en futuros modelos se aplique una verificación más detallada y exhaustiva de estos sistemas cooperativos, inclusive mejorando las fichas de verificación técnica. Algunos temas por tomar en cuenta:

- » Normativa del Sistema de Gestión de Documentos, la cual incluya entre su articulado aspectos como:

- Misión
- Funciones
- Estructura organizativa
- Tratamiento archivístico de los documentos
- Acceso, préstamo y consulta documental
- Digitalización, sistematización y reproducción documental
- Documentos vitales y patrimonio documental e histórico
- Documentos electrónicos
- Recursos para el buen funcionamiento
- Talento humano

- » Política de Gestión de Documentos y Archivos

- » Normativa del funcionamiento de una Comisión o Comité de Gestión de Documentos y Archivos

- » Procedimientos e Instructivos que estandaricen la gestión documental en la institución

- » Espacios físicos destinados a la gestión de documentos, tanto aquellos asignados al Archivo General, Archivo Histórico y la Unidad Coordinadora del SIGEDA, como en los Archivos de Gestión, los cuales cumplan con las directrices establecidas por el CES y la RAUEC, en cuanto a aspectos constructivos, microclima, conservación documental, dotación de materiales, equipos y suministros especializados, entre otros.

- » Diseño y aplicación de herramientas técnicas-archivísticas en toda la institución:

- Cuadro de Clasificación de Documentos
  - Fichas de Pre-Valoración y Tablas de Plazos de Conservación
  - Inventarios documentales y otras herramientas de descripción que se consideren levantar
- 
- Evaluación de proyectos de digitalización emprendidos y la existencia de repositorios documentales que almacenen documentación tanto digital como electrónica bajo la determinación de metadatos para su correcta indexación y facilitación de las búsquedas y acceso.
  - Evaluación de sistemas de información que apoyen la gestión física y electrónica de documentos, y por ende, el trabajo y gestión archivística de la unidad coordinadora del SIGEDA, así como la tramitología institucional.
  - Evaluación de la utilización y gestión de documentos electrónicos, es decir, generados con firmas electrónicas y su almacenamiento y conservación a largo plazo en repositorios documentales.
  - Evaluación de los procesos y sistemas referidos al registro, control y trazabilidad de documentos, consolidación de ventanillas únicas tanto físicas como virtuales.
  - Evaluación de la capacitación de todo el recurso humano de la institución en materia de gestión de documentos y archivos, en temas como:
    - » Registro y control de documentos
    - » Organización y gestión de documentos tanto físicos, digitales como electrónicos
    - » Preservación, conservación y restauración básica de documentos
    - » Transferencias documentales
    - » Diseño y aplicación de cuadros de clasificación y tablas de plazos de conservación
    - » Digitalización documental
    - » Manejo de los sistemas de información relacionados con la gestión documental

- Evaluación de los descriptivos de cargos de los administradores documentales que laboran en un SIGEDA, adaptados a las distintas funciones y servicios especializados.
- Evaluación de los procesos de intercambio de datos con los sistemas informáticos de gestión de archivos de las UEP. Cada UEP al consolidar un SIGEDA, permitirá que la información sea identificada y localizada en el Archivo tanto en soporte físico/digital/electrónico, apoyando de esta manera la búsqueda de información y los procesos de acreditación universitaria, facilitando la localización expedita de las evidencias solicitadas. Para lograr esto se necesita un trabajo coordinado para establecer la parametrización de las aplicaciones informáticas que respondan al modelo aplicar.
- Evaluar el grado de utilización de archivos y documentos electrónicos: estableciendo parámetros técnicos/archivísticos para la conservación de los datos “información”. La administración del “dato” es un reto que tienen las UEP y que el tiempo de pandemia aceleró la necesidad de visualizar nuevos mecanismos para construir la memoria institucional de las IES y del país.
- Evaluar la asignación presupuestaria otorgada a los SIGEDA y reflejada en los proyectos incluidos en los Planes Operativos Anuales (POA) referidos al área de Gestión de Documentos y Archivos, de acuerdo con lo establecido en normativas como la Regla Técnica Nacional de Organización y Mantenimiento de Archivos Públicos.
- Establecer mecanismos para la reutilización de datos para que estos no sean repetitivos en los nuevos modelos de evaluación y acreditación.

## Referencias

- Aguirre, M. A. (1973). *2da Reforma Universitaria*. Quito: Editorial Universitaria.
- Asamblea Nacional Constituyente. Constitución de la República del Ecuador. Registro Oficial N° 449. Recuperado el 25 de 07 de 2021, de <https://drive.google.com/file/d/1YCj0wXcApwlgdK7EFMiB4DST6RALh1Rm/view>
- Barros, E., Valdés, H., Bordabehere, I., Sayago, G., Castellanos, A., Méndez, L., . . . Garzón, E. (21 de Junio de 1918). *Universidad Nacional De Córdoba*. <https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/manifiesto-liminar>
- CACES. (2019a). *Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior*. [https://www.caces.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/12/1.-CACES\\_POLITICAS\\_EVALUACION\\_INSTITUCIONAL\\_2018-1.pdf](https://www.caces.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/12/1.-CACES_POLITICAS_EVALUACION_INSTITUCIONAL_2018-1.pdf)
- CACES. (2019b). *Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior*. [https://www.caces.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/12/3.-Modelo\\_Eval\\_UEP\\_2019\\_compressed.pdf](https://www.caces.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/12/3.-Modelo_Eval_UEP_2019_compressed.pdf)
- CACES. (2021a). *Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior*. <https://www.caces.gob.ec/quienes-somos/>
- CACES. (2021b). *Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior*. <https://www.caces.gob.ec/institucional/>
- CEAACES. (2014). *Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación*. <https://www.caces.gob.ec/wp-content/uploads/Documents/RENDICI%3%93N%20DE%20CUENTAS/RENDICI%3%93N-DE-CUENTAS-2013.pdf>
- CEAACES. (2015). *Modelo de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas*.
- Cerbino, M. (2020). La vinculación con la sociedad como eje integrador de la calidad en las instituciones de educación superior. En CACES. (Ed.) *Educación Superior y Sociedad. ¿Qué pasa con la vinculación?* (pp. 15-34).
- CES. (2015). *RPC-SO-34-No. 452-20 15*. CES.

- CES. (2021). *Diagnóstico para el plan de desarrollo del sistema de educación superior*.
- CIFI-UNL. (2018). *INFORME FINAL DEL PROCESO*. CES.
- Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (2019). *Modelo de evaluación externa de universidades y escuelas politécnicas 2019*. Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.
- Consejo de Educación Superior. (2016). *Red de Archivos Universitarios del Ecuador (REDAUEC)*. <https://drive.google.com/file/d/1CHgm3p31BbRk-9deztb-Oxa9EEBUyBXJT/view>
- Consejo de Educación Superior. (2018). *RPC-SE-08-No.037-2018*.
- Consejo de Educación Superior. (2021). *RPC-SE-05-No.011-2021*.
- Corte Constitucional del Ecuador. (2020). *CASO No. 14-11-IN*.
- de Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.
- Defensoría del Pueblo. (2021). *Informe para la verdad y la justicia respecto a los hechos ocurridos en Ecuador entre el 3 y el 16 de octubre de 2019*. Andinagraph.
- EcuadorUniversitario.com. (2013). *El CEAACES es vital en la transformación de la educación superior*. <https://ecuadoruniversitario.com/opinion/el-ceaaces-es-vital-en-la-transformacion-de-la-educacion-superior/>
- El Comercio . (22 de Agosto de 2019). *Una bomba explotó junto al Rectorado de la Universidad de Guayaquil*.
- Iza, M. (2018). ¿Cómo variarán los presupuestos para las universidades públicas en 2019? *Gestión*, 6-7.
- Luna Tamayo, M. (2017). Políticas de exclusión de la Revolución Ciudadana en el ingreso a la Universidad. En S. Cabrera, C. Cielo, K. Moreno, & P. Ospina, *Las Reformas Universitarias En Ecuador (2009-2016)* (pp. 221-250). Fausto Reinoso.
- Mendieta, R. (2020). *Informe de Gestión: Diciembre 2019-Agosto 2020*. UNAE.

Morin, E. (2004). La Epistemología de la Complejidad. *Gazeta de Antropología*(20), 16-31.

Sánchez, A. (2016). Herramientas al servicio del archivo: Propuesta de indicadores de evaluación. En *MEMORIAS DEL PRIMER ENCUENTRO NACIONAL DE ARCHIVOS UNIVERSITARIOS Gestión de la información y memoria archivística: Estado de situación, desafíos y perspectivas* (V, 49-70). Quito: Consejo de Educación Superior. [https://drive.google.com/file/d/1vWClqtiddQGcgyHckEW73NRfBj0\\_GDO8/view](https://drive.google.com/file/d/1vWClqtiddQGcgyHckEW73NRfBj0_GDO8/view)

Torres Merchán, P. (1993). *Movimiento estudiantil universitario 1970-1990*.

Universidad de Cuenca. (2019). *Informe de Gestión 2018*.

Universidad de Guayaquil. (2021). *Rendición de cuentas 2020*.

Universidad San Francisco de Quito. (2021). *Informe del rector*.

Vásquez, M. (2018). La transdisciplinariedad y la complementariedad. *Revista de comunicación y cultura*(1), 1-16.







## A manera de conclusión

La evaluación y acreditación de  
la universidad ecuatoriana: veinte  
años en el marco de garantía  
de la calidad

**Ana María Burbano**



# La evaluación y acreditación de la universidad ecuatoriana: veinte años en el marco de garantía de la calidad

**Ana María Burbano Villavicencio<sup>1</sup>**

La concepción y la práctica de la calidad ha sido, desde el surgimiento de la universidad como institución humana un eje transversal de su quehacer académico. La calidad ha orientado la fundación de la misión, valores y ética universitaria. Por lo tanto, la calidad de la educación pertenece y se fortalece en el ámbito interno de nuestras comunidades académicas. Por otra parte, y bajo la dimensión estatal y de certificación, la calidad representa un mecanismo de rendición de cuentas y de garantía pública de la educación superior. Ello no implica que no existan vínculos y mecanismos de relacionamiento entre la calidad interna y externa. El riesgo latente, está dado al sobreponer e imponer la regulación, los instrumentos y la evaluación, por sobre la esencia de la calidad universitaria.

En este sentido, el debate y la experiencia en América Latina en torno a la injerencia de la política de la evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior, tiene un recorrido de más de treinta años. La propagación de diferentes sistemas, herramientas y certificaciones de evaluación, se generó a partir de los años noventa como un mecanismo de respuesta a los efectos de la Segunda Reforma. Bajo este marco, el entorno universitario se caracterizó por la expansión exponencial en la demanda de acceso, las restricciones de acceso a la educación pública, la creciente aparición de centros de educación privados, y la ausencia de políticas de regulación estatal (Levy, 2006; Rama, 2006).

Ecuador, no estuvo exento de los efectos e implicaciones de la Reforma. El país debió afrontar entre 1990 y 2008, una fase de ausencia de control sobre la creación de universidades, institutos, extensiones, centros de apoyo. A ello se sumó la más variada oferta académica, titulaciones y mecanismos de graduación, guiados por intereses políticos y lógicas de mercado. El sistema universitario debió afrontar una etapa oscura, en la cual se atentó contra el principio fundamental de la calidad y la ética universitaria (Villavicencio 2008, 2012). En medio de este contexto, el país implementó a partir del año 2000, un marco normativo para la evaluación y acreditación de la educación superior.

---

<sup>1</sup> Profesora titular de la Universidad del Azuay. Directora de Aseguramiento de la Calidad 2012-2022. Subdecana de la Facultad de Ciencia y Tecnología a partir de 2022. Integrante del equipo de académicos convocados por el Consejo de Aseguramiento de la Calidad (CA-CES) para la construcción conjunta del Modelo de Evaluación Externa de Universidades y Escuelas Politécnicas 2019.

La última evaluación, a nivel institucional, fue ejecutada entre 2019 y 2020 por el órgano estatal de regulación, el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES).

Resulta de relevancia, destacar dos aspectos fundamentales del último proceso evaluativo. En primer lugar, la apertura al diálogo y participación de los actores del sistema, para el proceso de construcción de la política e instrumento de la evaluación. En segundo lugar, el ejercicio de la transparencia a través de la publicación de los Informes de Evaluación de las Universidades y Escuelas Politécnicas. Luego de transcurridos diez años de la evaluación bajo el Decreto Legislativo de 2009, es posible contar nuevamente con una base de acceso público para el diagnóstico del sistema de educación del país.

El aseguramiento de la calidad es un asunto relevante que nos incumbe a todos. Retomamos las palabras de Francisco Salgado Arteaga, rector de la Universidad del Azuay, en la presentación de este libro:

El bien total sería la suma de todos los talentos, capacidades o riquezas individuales... En la visión del bien total, no interesa que haya alguno que se haya quedado fuera. Esta idea obliga a que nos preocupemos de asegurar la calidad en todos los miembros de la comunidad, en todos los ámbitos del ejercicio universitario. Pues si algo tienen de eficacia individual, el resultado de la calidad institucional es de una riqueza singular.

Esta es la mirada que orienta la iniciativa académica de la presente obra. Este esfuerzo ha convocado a 7 Universidades y Escuelas Politécnicas del país, y a 24 autores, a pensar la calidad desde una mirada sistémica, entendiendo al sistema universitario como un todo, alejándonos de visiones comparativas y divisorias entre nuestras instituciones. Los artículos que conforman esta publicación, presentan y analizan los resultados de la evaluación bajo metodologías de análisis cualitativo y cuantitativo. Los diferentes aportes, permiten una comprensión integral de la situación actual universitaria en cuanto al ejercicio de las funciones sustantivas de Docencia, Investigación y Vinculación con la Sociedad. Estas contribuciones se suman, a las reflexiones del contexto del sistema de educación superior, y se nutren de los resultados de los estándares proyectivos que contempló el Modelo 2019.

En esta dirección, y a manera de cierre, el presente artículo plantea una mirada general de la situación actual del sistema universitario, bajo el marco de calidad externa y de la política pública de evaluación y acreditación de las Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador. En un primer momento hace una breve descripción del contexto regional para la evaluación de la calidad. Ello permite observar el recorrido, procesos y tendencias regionales que marcan la concepción sobre la calidad, y que se replican al interior del ámbito

ecuatoriano, y de nuestras instituciones. En una segunda sección, se realiza un recorrido sobre los cuatro principales procesos de evaluación desarrollados en el país: la acreditación voluntaria de las universidades, la evaluación bajo Decreto Legislativo del Mandato 14, la evaluación y depuración del sistema de educación superior, y la evaluación enmarcada en el aseguramiento de la calidad. Ciertamente, existen varias perspectivas de cada uno de los procesos; su inclusión en este libro tiene dos finalidades concretas. La primera, brindar un marco referencial del cambio de enfoque de cada evaluación desarrollada en el país a lo largo de veinte años de recorrido, e incluir aspectos narrativos desde la experiencia de las universidades.

Una tercera sección plantea esbozar algunos de los principales resultados que se perciben en el sistema universitario en relación a las conclusiones y recomendaciones del Informe de Mandato 14 de 2009 y la situación del sistema universitario en 2018, periodo que correspondió a la evaluación ejecutada entre 2019-2020. Para ello, se analizan 8 variables cuantitativas extraídas de los Informes de Evaluación Externa de las 55 Universidades y Escuelas Politécnicas evaluadas. Esta información se complementa con la sistematización de algunos de los datos del Informe de Diagnóstico del Sistema de Educación Superior publicado por el Consejo de Educación Superior (CES) en el año 2021. Finalmente, esta última sección concluye generando más preguntas que respuestas en torno a los esfuerzos y resultados de la consolidación del aseguramiento de la calidad en el sistema universitario del país. Esas interrogantes podrían guiar futuras discusiones.

## **El contexto regional para la evaluación de calidad de la educación superior**

La reflexión académica en torno a la universidad en América Latina, se cimenta en el reconocimiento de un contexto histórico específico y de la realidad social, política y económica de la región. El manifiesto de Córdoba, de 1918, se constituyó en la primera gran Reforma Universitaria en América Latina y marcó a lo largo del continente una ruta para la defensa de la autonomía, la democratización del acceso, la fundación del cogobierno, y de la instauración de la función social universitaria como parte de su misión. Para la década del setenta, nuevamente el movimiento estudiantil demandaría renovaciones al sistema universitario, planteando la necesidad de una formación académica y de servicio transformadora para la sociedad, y que incluía, entre otros aspectos, la exigencia de la ampliación de la cobertura en respuesta a la masificación de la educación media (Guarga, 2018). A pesar de la creación de nuevas instituciones públicas, la falta de financiamiento estatal no logró equilibrar la capacidad de oferta de la educación superior con la amplia demanda de acceso. En consecuencia, se establecieron mecanismos de restricción de acceso a la educación pública por medio de la definición de cupos y exámenes de ingreso,

mientras que se incrementaron las oportunidades de surgimiento para la educación privada (Levy, 2006).

A partir de este esquema, el sistema empezó a operar bajo un amplio pluralismo y predominio de la heterogeneidad, causado por las muy diversas políticas de acceso y equidad, por las fuentes de financiamiento y presupuestos, así como por los variados niveles oferta académica, duración de estudios y titulaciones ofertadas. Adicionalmente, las condiciones socioeconómicas de la población estudiantil, implicaban diferentes requerimientos de formación, capacidades de pago, dedicación a los estudios, y nivel de formación, por lo cual los estudios no universitarios en instituciones públicas y privadas se consolidó como una opción de amplia demanda (Brunner y Miranda, 2016). En efecto, entre 1970 y 1990, el crecimiento de la matrícula de la educación de tercer nivel pasó de 1,8 millones a más de 8 millones de estudiantes, y el número de universidades se incrementó de 75 a 690 instituciones, de las cuales 300 operaban bajo financiamiento público y 390 eran privadas. A más de la infraestructura universitaria, el sistema de educación superior se expandió por medio de más de 3000 instituciones de formación terciaria entre institutos técnicos y tecnológicos, centros especializados, institutos pedagógicos y conservatorios (Brunner, 1994). Estos hechos marcaron el surgimiento en la región de la denominada Segunda Reforma, caracterizada por una expansión exponencial de la matrícula, y que se gestó en medio de un entorno en el cual primaba la ausencia de políticas estatales de control y regulación. Este proceso generó como efecto secundario, una mayor profundización de diferencias en cuanto a las finalidades, políticas de la visión y de la gestión universitaria, así como una afección directa a los niveles de calidad de la educación (Rama, 2006).

Entre la década de los ochenta y noventa, enfrentado aún la masificación de matrícula, la región experimentó el establecimiento de una fuerte corriente orientada hacia la internacionalización mediada por el mejoramiento de calidad de la educación superior. Bajo este marco, se constituiría el surgimiento de una Tercera Reforma (Rama, 2006). Esta política fue promovida por instituciones vinculadas a entidades y organismos multilaterales, e incentivaba a los gobiernos a la adopción de la homologación y compatibilidad de estudios a través del reconocimiento de las titulaciones y del uso de instrumentos de evaluación estandarizados y estadísticos basados en la medición de la eficiencia, eficacia y calidad de las instituciones de educación (Dias Sobrinho, Stubrin & Martín, 2008). De manera paralela, el sector académico impulsó procesos de diálogo y estudios sobre la identidad y la misión de la universidad latinoamericana, a fin de posicionar marcos referenciales, declaraciones y prácticas propias para el sistema educativo, de ciencia y tecnología regionales (Thomas, 2010). Bajo este objetivo, espacios promovidos por las universidades, actores sociales y organismos de cooperación regional, han definido a la autonomía universitaria, a la pertinencia y a la calidad, como los ejes transversales que



sostienen el fortalecimiento de la universidad y los requerimientos de transformación social territorial (Grimaldo, 2018).

Bajo el marco regional, la definición del concepto de calidad y del aseguramiento de la calidad se mantiene aún como un concepto dinámico y en continuo debate debido al entramado, diversidad y complejidad del sistema educativo. Las divergencias existentes entre los principales grupos de interés, permiten identificar principalmente dos tendencias fuertemente posicionadas que se reflejan en la política pública, las agencias de acreditación, y al interior de las propias instituciones de educación (Lemaitre, 2018). La primera tendencia, orientada hacia la homogenización, se sostiene en el concepto de calidad entendido como un atributo de “excepción”, en el cual, la búsqueda de la “excelencia” universitaria se basa en la generación de nuevo conocimiento. De acuerdo a Lemaitre (2018), esta concepción impulsa modelos de evaluación que priorizan y enfatizan la investigación científica y el desarrollo tecnológico, y operan bajo lógicas y sistema de evaluación de carácter internacional estandarizados y de categorización a través de rankings valorativos internacionales. Por otra parte, una segunda tendencia plantea el entendimiento de la calidad de la educación como un camino de “transformación” bajo una noción cualitativa y de reconocimiento de las necesidades laborales, productivas y de desarrollo social enmarcadas en la realidad y diversidad del contexto. Bajo esta segunda propuesta, la calidad se concibe como un vínculo intrínseco con la diversidad, la pertinencia académica y social, la equidad, el uso social del conocimiento y la transformación social y territorial (Dias Sobrinho et al., 2008).

En concordancia con esta realidad, y considerando la pluralidad y heterogeneidad del sistema educativo en América Latina, el concepto de calidad no puede entenderse bajo un concepto único ni nominal. En tal sentido, la tendencia regionalista, se orienta hacia el posicionamiento de un concepto de calidad “pluralista” que priorice la relevancia y la pertinencia de la actividad académica en función de los objetivos y finalidades que sustentan la misión universitaria, la identidad institucional y las características propias del contexto (Bertolin citado en Lemaitre, 2018). Desde esta perspectiva, se propone orientar a la estructura del sistema de educación superior, hacia un sistema de aseguramiento de la calidad de responsabilidad compartida entre el estado, las instituciones de educación superior y los organismos de evaluación y acreditación, y que sea consistente con los requerimientos tanto internos como externos de la calidad (Lemaitre, 2018).

En medio de este entorno, a partir de 1990 se implementaron a lo largo de la región políticas y sistemas de calidad que han obedecido a modelos de regulación, autoevaluación, evaluación externa y de acreditación acorde a los contextos sociales, políticos y tecnológicos propios de cada país. Como resultado, en la actualidad en América Latina, conviven y se desarrollan simultáneamente, procesos de evaluación y acreditación voluntarios y obligatorios a

nivel de instituciones, carreras y/o programas. Cada sistema utiliza diferentes instrumentos de evaluación y que otorga certificaciones de diversas temporalidades e impacto, las cuales son operativizadas por una amplia gama de agencias estatales, privadas e internacionales que funcionan bajo esquemas de evaluación y acreditación nacional, regional e internacional (Strah, 2020).

A pesar de la trayectoria de más de treinta años del surgimiento de los procesos de evaluación y acreditación en la región, continúan siendo escasas las publicaciones académicas que evalúen los resultados e impactos generados, y que permitan brindar herramientas e información de sustento para la toma de decisiones y la orientación de la política (Lima y Rubaii, 2016). A nivel de percepción, actores de la red universitaria relacionan la implementación de las políticas de aseguramiento de la calidad en mejoras visibles en tres niveles: a nivel de sistema, a nivel de la gestión institucional, y a nivel del proceso de enseñanza aprendizaje. Bajo el marco de la pertinencia y la transformación social y territorial, a estos niveles deben adicionarse, resultados enfocados a la mejora de la calidad de vida y del contexto social (Earl, et al., 2002; Thomas, 2010). El proceso de mejora no está exento de críticas y dificultades asociadas a la homogenización de los criterios de la calidad, la carga de trabajo administrativo para la coordinación de los procesos de evaluación y generación de información, los conflictos de interés y la injerencia, rol y desempeño de los pares externos (Lemaitre, 2018). Bajo el criterio de Lima y Rubaii (2016):

Desde la perspectiva regional, se puede observar cambios similares que ocurren en casi todos los países de América Latina. Pese a haber empezado en diferentes épocas, estos países crearon nuevas leyes, nuevas organizaciones y establecieron procesos de acreditación, todo en nombre de la "calidad". Parecería ser un cambio sustancial hacia una dirección común, pero el cuestionamiento sigue siendo si es esta una descripción exacta de la realidad". (p. 17)

## La evaluación de la calidad universitaria en el Ecuador

Las olas de expansión en la demanda de matrícula para la educación superior en la región Latinoamericana, activaron como respuesta restricciones para el acceso a la educación pública y la apertura de mecanismos para la ampliación de la oferta privada (Levy, 2006). Al igual que en la región, Ecuador debió enfrentar la necesidad de distribuir recursos escasos para todos los aspirantes. De tal forma, la segunda reforma universitaria se originó a través de las tensiones entre las fuerzas sociales reales entre la masificación de la matrícula, la diversificación de las instituciones de educación superior, la creación de nuevas carreras y la creciente participación del sector privado (Carvajal, 2018).

La falta de políticas de regulación y control por parte del Estado permitió la creación de instituciones públicas y privadas bajo un modelo de expansión desordenado y que funcionaba con dinámicas académicas-administrativas en desmedro de la calidad (CONEA, 2009; Raza, 2019). En efecto, en el año de 1989 en el Ecuador existía un número de 21 universidades y escuelas politécnicas que se incrementó a 62 en 2003, llegando a 71 en 2008. La expansión de la matrícula pasó de 186 618 a 46 5000 estudiantes en 2008, y la planta de profesores se triplicó de 11 395 a 33 007 docentes (Pacheco, citado en CACES, 2018). Finalmente, para el año 2009 el sistema superior estaría conformado por 73 universidades y escuelas politécnicas, sumadas a 145 extensiones universitarias y 285 institutos superiores (CONEA, 2009).

En cuanto a las políticas de evaluación de la calidad, un primer diagnóstico del sistema de educación superior inició en el año de 1989 cuando el entonces Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas (CONUEP), propició la autoevaluación de las 21 instituciones de educación superior existentes del país. Más adelante, en 1995, a través del proyecto "Misión de la Universidad Ecuatoriana para el siglo XXI", el CONUEP desarrollo una evaluación del sistema universitario e identificó cinco nudos críticos: insuficiente calidad de la actividad académica, insuficiente vinculación con el medio externo, baja calidad de la gestión, insuficiencia de recursos económicos, y la carencia de un sistema de rendición de cuentas (Pacheco, 2010). De estos informes no se desprendieron acciones específicas debido a que la estructura política del país y del propio entorno universitario, postergó y obstaculizó la aplicación de regulaciones sobre las instituciones y oferta académica que presentaban deficiencias de calidad (Villavicencio, 2008).

De esta manera, y a pesar de que el país contaba con un sustento jurídico de regulación del sistema de educación superior, los procesos formales de evaluación de la calidad se iniciaron en el país con cierto retraso en relación a la región Latinoamericana (Cabrera, 2020; Lima y Rubaii, 2016). No fue hasta el año 2000 y bajo amparo de la nueva Constitución de 1998, que la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) determinó la conformación de un organismo encargado de regular y ejecutar de procesos de evaluación de la calidad para el sistema de educación superior ecuatoriano.

## La acreditación voluntaria de la universidad ecuatoriana

En el marco del debate de la nueva Ley Orgánica de Educación Superior, diferentes actores del sistema de educación superior impulsaron la iniciativa de establecer mecanismos de evaluación y de acreditación de la calidad, que den cuenta del quehacer académico y del servicio de la universidad a la sociedad. De esta manera, la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) aprobada en el

año 2000, determinó la conformación de un organismo encargado de regular y ejecutar de procesos de evaluación de la calidad de manera obligatoria para el sistema de educación superior ecuatoriano. Bajo este marco normativo, se estableció la creación del Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP) como ente planificador, coordinador y regulador del sistema,<sup>2</sup> y del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA) como un órgano autónomo y responsable del funcionamiento del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior <sup>3</sup>.

El CONEA estableció la necesidad de iniciar con procesos de evaluación institucional y definió a la autoevaluación como requisito indispensable para las fases de evaluación externa y acreditación. Este planteamiento se amparaba en la perspectiva de generar una cultura de calidad que se extendida hacia todos los niveles de formación, permitiendo continuar más adelante con evaluaciones específicas de programas, educación a distancia, carreras y la evaluación del desempeño docente (Aranda, 2009). El diseño de la política de evaluación se ejecutó con la asesoría de comités técnicos, comisiones especiales y a través de una amplia discusión con las instituciones de educación superior, sectores gubernamentales y de la sociedad. La definición de los criterios y mecanismos de evaluación de la calidad, contó además con el apoyo y asesoría de organismos regionales de cooperación y agencias de evaluación de países latinoamericanos. Las concepciones y guías para el proceso fueron sistematizados y publicados en varios documentos, manuales e instructivos <sup>4</sup>.

El modelo de evaluación resultante, definió como unidades de análisis a las Funciones Universitarias de Docencia, Investigación, Vinculación con la Colectividad y la Gestión Administrativa, las cuales se desplegaban en 8 ámbitos

---

2 El Art. 13 de la Ley Orgánica de Educación Superior, establecía entre los deberes y atribuciones del CONESUP, la regulación para la creación, funcionamiento, control y supresión de las instituciones de educación superior, carreras y programas del sistema de educación superior.

3 La conformación del CONEA, determinada en el Art. 93 de la LOES, establecía la participación de representantes del sector académico, del Ministerio de Educación y Cultura, de las federaciones nacionales de los colegios profesionales del país, del organismo estatal de ciencia y tecnología y de la Federación de Cámaras de la Producción, estructura bajo la cual se facilitaron procesos de diálogo desde los diferentes sectores y grupos sociales del entorno educativo, social y productivo.

4 El CONEA contó con el apoyo del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) y de agencias de acreditación como la CONEAU de Argentina. Entre la documentación generada se incluían estudios con los antecedentes para la evaluación, concepciones de la calidad y estándares de calidad para la educación, así como los instrumentos y manuales para la evaluación externa de pregrado y posgrado, y la guía de autoevaluación con fines de acreditación para las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador. Estas publicaciones se encuentran disponibles en la página de la Biblioteca Digital de la UNESCO en:

<https://unesdoc.unesco.org/search/N-EXPLORE-ed915303-3474-4fa1-b845-a9a230f8c10e>

que eran evaluados a través de 4 dimensiones, 12 criterios y 186 indicadores cuantitativos y cualitativos (CONEA, 2003).

**Tabla 1**

*Funciones y ámbitos del modelo de evaluación CONEA 2003*

<b>Funciones</b>	<b>Ámbitos</b>
Docencia	Docencia y formación de recursos humanos
Investigación	Investigación científica y tecnológica
Vinculación con la Colectividad	Interacción social Impacto institucional
Gestión Administrativa	Misión y plan institucional Administración y gestión Presupuesto y recursos financieros Bienestar universitario

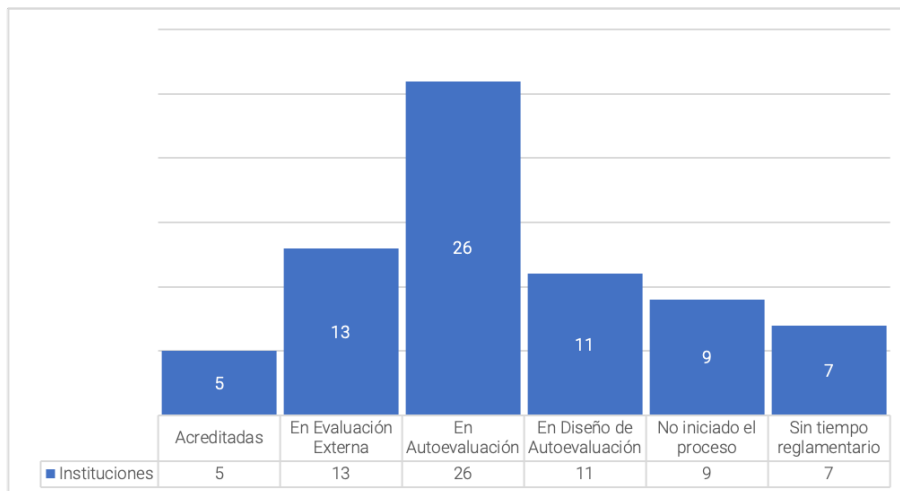
Fuente: CONEA 2003  
Elaboración propia

En medio de la proliferación de nuevas instituciones universitarias en el país, el CONEA inició en 2002 los procesos voluntarios de autoevaluación institucional, aplicándose por primera vez en el modelo de evaluación externa en 2004 (Aranda, 2009). La implementación de la política de evaluación contó con la resistencia de ciertos actores e instituciones que se oponían a la misma y que cuestionaban la metodología, informes y los resultados de la evaluación (Pacheco, citado en CACES, 2018). Para el año 2008, el 7% de las 71 universidades y escuelas politécnicas existentes al momento en el país <sup>5</sup>, se encontraban acreditadas de manera voluntaria. 13 instituciones se encontraban en la fase de evaluación externa (18,3%), 26 en fase de autoevaluación (36,7%) mientras que 11 se encontraban en una etapa de diseño de la autoevaluación (15,5%). Por otra parte, 9 instituciones no habían iniciado el proceso (12,6%), mientras que 7 no cumplían con el tiempo legal requerido para la evaluación (Villavicencio, 2008).

<sup>5</sup> No se considera a la Universidad Jefferson que fue suspendida por el CONESUP en 2008, y a la Universidad Técnica Federico Santa María, mantenía una categorización de universidad extranjera que operaba bajo convenios interuniversitarios.

## Figura 1

### Resultados de la evaluación de Universidades y Escuelas Politécnicas. Evaluación CONEA 2002-2008



Fuente: Villavicencio, 2008

Elaboración propia

La evaluación ejecutada entre 2002 y 2008 permitió definir un inicio para la acreditación de la calidad de la educación superior en el Ecuador. A pesar de las posibles limitantes del modelo e instrumentos, e incluso de la propia conformación del órgano de evaluación, la política adoptada impulsó y operativizó por primera vez en el país procesos de evaluación y acreditación e implicó un acercamiento de las universidades ecuatorianas a un concepto de calidad y un modelo construido bajo un enfoque sistémico. Adicionalmente, el proceso implicó el serio compromiso de varias universidades y escuelas politécnicas para instaurar a la autoevaluación y la acreditación como mecanismos de rendición de cuentas y de garantía de la calidad, involucrando activamente a un gran número de profesores, estudiantes, personal administrativo y autoridades. Finalmente, y como un resultado de relevancia, la evaluación y acreditación voluntaria, permitió evidenciar el nivel de calidad de ciertas universidades que permitían superar no solo la evaluación nacional, sino iniciar inclusive procesos internacionales. Dentro de este mismo libro, Paúl Herrera desarrolla un análisis descriptivo del recorrido y experiencias de los procesos de acreditación internacional en el país, así como de las contradicciones y tensiones latentes con la política nacional de evaluación. En la misma sección, Roberto Follari analiza las posibilidades de la internacionalización de la universidad ecuatoriana, y su relación con la evaluación de la calidad. (Pacheco, citado en CACES, 2018).

## La evaluación bajo Decreto Legislativo del Mandato 14

La priorización de una oferta educativa polarizada hacia una lógica de mercado y no pertinente para las necesidades de desarrollo del país, atentó la estructura y calidad universitaria a través de prácticas clientelares y mercantilistas de la educación (Villavicencio, 2012). Las dificultades y falencias con las que contaba el sistema de educación, generaron un alto nivel de heterogeneidad en cuanto a la oferta académica, titulaciones, duración de estudios, rigor académico, fuentes de financiamiento, y prácticas de gestión académica-administrativa. La estructura educativa evidenciaba también deficiencias en la conformación, formación y estabilidad de la planta docente, al igual que una escasa incursión en proyectos de investigación, una falta de articulación del grado y posgrado, y una inadecuada e insuficiente infraestructura para la práctica docente e investigación (Larrea, 2006). El sistema de educación superior requería de medidas urgentes a fin de frenar el deterioro al cual se había expuesto en los últimos años.

En el marco de la Reforma Constitucional de 2008, la educación superior fue concebida como un sector estratégico para el cambio de la matriz productiva, por lo cual su transformación era trascendental bajo el nuevo paradigma de desarrollo del país impulsado por el gobierno (Zabala, 2016). La Asamblea Nacional vía Mandato Constitucional<sup>6</sup>, extinguió la Ley de creación de la Universidad Cooperativa de Colombia ante la evidencia de “irregularidades permanentes” en la expedición de títulos (CEAACES, 2013a). El Decreto dispuso además al CONESUP, la elaboración en el plazo de un año un informe sobre la situación académica y jurídica de las instituciones del sistema educativo, y la elaboración de un informe técnico sobre el nivel de desempeño institucional de los establecimientos de educación superior por parte del CONEA. La evaluación se ejecutó entre junio y octubre de 2009<sup>7</sup> y analizó la situación de 68 universidades y escuelas politécnicas, 145 extensiones y centros de apoyo,

---

6 El Decreto Legislativo No. 14 publicado en Registro Oficial el 31 de Julio del 2008, dictaminaba a través de la Disposición Transitoria Primera: El Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP) en el plazo de un año deberá determinar obligatoriamente la situación académica y jurídica de todas las entidades educativas bajo su control en base al cumplimiento de sus disposiciones y de las normas que, sobre educación superior, se encuentran vigentes en el país. Será obligación que, en el mismo período, el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA), entregue al CONESUP y a la Función Legislativa, un informe técnico sobre el nivel de desempeño institucional de los establecimientos de educación superior, a fin de garantizar su calidad, propiciando su depuración y mejoramiento; según lo determinado en el artículo 91 de la Ley Orgánica de Educación Superior. Los informes con los resultados finales del CONESUP y CONEA, deberán ser enviados para su conocimiento y, de ser el caso, para su resolución definitiva, a la Función Legislativa.

7 El 06 de agosto de 2009, previo informe y solicitud del CONEA, se autorizó ampliar 90 días la presentación del informe técnico a partir de la terminación del plazo establecido en la Disposición Transitoria Primera del Mandato Constituyente No. 14.

285 institutos superiores y de 3 universidades de posgrado que componían el sistema de educación superior. Los resultados de la evaluación se presentaron a la Asamblea en noviembre de 2009 bajo el Informe del Mandato 14, incluyendo las variables y resultados de los indicadores de cada una de las instituciones evaluadas.

La evaluación separó metodológicamente a las universidades de posgrado debido a las marcadas diferencias de su praxis investigativa en relación al sistema, por lo cual no se evaluaron y categorizaron tal como sucedió con las instituciones de oferta de grado y de grado-posgrado (CONEA, 2009). El Informe del Mandato 14 incluye una sección específica para la presentación de resultados, conclusiones y recomendaciones para la Universidad Andina Simón Bolívar (UASB), Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y el Instituto de Altos Estudios Nacionales (IAEN). Dicho documento, resalta la existencia de una marcada cultura de investigación al interior de estas universidades. La presencia de formación doctoral entre los profesores, era otro de los rasgos diferenciadores de las universidades de posgrado. Como una fortaleza más, se observaba la centralidad de los estudiantes en la vida institucional, reflejada a través de políticas e indicadores de acceso, permanencia, titulación, becas y soporte académico. Se identificaron también, aspectos a fortalecer tales como la vinculación, estabilidad, categoría, evaluación y remuneración docente.

En cuanto a las 68 universidades y escuelas politécnicas con oferta de grado y grado-posgrado, la evaluación evidenció la existencia de un sistema que requería de atención prioritaria y de la articulación de políticas públicas de regulación. La metodología evaluativa se basó en la utilización de la teoría multicriterial de decisión. Con ello se estableció una conformación de conjuntos de instituciones educativas que presentaban características y comportamientos relativamente homogéneos. Los criterios del modelo aplicado, se definieron en torno a aspectos centrales de la actividad universitaria: Academia, Estudiantes y Entorno de Aprendizaje, Investigación y Gestión Interna.



**Tabla 2***Crterios y aspectos del modelo de evaluación CONEA 2009*

<b>Criterio</b>	<b>Aspectos</b>
Academia	Formación académica Dedicación Docente Carrera Docente Vinculación con la colectividad
Estudiantes y entorno de aprendizaje	Acceso Reglamentación Titulación Soporte Académico
Investigación	Políticas de Investigación Praxis Investigativa Pertinencia
Gestión Interna	Políticas Institucionales Gestión Interna Infraestructura

Fuente: CONEA, 2009  
Elaboración propia

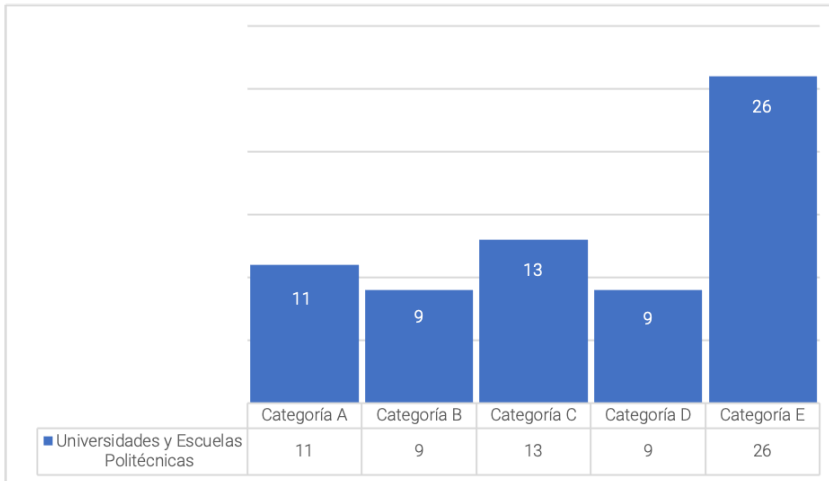
Los resultados reflejaban un conjunto universitario heterogéneo y fragmentado debido a condiciones de la gestión académica, investigativa y de servicio muy disímiles entre sí. De esta manera, la metodología de agrupación por categorías reunió instituciones que presentaban un relativo desempeño uniforme entre ellas, a pesar de que podían diferenciarse ciertas asimetrías entre los distintos criterios de evaluación<sup>8</sup> (CONEA, 2009). El Informe de evaluación de las universidades de grado, diferenció cinco categorías de universidades y escuelas politécnicas integradas de la siguiente manera: la categoría "A", integrada por 11 instituciones, 9 instituciones; la categoría "B", conformada por 13 instituciones; la categoría "C", con 9 instituciones, la categoría "D" y por último la categoría "E", constituida por 26 instituciones.

---

<sup>8</sup> Las asimetrías entre las instituciones de una misma categoría en torno a ciertos indicadores y criterios que advierte el Informe del mandato 14, permitía identificar que, a pesar de la posibilidad de agruparlas en función de su desempeño promedio, existían características disímiles entre sí y que podían obedecer a rasgos propios de la institución (trayectoria, localidad, identidad, etc.), u originarse debido a diferentes dinámicas y resultados de la gestión académica e investigativa. Es precisamente este aspecto el que generó dificultades en las evaluaciones desarrolladas los siguientes años, ante la decisión del órgano regulador-acreditador de continuar empleando esta misma metodología y las categorías.

## Figura 2

### Resultados de la evaluación de Universidades y Escuelas Politécnicas. Evaluación CONEA 2009

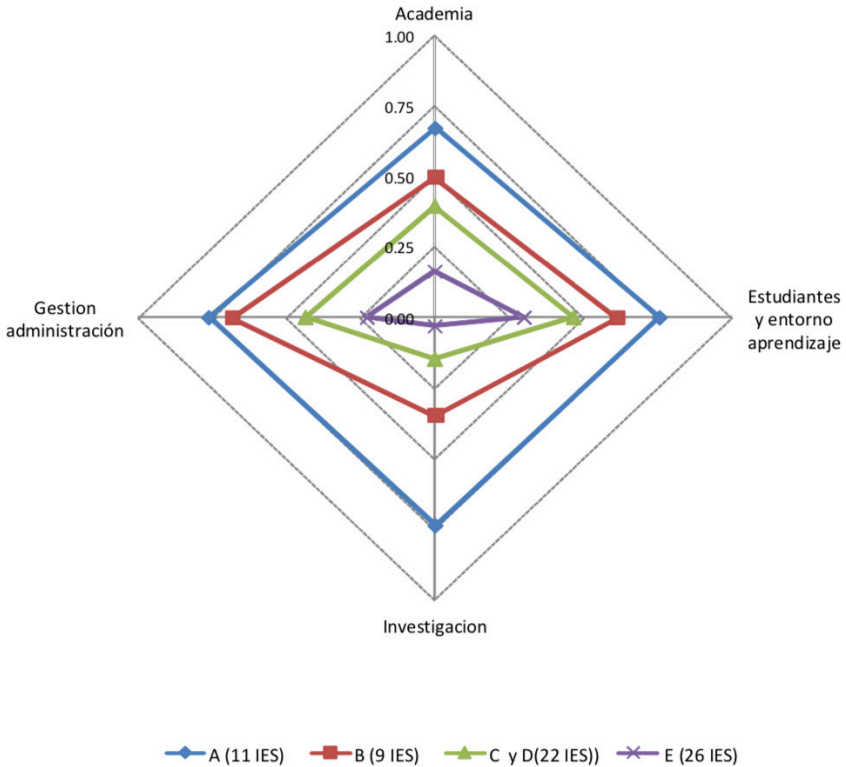


Fuente: CONEA, 2009  
Elaboración propia

El informe incluyó un análisis descriptivo de las condiciones y dinámicas institucionales identificadas dentro de cada una de las categorías, resaltándose la ausencia de un sistema consolidado, así como de acuerdos y prácticas comunes en cuanto a aspectos básicos de la educación, la pertinencia y la calidad. En el caso de las 26 instituciones que se ubicaron dentro de la categoría "E", el informe concluyó que el nivel de desempeño se ubicaba muy por debajo de la media nacional y que dichas instituciones se encontraban separadas por una considerable brecha del desempeño: "definitivamente no presentan las condiciones que exige el funcionamiento de una institución universitaria y en las que se evidencian las diferencias y los problemas que afectan a la universidad ecuatoriana" (CONEA 2009, 10).

**Figura 3**

*Desempeño promedio de las Universidades y Escuelas Politécnicas.  
Evaluación CONEA 2009*



Fuente: CONEA, 2009.

Las consideraciones presentadas en el Informe apuntaban a la proliferación descontrolada de centros educativos y a la falta de control de la oferta académica, como una de las causas que habría debilitado a las universidades del país. El deterioro del sistema se relacionaba a la implementación de un modelo expansionista que no consideraba la pertinencia ni la calidad, y que a su vez generaba una lógica de competencia de mercado e inclusive para el acceso a recursos. El diagnóstico informaba de la falta de homogeneidad en cuanto a los conceptos y prácticas académicas y administrativas relacionadas a la estabilidad, dedicación, categoría y requisitos de formación de la planta docente. A ello se sumaba la constatación de prácticas clientelares y de una variedad a "gusto", y del nivel más "novedoso" para la oferta académica, duración de las carreras, titulaciones y mecanismos de titulación que se

desarrollaban en medio de precarias condiciones de infraestructura física y tecnológica (CONEA 2009, p. 30).

En base a estas observaciones y conclusiones, el Informe del Mandato 14 incluyó recomendaciones específicas para el sistema de educación superior. Se planteó como medidas para la regulación y el fortalecimiento, la supresión de las universidades categoría “E”, la supresión gradual de las extensiones universitarias e institutos, la regulación de la oferta académica, el fortalecimiento del sistema de posgrados, la armonización de conceptos y prácticas, la recuperación de la memoria e identidad universitaria, la ampliación de la democracia universitaria, el desarrollo de un sistema integral de carrera del/a docente investigador/a, la garantía de igualdad de oportunidades, la promoción de la investigación científica y aseguramiento de su pertinencia social, y la definición de políticas para la integralidad y consolidación del sistema (CONEA 2009, pp.16-30).

## La evaluación y depuración del sistema de educación superior

Al amparo de la Reforma Constituyente de 2008, el Ecuador emprendió un proceso de creación de una nueva Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) como derogatoria a la Ley vigente desde el año 2000. La Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES) fue la instancia responsable de modular la consolidación del sistema de educación a la planificación nacional y al nuevo régimen de desarrollo.

La discusión y aprobación de la nueva Ley, se realizó en medio de un entorno mediado por un discurso político de “salvación” del sistema desde el Estado y de la proclamación de la “defensa” de la autonomía desde la perspectiva universitaria (Lima y Rubaii, 2016). Ello desencadenó una serie de divergencias y rupturas entre los representantes del gobierno, los grupos sociales, estudiantes, profesores y autoridades académicas. Las principales tensiones se establecieron en torno al debate de la educación como bien público, la autonomía, la pertinencia, la formación del profesorado, la capacidad de autorregulación de las universidades, la calidad y la injerencia del Estado en el sistema educativo.

La LOES fue aprobada en 2010, y determinó la creación de un nuevo sistema de regulación de la educación superior conformado por tres instancias: la Secretaría Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) como ente rector de la política pública, el Consejo de Educación Superior (CES) como organismo encargado de normar el sistema y sancionar, y el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) que reemplazó al CONEA y asumió la responsabilidad de la eva-

luación, categorización y acreditación de instituciones de educación superior, carreras y programas.

En correspondencia con la reforma planteada, la política enmarcada en la garantía de la calidad, se constituyó en un eje medular para la transformación del sistema. La orientación de la calidad que dictaminó la LOES 2010, se sustentó claramente en la búsqueda de la excelencia y la eficiencia, bajo una concepción y tendencia internacional de comparabilidad y compatibilidad de la educación a través de la evaluación (Lemaitre, 2018). De esta manera, la acreditación se definió como el producto de una evaluación rigurosa sobre el cumplimiento de lineamientos, estándares y criterios de calidad de nivel internacional a ser definidos por el CEAACES, mientras el aseguramiento de la calidad se planteó bajo la finalidad de garantizar la eficiente y eficaz gestión de carreras, programas académicos e instituciones, que obedeciera a una lógica de clasificación de acuerdo criterios medibles y reproducibles de carácter internacional (LOES 2010, Art. 93, 95, 96 y 97). Estas definiciones normativas, configurarían la política, modelos e instrumentos que se emplearían por parte del CEACCES en los procesos de evaluación desarrollados entre 2011 y 2018.

Los procesos emprendidos por el CEAACES desde 2011 se enmarcaron en las funciones designadas a esta institución en la LOES 2010. El propósito fundamental de los procesos que ha realizado es garantizar públicamente la calidad de la educación superior, con una orientación hacia la depuración y el mejoramiento del sistema. (CACES, 2019, p. 15)

La primera evaluación realizada por el CEAACES, correspondió a la depuración recomendada por el Informe del Mandato 14 de las instituciones educativas que fueron catalogadas en la categoría “E”<sup>9</sup>. La evaluación se ejecutó entre 2011 y 2012, y se basó en la medición de indicadores de calidad y de un examen de resultados de aprendizaje aplicado a los estudiantes de las 16 carreras diferentes que se ofertaban en dichas instituciones. Como resultado, se definieron 3 universidades catalogadas en un grupo “aceptable” y 8 universidades en la categoría de grupo “parcialmente aceptable”. Se estableció que 14 universidades se catalogaban dentro del grupo “no aceptable”. Estas 14 universidades fueron suspendidas por el Consejo de Educación Superior (CEAACES, 2013a).

Las universidades cerradas registraban una matrícula de 43000 estudiantes, y representaban a la fecha el 7,5% de la población estudiantil. Como una política para garantizar la continuación de estudios, SENESCYT emprendió conjuntamente con el sistema universitario, un Plan de Contingencia para la incorporación de los estudiantes por medio de convenios específicos con las

---

9 Dentro de las 26 universidades de la categoría “E”, se encontraba la Universidad Intercultural Amawtay Wasi, misma que fue evaluada y suspendida en 2013.

universidades y escuelas politécnicas. De acuerdo al requerimiento de cupos, las instituciones de educación prepararon planes académicos para la integración estudiantil a la oferta académica existente y/o a carreras específicas generadas para el Plan bajo la figura de Unidades de Titulación Especial. Al año 2021, y a diez años del cierre, las universidades de acogida, la SENESCYT y el CES, iniciaron el finiquito de los convenios específicos del Plan de Contingencia, registrándose informes de resultados de graduación, permanencia y deserción semestral de los estudiantes, así como del informe de los estudiantes que continúan cursando sus estudios a la fecha.

Seguidamente al cierre de las 14 Universidades, en 2013 el CEAACES llevó adelante un nuevo proceso de evaluación, categorización y acreditación institucional a 54 de las 56 universidades y escuelas politécnicas del sistema educativo<sup>10</sup>. La evaluación mantuvo la metodología de análisis comparativo definido para Mandato 14, por lo cual el instrumento utilizado establecía estadísticamente metas de cumplimiento y ponderaciones que configuraban un modelo de evaluación cuantitativo acumulativo. Durante los dos talleres de presentación del Modelo fueron reiterativos los cuestionamientos de autoridades y representantes de la universidad, sobre el uso de estándares y criterios internacionales de evaluación que resultaban contradictorios al contexto nacional y realidad universitario. Existió también la insistencia y exigencia de los representantes universitarios y autoridades académicas para la entrega previa de los umbrales para la acreditación y categorización, de las funciones de utilidad para el cálculo de los indicadores cuantitativos y de los pesos ponderados de los indicadores del modelo. Esta información fue conocida por parte de las instituciones evaluadas al momento de la entrega del informe final de la evaluación.

La estructura y criterios de evaluación definidos en el Modelo 2013, guardaban relación estrecha con la evaluación 2009. Para el nuevo proceso, se ajustaron algunas definiciones, criterios y fórmulas de cálculo a nivel de los indicadores, lo cual implicó transiciones de las instituciones entre las categorías definidas (CEAACES, 2013b). El Modelo 2013 contempló cinco criterios: Academia, Eficiencia Académica, Investigación, Organización e Infraestructura que se evaluaron a través indicadores compuestos por 68 variables cualitativas y cuantitativas. El Modelo se ajustó y evaluó diferenciando a universidades de grado, universidades de grado y posgrado y universidades de posgrado.

---

10 La Universidad Naval Comandante Rafael Morán Valverde (UNINAV) y la Escuela Politécnica del Ejército (ESPE) no fueron evaluadas en 2013 debido a su proceso de fusión junto al Instituto Tecnológico Superior Aeronáutico (ITSA) para conformar la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE.

**Tabla 3***Crterios y subcriterios del modelo de evaluaci3n CEAACES 2013*

<b>Crterios</b>	<b>Subcriterios</b>
Academia	Posgrado Dedicaci3n Carrera Vinculaci3n con la colectividad
Eficiencia Acad3mica	Admisi3n pregrado Admisi3n posgrado Tasa retenci3n inicial pregrado Eficiencia terminal pregrado Eficiencia terminal posgrado
Investigaci3n	Planificaci3n de la Investigaci3n Investigaci3n regional Producci3n cient3fica Libros revisados por pares
Organizaci3n	Vinculaci3n con la colectividad Transparencia Gesti3n Interna Reglamentaci3n
Infraestructura	Biblioteca TIC Espacios docentes

Fuente: CEAACES, 2013b

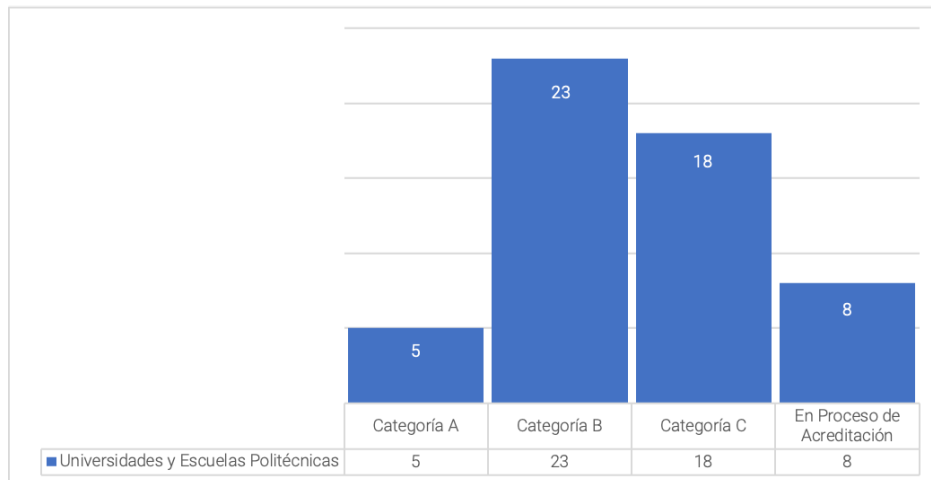
Elaboraci3n propia

Para la definici3n de los resultados se emple3 como criterio el m3todo de an3lisis directo, mientras que, la utilizaci3n del m3todo de an3lisis de conglomerados defini3 el n3mero y agrupamiento de las categor3as. En funci3n de esta metodolog3a, se definieron cuatro categor3as que correspond3an a rangos espec3ficos de desempe3o<sup>11</sup>. En resultado, 46 Universidades y Escuelas Polit3cnicas fueron acreditadas y categorizadas: 5 instituciones en la categor3a "A", 23 en la categor3a "B", 18 instituciones en la categor3a "C". 8 universidades no fueron acreditadas, ubic3ndolas en la categor3a "D" bajo un estado de "En proceso de acreditaci3n" (CAACES, 2013b).

11 El modelo de evaluaci3n distingui3 rangos de cumplimiento para cada categor3a diferenciados para las instituciones 3nicamente de grado, las de oferta de grado y posgrado, y finalmente para las tres universidades de posgrado del pa3s.

## Figura 4

### Resultados de la evaluación de Universidades y Escuelas Politécnicas. Evaluación CEAACES 2013



Fuente. CEAACES, 2013b

Elaboración propia

En los tres modelos se mantuvo una clara orientación de mayor valoración de la investigación por sobre la docencia. Así en el caso del modelo aplicado a universidades de grado y posgrado en 2013, de los 47 indicadores evaluados, únicamente 6 de ellos representaban el 39,6% del peso absoluto del modelo. Al contrario, indicadores directamente relacionados a funciones del proceso de aprendizaje, de servicio a la sociedad y de responsabilidad universitaria tales como programas de vinculación, implementación de políticas de ética y responsabilidad, acción afirmativa, seguimiento de graduados, equidad de género, entre otros, representaron en el modelo valores porcentuales absolutos menores al 1% (CEAACES, 2013b). El mensaje detrás del modelo se orientaba hacia la meta de una gestión eficiente y de calidad basada en indicadores de mayor o menor importancia (Zerega y Murrieta, 2016). La asignación de estas ponderaciones permitía compensar numéricamente falencias o ausencias relevantes del quehacer académico a través de un reducido número de indicadores priorizados y de alta ponderación, lo cual generaba distorsiones y una visión reduccionista de la compleja realidad universitaria, de la diversidad y de la propia conceptualización de la finalidad de la calidad (Roig, 2014; Raza, 2019).



Posterior a la entrega del informe individual de evaluación a cada universidad, no existió un acceso público a los informes individuales, datos y variables que fueron utilizadas para la evaluación. Este hecho, sumado a la falta de conocimiento previo de las ponderaciones de indicadores y funciones de utilidad, insertaron al proceso en un marco de falta de transparencia, vacíos legales y desconfianza (Koppel, 2015). Más adelante en el año 2015, algunas de las variables utilizadas en el proceso fueron divulgadas por parte de uno de los consejeros del CEAACES a través de una publicación con aval de una universidad ecuatoriana (Espinoza y Macías, 2012). Cuatro años después de la evaluación, en 2017, el CEAACES publicó un informe descriptivo de las fases e instrumentos técnicos del proceso, sin que se incluya el detalle de variables utilizadas ni un análisis de los resultados del sistema de educación superior.

Además de la evaluación institucional, el CEAACES llevó adelante la evaluación de extensiones universitarias entre 2012 a 2013, para el 2015 realizó la recategorización voluntaria de 12 universidades y escuelas politécnicas acreditadas en 2013, ejecutó la evaluación de las universidades categoría "D" entre 2016-2017 y la evaluación de las carreras de medicina, enfermería, odontología y derecho entre los años 2014 a 2017 (CACES, 2008). Adicionalmente, el CACES ha mantenido bajo su responsabilidad la aplicación del Examen de Habilitación del Ejercicio Profesional (EHEP) a través de dos convocatorias anuales para las carreras de medicina, odontología y enfermería.

El cierre de las 14 universidades de categoría E se mantiene quizá como uno de los efectos más visibles, dolorosos y de mayor impacto en cuanto a la aplicación de la política de evaluación para la reforma del sistema de educación superior. A este proceso deben sumarse los resultados obtenidos a través de las evaluaciones ejecutadas por el CACES. De tal forma, para el año 2018, las 55 universidades que fueron evaluadas a partir de 2009, se encontraban acreditadas y categorizadas. De las 86 extensiones y centros universitarios, 39 se encontraban aprobados, y de las 111 carreras de Medicina, Odontología, Derecho y Enfermería existentes, 55 habían sido acreditadas (CACES, 2018).

## La evaluación enmarcada en el aseguramiento de la calidad

La falta de apertura al diálogo por parte de los entes de regulación estatal, junto a la decisión del CEAACES de continuar empleando la metodología de categorización y depuración planteada para la evaluación del Mandato 14<sup>12</sup>, impulsó cada vez con más entereza, una postura crítica por parte de las universidades del país, en cuanto a la necesidad de repensar de manera conjunta entre las universidades y el estado, la definición y alcance de una proyección para el sistema educativo ecuatoriano.

Uno de los esfuerzos por plantear un proceso de construcción conjunta y de responsabilidad compartida –que Emilio Ochoa detalla en su artículo dentro del presente libro–, fue la iniciativa liderada por los rectores universitarios a través de la Asamblea de Rectores del Sistema de Educación Superior del Ecuador (ASESEC). Este proyecto definió la construcción de una propuesta de desarrollo para la educación superior en trabajo conjunto con los representantes de SENESCYT, CES Y CACES. La “Agenda 2030” se plasmó como una guía para el sistema ecuatoriano luego de la depuración impulsada por el diagnóstico e Informe del Mandato 14 de 2009, al definir objetivos y aspectos fundamentales para el adecuado funcionamiento del sistema.

A pesar de que la propuesta no continuó su cauce luego de las elecciones presidenciales de 2017, las preocupaciones y principios fundamentales que la orientaban, se sumaron a procesos de debate y reflexiones académicas a lo largo del país<sup>13</sup>. Justamente a través de estos diálogos, se gestó al interior del sector universitario un proceso de análisis proactivo en cuanto a la política e instrumentos de evaluación de la calidad de la educación superior. Entre los principales puntos de acuerdo, se establecía la necesidad de continuar con procesos de evaluación y acreditación tendientes hacia el mejoramiento de la

---

12 En 2017, el CEAACES inició los talleres de socialización del Modelo Preliminar de Evaluación Institucional que debía ser aplicado, conforme lo dispuesto por la LOES en el 2018, y luego de transcurrido el periodo de cinco años de la acreditación otorgada en 2013. El Modelo Preliminar presentaba ciertos ajustes a nivel de las escalas cualitativas de valoración y de la inclusión de elementos fundamentales, pero se mantenía intacto el principio estadístico comparativo a través de curvas y funciones de utilidad y de la asignación de pesos ponderados bajo una lógica acumulativa de puntajes para la acreditación.

13 Espacios como la Conferencia Nacional Educación Superior: Investigaciones para una nueva Agenda de Cambios Necesarios, desarrollado en la Universidad Andina Simón Bolívar en 2016; el Seminario Nacional de Pensamiento sobre la Universidad en la Universidad del Azuay, en 2017; los talleres de Grupos de Trabajo Universidad y Sociedad de Quito, Guayaquil y Cuenca, y los propios talleres convocados por ASESEC en el marco de la construcción de la Agenda 2030, abrieron una línea de análisis político y académico en cuanto a la necesidad de establecer una visión política y normativa orientada al fortalecimiento del sistema de educación superior.

calidad, priorizando una construcción verdaderamente participativa, contextualizada y bajo una mirada sistémica de la complejidad de la universidad. Primaba también, la exigencia del conocimiento previo de los umbrales de cumplimiento y ponderaciones de criterios e indicadores del instrumento de la evaluación, así como el abandono de un modelo de evaluación preponderantemente cuantitativo, acumulativo y orientado hacia el privilegio de la investigación por sobre la docencia y la vinculación con la sociedad<sup>14</sup>.

Como un resultado, en 2018 se inició un nuevo debate para la propuesta de Reforma a la Ley Orgánica de Educación Superior (LOR-LOES, 2018) con los diferentes actores del sistema de educación superior: delegados del gobierno, autoridades y representantes de las instituciones de educación superior, representantes estudiantiles y de la sociedad civil, asambleístas nacionales, así como con las nuevas autoridades de SENECSYT, CES y CEAACES. La Reforma a la Ley fue aprobada y publicada el 02 de agosto de 2018 en el Registro Oficial. La LOR-LOES incorporó modificaciones de relevancia conceptual al redefinir el principio de la calidad, priorizar el aseguramiento de la calidad y la autoevaluación por sobre la acreditación, y al eliminar la categorización. El principio de la calidad integró el reconocimiento y valorización de las tres funciones sustantivas de la actividad universitaria, bajo elementos orientadores como la pertinencia, la diversidad, el diálogo de saberes y la integralidad (LOR-LOES, Artículo 93).

La Reforma creó además un Sistema Interinstitucional de Aseguramiento de la Calidad que planteaba entre sus objetivos, la participación activa de las instituciones educativas en la definición de la política pública y el aseguramiento de la calidad a través de la integración al sistema de las Instituciones de Educación Superior, SENECSYT, CES y el CACES (Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior) que reemplazó al CEAACES. Se dispuso, además, los principios que deberán orientar los criterios de evaluación y se definió al aseguramiento interno de la calidad bajo la finalidad del desarrollo constante de la calidad (LOR LOES, 2018, Artículo 94, 95, 96). Este sería el nuevo enfoque de la política pública de la calidad, conducente hacia una tendencia

---

14 La Universidad del Azuay, la Universidad de Cuenca, la Universidad Politécnica Salesiana y la Universidad Católica de Cuenca, promovieron a partir de 2017, un trabajo conjunto para el análisis de la política de evaluación institucional. La iniciativa se concretó en un manifiesto presentado en la ciudad de Cuenca en 2017 durante los talleres de socialización convocados por el CACES para la revisión del Modelo Preliminar Institucional. Más adelante, la propuesta fue debatida en un encuentro desarrollado en la ciudad de Cuenca entre 26 universidades del país y con la participación de directores y responsables institucionales de los procesos de evaluación y acreditación. Finalmente, dicha propuesta fue puesta en conocimiento de las autoridades del CACES en 2018, abriendo paso a un proceso de diálogo permanente enmarcado en el proceso de evaluación con las instituciones de educación superior. Desde el CACES se convocó al apoyo universitario para la definición de la política de evaluación, la capacitación de pares evaluadores y la construcción del modelo para la evaluación.

regionalista y pluralista, enmarcada en la diversidad y la pertinencia (Dias Sobrinho, Stubrin & Martín, 2008; Lemaitre 2018).

La Disposición Transitoria Primera de la Reforma a la Ley, requirió adecuar el proceso y modelo de evaluación para acoger y dar cumplimiento a las nacientes disposiciones de la Ley. Para ello, las nuevas autoridades del CACES mantuvieron varias reuniones y acercamientos con las universidades y escuelas politécnicas a fin de iniciar un proceso de diálogo para la definición de la evaluación venidera. Como resultado, el CACES aprobó la Política de Evaluación Institucional en 2018<sup>15</sup> e inició un proceso de ajuste del instrumento de evaluación a ser empleado<sup>16</sup>. Para ello, el CACES conformó un equipo de trabajo que integraba la participación de autoridades, personal directivo y técnico del organismo y la colaboración de un equipo de académicos universitarios durante la fase de definición del modelo (CACES, 2019).

El Modelo de evaluación externa de universidades y escuelas politécnicas, fue elaborado y aprobado por el CACES en 2019. El instrumento introdujo ajustes de relevancia a nivel de los criterios de evaluación, metodología y condiciones para la acreditación. Se definieron como ejes centrales de la evaluación a las Funciones Sustantivas de Docencia, Investigación y Vinculación con la sociedad, mientras que un cuarto eje contempló el conjunto de condiciones institucionales requeridas para el funcionamiento universitario. Para el caso de las Funciones Sustantivas, los estándares contemplaron la evaluación de las dimensiones de planificación, ejecución y resultados. El modelo se desplegó a través de 20 estándares de evaluación y acreditación y que se concibieron como el cumplimiento de condiciones básicas, condiciones *sine qua non* para que las instituciones de educación superior puedan llamarse como tales (CACES, 2019, 46).

Los 15 estándares cualitativos del Modelo se descomponían en 5 elementos fundamentales cada uno. Por otra parte, los 5 estándares cuantitativos, se basaron en fórmulas de cálculo matemático a través de variables cuantitativas y que incluyeron factores de compensación en función de la complejidad y de la mejora que había experimentado cada institución. Los resultados de

---

15 Las Política definida por el CACES parte del concepto del Sistema de Aseguramiento de la Calidad establecido en la Reforma a la LOES, y de la participación articulada de los actores que forman parte del mismo. En tal sentido, se reconoce del rol fundamental de la participación de las instituciones de educación superior para la mejora continua de la calidad.

16 La intencionalidad del CACES en promover un proceso colaborativo con las universidades para la definición del Modelo 2019, fue declarado en las Políticas de Evaluación Institucional elaboradas a partir de la aprobación de la LOR-LOES 2018. Este mismo documento planteó la definición de cambios centrales en torno al modelo orientados por la pertinencia y la realidad del contexto de las universidades. Por último, la política estableció como objetivos el mejorar los criterios, el tipo de indicadores, las fuentes de información requeridas y los procedimientos a seguir en el proceso.

los estándares cuantitativos fueron contrastados contra umbrales de cumplimiento que se definieron en base a la información histórica del sistema<sup>17</sup>. El Modelo definió la evaluación de la totalidad de estándares y de los elementos fundamentales de cada estándar, con base en una escala de cinco niveles de cumplimiento: "Cumplimiento satisfactorio"; "Aproximación al cumplimiento"; "Cumplimiento parcial"; "Cumplimiento insuficiente"; "Incumplimiento". (CACES, 2019).

---

17 El Modelo define lo siguiente en cuanto a los estándares: los estándares son de carácter cualitativo y cuantitativo, descomponiéndose los primeros en un conjunto de elementos fundamentales, y los segundos en fórmulas de cálculo matemático. Los elementos fundamentales son descripciones cualitativas, que desglosan los distintos aspectos contenidos en el estándar; permiten desmenuzar o desagregar su contenido en facetas o medidas simples, susceptibles de ser valoradas por los equipos evaluadores. Se ha homogenizado en cinco el número de elementos fundamentales de todos los estándares cualitativos, a fin de que las exigencias de cumplimiento sean similares. Las fórmulas de cálculo son formas de expresión numérica del estándar. Los rangos de referencia para los estándares cuantitativos se han establecido tomando en cuenta el comportamiento histórico de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador entre 2016-2017, a partir de la información que las IES han subido a la plataforma SIIES. En el modelo de evaluación institucional 2019, 80% de los estándares son cualitativos y 20% cuantitativos. Dentro de los cualitativos se introduce un dato combinado cuali-cuantitativo, y se consideran como fuentes de información algunas fórmulas que dan cuenta de aspectos específicos a ser evaluados en los estándares (CACES, 2019, pp. 24-25).

**Tabla 4*****Ejes, componentes, dimensiones y aspectos del modelo de evaluación CACES 2019***

<b>Ejes</b>	<b>Componentes</b>	<b>Aspectos centrales evaluados</b>	<b>Dimensiones</b>
Función sustantiva Docencia	Profesorado	Selección Titularización y Promoción Formación Capacitación Evaluación	Planificación Ejecución Resultados
	Estudiantes	Admisión y nivelación Seguimiento y tutoría Titulación Participación en actividades docencia, investigación y vinculación Participación en cogobierno	Planificación Ejecución Resultados
Función sustantiva Investigación	n/a	Programas y proyectos de investigación Gestión y asignación de recursos Participación profesores y estudiantes Políticas de incentivos y ética Resultados de la investigación	Planificación Ejecución Resultados
Función sustantiva Vinculación con la sociedad	n/a	Programas y proyectos de investigación Gestión y asignación de recursos Participación de profesores y estudiantes Políticas de incentivos y ética Resultados de la investigación	Planificación Ejecución Resultados
Condiciones institucionales	n/a	Planificación Estratégica y Operativa Infraestructura y equipamiento informático Bibliotecas Gestión Interna de la Calidad Bienestar estudiantil Igualdad de oportunidades	n/a

Fuente: CACES, Modelo de evaluación de universidades y escuelas 2019  
Elaboración propia

En el capítulo introductorio del presente libro, Silvia Vega Ugalde, quien fue presidenta de la Comisión de Universidades y Escuelas Politécnicas del CACES entre 2018 y 2020, relata detenidamente las orientaciones e innovaciones que definieron la construcción del Modelo de Evaluación Externa de Universidades y Escuelas Politécnicas 2019, al igual que las tensiones, retos y aspectos a reconsiderar en el marco de los criterios, elementos fundamentales y metodología que fue empleada. Adicionalmente, los diferentes capítulos de esta obra, incluyen una cuidadosa y detallada descripción por parte de los autores, del contexto para la evaluación, así como de las dimensiones, estándares y elementos fundamentales que constituyeron el Modelo 2019.

El proceso de evaluación se desarrolló entre septiembre de 2019 y marzo 2020, fecha en la cual debían ser entregados los Informes preliminares de la evaluación por parte del CACES. Al amparo de la declaratoria de emergencia nacional por efecto de la pandemia del COVID-19, el CACES aplazó esta entrega hasta agosto de 2020, se abrió el proceso de observaciones por parte de las universidades y de reconsideración por parte de los comités de evaluación externa. Los Informes Finales junto a las correspondientes resoluciones de acreditación o no acreditación, fueron entregadas a las Universidades y Escuelas Politécnicas en octubre de 2020. Los resultados de la evaluación definieron la acreditación de 52 de las 55 Universidades y Escuelas Politécnicas del país. 3 universidades no fueron acreditadas, y deben acogerse a un programa de plan de mejoras en acompañamiento del CACES, conforme lo establecido por la Ley (LOR-LOES, Artículo 96.1).

Resulta de vital relevancia, resaltar un logro fundamental de la Evaluación Externa de Universidades y Escuelas Politécnicas 2019-2020 para la trayectoria de la evaluación de la calidad de educación superior en Ecuador, y para la propia finalidad del presente libro. Luego de transcurridos 10 años del Informe del Mandato 14 ejecutado por el CONEA en 2009, el Ecuador cuenta nuevamente con la entrega, publicación y acceso libre a los Informes Finales de Evaluación de las 55 universidades y escuelas politécnicas que fueron evaluadas y conforman su sistema educativo universitario<sup>18</sup>. Este logro responsable y en fiel respeto al principio de transparencia, permite disponer de información base para levantar un diagnóstico e informe de la situación del sistema educativo universitario a través de las variables, valoraciones, y resultados contenidos en los Informes de Evaluación.

En el marco de la consolidación del sistema universitario en Ecuador, resulta necesaria una metaevaluación de la evaluación 2019. Las políticas, criterios,

---

18 El sistema universitario al año 2018 se encontraba conformado por 59 universidades. La Universidad de las Artes, la Universidad Nacional de Educación, la Universidad de Investigación de Tecnología Experimental Yachay y la Universidad Regional Amazónica IKIAM no fueron evaluadas debido a que, en función de su reciente creación, no cumplían el tiempo reglamentario para la evaluación.

estándares, metodología y resultados de la evaluación de universidades y escuelas politécnicas 2019-2020, deberá ser analizada y debatida ampliamente con la participación activa de los diferentes actores del sistema de educación superior, a fin de proyectar procesos futuros de la evaluación y acreditación.

## La calidad en medio de la falta del acceso público a la información

A lo largo del proceso de evaluación y depuración emprendido en el país, el sistema universitario ha reconocido la importancia de la garantía de una educación de calidad y de la necesidad de mantener mecanismos de regulación que no permitan repetir sucesos y modelos como los suscitados entre 1990 y 2008 (Ayala, 2015; Villavicencio, 2008, 2012). Sin embargo, actores académicos han cuestionado temprana y permanentemente, la falta de diálogo, las barreras impuestas para la participación de las universidades en la construcción mancomunada del proceso, la falta de transparencia de la información, y la instauración de un modelo estandarizado de corte cuantitativo que atentaba contra la autonomía, la pertinencia y la diversidad del sistema. (Ayala, 2015; Barreto, 2015; Breilh, 2016; Koppel, 2015; Roig, 2014; Var del Bilj, 2017; Villavicencio, 2013, 2014).

Lo que entendamos por calidad deseada debiera ser el mayor bien social y el más cuidado, por ser el más representativo del valor de lo que hacemos. Leemos que los bienes sociales solo existen mientras se los produce; eso ocurre con la calidad deseada: no nos llega desde afuera, no está en algo distinto de lo que hacemos, no es un atributo autónomo con existencia independiente, sino la expresión del valor de la construcción responsable, colectiva e inteligente de los cambios que alimentamos o no en el día a día. La calidad como construcción colectiva y búsqueda requiere ser siempre inspiradora, dinámica, abierta... Las lógicas y los ritmos que alimentan la sobrerregulación, hacen del control un mecanismo de reproducción de la rutina y de bloqueo de la búsqueda continua y auto reflexiva del mejoramiento. (Salgado, en Cobos et al., 2020)

Como asunto pendiente y hasta la fecha de edición del presente libro, el país no cuenta aún con la apertura y/o publicación de las bases de datos de la información institucional de las universidades y escuelas politécnicas, y que han sido utilizadas para los diferentes procesos de evaluación, categorización y acreditación institucional. Esta información ha sido reportada para cada evaluación, y adicionalmente, bajo disposición de la SENESCYT, CES y CACES, se ha ingresado anualmente dentro de la plataforma única del Sistema Integrado de Información de la Educación Superior (SIIES).



De esta manera, la base SIIES dispone de cerca de 388 variables correspondientes al periodo 2015-2021. Allí reposa la información sociodemográfica, contratación, dedicación, categoría, remuneración, distribución de carga horaria, formación académica terminada y en curso de la totalidad de profesores. La base incluye también información desagregada de estudiantes por carrera y programa, admisión, graduación, becas y su participación en proyectos de investigación y vinculación. Las matrices de variables de proyectos de investigación y vinculación detallan áreas y líneas de investigación, objetivos, fechas, presupuestos, impactos, resultados, profesores y estudiantes participantes. Se dispone de matrices con el detalle de la publicación de cada libro, capítulos de libros, artículos y memorias generadas en este periodo. Finalmente, se dispone también de información de consultorías, eventos académicos y culturales, información de infraestructura, sedes y extensiones, cogobierno, planificación estratégica, entre otros. Adicionalmente, la opción del portal ciudadano del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador, (SNIESE) se mantiene operativo.

Estas barreras de acceso la información, ha coartado la posibilidad de un análisis informado y participativo para la toma de decisiones y proyecciones para el sistema, así como la elaboración de estudios académicos que profundicen la investigación del entorno universitario ecuatoriano. Finalmente, el hecho de que la información del sistema se encuentre únicamente bajo conocimiento y posibilidad de análisis de los entes de regulación, desvaloriza el enorme esfuerzo que ha implicado para las instituciones de educación y para los propios entes de regulación, sistematizar, reportar y validar dicha información. Final y lamentablemente, Ecuador es uno de los países de la región que a partir de 2015 no cuenta con información del sistema universitario y de los indicadores de investigación, innovación y desarrollo para los informes que publica anualmente la Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología (RICYT), y de la cual SENESCYT forma parte como entidad responsable de enlace para la consignación de información (RICYT, 2020).

## **La situación actual del sistema universitario ecuatoriano: A una década del Mandato 14**

A partir del año 2002, Ecuador inició la ejecución de procesos de evaluación y acreditación de la calidad de las instituciones de educación superior. La garantía de la calidad se ha amparado bajo cuatro cuerpos normativos de ley: la Ley Orgánica de Educación Superior del año 2000, el Decreto Legislativo No. 14 de 2008, la Ley Orgánica de Educación Superior de 2010, y la Ley Reformatoria a la Ley Orgánica de Educación Superior aprobada en 2018. Así, la evaluación de la calidad contabiliza veinte años en el país. Cada uno de los cuatro principales procesos de evaluación –descritos brevemente en la sección anterior– se ha llevado adelante bajo bajo enfoques determinados –

depuración, acreditación y categorización- aseguramiento de la calidad – en respuesta a necesidades, objetivos y realidades específicas del sistema universitario. De entre ellas, la evaluación del Mandato 14 del año 2009 ha sido catalogada como un hito en la recuperación del Estado de su rol regulador, y como el punto de inflexión de la evaluación de la calidad (CACES, 2018; Villavicencio, 2012).

A la política de evaluación, debe sumarse el amplio cuerpo normativo expedido por la SENESCYT y el CES. La normativa se constituyó en un eje medular de la reforma, delimitando el campo de acción de la política pública y de la propia política institucional de las universidades, hacia prácticas de ordenamiento del sistema. La expedición de Reglamento para la aprobación de carreras y programas, el Reglamento de Nomenclatura y Armonización de Títulos, el Reglamento de Régimen Académico, el Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor-Investigador, el Reglamento del Sistema de Admisión y Becas, entre otros, han alineado el cumplimiento de los objetivos de consolidación con la operación del sistema.

Los principales retos de la educación superior sobre acceso, pertinencia y calidad, son resaltados en el Plan Nacional de Desarrollo...En ese sentido, el CES y CACES como organismos del SES, y la SENESCYT como entidad rectora de la política pública en educación superior, han emitido normativas, mecanismos y procesos que faciliten el desarrollo de la calidad y pertinencia de la educación superior en el país. (CES, 2021, 10)

En este marco de aseguramiento de la calidad, el rol de mayor relevancia está dado por la apropiación de las instituciones de educación superior de una cultura de autorreflexión y autocrítica. En fiel cumplimiento y respeto a su misión, autonomía e identidad, universidades y escuelas politécnicas, han impulsado políticas, programas y acciones tendientes al fortalecimiento de sus propias capacidades. En reconocimiento a ese esfuerzo, el último proceso de evaluación y acreditación de universidades y escuelas politécnicas, ejecutado por el CACES entre 2019-2020, partió del supuesto de “un nuevo momento” para el sistema universitario<sup>19</sup>.

---

19 La Política de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas en el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior señala lo siguiente: entre 2010 y 2017 se realizan varios procesos de evaluación, acreditación, clasificación académica y aseguramiento de la calidad de las IES y sus carreras, cuyos resultados continúan con un pie en la depuración del sistema, como puede apreciarse en la información citada antes, y con otro pie, en el objetivo de mejoramiento de la calidad del sistema. Los procesos de evaluación realizados por el CEAACES, como política pública, se volvieron legítimos para la academia y para la sociedad; los resultados de las evaluaciones efectuadas fueron, por primera vez, vinculantes y sirvieron para tomar decisiones respecto del SES. Ecuador cuenta este momento con 55 universidades y escuelas politécnicas acreditadas que, pese a sus debilidades, cumplen con los requisitos mínimos de funcionamiento; varias de ellas exceden estas condiciones básicas y tienen distintas fortalezas. Corresponde que

Sin embargo, resulta de suma importancia reconocer que las transformaciones de orden social, implican cambios profundos que van más allá de los resultados establecidos en objetivos de corto o mediano plazo (Earl, et al., 2002; Thomas, 2010). Bajo esta noción, y con un recorrido de veinte años tras la implementación de políticas enmarcadas en la calidad del sistema de educación superior, cabría preguntar: ¿qué cambios se han introducido en el sistema de educación superior ecuatoriano?, ¿a qué nivel han llegado a establecerse las modificaciones en la política de calidad de la educación superior?

La situación actual del sistema de educación superior se presenta aún como un claroscuro debido a la no disponibilidad de información y al número reducido de estudios académicos que analicen a profundidad la realidad del sistema, así como los efectos de la política pública y de los procesos de evaluación de la calidad en Ecuador (Cabrera 2020; Lima y Rubaii, 2016). Ante ello, la presente publicación busca constituirse en una fuente de consulta mediada por los resultados del proceso de evaluación institucional de universidades y escuelas politécnicas ejecutado por el CACES entre 2019-2020. Una aproximación a la situación actual del sistema estará dada por el análisis detallado de los resultados de cada uno de los elementos fundamentales y estándares evaluados a nivel de las funciones sustantivas de Docencia, Investigación y Vinculación con la sociedad, así como de los estándares proyectivos que son desarrollados y presentados por los diferentes autores, a través de metodologías de análisis cuantitativo como cualitativo.

En tal sentido, las líneas siguientes plantean enmarcar un contexto general del sistema de educación universitario ecuatoriano como complemento al análisis detallado de los resultados de la evaluación 2019-2020 que se presentan en los diferentes capítulos que componen las secciones de esta obra. Con esta finalidad, se presenta un análisis descriptivo general del comportamiento del sistema a nivel de macro criterios del entorno universitario en el año 2018, y que corresponde al periodo de evaluación definido por el modelo 2019<sup>20</sup>. Considerando que, a lo largo del trayecto de la evaluación, se dispone únicamente de la publicación de los informes y variables utilizadas por el proceso del Mandato 14 ejecutada por el CONEA en 2009; se determinó información común y datos de interés a nivel de las variables estudiadas, a fin de esbozar los principales resultados cuantitativos percibidos en el contexto general del sistema.

---

todas se inscriban en el proceso de mejoramiento continuo, en un nuevo momento caracterizado por la constitución de un Sistema Interinstitucional de Aseguramiento de la Calidad, avalado por la Ley Orgánica Reformatoria a la LOES, publicada en agosto de 2018.

20 Para el caso de la evaluación de publicaciones a nivel de libros, capítulos y artículos indexados, el periodo de evaluación que contempló el Modelo 2019, fue de 2017 a 2018.

La información expuesta ha sido sistematizada en base al documento de Diagnóstico para el Plan de Desarrollo del Sistema de Educación Superior, elaborado y publicado por el CES en 2021. Se incluye también un tratamiento estadístico descriptivo de datos extraídos de los 55 Informes de Evaluación de Universidades y Escuelas Politécnicas 2019-2020. En este último caso, la información corresponde a 9 variables seleccionadas por la autora<sup>21</sup>, y que formaron parte de los 5 estándares cuantitativos que definió el Modelo 2019<sup>22</sup>: número de profesores, número de profesores titulares, número de profesores con formación doctoral, tasa de graduación, número de libros, capítulos de libros y artículos publicados en 2018 y 2017. A ellas se adicionan tres variables que fueron parte de la innovación del proceso 2019, y que hacen referencia a docentes-autores de las publicaciones, factor de impacto de los artículos publicados en Scopus y Web of Science, y al factor de pertinencia de proyectos<sup>23</sup>.

Debe acotarse que, metodológicamente el procesamiento estadístico de las variables cuantitativas de los Informes de Evaluación 2019-2020, se realiza en base a la definición de cuartiles debido a la heterogeneidad de los datos entre las 55 instituciones. Los cuartiles se han definido en función del número de profesores ponderado<sup>24</sup> de cada institución. La tabla 5 y figura 5 permiten evidenciar la distribución de profesores en las instituciones, en base a la cual se han definido los cuartiles de agrupamiento. Se ha asignado un código de identificación a cada Universidad y Escuela Politécnica, en función de su ubicación en orden descendente dentro del cuartil.

---

21 La selección se ha realizado en función de la presencia de dichas variables en los indicadores de evaluación institucional que se han desarrollado a lo largo de los procesos de evaluación en Ecuador.

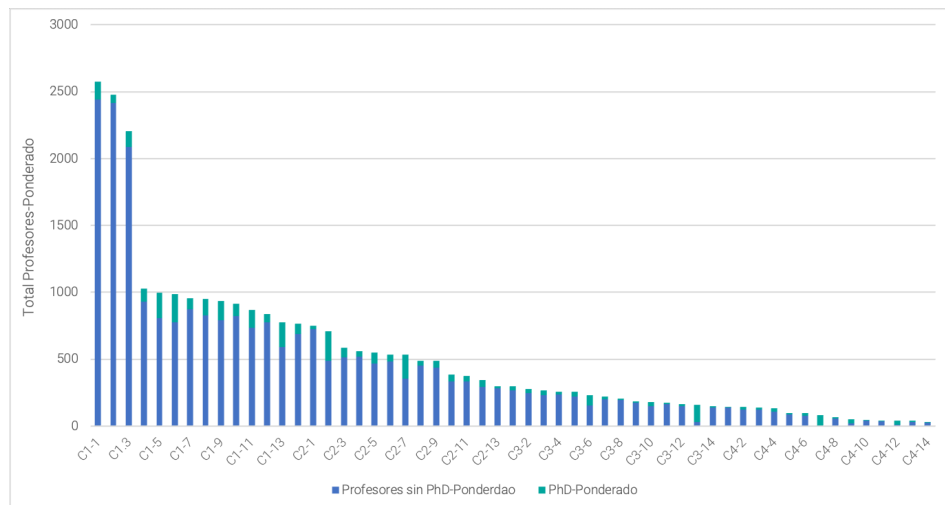
22 En el caso de las variables relacionadas a la planta docente, los valores disponibles en los Informes de Evaluación corresponden a los valores ponderados por el CACES en función del tiempo de relación laboral, de titularidad y de registro de la formación doctoral.

23 Para información de las variables y elementos fundamentales de la evaluación ejecutada por el CACES en 2019-2000, referirse al Modelo de Evaluación Externa de Universidades y Escuelas Politécnicas 2019 (CACES, 2019).

24 La metodología de la evaluación, utilizó un criterio de ponderación para la definición del número de profesores, número de profesores con formación doctoral y número de profesores titulares de cada institución, en función a la cantidad de tiempo que ostentaban la vinculación laboral, titulación y formación doctoral en la institución de educación, en relación al año 2018, que fue establecido como el periodo de evaluación.

**Figura 5**

*Distribución de los profesores en las 55 Universidades y Escuelas Politécnicas evaluadas en 2019-2020*



Fuente: Informes de evaluación externa de Universidades y Escuelas Politécnicas 2019-2020  
Elaboración propia

**Tabla 5****Definición de cuartiles en función del número de profesores de las Universidades y Escuelas Politécnicas 2018**

Cuartil I		Cuartil II		Cuartil III		Cuartil III	
Código	Total Profesores Ponderado	Código	Total Profesores Ponderado	Código	Total Profesores Ponderado	Código	Total Profesores Ponderado
C1-1	2574,39	C2-1	749,96	C3-1	297,52	C3-1	297,52
C1-2	2479,42	C2-2	707,3	C3-2	276,04	C3-2	276,04
C1-3	2207,02	C2-3	584,67	C3-3	265,87	C3-3	265,87
C1-4	1028,44	C2-4	562,37	C3-4	257	C3-4	257
C1-5	994,67	C2-5	550,54	C3-5	254,97	C3-5	254,97
C1-6	986,83	C2-6	532,52	C3-6	232,96	C3-6	232,96
C1-7	955,25	C2-7	531,86	C3-7	220,78	C3-7	220,78
C1-8	949,79	C2-8	487,43	C3-8	206,86	C3-8	206,86
C1-9	934,29	C2-9	485,46	C3-9	184,87	C3-9	184,87
C1-10	913,32	C2-10	382,83	C3-10	181,24	C3-10	181,24
C1-11	866,23	C2-11	376,82	C3-11	173,99	C3-11	173,99
C1-12	836,19	C2-12	344,67	C3-12	166,14	C3-12	166,14
C1-13	775,64	C2-13	299,19	C3-13	158,11	C3-13	158,11
C1-14	765	n/a	n/a	C3-14	149,92	C3-14	149,92

Fuente: Informes de evaluación externa de Universidades y Escuelas Politécnicas 2019-2020  
Elaboración propia

Nota: La metodología de la evaluación, utilizó un criterio de ponderación para la definición del número de profesores, número de profesores con formación doctoral y número de profesores titulares de cada institución, en función a la cantidad de tiempo que ostentaban la vinculación laboral, titulación y formación doctoral en la institución de educación, en relación al año 2018, que fue establecido como el periodo de evaluación.

Finalmente, debe acotarse, que la concepción que guía este análisis, parte del juicio de que el fortalecimiento del sistema de educación superior no se limita a los posibles incrementos a nivel cuantitativo. La calidad no está presente en las políticas, instrumentos ni en los indicadores, la calidad se construye y convive con en el diario quehacer de la actividad académica. Para una interpretación adecuada, la información que sigue a continuación deberá conjugarse con los hallazgos cualitativos y cuantitativos de los artículos que componen las secciones de Docencia, Investigación y Vinculación con la Sociedad dentro de este mismo libro. Sin embargo, es latente la necesidad de acceso a la información de las bases del Sistema Integrado de Información de la Educa-

ción Superior SIIES. La información de esta base, permitirá profundizar en los análisis y métodos estadísticos, así como en los resultados, conclusiones y proyecciones que puedan establecerse para el sistema.

## Conformación y oferta académica del sistema universitario

Retomando las principales conclusiones y recomendaciones del Informe de la evaluación de 2009, se evidencian claramente los ejes demandantes de mejora. La depuración del sistema se plantea como necesaria para el logro de la misión universitaria y para la conformación de un sistema educativo. Para ello, el Informe determinaba una regulación del número de instituciones de educación superior, de la oferta académica, y la armonización de conceptos y prácticas académicas para la integralidad del sistema (CONEA, 2009, pp. 22-24).

En 2008, el sistema estaba compuesto por 71 universidades y escuelas politécnicas y 285 institutos superiores. Para 2018 existían en el país 59 universidades y escuelas politécnicas en funcionamiento. Como resultado de la evaluación 2019-2020, 52 de ellas están acreditadas, 3 no acreditadas y 4 universidades no han sido evaluadas por no cumplir el tiempo reglamentario para la evaluación: la Universidad de las Artes, la Universidad Nacional de Educación, la Universidad de Investigación de Tecnología Experimental Yachay y la Universidad Regional Amazónica IKIAM. A esta infraestructura universitaria, se suma la Universidad del Río, que fue creada en 2018 y aún no ha sido evaluada, y la Universidad Bolivariana de reciente creación en 2020. Se adicionan también al sistema, 199 institutos técnicos y tecnológicos, y conservatorios superiores legalmente reconocidas, incluyendo aquellos no acreditados, en proceso de extinción, en proceso de cierre y sin oferta académica (CES, 2021).

En 2009 en el país se ofertaban 3032 títulos de grado y 277 a nivel técnico y tecnológico. Mientras que la duración, exigencias y mecanismos de titulación no compartían criterios comunes, las titulaciones cumplían con todos los “gustos” y bajo las denominaciones más “novedosas” (CONEA, 2009, 22-23). Como respuesta a esta realidad., el CES inició en 2012 la construcción de los Reglamentos para la aprobación de carreras y programas, el Reglamento de Nomenclatura y Armonización de Títulos, y el Reglamento de Régimen Académico, como bases normativas que establecían criterios de normalización de la oferta académica.

De esta manera, al año 2020, se encontraban aprobadas 2069 carreras de grado sumadas a 1086 carreras de formación tecnológica, y 158 a nivel técnico. En cuanto a programas de posgrado, se ofertaban 1239 programas de maestrías, de los cuales el 11,70% corresponden a formación académica con

trayectoria de investigación, y el 83,7% a trayectoria profesionalizante. Por último, se encontraban activos 117 programas de especialidad y 9 programas de formación doctoral. El 75,7% de la oferta total del sistema opera bajo modalidad presencial (CES, 2021).

## Profesores

De acuerdo al Informe del mandato 14, aspectos como la estabilidad, dedicación, categoría, formación y remuneración docente constituían elementos comunes bajo recomendación de fortalecimiento a nivel de las cuatro categorías "A", "B", "C" y "D" de universidades y escuelas politécnicas<sup>25</sup>. Dentro de las recomendaciones se enfatizó en la necesidad de una normativa integral para la carrera docente (CONEA 2009, p. 28). Por otra parte, en el caso de las universidades categoría "D", la conformación de la planta docente se señaló como uno de sus principales puntos críticos. Para el año 2008, el Informe recoge un número total de 33 675 profesores entre las 71 universidades y escuelas politécnicas existentes, de los cuales, únicamente el 27,8% contaba con formación de maestría y apenas un 1,8 % registraba formación doctoral (CONEA, 2009).

El número de docentes a 2008 pertenecientes a las 55 universidades acreditadas en 2019-2020, era de 31 496. A partir de la vigencia de la LOES 2010, y del Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor/a e Investigador/a, se determinó, en los Artículos 30 al 36, como requisito indispensable para el ejercicio de la función docente, contar mínimo con formación de cuarto nivel equivalente a maestría. Al año 2018, la planta de profesores universitarios, presenta un notable incremento en la formación de cuarto nivel de los docentes, ascendiendo un 95% al cumplimiento del requisito mínimo. La presencia de profesores con formación doctoral ha incrementado también, llegando a valores aproximados al 12% de la planta de docentes. Se proyecta alcanzar mayor presencia en los próximos años debido a la formación doctoral en curso.

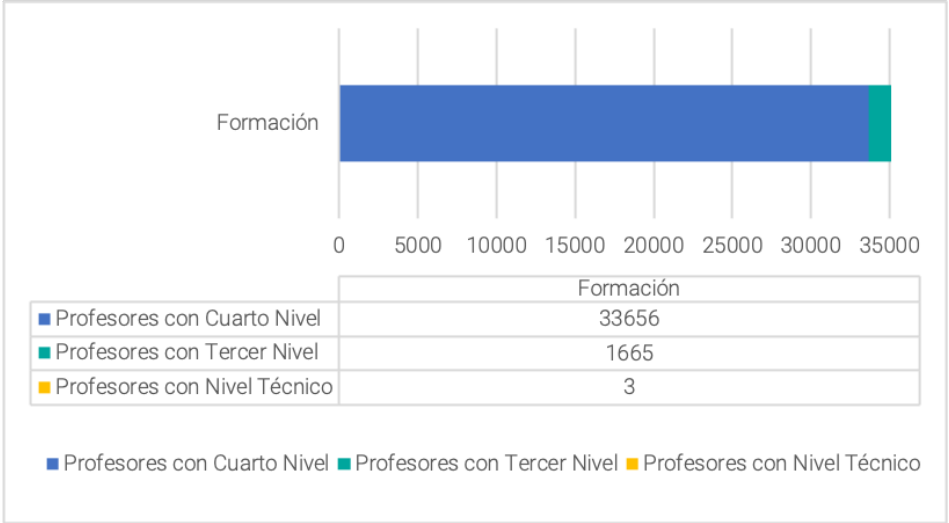
---

25 En el caso de la quinta categoría, integrada por las 26 universidades de categoría "E", una de las mayores deficiencias detectadas fue la conformación y gestión de la planta docente. En Informe del Mandato 14 se determina una ausencia generalizada entre las 26 instituciones de políticas, normativas y procedimientos para la selección, contratación, estabilidad, dedicación, formación y carrera de la planta docente.



**Figura 6**

*Nivel de formación de profesores de Universidades y Escuelas Politécnicas 2018*

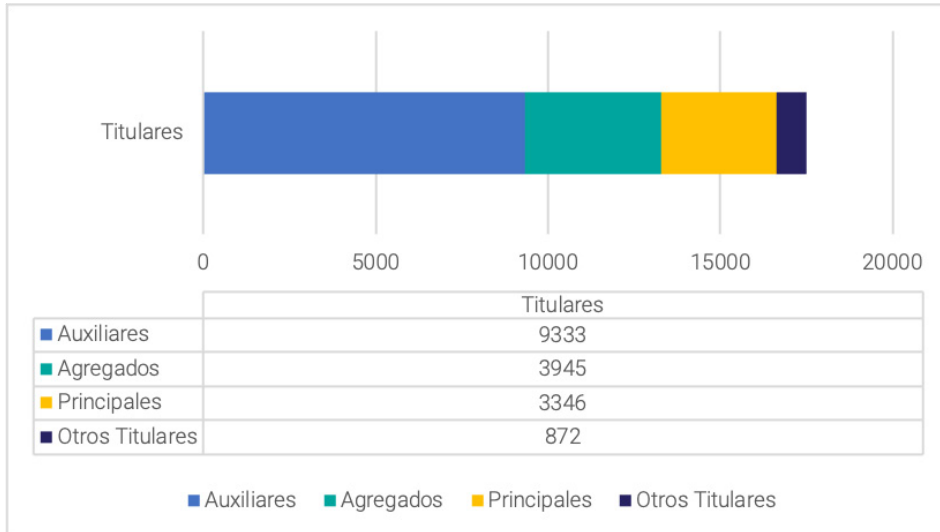


Fuente: CES, 2021  
Elaboración propia

En cuanto a la titularidad, el 48,5% de los profesores contaba con nombramiento o categoría de titular en 2008. La presencia de profesoras mujeres alcanzaba un 29% del profesorado, pero únicamente un 12% gozaba de titularidad. Para 2018, el 49,5% de la planta docente es titular. En cuanto a políticas de equidad de género, el 39,72% de la planta docente son profesoras, y un 18,4% de ellas son titulares. La presencia de las mujeres entre la planta docente se ha incrementado en diez puntos porcentuales, mientras que su estabilidad laboral mediante la titularización, continúa siendo menor en relación a los hombres, 31% de los cuales son titulares. El porcentaje de docentes titulares prácticamente no presenta variación porcentual entre 2009 – 2018. Sin embargo, los Informes de evaluación, permiten observar que se han llevado procesos de titularización y promoción docente. Una de las causas para esta interpretación, podría relacionarse a los procesos de jubilación de docentes titulares como parte de un ciclo natural dentro de la carrera docente, sumadas a jubilaciones suscitadas ante los requisitos plasmados en la normativa a partir de la vigencia de la LOES 2010.

### Figura 7

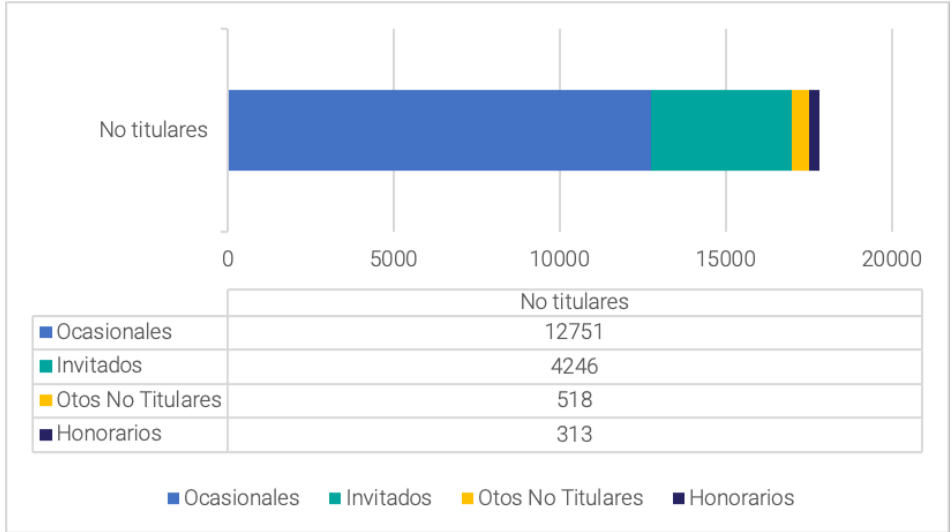
*Categorías de la planta titular de profesores de Universidades y Escuelas Politécnicas 2018*



Fuente: CES, 2021  
Elaboración propia

**Figura 8**

*Categorías de la planta no titular de profesores de Universidades y Escuelas Politécnicas 2018*

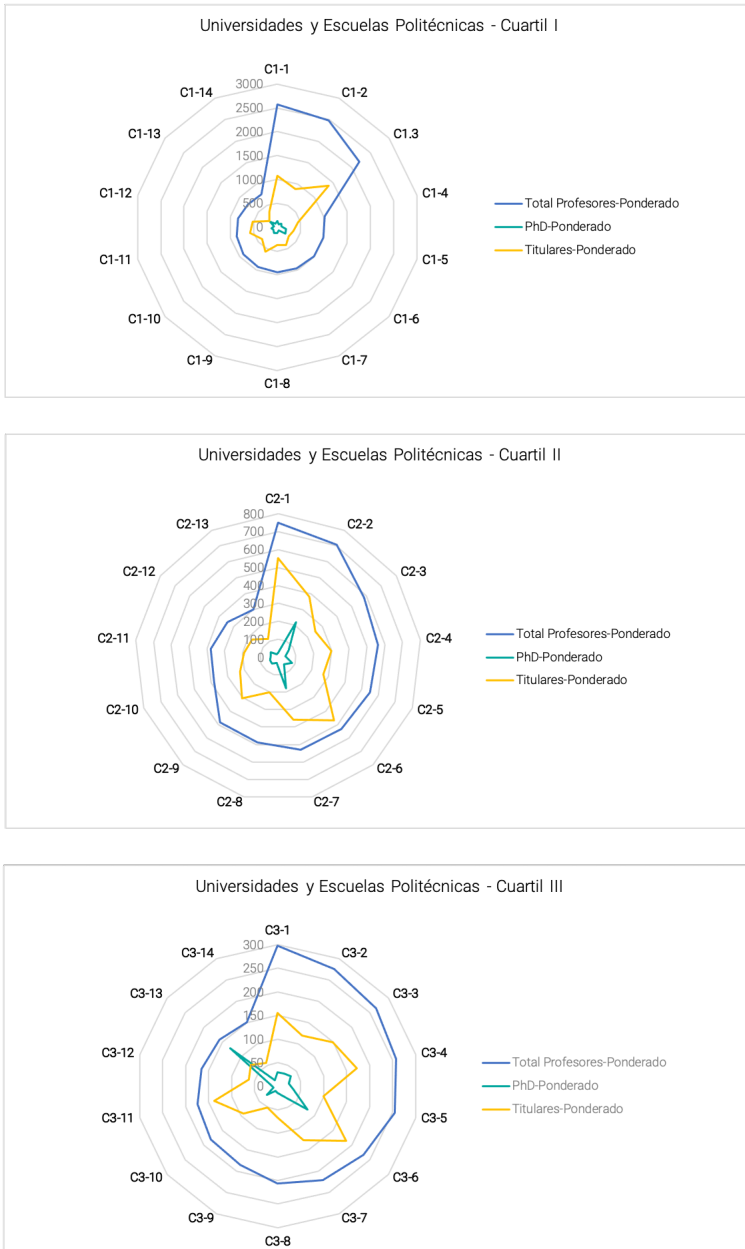


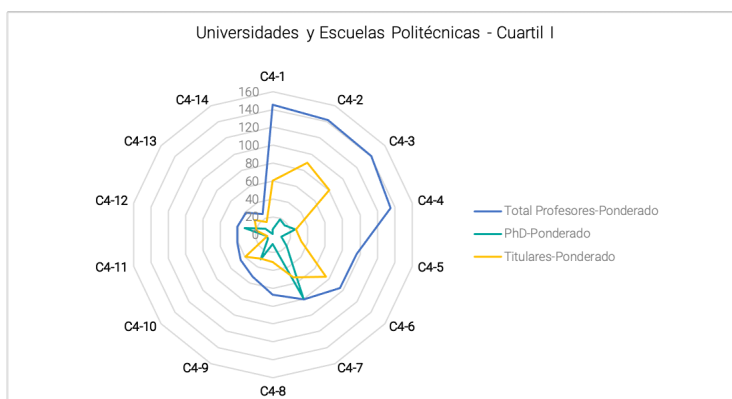
Fuente: CES, 2021  
Elaboración propia

Las gráficas a continuación, permiten observar la existencia de diferencias de comportamiento en cuanto a la conformación de la planta de profesores con formación doctoral y de profesores titulares en las 55 universidades y escuelas politécnicas evaluadas. Por lo general, la planta titular guarda relación con el total de profesores en los cuatro cuartiles, no así en el caso de los profesores con formación de PhD. En este último caso, se observa comportamientos disímiles, incluso a nivel de un mismo cuartil.

### Figura 9

Composición de la planta de profesores en las 55 Universidades y Escuelas Politécnicas evaluadas en 2019-2020. Organización por cuartiles





Fuente: Informes de evaluación externa de Universidades y Escuelas Politécnicas 2019-2020  
Elaboración propia

## Estudiantes

Uno de los ejes demandantes de mejora en 2009, constituía la necesidad de la implementación de políticas de admisión, permanencia, titulación, igualdad de oportunidades y acceso a becas por parte de los estudiantes, así como su participación en los órganos de cogobierno. En cuanto a este último aspecto, el Informe manifiesta la recomendación expresa de definir un sistema unificado de ingreso y nivelación, y de políticas que garanticen la ampliación de la democracia universitaria (CONEA, 2009, pp. 29-30). De acuerdo a la información de la evaluación de 2009, el sistema universitario estaba integrado por 466 082 estudiantes.

En el país, no es posible cubrir la demanda únicamente a través de la educación pública, siendo así necesaria la participación de la sociedad civil como oferente del servicio educativo, lo cual además de aportar a la cobertura, permite la diversidad de pensamiento (Ponce-León, 2018). A 2018, las universidades y escuelas politécnicas registraban una matrícula total de 632 541 estudiantes.

En cuanto a distribución, el 59,84% de la población estudiantil cursa su formación en 33 instituciones públicas, el 26,65% estudia en las 8 instituciones particulares que reciben asignaciones o rentas por parte del estado (cofinanciadas), mientras que un 13,51% de la población estudiantil registra matrícula en 18 universidades autofinanciadas (privadas). La distribución de la planta de profesores guarda estrecha relación con la distribución estudiantil. Así, las universidades públicas abarcan al 58% de la planta docente, el 28% desarrolla su actividad académica en las instituciones cofinanciadas, y un 14% de los profesores pertenecen a la universidad privada. Comparativamente, se evidencia un crecimiento en la matrícula estudiantil del 26,3% entre los datos de CO-

NEA 2009 y del año 2018, a pesar de ello, prácticamente no se registra mayor incremento en el número de la planta docente. A pesar de la existencia de instituciones cofinanciadas y privadas, la cobertura no ha logrado garantizar el acceso a todos los aspirantes. Entre 2014 y 2017, 101 633 estudiantes no lograron acceder a la educación superior (CES, 2021). Por lo tanto se requiere de un análisis más profundo en base a información disponible en la plataforma SIIES, a fin de establecer relaciones de cobertura docente versus matrícula estudiantil, así como cargas horarias, y relaciones estudiante-profesores a nivel del sistema y de cada una de las instituciones.

Para el año 2018, el número total de graduados de las Universidades y Escuelas Politécnicas, fue de 94 390 estudiantes. Del número total de graduados de la educación superior en el país es este mismo año, el 39,6% obtuvo titulaciones relacionadas al campo amplio de Ciencias sociales, educación comercial y derecho, seguido por un 14,4 % correspondiente al área de la salud, el 11,25% en áreas de la educación, y finalmente un 10,30 % en el campo Ingeniería, industria y construcción, como las cuatro principales áreas de titulación (CES, 2021)

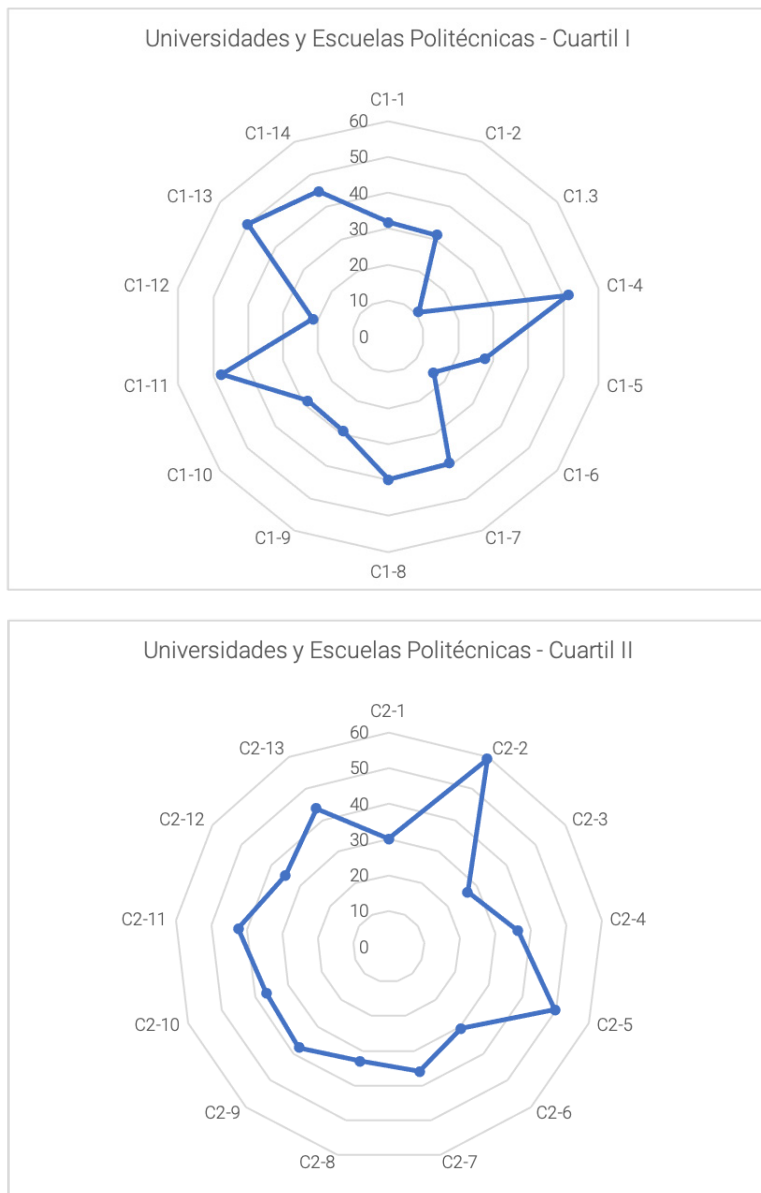
En cuanto a las tasas de graduación<sup>26</sup>, se evidencia una fuerte dispersión en el sistema universitario. La tasa promedio del sistema de las cohortes definidas para el cálculo del año 2018, representa un 40%, existiendo una fuerte diferencia en las tasas de graduación de cada institución, fluctuando entre el 10,8% y el 81,5%, con una varianza de 243,85 y una desviación estándar de 15,6. La división de las 55 universidades y escuelas politécnicas en cuartiles, evidencia que existen diferencias notorias dentro del grupo. Ello permite suponer que la tasa de graduación no obedece al tamaño de la institución, sino que podría estar relacionada a factores como: acompañamiento, tutoría, procedimientos y mecanismos de titulación, trabajos de titulación vinculados a las funciones sustantivas, entre otros.

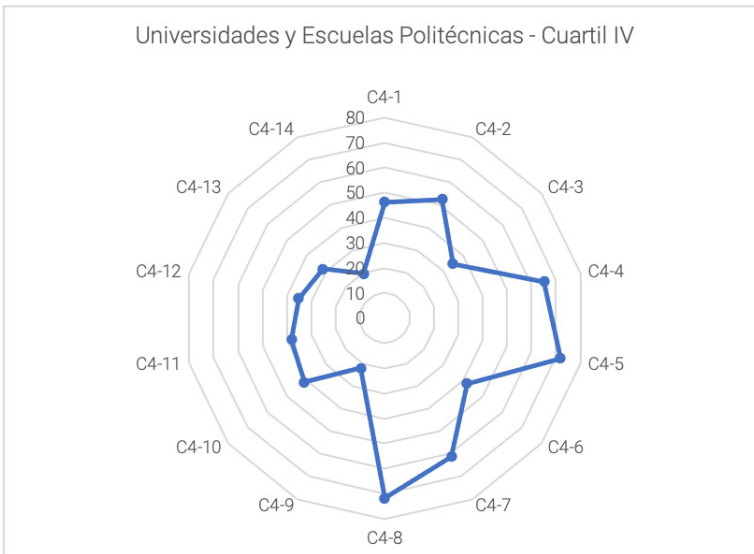
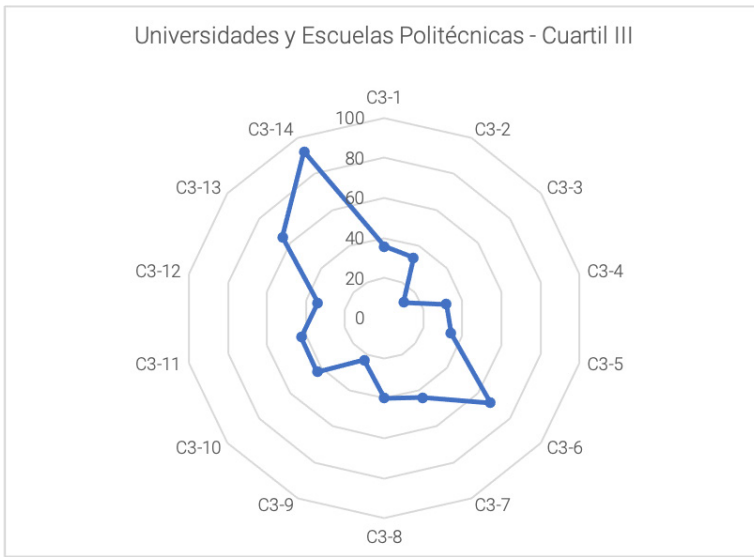
---

26 La fórmula para el cálculo de la tasa de graduación, obedece al criterio del seguimiento de la graduación de una determinada cohorte de estudiantes que ingresó a primer nivel de las carreras y obtuvo su titulación en función de la duración de sus estudios de grado y/o posgrado. A la duración de la carrera, y bajo criterio del Modelo de evaluación 2019, se adiciona un periodo de tres semestres académicos regulares para considerar a los estudiantes graduados en ese periodo para el cálculo del indicador.

**Figura 10**

*Tasa de graduación en las Universidades y Escuelas Politécnicas 2018.  
Organización por cuartiles*





Fuente: Informes de evaluación externa de Universidades y Escuelas Politécnicas 2019-2020  
Elaboración propia

Desde la perspectiva estudiantil, Juan David Acurio aporta a la presente publicación analizando las deudas que el sistema de educación superior mantiene latentes en correspondencia a las demandas y necesidades del estudiantado. Dentro de la sección de la Función Sustantiva de Docencia, los artículos de Germán Parra y de Martha Alomía-Grecia Vásconez, analizan los resultados de algunos elementos fundamentales relacionados a la planificación, ejecución y procesos de admisión, seguimiento al desempeño académico y tutoría, participación en actividades académicas, cogobierno y titulación estudiantil.



Brindan, además, valiosos insumos sobre las prácticas institucionales respecto a la gestión y apoyo al estudiantado.

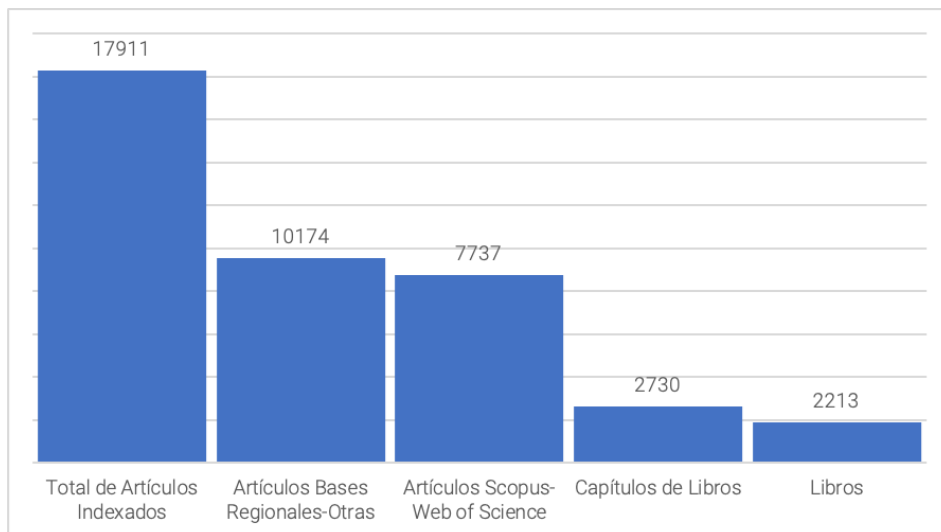
## Investigación

En cuanto al aspecto de la praxis investigativa, el informe 2009 identifica a nivel del sistema universitario, la existencia de casos y esfuerzos aislados de actividades y resultados de investigación de relevancia, con lo cual se deducía que no se encontraba institucionalizada una política de gestión y prácticas investigativas. Las recomendaciones para el sistema apuntaban a promover la investigación científica y su pertinencia social, la generación de proyectos, difusión de resultados, formación e incorporación de profesores con estudios doctorales, y la gestión de presupuestos internos y externos (CONEA 2009, pp. 29-30). Los datos recogidos para el Informe de 2009, reflejan la existencia de 1559 proyectos de investigación y de 1360 proyectos de vinculación con la sociedad. En cuanto a las publicaciones, la producción de libros se anota en un valor de 806, mientras que el número de artículos en revistas revisadas por pares es de 916. Las publicaciones de artículos producidos por las universidades sin revisión por pares, alcanzaban un total de 1765.

La política institucional de las universidades y escuelas politécnicas ha impulsado la actividad investigativa del sistema de educación superior. A 2018, se registran 4396 proyectos de investigación y 2810 proyectos de vinculación con la sociedad. En ambos casos, aproximadamente el 90% de ellos, se ejecutan por medio de fondos propios de las instituciones educativas (CES, 2021). En cuanto a las publicaciones, el sistema registra una notoria preponderancia de la publicación de artículos indexados por sobre la producción de libros y capítulos de libros. En cuanto a los artículos, el 43,19% se encuentran indexado en revistas de las bases de Scimago y Web of Science, mientras que el 56,6% corresponde a bases de indexaciones regionales u otras.

## Figura 11

### Publicaciones totales de las Universidades y Escuelas Politécnicas 2017-2018



Fuente: CES, 2021  
Elaboración propia

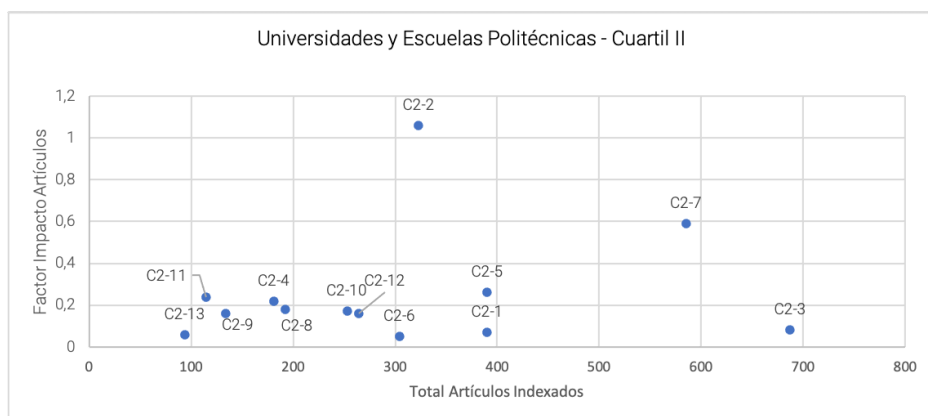
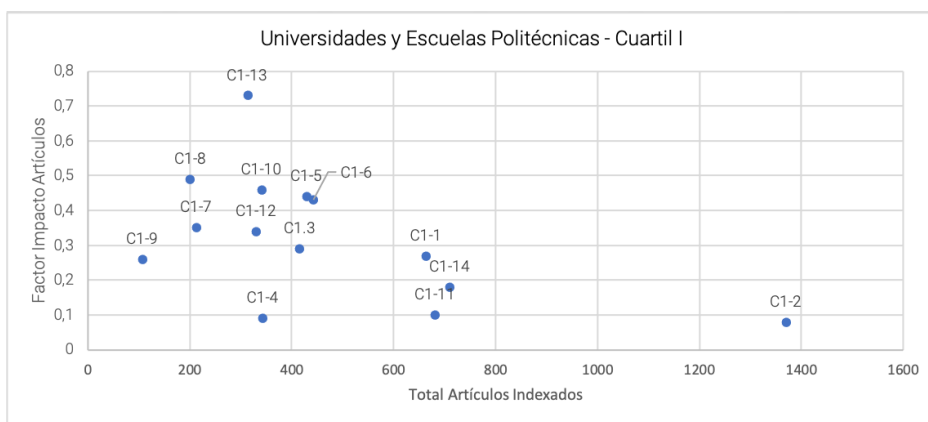
En cuanto a los resultados de la evaluación 2019, debe señalarse que se consideró el número de artículos publicados en el año 2017 y 2018. El criterio de validación establecido por el modelo de evaluación, fue que cada artículo no cuente con mayor número de autores que el promedio determinado por el CACES en función del campo de conocimiento, y no se reconocieron más de 10 artículos por autor en el periodo establecido. A ello se debe la diferencia entre los artículos totales que se presentan en la figura 11, y los artículos validados bajo los criterios de calidad establecidos por el CACES que fueron 13 028 entre 2017 y 2018. Ello implica que 4883 artículos publicados en revistas indexadas, no cumplirían los requisitos de calidad establecidos por el modelo 2019.

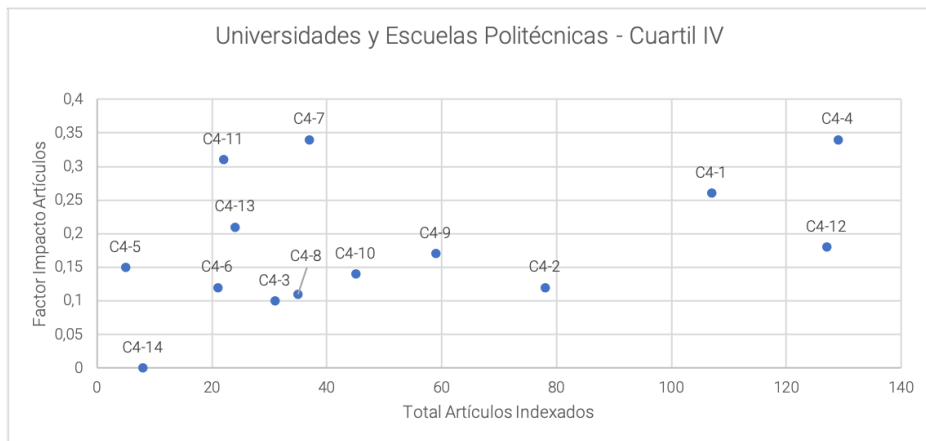
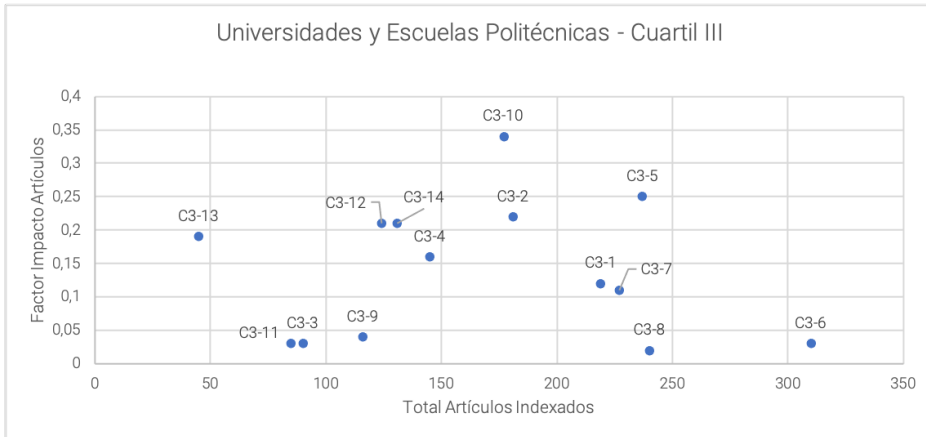
Adicionalmente, el modelo de evaluación incluyó un factor de ponderación de los artículos indexados validados en función de su nivel de impacto. Las gráficas de dispersión de la figura 12, permiten observar el diferente nivel de impacto de la producción científica de las 55 universidades y escuelas politécnicas organizadas por cuartiles. Si bien los resultados a nivel sistema, muestran una distribución aproximada entre las publicaciones indexadas en las bases de Scopus y Web of Science en relación a otras bases regionales; los resultados de los Informes de evaluación reflejan instituciones que guar-

dan coherencia con el esfuerzo y calidad de sus publicaciones. Un análisis más profundo y concluyente, será factible mediante el acceso a la información bajo recaudo de la plataforma SIIES. La posibilidad de relacionar áreas de proyectos de investigación y publicaciones de cada una de las universidades en función de su identidad, misión y oferta académicas, y de la participación de profesores, estudiantes y resultados de la actividad investigativa, permitirá establecer resultados más claros en cuanto a los efectos de la política nacional e institucional de incentivo a la investigación y producción científica del país.

**Figura 12**

*Relación entre el número de publicaciones y factor de impacto 2017-2018*





Fuente: Informes de evaluación externa de Universidades y Escuelas Politécnicas 2019-2020  
Elaboración propia

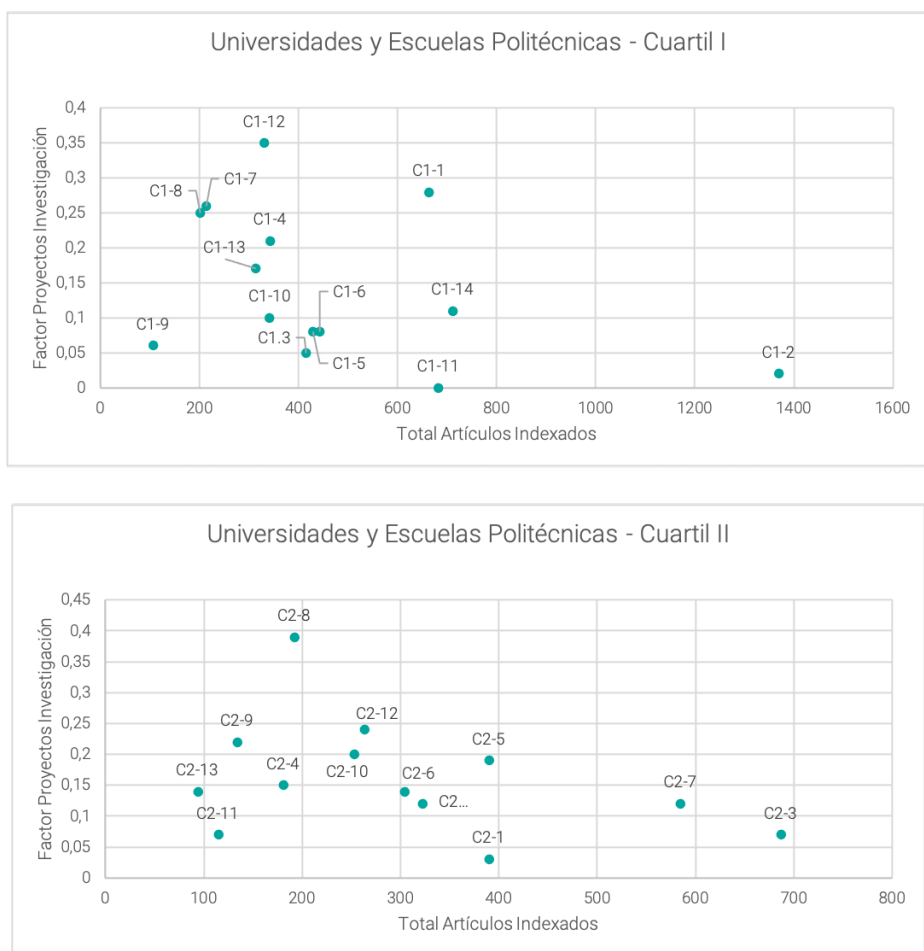
El modelo de evaluación 2019 incorporó, además, la valoración de un factor de proyectos de investigación. Este factor relaciona el número de publicaciones con los programas y proyectos de investigación, como un mecanismo para validar la producción científica y su pertinencia social y científica, enmarcada en líneas de investigación institucionales. La figura 13 contiene los resultados de la valoración del este criterio de calidad. Al igual que en el caso del factor de impacto, se observan instituciones con un crecimiento planificado de su producción científica en correspondencia a la ejecución de programas y proyectos de investigación, mientras que, en otros casos, existen muy bajos factores de relación.

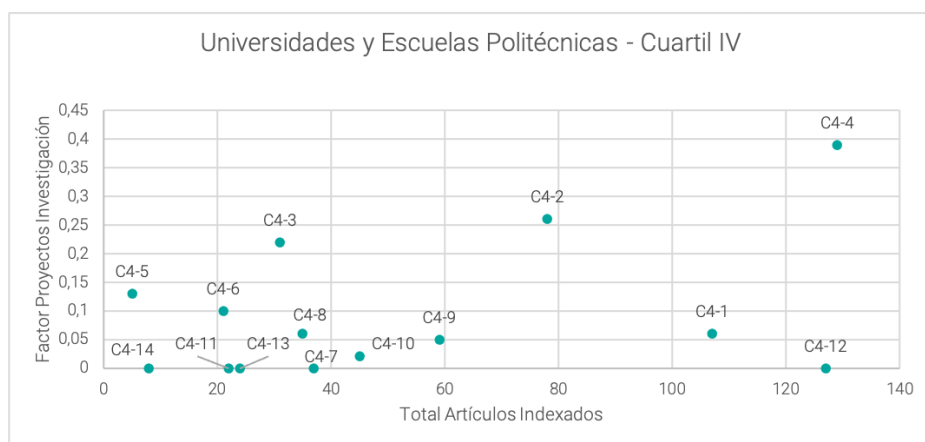
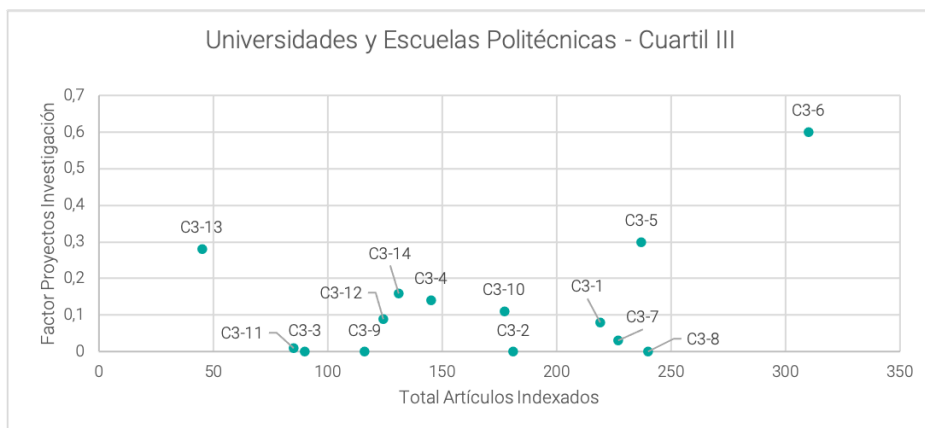
Los artículos de María Fernanda Compte y Raúl Pozo, presentan los resultados de la evaluación de los estándares de la Función Sustantiva de Investigación. Por otra parte, Mauro Cerbino y Silvana Cárate exponen el contexto,

metodología y resultados del proceso de evaluación y acreditación de revistas científicas de Ecuador, que fue llevado adelante por el CACES entre 2020-2021. Estos dos aportes brindan una mirada explicativa y complementaria a la información aquí presentada.

**Figura 13**

*Relación entre el número de publicaciones y proyectos de investigación 2017-2018*





Fuente: Informes de evaluación externa de Universidades y Escuelas Politécnicas 2019-2020  
Elaboración propia

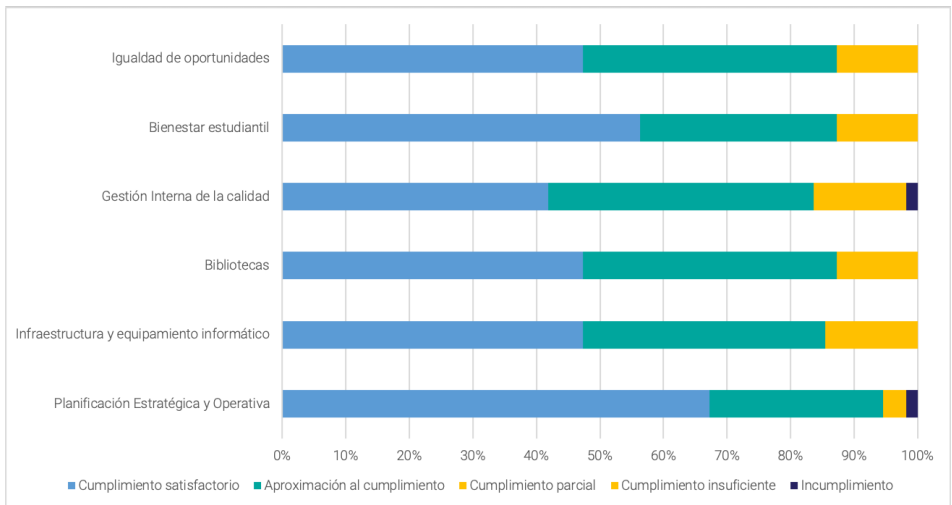
La función sustantiva de Vinculación con la Sociedad, se incluyó como uno de los aspectos de evaluación dentro del criterio de Academia en el Modelo Institucional 2009. Para la evaluación 2013 se abordó dentro del criterio de Organización. Finalmente, el Modelo 2019 consideró a la Vinculación con la Sociedad como uno de los 3 ejes fundamentales de la estructura de la evaluación, al ser reconocida como función sustantiva declarada en el Artículo 93 del Principio de la Calidad de la LOR-LOES 2018. Dentro de este mismo libro, los artículos a cargo de Mary Morocho y Cristhian Labanda presentan un amplio análisis sobre la concepción de la Vinculación en los procesos de evaluación, y los resultados obtenidos. Por otra parte, el aporte de Omelio Borroto junto a Alberto Rodríguez, brindan una fuente de análisis cualitativo en torno a la mirada de la Vinculación como eje de la actividad universitario.

## Condiciones institucionales

El informe del Mandato 14, refería al sistema universitario ecuatoriano “como un conjunto fragmentado por múltiples brechas: académica, democrática, investigativa, tecnológica” (CONEA, 2009, 1). Parte de esta fragmentación se debía a la falta de prácticas comunes en cuanto a la gestión universitaria, y condiciones que garantizaran un adecuado entorno de aprendizaje. El Modelo de evaluación 2019, incluyó un cuarto eje de evaluación centrado en valorar condiciones mínimas requeridas para un funcionamiento estructurado y organizado. Los 6 estándares de este eje, se consideran mínimos indispensables para brindar soporte a las funciones sustantivas de Docencia, Investigación y Vinculación con la sociedad. La figura 14, permite observar que un 75% de las universidades y escuelas politécnicas, obtuvieron valoraciones entre cumplimiento satisfactorio y aproximación al cumplimiento de los estándares de condiciones institucionales.

**Figura 14**

*Evaluación de los estándares del eje de Condiciones Institucionales de las Universidades y Escuelas Politécnicas 2019 – 2020*



Fuente: Informes de evaluación externa de Universidades y Escuelas Politécnicas 2019-2020  
Elaboración propia

## La consolidación del sistema universitario

El nivel de influencia de los resultados obtenidos a través de la política interna y externa de calidad, tiende a presentar efectos a diferentes niveles. Según Lemaitre, las percepciones de los actores académicos en torno al mejoramiento de la calidad se definen en tres niveles: a nivel del sistema universitario, a nivel de la gestión institucional, y a nivel del proceso de enseñanza aprendizaje (Lemaitre, 2018). A estos niveles, y bajo una perspectiva de calidad y pertinencia social, se requiere incluir la valoración de los efectos de mejora y de cambios generados en el contexto de entorno del sistema universitario, y de transformaciones sociales y territoriales relevantes (Earl, et al., 2002; Dias Sobrinho et al., 2008; Thomas, 2010).

### Cambios a nivel del sistema

Los resultados percibidos en el sistema de educación superior ecuatoriano a diez años de la evaluación del Mandato 14, presentados en la sección anterior, revelan mejoras cuantitativas incrementales a nivel del sistema universitario en su conjunto. Ello encaja con el primer nivel de mejora contemplado por Lemaitre. Sin embargo, tal como se evidencia a través de la organización de los cuartiles, la mejora incremental no presenta un comportamiento homogéneo entre el sistema a nivel de las variables cuantitativas incluidas en este análisis. Por otra parte, los efectos de las interrelaciones entre estas variables, tampoco se presentan bajo un comportamiento común en los cuartiles ni a nivel de sistema. Ello conduce a cuestionar e indagar –con un mayor nivel de profundización– el discurso, la orientación y los resultados de la implementación de las políticas internas y externas de calidad, en el marco de la evaluación y acreditación desarrollados en el país.

La figura 15 permite observar diferentes niveles de correlación entre las variables cuantitativas de cada grupo. Ello induce a la percepción de que no existe un comportamiento consensuado e interrelacional entre las actividades de formación de la planta docente, titularidad, tasa de graduación, producción de publicaciones, factor de impacto de la producción científica y su relación con los proyectos de investigación.

A manera de ejemplo, se puede observar la variación de correlación entre el factor de impacto de artículos vs. el número de profesores ponderado que cuenta con formación de PhD dentro de la institución. Así, para el caso de las universidades que conforman el cuartil I, este nexo guarda una correlación de 0,53; la misma relación para el caso de las universidades del cuartil II representa una correlación mucho más fuerte, con un valor de 0,934. Por otra parte, dentro del cuartil III, esta misma relación es muy distinta. Este hecho permite visualizar de manera general que, para el caso del sistema de educación su-



perior, la producción científica y el nivel de impacto de sus publicaciones en relación al número de profesores con doctorado, no es uniforme. En efecto, la correlación de estas dos variables a nivel sistema, sin considerar la distribución de cuartiles, es del orden de 0,136.

**Figura 15**

*Tablas de correlación entre variables cuantitativas de la Universidades y Escuelas Politécnicas 2018*

TABLAS DE CORRELACIÓN - I CUARTIL									
	Total Profesores-Ponderado	PhD-Ponderado	Titulares-Ponderado	Tasa Graduación	Libros	Capítulos Libros	Profesores Autores	Artículos Indexados	Factor Impacto Artículos
PhD-Ponderado	-0,164								
Titulares-Ponderado	0,871	-0,239							
Tasa Graduación	-0,368	-0,147	-0,473						
Libros	0,537	-0,19	0,676	-0,38					
Capítulos Libros	0,886	-0,236	0,65	-0,194	0,182				
Profesores Autores	-0,606	0,229	-0,633	0,312	-0,511	-0,451			
Artículos Indexados	0,598	-0,292	0,368	0,022	0,29	0,583	0,035		
Factor Impacto Artículos	-0,348	0,532	-0,428	-0,093	-0,324	-0,291	0,146	-0,534	
Factor Proyectos Investigación	-0,102	-0,274	-0,149	0,129	-0,362	0,096	-0,222	-0,397	0,262

TABLAS DE CORRELACIÓN - II CUARTIL									
	Total Profesores-Ponderado	PhD-Ponderado	Titulares-Ponderado	Tasa Graduación	Libros	Capítulos Libros	Profesores Autores	Artículos Indexados	Factor Impacto Artículos
PhD-Ponderado	0,433								
Titulares-Ponderado	0,821	0,26							
Tasa Graduación	0,052	0,555	-0,154						
Libros	0	-0,27	0,06	-0,365					
Capítulos Libros	0,007	-0,248	0,015	0,082	-0,066				
Profesores Autores	0,222	0,73	0,11	0,001	-0,063	-0,379			
Artículos Indexados	0,493	0,479	0,391	-0,229	0,011	-0,136	0,824		
Factor Impacto Artículos	0,393	0,934	0,175	0,719	-0,373	-0,174	0,495	0,185	
Factor Proyectos Investigación	-0,372	-0,181	-0,444	-0,02	0,293	-0,027	-0,164	-0,484	-0,096

TABLAS DE CORRELACIÓN - III CUARTIL									
	Total Profesores-Ponderado	PhD-Ponderado	Titulares-Ponderado	Tasa Graduación	Libros	Capítulos Libros	Profesores Autores	Artículos Indexados	Factor Impacto Artículos
PhD-Ponderado	-0,076								
Titulares-Ponderado	0,681	0,129							
Tasa Graduación	-0,509	0,366	-0,177						
Libros	0,532	-0,232	0,417	-0,088					
Capítulos Libros	0,06	-0,109	0,122	0,01	0,39				
Profesores Autores	-0,028	0,011	0,038	0,424	-0,021	0,15			
Artículos Indexados	0,46	-0,09	0,346	0,095	0,283	0,251	0,848		
Factor Impacto Artículos	-0,131	0,081	-0,298	0,192	0,018	-0,089	0,112	-0,062	
Factor Proyectos Investigación	-0,014	0,647	0,294	0,537	-0,15	-0,174	0,601	0,417	0,089

TABLAS DE CORRELACIÓN - IV CUARTIL									
	Total Profesores-Ponderado	PhD-Ponderado	Titulares-Ponderado	Tasa Graduación	Libros	Capítulos Libros	Profesores Autores	Artículos Indexados	Factor Impacto Artículos
PhD-Ponderado	0,056								
Titulares-Ponderado	0,154	0,271							
Tasa Graduación	0,455	0,214	-0,085						
Libros	-0,325	-0,001	0,513	-0,073					
Capítulos Libros	0,167	-0,078	0,108	0,06	0,064				
Profesores Autores	0,092	0,321	-0,31	0,114	-0,246	-0,329			
Artículos Indexados	0,371	0,193	0,524	0,106	0,205	-0,144	0,46		
Factor Impacto Artículos	0,175	0,491	-0,112	0,337	-0,136	-0,172	0,596	0,409	
Factor Proyectos Investigación	0,778	-0,027	0,02	0,41	-0,245	-0,019	0,237	0,388	0,102

Fuente: Informes de evaluación externa de Universidades y Escuelas Politécnicas 2019-2020  
Elaboración propia

## Cambios a nivel institucional

Evaluar un segundo nivel de mejora al interior de las universidades y escuelas politécnicas, implica determinar el nivel de injerencia que las políticas de calidad han representado en cuanto a las dinámicas, modelos y prácticas de la gestión académica y administrativa. En tal sentido, el aseguramiento de la calidad se constituye en el eje medular para transferir las políticas y concepciones de calidad a la práctica cotidiana del quehacer universitario. Los resultados de los Informes de la evaluación 2019-2020, permiten evidenciar que un 83,6% de las instituciones evaluadas, obtienen valoraciones de condiciones de cumplimiento y aproximación al cumplimiento para el estándar de Gestión Interna de la Calidad. La existencia y funcionamiento de instancias internas que promuevan la calidad interna, debe conducirse hacia el ejercicio de la autoevaluación, y de prácticas orientadas al mejoramiento y al fortalecimiento institucional, en base a la identidad y misión universitaria.

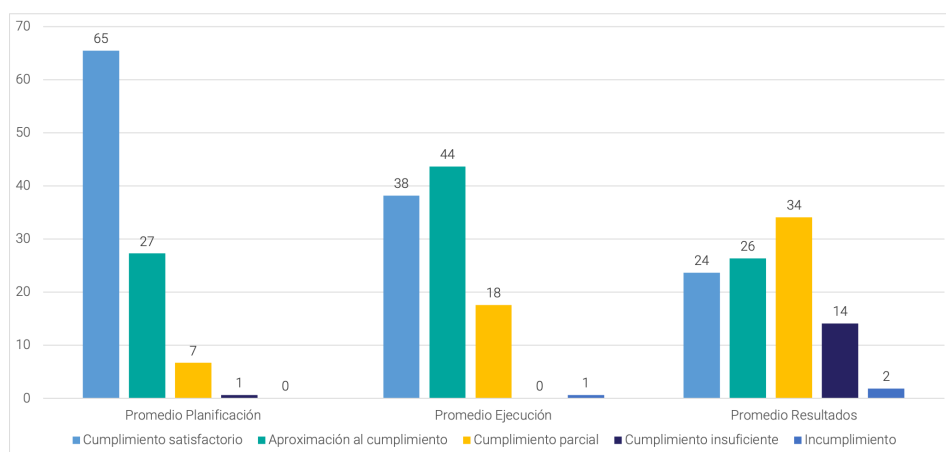
Nuevamente, los resultados presentados en los artículos del presente libro, permiten evidenciar altos niveles de divergencia entre las dimensiones de la planificación, ejecución y resultados de las funciones sustantivas. Para el caso de los estándares de planificación, el nivel de cumplimiento promedio de las universidades y escuelas politécnicas es mayor al 92%, entre la valoración de cumplimiento satisfactorio y aproximación al cumplimiento. Ello implica la consolidación de las políticas de calidad, a nivel de la normativa, planes, programas, procedimientos, etc. para la gestión de la planta de profesores y estudiantes, así como para la función de investigación y vinculación.

El nivel de cumplimiento de los estándares, decrece en la fase de ejecución a un valor promedio del 82%, y al 50% en la fase de resultados. Innegablemente, las fases de ejecución de la normativa, planes, y programaciones, etc. implican un grado de mayor complejidad, así como de la disponibilidad de recursos para su implementación. No obstante, los esfuerzos de la gestión interna y externa de la calidad deberán identificar aquellos nudos críticos para

garantizar una mayor cohesión entre la planificación y el logro de resultados institucionales. Los artículos contenidos en este libro, dentro de las secciones de Docencia, Investigación y Vinculación con la Sociedad, presentan varios elementos relacionales entre el cumplimiento de los estándares elementos fundamentales y componentes que se evaluaron dentro del Modelo 2019, en torno a las tres funciones sustantivas.

**Figura 16**

*Promedios de nivel de cumplimiento de los estándares de las Universidades y Escuelas Politécnicas en las dimensiones de las funciones sustantivas*



Fuente: Informes de evaluación externa de Universidades y Escuelas Politécnicas 2019-2020  
Elaboración propia

A manera de cierre, debe señalarse, que resulta imprescindible la elaboración de estudios académicos que profundicen y analicen –desde diversas aristas y perspectivas–, la información que ha sido brevemente presentada bajo un enfoque general descriptivo. La política de aseguramiento de calidad interna y externa, requiere de un marco referencial y de investigaciones empíricas en torno a la educación superior. Son escasos aún los estudios nacionales e investigaciones académicas en torno a la calidad y a la reforma del sistema universitario que se gestó a partir de la Ley Orgánica de Educación Superior de 2010 (Cabrera 2022; Lima y Rubaii, 2016).

Retomando las líneas de la primera página de este artículo: la calidad le pertenece y se fortalece en el ámbito interno de nuestras comunidades académicas. Inexorablemente, la participación de las instituciones de educación superior deberá estar presente en cualquier proceso de reflexión y construcción de un modelo de gestión y política pública para la educación superior. As-

pectos fundamentales para el sistema se mantienen pendientes dentro de una agenda inmediata y de miras al futuro, entre las que cuenta la garantía de una política prioritaria en cuanto a la asignación requerida y oportuna de recursos, la definición de políticas para promover un mayor acceso a estudios de grado y posgrado, la definición de una oferta académica orientada a la formación de especialistas en tecnologías emergentes, ciencia, tecnología e innovación. Se requiere, además, de la definición y puesta en marcha de un modelo de impulso académico-científico- productivo-innovación social como eje cardinal y de engranaje entre la educación superior y el entorno social y productivo del país, manteniendo como horizonte el bien común, el cuidado, y la sostenibilidad.

## Referencias

- Aranda, A. (2009). El proceso de acreditación de las instituciones de educación superior ecuatorianas. *Revista Alternativas*, 7(10).
- Ayala M, E. (2015). La universidad ecuatoriana entre la renovación y el autoritarismo. Corporación Editora Nacional.
- Barreto, D. (2015). La autonomía universitaria en el Ecuador. *Anales de la Universidad Central del Ecuador*, 1 (373), 237- 260.
- Breilh, Jaime. (2016). La Universidad que pensamos, Reflexiones críticas y mirada al futuro Universidad de excelencia, autónoma, de equidad, responsable, latinoamericanista y abierta a la innovación. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador, 2016.
- Brunner, J. J. (Ed.). (1994). Educación superior en América Latina: una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000. CEDES.
- Bruner, J. y Miranda, D (Eds.). (2016). Educación superior en Iberoamérica. Informe 2016. Centro Interuniversitario de Desarrollo Andino (CINDA). <chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglcfindmkaj/https://cinda.cl/wp-content/uploads/2018/09/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016.pdf>
- Cabrera, F (2022). La evaluación y acreditación universitaria en Ecuador: antecedentes y contextualización regional. [https://www.researchgate.net/profile/FreddyCabrera/publication/359339877\\_La\\_evaluacion\\_y\\_acreditacion\\_universitaria\\_en\\_el\\_Ecuador\\_antecedentes\\_y\\_contextualizacion\\_regional/links/6235da2d72d413197a33c36c/La-evaluacion-y-acreditacion-universitaria-en-el-Ecuador-antecedentes-y-contextualizacion-regional.pdf](https://www.researchgate.net/profile/FreddyCabrera/publication/359339877_La_evaluacion_y_acreditacion_universitaria_en_el_Ecuador_antecedentes_y_contextualizacion_regional/links/6235da2d72d413197a33c36c/La-evaluacion-y-acreditacion-universitaria-en-el-Ecuador-antecedentes-y-contextualizacion-regional.pdf)
- Carvajal, I. (2018). La Universidad en un horizonte de perplejidad. *Universidad-Verdad*, (74), 89-110.
- Cobos, M., Coronel, I., Burbano, A., Ochoa, E., Ochoa P, Vélez X. (2020). Reflexiones sobre la evaluación académica. Universidad del Azuay

Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador. CONEA (2003). Guía de autoevaluación con fines de acreditación para las universidades y escuelas politécnicas. Serie Documentos Técnicos 3. Asistencia Técnica UNESCO/IESALC.

Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador. CONEA (2009). Mandato Constituyente No. 14. Evaluación de desempeño institucional de las Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador. [https://cei.epn.edu.ec/Documentos/CONEA/INFORME\\_FINAL\\_UNIVERSIDADES\\_M14.pdf](https://cei.epn.edu.ec/Documentos/CONEA/INFORME_FINAL_UNIVERSIDADES_M14.pdf)

Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior CACES (2018). Política de evaluación institucional de universidades y escuelas politécnicas en el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior CACES (2019). Modelo de evaluación externa de universidades y escuelas politécnicas 2019

Consejo de Educación Superior CES (2021). Diagnóstico para el Plan de Desarrollo del Sistema de Educación Superior.

Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior CEAACES (2013a). Suspendida por falta de calidad. El cierre de catorce universidades en Ecuador.

Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior CEAACES (2013b). Informe General sobre la Evaluación, Acreditación y categorización de las Universidades y Escuelas Politécnicas.

Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior CEAACES (2017). Evaluación institucional de universidades y escuelas politécnicas 2013.

Dias Sobrinho, J., Stubrin, A., y Martín, E. (2008). Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña. En *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*, 87-112.

Espinoza, Fuentes F. y Macías, M. (2015). La Universidad Ecuatoriana en números en el 2012. Universidad Internacional del Ecuador.

- Grimaldo, H. (2018). El rol de la educación superior de cara a los desafíos sociales de América Latina y el Caribe. <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/301>
- Guarga, R. (Coord.). (2018). A cien años de la Reforma Universitaria de Córdoba. Hacia un nuevo manifiesto de la educación superior latinoamericana. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372647/PDF/372647spa.pdf.multi>
- Koppel Eduardo. (2015). "La Evaluación, Acreditación y Categorización Universitaria en el Ecuador". *Anales, Revista de la Universidad de Cuenca*, (57). 33-39.
- Larrea, C. (2006). Universidad, investigación científica y desarrollo en América Latina y el Ecuador. Ponencia presentada en el Congreso "Universidad y Cooperación para el Desarrollo", 26-28.
- Lemaitre, M. J. (Coord.). (2018). La educación superior como parte del sistema educativo de América Latina y el Caribe. Calidad y aseguramiento de la calidad. <chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcgclclefindmkaj/https://bibliotecadigital.cin.edu.ar/bitstream/123456789/2276/1/La%20educaci%C3%B3n%20superior%20como%20parte.pdf>
- Ley Orgánica de Educación Superior 2000. Registro Oficial N. 77, 15 de mayo de 2000.
- Ley Orgánica de Educación Superior 2010. Registro Oficial. Suplemento N. 298. Año II, Quito, martes 12 de octubre de 2010.
- Ley Orgánica Reformatoria de la Ley Orgánica de la Educación Superior. Registro Oficial, Primer Suplemento N. 297, 2 de agosto de 2018.
- Levy, D. C. (2006). The unanticipated explosion: Private higher education's global surge. *Comparative Education Review*, 50(2), 217-240.
- Lima Bandeira, M. y Rubaii, N. M. (2016). El valor del análisis de discurso en los estudios comparativos de políticas públicas. El caso de aseguramiento de calidad en la educación superior en Colombia y Ecuador. *Estudios Políticos*, (49), 13-34.
- Ponce-León, F. (2018). Retos de las Universidades Católicas Ecuatorianas ante la Transformación de la Educación Superior en el Ecuador. *Universidad-Verdad*, (74), 111-127.

- Rama, C. (2006). La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(46), 11-24.
- Raza, D. (2019). Evaluación y acreditación universitaria en Ecuador. *Revista de Educación Superior en América Latina*. 13- 17.<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/article/viewFile/12183/214421443896>
- Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericana e Interamericana RICYT (2021). El estado de la ciencia. Principales indicadores de ciencia y tecnología iberoamericanos / interamericanos 2021. <http://www.ricyt.org/wp-content/uploads/2021/11/El-Estado-de-la-Ciencia-2021.pdf>
- Roig, A. A. (2014). El modelo de evaluación de las universidades ecuatorianas. Apuntes críticos para el debate. *Línea de fuego*. <https://lalineadefuego.info/2014/04/11>
- Strah, M. (2020). Los sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior en Iberoamérica. Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
- Thomas, H. (2010). Los estudios sociales de la tecnología en América Latina. *Íconos-Revista de Ciencias Sociales*, (37), 35-53.
- Villavicencio, A. (2008). Los nuevos retos del aseguramiento de la calidad de la educación superior en el Ecuador. Seminarios Internacionales por la Calidad de la Educación Superior. Seminario Internacional de la Evaluación y Acreditación. Aportes para pensar la Educación Superior, 191-204. Quito: SENPLADES, 2008.
- Villavicencio, A. (2012). Evaluación y acreditación en tiempos de cambio: La política pública universitaria en cuestionamiento. Quito. IAEN.
- Villavicencio, A. (2013). ¿Hacia dónde va el proyecto universitario de la Revolución Ciudadana? UASB. [/https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/3235/1/Villavicencio,%20A-CON-001-Hacia%20donde.pdf](https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/3235/1/Villavicencio,%20A-CON-001-Hacia%20donde.pdf)
- Villavicencio, A. (2014). El modelo de evaluación de carreras: más de lo mismo. [https://universidadsociedadec.files.wordpress.com/2014/07/modelo\\_evaluacion\\_medicina-arturo-villavicencio.pdf](https://universidadsociedadec.files.wordpress.com/2014/07/modelo_evaluacion_medicina-arturo-villavicencio.pdf)



Zabala, T. (2015). Análisis del cambio de la política pública de Educación Superior en Ecuador, período 2008-2013. FLACSO.

Zerega, Ma. M. y Murrieta M. (2017). Calidad en la educación superior ecuatoriana: ¿Para qué? ¿Para quién? En *Las reformas universitarias en Ecuador (2009-2016). Extravíos, ilusiones y realidades*, de Cristina Cielo, Kintia Moreno Yáñez, Pablo Ospina Peralta y Santiago Cabrera Narváez, 153-175. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador, 2017.







UNIVERSIDAD  
DEL AZUAY

Casa   
Editora

ISBN: 978-9942-847-93-5



9 789942 847935

