



La calidad en los programas duales en la educación superior tecnológica pública en el Ecuador

Quality in dual programs in public technological higher education in Ecuador

Autores:

Reinoso Avecillas, Rodrigo¹

RESUMEN

La formación técnica y tecnológica en las últimas décadas paso desapercibida tanto de los investigadores como de las autoridades responsables del diseño de las políticas a pesar de los mejores resultados tanto académicos como laborales que ofrecen estos programas. El artículo busca desde una perspectiva teórica caracterizar los referenciales de la calidad de la formación dual en el desarrollo de las competencias de los programas de educación superior tecnológica pública en Ecuador. Es decir, explicar el proceso de implementación de la formación dual y sus aportes en el desarrollo de las competencias de los jóvenes que cursan la educación superior tecnológica.

Palabras clave: educación superior tecnológica, calidad, formación dual, Ecuador.

ABSTRACT

In recent decades, technical and technological training has gone unnoticed by both researchers and policy makers, despite the better academic and employment results offered by these programs. This article seeks from a theoretical perspective to characterize the quality referentials of dual training in the development of competencies in public technological higher education programs in Ecuador. That is, to explain the process of implementation of dual training and its contributions to the development of competencies of young people in technological higher education.

Keywords: technological higher education, quality, dual training, Ecuador.

Recibido: 05/07/2023 **Aceptado:** 10/09/2023 **Publicado:** 04/10/2023

¹ Doctorando en Educación UMECIT – Panamá, Vicerrector Académico Instituto Superior Universitario Cotopaxi – Ecuador. Email: rodrigoreinoso.est@umecit.edu.pa ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0495-9484>

INTRODUCCIÓN

Las crisis económicas, sanitarias y ambientales actuales generan grandes transformaciones en los programas de formación profesional a nivel global y específicamente en América Latina. El Banco Mundial explica la presencia de alrededor de 20 millones de jóvenes que ni estudia y ni trabajan en América Latina (Hoyos et al., 2016). Es decir, el “desempleo juvenil es uno de los problemas más apremiantes con que se enfrentan las economías y sociedades en el mundo de hoy” (UNESCO, 2016). En este marco, los organismos internacionales promulgan que frente a los desafíos económicos post covid-19 la formación profesional aparece como la respuesta que deben implementar los Estados para reducir el desempleo juvenil, generar procesos de desarrollo e innovación en articulación con las necesidades del sector productivo. Los programas de educación y formación técnica y profesional (EFTP)² aparecen como una respuesta efectiva a los desafíos actuales siempre y cuando sean de alta calidad, con un gran impacto en el sector laboral y los jóvenes hayan desplegado competencias para el aprendizaje permanente (Kanwar et al., 2019). Sin embargo, la realidad ecuatoriana y en la

mayoría de países de América Latina las instituciones de formación técnica profesional tienen muchas deficiencias tanto en infraestructura como en articulación con el sector productivo y sostenibilidad del sistema.

El artículo busca desde una perspectiva cualitativa conceptualizar la calidad en la EFTP a través de la revisión de los procesos de implementación de la formación dual en la educación superior tecnológica pública en Ecuador. Los estudios sobre la calidad en las políticas de educación superior en las últimas décadas se han multiplicado exponencialmente, enfocadas principalmente por describir la naturaleza de la calidad en instituciones de educación superior (Harvey, 1998). Otros investigadores se enfocaron en definir la caja herramientas a utilizarse por los tomadores de decisiones en el proceso de valoración de la calidad de las Instituciones de Educación Superior (Aguerrondo, 1993). Sin embargo, para revisar tanto la naturaleza de la calidad como la finalidad de la educación (Acevedo Calamet et al., 2022) es importante capturar los sentidos que se da a la Formación Técnica y Tecnológica en su fase de implementación. En Ecuador un rol fundamental contiene la

² El Banco Mundial (2021) en un estudio sobre los programas de educación y formación técnica profesional determina una variedad de denominaciones según los países por ejemplo “programas técnicos y tecnológicos, carreras técnicas, tecnicaturas, carreras terciarias, carreras de nivel técnico superior, cursos tecnológicos, cursos técnico-profesionales, carreras profesionales, y

cursos superiores de tecnología” (Ferreira et al., 2021, p. 1). En este artículo se utiliza la denominación Formación Técnica y Tecnológica para referirnos específicamente a la educación superior tecnológica y diferenciarse de los diversos programas de formación técnica profesional.

propuesta de reconversión de la formación técnica y tecnológica. Es decir, explicar el proceso de implementación de la formación dual y sus aportes en el desarrollo de las competencias de los jóvenes que cursan la educación superior tecnológica.

En este sentido, la descripción de la problemática integra tres componentes: Primero, la descripción que realizan los organismos internacionales en la definición y asistencia técnica a los países en la implementación y mejora de los programas duales de formación técnica y tecnológica en América Latina. Segundo, una

descripción histórica y política sucinta de la implementación de la formación dual en Ecuador. Finalmente, se ensaya tanto el debate de la calidad de los programas de educación superior tecnológica como de las modalidades formativas para mejorar las condiciones del desarrollo de competencias de los jóvenes. La investigación documental y teórica permite caracterizar si los referenciales de la calidad de los programas de formación dual pública se enfocan en las condiciones institucionales o en el desarrollo de las capacidades y las transformaciones de los estudiantes.

Organismos internacionales y la Educación Superior Tecnológica.

En los procesos de formación profesional a nivel mundial se diferencian por lo general dos grandes programas. Un programa universitario o académico, que tiene una duración de cinco a seis años ejecutados en las universidades y, por otro lado, los programas cortos o de formación profesional, que ofrecen titulaciones en un período de tiempo de dos a tres años ejecutados por lo general por Institutos Tecnológicos. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) desarrolló los mayores aportes a nivel mundial en la comprensión y fortalecimiento de la Educación y la Formación Técnica Profesional (EFTP). La UNESCSO lideró la ejecución de tres congresos internacionales relacionados con la problemática de la Educación y Formación Técnica Profesional

a nivel global. Los congresos se ejecutan cada 12 años. El primero de ellos tuvo lugar en Berlín en 1987, el segundo en Seúl en 1999, y el tercer Congreso Internacional se celebró en Shanghái del 13 al 16 de mayo de 2012. Estos congresos han conceptualizado y reflexionado sobre los alcances y las limitaciones la EFTP. Las organizaciones internacionales como la UNESCO, Banco Mundial, OIT determinaron en sus recomendaciones la importancia de la educación y la formación técnica profesional en la mejora de las condiciones de vida de la población mundial, la innovación tecnológica y la reducción de la pobreza especialmente de las poblaciones jóvenes de bajos recursos (Dirección General de Educación y Cultura, 2007; Ferreyra et al., 2021; OIT, 2020; Sevilla y

Dutra, 2016; UNESCO – OREALC, 1989; UNESCO, 1989, 2012, 2016, 2022).

La EFTP a nivel global encuentra en la agenda de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) la orientación para convertirse en una política prioritaria de los gobiernos. Por ejemplo, el cuarto objetivo relativo con la educación de calidad determina entre sus metas “aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tengan las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento” (Naciones Unidas, 2018). Es decir, la comunidad internacional a través de la Organización de Naciones Unidas (ONU) demanda apuntalar los esfuerzos estatales en el fortalecimiento de las capacidades y de las competencias para incrementar la productividad a nivel mundial.

A nivel global, se consolidó el principio de la educación superior como un derecho humano fundamental y habilitador de los demás derechos. En este marco, los Estados están llamados a garantizar este principio mediante la provisión de sistemas educativos que garanticen la calidad de los aprendizajes, inclusivos, equitativos, seguros, gratuitos y obligatorios (UNESCO, 2015, p. 28). Además, la educación es un bien público cuyo principal garante es el Estado. En este marco, la educación es un bien público, es un derecho humano fundamental y se convierte en la plataforma para garantizar otros derechos. Sin el derecho a la educación de calidad

garantizado es imposible que se ejerzan otros derechos.

La educación y la formación técnica profesional (EFTP) es un programa que se consolida en los últimos 30 años a nivel mundial. Por tanto, existen diferentes definiciones que caracterizan sus elementos y su contribución al desarrollo económico y social (Abd Majid et al., 2022). En efecto, la UNESCO en 1989, define a la EFTP como:

“todas las formas y niveles del proceso de educación que incluye, además de los conocimientos generales, el estudio de las técnicas y de las disciplinas afines, la adquisición de habilidades prácticas, de conocimientos prácticos y de actitudes, y la comprensión de los diferentes oficios en los diversos sectores de la vida económica y social” (UNESCO, 1989, p. 2).

Es decir, es un programa caracterizado por la adquisición de habilidades y conocimientos prácticos y valores en el marco de los oficios de los sectores productivos y sociales. Sin embargo, esta definición es general y no refleja la oferta de EFTP que se ejecuta en la mayor cantidad de países de América Latina. En esta investigación se utiliza la definición de la Formación Técnica y Tecnológica propuesta por la LOES (2018) como “la formación de profesionales de tercer y cuarto nivel técnico–tecnológico orientada al desarrollo de las habilidades y destrezas relacionadas con la aplicación,

coordinación, adaptación e innovación técnico-tecnológica en procesos relacionados con la producción de bienes y servicios”(Asamblea Nacional de la República del Ecuador, 2018, Art. 114). En otras palabras, la Formación Técnica y Tecnológica en Ecuador se relaciona con la formación de profesionales en programas cortos de formación de dos o tres años. La formación de profesionales se orienta al desarrollo de habilidades y destrezas técnico - tecnológicas relativas con el campo de la producción de los bienes y de los servicios.

Con la finalidad de revisar el aporte de los organismos internacionales en la orientación de las políticas públicas de la Formación Técnica y Tecnológica en general y principalmente de incorporar al sector productivo en los procesos de formación técnica y tecnológica. El Banco Mundial (2021) en un estudio sobre los programas de EFTP en América Latina a través de la aplicación de la Encuesta de Programa de Ciclo Corto del Banco Mundial en los países de en Brasil (en los estados de São Paulo y Ceará), Colombia, la República Dominicana, Ecuador y Perú, describió de forma exploratoria las prácticas y las características de estos programas (Ferreyra et al., 2021). El estudio consideró a la “educación superior como un formidable motor de progreso económico y social” (Ferreyra et al., 2021, p.1). Es decir, EFTP es una vía rápida de educación superior especializada en la formación de capital humano calificado. La EFTP en las

últimas décadas paso desapercibida tanto de los investigadores como de las autoridades responsables del diseño de las políticas a pesar de los mejores resultados tanto académicos como laborales que ofrecen estos programas. La educación superior en América Latina “ha experimentado una amplia y rápida expansión, con tasas brutas de matrícula que han crecido de un 23% a un 52% en menos de 20 años” (Ferreyra et al., 2021, 4). Sin embargo, la expansión de la EFTP todavía es reducida, únicamente el 9% del total de matriculados en educación superior ingresa a la educación superior técnica y tecnológica, a pesar, de los mejores resultados académicos. Por ejemplo, “los estudiantes en EFTP se gradúan en mayor proporción que los estudiantes de programas universitarios (57% frente al 46%, respectivamente)” (Ferreyra et al., 2021, p. 4). En cuanto al impacto de la EFTP en el mercado laboral se observa que los graduados, aunque ganan salarios más bajos que los graduados de programas universitarios, obtienen mejores resultados que los desertores de programas universitarios. Por ejemplo, “ganan un 60% más que los graduados de educación secundaria y un 25% más que los desertores de programas universitarios (Ferreyra et al., 2021, p. 9).

La EFTP –argumentan varios autores (Ferreyra et al., 2021; McGrath, 2012)– tiene un rol fundamental en la mejora de las capacidades de las personas, en articulación con los mercados laborales y

en el apoyo a los estudiantes en la consecución de un empleo. La EFTP aparece como la vía para enfrentar los desafíos de recuperación económica y productiva por causa del COVID-19 y las demandas de la cuarta revolución industrial. Estos desafíos dependerán que las personas desarrollen procesos de formación complementaria y de la readaptación profesional (McGrath, 2022). Sin embargo, paradójicamente a pesar de la importancia de la EFTP en el desarrollo del sector productivo de los países en América Latina carga con el estigma de ser un tipo de educación superior menos importante que la desarrollada en las universidades. ¿por qué a pesar de la relevancia de la formación técnica y tecnológica en los planes de gobierno no dispone de la misma valoración por la población? Se ensayan tres aproximaciones: La primera explicación se caracteriza porque los estudiantes de la formación técnica y tecnológica proceden de hogares de ingresos más bajos y estudian y trabajan a la vez (Ferreyra et al., 2021, p. 4). La siguiente explicación se encuentra en que los programas de formación técnica y tecnológica como programas de educación superior son relativamente nuevos. Es decir, las universidades como instituciones educativas se configuraron durante varios siglos, mientras que los institutos tecnológicos se articularon con los ensayos de industrialización de los países latinoamericanos. Por ejemplo, en Colombia “la expansión de los institutos

tecnológicos fue impulsada por la Ley 30 de 1992” (Rama, 2015, p. 32). Costa Rica impulsó formación técnica como una oferta de educación superior en el 2008 con la creación de la Universidad Técnica Nacional orientada a la formación científica, técnica y tecnológica (Rama, 2015, p. 33). En Ecuador se configura el subsistema de formación técnica y tecnológica con la aprobación de la Ley Orgánica de Educación Superior del 2018 (Asamblea Nacional de la República del Ecuador, 2018). Finalmente, la formación técnica y tecnológica fue definida desde la clásica separación entre la formación académica y la profesionalización técnica. Botticelli (2009) argumenta que la raíz subalterna de la educación superior tecnológica estuvo en la división social del trabajo. La división implicó una separación de los procesos de formación entre titulaciones de grado y las tecnologías. Con este argumento, los estudios de grado fueron desarrollados por universidades y los procesos técnicos y tecnológicos se debieron enfocarse en la ejecución, repetición de tareas programadas, con el fin generar mano de obra calificada para el sector industrial ejecutada en institutos tecnológicos.

La UNESCO (2022) en su informe sobre los futuros de la educación con proyección al 2050 demandó a diversos actores estatales y no estatales “la necesidad apremiante de replantearnos por qué, cómo, qué, dónde y cuándo aprendemos, suponen que la educación aún no está cumpliendo su promesa de ayudarnos a forjar un futuro

pacífico, justo y sostenible” (UNESCO, 2022, p. 6). Este informe obliga a los actores de las instituciones de formación técnica y tecnológica revisar el por qué, cómo, qué, dónde y cuándo se desarrollan los aprendizajes con la finalidad de garantizar una formación de calidad. En este contexto, la UNESCO (2022) propone la necesidad de reimaginar las relaciones que estamos desplegado entre los estudiantes, los docentes, el currículo y las demandas de los territorios con la finalidad de brindar respuesta a las demandas globales como la crisis sanitaria del COVID – 19, la aceleración tecnológica, la apuesta por la infraestructura verde y la mitigación del cambio climático. Estos desafíos según Pavlova (2019) obligaron a trabajar en un nuevo sistema de educación superior tecnológico competente en la configuración de una fuerza laboral con las habilidades necesarias para establecer y

mantener nuevas industrias, servicios y prácticas ambientales. En este marco, en América Latina se está expandiendo el subsistema de educación superior tecnológica y se requiere reflexionar sobre la respuesta de la formación técnica y tecnológica a las necesidades de mercados laborales inclusivos y, por otro lado, como ensayar nuevos enfoques y modalidades de estudio para fortalecer los aprendizajes permanentes (Kanwar et al., 2019). Este esfuerzo se une a algunos estudios seminales sobre la problemática de la educación superior tecnológica en América Latina (Rama, 2015; Valiente et al., 2021; Zancajo y Valiente, 2019) y viene a llenar un vacío científico sobre los estudios de educación superior tecnológica en América Latina y principalmente en el Ecuador en la caracterización de los procesos de formación dual.

Dinámica de la reconversión de la Educación Superior Tecnológica en el Ecuador

El fortalecimiento de la formación técnica y tecnológica en el Ecuador en la última década estuvo anclada a un proyecto de reconversión de los institutos públicos a través de infraestructura, equipamiento y generación de nuevas relaciones entre los institutos y el sector productivo a través de la modalidad dual. Este proyecto se originó en el gobierno de la Revolución

Ciudadana³. La revolución ciudadana ha sido caracterizada por la literatura especializada como un gobierno posneoliberal principalmente porque implicó la recuperación de la autonomía del Estado, las capacidades de regulación y planificación y, la reinstalación de las funciones sociales del Estado (Minteguiaga y Ubasart–González, 2013; Ramírez, 2010).

³ Se denomina oficialmente al proceso de cambio liderado por el gobierno del Ecuador Rafael Correa (2007 – 2017): “Se trata de un proceso [...] para

reformular la estructura social, económica y política imperante en Ecuador” (Correa, 2009, s.p.).

En este contexto, se describen dos procesos que permiten comprender los esfuerzos que realizó el Estado para mejorar los programas de educación superior tecnológica en el Ecuador. Primero, el proceso de evaluación de los institutos tecnológicos en el Ecuador solicitado por la Asamblea Nacional Constituyente a través del Mandato 14. Segundo, una descripción de un proyecto de reconversión de los institutos tecnológicos públicos. Estos procesos no pueden ser considerados como aislados ni como procesos acumulativos, sino que disponen de una lógica de configuración teórica que transformó la formación técnica y tecnológica en la búsqueda de responder a los desafíos de las sociedades actuales.

El mandato 14 de la Asamblea Nacional Constituyente (2008) realizó un diagnóstico de la situación jurídica de las instituciones de educación superior tanto de universidades como institutos tecnológicos. Los resultados permitieron que a finales del 2011 el Consejo de Educación Superior resuelva extinguir a 125 institutos técnicos y tecnológicos por estar inmersos en deficiencias de la calidad (Benítez et al., 2016). La valoración de las instituciones de educación superior contó con el respaldo del gobierno nacional y fortaleció la articulación de las instituciones de educación superior con los objetivos del plan nacional de desarrollo. El Proyecto de reconversión de los Institutos Tecnológicos Públicos (2013) tuvo como objetivo “reconvertir la

formación técnica y tecnológica superior del país, dotando de infraestructura física, equipamiento e implementación de la modalidad dual en las carreras ligadas a los sectores estratégicos, prioritarios y de servicios públicos esenciales, con el fin de aportar al cambio de la matriz productiva del Ecuador” (Benítez et al., 2016). El proyecto respondió a la problemática de que el “97% de los institutos no poseían infraestructura ni equipamiento idóneo, sino que compartían con los colegios del Ministerio de Educación. Además, se detectó que la oferta académica era obsoleta y desarticulada a las necesidades productivas y de servicios del Ecuador” (Benítez et al., 2016). Es decir, entre los componentes del proyecto se encontró la generación de una oferta académica pertinente con el territorio y con la planificación nacional a través de un enfoque dual. Mientras los otros dos componentes se relacionaron con el equipamiento y la dotación de infraestructura. Sin embargo, se reconoce que el proyecto generó un aparato institucional para fortalecer la educación superior tecnológica en el Ecuador, primero contrató personal administrativo y académico; segundo se construyeron los primeros institutos reconvertidos y se generaron las primeras carreras tecnológicas en modalidad dual. Las carreras de formación dual en la educación superior tecnológica pública se originan con el proyecto de reconversión de los Institutos Superiores Tecnológicos.

Un elemento que se buscó transformar a través del proyecto de reconversión de la formación técnica y tecnológica fue la desarticulación de la oferta académica con las vocaciones productivas de las zonas de influencia o territorios donde se ubicaban los institutos superiores tecnológicos públicos. Por ejemplo. “De un total de 796 carreras registradas en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador (SNIESE) al 2013, 247 pertenecían al área de Ciencias Sociales, Administración y Derecho, mientras que en el área de salud y servicios sociales tan solo se ofertaban 13 carreras” (Benítez et al., 2016, p. 394). Para transformar esta realidad la SENESCYT impulsó la generación de carreras en modalidad dual⁴. La configuración de estas carreras permite vincular al sector productivo y empresarial en el diseño curricular y asumir un rol protagónico en la formación profesional de los estudiantes a través de un plan de formación práctico enfocado en el desarrollo de competencias técnicas. Sin embargo, esta política todavía no genera el impacto respectivo en la oferta

de educación superior. Por ejemplo, en la oferta académica del 2022, de las 539 carreras ofertadas tanto por universidades como por institutos sean estos públicos como privados en la provincia de Pichincha, únicamente se oferta 6 carreras en modalidad dual y exclusivamente en Institutos Superiores Públicos (SENESCYT, 2022).

En síntesis, caracterizar la dinámica generada por el Estado ecuatoriano para transformar la educación superior tecnológica pública en el Ecuador requiere no solo enumerar los hechos sino determinar la incidencia de la formación dual en el desarrollo de las competencias de los programas de educación superior tecnológica pública en el Ecuador. Esta propuesta se alinea a lo que plantea Schröder (2019) sobre áreas priorizadas de investigación a nivel mundial. Estas áreas son: las demandas del mundo laboral, la calidad de la propuesta de EFTP y finalmente la profesionalización del personal de EFTP para convertirse en agentes de cambio en una sociedad actual.

La educación superior tecnológica entre el crecimiento o el desarrollo de las capacidades

Con la finalidad de identificar el campo de desarrollo científico de la formación técnica y tecnológica en general y específicamente el desarrollo de capacidades por parte de los programas de formación dual en el

Ecuador se rescata las principales tendencias de la educación técnica y formación profesional a nivel mundial. De acuerdo con Abd Majid et al., (2022) se identifican tres grandes tendencias

⁴ La modalidad dual “es un sistema educativo que combina la formación académica con el aprendizaje práctico en entornos laborales reales, lo que permite

que los jóvenes tengan mejores perspectivas profesionales” (Benítez et al., 2016, p. 415).

históricas: Una primera fase (1999 – 2006) centrada en la relación de la TVET con el desarrollo del capital humano; una segunda fase (2007 – 2014) se enfocó en las relaciones de educación tecnológica, educación superior, aprendizaje en el lugar de trabajo y plan de estudios y; la tercera fase (2015 – 2021) se enfoca en la educación superior, la educación tecnológica, empleo y currículo especialmente en la calidad de la formación profesional ofrecida por las instituciones. La formación técnica y tecnológica se promulgó con la visión de que las personas se reducen a recursos dentro de un aparato social. Como argumenta McGrath, (2012), en los países desarrollados la EFTP se convirtió en el instrumento al servicio del desarrollo económico donde se consolidaron dos supuestos. La educación y la formación técnica profesional mejora tanto la productividad como el crecimiento económico de los países. Adicionalmente, las competencias conducen al incremento de la empleabilidad (McGrath, 2012, p. 5). En otras palabras, a mayores niveles de formación profesional mayores niveles de crecimiento económico y, por otro lado, a mayores niveles de competencias mayores probabilidades de insertarse en el mercado laboral. En efecto, la formación técnica y tecnológica queda reducida al productivismo. Es decir, la formación técnica y tecnológica se configura y se sostiene en los elevados procesos de industrialización, modernización y trabajo remunerado. Esta lógica funciona siempre

y cuando se hayan desarrollado grandes aparatos industriales y se encuentren suficientes plazas de trabajo. Lamentablemente estos supuestos no se han desarrollado y consolidado en los países latinoamericanos.

En este contexto, las agencias internacionales –UNESCO y el Banco Mundial– promulgaron herramientas para modernizar los sistemas públicos de formación técnica profesional en el camino de mejorar el crecimiento económico de los países en vías de desarrollo. Entre los mecanismos para fortalecer las políticas de educación técnica y formación profesional se encuentran “La construcción de los marcos de cualificaciones profesionales, sistemas de aseguramiento de la calidad, la apuesta por nuevos mecanismos de financiación y la generación de nuevas estructuras de gobernanza” (McGrath, 2012).

Sin embargo, la principal crítica viene desde las teorías del desarrollo humano y las capacidades. Primero, “el desarrollo humano contiene tres elementos configurativos como el bienestar, el empoderamiento y finalmente la justicia” (McGrath, 2012). Mientras el enfoque del capital humano se relaciona con el crecimiento económico el desarrollo humano y las capacidades se enfoca con los derechos y la posibilidad de los sujetos de elegir y materializar el plan de vida que juzgue valioso (Sen, 2000). Este paradigma del desarrollo materializa que la misión de las instituciones de educación

superior de formación técnica y tecnológica no se reduce a la acumulación de destrezas técnicas sino al desarrollo de capacidades

humanas para crear e innovar los territorios y garantizar el goce efectivo de los derechos.

La calidad en la educación superior tecnológica entre la gestión y el desarrollo de las capacidades

En el Ecuador la preocupación por la calidad en la educación superior ha venido desde la agenda gubernamental. Sin embargo, la caracterización de la calidad es una tarea compleja, multidimensional y política. En esta investigación se sostiene que la calidad de la educación superior se explica mejor por el fortalecimiento de las capacidades de los estudiantes que por los indicadores alcanzados en la gestión institucionales (Acevedo Calamet et al., 2022; Harvey, 1998; Harvey & Green, 1993; Harvey & Knight, 1996). En este contexto, se presenta los dos abordajes teóricos: el enfoque empresarial y el enfoque cultural. Primer enfoque es el empresarial. Este enfoque argumenta “que las Instituciones de Educación Superior deben ser gestionadas desde las estrategias y procesos que han realizado las empresas para mantenerse competitivas en el mercado global”(Reinoso–Avecillas y Chicaiza, 2022). Hughey, (1997) identifica varios mecanismos que las instituciones de educación superior deben adoptar del entorno empresarial. La respuesta del Hughey (1997) es la “innovación tecnológica, la gestión de la calidad, el énfasis en el cliente, el trabajo de equipos motivados, la formación permanente y un

ajuste fundamental a las normas y a la ética” (Hughey, 1997).

Un segundo enfoque que busca garantizar la calidad ha llegado desde los esfuerzos por generar cambios culturales desde la actoría de los miembros de la comunidad educativa. Un primer ejercicio es comprender la cultura no solamente como materializaciones hechas y acabadas sino como procesos históricos y sociales en continua construcción. El enfoque empresarial centro sus esfuerzos en la configuración de estrategias, de los resultados y en la satisfacción de las necesidades del cliente. La apuesta de los enfoques culturales es la autoría de los docentes y estudiantes en la transformación y de desarrollo de los territorios. Como arguye Yorke, (2000) el enfoque cultural “centra su análisis en el papel de los académicos en liderar el desarrollo de una cultura de la calidad” (Yorke, 2000). Adicionalmente, Yorke (2000), plantea algunos mecanismos para fortalecer la cultura de calidad:

“el desarrollo de una visión y estrategia colectiva, el establecimiento de un sentido de urgencia en la calidad, la creación de un equipo competente que guie

y oriente el trabajo en la institución, el incremento de mecanismos y niveles de comunicación directa entre los actores de la institución para orientar los esfuerzos en el cambio, el compromiso compartido para el desarrollo de acciones gestadas en el marco de la creatividad e innovación y no de la mera obligación, y finalmente, la celebración a través de varios ritos del logro de los componente del proyecto de calidad” (Yorke, 2000).

Las Instituciones de Educación Superior se enfocan en factores como el compromiso

de la comunidad educativa, en el aprendizaje institucional y en el liderazgo de los docentes por generar una cultura de la calidad. Sin embargo, el enfoque cultural de la calidad realiza algunas críticas al enfoque empresarial principalmente por reducir las instituciones de educación superior a procesos exclusivamente empresariales. Adicionalmente, la perspectiva gerencial apuesta por un cumplimiento estandarizado de requisitos, que genera no solo prácticas homogenizadas sino también marcos similares de comprensión.

CONCLUSIONES

Caracterizar la calidad en la educación superior es uno de los principales desafíos del sistema de educación superior del Ecuador. La importancia de caracterizar la calidad permite comprender los énfasis, los actores y los procesos que definen la educación superior tecnológica en Ecuador. La comprensión de los referenciales y los procesos permite a los consejos de Estado definir las reglas de juego y los alcances de la formación técnica y tecnológica. Este esfuerzo por comprender los marcos

teóricos de la formación técnica y tecnológica a nivel mundial y su articulación en el ámbito latinoamericano permite identificar los sentidos y los grandes desafíos. En este marco, la brecha se encuentra en explicar los referenciales de la calidad de los programas de formación dual de la educación superior tecnológica en países en desarrollo desde un enfoque cualitativo a través del estudio de las experiencias de aprendizaje de los jóvenes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abd Majid, M. Z., Kasavan, S., & Siron, R. (2022). Bibliometric analysis and science mapping of global scientific publications on technical vocational

education training (TVET). *Library Hi Tech, ahead-of-print*.

Acevedo Calamet, F. G., Gago Benito, F., da Silva Muñoz, M. A., & Bastos Olivera,

- A. L. (2022). Estado del arte sobre concepciones de la calidad de la educación superior. *Sophia, Colección de Filosofía de La Educación*, 32, 119–150.
- Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, 37(116), 561–578.
- Asamblea Nacional de la República del Ecuador. (2018). Ley orgánica de educación superior. *Quito, Ecuador*.
- Benítez, G., León, K., Reinoso, J., & Semanate, M. (2016). Educación Técnica y Tecnológica Superior. In SENESCYT–IESALC (Ed.), *Universidad Urgente para una sociedad emancipada* (pp. 391–425). SENESCYT–IESALC.
- Botticelli, S. (2009). La distinción entre trabajo intelectual y trabajo manual en el “Capitalismo Cognitivo”. *XXVII Congreso de La Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de La Universidad de Buenos Aires*.
- Correa, R. (2009). *La Revolución Ciudadana (A. de Walsche, entrevistador)*.
- Dirección General de Educación y Cultura, C. E. (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente: un marco de referencia europeo*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Ferreya, M. M., Díaz, L. D., & Urzúa, S. (2021). *La vía rápida hacia nuevas competencias*.
- Harvey, L. (1998). ¿Qué debe entenderse por “Calidad” de la Educación? *Seminario Internacional: El Desafío de La Calidad En La Educación Superior*, 22–40.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9–34.
- Harvey, L., & Knight, P. T. (1996). *Transforming Higher Education*. ERIC.
- Hoyos, R. de, Rogers, H., & Székely, M. (2016). *Ninis en América Latina: 20 millones de jóvenes en búsqueda de oportunidades*. Banco Mundial.
- Hughey, A. W. (1997). What higher education can learn from business and industry. *Industry and Higher Education*, 11(2), 73–78.
- Kanwar, A., Balasubramanian, K., & Carr, A. (2019). Changing the TVET paradigm: new models for lifelong learning. *International Journal of Training Research*, 17(sup1), 54–68. <https://doi.org/10.1080/14480220.2019.1629722>
- McGrath, S. (2012). Vocational education and training for development: A policy in need of a theory? *International Journal of Educational Development*, 32(5), 623–631. <https://doi.org/10.1016/J.IJEDUDEV.2011.12.001>
- McGrath, S. (2022). Vocational education in the fourth industrial revolution.

- Journal of Vocational Education & Training*, 74(2), 352-354.
<https://doi.org/10.1080/13636820.2021.2018227>
- Minteguiaga, A., & Ubasart-González, G. (2013). *Revolución ciudadana y régimen de bienestar en Ecuador (2007-2012)*.
<https://core.ac.uk/download/pdf/35173252.pdf>
- Naciones Unidas. (2018). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*.
- OIT. (2020). *Competencias Profesionales para un futuro más ecológico* (OIT).
- Pavlova, M. (2019). Emerging environmental industries: impact on required skills and TVET systems. *International Journal of Training Research*, 17(sup1), 144-158.
<https://doi.org/10.1080/14480220.2019.1639276>
- Rama, C. (2015). La conformación diferenciada de un nuevo subsistema tecnológico universitario en América Latina. *Revista de La Educación Superior*, 44(173), 11-46.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602015000100002&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Ramírez, F. (2010). Post-neoliberalismo indócil. Agenda pública y relaciones socio-estatales en el Ecuador de la Revolución Ciudadana. *Temas y Debates*, 14(20), 175-194.
- Reinoso-Avecillas, R., & Chicaiza, I. (2022). Referenciales de la calidad en la educación tecnológica superior ecuatoriana. *Sophia, Colección de Filosofía de La Educación*, 33, 279-309.
- Schröder, T. (2019). A regional approach for the development of TVET systems in the light of the 4th industrial revolution: the regional association of vocational and technical education in Asia. *International Journal of Training Research*, 17(sup1), 83-95.
<https://doi.org/10.1080/14480220.2019.1629728>
- Sen, A. (2000). El desarrollo como libertad. *Gaceta Ecológica*, 55, 14-20.
- SENESCYT. (2022). *Oferta académica: Primera postulación segundo período 2022*.
- Sevilla, P., & Dutra, G. (2016). *La enseñanza y formación técnico profesional en América Latina y el Caribe: una perspectiva regional hacia 2030*.
- UNESCO. (1989). *Convención sobre la enseñanza técnica y profesional*.
- UNESCO. (2012). *Consenso de Shanghai: Tercer congreso internacional de educación formación técnica y profesional* (UNESCO, Ed.).
- UNESCO. (2015). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. *Incheon: República de Corea*.
- UNESCO. (2016). *Estrategia para la Enseñanza y Formación Técnica y*

- Profesional (EFTP) (2016–2021)*
(UNESCO).
- UNESCO. (2022a). *Educación y formación técnica profesional*.
- UNESCO. (2022b). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UN.
- UNESCO – OREALC. (1989). *Desarrollo y Perfeccionamiento de la Enseñanza Técnica y Profesional* (OREALC, Ed.).
- Valiente, O., Sepúlveda, L., & Zancajo, A. (2021). Development paradigms in the institutional configuration of vocational education and training in Chile (1964–2005). *Journal of Vocational Education & Training*, 73(2), 278–294.
<https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1833076>
- Yorke, M. (2000). Developing a Quality Culture in Higher Educaiton. *Tertiary Education and Management*, 6(1), 19–36.
- Zancajo, A., & Valiente, O. (2019). TVET policy reforms in Chile 2006–2018: between human capital and the right to education. *Journal of Vocational Education & Training*, 71(4), 579–599.
<https://doi.org/10.1080/13636820.2018.1548500>