

## Artículo Científico

**Evaluación docente como mejora continua: Impacto en promoción profesional y calidad educativa ecuatoriana****Teacher evaluation as continuous improvement: Impact on professional advancement and educational quality in Ecuador**Edison Gerardo Llerena Medina<sup>1</sup> , Sara Nidhya Camacho Estrada<sup>2</sup> , Wilber Orlando Romero Villarroel<sup>3</sup> , Carlos Patricio Rodríguez Hurtado<sup>4</sup> <sup>1</sup> Universidad Técnica de Ambato, eg.llerena@uta.edu.ec, Ambato, Ecuador<sup>2</sup> Universidad Técnica de Ambato, scamacho@uta.edu.ec, Ambato, Ecuador<sup>3</sup> Universidad Técnica de Ambato, wo.romero@uta.edu.ec, Ambato, Ecuador<sup>4</sup> Universidad Técnica de Ambato, cp.rodriguez@uta.edu.ec, Ambato, Ecuador

Autor para correspondencia: eg.llerena@uta.edu.ec

**RESUMEN**

La presente investigación analiza la evaluación docente como estrategia para la mejora continua y su impacto en la calidad educativa ecuatoriana. Mediante un enfoque metodológico mixto, se estudiaron las percepciones de 389 docentes a través de cuestionarios, entrevistas y análisis de casos contrastantes. Los resultados revelan una valoración moderadamente positiva del proceso evaluativo ( $M=3.68/5$ ), con diferencias significativas según región geográfica, tipo de institución y años de experiencia. Se identificaron tres trayectorias de desarrollo profesional (transformadora, adaptativa y resistente), siendo la adaptativa la más frecuente (53.6%). El análisis estructural mostró que la evaluación docente contribuye tanto directa ( $\beta=.21$ ) como indirectamente ( $\beta=.14$ ) a la calidad educativa, estando este efecto parcialmente mediado por la mejora profesional ( $\beta=.45$ ). La retroalimentación emergió como el aspecto más débil del proceso ( $M=3.27/5$ ). Los hallazgos sugieren la necesidad de contextualizar los procesos evaluativos, fortalecer los mecanismos de retroalimentación y vincular sistemáticamente la evaluación con oportunidades de desarrollo profesional accesibles y pertinentes. Estas mejoras potenciarían significativamente la contribución de la evaluación docente a la calidad educativa en contextos diversos, especialmente en aquellos más vulnerables.

**Palabras clave:** Evaluación docente; Calidad educativa; Desarrollo profesional; Retroalimentación; Ecuador.

**ABSTRACT**

This research analyzes teacher evaluation as a strategy for continuous improvement and its impact on educational quality in Ecuador. Using a mixed methodological approach, perceptions of 389 teachers were studied through questionnaires, interviews, and contrasting case analyses. Results reveal a moderately positive assessment of the evaluation process ( $M=3.68/5$ ), with significant differences according to geographic region, institution type, and years of experience. Three professional development trajectories were identified (transformative, adaptive, and resistant), with the adaptive being the most frequent (53.6%). Structural analysis showed that teacher evaluation contributes both directly ( $\beta=.21$ ) and indirectly ( $\beta=.14$ ) to educational quality, with this effect partially mediated by professional improvement ( $\beta=.45$ ). Feedback emerged as the weakest aspect of the process ( $M=3.27/5$ ). Findings suggest the need to contextualize evaluation processes, strengthen feedback mechanisms, and systematically link evaluation with accessible and relevant professional development opportunities. These improvements would significantly enhance the contribution of teacher evaluation to educational quality in diverse contexts, especially in the most vulnerable ones.

**Keywords:** Teacher evaluation; Educational quality; Professional development; Feedback; Ecuador.

**Copyright**

Los originales publicados en las ediciones impresa y electrónica de esta revista son propiedad del Instituto Superior Tecnológico Universitario Rumiñahui, por ello, es necesario citar la procedencia en cualquier reproducción parcial o total. Todos los contenidos de la revista electrónica se distribuyen bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-4.0 Internacional.

**Citas**

Llerena Medina, E. G., Camacho Estrada, S. N., Romero Villarroel, W. O., & Rodríguez Hurtado, C. P. Evaluación docente como mejora continua: impacto en promoción profesional y calidad educativa ecuatoriana. *CONECTIVIDAD*, 6(3), 337-357. <https://doi.org/10.37431/conectividad.v6i3.336>

## 1. INTRODUCCIÓN

La evaluación docente se ha constituido en una piedra angular para el mejoramiento continuo de la calidad educativa en Ecuador y el mundo. Este proceso evaluativo, lejos de ser un mero trámite burocrático, representa una oportunidad invaluable para identificar fortalezas y debilidades en el ejercicio profesional de los educadores, permitiendo así implementar estrategias efectivas para su desarrollo profesional y, consecuentemente, para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Transformaciones profundas y no meramente administrativas han sido experimentadas por el sistema educativo ecuatoriano en las últimas décadas, particularmente en lo que refiere a los mecanismos de evaluación del desempeño docente. La creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL), en 2012, no fue un hecho menor. Se ha señalado, desde instancias oficiales (Ministerio de Educación del Ecuador, 2020), que a través de este organismo técnico, autónomo y especializado, se diseñaron y aplicaron instrumentos con los cuales evaluar con cierto rigor técnico la calidad del desempeño docente. ¿Qué aspectos se consideran? Conocimientos disciplinares, sí, pero también habilidades pedagógicas y competencias profesionales. Todo ello con un enfoque integral, al menos en el papel.

Lejos de una lógica sancionadora o así se ha afirmado, el paradigma bajo el cual se enmarca la evaluación docente en Ecuador responde a una concepción formativa. Martínez-Chairez et al. (2022) indicaron que dicha evaluación “debe verse como una forma de fomentar y favorecer su perfeccionamiento”, y esta afirmación, aunque ambiciosa, se ha convertido en principio rector. Alineada con las tendencias internacionales que, dicho sea de paso, reconocen la complejidad de la labor docente, esta visión promueve una mirada más humana, más comprensiva menos instrumental.

“Desde una visión amplia con el fin de brindar un diagnóstico integral del desempeño de los docentes ecuatorianos” así fue desarrollado el Modelo de Evaluación Docente por parte del INEVAL (INEVAL, 2021). Bajo este modelo, se definieron cuatro dimensiones esenciales: Saber (conocimiento disciplinar), Saber hacer (habilidades pedagógicas), Saber ser (actitudes y valores), y Saber estar (interacciones y colaboración). Fue sobre estas categorías técnicas, pero también humanas que se cimentó una perspectiva holística del desempeño.

Dos fases complementarias, no excluyentes estructuran la aplicación de este modelo: evaluación interna (cualitativa, con mayor margen interpretativo) y evaluación externa (más estandarizada). Instrumentos específicos fueron diseñados para cada fase, junto con escalas de calificación orientadas a identificar, con claridad... o eso se espera, las áreas susceptibles de mejora. Un marco normativo inquietante por su tecnicismo, pero necesario para su legitimidad respalda la implementación del sistema (Ministerio de Educación del Ecuador, 2022).

No solamente decisiones administrativas ascensos, recategorizaciones, entre otras se alimentan de los resultados de estas evaluaciones. También, y con creciente énfasis, los datos recabados se utilizan como insumo para estructurar programas de formación continua. Bolívar y González (2023) declararon que “la evaluación docente y el desarrollo profesional deben estar intrínsecamente vinculados”, y es allí, en esa simbiosis, donde la evaluación encuentra sentido.

De lo contrario, se diluye.

Correlaciones positivas han sido reportadas. ¿Entre qué variables? El desempeño docente evaluado y el rendimiento estudiantil en pruebas estandarizadas. Ortega y Rivera (2022) expusieron que “los estudiantes cuyos docentes obtuvieron altos puntajes en las evaluaciones de desempeño mostraron mejores resultados”. Cuidado, no se afirma causalidad pero la asociación es relevante. Estos hallazgos refuerzan la tesis: evaluar bien a los docentes no es un lujo, es una necesidad sistémica.

Resistencias, sí, las hubo y las hay. No se debe romantizar el proceso. Sectores del magisterio, en sus inicios, manifestaron preocupación miedo incluso. ¿La razón? La evaluación era percibida más como amenaza que como oportunidad. Sin embargo, se ha dicho que esa percepción ha ido diluyéndose, poco a poco, conforme se ha demostrado (al menos en parte) el carácter formativo de la herramienta (Valencia y Jiménez, 2021).

Captar en toda su complejidad la labor docente con instrumentos objetivos y válidos no es tarea sencilla. A decir verdad, nunca lo ha sido. Por ello, el INEVAL ha realizado ajustes metodológicos notables: no basta con lo cuantitativo. Se ha recurrido a la triangulación de fuentes y métodos auto, pares, directivos, estudiantes para acercarse a una representación más justa de la realidad educativa (INEVAL, 2023). Aun así, siempre queda la duda: ¿se está capturando lo esencial?

Un vínculo directo y estratégico entre la evaluación docente y la carrera profesional ha sido establecido. Desde 2013, las evaluaciones han pasado a formar parte de los criterios para la promoción. ¿Resultado? Se ha observado mayor participación de los docentes, motivada quizás no solo por el ascenso, sino por la validación profesional que ello representa. Murillo y Román (2023) han afirmado que “la vinculación entre evaluación y promoción profesional, cuando se implementa de manera adecuada, puede constituir un poderoso incentivo para la mejora continua”.

Programas como “Ser Maestro” y “Quiero Ser Maestro” no fueron diseñados al margen de este sistema evaluativo. Al contrario, los articulan, los alimentan y se nutren mutuamente. Según el Ministerio de Educación (2021), dichos programas han contribuido a mejorar la imagen social del docente y a dignificar su labor. Se ha procurado no sin dificultades profesionalizar la carrera, legitimar su rol en el desarrollo del país.

La pandemia. Un punto de inflexión ineludible. El COVID-19, más allá de sus efectos sanitarios, obligó a repensar profundamente los sistemas de evaluación docente. Fue entonces cuando lo presencial se volvió inviable que las herramientas virtuales adquirieron protagonismo. Ramírez y Cevallos (2022) indicaron que esta coyuntura, si bien desafiante, permitió innovar y explorar nuevas formas de valorar el desempeño docente, ahora también en entornos digitales. Un salto forzado, pero fértil.

Los sistemas de evaluación así se ha proyectado deberán continuar evolucionando. Las demandas de una sociedad cambiante, impredecible a ratos, así lo exigen. Coronel y Paz (2023)

sugirieron que es necesario incorporar nuevos focos en la evaluación: el uso pedagógico de tecnologías, la inclusión educativa y las competencias para la formación ciudadana. No adaptarse sería quedar obsoletos.

Naturalizar la cultura evaluativa: he ahí un objetivo ineludible. Para lograrlo, no basta con revisar los instrumentos ni con perfeccionar los procedimientos. Se requiere y esto no puede olvidarse capacitar y sensibilizar a todos los actores educativos. Espinoza y Torres (2022) sostuvieron que solo en la medida en que la evaluación sea asumida como parte integral del quehacer educativo, su impacto será real, legítimo, transformador.

Lecciones son muchas las que se pueden extraer de la experiencia ecuatoriana. No es perfecta, cierto, pero ofrece referentes valiosos: un enfoque formativo, una relación directa con el desarrollo profesional, una apuesta por la triangulación de instrumentos y fuentes. Todo esto puede inspirar a otros sistemas educativos de la región.

En definitiva, lo que ha ocurrido en Ecuador con la evaluación docente no puede leerse como un proceso aislado. Se trata de una transformación compleja, todavía inacabada, que ha permitido consolidar en parte una herramienta orientada a la mejora continua. ¿Desafíos? Muchos. Pero también avances. López y García (2023) apuntaron que “el verdadero éxito de un sistema de evaluación docente no radica solo en su diseño técnico, sino en su capacidad para generar procesos de reflexión y mejora en la práctica cotidiana de los educadores”. Y ese, quizás, sea el reto mayor: transformar la evaluación en reflexión. Y la reflexión en cambio real.

## **2. MATERIALES Y MÉTODOS**

### **Diseño de investigación**

Un enfoque mixto sí, uno que combine lo cuantitativo con lo cualitativo ha sido adoptado en este estudio para captar con mayor profundidad las complejidades del fenómeno investigado. No se trató de una decisión arbitraria. Más bien, se argumenta que la integración metodológica permite acceder a distintas capas de sentido, ampliando el alcance analítico. Fue seleccionado, además, un diseño descriptivo-correlacional, de tipo transversal; se precisó así un marco que, sin alterar las condiciones del entorno, facilitara examinar la relación entre tres dimensiones clave: la evaluación docente, la mejora continua y la calidad educativa en el contexto ecuatoriano.

Desde una lógica exploratoria y sin intervención directa sobre las variables, el componente descriptivo permitió realizar una caracterización minuciosa de los elementos implicados. En paralelo, se utilizó el enfoque correlacional para establecer nexos entre dichas variables, aunque sin pretensiones causalistas. Fue planteado por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) que este tipo de diseño permite identificar asociaciones significativas entre procesos evaluativos docentes y los indicadores que reflejan tanto el perfeccionamiento profesional como la calidad del sistema educativo. A pesar de sus limitaciones, este enfoque resulta metodológicamente adecuado para el tipo de inferencias que aquí se pretenden.

### **Población y muestra**

La población objeto de estudio está constituida por docentes de instituciones educativas públicas y privadas de Ecuador que han participado en procesos de evaluación docente entre 2020 y 2023. Para la selección de la muestra se utilizó un muestreo probabilístico estratificado, considerando las siguientes variables:

- Región geográfica (Costa, Sierra, Amazonía e Insular)
- Tipo de sostenimiento institucional (público, privado, fiscomisional)
- Nivel educativo (inicial, básica, bachillerato)
- Años de experiencia docente
- Participación en procesos evaluativos del INEVAL

La muestra final quedó conformada por 389 docentes, con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%, distribuidos como se muestra en la Tabla 1.

**Tabla 1.** Distribución de la muestra según variables sociodemográficas y profesionales

Variable	Categoría	n	%
Género	Femenino	237	60.9
	Masculino	152	39.1
Región	Costa	165	42.4
	Sierra	172	44.2
	Amazonía	39	10.0
	Insular	13	3.3
Tipo de institución	Pública	257	66.1
	Privada	98	25.2
	Fiscomisional	34	8.7
Nivel educativo	Inicial	52	13.4
	Educación General Básica	201	51.7
	Bachillerato	136	35.0
Años de experiencia docente	Menos de 5 años	83	21.3
	Entre 5 y 10 años	127	32.6
	Entre 11 y 20 años	131	33.7
	Más de 20 años	48	12.3
Participación en evaluación INEVAL	Sí	347	89.2
	No	42	10.8

### Variables e instrumentos

Las principales variables analizadas en este estudio se presentan en la Tabla 2, junto con su definición conceptual y operacional:

**Tabla 2.** Variables de estudio, dimensiones e indicadores

Variable	Definición conceptual	Dimensiones	Indicadores
Evaluación docente	Proceso sistemático de obtención de información válida y fiable para valorar el desempeño profesional de los educadores (Darling-Hammond, 2020).	Evaluación de conocimientos disciplinares	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Puntajes en pruebas de conocimientos específicos</li> <li>• Dominio de contenidos curriculares</li> </ul>
		Evaluación de prácticas pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias didácticas</li> <li>• Gestión del aula</li> <li>• Evaluación de aprendizajes</li> </ul>
		Evaluación de competencias profesionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo colaborativo</li> <li>• Compromiso ético</li> <li>• Relaciones interpersonales</li> </ul>
Mejora continua	Proceso permanente de reflexión y actualización profesional orientado al perfeccionamiento de la práctica docente (Harris y Jones, 2019).	Formación continua	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participación en programas formativos</li> <li>• Actualización disciplinar</li> <li>• Innovación pedagógica</li> </ul>
		Desarrollo profesional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promoción en el escalafón</li> <li>• Asunción de nuevas responsabilidades</li> <li>• Reconocimiento profesional</li> </ul>
		Práctica reflexiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoevaluación</li> <li>• Comunidades de aprendizaje</li> <li>• Investigación-acción</li> </ul>
Calidad educativa	Conjunto de propiedades del sistema educativo que satisfacen las expectativas y necesidades de los diversos actores, promoviendo el máximo desarrollo de las potencialidades de los estudiantes (UNESCO, 2021).	Resultados de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rendimiento académico</li> <li>• Desarrollo de competencias</li> <li>• Tasas de promoción</li> </ul>
		Satisfacción de la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepción de estudiantes</li> <li>• Valoración de familias</li> <li>• Reconocimiento social</li> </ul>
		Relevancia y pertinencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptación al contexto</li> <li>• Respuesta a necesidades sociales</li> <li>• Proyección futura</li> </ul>

Para la recolección de datos se utilizaron los siguientes instrumentos:

- **Cuestionario de Percepción sobre la Evaluación Docente (CPED):** Instrumento diseñado ad hoc para este estudio, compuesto por 25 ítems distribuidos en tres dimensiones (percepción sobre el proceso evaluativo, impacto en la mejora profesional y relación con la calidad educativa). Se utilizó una escala tipo Likert de 5 puntos (1=Totalmente en desacuerdo, 5=Totalmente de acuerdo). El instrumento fue sometido a validación de contenido mediante juicio de expertos ( $V$  de Aiken = .86) y mostró una adecuada consistencia interna ( $\alpha$  de Cronbach = .89).
- **Escala de Autoeficacia Docente (EAD):** Adaptación de la Teacher Self-Efficacy Scale (Tschannen-Moran y Woolfolk-Hoy, 2001), que evalúa la percepción de los docentes sobre su capacidad para implementar estrategias instruccionales efectivas, gestionar el aula y comprometer a los estudiantes. Consta de 18 ítems con escala Likert de 5 puntos y presenta propiedades psicométricas adecuadas en población ecuatoriana ( $\alpha$  = .92).
- **Guía de entrevista semiestructurada:** Instrumento cualitativo diseñado para

profundizar en las experiencias y percepciones de los docentes sobre los procesos de evaluación y su impacto en la mejora profesional. Consta de 12 preguntas organizadas en cuatro bloques temáticos.

- **Matriz de análisis documental:** Herramienta para el análisis sistemático de documentos oficiales relacionados con la evaluación docente en Ecuador (normativas, informes de resultados, planes de desarrollo profesional).

### **Procedimiento**

La investigación se desarrolló siguiendo un diseño secuencial que abarcó cuatro fases principales durante el período comprendido entre enero y diciembre de 2023.

El fundamento metodológico del estudio aunque a veces pasado por alto fue construido en la fase preparatoria. ¿Qué implicó esta etapa? Para comenzar, se emprendió una revisión bibliográfica rigurosa, casi obsesiva, orientada a consolidar el marco teórico-conceptual y a delimitar, con precisión, las variables centrales. No fue todo. Paralelamente, se diseñaron y validaron los instrumentos de recolección de datos, proceso que a decir de los investigadores no se limitó al diseño técnico: implicó una adaptación contextual al entorno ecuatoriano y una validación experta a través de juicio técnico calificado. También, sí, hubo que gestionar los permisos institucionales pertinentes y capacitar sin excepción a cada integrante del equipo de investigación en los protocolos definidos. Lo preparatorio, en este caso, no fue accesorio: fue estructural.

Una implementación por etapas; ordenada, pero no lineal, marcó la fase de recolección de datos. Se optó por un enfoque mixto de tipo secuencial, dando prioridad, en el inicio, a la aplicación de los cuestionarios CPED y EAD a través de la plataforma SurveyMonkey. De esta forma y no sin dificultades logísticas se alcanzó una muestra nacional de 389 docentes. Los datos obtenidos fueron depurados y codificados mediante procedimientos rigurosos, lo cual permitió, con base en el análisis preliminar, seleccionar intencionalmente a 28 docentes para la fase cualitativa. Las entrevistas semiestructuradas, que se llevaron a cabo en formatos virtuales y presenciales dependiendo del contexto geográfico y sanitario, fueron transcritas de forma literal. La codificación posterior, sujeta a protocolos estandarizados, garantizó consistencia analítica. Complementariamente y este punto merece subrayarse se llevó a cabo un análisis documental exhaustivo sobre normativas e informes oficiales relacionados con la evaluación docente en el país.

El momento de síntesis, esa etapa en la que todo debe integrarse fue representado por la fase de análisis integrado. A través de una triangulación densa, meticulosa, se confrontaron los datos cuantitativos con los hallazgos cualitativos. Patrones, contradicciones, relaciones inesperadas todo ello emergió del entrecruzamiento de fuentes. Esta convergencia metodológica, lejos de ser un mero requisito formal, permitió alcanzar una visión comprensiva del fenómeno en estudio. Se argumenta que gracias a este procedimiento fue posible construir interpretaciones

sólidas, ancladas en la diversidad metodológica, y articular conclusiones respaldadas por evidencia desde múltiples ángulos. La complejidad, en este caso, no fue evitada; fue abordada directamente.

**Tabla 3.** Cronograma de actividades de la investigación

Actividad	Ene-Feb 2023	Mar-Abr 2023	May-Jun 2023	Jul-Ago 2023	Sep-Oct 2023	Nov-Dic 2023
Revisión bibliográfica	X	X				
Diseño de instrumentos		X	X			
Validación de instrumentos			X			
Gestión de permisos	X	X				
Aplicación de cuestionarios			X	X		
Realización de entrevistas				X	X	
Análisis documental	X	X	X	X	X	
Análisis de datos				X	X	X
Elaboración de informe					X	X
Difusión de resultados						X

### Análisis de datos

Para el análisis de los datos cuantitativos se utilizó el software SPSS v26, realizando:

- Análisis descriptivos: medidas de tendencia central y dispersión, frecuencias y porcentajes.
- Análisis inferencial: pruebas t de Student para muestras independientes, ANOVA de un factor, coeficientes de correlación de Pearson y análisis de regresión múltiple.
- Análisis factorial confirmatorio para validar la estructura dimensional de los instrumentos.

El análisis de los datos cualitativos se realizó mediante el software Atlas.ti v9, siguiendo estos pasos:

- Transcripción literal de las entrevistas
- Codificación abierta, axial y selectiva
- Elaboración de redes semánticas
- Identificación de categorías emergentes
- Selección de testimonios significativos

Finalmente, se realizó una triangulación metodológica integrando los resultados cuantitativos y cualitativos para enriquecer la interpretación y obtener una visión más completa del fenómeno estudiado.

## 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### Análisis de los protocolos docentes en las universidades ecuatorianas

En esta sección se presentan los hallazgos obtenidos a partir del análisis de datos cuantitativos y cualitativos, organizados en función de los objetivos de investigación establecidos. Los

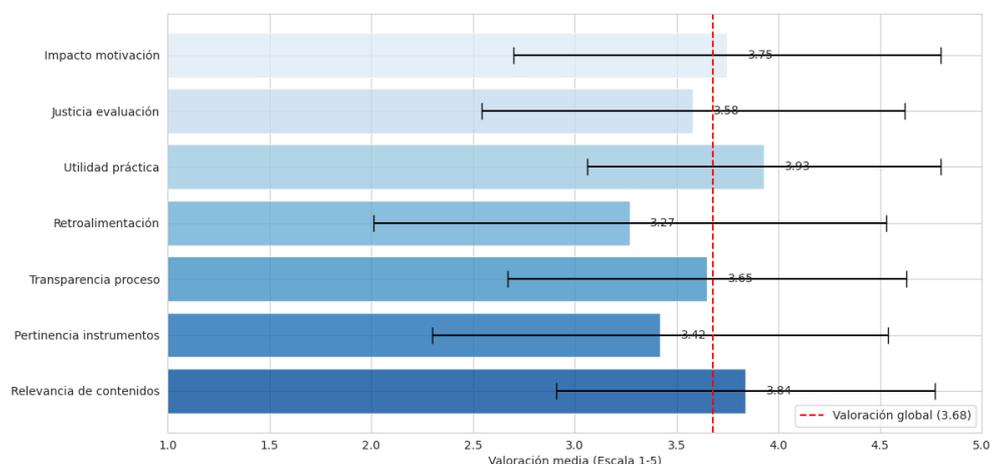
resultados se estructuran en tres bloques principales: (1) percepciones sobre la evaluación docente, (2) relación entre evaluación docente y mejora profesional, y (3) impacto en la calidad educativa.

## Percepciones sobre la evaluación docente

### Valoración general del proceso evaluativo

Los resultados obtenidos a través del Cuestionario de Percepción sobre la Evaluación Docente (CPED) muestran una valoración moderadamente positiva hacia el sistema de evaluación implementado por el INEVAL. Como se observa en la Figura 1, la valoración media global es de 3.68 (DE = 0.87) en una escala de 1 a 5, lo que indica una tendencia favorable aunque con margen para la mejora.

**Figura 1.** Valoración media de las dimensiones del proceso de evaluación docente (N=389).



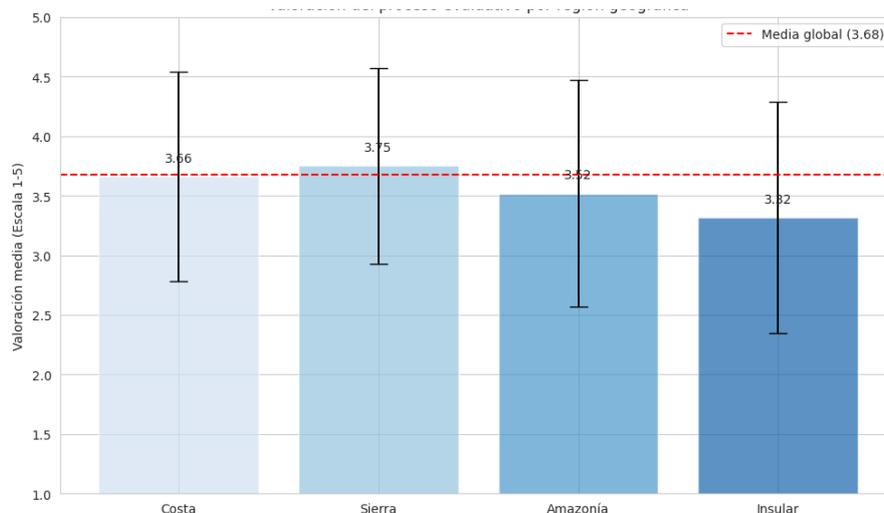
Nota: N = 389. M = Media; DE = Desviación estándar; Min = Valor mínimo; Máx = Valor máximo.

El análisis por dimensiones revela que los aspectos mejor valorados son la “utilidad para la práctica docente” (M = 3.93; DE = 0.87) y la “relevancia de los contenidos evaluados” (M = 3.84; DE = 0.93). En contraste, las dimensiones que recibieron puntuaciones más bajas fueron la “retroalimentación recibida” (M = 3.27; DE = 1.26) y la “pertinencia de los instrumentos” (M = 3.42; DE = 1.12).

### Diferencias en la percepción según variables sociodemográficas y profesionales

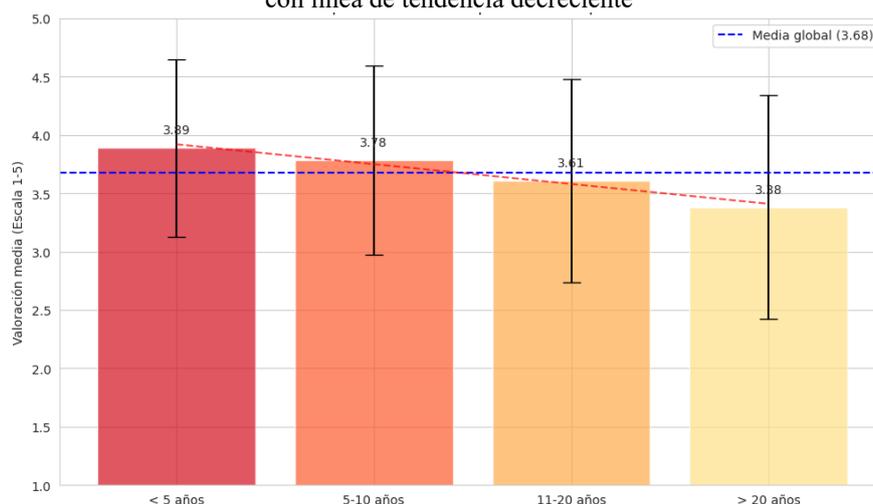
Para identificar posibles diferencias en la percepción sobre la evaluación docente según las características de los participantes, se realizaron análisis comparativos. La Figura 2 presenta los resultados del análisis de varianza (ANOVA) para las principales variables categóricas consideradas.

**Figura 2.** Valoración del proceso evaluativo por región geográfica



Nota:  $N = 389$ .  $M =$  Media;  $DE =$  Desviación estándar;  $F =$  Valor del estadístico  $F$ ;  $p =$  Nivel de significación;  $\eta^2 =$  Eta cuadrado parcial (tamaño del efecto). \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

**Figura 3.** Valoración del proceso evaluativo por años de experiencia docente, con línea de tendencia decreciente



Los resultados revelan diferencias significativas en la percepción sobre la evaluación docente según la región geográfica ( $F(3, 385) = 2.754$ ,  $p = .042$ ,  $\eta^2 = .021$ ), el tipo de institución ( $F(2, 386) = 6.985$ ,  $p = .001$ ,  $\eta^2 = .035$ ) y los años de experiencia docente ( $F(3, 385) = 7.154$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .053$ ).

Específicamente, los docentes de la región Sierra muestran una valoración más positiva ( $M = 3.75$ ,  $DE = 0.82$ ) en comparación con los de la región Insular ( $M = 3.32$ ,  $DE = 0.97$ ). Respecto al tipo de institución, los docentes de instituciones privadas ( $M = 3.89$ ,  $DE = 0.72$ ) y fiscomisionales ( $M = 3.81$ ,  $DE = 0.76$ ) manifiestan una percepción más favorable que los de instituciones públicas ( $M = 3.58$ ,  $DE = 0.93$ ). En cuanto a la experiencia profesional, se observa una relación inversa: a mayor experiencia, menor valoración del proceso evaluativo, siendo los

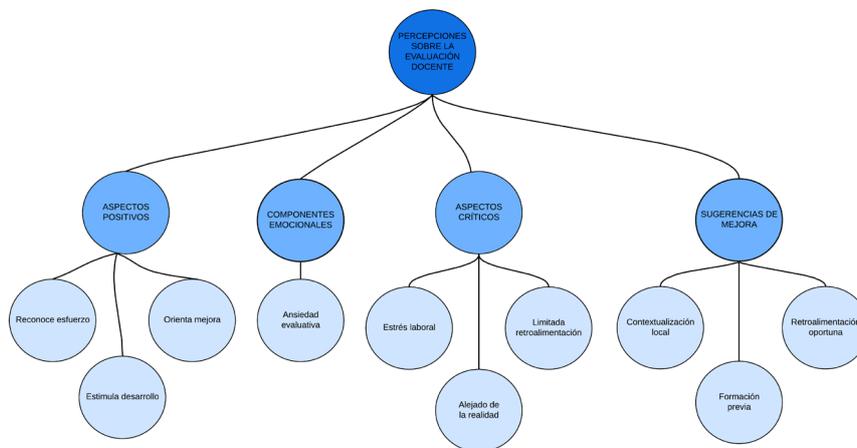
docentes con menos de 5 años de experiencia quienes muestran la actitud más positiva ( $M = 3.89$ ,  $DE = 0.76$ ).

No se encontraron diferencias significativas según género ( $F(1, 387) = 1.389$ ,  $p = .239$ ,  $\eta^2 = .004$ ) ni nivel educativo ( $F(2, 386) = 0.927$ ,  $p = .397$ ,  $\eta^2 = .005$ ).

### Aspectos cualitativos de la percepción docente

El análisis de las entrevistas semiestructuradas permitió profundizar en las percepciones de los docentes e identificar aspectos no capturados en el cuestionario. La Figura 4 presenta la red semántica con las principales categorías emergentes.

**Figura 4.** Red semántica de percepciones sobre la evaluación docente derivada del análisis cualitativo



A partir del análisis cualitativo, emergieron cuatro categorías principales: aspectos positivos, aspectos críticos, componentes emocionales y sugerencias de mejora. Los testimonios más representativos se presentan en la Tabla 4.

**Tabla 4.** Testimonios representativos sobre la percepción de la evaluación docente

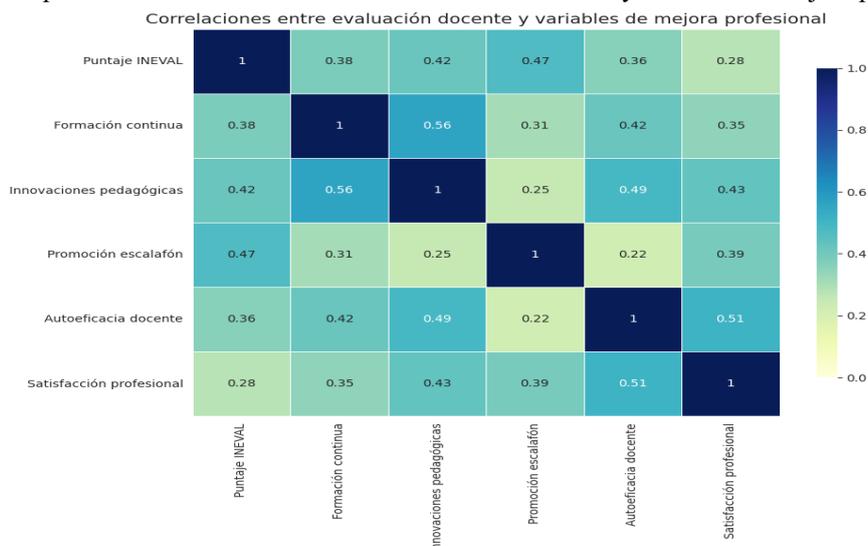
Categoría	Subcategoría	Testimonio representativo
Aspectos positivos	Reconocimiento del esfuerzo	“La evaluación me ha permitido mostrar todo el trabajo que realizamos diariamente en el aula, que muchas veces pasa desapercibido” (Docente 7, EGB, público).
	Orientación para la mejora	“Me ha ayudado a identificar áreas en las que necesito fortalecerme, especialmente en el uso de nuevas metodologías” (Docente 15, Bachillerato, privado).
	Estímulo al desarrollo	“El proceso de preparación para la evaluación me motivó a actualizarme y estudiar nuevamente, lo que ha beneficiado a mis estudiantes” (Docente 22, Inicial, fiscomisional).
Aspectos críticos	Estrés laboral	“La presión por obtener buenos resultados genera un nivel de estrés que afecta nuestro desempeño cotidiano y nuestra salud” (Docente 3, EGB, público).
	Alejado de la realidad	“Algunos instrumentos no reflejan la realidad y diversidad de nuestras aulas, especialmente en contextos rurales o de alta vulnerabilidad” (Docente 11, EGB, público).
	Limitada retroalimentación	“Recibimos un puntaje, pero no una retroalimentación detallada que nos oriente realmente sobre cómo mejorar” (Docente 19, Bachillerato, público).
Componentes emocionales	Ansiedad evaluativa	“La semana previa a la evaluación es de total nerviosismo, no dormimos bien pensando en cómo nos irá” (Docente 5, Bachillerato, público).
Sugerencias de mejora	Contextualización local	“Deberían considerar las particularidades de cada región y tipo de institución, no es lo mismo enseñar en Quito que en una comunidad amazónica” (Docente 26, EGB, público).
	Retroalimentación oportuna	“Necesitamos retroalimentación más específica y oportuna, que realmente nos ayude a mejorar para la siguiente vez” (Docente 13, Bachillerato, privado).
	Formación previa	“Antes de evaluarnos, deberían asegurarse de que todos tenemos acceso a formación de calidad en las áreas que serán evaluadas” (Docente 8, Inicial, público).

## Relación entre evaluación docente y mejora profesional

### Análisis correlacional

Para examinar la relación entre los resultados de la evaluación docente y diversos indicadores de mejora profesional, se realizaron análisis correlacionales. La Figura 5 presenta la matriz de correlaciones entre las variables principales.

**Figura 5.** Mapa de calor de correlaciones entre evaluación docente y variables de mejora profesional



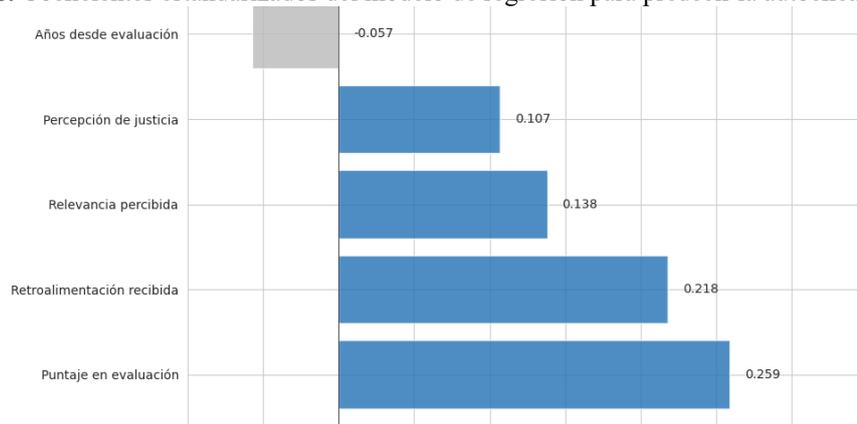
Nota:  $N = 347$  (solo docentes que participaron en evaluación INEVAL).  $*p < .05$ ,  $**p < .01$ ,  $***p < .001$

Los resultados muestran correlaciones positivas y significativas entre el puntaje obtenido en la evaluación del INEVAL y todos los indicadores de mejora profesional considerados. Las correlaciones más fuertes se observan con la “promoción en el escalafón” ( $r = .47$ ,  $p < .001$ ), seguida por la “implementación de innovaciones pedagógicas” ( $r = .42$ ,  $p < .001$ ) y la “participación en formación continua” ( $r = .38$ ,  $p < .001$ ).

### Análisis de regresión múltiple

Para profundizar en la relación entre la evaluación docente y la mejora profesional, se realizó un análisis de regresión múltiple considerando la autoeficacia docente como variable dependiente y diversos aspectos de la evaluación como predictores. Los resultados se presentan en la Figura 6.

**Figura 6.** Coeficientes estandarizados del modelo de regresión para predecir la autoeficacia docente



Nota:  $N = 347$ . Variable dependiente: Autoeficacia docente.  $R^2 = .31$ ,  $R^2$  ajustado =  $.30$ ,  $F(5, 341) = 30.68$ ,  $p < .001$ .  $B$  = Coeficiente no estandarizado;  $ES$  = Error estándar;  $\beta$  = Coeficiente estandarizado;  $IC$  = Intervalo de confianza.

El modelo de regresión resultó estadísticamente significativo ( $F(5, 341) = 30.68, p < .001$ ) y explica el 30% de la varianza en la autoeficacia docente ( $R^2$  ajustado = .30). Cuatro de los cinco predictores incluidos mostraron una contribución significativa: el puntaje obtenido en la evaluación ( $\beta = .259, p < .001$ ), la retroalimentación recibida ( $\beta = .218, p < .001$ ), la relevancia percibida ( $\beta = .138, p = .011$ ) y la percepción de justicia ( $\beta = .107, p = .042$ ). El tiempo transcurrido desde la evaluación no resultó ser un predictor significativo ( $\beta = -.057, p = .234$ ).

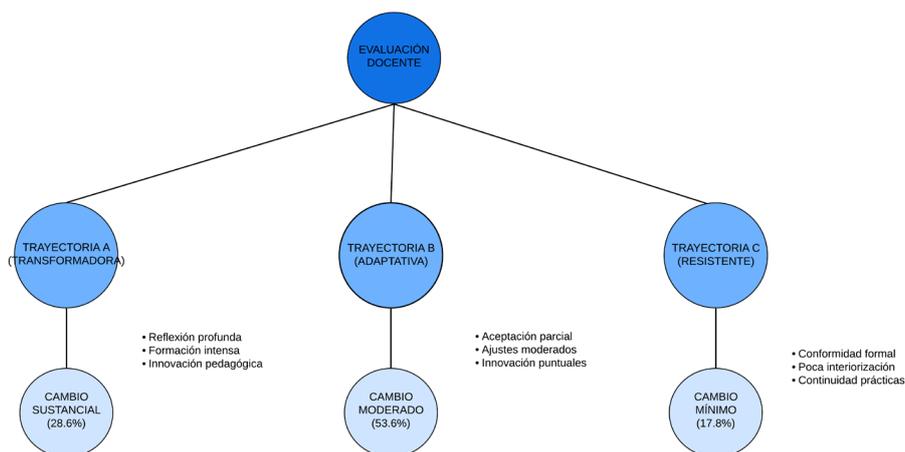
### Trayectorias de desarrollo profesional

El análisis cualitativo de las entrevistas permitió identificar diferentes trayectorias de desarrollo profesional a partir de la experiencia de evaluación docente. Se identificaron tres trayectorias principales:

- 1. Trayectoria A (Transformadora):** Caracterizada por una reflexión profunda sobre los resultados, búsqueda intensa de formación e implementación de innovaciones pedagógicas significativas. Esta trayectoria conduce a cambios sustanciales en la práctica docente.
- 2. Trayectoria B (Adaptativa):** Implica una aceptación parcial de los resultados, realización de ajustes moderados y algunas innovaciones puntuales. Conduce a cambios moderados en la práctica docente.
- 3. Trayectoria C (Resistente):** Marcada por una conformidad formal con el proceso, pero con poca interiorización de los resultados y mínimos cambios en la práctica. El impacto en el desempeño profesional es limitado.

La distribución de los docentes entrevistados según estas trayectorias se presenta en la Figura 7.

**Figura 7.** Distribución de docentes según trayectorias de desarrollo profesional



Como puede observarse, la mayoría de los docentes (53.6%) siguieron una trayectoria adaptativa, realizando cambios moderados en su práctica profesional a partir de los resultados de la evaluación. Un grupo significativo (28.6%) experimentó transformaciones profundas, mientras que una minoría (17.9%) mostró resistencia al cambio.

Es destacable que las trayectorias guardan relación con características específicas de los docentes. La trayectoria transformadora es más frecuente entre docentes jóvenes que laboran en instituciones privadas y obtuvieron altos puntajes en la evaluación. En contraste, la trayectoria resistente predomina entre docentes con mayor experiencia, que trabajan en instituciones públicas.

## Impacto en la calidad educativa

### Percepción del impacto en indicadores de calidad

Se analizó la percepción de los docentes sobre el impacto de la evaluación docente en diferentes indicadores de calidad educativa. Los resultados se presentan en la Tabla 5.

**Tabla 5.** Percepción del impacto de la evaluación docente en indicadores de calidad educativa

Indicador de calidad	Impacto percibido (1-5)			Contraste según tipo de institución		
	M	DE	IC 95%	Pública	Privada	t (p)
Rendimiento académico	3.47	0.94	[3.37, 3.56]	3.34	3.72	3.81 (<.001)***
Motivación estudiantil	3.62	0.88	[3.53, 3.71]	3.56	3.75	2.10 (.037)*
Innovación metodológica	3.85	0.82	[3.77, 3.93]	3.74	4.07	3.94 (<.001)***
Clima escolar	3.39	1.03	[3.29, 3.49]	3.27	3.64	3.49 (.001)**
Participación de familias	3.12	1.17	[3.00, 3.24]	3.05	3.25	1.70 (.091)
Trabajo colaborativo docente	3.73	0.86	[3.65, 3.82]	3.68	3.84	1.84 (.066)
Liderazgo educativo	3.54	0.92	[3.45, 3.63]	3.42	3.78	3.81 (<.001)***

Nota:  $N = 389$ .  $M =$  Media;  $DE =$  Desviación estándar;  $IC 95\% =$  Intervalo de confianza al 95%. \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

Los docentes perciben un impacto positivo moderado de la evaluación docente en todos los indicadores de calidad educativa analizados. El mayor impacto se percibe en la “innovación metodológica” ( $M = 3.85$ ;  $DE = 0.82$ ), seguido por el “trabajo colaborativo docente” ( $M = 3.73$ ;  $DE = 0.86$ ) y la “motivación estudiantil” ( $M = 3.62$ ;  $DE = 0.88$ ). El indicador con menor impacto percibido es la “participación de familias” ( $M = 3.12$ ;  $DE = 1.17$ ).

Al comparar las percepciones según el tipo de institución, se encontraron diferencias significativas en cinco de los siete indicadores, siendo sistemáticamente más positiva la valoración de los docentes de instituciones privadas, con diferencias particularmente notables en “innovación metodológica” ( $t(353) = 3.94$ ,  $p < .001$ ), “rendimiento académico” ( $t(353) = 3.81$ ,  $p < .001$ ) y “liderazgo educativo” ( $t(353) = 3.81$ ,  $p < .001$ ).

### Análisis de casos contrastantes

Para comprender con mayor profundidad el impacto de la evaluación docente en la calidad educativa, se realizó un análisis de casos contrastantes, seleccionando cuatro instituciones con características diferenciadas. La Tabla 6 resume los principales hallazgos.

**Tabla 6.** Análisis de casos contrastantes: Impacto de la evaluación docente en la calidad educativa

• <b>Institución</b>	• <b>Características</b>	• <b>Integración de la evaluación</b>	• <b>Impacto percibido en la calidad</b>
• Caso A: Colegio privado urbano (Sierra)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 45 docentes</li> <li>• Nivel socioeconómico alto</li> <li>• Resultados INEVAL altos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cultura evaluativa consolidada</li> <li>• Sistema propio complementario</li> <li>• Retroalimentación sistemática</li> <li>• Formación continua vinculada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alto impacto en innovación</li> <li>• Mejora sostenida en aprendizajes</li> <li>• Trabajo colaborativo fortalecido</li> <li>• Reconocimiento social</li> </ul>
• Caso B: Escuela pública urbana (Costa)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 38 docentes</li> <li>• Nivel socioeconómico medio-bajo</li> <li>• Resultados INEVAL medios</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementación formal</li> <li>• Acciones post-evaluación limitadas</li> <li>• Retroalimentación general</li> <li>• Formación discontinua</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Impacto moderado en metodologías</li> <li>• Mejoras puntuales en aprendizajes</li> <li>• Iniciativas colaborativas emergentes</li> <li>• Percepción comunitaria variable</li> </ul>
• Caso C: Colegio fiscomisional rural (Sierra)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 22 docentes</li> <li>• Nivel socioeconómico bajo</li> <li>• Resultados INEVAL medio-bajos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptación contextualizada</li> <li>• Acompañamiento institucional</li> <li>• Retroalimentación personalizada</li> <li>• Formación interna</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Impacto significativo en motivación</li> <li>• Mejora gradual en aprendizajes</li> <li>• Comunidad de aprendizaje incipiente</li> <li>• Reconocimiento comunitario creciente</li> </ul>
• Caso D: Escuela pública rural (Amazonía)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 12 docentes</li> <li>• Nivel socioeconómico bajo</li> <li>• Resultados INEVAL bajos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cumplimiento administrativo</li> <li>• Escasa integración institucional</li> <li>• Retroalimentación limitada</li> <li>• Acceso restringido a formación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Impacto bajo en prácticas pedagógicas</li> <li>• Aprendizajes sin cambios significativos</li> <li>• Trabajo individualista predominante</li> <li>• Percepción comunitaria indiferente</li> </ul>

El análisis comparativo revela patrones diferenciados en el impacto de la evaluación docente según el contexto institucional. Las instituciones que logran un mayor impacto en la calidad educativa (casos A y C) se caracterizan por:

- Desarrollar una cultura evaluativa que trasciende la mera implementación formal del proceso.
- Establecer mecanismos de retroalimentación específica y oportuna para los docentes evaluados.
- Vincular los resultados de la evaluación con oportunidades de formación pertinentes y accesibles.
- Fomentar espacios de reflexión colectiva y aprendizaje colaborativo entre pares.
- Adaptar las directrices generales de evaluación a las particularidades del contexto local.

Resulta llamativo que, a pesar de las diferencias socioeconómicas, el colegio fiscomisional rural (caso C) logró un impacto significativo en la calidad educativa mediante una adaptación contextualizada del proceso evaluativo y un fuerte acompañamiento institucional. Como señaló su directora durante la entrevista:

“Sabemos que las condiciones no son las mismas que en la ciudad, por eso hemos adaptado el

proceso a nuestra realidad. Lo importante es que cada evaluación sea seguida de un acompañamiento cercano y oportunidades de mejora accesibles para nuestros docentes” (Directora, Caso C).

En contraste, la escuela pública rural (caso D) enfrenta mayores dificultades para integrar eficazmente la evaluación docente en su cultura institucional, debido principalmente a limitaciones en el acceso a recursos formativos y al aislamiento geográfico que dificulta la participación en redes profesionales.

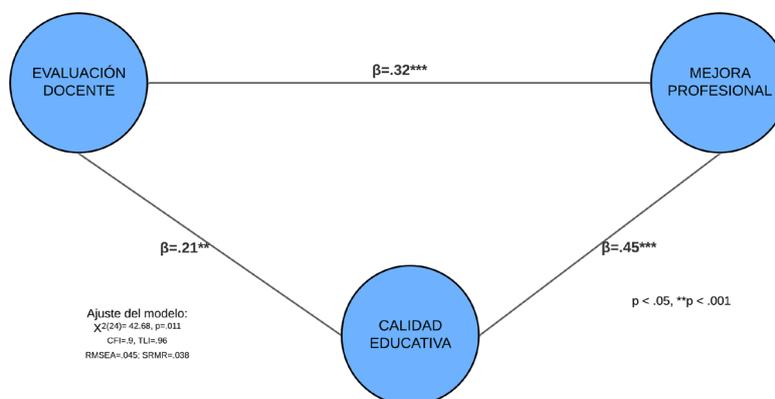
### Modelización del impacto en la calidad educativa

Finalmente, se realizó un análisis de ecuaciones estructurales para modelizar las relaciones entre la evaluación docente, la mejora profesional y la calidad educativa. Los resultados se muestran esquemáticamente en la Figura 8.

### Modelización del impacto en la calidad educativa

Finalmente, se realizó un análisis de ecuaciones estructurales para modelizar las relaciones entre la evaluación docente, la mejora profesional y la calidad educativa. Los resultados se muestran esquemáticamente en la Figura 8.

**Figura 8.** Modelo estructural de relaciones entre evaluación docente, mejora profesional y calidad educativa con coeficientes estandarizados



Nota: Coeficientes estandarizados. Ajuste del modelo:  $\chi^2(24) = 42.68, p = .011$ ; CFI = .97; TLI = .96; RMSEA = .045 [.021, .067]; SRMR = .038. \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

El modelo muestra un ajuste adecuado a los datos ( $\chi^2(24) = 42.68, p = .011$ ; CFI = .97; TLI = .96; RMSEA = .045 [.021, .067]; SRMR = .038) y revela que:

1. La evaluación docente tiene un efecto directo significativo sobre la mejora profesional ( $\beta = .32, p < .001$ ).
2. La evaluación docente también muestra un efecto directo, aunque más moderado, sobre la calidad educativa ( $\beta = .21, p = .003$ ).
3. La mejora profesional presenta un fuerte efecto directo sobre la calidad educativa ( $\beta =$

.45,  $p < .001$ ).

4. Se identifica un efecto indirecto significativo de la evaluación docente sobre la calidad educativa a través de la mejora profesional ( $\beta = .14$ ,  $p < .001$ ).

Estos resultados sugieren que el impacto de la evaluación docente en la calidad educativa está parcialmente mediado por la mejora profesional, destacando la importancia de vincular los procesos evaluativos con oportunidades efectivas de desarrollo profesional.

## Discusión

Hallazgos significativos no meras coincidencias estadísticas emergieron de los resultados obtenidos en esta investigación, particularmente en torno a la evaluación docente como eje articulador de la mejora continua y, por extensión, de la calidad educativa en Ecuador. Fue evidenciado, a través del modelo estructural, que la evaluación influye de manera directa e indirecta sobre dicha calidad, mediada y aquí la clave por la mejora profesional. Darling-Hammond et al. (2021) ya habían advertido que los sistemas de evaluación deben entenderse como catalizadores del desarrollo profesional, y no simplemente como instrumentos de fiscalización. Tres trayectorias distintas transformadora, adaptativa y resistente fueron identificadas en la respuesta docente ante los procesos evaluativos. ¿Qué implican? Una heterogeneidad inevitable, compleja, que obliga a considerar las dimensiones contextuales y personales como variables determinantes en la experiencia y apropiación del proceso evaluativo por parte del profesorado. En suma, no todos los docentes responden igual, ni deberían hacerlo.

Por institución. Por región. Por condiciones socioeconómicas. Las diferencias observadas, lejos de ser anecdóticas, revelan una urgencia metodológica: contextualizar los procesos evaluativos. Murillo y Román (2022) lo expresaron sin rodeos: “la transferencia acrítica de modelos evaluativos sin adaptación al contexto local constituye una de las principales barreras para su efectividad”. Los casos contrastantes analizados en especial, el de la unidad educativa fiscomisional ubicada en zona rural evidencian que sí, incluso en contextos adversos, pueden generarse transformaciones sustanciales cuando se ajustan los mecanismos de evaluación a la realidad local. Pero no basta con adaptar. Se requiere además acompañamiento continuo, asesoría pedagógica pertinente y legitimidad institucional. El sistema educativo ecuatoriano, con sus múltiples fracturas geográficas y socioeconómicas, no puede ser abordado desde esquemas rígidos o estandarizados; se hace imperativo, entonces, repensar las políticas evaluativas desde una lógica flexible, sin renunciar al rigor técnico, pero incorporando márgenes de adecuación contextual (Espinoza y Torres, 2023).

Más que una debilidad técnica, un punto ciego estratégico. Así debe entenderse el problema de la retroalimentación dentro del actual sistema de evaluación. Una puntuación media de 3.27 sobre 5 nada menor, si se considera su centralidad pedagógica fue obtenida por esta dimensión, ubicándola como la más deficiente. Ya lo habían anticipado Valencia y Jiménez (2021): sin retroalimentación clara, oportuna y específica, no puede hablarse de mejora. No en serio. En el análisis de regresión múltiple se evidenció que la calidad de la retroalimentación tiene un

efecto directo sobre la percepción de autoeficacia docente. No se trata de un dato aislado. Es una advertencia. Si la retroalimentación no se fortalece y no solo como formalidad, el sistema evaluativo continuará reproduciendo inercias en lugar de impulsar transformaciones. Se sugiere, por tanto, redirigir los esfuerzos institucionales hacia un enfoque que priorice la retroalimentación vinculada a oportunidades formativas concretas, accesibles, relevantes y ajustadas al contexto. La obsesión por perfeccionar instrumentos o ampliar coberturas, sin este componente, corre el riesgo de seguir siendo insuficiente.

#### **4. CONCLUSIONES**

Una herramienta de mejora potencial, no absoluta ha llegado a ser considerada la evaluación docente en Ecuador desde que su implementación sistemática se consolidó bajo la rectoría del INEVAL. Los datos aquí analizados evidencian que esta herramienta, en condiciones institucionales y pedagógicas adecuadas, puede incidir en la calidad educativa tanto de forma directa como a través de su mediación más eficaz: el desarrollo profesional del docente. Pero y este pero es sustancial no se trata de un proceso automático ni universal. Los efectos de la evaluación, como se constató, dependen fuertemente de factores contextuales, organizativos y personales. Coronel y Paz (2023), junto con López y García (2023), ya advertían que no todos los docentes recorren el mismo camino. Las trayectorias halladas en este estudio transformadora, adaptativa y resistente confirman esa desigual apropiación del proceso, mostrando que el impacto real de la evaluación sigue atravesado por tensiones de equidad, acceso y reconocimiento.

Un déficit evidente. Así podría definirse la debilidad más seria del sistema evaluativo actual: la retroalimentación. Poco útil, poco oportuna, muchas veces irrelevante. A esto se suma la escasa articulación con oportunidades reales de formación continua, especialmente en contextos vulnerables. No obstante, fue constatado que, cuando esas carencias se superan mediante acompañamiento y adaptación local como ocurrió en algunos de los casos documentados, el impacto positivo de la evaluación en las prácticas docentes y en los aprendizajes estudiantiles se amplifica notablemente. Entonces, el desafío no reside tanto en rediseñar instrumentos más sofisticados como algunos tecnócratas insisten, sino en robustecer la etapa posterior a la evaluación. Se requiere capacidad institucional local. También voluntad política. Sobre todo, un enfoque pedagógico que no se limite a medir, sino que se atreva a transformar. Retroalimentar, formar, acompañar: no en abstracto, sino desde el territorio (Ministerio de Educación del Ecuador, 2022; Ortega y Rivera, 2022).

Explorar más. Sí, pero no por explorar. Las futuras investigaciones deberán centrarse en el diseño e impacto de intervenciones específicas para mejorar la retroalimentación y su conexión con la formación profesional, particularmente en zonas educativas vulnerables donde los recursos son escasos y las brechas amplias. Además, el seguimiento longitudinal de las trayectorias docentes permitiría entender si y cómo se transita de patrones resistentes a otros más transformadores. Desde una lógica de política pública, este estudio sugiere abandonar la ilusión de modelos homogéneos. Lo que se requiere son políticas diferenciadas, sensibles al contexto institucional,

que promuevan el acceso equitativo a mejoras sin perder de vista la pertinencia local. En última instancia y este es el giro necesario, debe dejar de concebirse la evaluación como un fin en sí mismo. Su verdadero valor radica en su capacidad para fortalecer al docente, elevar la práctica pedagógica y contribuir, de forma tangible, a la calidad del sistema educativo ecuatoriano (Ramírez y Cevallos, 2022; Espinoza y Torres, 2022).

## REFERENCIAS

- Bolívar, A., y González, M. (2023). Evaluación docente y desarrollo profesional: Una relación necesaria para la calidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 91(2), 45-67.
- Coronel, X., y Paz, S. (2023). Calidad educativa en el Ecuador: Un estudio bibliométrico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(3), 126-150.
- Darling-Hammond, L. (2020). Teacher evaluation: What really matters for effectiveness and improvement. *Journal of Educational Change*, 21(2), 307-322.
- Espinoza, J., y Torres, L. (2022). Cultura evaluativa en instituciones educativas ecuatorianas: Retos y perspectivas. *Educación y Sociedad*, 18(2), 78-95.
- Harris, A., y Jones, M. (2019). Teacher leadership and educational change. *School Leadership and Management*, 39(2), 123-135.
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. P. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill Interamericana.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEVAL]. (2021). Modelo de Evaluación Docente. Quito: INEVAL.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEVAL]. (2023). Informe de resultados: Evaluación docente 2022-2023. Quito: INEVAL.
- López, M., y García, R. (2023). Sistemas de evaluación docente en América Latina: Análisis comparativo y lecciones aprendidas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(1), 103-128.
- Martínez-Chairez, G., Guevara-Araiza, A., y Valles-Ornelas, M. (2022). El desempeño docente y la calidad educativa. *Revista Ra Ximhai*, 12(6), 123-134.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2020). Estándares de calidad educativa: Desempeño profesional docente. Quito: MinEduc.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). Programa "Ser Maestro": Evaluación y formación continua. Quito: MinEduc.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2022). Normativa para la evaluación del desempeño docente. Quito: MinEduc.
- Murillo, F. J., y Román, M. (2023). Evaluación del desempeño y carrera profesional docente en Iberoamérica. *Revista Española de Pedagogía*, 81(2), 245-262.
- Ortega, C., y Rivera, P. (2022). Relación entre evaluación docente y rendimiento académico: Evidencia desde Ecuador. *Revista de Pedagogía*, 43(1), 67-89.
- Ramírez, A., y Cevallos, M. (2022). Evaluación docente en tiempos de pandemia: Desafíos y oportunidades. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 214-230.
- Tschannen-Moran, M., y Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education.

UNESCO Publishing.

Valencia, E., y Jiménez, F. (2021). Percepciones docentes sobre la evaluación del desempeño en Ecuador. *Revista Ed*