

Calidad educativa en entornos digitales: Análisis crítico de modelos y estándares internacionales

Educational Quality in Digital Environments: A Critical Analysis of International Models and Standards

Martha Liliana Vaca Montenegro¹, Cristian Giovanni Narváez Córdova², Marcelo David Muñoz Checa³, Angela Carolina Tautás Chaucanes⁴, Aracely Alexandra Fierro Pomasquí⁵ y Maritza Beatriz Erazo Rodríguez⁶

¹Universidad Técnica Del Norte, mlvaca@utn.edu.ec, <https://orcid.org/0000-0003-2211-0705>, Ecuador

²Instituto Superior Universitario Cotacachi, cgnarvaezcordova@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0003-7412-4540>, Ecuador

³Universidad Técnica Del Norte, mdmuniozc@utn.edu.ec, <https://orcid.org/0009-0008-3705-5167>, Ecuador

⁴Ministerio de Educación, Deporte y Cultura, anshela.1991@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0004-8669-445X>, Ecuador

⁵Ministerio de Educación, Deporte y Cultura, arafierro@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0004-4599-3920>, Ecuador

⁶Academia General Carlos Machado Arroyo, maritzaerazo90@hotmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-8148-4459>, Ecuador

Información del Artículo

Trazabilidad:

Recibido 19-10-2025

Revisado 20-10-2025

Aceptado 30-11-2025

Palabras Clave:

Calidad educativa digital
Estándares internacionales
Competencias digitales
Evaluación en línea
Inclusión educativa

Keywords:

Digital educational quality
International standards
Digital competencies
Online assessment
Educational inclusion

RESUMEN

El presente artículo desarrolla una revisión sistemática orientada a analizar críticamente los modelos y estándares internacionales de calidad educativa en entornos digitales, a partir de los lineamientos PRISMA 2020, se seleccionaron estudios publicados en bases de datos de alto impacto, con el propósito de identificar tendencias conceptuales, convergencias y limitaciones en las propuestas existentes; los resultados evidenciaron una amplia diversidad de marcos, entre los que destacan ISTE Standards, DigCompEdu, Quality Matters, e-Learning Maturity Model, ISO 21001 y los marcos de competencia digital de la UNESCO, estos modelos presentan enfoques heterogéneos que abarcan dimensiones pedagógicas, tecnológicas, institucionales y de competencias digitales, aunque no siempre con la misma profundidad. El análisis reveló brechas importantes relacionadas con accesibilidad, contextualización sociocultural y aplicabilidad en regiones con menor madurez digital, se observó una predominancia de enfoques técnico-instrumentales que dejan en segundo plano aspectos vinculados con inclusión, pertinencia cultural y equidad. Se concluye que, pese a los avances logrados, es necesario desarrollar marcos más flexibles e integradores que respondan a la diversidad de contextos educativos.

ABSTRACT

This article presents a systematic review aimed at critically analyzing international models and standards of educational quality in digital environments. Following the PRISMA 2020 guidelines, studies published in high-impact databases were selected to identify conceptual trends, convergences, and limitations in existing proposals. The results revealed a wide diversity of frameworks, including the ISTE Standards, DigCompEdu, Quality Matters, the e-Learning Maturity Model, ISO 21001, and UNESCO's digital competence frameworks. These models display heterogeneous approaches that encompass pedagogical, technological, institutional, and digital competence dimensions, although not always with the same level of depth. The analysis uncovered significant gaps related to accessibility, sociocultural contextualization, and applicability in regions with lower digital maturity. A predominance of technical-instrumental perspectives was observed, often overshadowing aspects related to inclusion, cultural relevance, and equity. The study concludes that, despite the progress achieved, it is necessary to develop more flexible and integrative frameworks that respond to the diversity of educational contexts.

INTRODUCCIÓN

La expansión acelerada de los entornos digitales en la educación ha transformado de manera profunda las dinámicas de enseñanza, aprendizaje y evaluación en todos los niveles educativos, en las últimas dos décadas, la incorporación de tecnologías digitales ha dejado de ser un complemento para convertirse en un componente estructural de los sistemas educativos, impulsado por la globalización, la innovación pedagógica y, especialmente, por las crisis sanitarias que aceleraron la virtualización a gran escala, por lo tanto, la calidad educativa en ambientes digitales se ha posicionado como un eje central de debate, impulsando la necesidad de revisar críticamente los marcos y estándares que orientan la planificación y evaluación de la educación mediada por tecnologías (Fretes, 2023; Martínez & Rodríguez, 2024).

A nivel internacional, organismos como la OCDE, la Unión Europea e instituciones especializadas han propuesto modelos y lineamientos que buscan garantizar experiencias digitales pertinentes, equitativas y pedagógicamente significativas, sin embargo, la diversidad de enfoques, la heterogeneidad de los contextos educativos y la velocidad del cambio tecnológico plantean desafíos para su adopción y estandarización (Yachi-Mendoza, 2024). Esta fragmentación conceptual genera interrogantes sobre la pertinencia, actualidad y aplicabilidad de dichos marcos, especialmente en regiones con brechas digitales pronunciadas, como América Latina y otras zonas del sur global (Bonfante, 2022).

La calidad educativa, entendida tradicionalmente desde parámetros presenciales, ha debido ser reinterpretada para responder a las particularidades de las experiencias digitales, aspectos como la accesibilidad, la interacción mediada por dispositivos, la alfabetización digital docente y estudiantil, la seguridad de los datos y la adaptabilidad de los recursos digitales se han convertido en componentes críticos de los nuevos paradigmas de calidad (Tourriñán & Tourriñán, 2022).

La pandemia de COVID-19 evidenció de forma contundente las limitaciones de muchos sistemas educativos para garantizar continuidad pedagógica con estándares mínimos de calidad, mientras algunos países lograron sostener procesos formativos mediante infraestructuras digitales sólidas, otros enfrentaron serias dificultades relacionadas con la conectividad, la capacitación docente y la disponibilidad de contenidos digitales accesibles, esta experiencia global reforzó la urgencia de contar con modelos integrales y flexibles que permitan evaluar, gestionar y mejorar la calidad educativa en escenarios digitales y mixtos (Contreras et al., 2024).

En este panorama, los estándares internacionales han surgido como referentes fundamentales para orientar políticas educativas y decisiones institucionales, modelos como ISTE Standards, DigCompEdu, el Marco de Competencia para Docentes de la UNESCO y las normas ISO relacionadas con servicios educativos proporcionan lineamientos que buscan un equilibrio entre la dimensión tecnológica y la dimensión pedagógica; no obstante, su uso no siempre ha sido crítico ni adaptado a las realidades locales, lo que limita su impacto en los procesos de mejora continua (Arjona-Granados et al., 2022).

La literatura reciente señala que, a pesar de la proliferación de marcos internacionales, existe una falta de consenso respecto a qué se entiende por calidad educativa digital y cómo se debe medir, la ausencia de criterios uniformes dificulta la comparación de resultados y el diseño de políticas basadas en evidencia (Erasmus & Carrillo, 2024). Persisten debates sobre el papel de la tecnología en la transformación pedagógica: mientras algunos autores defienden su potencial para generar entornos más inclusivos y personalizados, otros advierten sobre riesgos de superficialidad, dependencia tecnológica y reproducción de inequidades preexistentes (Huacón et al., 2024).

De igual manera, se han identificado brechas importantes entre los modelos de calidad promovidos a nivel global y las condiciones reales de las instituciones educativas, especialmente en contextos rurales, comunidades vulnerables y sistemas con baja inversión tecnológica, esta distancia entre el ideal normativo y la práctica cotidiana evidencia la necesidad de estudios que examinen críticamente la aplicabilidad de los estándares internacionales y su capacidad para orientar procesos de mejora pertinentes y contextualizados (Reinoso-Avecillas & Chicaiza-Aucapiña, 2022).

En este sentido, una revisión sistemática se presenta como una herramienta eficaz para sintetizar el estado del conocimiento y analizar de manera rigurosa los modelos de calidad educativa digital existentes, a través de un proceso metodológico estructurado, es posible identificar tendencias, vacíos, fortalezas y limitaciones

en las propuestas internacionales, así como evaluar su relevancia para diferentes niveles educativos y escenarios socioculturales (Otero-Potosi, 2023).

El presente artículo tiene como objetivo realizar un análisis crítico de los modelos y estándares internacionales de calidad educativa en entornos digitales, mediante una revisión sistemática de la literatura reciente se busca ofrecer una comprensión integral de sus componentes, criterios y enfoques.

MATERIALES Y MÉTODOS

El presente estudio se desarrolló siguiendo los lineamientos establecidos por la declaración PRISMA 2020 para revisiones sistemáticas, con el propósito de garantizar transparencia, rigor y reproducibilidad en todas las etapas del proceso (Tedja et al., 2024). La metodología incluyó la definición clara de la pregunta de investigación, la elaboración de criterios de inclusión y exclusión, la identificación de bases de datos pertinentes, la selección sistemática de estudios y el análisis crítico de los modelos y estándares internacionales de calidad educativa en entornos digitales (Huamán et al., 2022).

La búsqueda de información se llevó a cabo en cinco bases de datos científicas de reconocido prestigio: Scopus, Latindex, Scilit, SciELO y Google Scholar, adicional se utilizaron ecuaciones booleanas combinando palabras clave y descriptores relacionados con “calidad educativa”, “entornos digitales”, “estándares internacionales”, “marcos de competencia digital”, “e-learning quality models” y “educational quality frameworks”; para garantizar la exhaustividad, se incluyeron sinónimos, términos MeSH y equivalentes en inglés y español.

Los criterios de inclusión contemplaron estudios que:

- (a) presentaran modelos o estándares internacionales de calidad digital
- (b) abordaran procesos de evaluación, gestión o certificación de la calidad en educación mediada por tecnologías
- (c) estuvieran publicados en revistas indexadas o documentos institucionales oficiales
- (d) aportaran información conceptual o empírica relevante

Por su parte, los criterios de exclusión consideraron documentos duplicados, estudios sin rigor metodológico explícito, literatura exclusivamente enfocada en herramientas tecnológicas sin criterios de calidad educativa y publicaciones previas a 2015, salvo documentos fundacionales de organismos internacionales.

El proceso de selección de estudios se realizó en tres fases:



Fig. 1: Fases utilizadas en estudio sistemático

Una vez seleccionados los documentos definitivos, se realizó un análisis de contenido temático orientado a identificar patrones conceptuales, convergencias y divergencias entre los distintos modelos internacionales de calidad educativa digital, el análisis incluyó la codificación abierta de los criterios de calidad, la comparación entre estándares, la identificación de vacíos teóricos y la elaboración de categorías emergentes relacionadas con pedagogía digital, accesibilidad, gobernanza institucional, competencias digitales, infraestructura tecnológica y evaluación del aprendizaje.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados de la revisión sistemática permitieron identificar un conjunto de doce modelos y estándares internacionales utilizados para evaluar la calidad educativa en entornos digitales. Entre los más citados se encuentran los ISTE Standards, el Marco DigCompEdu, los UNESCO ICT Competency Frameworks, la norma ISO 21001, el Quality Matters (QM), el e-Learning Maturity Model (eMM) y el European Framework for Digitally Competent Educational Organizations (DigCompOrg).

Estos modelos presentan un conjunto diverso de criterios que varían según el enfoque institucional, pedagógico, tecnológico o de competencias digitales, La diversidad de enfoques fue una constante en los estudios revisados, lo que refleja la ausencia de una definición homogénea de “calidad educativa digital” (Codina, 2020).

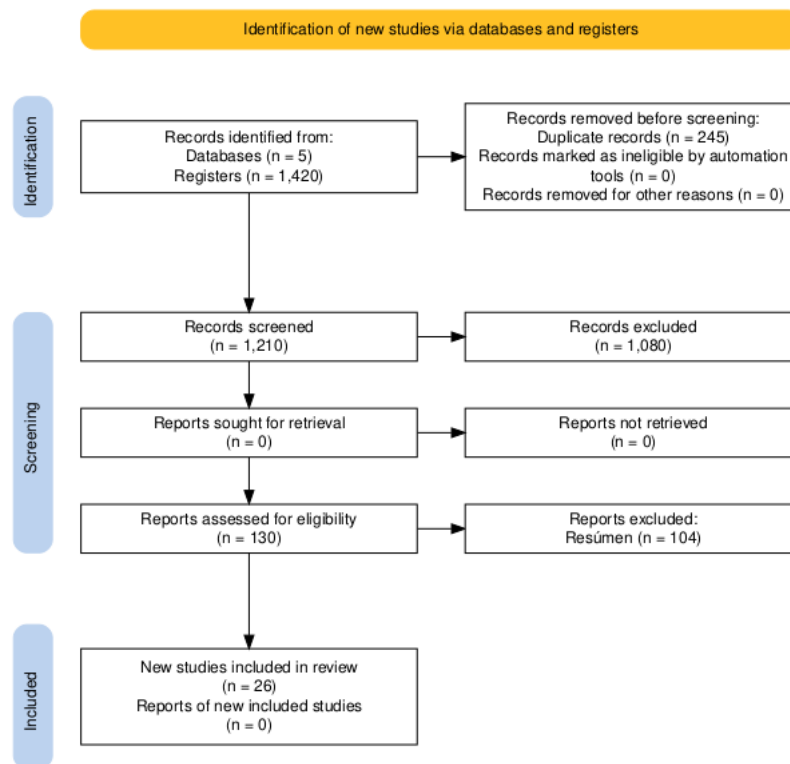


Fig. 2: Diagrama de flujo PRISMA

En términos de distribución geográfica, la mayoría de los marcos analizados provienen de Europa y Norteamérica, especialmente de Estados Unidos y la Unión Europea, lo que evidencia una concentración conceptual en regiones con mayor infraestructura tecnológica y tradición en políticas de educación digital (Jaramillo et al., 2025).

Solo un número reducido de estudios abordó adaptaciones o validaciones de estos modelos en países de América Latina, Asia o África, lo que implica un desfase entre los estándares globales y las realidades educativas de contextos con brechas tecnológicas más pronunciadas, esta ausencia refuerza la necesidad de marcos contextualizados que respondan a características socioculturales específicas (Aguilar et al., 2022). El análisis temático permitió identificar seis dimensiones recurrentes en los modelos de calidad educativa digital:



Fig. 3: Dimensiones recurrentes encontradas en los modelos de calidad educativa

Aunque estas dimensiones aparecen con distinta intensidad en cada estándar, su presencia transversal indica una convergencia conceptual sobre los elementos esenciales de una educación digital de calidad. No obstante, se evidenciaron diferencias significativas en la profundidad con que se abordan, especialmente en el ámbito de accesibilidad e inclusión.

En particular, los resultados muestran que estándares como Quality Matters y eMM ofrecen criterios detallados sobre diseño instruccional, interacción en línea, evaluación y soporte al estudiante, estos modelos enfatizan la importancia de la planificación pedagógica, la claridad de los objetivos de aprendizaje y la coherencia entre contenidos, actividades y evaluación, por su parte, marcos como DigCompEdu y ISTE Standards se centran más en las competencias digitales docentes, destacando la necesidad de que el profesorado adquiera habilidades para integrar la tecnología de manera efectiva y ética en el proceso de enseñanza (Elia et al., 2021).

La dimensión de accesibilidad digital emergió como una de las áreas más débiles en varios modelos revisados, aunque algunos estándares, como Quality Matters o las normativas ISO, incorporan criterios explícitos, en otros marcos la accesibilidad se menciona de forma superficial o limitada a aspectos técnicos, esta inconsistencia plantea interrogantes sobre la capacidad de los estándares internacionales para promover entornos realmente inclusivos, especialmente para estudiantes con discapacidades o con restricciones de conectividad (Bretaña et al., 2024).

Otro hallazgo relevante es que muchos modelos se centran en instituciones con alto nivel de madurez digital, lo cual limita su aplicabilidad en contextos donde la infraestructura tecnológica es deficiente, en regiones de bajos ingresos, la calidad educativa digital depende tanto de los criterios pedagógicos como de las condiciones mínimas de conectividad, disponibilidad de dispositivos y soporte técnico, la falta de adaptaciones regionales o versiones simplificadas de los modelos dificulta su uso en sistemas educativos con grandes desigualdades tecnológicas (Poma et al., 2025).

Desde la perspectiva institucional, la revisión evidenció que estándares como ISO 21001 y DigCompOrg incluyen criterios relacionados con la gobernanza, la gestión estratégica y la mejora continua, elementos clave para la sostenibilidad de proyectos digitales educativos, estos marcos destacan la importancia de articular políticas institucionales con prácticas pedagógicas y recursos tecnológicos, promoviendo una visión sistémica de la calidad (Católica et al., 2022).

En cuanto a la evaluación del aprendizaje, los resultados muestran que existe una variabilidad considerable entre los modelos, mientras algunos enfatizan el uso de analíticas de aprendizaje y herramientas digitales de seguimiento, otros priorizan la coherencia entre instrumentos de evaluación y objetivos de aprendizaje, la revisión sugiere que los modelos más robustos combinan enfoques cuantitativos y cualitativos,

incorporando indicadores de participación, retroalimentación, desempeño académico y satisfacción estudiantil (Sandoval et al., 2024).

La discusión de estos hallazgos permite afirmar que, aunque existe un amplio catálogo de modelos internacionales, su heterogeneidad conceptual y metodológica limita su capacidad para constituirse como referentes universales. La falta de consensos dificulta la comparación entre instituciones y sistemas educativos, generando una fragmentación en las prácticas de aseguramiento de la calidad digital, esta situación evidencia la necesidad de avanzar hacia marcos integradores y multidimensionales que combinen criterios pedagógicos, tecnológicos, éticos y de gestión institucional (Bernal, 2024; Castillo Peña et al., 2023).

La revisión demuestra que los modelos actuales privilegian una visión predominantemente técnico-instrumental, dejando en segundo plano dimensiones socioculturales, afectivas y comunitarias del aprendizaje digital, la calidad educativa en entornos digitales no se limita al desempeño tecnológico, sino que implica construir experiencias significativas, inclusivas, colaborativas y culturalmente pertinentes, este hallazgo refuerza la importancia de desarrollar estándares que reconozcan la diversidad de los estudiantes y los contextos en los que aprenden (Hung et al., 2025).

La discusión sugiere que los organismos internacionales y las instituciones educativas deben trabajar conjuntamente para adaptar, contextualizar y validar los estándares globales en función de las realidades locales, la coproducción de marcos de calidad, que incorpore la voz de docentes, estudiantes y comunidades, puede contribuir a democratizar la educación digital y a garantizar su pertinencia cultural (Pelawi et al., 2020; Thao et al., 2024).

CONCLUSIÓN

La revisión sistemática realizada permite concluir que la calidad educativa en entornos digitales es un constructo complejo, multidimensional y en constante evolución, lo que explica la diversidad de modelos y estándares internacionales identificados, aunque estos marcos representan avances significativos en la estructuración de criterios para evaluar la educación mediada por tecnologías, persisten importantes heterogeneidades conceptuales y metodológicas que dificultan su adopción como referentes universales. La ausencia de consensos amplios y la predominancia de enfoques centrados en contextos tecnológicamente robustos limitan su aplicabilidad en sistemas educativos con realidades heterogéneas.

Los resultados muestran que varios modelos privilegian dimensiones técnico-instrumentales, dejando en un segundo plano aspectos socioculturales, pedagógicos e inclusivos que son fundamentales para garantizar experiencias digitales significativas y equitativas, las brechas relacionadas con la accesibilidad, la formación docente, la infraestructura y la pertinencia cultural evidencian la necesidad de marcos más flexibles, integradores y sensibles a las particularidades de cada contexto educativo; de no abordarse estas limitaciones, los estándares internacionales corren el riesgo de reproducir desigualdades en lugar de contribuir a su reducción.

Se destaca la importancia de avanzar hacia la construcción y validación de modelos de calidad educativa digital que combinen rigor técnico, enfoque pedagógico y pertinencia sociocultural, para ello, es imprescindible fortalecer la investigación comparada, promover la participación de docentes y comunidades en el diseño de estándares, y consolidar políticas públicas que articulen inclusión digital, formación docente y mejora continua.

REFERENCIAS

- Aguilar, B., Elizabeth, L., Rugerio, R., Adrián, G., Balandra, P., & María, E. (2022). Gestión de programas educativos acorde a la norma ISO 21001 y al marco de referencia 2018 del CACEL. *REVISTA IPSUMTEC*, 5(4), 26–31. <https://doi.org/10.61117/IPSUMTEC.V5I4.135>
- Arjona-Granados, M. del P., Lira-Arjona, A., & Maldonado-Mesta, E. A. (2022). Los sistemas de gestión de la calidad y la calidad educativa en instituciones públicas de Educación Superior de México. *Retos*, 12(24), 268–283. <https://doi.org/10.17163/RET.N24.2022.05>
- Bernal, C. M. A. (2024). La Norma Iso 21001 Y Su Aplicación En El Ámbito De La Educación Superior. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 4(2), 374–389. <https://doi.org/10.61384/R.C.A..V4I2.228>
- Bonfante, L. A. P. (2022). Universidades de alta calidad en Colombia. *Programa Editorial Universidad Del Valle*. <https://doi.org/10.25100/PEU.632>

- Bretaña, R. M. G., Azcuy, F. J. R., & Bonilla, M. B. V. (2024). Implementación de la ISO 21001:2018 en programas de posgrado académico. *Scientia et Technica*, 29(01), 7–17. <https://doi.org/10.22517/23447214.24735>
- Castillo Peña, D., Fernández Vélez, Y. E., Gerardo, W., Villacrés, G., María, E., & Cedeño, C. (2023). Principios de la Norma ISO 21001 para la Implementación de un Sistema de Gestión de la Calidad en una Carrera de Medicina. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 8395–8415. https://doi.org/10.37811/CL_RCM.V7I6.9373
- Católica, U., Toribio De Mogrovejo, S., Natalí, J., Ramirez, G., & Corresponsal, A. (2022). Práctica Preprofesional según NORMAS ISO 21001 en un programa de estudios de una universidad pública peruana. *EDUCARE ET COMUNICARE Revista de Investigación de La Facultad de Humanidades*, 10(2), 27–38. <https://doi.org/10.35383/EDUCARE.V10I2.777>
- Codina, L. (2020). *Cómo hacer revisiones bibliográficas tradicionales o sistemáticas utilizando bases de datos académicas = How to do traditional or systematic bibliographic reviews using academic databases*. <https://doi.org/10.14201/orl.22977>
- Contreras Angeles, B., Villanueva Candiotti, G. M., Loli Gonzales, J. A., & Mendoza, J. C. (2024). Calidad educativa en Educación Básica: Revisión sistemática. *Revista Tribunal*, 4(9), 560–578. <https://doi.org/10.59659/REVISTATRIBUNAL.V4I9.93>
- Elia, M., Reboloso, G., Vega García, K., Jaime, R. C., Norberto, T., García, M., Isis, C., Zúñiga, G., Alberto, R., & Placeres, C. (2021). Mejora de la información documentada del sistema de gestión integral. *Multidisciplinas de La Ingeniería*, 9(14), 45–56. <https://doi.org/10.29105/MDI.V9I14.270>
- Erasmó, M., & Carrillo, Z. (2024). Calidad y Excelencia Educativa; la Educación en Disputa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 6262–6277. https://doi.org/10.37811/CL_RCM.V8I4.12826
- Frete, A. B. (2023). Principales aportes de los pioneros de la calidad: Main contributions of the pioneers of quality. *Brazilian Journal of Business*, 5(2), 1126–1140. <https://doi.org/10.34140/BJBV5N2-025>
- Huacón Morales, J. M., Pacheco Pozo, C. A., & Naranjo Sánchez, B. (2024). Evaluación de la calidad de un chatbot educacional. *Inteligencia Artificial y Sistemas al Servicio de La Sociedad*, 43–62. <https://doi.org/10.17163/ABYAUPS.79.574>
- Huamán Rojas, J. A., Treviños Noa, L. L., & Medina Flores, W. A. (2022). Epistemología de las investigaciones cuantitativas y cualitativas. *Horizonte de La Ciencia*, 12(23). <https://doi.org/10.26490/UNCP.HORIZONTECIENCIA.2022.23.1462>
- Hung, L. M., Hieu, V. D., & Hung, N. Van. (2025). Contextualized Digital Competency Framework for Stakeholders in Vietnam's Private and Non-public Higher Education Institutions. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 51(8), 1321–1337. <https://doi.org/10.9734/AJESS/2025/V51I82322>
- Martínez Ordoñez, M. P., & Rodríguez Medina, K. E. (2024). La calidad educativa desde los estándares de calidad: Educational quality from quality standards. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(1), 497–514–497 – 514. <https://doi.org/10.56712/LATAM.V5I1.1592>
- Nickole Jaramillo Uvidia, R., Vicente Maldonado Andrade, M., Pablo Morales Aldean, J., Yadira Barrera Carmona, P., & Antonio Ulloa Alberto Moncayo, S. (2025). Educación de Calidad con Sello Internacional: Retos y Oportunidades de la ISO 21001:2018 en Ecuador. *Revista Científica Consultina*, 3(1), 130–156. <https://doi.org/10.63406/R.C.C..V3N1.2025.56>
- Otero-Potosí, S. A. (2023). Análisis de los procesos de Acreditación de Institutos Técnicos y Tecnológicos en el Ecuador. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(8), 1–10. <https://doi.org/10.53595/RLO.V3.I8.072>
- pelawi, rinawati, Sumarni, S., & Darmahusni. (2020). DESIGNING ICT COMPETENCES-INTEGRATED GRAMMAR ASSESSMENT INSTRUMENTS FOR ENGLISH LANGUAGE STUDY PROGRAM. *Bahtera: Jurnal Pendidikan Bahasa Dan Sastra*, 19(1), 108–126. <https://doi.org/10.21009/BAHTERA.191.07>
- Poma, C. del R. S., Salinas, T. L. S., Valdivieso, L. A. C., Salinas, P. A. S., & Valdivieso, M. M. C. (2025). El uso de las TICs como herramienta para fomentar el emprendimiento escolar en estudiantes de bachillerato. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 2(3), 190–198. <https://doi.org/10.70625/RLCE/282>
- Reinoso-Avecillas, R. L., & Chicaiza-Aucapiña, D. I. (2022). Referenciales de la calidad en la educación tecnológica superior ecuatoriana. *Sophía*, 2022(33), 279–309. <https://doi.org/10.17163/SOPH.N33.2022.10>
- Sandoval, J. L., Sena, L. E. V., Valdez, L. E. L., Velásquez, M. A., García, J. T. M., Reyes, J. C. U., & Vega, M. F. N. (2024). La nueva norma ISO 53001 sobre gestión de los ODS como complemento de la ISO 26000 de responsabilidad social en el marco de un sistema de gestión para organizaciones

- educativas ISO 21001: Universidades del Perú: A nova norma ISO 53001 sobre gestão dos OD.... *Brazilian Journal of Animal and Environmental Research*, 7(1), 233–257. <https://doi.org/10.34188/BJAERV7N1-018>
- Tedja, B., Al Musadieq, M., Kusumawati, A., & Yulianto, E. (2024). Systematic literature review using PRISMA: exploring the influence of service quality and perceived value on satisfaction and intention to continue relationship. *Future Business Journal 2024* 10:1, 10(1), 1–9. <https://doi.org/10.1186/S43093-024-00326-4>
- Thao, T. T. P., Thi-Nga, H., Hang, N. T. T., Thai, D. T. M., Linh, H. T. K., Nhung, N. D. H., Giang, N. D. H., & Dinh, N. Van. (2024). The Influence of Gender and Training Sector on the ICT Competency of Pre-Service Teachers in Vietnam: Using the UNESCO ICT Competency Framework. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 23(3), 411–427. <https://doi.org/10.26803/IJLTER.23.3.20>
- Touriñán López, J. M., & Touriñán López, J. M. (2022). Construyendo educación de calidad desde la pedagogía. *Sophía*, 32, 41–92. <https://doi.org/10.17163/soph.n32.2022.01>
- Yachi-Mendoza, J. C. (2024). Liderazgo Directivo y Calidad Educativa. *Revista Docentes 2.0*, 17(1), 320–329. <https://doi.org/10.37843/rted.v17i1.480>