

# La gestión docente y la evaluación integral de los procesos de aprendizaje en Institutos Tecnológicos Superiores

## The teaching management and the integral evaluation of the learning processes in Higher Technological Institutes

COMAS RODRÍGUEZ, Raúl [1](#); ALVARADO IBARRA, Santiago [2](#); BUCARAN CAICEDO, Andrea [3](#); REINOSO HARO, Flor [4](#)

Recibido: 28/10/2018 • Aprobado: 22/11/2018 • Publicado 11/02/2019

### Contenido

- [1. Introducción](#)
- [2. Metodología](#)
- [3. Resultados](#)
- [4. Discusión](#)
- [5. Conclusiones](#)

[Referencias bibliográficas](#)

#### RESUMEN:

La evaluación integral es un proceso de indagación o búsqueda formal dirigido a fundamentar la toma de decisiones educacionales, a partir de herramientas de mejoramiento como lo son: el diagnóstico acerca de la realidad observada y la valoración en conformidad con las metas propuestas, de cara a entregar un servicio educacional de calidad. Se explora la relación entre la gerencia de aula y la evaluación integral de los procesos de aprendizaje en Institutos Tecnológicos Superiores.

**Palabras clave:** Gestión docente, evaluación integral, procesos de aprendizaje

#### ABSTRACT:

The integral evaluation is a process of inquiry or formal search aimed at supporting educational decision making, based on improvement tools such as: the diagnosis about the observed reality and the assessment in accordance with the proposed goals, in order to deliver a quality educational service. The relationship between classroom management and the integral evaluation of learning processes in Higher Technological Institutes.

**Keywords:** teaching management, comprehensive evaluation, learning processes

## 1. Introducción

Ante los retos y transformaciones que afrontan las instituciones de educación superior producto de procesos globalizadores, se establece la preocupación por la evaluación como táctica para avalar su calidad. Desde hace una década en Ecuador se ejecutan evaluaciones de la educación superior y en la actualidad el Consejo de Evaluación, Acreditación y

Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) realiza procesos sostenidos de evaluación a las carreras de las distintas universidades e institutos de educación superior. La pertinencia de las carreras representa un rol fundamental en dicha evaluación, como una condicionante de calidad de la educación superior (Tamayo y Cerda, 2017).

La evaluación educacional, conceptualizada como la demostración del nivel en que los alumnos han aprehendido las competencias previstas, obtiene valor y vida pedagógica en cuanto a su beneficio para la toma de decisiones que optimicen el proceso educativo, que será visto como el proceso de enseñanza, aprendizaje, asimilación y transformación que incide en el mejoramiento de la educación, lo que consecuentemente mejora, además, la calidad de vida de cada individuo y de la sociedad toda (García, Piñero, Pinto y Carrillo, 2009).

La evaluación, más que un proceso a certificar, debe funcionar como un proceso certificador de los aprendizajes, caracterizado por su naturaleza reflexiva donde el actor que aprende alcanza conciencia de sí mismo y de sus objetivos y el actor que muestra se transforma en conductor que guía hacia la consecución de metas culturales y formativas (Padilla y Gil, 2008).

De aquí surge la importancia de la gerencia de aula, que comprende la utilización adecuada, beneficiosa y sistemática de la totalidad de recursos con que cuenta una institución. Resulta, además, un proceso de gestión donde se fusionan de manera coherente la dirección, la comunicación y la decisión en el manejo y solución de las problemáticas que tienen lugar en el espacio de clases y aprendizaje, destinado al campo educativo. Como parte de sus fases se destacan la organización, planificación, motivación, dirección y control de las acciones de aprendizaje inherentes a un diseño curricular, para posteriormente ser evaluadas (Garcés, 2012).

La gerencia de aula incluye, entre otras, metodologías de evaluación, control y regulación, que, a su vez requieren de la constatación y examen del propio desempeño, así como del control de la tarea, corrección de errores, rectificaciones, reconducción del esfuerzo, autorrefuerzo y desarrollo del sentimiento de autoeficacia (Reyes, 2011).

Los Institutos Técnicos y Tecnológicos del Ecuador tienen como objetivo formar profesionales de nivel superior técnico o tecnológico, con las competencias que les faciliten favorecer el desarrollo socioeconómico del país. Dicha meta transforma a estas instituciones en medulares para la estrategia económica, pues en especial la formación de profesionales emprendedores resulta una intención esencial de estas instituciones. Sin embargo, si bien se tiene conciencia de la necesidad de corregir la formación de profesionales, todavía se identifican falencias asociadas notablemente a la escasa preparación pedagógica de los profesores (Chilán y Cortón, 2018).

La pertinencia y aporte práctico de los resultados del estudio arrojan aristas teóricas sobre la problemática de la evaluación de la pertinencia de las nuevas carreras priorizadas en relación con el desarrollo del país. Si bien resulta evidente de que el sistema de educación superior se encuentra sobrecargado en cuanto a carreras de Derecho, Administración y Ciencias Sociales, no existe evidencia alguna de que en la actualidad se hayan formulado mejores enfoques de pertinencia. Al no haberse conformado criterios de evaluación concreta, el juicio sobre carreras priorizadas se efectúa en líneas gruesas, como por áreas de conocimiento. Se aprecian las ingenierías sobre las carreras en ciencias sociales; pero sin detallar qué clase de ingenierías o carreras técnicas, pues no se ha ejecutado una evaluación de las necesidades reales (Escobar, 2016).

En tanto, la evaluación integral de los procesos de aprendizaje se conforma mediante la discusión sobre el problema que significa la enunciación de juicios de valor a partir de la complejidad de las comparaciones objetivas y subjetivas entre actores o entre los contextos sociales que lo contiene como pieza del sistema educativo ecuatoriano que, como es de suponer en todo proceso institucionalizado, se discute a pesar de los adelantos, esfuerzos y actividades, entre sostenidas desigualdades en temas de acceso, calidad, resultados de la educación en general y de la educación superior en específico (Gómez, Tolozano y Delgado, 2017).

Se deben implementar acciones medulares de docencia, investigación y vinculación con la sociedad, para favorecer la formación integral de profesionales transformadores, con espíritu emprendedor y con conciencia de responsabilidad social, que tengan en cuenta los requerimientos del desarrollo local, regional y nacional. Las políticas de calidad contienen, en este caso, a las acciones que suman valor a la educación superior y por ende, permiten su cumplimiento en aras de alcanzar calidad en cada contexto de acción, apoyados en las líneas del Plan Estratégico Institucional (Jaramillo, 2017).

El interés de realizar esta investigación se justifica por la indagación en la formación educativa, social y cultural de los educandos, quienes están inmersos en una sociedad en constantes y acelerados cambios con la presencia dominante en las diferentes formas de aprendizaje como son las evaluaciones educativas, el conocimiento y la aplicación de los procesos didácticos en la superación de los procesos de aprendizaje.

Este trabajo investigativo tiene utilidad metodológica y práctica, en tanto se recurre a fuentes de información: primaria y secundaria, válidas y confiables. Los beneficiarios directos de la investigación son los estudiantes de Institutos Tecnológicos Superiores de la provincia Tugurahua, pues se explora la relación entre la gestión docente y la evaluación integral de los procesos de aprendizaje en dicho instituto.

---

## **2. Metodología**

Se realizó un estudio exploratorio, descriptivo, y transeccional, en Institutos Tecnológicos Superiores de la provincia de Tungurahua, con un total de 670 estudiantes, 49 docentes y 3 autoridades, durante los años 2016 y 2017. Mediante un muestreo probabilístico, estratificado se seleccionó una muestra de 49 docentes, 87 estudiantes y tres directivos.

Se estructuró una encuesta con 10 preguntas, las mismas que fueron aplicadas sin presión para tener resultados verídicos, precisos y concisos, permitiendo trabajar con los mismos, para lograr los objetivos establecidos. La encuesta se validó inicialmente por criterio de expertos y, posteriormente, se aplicó en forma individual en un formulario impreso. En el desarrollo de las encuestas se permitió brindar el mayor tiempo posible para que contestaran las preguntas con suma tranquilidad, como parte interesada están, los docentes, y los estudiantes.

Como se utilizaron variables cualitativas, estas fueron resumidas a través de frecuencias absolutas y porcentaje. Las estimaciones puntuales de los porcentajes se acompañaron de las estimaciones por intervalos de confianzas, para valorar la precisión de las estimaciones puntuales, para lo cual el programa EPIDAT 4.1 fue utilizado. Se empleó un nivel de confiabilidad del 95 %.

Para identificar posible diferencia entre los docentes y estudiantes en cuanto a las variables estudiadas se empleó la prueba comparación de dos proporciones para lo cual se utilizó el programa EPIDAT 4.1.

Para identificar si no existió diferencia entre las opiniones de los docentes y alumnos (variable cualitativa dicotómica) acerca de si la evaluación que aplican los profesores está o no está relacionada con las metodologías y técnicas apropiadas (variable cualitativa dicotómica) se aplicó la prueba Corrección por continuidad de Yates ya que se trató de una tabla de contingencia 2x2, mientras que para la opinión sobre la planificación de la asignatura (variable cualitativa dicotómica) y sobre la gerencia de aula (variable cualitativas dicotómicas) se utilizó el test exacto de Fisher al haber celdas con frecuencias esperadas menores que cinco. El nivel de significación para todas las pruebas estadísticas fue del 5 %.

---

## **3. Resultados**

Primeramente, se indagó acerca de los conocimientos sobre el significado de la evaluación. El 100% de los docentes encuestados manifestaron que conocen sobre el significado de la evaluación educativa. Sin embargo, el 63,2 % de los estudiantes (55 encuestados) manifestaron que conocen sobre el significado de la evaluación educativa (IC 95 %: Límite inferior=52,5 % y Límite superior=73,9 %), mientras que el 36,8 % dio a conocer que no (IC 95 %: Límite inferior=26,1 % y Límite superior=47,5 %). Se observa que los intervalos

de confianza estimados fueron estrechos por lo que se concluye que las estimaciones fueron precisas, por lo que con un 95 % de confiabilidad puede plantearse que el verdadero valor poblacional está dentro de esos valores. Por otro lado, el 100 % de los directivos dijeron que conocen sobre el significado de la evaluación educativa; esto es importante porque las autoridades educativas deben mantener ese conocimiento para generar un proceso enseñanza-aprendizaje acorde a la realidad del sistema educativo.

Puede apreciarse en la tabla 1 algunas características de las consideraciones de docentes y estudiantes en cuanto a los instrumentos de evaluación. Del total de docentes encuestados el 83,7 % (41 profesores) dio a conocer que los instrumentos de evaluación que utilizan están diseñados para evaluar contenidos, mientras que alrededor del 10 % (5 profesores) informó que por destrezas y finalmente el 6,1 % (3 profesores) con todas las alternativas anteriores. Puede verse que el docente da más prioridad a los instrumentos de evaluación por contenidos, y no relaciona los instrumentos de evaluación por destrezas y actitudes. Por otro lado, del total de estudiantes encuestados el 94,2 % (82 alumnos) dio a conocer que los instrumentos de evaluación que utilizan los docentes, están diseñados para evaluar contenidos, mientras que el 5,8 % (5 alumnos) informó por destrezas. En base a los resultados obtenidos se interpreta que el docente da más prioridad a los instrumentos de evaluación por contenidos, y no relaciona los instrumentos de evaluación por destrezas y actitudes. Al realizar la prueba de diferencia de proporciones no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en cuanto a lo que dijeron ambos grupos. Puede verse claramente que los intervalos de confianza para las categorías incluyeron el cero por lo que se puede concluir que no hubo diferencia entre las proporciones en los docentes y alumnos encuestados. En cuanto a las autoridades educativas el 67 % manifestó que los instrumentos de evaluación están diseñados para evaluar contenidos; en cambio el 33 % de los directivos indicó que están diseñados para evaluar destrezas; con esto puede afirmarse que las autoridades educativas dan mayor prioridad a la evaluación de contenidos si olvidarse los diseños para evaluar destrezas y obtener aprendizajes significativos.

Alrededor del 10 % de los docentes (5 encuestados) dijo que los instrumentos de evaluación que las autoridades educativas aprueban para aplicar a los estudiantes sí están encaminados hacia un aprendizaje integral, en cambio casi el 90 % (44 profesores) informó que no. Por lo tanto, los estudiantes reciben un limitado aprendizaje integral, sin permitirle desarrollar sus destrezas, habilidades y actitudes. Por otro lado cerca del 6 % de los estudiantes (5 encuestados) afirmó que los instrumentos de evaluación que los docentes aplican están encaminados hacia un aprendizaje integral, en cambio el 94,2 % (82 alumnos) informó que no. Pudiera decirse que los estudiantes reciben un limitado aprendizaje integral, sin permitirle desarrollar sus destrezas, habilidades y actitudes. Sin embargo, los resultados de las pruebas de comparación de proporciones no fue significativa desde el punto de vista estadístico por lo que no hubo diferencias entre lo que consideraron los docentes y los alumnos. Pero en cuanto a los directivos encuestados todos (100 %) opinó que esos instrumentos no están encaminados hacia un aprendizaje integral, lo que se traduce en que consideran que los estudiantes se limitan a una evaluación de calidad dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, manteniendo un sistema educativo tradicional.

Hubo alrededor de un 82 % de docentes (40 profesores) que informó que los instrumentos de evaluación que ellos utilizan están diseñados en base al tipo de pruebas objetivas, mientras que el 8,2 % dijo que sobre ensayos y solo el 10,2 % el libro abierto. Puede decirse que el docente no da énfasis a los demás tipos de pruebas, lo que demuestra que da prioridad a las pruebas objetivas, limitando el conocimiento de las características de otros instrumentos de evaluación. En cuanto a los alumnos el 71,3 % (62 casos) informó que los instrumentos que utilizan los docentes están diseñados en base al tipo de pruebas objetivas, en tanto el 23 % dijo que sobre ensayos y finalmente un 6 % refirió que sobre libro abierto. Por tanto, los alumnos refirieron que el docente no da énfasis a los demás tipos de pruebas, lo que demuestra que da prioridad a las pruebas objetivas, limitando el conocimiento de las características de otros instrumentos de evaluación. Ningún profesor ni alumno refirió que los instrumentos de evaluación estuvieron diseñados en base a tipos de pruebas integrales. No obstante, esa diferencia entre docentes y alumnos no fue estadísticamente significativa en ninguna de esas categorías por lo que no fueron verdaderas diferencias entre ambos

grupos. Sin embargo, en cuanto a los directivos el 67 % afirmaron que los instrumentos de evaluación utilizados constituyen las pruebas objetivas, en cambio el 33 % opinó inclinarse por la de ensayos, con lo que se puede afirmar que los instrumentos de evaluación aplicados a los estudiantes y con mayores resultados son los objetivos, sin minimizar los otros tipos de pruebas.

**Tabla 1**  
Consideraciones de docentes y estudiantes  
en cuanto a los instrumentos de evaluación

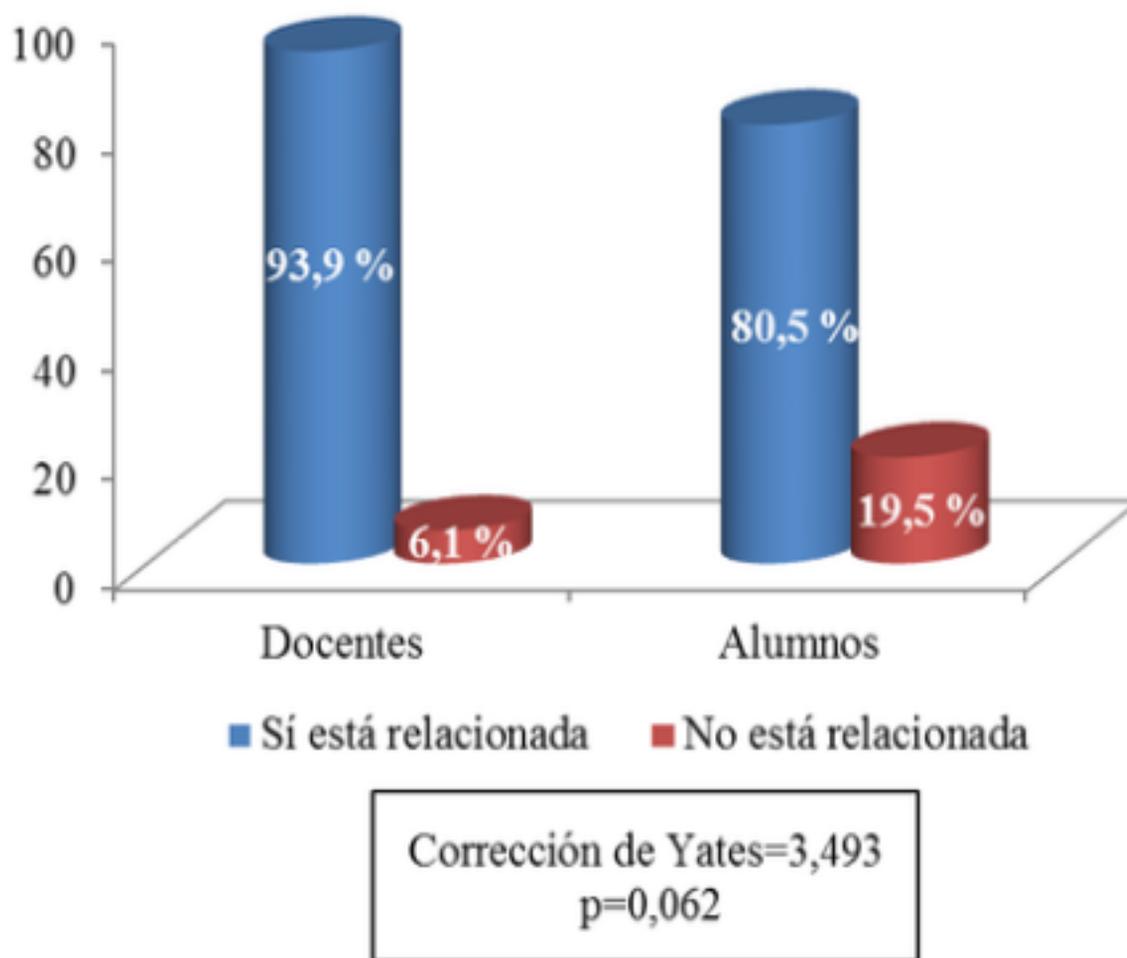
Los instrumentos de evaluación		Docentes (n=49)		Estudiantes (n=87)		Estadígrafo Z (valor p)	IC 95 % de la diferencia de proporciones	
		No.	%	No.	%		LI	LS
Evalúan	Contenidos	41	83,7	82	94,2	1,711 (0,087)	-0,24	0,03
	Destrezas	5	10,2	5	5,8	0,614 (0,539)	-0,07	0,16
	Todas las anteriores	3	6,1	0	0	-	-	-
Están encaminados hacia aprendizaje integral	Sí	5	10,2	5	5,8	0,614 (0,539)	-0,07	0,16
	No	44	89,8	82	94,2	0,614 (0,539)	-0,16	0,07
Están diseñados en base a tipos de pruebas	Objetivas	40	81,6	62	71,3	1,134 (0,257)	-0,06	0,26
	Ensayo	4	8,2	20	23,0	1,943 (0,052)	-0,28	-0,01
	Libro abierto	5	10,2	5	5,7	0,614 (0,539)	-0,07	0,16
	Integral	0	0	0	-	-	-	-

Nota: IC: intervalos de confianza

En relación con la evaluación que aplican los docentes puede verse en el gráfico 1 que la mayoría de los profesores y alumnos respondió que sí está relacionada con las metodologías y técnicas apropiadas. Al realizar la prueba Corrección por continuidad de Yates para identificar si hubo diferencias en las proporciones de ambos grupos (docentes y alumnos) no se obtuvo significación estadística (Corrección por continuidad=3,493, un grado de libertad,  $p=0,062$ ) por lo que puede afirmarse con un nivel de significación del 5 %, que ambos grupos provienen de una misma población; es decir, no hay diferencias en lo que consideran los docentes y los alumnos.

Pero por otro lado también los directivos, todos (tres encuestados) manifestaron lo mismo; entonces se puede afirmar que los docentes, los alumnos y directivos relacionaron las metodologías y las técnicas con las evaluaciones que aplican los docentes dentro del inter aprendizaje, lo que permitió una mejor asimilación de conocimientos por parte de los estudiantes dentro del aula de clases.

**Gráfico 1**  
Opiniones de docentes y alumnos acerca de si la evaluación que aplican los profesores está relacionada con las metodologías y técnicas apropiadas



Se muestra en la tabla 2 las opiniones de docentes y alumnos acerca de otros aspectos de los instrumentos de evaluación entre las que se encuentran que los instrumentos de evaluación están o no encaminados a las competencias del perfil del egresado. Puede verse que el 6,1 % consideró que los instrumentos de evaluación están encaminados a las competencias del perfil del egresado, y el 93,9 % opinó que no mientras que el 17,2 % consideró que los instrumentos de evaluación están encaminados a las competencias del perfil del egresado, y el 82,8 % dijo que no. Esto quiere decir que los docentes orientaron de una mejor manera al estudiante y que los estudiantes estuvieron orientados de una mejor manera para el mejoramiento de su perfil como egresado al aplicarles los instrumentos de evaluación apropiados.

No se encontró significación estadística de una diferencia en las opiniones entre docentes y alumnos por lo que puede afirmarse que ambos tienen la misma opinión acerca de esta variable explorada.

Sin embargo, de las tres autoridades educativas, el 33 % informó que el instrumento de evaluación considera las competencias del perfil del egresado, mientras que el 67 % dijo que no. Por lo tanto todos los directivos no tienen el conocimiento suficiente acerca de la importancia de las evaluaciones por competencias enmarcadas al perfil del futuro egresado.

Casi un 94 % de los docentes planteó que la planificación de la asignatura diseña objetivos cognitivos, procedimentales y afectivos, mientras que el 6,1 % opinó que no por lo cual puede afirmarse que desconocen acerca de la estructura de las planificaciones educativas de actualidad, por lo tanto sus planificaciones no fueron integrales lo cual pudiera haber limitado el interaprendizaje eficaz en los estudiantes; mientras que del total de estudiantes encuestados, el 2,3 % dijo que el docente planifica sus asignaturas en base a un diseño de objetivo cognitivos, procedimentales y afectivos, y casi el 98 % opinó que no, con lo cual pudiera plantearse que los docentes desconocían la estructura de las planificaciones educativas de actualidad, por lo que las planificaciones no fueron integrales lo que pudiera haber limitado el interaprendizaje eficaz en los estudiantes.

No fue estadísticamente significativa las diferencias en cuanto a docentes y alumnos acerca de sus opiniones en esta variable (Test exacto de Fisher:  $p=0,351$ ) por lo que puede afirmarse que la respuesta de ambos grupos (alumnos y docentes) fue similar en cuanto a la planificación de la asignatura.

En relación con las opiniones de directivos el 100 % consideró que la planificación de la asignatura no diseñó objetivos cognitivos, procedimentales y afectivos. Por lo que puede

plantearse que las autoridades no realizaron planificaciones educativas con las tres dimensiones, lo cual pudiera haber limitando la educación integral de los estudiantes.

**Tabla 2**  
Relación entre las opiniones de docentes y alumnos acerca de otros aspectos de los instrumentos de evaluación

Opiniones de encuestados		Docentes (n=49)		Estudiantes (n=87)		Estadígrafo Corrección por continuidad de Yates	Valor p
		No.	%	No.	%		
Los instrumento de evaluación están encaminados a las competencias del perfil del egresado	Sí	3	6,1	15	17,2	2,476	0,116
	No	46	93,9	72	82,8		
La planificación de la asignatura diseña objetivos cognitivos, procedimentales y afectivos	Sí	3	6,1	2	2,3	-	0,3511
	No	46	93,9	85	97,7		

Nota: 1: Test exacto de Fisher

Sobre la gerencia de aula, puede verse en la tabla 3 las diversas características investigadas según opiniones de docentes y alumnos. Puede apreciarse claramente que ambos grupos comparten similares opiniones ya que se comportan con muy parecidos porcentajes. La mayoría (casi el 96 % en docentes y 96 % para estudiantes) consideró importante la gerencia de aula para el mejoramiento de la evaluación integral y la minoría opinó que no era importante por lo que no se obtuvo significación estadística (Test exacto de Fisher:  $p=0,999$ ); con un nivel de significación del 5 % puede decirse que ambos grupos se comportaron de forma similar en sus respuestas a la variable explorada.

Un 33,3 % (un directivo) de las autoridades encuestadas consideró que no era importante la gerencia del aula para el mejoramiento de la evaluación integral lo cual lo hace desconocer los procesos evaluativos actuales lo cual limita que los estudiantes tengan una evaluación integral.

Alrededor del 96 % dijo que le gustaría compartir conocimiento con los estudiantes acerca de la gerencia de aula y la evaluación integral de los procesos de aprendizaje para obtener una evaluación integral en los educandos, en cambio un 4,1 % informó que no. Esto pudiera hablar acerca de que existió el interés necesario por parte de los docentes por conocer e impartir conocimientos acerca de la gerencia de aula dentro del proceso enseñanza aprendizaje.

Por otro lado, el 100 % de los estudiantes opinó que le gustaría tener conocimientos acerca de la gerencia de aula y la evaluación integral de los procesos de aprendizaje para obtener una evaluación integral; en ellos también existió el interés necesario por conocer y aplicar los conocimientos acerca de la gerencia de aula.

También todos los directivos encuestados opinaron que sí les gustaría compartir conocimiento con los docentes acerca de la gerencia de aula y la evaluación integral de los procesos de aprendizaje para obtener una evaluación integral en el proceso enseñanza aprendizaje de los estudiantes por lo que tuvieron el interés apropiado por exteriorizar y aplicar los nuevos modelos de evaluación con los estudiantes y que mejore con la gerencia de aula.

**Tabla 3**

Gerencia de aula		Docentes (n=49)		Estudiantes (n=87)		Estadígrafo Corrección por continuidad de Yates	Valor p
		No.	%	No.	%		
Es importante la para el mejoramiento de la evaluación integral	Sí	47	95,9	84	96,3	-	0,9991
	No	2	4,1	3	3,7		
Le gustaría compartir conocimiento sobre la gerencia de aula	Sí	47	95,9	87	100	-	-
	No	2	4,1	0	0		

Nota: 1: Test exacto de Fisher

Un 94 % de los docentes y el 98 % de los estudiantes consideraron que dentro del proceso evaluativo se toma en cuenta el ámbito cognitivo, mientras que el 6 % de los docentes y el 2 % de los alumnos se inclinaron por el ámbito procedimental.

Los tres directivos encuestados opinaron que, dentro del proceso evaluativo, tomaron en cuenta solo el ámbito cognitivo. Pudiera ser que las autoridades educativas están centradas al conocimiento del proceso enseñanza aprendizaje, sin tomar en cuenta todos los ámbitos cuya integración también es necesaria en el proceso enseñanza aprendizaje.

## 4. Discusión

Existe consenso en cuanto a la importancia de la gerencia de aula y de la evaluación integral de los procesos de aprendizaje en institutos superiores de educación en el contexto ecuatoriano.

Olvera, Plaza y Tobar (2016), tras la observación del desarrollo de las sesiones de clases en el Instituto Tecnológico Superior Juan Bautista Aguirre (Daule), examinan las disímiles estrategias de enseñanza aprendizaje y ejecutan un compuesto entre los sistemas de calidad, el Reglamento de Régimen Académico, la Ley Orgánica de Educación Superior y postulan un sistema de gestión integrado por cuatro etapas basadas en el ciclo Deming o ciclo de la calidad, que son: planificar, hacer, verificar y actuar. De esta manera, la planificación incluye mallas curriculares, sílabos, preparación del material de clases y calendario académico. La gerencia de aula unida al control, valdrá como indicador para señalar las zonas críticas, con el objetivo de tomar las acciones correctivas.

Por su parte, Jaramillo (2017), quien realiza una propuesta de implementación de indicadores de aseguramiento de la calidad para institutos técnicos tecnológicos del Ecuador, estudia específicamente el caso del Instituto Tecnológico Superior "República del Ecuador", y concluye que la aplicación de los indicadores mediante un modelo de gestión por procesos en los ISTT tiene eficacia, puesto que los indicadores simbolizan los resultados de los procesos y facilitan la medición de su funcionamiento, centrados en la consecución de las metas institucionales trazadas. La implementación de procesos mediante ciclos PHVA posibilita la optimización constante de procesos, provocando la mejoría en la institución. Con la aplicación de procesos como los referidos a investigación se consumó una función esencial de la educación superior, crear conocimiento mediante los ISTT con el trabajo unido de profesores y alumnos.

Dicha problemática da fe de que permanecen los requerimientos reales de instar a que los procesos de evaluación de la calidad de la educación no respondan a transformaciones en la institucionalidad o en la gobernabilidad, ni tener desniveles políticos o ideológicos. Así también, se deben precisar procesos de autoevaluación y evaluación compuestos por normativas precisas y firmes, imparciales, no discrecionales y claras que tengan en cuenta la

realidad del contexto y de los ISTT específicamente. También se debe procurar la disminución de enfoques subjetivos de los pares evaluadores, ya que incide negativamente contra la calidad del proceso al ganar la lógica personal y la experiencia individual sobre lo objetivo y sobre el propio modelo; entrever propuestas e instrumentos claros de apoyo y apremio a las IES que finiquitan con altos desempeños la evaluación institucional, de modo que se incite a los acreditados a conseguir empeños superiores y a la optimización constante; dar respuesta a las dificultades de ineficiencia del sistema de educación superior ecuatoriano para tramitar los procesos en los ISTT de carácter público (Gómez, Tolozano y Delgado, 2017).

---

## 5. Conclusiones

Los ISTT ecuatorianos no pueden transigir ante la implementación de estructuras y modelos lineales intensivos e intrusivos y costosos provenientes de la lógica positivista, sino que deben encaminarse a procesos amparados por el enfoque de que la calidad solo puede conseguirse donde se manifieste responsabilidad, compromiso, capacidad de innovación; así como la tolerancia a la diversidad, autonomía, inclusión y, específicamente, una cultura solidificada de garantías de perfeccionamiento perenne en el interior de la organización educativa. Debe repararse en que, además, a escala planetaria se suscitan nuevos procesos de acreditación especializados por estimular y no por calificar, por un incremento de la asistencia entre la institución y la entidad acreditadora y, en conclusión, certificar la calidad a través de la comprobación de que una institución persevera, incesante y seriamente, en corregir los sistemas y procesos de formación de sus educandos.

Según el diagnóstico del proceso de gestión de los docentes de los Institutos Tecnológicos Superiores estos como gerentes de aula efectúan la planificación, organización, dirección y control, no obstante, no desarrollan de manera eficaz y eficiente el proceso gerencial a escala áulica, por lo que no se pueden lograr totalmente las metas planteadas.

En lo concerniente a la evaluación, conforme a los resultados, se concluye que emplean en un 95% una evaluación cognitiva, que facilita al alumno ser memorista, poco pensativo y nada crítico; lo que se conforma como un elemento negativo del modelo de instrumentos ejecutado, al centrarse solo en lo cognitivo y echando a un lado la evaluación integral.

---

## Referencias bibliográficas

ALVARADO, Pedro y NÚÑEZ, César. **La evaluación como referente de calidad educativa. El caso del Municipio de Sopetran, Antioquia (Colombia)**. *Revista Espacios*. Vol. 39, Año 2018, Número 15, Pág. 8. Recuperado de:

<http://www.revistaespacios.com/a18v39n15/18391508.html>

Borja, L. A., Feijóo, E. M., Gutiérrez, N. D., Jaramillo, R. M., Orellana, M. N. y Herrera, B. (2014). La educación superior y el proceso de transformación social en el Ecuador. *Quipukamayoc Revista de la Facultad de Ciencias Contables*, 22(42), 187-200.

Chilán, R. C. y Cortón, B. (2018). *Formación de competencia para el emprendimiento en los Institutos Técnicos y Tecnológicos de Ecuador, percepciones para elaborar una estrategia pedagógica*. Guayaquil: Instituto Superior Tecnológico Bolivariano de Tecnología.

Escobar, C. M. (2016). *Las políticas de educación superior en el país y el cambio de la matriz productiva: transformación de institutos técnicos y tecnológicos, y política de becas al exterior*. Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar.

Garcés, D. (2012). *Liderazgo educativo y su incidencia en la gerencia de aula de los docentes de quinto semestre de Banca y Finanzas del Instituto Superior Tecnológico Experimental Luis A. Martínez de la ciudad de Ambato* (tesis de maestría). Universidad Técnica de Ambato, Ambato, Ecuador.

García, B. C., Piñero, M. L., Pinto, T. y Carrillo, A. (2009). Evaluación y gerencia participativa de los aprendizajes en el aula. Una mirada en la práctica evaluativa en el tiempo. *Educación*, 33(2), 25-50.

Gómez, V. G., Tolozano, M. R. y Delgado, N. B. (2017). La Acreditación Institucional de la

Calidad en los Institutos Superiores Técnicos y Tecnológicos del Ecuador desde la

Jaramillo, K. (2017). *Propuesta de implementación de indicadores de aseguramiento de la calidad para institutos técnicos tecnológicos del Ecuador. Caso: Instituto Tecnológico Superior "República del Ecuador"* (tesis de maestría). Quito, Ecuador: Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Olvera, M. Y., Plaza, J. C. y Tobar, J. (2016). *Modelo de gestión académica en el aula Institutos Técnicos - Tecnológicos Superior en Ecuador*. Daule, Ecuador: Instituto Tecnológico Superior Juan Bautista Aguirre.

Padilla, M. T. y Gil, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista Española de Pedagogía, LXVI* (241), 467-486.

Perspectiva de un Instituto Acreditado. *Formación Universitaria, 10*(6), 59-66.

Reyes, Z. (2011). *El proyecto de aprendizaje como herramienta para mejorar la gerencia en el aula* (tesis de maestría). Universidad de Zulia, República Bolivariana de Venezuela.

Tamayo, M. y Cerda, M. (2017). El rol de la pertinencia en la evaluación de carreras universitarias en el Ecuador. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación, V*(3), 1-9.

---

1. Doctor en Ciencias Técnicas. Analista de Investigación de la Universidad Regional Autónoma de los Andes. Ecuador. Email: [raulcomasrodriguez@gmail.com](mailto:raulcomasrodriguez@gmail.com)

2. Magíster en Derecho Constitucional. Docente de la Carrera de Derecho de la Universidad Regional Autónoma de los Andes. Ecuador. Email: [ua.santiagoalvarado@uniandes.edu.ec](mailto:ua.santiagoalvarado@uniandes.edu.ec)

3. Magíster en Docencia Universitaria. Docente de la Carrera de Derecho de la Universidad Regional Autónoma de los Andes. Ecuador. Email: [ua.andreabucaran@uniandes.edu.ec](mailto:ua.andreabucaran@uniandes.edu.ec)

4. Magíster en Gerencia de la Educación Abierta. Directora de la Biblioteca de la Universidad Regional Autónoma de los Andes. Ecuador. Email: [ua.floreinoso@uniandes.edu.ec](mailto:ua.floreinoso@uniandes.edu.ec)

---

Revista ESPACIOS. ISSN 0798 1015  
Vol. 40 (Nº 5) Año 2019

[Índice]

[En caso de encontrar algún error en este website favor enviar email a [webmaster](mailto:webmaster)]