

Autoevaluación de la calidad profesional docente de educación básica y bachillerato de la Unidad Educativa de Informática Portoviejo

Self-Assessment of the Professional Quality of Teachers of Basic and High School Education at the Portoviejo Educational Unit of Informatics

Carlos Humberto Chancay-Cedeño^{1*} <https://orcid.org/0000-0001-9505-2791>

María Dolores Chávez Loo¹ <https://orcid.org/0000-0002-4001-2888>

Karina Luzdelia Mendoza Bravo¹ <https://orcid.org/0000-0002-0019-3020>

¹ Universidad Técnica de Manabí, Ecuador.

* Autor para la correspondencia: carlos.chancay@utm.edu.ec

RESUMEN

La evaluación es un proceso que forma parte del sistema de estudio de un país. Este se aplica en las instituciones educativas para conocer las fortalezas y debilidades que presentan los actores educativos en pos de mejorar la calidad de la educación. La evaluación de la calidad del desempeño profesional de docentes en la Unidad Educativa de Informática Portoviejo es el tema de esta investigación. Se tomó una muestra de 30 docentes de la sección de educación básica y bachillerato y se empleó la técnica de la encuesta para la recolección de datos. Se llegó a la conclusión de que este centro educativo posee un aceptable desempeño gerencial y prácticas pedagógicas con pequeñas falencias en aspectos como el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el aula, actividades de vinculación con la comunidad y metodología para trabajar con estudiantes con necesidades especiales e individuales.

Palabras clave: calidad educativa, desempeño docente, prácticas pedagógicas.

ABSTRACT

Evaluation is a process that is a part of the country's education system. This applies in educational institutions to understand the strengths and weaknesses that educational actors present in order to improve the quality of education. The evaluation of the

quality of the professional performance of teachers of Portoviejo Educational Unit of Informatics is the subject of this research. A sample of 30 teachers was taken from the basic education and high school section and the survey technique was used for data collection. It was concluded that this educational centre has acceptable managerial performance and pedagogical practices with small lacks in aspects such as the use of Information Communication Technology (ICT) in the classroom, community-related activities and methodology for working with students with special and individual needs.

Keywords: *educational quality, teacher performance, pedagogical practices.*

Recibido: 24/11/2019

Aceptado: 25/6/2020

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas el discurso de los actores responsables de la educación en el contexto ecuatoriano ha hablado sobre el mejoramiento de la calidad de la educación a través del desempeño profesional del profesorado. Por ello, en América Latina se han generado cambios substanciales en la estructura educativa desde los años noventa, enmarcados en la búsqueda de la calidad educativa de las instituciones de educación (UNESCO, 2008). Entre los temas de discusión sobre la calidad en el ámbito educativo, las organizaciones empiezan por la práctica educativa de los docentes con el propósito de identificar las fortalezas y debilidades de la institución. Así pues, esta investigación tiene como objetivo diagnosticar el desempeño de los profesores de la Unidad Educativa Informática Portoviejo en el año lectivo 2011-2012, a través de una autoevaluación basada en las dimensiones propuestas para la evaluación del desempeño docente por parte del Ministerio de Educación del Ecuador.

Pero, ¿por dónde podría empezar la evaluación dentro de una institución educativa? Para Gómez (2004), los cambios en la estructura educativa deben empezar por la evaluación de cada una de las instituciones de educación. Luego, se debe dar a conocer a la comunidad educativa los cambios a realizar en el proceso evaluativo para determinar las acciones a seguir y recibir el apoyo de los actores educativos que forman parte de dicha institución.

La calidad dentro de las instituciones educativas

Hablar de la calidad de los sistemas educativos es un tema complejo tanto para América Latina como para el resto del mundo (Biachetti, 2017). Aun cuando el término «calidad» es un concepto muy diverso por la cantidad de pedagogos e investigadores que lo conceptualizan, se coincide en que es un proceso sistemático en donde se siguen estrategias para alcanzar las metas académicas establecidas por una determinada institución (García, 2003; Klimenko y Álvarez, 2009). Al respecto Iglesias, Lozano y Roldán (2018) expresan que la calidad se refiere a la capacidad de proporcionar a los estudiantes el dominio de los códigos culturales básicos, las habilidades para la participación democrática y ciudadana, la destreza para resolver problemas y seguir aprendiendo, así como el desarrollo de valores y actitudes acordes con una sociedad que desea una vida de calidad para todos sus habitantes.

Para la UNESCO (2008), los retos que conlleva el proceso de calidad en una institución educativa deben estar alineados a los desafíos actuales de los sistemas educacionales. La sociedad, para estar segura de la calidad educativa brindada, exige cada año resultados cuantitativos con relación al desempeño profesional de los centros educativos. Sin embargo, la evaluación no puede quedar reducida a una simple medición ni a una tarea del profesor de aula que califica en forma solitaria el desempeño individual de los alumnos (UNESCO, 2008; Nieto y Rodrigo, 2010). La calidad educativa a través de la evaluación debe ser reflejada también en el entorno comunitario en donde se encuentra la institución educativa y proyectarse como ente de calidad, capaz de cambiar los viejos esquemas mentales con el fin de alcanzar los objetivos propuestos a través de las acciones pedagógicas y administrativas planteadas por quienes forman la comunidad educativa.

Lo anteriormente planteado nos ayuda a comprender que la gestión institucional, en general, y la áulica, en particular, persiguen como uno de sus principales objetivos el alcanzar los máximos niveles de calidad educativa (Prado, 2008). Para esto, se necesita la cooperación entre docentes, directivos y padres de familia, con el objetivo de lograr una trilogía educativa que conlleve a la búsqueda de metas en común y se obtengan, finalmente, estándares de calidad dentro de un centro educativo.

La eficiencia y la eficacia también son componentes dentro de los procesos de calidad. La eficacia de una organización está relacionada con el grado en que esta logra sus

metas, mientras que la eficiencia considera la cantidad de recursos necesarios para obtener o alcanzar un determinado objetivo (Garbanzo y Orozco, 2007). Con todo esto, surge como alternativa de aproximación el tratamiento de la satisfacción de necesidades y expectativas. Se le otorga relevancia al contexto y a los procesos escolares, ya que no se trata solo de asegurar la eficacia educativa, sino de adecuar los logros propuestos con los obtenidos, y se reconoce, de este modo, el carácter complejo y multidimensional del concepto calidad educativa (Gálvez, 2005; Reyes, 2016).

Para alcanzar la calidad educativa existen distintos elementos establecidos por la UNESCO (2008), como el clima escolar, la respuesta de la escuela a las demandas comunitarias y sociales, el estímulo a la actividad del alumno, la participación democrática de todos los actores, la cualificación y formación docente, los recursos educativos, la función directiva, la innovación educativa, el grado de compromiso de los distintos actores con la cultura institucional, la colaboración y coparticipación en la planificación y toma de decisiones y, por último, el trabajo. Cada uno de estos factores coadyuva a generar un clima agradable de trabajo para alcanzar las metas propuestas en el Plan Educativo Institucional (PEI) de las instituciones educativas.

MODELOS DE CALIDAD PARA LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Los estudios de la calidad en el contexto educativo se han basado en modelos establecidos por factores que rigen el proceso de evaluación, entre ellos los de López (2010), Doménech Betoret (2013) y Paz Montes (2016), quienes hacen referencia a las variables inmersas dentro de los modelos de evaluación de la calidad educativa. Para esta sección, se hará énfasis en el modelo de calidad total propuesto por Gento (1998). Este ofrece una visión objetiva, integral y ponderada de lo que deben ser las instituciones para ser consideradas de calidad. Dicho autor estructura su modelo en torno a dos elementos: los indicadores y los predictores. Los «indicadores» son aquellos rasgos configurativos que pondrán de manifiesto el grado de calidad alcanzado de un centro.

Gento (1998) y Vivas (1999) consideran como indicadores de la calidad el producto educativo, la satisfacción de los propios estudiantes, la satisfacción del personal que trabaja en la institución y el efecto de impacto de la educación alcanzada. En cambio,

los predictores son los factores que han de reunir las instituciones educativas para lograr niveles aceptables de calidad. Dichos factores forman dos grandes bloques: los que son propios de las instituciones y están más directamente bajo su control y aquellos otros que son externos a tales instituciones, como los procedentes del sistema educativo en su conjunto y los del entorno contextual de ubicación. Los factores son la disponibilidad de medios materiales y personales, el diseño de estrategia de las instituciones, la gestión, la metodología y el liderazgo como predictores de la calidad.

LA EVALUACIÓN AL DESEMPEÑO DOCENTE Y ADMINISTRATIVO EN EL CONTEXTO ECUATORIANO

En el contexto ecuatoriano se llevaron a cabo procesos para mediar el desempeño del profesorado y directivos de todas las instituciones del país a través del Proyecto de Estándares de Calidad Educativa (PECE). Este tenía como base legal la sexta política del Plan Decenal de Educación, la cual determinaba que, hasta el año 2015, se debería mejorar la calidad y equidad de la educación, así como implementar un sistema nacional de evaluación y rendición social de cuentas del sistema educativo (Isch, 2011). Por ello, con el fin de mediar el desempeño de los docentes y directivos de las instituciones educativas de educación básicas y bachillerato, el Ministerio de Educación de Ecuador (2011) estableció ocho dimensiones para que padres de familia, profesorado, estudiantes y autoridades de la institución educativa evaluaran la gestión escolar de los centros de estudios. Estas son:

- Sociabilidad pedagógica.
- Habilidades pedagógicas y didácticas.
- Desarrollo emocional.
- Atención a estudiantes con necesidades especiales.
- Aplicación de normas y reglamentos.
- Relaciones con la comunidad.
- Clima de trabajo.
- Disposición al cambio en la educación.

La dimensión sociabilidad pedagógica está enfocada en la relación que tiene el docente con el estudiante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Gómez 2004; Zaldívar, 2004). Así pues, el proceso de comunicación entre docentes, estudiantes y padres de familia debe de ser fluido para resolver problemas que se susciten dentro de la institución educativa. La correspondiente a habilidades pedagógicas y didácticas se relaciona con las destrezas, actitudes y disposiciones que alguien debe poseer para intervenir en la formación integral de un individuo (Cortez, 2012; Cortez *et al.*, 2013). Al relacionarla con la pedagogía se puede decir que es el conjunto de concomimientos teóricos y prácticos que posee el docente en cuanto al manejo de teorías de aprendizaje, metodologías y estrategias que facilitan el trabajo dentro del aula para alcanzar los objetivos propuestos.

Las competencias sociales y emocionales del profesorado tienen una notable influencia en la forma que ejerce la docencia y las relaciones que se establecen en el aula (Mayer y Salovey, 2001). Por ello, dentro del proceso de evaluación docente se incluyó la dimensión desarrollo emocional, con el propósito de conocer el sentido humanista de los educadores, quienes son capaces de quererse y autoreflexionar sobre el accionar que realizan todo lo días. Las emociones han sido objeto de estudio por parte de las ciencias sociales. Esto se debe a que el profesorado tiene la tarea de enseñar, justamente, por medio de ellas, y la interacción con los estudiantes, padres y directivos fomentan esta acción a diario.

De hecho, las emociones están relacionadas con la identidad del docente, la repercusión en el cansancio emocional, el impacto que se genera en los estudiantes y los beneficios que esto trae para mejorar el proceso educativo (Fernández, Cabello y Gutiérrez, 2017). Por otro lado, la dimensión atención a estudiantes con necesidades especiales está relacionada con la Ley Orgánica de Educación Intercultural en su artículo 2, literal V (Ministerio de Educación de Ecuador, 2011) sobre equidad e inclusión, donde se sostiene que esta asegura a todas las personas el acceso, permanencia y culminación en el sistema educativo. A su vez, garantiza la igualdad de oportunidades a comunidades, pueblos, nacionalidades y grupos con necesidades educativas especiales y desarrolla una ética de la inclusión con medidas de acción afirmativa y una cultura escolar incluyente en la teoría y la práctica con base en la equidad. De esta manera erradica toda forma de discriminación.

Las normas y reglamentos como dimensión de evaluación se incluyeron bajo la concepción de convivencia institucional entre docentes, estudiantes y padres de familia,

propio de cada institución educativa. Por ello, el Manual de Convivencia Institucional y la Ley de Orgánica de Educación Intercultural son dos aspectos importantes para la labor del docente (Gálvez, 2005; Doménech Betoret, 2013; Biachetti, 2017). Estos documentos rigen normas y reglas a seguir en el ámbito educativo. Su aplicación de en cada institución permite el correcto desempeño docente en la resolución de conflictos disciplinarios de manera respetuosa. Ponen en práctica la psicología educativa con el fin de llegar a soluciones veraces y creativas, evitar *shocks* psicológicos a los estudiantes y ayudarlos a crecer de manera saludable mentalmente.

Otro componente inmerso dentro del proceso de evaluación docente por parte del Ministerio de Educación fue la relación con la comunidad. Esta dimensión se incluyó con el objetivo de generar espacios de comunicación e intercambio entre los actores educativos y la comunidad que los rodea (Gómez, 2004). La existencia de una institución educativa en un determinado sector de la ciudad permite transformar la realidad social y cultural por las diversas actividades que esta realiza para los habitantes. Todo este proceso se da gracias a la interacción entre docentes y comunidad por medio de diversas actividades, como feria de proyectos, cursos de inmersión académica destinados al desarrollo de habilidades de escritura, manualidades, computación, idiomas, entre otros.

A esto se suma la dimensión clima de trabajo. Esta hace referencia al conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinados por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez, de los distintos procesos educativos. Las relaciones humanas permiten establecer ambientes propicios para desenvolverse con eficacia en cualquier institución educativa. Estas forman un clima laboral centrado en valores morales y éticos, los cuales permiten un vínculo estrecho entre padres, estudiantes y docentes (Hammer, Bennett y Wiseman, 2003). La escasa existencia de las relaciones humanas entre docentes crea un ambiente de tensión que es transmitido no solo a los estudiantes, sino también a la comunidad en general.

En conclusión, con estas dimensiones el Ministerio de Educación del Ecuador buscaba generar espacios de discusión y reflexión académica que permitieran a las instituciones educativas conocer el nivel de calidad y eficiencia pedagógica que se lleva a cabo para lograr los estándares establecidos.

DESARROLLO

Esta investigación tiene como objetivo autoevaluar el desempeño de los docentes de la Unidad Educativa de Informática Portoviejo. Para ello, se aplicaron los ya mencionados cuestionarios elaborados por el Ministerio de Educación, enfocados en ocho dimensiones. Este estudio fue de carácter descriptivo-explicativo y se le asignaron valores matemáticos. Fueron cuantificados, por medio de la tabulación, los resultados obtenidos de las encuestas. Con relación a la población se aplicó un muestreo probabilístico aleatorio simple donde se obtuvo en total una muestra de 30 docentes. Esta investigación parte de la hipótesis de que el actual desempeño profesional docente de la Unidad Educativa de Informática Portoviejo tiene es deficiente, en función de los estándares de calidad del Ministerio de Educación.

En la Tabla 1 se presenta el porcentaje general obtenido por cada una de las dimensiones evaluadas.

Tabla 1. Dimensiones para la autoevaluación docente

N°	Dimensión evaluada	Puntaje obtenido	Puntaje establecido por el Ministerio de Educación (ME)	Porcentaje
1	Sociabilidad pedagógica	0,679	0,72	94 %
2	Habilidades pedagógicas y didácticas	3,954	4,23	93 %
3	Desarrollo emocional	1,050	1,13	93 %
4	Atención a estudiantes con necesidades especiales	0,912	1,03	88 %
5	Aplicación de normas y reglamentos	0,974	1,03	95 %
6	Relación con la comunidad	0,823	0,93	88 %
7	Clima de trabajo	0,852	0,93	92 %
Total		9,244	10	92 %

Los datos obtenidos sugieren que el actual desempeño profesional docente de la Unidad Educativa de Informática Portoviejo tiene la característica de deficiente. En función de los estándares de calidad del Ministerio de Educación, no es comprobada, debido a que los resultados de la encuesta demuestran que el desempeño profesional docente en la Unidad Educativa de Informática Portoviejo es muy bueno, ya que se alcanza un total de 92 % entre todas las dimensiones evaluadas. Se observa que, en relación a la

atención a estudiantes con necesidades especiales, con la comunidad y el clima de trabajo existen menores porcentajes que en las demás dimensiones.

Una vez tabulados los resultados de la encuesta aplicada a 30 docentes para su autoevaluación, donde se presentó una escala de 1 a 5 (1 = nunca, 2 = rara vez, 3 = algunas veces, 4 = frecuentemente, 5 = siempre), los datos sugirieron que, en la dimensión sociabilidad pedagógica, de 0,72 puntos, se obtuvieron 0,67 (Tabla 2). Entre los ítems de menor puntaje se encontraron «me preocupo por la ausencia o falta de los estudiantes» y «llamo a los padres de familia y/o representantes», ya que los maestros afirmaron que lo hacían frecuentemente, el 20 % sostuvo que lo hacía algunas veces, 13,3 % rara vez y un 3,33 % que nunca lo hacía. Esto sugiere que no todos los maestros se preocupan por la ausencia de sus alumnos, pero, a pesar de esto, se evidencia la calidez que se les brinda a los alumnos al preguntarle al siguiente día de clases el motivo por el cual faltaron.

Tabla 2. Sociabilidad pedagógica

Aspectos a considerar	Valoración										Total	
	1		2		3		4		5		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
1.6. Tomo en cuenta las sugerencias, opiniones, y criterios de los estudiantes	0	0	0	0	1	3	7	23	22	73	30	100
1.7. Me preocupo por la ausencia o falta de los estudiantes; llamo a los padres de familia y/o representantes	0	0	1	3	4	13	6	20	19	63	30	100

En cuanto a la dimensión de habilidades pedagógicas y didácticas (Tabla 3), los datos reflejan que el 40 % del profesorado sí propicia con frecuencia el debate y el respeto a las opiniones diferentes. En lo referido al estímulo para debatir en el aula de clase, se advierte que el 66,67 % sí lo aplica. En igual porcentaje, algunos docentes usan la exposición de temas sobre los contenidos enseñados y solo el 6,67 % lo hace algunas veces. Al parecer, la mayoría de los profesores no realizan actividades para reforzar el pensamiento crítico en los estudiantes a través del debate, siendo esta una de las destrezas más requeridas en el campo educativo y laboral.

Tabla 3. Habilidades pedagógicas y didácticas

Aspectos a considerar	Valoración										Total	
	1		2		3		4		5		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
2.1. Propicio el debate y el respeto a las opiniones diferentes	0	0	0	0	2	7	12	40	16	53	30	100
2.2. Estimulo el análisis y la defensa de criterios de los estudiantes con argumentos	0	0	0	0	1	3	9	30	20	67	30	100
2.3. Expongo las relaciones que existen entre los diversos temas y contenidos enseñados	0	0	0	0	1	3	9	30	20	67	30	100
2.4. Recalco los puntos clave de los temas tratados en la clase	0	0	0	0	1	3	4	13	25	83	30	100
2.5. Realizo al final de la clase resúmenes de los temas tratados	0	0	0	0	1	3	10	33	19	63	30	100
2.6. Entrego a los estudiantes las pruebas y trabajos clasificados a tiempo	0	0	0	0	1	3	7	23	22	73	30	100

La tercera dimensión evaluada fue la de desarrollo emocional (Tabla 4), la cual obtuvo una ponderación de 1,13 puntos y un total de 1,04. En esta el ítem con menor puntaje estuvo relacionado con «siento que padres de familias o representantes apoyan la tarea educativa que realizo», donde el 13,33 % de los docentes coincidieron en expresar que lo hacían algunas veces, el 6,67 % rara vez y el 3,33 % que nunca lo hacían. Esto refleja que no todos los padres brindan apoyo escolar a sus hijos, demostrando que hay que trabajar más talleres de escuela para padres con la finalidad de que estos se unan para sumar esfuerzos con el objetivo de que los padres de familia apoyen más la labor del docente en las aulas de clases.

Tabla 4. Desarrollo emocional

Aspectos a considerar	Valoración										Total	
	1		2		3		4		5		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
3.1. Me siento apoyado por mis colegas para la realización del trabajo diario	0	0	1	3	3	10	6	20	20	67	30	100
3.2. Siento que padres de familias o representantes apoyan la tarea educativa que realizo	1	3	2	7	4	13	4	13	19	63	30	100

En la dimensión atención a los estudiantes con necesidades especiales, la cual representa 1,03 puntos, se obtuvieron 0,912. En la Tabla 5 los datos sugieren que no todos los docentes proponen tareas diferenciadas y, en otros casos, las tareas grupales no se diferencian según el grado de necesidad educativa del estudiante. Es necesario que los profesores conozcan la necesidad de trabajar en la elaboración de material

complementario para aquellos alumnos que tiene un ritmo de aprendizaje distinto a los demás y para que así no se sientan excluidos del grupo de trabajo.

Tabla 5. Atención a estudiantes con necesidades educativas especiales

Aspectos a considerer	Valoración										Total	
	1		2		3		4		5			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
4.1. Propongo tareas diferenciadas según las necesidades del estudiante	0	0	3	10	1	3,33	9	30,00	17	56,67	30	100
4.2. Propongo la misma tarea grupal con distinto niveles de profundidad	0	0	0	0	4	13,3	8	26,67	18	60,00	30	100

En cuanto a la quinta dimensión aplicación de normas y reglamentos, cuya ponderación es de 1,03 puntos, se obtuvieron 0,974 puntos. No se presentaron ítems con promedios bajos, lo cual refleja que la mayoría de los docentes aplican el manual de convivencia establecido en la institución. Este es un hecho importante, ya que se están respetando los derechos y deberes de los estudiantes

La sexta dimensión fue la de relación con la comunidad (Tabla 6), la cual tuvo una ponderación de 0,93 puntos y obtuvo 0,823. Los resultados dan a entender que más de la mitad del profesorado no realiza actividades de vinculación con la comunidad. Esto representa un porcentaje bastante bajo, ya que, según la nueva ley de Educación Intercultural (Ministerio de Educación, 2011) las instituciones educativas deben tener programas educativos donde se vinculen a los moradores de la comunidad. Este porcentaje refleja que no siempre los maestros están inmersos en este tipo de proyectos.

Tabla 6. Relación con la comunidad

Aspectos a considerar	Valoración										Total	
	1		2		3		4		5			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
6.1. Participo decididamente en actividades para el desarrollo de la comunidad	0	0	0	0	3	10	14	46	13	43	30	100
6.2. Me gusta programar actividades para realizar con padres de familia, representantes y estudiantes	0	0	0	0	3	10	12	40	15	50	30	100

En cuanto a la dimensión sobre el clima de trabajo (Tabla 7), cuyo puntaje general era de 0,93, se logró obtener 0,852 puntos. Los ítems «busco espacio y tiempo para mejorar la comunicación con los compañeros» y «sitúo en el terreno profesional los conflictos

que se dan en el trabajo» representan al 40 % de los docentes. Quizás esto se deba al poco tiempo que tiene los docentes para poder establecer comunicaciones amenas con los compañeros debido a situaciones laborales.

Tabla 7. Clima de trabajo

Aspectos a considerar	Valoración										Total	
	1		2		3		4		5			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
7.1. Busco espacio y tiempos para mejorar la comunicación con los compañeros	0	0	0	0	2	6	10	33	18	60	30	100
7.7. Sitio en el terreno profesional los conflictos que se dan en el trabajo	0	0	0	0	2	6	10	33	18	60	30	100

CONCLUSIONES

Se puede observar en la autoevaluación de los docentes que un bajo porcentaje de estos no está inmerso en programas de vinculación con la comunidad, aspecto que se debe mejorar substancialmente para propiciar espacios académicos, culturales y deportivos. El vínculo con la colectividad genera buenos niveles de relación y sinergia entre el centro educativo y la sociedad, pues este coadyuva en el desarrollo comunitario para mejorar los niveles de formación académica de la población.

Además, los procesos de comunicación entre docentes podrían mejorarse a través de capacitaciones internas, donde se destaque la importancia de dialogar en espacios libres y compartir experiencias educativas para fortalecer lazos de amistad entre los docentes. Las buenas relaciones traerían como cambio positivo un buen desarrollo profesional de los educadores, porque les permite intercambiar ideas y opiniones y generar, de esta forma, un buen ambiente escolar. A esto se suma el impacto que se podría generar en el aula de clase al ver mejoras en los procesos académicos, debido a que los docentes serían más empáticos con sus estudiantes. Así pues, obrar mancomunadamente coadyuvaría a guiar a los alumnos a trabajar en equipos y formar mesas de diálogo para la búsqueda de soluciones a los posibles problemas que se puedan suscitar en el salón de clase.

Por otro lado, la capacitación del profesorado es necesaria para saber cómo atender a los estudiantes con necesidades especiales y contribuir a formar un ambiente más inclusivo. La constante capacitación del profesorado y la compartición de experiencias entre ellos

podrían generar espacios de discusión académica para conocer las estrategias didácticas que permiten realizar adaptaciones curriculares en las diferentes asignaturas.

En conclusión, se recalca que la evaluación al desempeño del profesorado es necesaria para crear una cultura evaluativa que fomente la autorreflexión de las buenas prácticas pedagógicas. Además, la evaluación se puede constituir en una oportunidad de capacitar a los docentes en las áreas donde se necesite potenciar sus habilidades y destrezas para mejorar la praxis en el aula de clase.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Biachetti, A. F. (2017). Calidad educativa: concepciones y debate. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19 (1), 1-3. Recuperado de <https://doi.org/155/15549650013>
- Cortez, N. A. (2012). *Am I in the book? Imagined communities and language ideologies of English in a global EFL Textbook* (Tesis de doctorado), Universidad Arizona.
- Cortez, K., Fuentes, V., Villablanca, I., y Guzmán, C. (2013). Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas. *Estudios Pedagógicos*, 39 (2), 97-113.
- Doménech Betoret, F. (2013). Un modelo institucional para guiar la reflexión y la investigación en el aula: el modelo de calidad de situación educativa. *Electronicl Journal of Research in Educational Psychology*, 11 (1), 239-260.
- Fernández, P., Cabello, R., y Gutiérrez, M. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (88), 15-26.
- Gálvez, E. I. (2005). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa*. Tendencias Pedagógicas.
- Garbanzo, G., y Orozco, V. (2007). Desafíos del sistema educativo costarricense: un nuevo paradigma de la administración de la educación. *Revista Educación*, 31 (2), 95-110.
- García, J. (2003). *Métodos de investigación en educación volumen II: investigación cualitativa y evaluativa*. UNED.

- Gento, P. S. (1998). *Instituciones educativas para la calidad total*. Editorial Muralla.
- Gómez, Y. R. (2004, enero-abril). Calidad Educativa: más que resultados en pruebas estandarizadas, *Revista Educación y Pedagogía*, XVI (38), pp. 75-89.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., y Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27 (4), 421-443.
- Iglesias, M. J, Lozano, I., y Roldán, I. (2018). La calidad de innovación educativa en la formación continua docente: un estudio cualitativo en dos centros educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 77 (1), 13-34.
- Isch, L. (2011). Las actuales propuestas y desafíos en educación: el caso ecuatoriano. *Educação & Sociedade*, 32 (115), 373-39.
- Klimenko, O., y Álvarez, J. L. (2009). Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias cognitivas. *Revista de Educación y Educadores*, 12 (2), 11-28.
- López, P. (2010). Variables asociadas a la gestión escolar como factores de calidad educativa. *Revista de Estudios Pedagógicos*, 36 (1), 147-158.
- Mayer, J., y Salovey, P. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1 (3), 232-242.
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2011, marzo). Art. 2. En *Registro Oficial No. 417. Ley Orgánica de Educación Intercultural y su Reglamento General* (p. 11). Recuperado el 26 de mayo de 2021 de <https://siteal.iiiep.unesco.org/bdnp/266/registro-oficial-4172011-ley-organica-educacion-intercultural>
- Nieto, S., y Rodrigo, J. (2010). *Investigación y evaluación educativa en la sociedad del conocimiento*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Paz Montes, L. (2016). Estudio de los factores de calidad educativa en diferentes instituciones educativas de Cúcuta. *Revista de Investigación y Desarrollo*, 24 (2), 329-354.
- Prado, I. (2008). *Proyectos educativos institucionales, pasos*. Colecciones INTERAMER.
- Reyes, J. (2016). *Cómo utilizar la evaluación para obtener la calidad educativa*. Trillas.
- UNESCO. (2008). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad de educación de América Latina y el Caribe*. Salesianos Impresiones S. A.

Vivas, G. M. (1999). El modelo de la calidad total para las instituciones educativas. *Revista Acción Pedagógica*, 8 (2), 66-76.

Zaldívar, R. (2004). Técnicas participativas como alternativa para el desarrollo de la comunicación oral del inglés. *Revista de Pedagogía Universitaria*, 9 (3), 27-45.

Conflictos de intereses

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses.

Contribución de los autores

Carlos Humberto Chancay-Cedeño: diseñó y estructuró el artículo.

María Dolores Chávez Loor: trabajó en la aplicación de las encuestas y revisó el artículo.

Karina Luzdelia Mendoza Bravo: se encargó de la aplicación de las encuestas y de la revisión bibliográfica.