

Evaluación cualitativa del desempeño docente en instituciones educativas ecuatorianas

Qualitative evaluation of teacher performance in Ecuadorian educational institutions

Recibido: 01/06/2025 | Aceptado: 14/10/2025 | Publicado: 06/11/2025

Mgtr. Paco Joselito Estévez Borja ^{1*}
Dr. C. Carmen Stuart Gómez ²

^{1*} Unidad Educativa Luis Fernando Ruiz. patevez@gmail.com ID ORCID <https://orcid.org/0009-0003-4858-8114>

² Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana, Cuba. carmenstuart1964@gmail.com ID ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8995-1977>

Resumen:

Este artículo presenta un análisis crítico del proceso de evaluación del desempeño docente desde un enfoque cualitativo, descriptivo-interpretativo, con el fin de comprender su aplicación, la percepción de los actores y sus implicaciones para la mejora profesional. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes y directivos y se efectuó análisis documental. El análisis identificó cinco categorías emergentes: percepción del proceso, validez de los instrumentos, retroalimentación recibida, impacto emocional y propuestas de mejora. Los hallazgos muestran una desconexión entre los fines formativos declarados y una práctica percibida como punitiva, poco contextualizada y carente de acompañamiento. La ausencia de retroalimentación o el empleo de criterios genéricos se asocian con ansiedad, desmotivación y afectaciones en la identidad y el compromiso profesional. A la vez, los participantes proponen acciones: contextualizar instrumentos, institucionalizar retroalimentación oportuna y acompañamiento formativo, y ampliar instancias participativas. El aporte del estudio radica en una mirada integral y humanista que articula dimensiones técnicas y socioemocionales, iluminando condiciones para transitar de una cultura sancionatoria a una cultura de aprendizaje. Se concluye que la evaluación debe

evolucionar hacia una práctica reflexiva, ética y situada, sustentada en diálogo, reconocimiento profesional y formación continua. Estos resultados orientan decisiones de política y gestión escolar y abren líneas de investigación sobre culturas evaluativas pedagógicas y contextualizadas.

Palabras clave: evaluación docente; desempeño profesional; retroalimentación educativa; cultura evaluativa; educación crítica.

Abstract:

This article offers a critical analysis of teacher performance evaluation through a qualitative, descriptive-interpretive lens in order to understand how it is applied, how it is perceived by educational actors, and what it implies for professional improvement. Semi-structured interviews with teachers and principals were conducted and complemented with documentary analysis. The study identified five emergent categories: perception of the process, validity of instruments, feedback received, emotional impact, and proposals for improvement. Findings reveal a disconnect between the formative aims promoted by policy and a day-to-day practice experienced as punitive, weakly contextualized, and lacking follow-up. The absence of feedback and the use of generic criteria are associated with anxiety, demotivation, and adverse



effects on professional identity and commitment. At the same time, participants advanced actionable ideas: contextualizing instruments, institutionalizing timely feedback and formative accompaniment, and broadening participatory instances. The study's contribution lies in an integral, human-centered perspective that links technical and socio-emotional dimensions, clarifying conditions to shift from a sanction-oriented culture to a learning-oriented one. We conclude that evaluation should evolve into a

reflective, ethical, and situated practice sustained by dialogue, professional recognition, and continuous development. These results inform school and policy decisions and open future lines of inquiry on pedagogically grounded and context-sensitive evaluation cultures.

Keywords: *Teacher evaluation; professional performance; educational feedback; evaluative culture; critical education.*

Introducción

La evaluación del desempeño docente ha cobrado centralidad en la agenda educativa contemporánea como mecanismo de aseguramiento de la calidad, pero también como práctica capaz de orientar el desarrollo profesional. Más allá de medir resultados, interesa comprender cómo se aplica, cómo es percibida y qué efectos produce en la mejora institucional y pedagógica. Este estudio asume al docente como actor clave de la formación integral del estudiantado y aborda la evaluación desde una perspectiva formativa y dialógica, evitando su reducción a un instrumento sancionador (Álvarez, 2020).

La literatura reciente ofrece marcos y evidencias relevantes. Vela (2023) destaca indicadores de planificación, gestión del aula, dominio disciplinar y vínculo con los estudiantes, señalando el impacto de los dos primeros sobre el aprendizaje, pero también su frecuente desalineación con realidades socioculturales diversas. En América Latina, experiencias nacionales —como las de Chile y México— han privilegiado estándares y meritocracia, mientras que organismos internacionales como la UNESCO insisten en que la evaluación sirva para apoyar al profesorado más que para castigarlo. Estas aproximaciones evidencian la diversidad de criterios y tensiones que atraviesan la práctica evaluativa (Borja et al., 2022).

Persiste, no obstante, un vacío: falta evidencia cualitativa que articule de forma integrada dimensiones técnicas y socioemocionales —en especial, la retroalimentación, los sentidos punitivos o formativos y el acompañamiento posterior— desde la voz de docentes y directivos. Asimismo, se problematiza poco la contextualización de instrumentos y la pertinencia local de los criterios usados. Este estudio aborda dicha brecha mediante un análisis crítico, descriptivo-interpretativo, que examina percepciones, prácticas y efectos de la evaluación y sistematiza categorías emergentes para orientar decisiones pedagógicas y de gestión (Borja et al., 2022).

El objetivo general es analizar críticamente los métodos y usos de la evaluación del desempeño docente, delimitando sus alcances, limitaciones y efectos sobre la práctica pedagógica y la mejora institucional. Específicamente, se busca: (a) identificar los criterios empleados y su alineación con estándares de calidad; (b) examinar el papel de la retroalimentación —incluida la autoevaluación y la coevaluación— en los procesos de reflexión y desarrollo profesional; y (c) proponer orientaciones para transitar de una cultura de control a una cultura de aprendizaje, ética y situada, en consonancia con los llamados internacionales y con los compromisos de formación continua (Cahuapaza, 2020; Campos, 2021).

Materiales y métodos



Enfoque de la investigación

La presente investigación adopta un enfoque cualitativo, orientado a comprender la complejidad de los procesos humanos en su contexto natural, valorando la perspectiva de los sujetos implicados. En este caso, se interpreta cómo los docentes experimentan, perciben y valoran los mecanismos de evaluación a los que son sometidos, priorizando los significados atribuidos a sus vivencias por sobre su reducción a indicadores numéricos. El enfoque cuantitativo se descartó por su limitada capacidad para captar matices subjetivos y emocionales propios de la evaluación del desempeño docente; se optó por una postura interpretativa coherente con la realidad educativa (Chávez et al., 2025).

Diseño metodológico

El estudio es descriptivo-interpretativo, pues describe prácticas de evaluación docente y, simultáneamente, interpreta el sentido que adquieren desde la perspectiva de los actores educativos. Es no experimental y transversal: no se manipularon variables y los hechos se observaron en su ocurrencia cotidiana. Se desarrolló durante tres meses, combinando entrevistas semiestructuradas y análisis documental, con sistematización de hallazgos (Esquerre et al., 2021).

Contexto de estudio

El trabajo se realizó en tres instituciones de la región Costa del Ecuador (ámbitos urbano y periurbano): una fiscal, una fisco-misional y una particular, con realidades distintas en gestión, recursos, clima institucional y cultura evaluativa. Todas se rigen por lineamientos del Ministerio de Educación, lo que permitió observar la adaptación local de la normativa. Las tres contaban con al menos cinco años de trayectoria en evaluación docente sistemática (Guizado, 2022).

Participantes y criterios de selección

Participaron 18 informantes, seleccionados por muestreo intencional no probabilístico según experiencia, disponibilidad, diversidad de roles y pertinencia: 12 docentes de aula, 3 directivos y 3 especialistas en evaluación educativa, todos con ≥ 5 años en el cargo. Se procuró equilibrio de género, nivel educativo, tipo de nombramiento y niveles atendidos (básica y bachillerato). El cierre muestral se guió por el criterio de saturación temática (ausencia de códigos nuevos en entrevistas sucesivas). La selección priorizó discursos ricos y profundos de actores con experiencia directa (Gutiérrez et al., 2020).

Instrumentos de recolección de información

Se emplearon dos instrumentos: (a) guía de entrevista semiestructurada y (b) matriz de análisis documental. Para garantizar la replicabilidad.

a) Guía de entrevista semiestructurada

La guía se diseñó a partir de los objetivos del estudio y la literatura sobre evaluación del desempeño. Organiza 10 preguntas abiertas en cinco bloques temáticos: (1) percepción del proceso evaluativo, (2) instrumentos y criterios, (3) retroalimentación, (4) efectos profesionales y emocionales, (5) propuestas de mejora.

Formato y aplicación: entrevistas individuales, 45–60 minutos, modalidad presencial o virtual según disponibilidad; se grabaron en audio con consentimiento y se transcribieron literalmente.

Uso de sondeos: para profundizar se emplearon preguntas tipo “¿Podría dar un ejemplo?”, “¿Qué evidencia respalda eso?”, “¿Qué cambió después?”.

b) Matriz de análisis documental

Se elaboró una matriz para extraer y comparar información de normativa del Ministerio, manuales institucionales de evaluación, rúbricas aplicadas, portafolios docentes e informes de evaluación. La matriz registra datos de identificación, alcance, instrumentos contemplados, criterios/dimensiones, escalas, procedimientos, retroalimentación, garantías de equidad y uso de resultados, además de notas analíticas y vínculos con categorías.

Criterios de inclusión de documentos: vigencia durante el período de estudio, uso efectivo en la institución y relevancia directa con evaluación docente.

Procedimiento de recolección

Convocatoria y consentimiento: se cursaron invitaciones por correo; antes de iniciar, se explicó objetivo, riesgos/beneficios, voluntariedad y confidencialidad; se obtuvo consentimiento informado.

Entrevistas: se aplicó la guía (Ver galerada Instrumentos) en sesiones de 45–60 minutos; se registró audio y se tomaron memos de campo.

Documentos: se recopilaron y examinaron los documentos definidos mediante la matriz.

Resguardo de datos: seudonimización de participantes; archivos custodiados en repositorio institucional con acceso restringido.

Análisis de datos

Las transcripciones se sometieron a codificación abierta y categorización temática. Posteriormente se articularon relaciones entre categorías para construir un mapa conceptual del fenómeno. El análisis se apoyó en trabajo manual y en software de organización cualitativa (Atlas.ti), con memos analíticos y rastros de decisión (audit trail). La triangulación de fuentes (entrevistas y documentos) reforzó la credibilidad y coherencia de los hallazgos. Cuando fue útil, se contabilizaron ocurrencias de categorías (n) con fines descriptivos no inferenciales (Henríquez, 2023).

Consideraciones Éticas

Se tomaron en cuenta todos los principios éticos de la investigación cualitativa con sujetos humanos, entre ellos:

- Consentimiento informado: todos los participantes fueron informados previamente del objetivo del estudio, su alcance, la duración de su participación, la confidencialidad de sus datos y su derecho a retirarse en cualquier momento sin perjuicio (López, 2020).
- Confidencialidad y anonimato: los nombres reales fueron reemplazados por códigos alfanuméricos para evitar identificaciones.
- Voluntariedad: la participación fue completamente libre, sin ningún tipo de presión institucional.
- Respeto y dignidad: se procuró una interacción respetuosa, horizontal y libre de juicios durante todo el proceso.

Adicionalmente, se obtuvo el aval de las autoridades educativas de cada institución, mediante oficios formales de autorización. Este respaldo institucional contribuyó a legitimar el trabajo investigativo y facilitó el acceso a los documentos necesarios para la revisión (Cornelio, 2021).

Justificación de la Metodología Utilizada

La metodología empleada responde a la necesidad de comprender un fenómeno profundamente humano y contextualizado, como es la evaluación del desempeño docente. A través de entrevistas abiertas, los docentes pudieron



compartir no solo información objetiva, sino también sentimientos, inquietudes, miedos, esperanzas y propuestas. La revisión documental permitió articular estas voces con el marco teórico y legal, identificando congruencias y tensiones entre ambos niveles. Así, el enfoque cualitativo no solo permitió describir una realidad, sino también interrogarla críticamente (Martínez, et al., (2020).

Optar por una metodología cualitativa fue clave para develar cómo las prácticas evaluativas impactan en la motivación, identidad y mejora profesional del docente. Este enfoque permitió identificar no solo lo que se evalúa, sino cómo se evalúa, con qué propósitos y con qué consecuencias. La metodología empleada también abre caminos para transformar las políticas educativas, dándoles una base más empática, realista y centrada en el desarrollo humano.

Resultados y discusión

Presentación General de los Resultados

La investigación permitió identificar aspectos fundamentales del proceso de evaluación del desempeño docente desde la perspectiva de quienes lo viven en su práctica diaria: los maestros y directivos escolares. A partir de las entrevistas realizadas y del análisis documental, se evidenció que la evaluación, lejos de ser una herramienta meramente técnica, posee una fuerte carga simbólica y emocional que incide directamente en la identidad profesional del docente. Los hallazgos revelan que, aunque existe consenso en la necesidad de ser evaluado, el procedimiento actual genera tensiones, ambigüedades y, en muchos casos, frustraciones.

Los resultados se organizaron en cinco categorías emergentes que permiten analizar el fenómeno de forma sistemática: (1) percepción general de la evaluación, (2) validez y aplicabilidad de los instrumentos, (3) procesos de retroalimentación y seguimiento, (4) impacto emocional y profesional, y (5) propuestas de mejora. Estas categorías surgen directamente del análisis temático de las entrevistas y se complementan con evidencias documentales obtenidas en las instituciones participantes. En las siguientes secciones se detallan los principales hallazgos de cada categoría.

Resultados por Categorías Temáticas

Percepción general de la evaluación docente

Una mayoría de docentes (77%) percibe la evaluación como un proceso que responde a fines más administrativos que pedagógicos. La falta de comunicación clara sobre los objetivos de la evaluación genera una experiencia de control más que de mejora. Muchos participantes señalaron que el proceso se realiza de forma rutinaria, sin un enfoque constructivo ni orientado al desarrollo profesional. Este dato se refuerza con la revisión de documentos institucionales, en los que se evidencian informes genéricos y sin seguimiento posterior.

Instrumentos de evaluación y su aplicabilidad

Los instrumentos más utilizados en las instituciones observadas fueron rúbricas de observación de clases, encuestas a estudiantes, autoevaluaciones y portafolios. Sin embargo, el 61% de los entrevistados consideró que estos instrumentos no se ajustan al contexto real del aula, ni contemplan adecuadamente las condiciones particulares de trabajo de cada docente. Esta crítica se repite especialmente en zonas donde hay múltiples niveles en una misma aula, inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, o falta de recursos didácticos. Los docentes también cuestionaron la validez de ciertos ítems que evalúan aspectos fuera de su control directo.

Retroalimentación y seguimiento posterior



Uno de los hallazgos más significativos fue la ausencia de procesos de retroalimentación pedagógica. El 82% de los entrevistados afirmó que, tras ser evaluados, no recibieron ni una explicación personalizada de sus resultados ni un plan de mejora asociado a ellos. Esto revela una desconexión entre el acto evaluativo y su potencial formativo. Además, sólo un pequeño grupo de docentes, pertenecientes a instituciones particulares, indicó haber participado en reuniones de análisis de resultados o en jornadas de acompañamiento pedagógico posterior (Morales, 2023).

Impacto emocional y profesional de la evaluación

La evaluación también tiene un impacto profundo en el bienestar emocional de los docentes. El 70% expresó haber experimentado sentimientos de ansiedad, inseguridad y frustración durante el proceso evaluativo, especialmente cuando este se desarrolló sin acompañamiento ni criterios claros. Esta carga emocional negativa afecta no solo su estado de ánimo, sino también su motivación para innovar o mejorar sus prácticas. Por otro lado, el 30% restante señaló experiencias positivas, especialmente cuando la evaluación fue presentada como una oportunidad de crecimiento profesional, acompañada de diálogo, asesoría y reconocimiento.

Propuestas de mejora desde la visión docente

Los participantes ofrecieron múltiples propuestas que reflejan una actitud reflexiva y comprometida con su propia mejora. Estas sugerencias se sintetizan en la *Tabla 1* y se visualizan en la *Figura 1*, destacándose: (a) personalizar los instrumentos evaluativos según el contexto del aula; (b) garantizar instancias de diálogo y retroalimentación después de cada evaluación; (c) incorporar la coevaluación entre pares; (d) vincular la evaluación con procesos de formación continua; y (e) evitar que los resultados se usen como criterio único para sanciones o renovaciones contractuales.

Categoría emergente	% de participantes que la mencionaron	Tendencia observada
Evaluación percibida como control externo	77%	Proceso visto como trámite sin valor pedagógico
Instrumentos inadecuados o poco pertinentes	61%	Falta de contextualización y claridad en los criterios
Falta de retroalimentación oportuna	82%	Ausencia de seguimiento y apoyo luego de la evaluación
Impacto emocional negativo	70%	Ansiedad, estrés, temor al juicio externo
Valoración de propuestas formativas	100%	Los docentes demandan procesos justos, útiles y reflexivos

Tabla 1. Categorías de análisis emergentes y porcentaje de frecuencia. Fuente: Elaboración propia

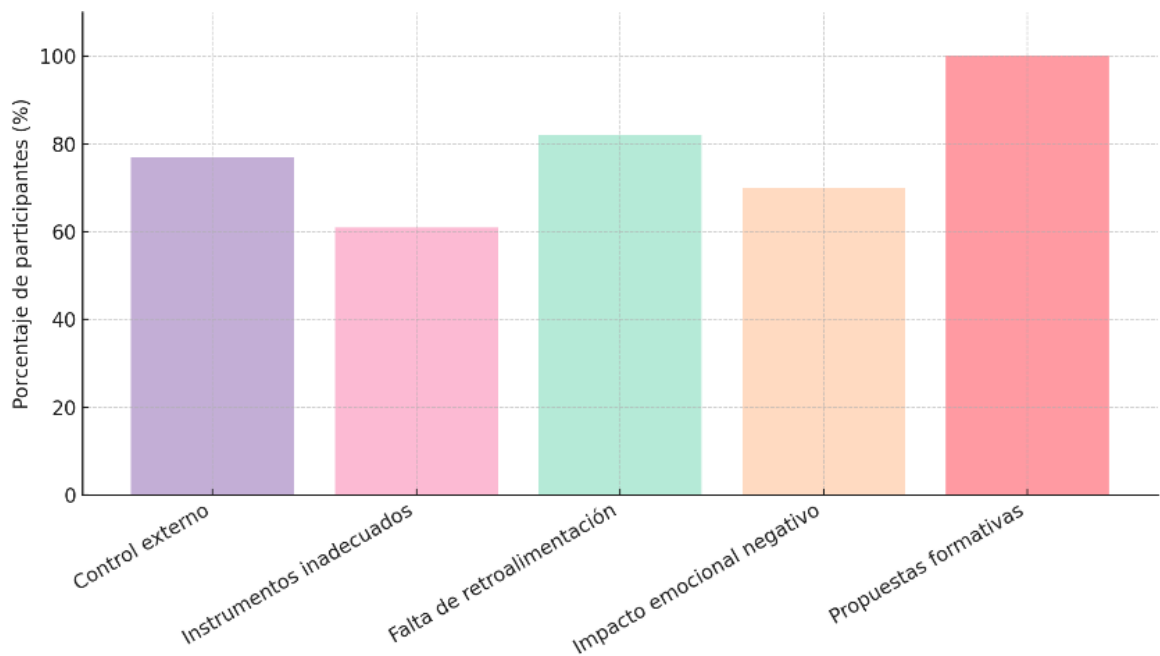


Figura 1. Categoría emergente y frecuencia Fuente: Elaboración propia

Análisis

Este gráfico muestra la frecuencia de aparición de cinco categorías clave durante la investigación. El dato más significativo es que el 100% de los docentes manifestó interés por una evaluación con fines formativos, lo cual evidencia un consenso rotundo sobre la necesidad de transformar los procesos actuales. Asimismo, el 82% de los participantes señaló que no recibe retroalimentación efectiva, lo que indica una falla estructural en los mecanismos de acompañamiento post-evaluativo.

Por otro lado, como se resume en la *Tabla 2* y se representa en la *Figura 2*, el 77% considera que la evaluación se utiliza como herramienta de control, lo cual distorsiona su sentido pedagógico. El 70% expresó haber sufrido impactos emocionales negativos, como ansiedad y frustración, mientras que el 61% manifestó que los instrumentos utilizados son poco adecuados para reflejar su realidad de aula. Estas cifras, presentadas en la *Tabla 2* y visualizadas en la *Figura 2*, muestran un sistema que, lejos de apoyar al docente, muchas veces lo tensiona y desmotiva.

Propuesta de mejora	% de aceptación entre participantes	Comentario adicional
Incluir acompañamiento pedagógico posterior a la evaluación	89%	Necesidad de apoyo más allá de la simple calificación
Adaptar los instrumentos al contexto del aula	72%	Reconocimiento de la diversidad como principio evaluativo
Promover coevaluación y autoevaluación guiada	67%	Se valora la mirada entre colegas como aprendizaje compartido
Usar la evaluación para guiar la formación docente continua	94%	Deseo de que se vincule con becas, cursos, mentorías, etc.
Garantizar transparencia y diálogo en los procesos evaluativos	78%	Necesidad de comunicación clara y retroalimentación efectiva

Tabla 2. Propuestas de mejora formuladas por los participantes. Fuente: Elaboración propia

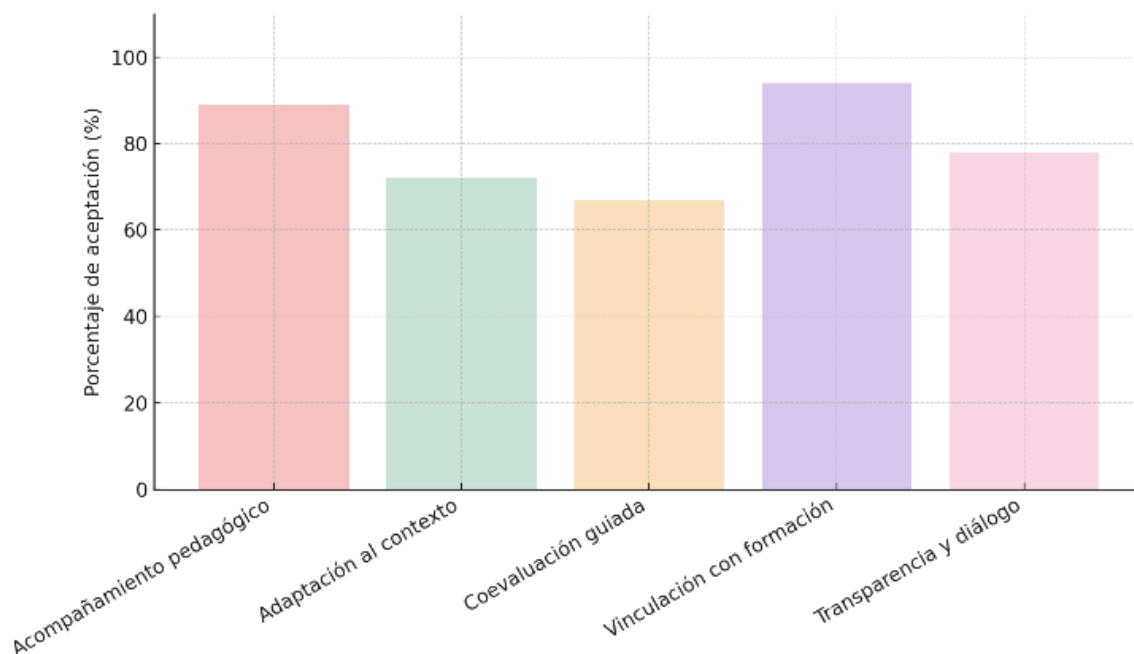


Figura 2 Propuestas de mejora aceptada Fuente: Elaboración propia

Análisis

El segundo gráfico refleja las propuestas más aceptadas por los participantes. Destaca que el 94% respalda la idea de vincular la evaluación con la formación continua, lo que demuestra que los docentes desean crecer profesionalmente si se les brindan oportunidades reales. A su vez, el 89% solicita la incorporación de acompañamiento pedagógico posterior a la evaluación, subrayando la necesidad de que este proceso no se quede en una calificación fría y aislada.

La transparencia y el diálogo son valorados por el 78%, lo cual habla de una fuerte demanda de procesos más claros, abiertos y comunicativos. Además, el 72% desea que los instrumentos se adapten al contexto escolar, mientras que el 67% apoya incluir coevaluación y autoevaluación, propuestas que apuntan a una práctica más horizontal y colaborativa. Estos datos reflejan una actitud proactiva y profesional de los docentes frente a un sistema que necesita urgentemente renovarse.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los hallazgos no solo evidencian una distancia entre el propósito formativo declarado y la vivencia docente de la evaluación, sino que explican por qué dicha distancia se produce. A partir de la literatura sobre evaluación formativa, accountability y retroalimentación pedagógica (véase, entre otros, Revilla et al., 2020; Rodríguez, 2020) y de los datos empíricos, se identifican cuatro mecanismos que, al interactuar, generan la brecha observada.

La proporción de docentes que considera poco adecuados los instrumentos para reflejar su realidad de aula (61%; $\approx 11/18$; véase Tabla 2 y Figura 2) sugiere un problema de validez ecológica: rúbricas y formatos estandarizados se aplican con escasa adaptación a asignatura, nivel, recursos y condiciones reales. La teoría advierte que, cuando los descriptores no dialogan con el contexto, la evaluación desplaza su foco hacia el cumplimiento formal y pierde potencia formativa. Este desajuste ayuda a entender por qué el proceso se percibe irrelevante o injusto, aun cuando cumpla con exigencias normativas.

La percepción mayoritaria de que la evaluación opera como herramienta de control (77%; $\approx 14/18$; Tabla 2, Figura 2) es consistente con marcos de accountability de alta consecuencia: cuando los resultados se asocian a sanciones o renovaciones, se instala un clima de vigilancia que eclipsa la finalidad formativa. En ese escenario emergen conductas

defensivas (preparar evidencias “para la visita”, enseñar “para la rúbrica”), lo cual restringe el espacio para la indagación reflexiva y el aprendizaje profesional que la evaluación debería detonar.

Los testimonios apuntan a escasez y tardanza en la retroalimentación, así como a heterogeneidad en su calidad. La literatura sobre feedback efectivo indica que la devolución debe ser específica, oportuna y orientada a metas para producir cambio instruccional. Si a ello se suman brechas en la formación de evaluadores (criterios poco compartidos, interpretaciones dispares de descriptores, bajo entrenamiento en observación y en conducción de conversaciones post-evaluativas), el proceso se desconecta del desarrollo profesional y se vive como un evento administrativo más que como un ciclo de mejora.

El impacto emocional negativo reportado (70%; $\approx 13/18$; Tabla 2, Figura 2) no es un epifenómeno; funciona como un mediador que modula la recepción de la evaluación. Cargas administrativas, tiempos limitados para preparar evidencias y ausencia de tiempos protegidos para el diálogo pedagógico generan ansiedad y frustración, reduciendo la disposición a experimentar cambios didácticos. La teoría sobre climas de confianza y trabajo emocional docente sugiere que, sin condiciones habilitantes, la evaluación difícilmente se convierte en aprendizaje.

Las propuestas recogidas —personalizar instrumentos, asegurar diálogo y retroalimentación, coevaluación entre pares, articular evaluación con formación continua y evitar el uso punitivo— sistematizadas en la Tabla 1 y visualizadas en la Figura 1, se entienden como respuestas lógicas a los mecanismos identificados: buscan resolver la validez ecológica (personalización), reequilibrar la función formativa frente a la sumativa (diálogo/retroalimentación), robustecer capacidades (formación continua) y desacoplar sanción de mejora (reducir conductas defensivas). Los datos sugieren que intervenir en cualquiera de los eslabones del circuito —diseño contextualizado de instrumentos, fortalecimiento de capacidades evaluativas y protocolos de feedback, y creación de condiciones habilitantes— puede mejorar la coherencia entre evaluación y desarrollo profesional. Estas implicaciones derivan de la convergencia entre teoría y evidencias del estudio, y orientan líneas de acción para futuras pruebas de mejora en contextos comparables.

Conclusiones

La evidencia indica que, en su implementación vigente, la evaluación del desempeño prioriza el control administrativo sobre la mejora pedagógica y desplaza su valor formativo. Este diagnóstico se apoya en los testimonios y en el análisis documental, así como en los patrones recogidos en la Tabla 2 y la Figura 2, donde la evaluación se experimenta como un evento sumativo más que como un proceso continuo de aprendizaje profesional. Esta configuración se traduce en una cultura escolar centrada en la calificación y el cumplimiento, con escaso espacio para el diálogo y el acompañamiento, lo que debilita la orientación formativa del dispositivo y su contribución al desarrollo profesional.

En los instrumentos persisten desajustes de validez ecológica, con descriptores estandarizados poco sensibles al área, al nivel y a las condiciones reales de enseñanza, percepción que también se aprecia en la Tabla 2 y la Figura 2. Este desalineamiento favorece prácticas de cumplimiento formal y limita la capacidad de la evaluación para informar decisiones didácticas. La retroalimentación, además, constituye un cuello de botella: suele llegar tarde, con baja especificidad y sin tiempos institucionales protegidos para conversar resultados; en consecuencia, la transferencia a la práctica es marginal y la experiencia evaluativa se reduce a un trámite.

Superar estas limitaciones requiere reorientar la evaluación hacia un ciclo de aprendizaje profesional continuo. Ello implica contextualizar rúbricas y evidencias al nivel de aula, asegurar protocolos claros de retroalimentación con criterios compartidos, metas y seguimiento, y fortalecer capacidades evaluativas con espacios establecidos para el diálogo pedagógico. La priorización de estas acciones, reflejada en la Tabla 1 y la Figura 1, habilita condiciones para

que la evaluación deje de operar como mecanismo de control y funcione como motor de mejora instruccional sostenida.

Las implicaciones para política y gestión son directas: conviene desacoplar la evaluación formativa de los usos de alta consecuencia, definir mínimos de retroalimentación por ciclo escolar, invertir en formación y calibración entre observadores, reconocer horas protegidas para el feedback y alinear los resultados con los planes de mejora institucional y de desarrollo profesional. En paralelo, futuras investigaciones deberían seguir diseños longitudinales que midan efectos en prácticas docentes y aprendizaje estudiantil, ensayar estrategias escalonadas para probar protocolos de retroalimentación en contextos reales, validar instrumentos por área y nivel y estimar la costo-efectividad y el impacto en el bienestar docente de las medidas propuestas.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez, G. (2020). Evaluación del desempeño docente en Instituciones Educativas Públicas. *Revista Eduser*, 7(1), 32-40. <https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/eduser/article/view/308>
- Borja, O., Sandoval, L., Ramírez, T., y Borja, M. (2022). Evaluación de desempeño docente: Competitividad del docente de Educación Básica en el Ecuador. *Revista de investigación Sigma*, 9(02). <https://journal.espe.edu.ec/ojs/index.php/Sigma/article/view/2837>
- Cahuapaza, J. (2020). Clima institucional y desempeño de docentes en instituciones educativas de la Asociación Educativa Adventista de Puno. *Ñawparisun-Revista de Investigación Científica de Ingenierías*, 2(2). <https://www.unaj.edu.pe/revista/index.php/vpin/article/view/94>
- Campos, R. (2021). El Desempeño docente: Bases teóricas que fundamentan los elementos para su evaluación. *Revista Diálogo Interdisciplinario sobre Educación-REDISED*, 126-137. <https://revistas.ues.edu.sv/index.php/redised/article/view/2488>
- Chávez, A., Huerta, E., Hans, F., y Garzón, R. (2025). La evaluación del desempeño docente y la calidad educativa en una universidad privada mexicana. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 10(19), 217-236. https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2542-30882025000100217&script=sci_arttext
- Esquerre, L., y Pérez, M. (2021). Retos del desempeño docente en el siglo XXI: una visión del caso peruano. *Revista Educación*, 45(2), 1-21. https://www.researchgate.net/profile/Manuel-Perez-Azahuanche/publication/353265208_Retos_del_desempeno_docente_en_el_siglo_XXI_una_vision_del_caso_peruano/links/60f5bd18fb568a7098bfbef84/Retos-del-desempeno-docente-en-el-siglo-XXI-una-vision-del-caso-peruano.pdf
- Guizado, M. (2022). Influencia de la evaluación del desempeño directivo y su efectividad en la gestión pública de la educación escolar. *Ciencia latina revista científica multidisciplinar*, 6(5), 874-892. <https://www.ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/3148>
- Gutiérrez, A., Palacios, J., Fuster, D., y Hernández, R. (2020). Evaluación del desempeño docente en el logro de aprendizaje del área de matemáticas. *Revista de psicología*, 16(31), 48-57. <https://e-revistas.uca.edu.ar/index.php/RPSI/article/view/3071>
- Henríquez, P. (2023). Evaluación del desempeño docente durante la pandemia: opinión de estudiantes universitarios mexicanos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 17(2). http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2223-25162023000200009&script=sci_arttext&tlng=en
- López, L. (2020). Evaluación de desempeño como factor estratégico para rendimiento Académico del Docente Universitario. *Revista Scientific*, 5(15), 336-349. <https://www.redalyc.org/journal/5636/563662155018/563662155018.pdf>

- Cornelio, O., y Bron, B. (2021). Implementación de operador OWA en un sistema computacional para la evaluación del desempeño. *Revista Cubana de Ciencias Informáticas*, 15(4), 59-74. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2227-18992021000500059&script=sci_arttext
- Martínez, G., Esparza, A., y Gómez, R. (2020). El desempeño docente desde la perspectiva de la práctica profesional. *RIDE. Revista iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 11(21). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-74672020000200113&script=sci_arttext
- Morales, F. (2023). Análisis factorial exploratorio de la Escala de Evaluación del desempeño docente, Maestrías en psicología, USAC Guatemala. *Revista Científica del Sistema de Estudios de Postgrado de la Universidad de San Carlos de Guatemala*, 6(1), 15-29. <https://revistasep.usac.edu.gt/index.php/RevistaSEP/article/view/121>
- Revilla, J., y Palacios, A. (2020). Ser docente en tiempos de pandemia por COVID-19: evaluación del desempeño docente en una universidad pública de Lima. *Revista Científica Ágora*, 7(2), 58-62. <https://revistaagora.com/index.php/cieUMA/article/view/117>
- Rodríguez, M. (2020). La evaluación formativa: una práctica eficaz en el desempeño docente. *Revista Scientific*, 5(16), 179-193. http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2631-27862023000300129
- Vela, N. (2023). Acompañamiento pedagógico y desempeño docente: una revisión sistemática. *Revista Científica UISRAEL*, 10(3), 129-148. http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2631-27862023000300129

Contribución de los autores

No.	Roles de la contribución	Autor 1	Autor 2
1.	Conceptualización:	50%	50%
2.	Análisis formal:	50%	50%
3.	Investigación:	50%	50%
4.	Metodología:	50%	50%
5.	Administración del proyecto:	50%	50%
6.	Supervisión:	50%	50%
7.	Validación:	50%	50%
8.	Visualización:	50%	50%
9.	Redacción – borrador original:	50%	50%
10.	Redacción – revisión y edición:	50%	50%

Declaración de originalidad y conflictos de interés

El/los autor/es declara/n que el artículo: Evaluación cualitativa del desempeño docente en instituciones educativas ecuatorianas

- Que el artículo es inédito, derivado de investigaciones y no está postulando para su publicación en ninguna otra revista simultáneamente.
- Que se acepta tanto la revisión por pares ciegos como las posibles correcciones del artículo que deban hacerse tras comunicarle/s la oportuna disconformidad con ciertos aspectos pertinentes en su artículo.
- Que en el caso de ser aceptado el artículo, hará/n las oportunas correcciones en el tiempo que se estipule.
- No existen compromisos ni obligaciones financieras con organismos estatales ni privados que puedan afectar el contenido, resultados o conclusiones de la presente publicación.

A continuación, presento los nombres y firmas de los autores, que certifican la aprobación y conformidad con el artículo enviado.

Autores

Mgtr. Paco Joselito Estévez Borja

Dr. C. Carmen Stuart Gómez

