Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, C.A.
DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e4.2.29-42
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

Gestión Educativa y Percepción de la Evaluación del Desempeño Docente en la Unidad Educativa FAE número 1

Edixon Rodrigo Pacheco Cabrera[1]
Tutor: Aldo Vinicio Falconi Asanza; **Profesor de Planta:** César Ricardo Castillo Montúfar
[1]*Universidad Bolivariana del Ecuador (UBE), Durán, Ecuador*
erpachecoc@ube.edu.ec | https://orcid.org/0009-0009-8813-2406
Correspondencia: erpachecoc@ube.edu.ec

Resumen: La gestión educativa y la evaluación del desempeño docente son procesos interdependientes cuya articulación incide en la calidad de la práctica pedagógica en las instituciones de educación básica. Esta investigación tuvo como objetivo analizar, a partir de la percepción del profesorado y del directivo, las deficiencias del sistema de evaluación del desempeño docente y su impacto en la mejora de la práctica pedagógica en la Unidad Educativa FAE N.º 1, Quito, Ecuador. Se adoptó un enfoque cuantitativo, con método inductivo y diseño no experimental, descriptivo-correlacional y de corte transversal; participaron 45 personas (44 docentes y 1 directivo), a quienes se aplicó un cuestionario de 14 ítems en escala Likert de cinco niveles, cuya confiabilidad se estimó con el coeficiente alfa de Cronbach (α = 0,974). Los resultados muestran que la variable independiente (deficiencias del sistema de evaluación) obtuvo una media de 3,64 y un coeficiente de correlación de r = 0,9449, mientras que la variable dependiente (impacto en la mejora docente) registró una media de 3,86 y r = 0,8850, lo que indica una percepción moderada y una asociación muy alta entre los ítems de cada variable. Se concluye que, según la percepción del profesorado, el sistema de evaluación presenta limitaciones que restringen su efecto sobre la mejora de la práctica pedagógica, por lo que se propone abordarlas mediante retroalimentación formativa continua, capacitación de los evaluadores y acompañamiento docente sostenido.

Palabras clave: gestión educativa; evaluación del desempeño docente; práctica pedagógica; calidad educativa; desarrollo profesional docente.
Código de clasificación internacional UNESCO: 5802.04 - Organización y planificación de la educación.
Clasificación OCDE-FOS: 5.3 - Ciencias de la educación.

Educational Management and Perception of Teacher Performance Evaluation at Unidad Educativa FAE Number 1

Abstract: Educational management and teacher performance evaluation are interdependent processes whose alignment affects the quality of pedagogical practice in basic education institutions. This study aimed to analyze, based on the perceptions of the teaching staff and the school administrator, the deficiencies of the teacher performance evaluation system and their impact on the improvement of pedagogical practice at Unidad Educativa FAE No. 1, Quito, Ecuador. The study adopted a quantitative approach, with an inductive method and a non-experimental, descriptive-correlational, cross-sectional design. The participants were 45 people (44 teachers and 1 school administrator), who completed a 14-item questionnaire on a five-point Likert scale, the reliability of which was estimated with Cronbach's alpha (α = .974). The results show that the independent variable (deficiencies of the evaluation system) obtained a mean of 3.64 and a correlation coefficient of r = .9449, whereas the dependent variable (impact on teacher improvement) recorded a mean of 3.86 and r = .8850, which indicates a moderate perception and a very high association among the items of each variable. The study concludes that, according to the teaching staff's perception, the evaluation system has limitations that restrict its effect on the improvement of pedagogical practice; it therefore proposes addressing them through continuous formative feedback, training of evaluators, and sustained teacher support.

Keywords: educational management; teacher performance evaluation; pedagogical practice; educational quality; teacher professional development.
UNESCO International Classification Code: 5802.04 - Organization and planning of education.
OECD-FOS Classification: 5.3 - Educational sciences.

Gestão educacional e percepção da avaliação do desempenho docente na Unidad Educativa FAE número 1

Resumo: A gestão educacional e a avaliação do desempenho docente são processos interdependentes cuja articulação incide na qualidade da prática pedagógica nas instituições de educação básica. Esta pesquisa teve como objetivo analisar, a partir da percepção do corpo docente e do gestor escolar, as deficiências do sistema de avaliação do desempenho docente e seu impacto na melhoria da prática pedagógica na Unidad Educativa FAE n.º 1, Quito, Equador. Adotou-se uma abordagem quantitativa, com método indutivo e delineamento não experimental, descritivo-correlacional e de corte transversal; participaram 45 pessoas (44 docentes e 1 gestor), às quais foi aplicado um questionário de 14 itens em escala Likert de cinco pontos, cuja confiabilidade foi estimada pelo coeficiente alfa de Cronbach (α = 0,974). Os resultados mostram que a variável independente (deficiências do sistema de avaliação) obteve média de 3,64 e coeficiente de correlação r = 0,9449, enquanto a variável dependente (impacto na melhoria docente) registrou média de 3,86 e r = 0,8850, o que indica uma percepção moderada e uma associação muito alta entre os itens de cada variável. Conclui-se que, segundo a percepção do corpo docente, o sistema de avaliação apresenta limitações que restringem seu efeito sobre a melhoria da prática pedagógica, motivo pelo qual se propõe abordá-las por meio de feedback formativo contínuo, capacitação dos avaliadores e acompanhamento docente permanente.

Palavras-chave: gestão educacional; avaliação do desempenho docente; prática pedagógica; qualidade educacional; desenvolvimento profissional docente.
Código de classificação internacional da UNESCO: 5802.04 - Organização e planejamento da educação.
Classificação OCDE-FOS: 5.3 - Ciências da educação.

Cómo citar este artículo:
Pacheco, E. R. (2026). Gestión Educativa y Percepción de la Evaluación del Desempeño Docente en la Unidad Educativa FAE número 1. *Revista Scientific, 11*(Ed. Esp. 4), 29–42. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e4.2.29-42

Fecha de Recepción:	Fecha de Aceptación:	Fecha de Publicación:
13-11-2025	14-04-2026	05-05-2026

Revista Scientific - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Edición Especial Número 4 - Mayo-Julio 2026 - pp. 29-42
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e4.2.29-42
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

Revista Scientific - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Edición Especial Número 4 - Mayo-Julio 2026 - pp. 29-42
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

1. Introducción

La gestión educativa se define como un proceso integral orientado a articular recursos humanos, técnicos y administrativos en función de la calidad educativa. En la literatura se la asocia con la planificación, la organización, la dirección y el control de los recursos y de los procesos de una unidad educativa (Mayorga et al., 2023; Solano, 2024). Dentro de ese proceso, la evaluación del desempeño docente constituye un componente estratégico que permite valorar, retroalimentar y mejorar la práctica pedagógica. Con un análisis centrado en las escuelas del país, Mayorga et al. (2023) destacan que la gestión educativa y el desempeño docente son pilares para mejorar el clima laboral de las unidades educativas. De ello se desprende que la calidad de la enseñanza se vincula con la gestión que se ejerce en cada plantel.

La evaluación del desempeño docente puede cumplir funciones distintas: sustentar decisiones administrativas, orientar la formación y, cuando se concibe con enfoque formativo, retroalimentar la práctica en el aula. En el Ecuador, la evaluación del desempeño profesional pedagógico es una política pública, y las apreciaciones del profesorado sobre la manera en que se aplica constituyen una fuente útil para mejorarla (Peñafiel, 2023). En el plano nacional, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa rediseña su modelo hacia un enfoque multidimensional y formativo, con retroalimentación continua, y lo valida mediante un estudio Delphi con expertos (Espinoza & Rengifo, 2025).

La evaluación del desempeño docente se relaciona, además, con la valoración que el propio profesorado hace de ella. En el caso de Chile, Gajardo y González (2023) midieron, con una escala Likert aplicada en 2008 y 2015 a muestras de 812 y 827 docentes de la Región Metropolitana de Santiago, la actitud hacia la evaluación del desempeño profesional: la proporción de docentes con actitudes negativas pasó de 40,4% a 43,7%, y los autores concluyen que la evaluación docente, pese a su antigüedad, solo está parcialmente legitimada, entre los profesores de mayor edad y de colegios municipales.

Los resultados de esa evaluación también son objeto de análisis. Según el estudio de la última década de la evaluación docente chilena, Padilla et al. (2023) señalan que ha aumentado el desempeño insatisfactorio y que el portafolio es el instrumento con los promedios más bajos cada año. Estos antecedentes, referidos a Chile, muestran que la valoración y los resultados de la evaluación docente son objeto de investigación, lo que justifica indagar la percepción del profesorado en un plantel ecuatoriano.

Entre los componentes de la evaluación formativa, la retroalimentación ocupa un lugar central. Es una de las influencias más poderosas sobre el aprendizaje y el logro, aunque su efecto puede ser positivo o negativo según el tipo de retroalimentación y la forma en que se ofrece (Hattie & Timperley, 2007). En el campo de las matemáticas, Armijo (2024) vincula la retroalimentación orientada al proceso, y no solo al resultado, con mejoras en la motivación, la autoeficacia y el rendimiento. Estos antecedentes, referidos al aprendizaje de los estudiantes, ofrecen un marco para valorar si la retroalimentación que reciben los docentes tras su evaluación es específica y oportuna.

El ámbito educativo atraviesa transformaciones aceleradas que exigen repensar los modelos de gestión institucional. Tras revisar quince documentos sobre instituciones educativas de América Latina, Yachi-Mendoza (2024) concluye que el liderazgo directivo influye de manera significativa en la calidad educativa, lo que lo convierte en un eje articulador de la calidad institucional.

En el ámbito internacional, la gestión educativa ha sido un punto estratégico para garantizar la calidad de los sistemas educativos de cada país. Una revisión de investigaciones publicadas entre 2011 y 2023 lleva a Rey-Sarmiento (2024) a señalar que un entorno favorable para los docentes mejora su motivación y su compromiso, y que ello se refleja en una enseñanza de mejor calidad en América Latina.

En América Latina, la gestión educativa afronta

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e4.2.29-42
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

retos significativos de equidad, calidad y fortalecimiento de los procesos institucionales, factores que repercuten en el desempeño docente. Como muestra el diagnóstico regional del Banco Interamericano de Desarrollo, Arias et al. (2024) documentan que alrededor de uno de cada tres jóvenes de 21 a 23 años (35%, en promedio) no ha concluido la educación secundaria y que más de la mitad de los estudiantes de 15 años queda por debajo del nivel mínimo de competencias en lectura y ciencias.

En las unidades educativas, el liderazgo directivo debe orientarse hacia la toma de decisiones estratégicas, la planificación institucional y la coordinación integral de la comunidad educativa; sin embargo, un diagnóstico realizado en una institución fiscal de Guayaquil indica falta de liderazgo en la gestión directiva (Pintag & Siong-Tay, 2021). Por su parte, Quiroz y Rodas (2025), en una revisión sistemática sobre educación básica regular, describen la influencia del liderazgo directivo en la calidad educativa.

La relación entre la conducción institucional y la evaluación del profesorado cuenta con evidencia empírica reciente. En un estudio correlacional con 40 docentes de una institución educativa limeña, Ramirez y Sánchez (2023) obtienen una relación moderada y significativa entre el liderazgo directivo y el desempeño docente (rho de Spearman = 0,512; p = 0,001) y afirman que, donde existe liderazgo directivo, el desarrollo de los profesores tiende a ser mejor. Este tipo de resultados respalda el interés por examinar cómo se articula la gestión de la institución con los procesos de evaluación de su personal docente.

En el contexto ecuatoriano, las políticas educativas impulsadas por el Ministerio de Educación, Deporte y Cultura buscan fortalecer la gestión educativa y los estándares de desempeño docente. Con datos de 389 docentes ecuatorianos, Llerena et al. (2025) estudian la evaluación docente como estrategia de mejora continua y hallan una valoración moderadamente positiva del proceso evaluativo (M = 3,68 sobre 5), con diferencias según la región, el tipo de institución y los años de experiencia, y la retroalimentación como su aspecto más débil (M = 3,27).

Los estudios sobre percepciones muestran que la valoración de la evaluación depende del contexto. En el ámbito universitario peruano, Berrío-Quispe et al. (2022) recogen, mediante entrevistas a seis docentes y seis estudiantes, la percepción de una evaluación subjetiva, descontextualizada y realizada por formalidad, con falta de retroalimentación permanente. En la Unidad Educativa Juan de Salinas, un estudio con 36 docentes identifica deficiencias en los procesos de evaluación del desempeño, sobre todo en la justicia, la credibilidad y la retroalimentación (Tipán et al., 2025).

Desde un análisis reflexivo, Solano (2024) sostiene que la gestión directiva trasciende la administración de recursos físicos y financieros, pues incluye gestionar el talento docente, que es el recurso con mayor repercusión en el logro de los objetivos institucionales. Con 80 docentes de instituciones públicas de primaria de Huanta (Perú), Rivas (2021) halló una relación significativa entre la gestión educativa y el clima organizacional (tau-b de Kendall = 0,701; $p < 0,05$).

La literatura vincula la mejora de la calidad educativa con la formación docente continua (Mendoza et al., 2025; Ojeda et al., 2025). Los antecedentes revisados sugieren que la gestión educativa y la evaluación del desempeño docente se relacionan y que ambas repercuten en la calidad educativa; persiste, sin embargo, la necesidad de documentar esa relación en unidades educativas concretas.

En la Unidad Educativa FAE N.º 1, Quito, la evaluación del desempeño docente es un proceso institucional cuya valoración por parte del propio profesorado no se encuentra documentada en las fuentes revisadas para este artículo. Conocer esa valoración es pertinente para la gestión del plantel, pues permite orientar decisiones sobre la capacitación de los evaluadores, la claridad de los criterios y la retroalimentación que recibe el docente, aspectos que la literatura asocia con la calidad de la evaluación y con la mejora de la práctica. El estudio responde, así, a un problema general, el de la articulación entre la gestión

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e4.2.29-42
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

educativa y la evaluación docente, y a un problema específico, el de cómo se percibe esa articulación en un plantel concreto.

Frente a esa necesidad, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo perciben el profesorado y el directivo de la Unidad Educativa FAE N.º 1 las deficiencias del sistema de evaluación del desempeño docente y el impacto de esa evaluación en la mejora de la práctica pedagógica, como expresión de la gestión educativa institucional?

Con base en esa interrogante, el objetivo general de este estudio es analizar, a partir de la percepción del profesorado y del directivo, las deficiencias del sistema de evaluación del desempeño docente y su impacto en la mejora de la práctica pedagógica, como expresión de la gestión educativa de la Unidad Educativa FAE N.º 1, Quito, y derivar implicaciones para la mejora educativa. Los objetivos específicos son describir la percepción de las deficiencias del sistema de evaluación del desempeño docente; describir la percepción de su impacto en la mejora de la práctica pedagógica; e interpretar los coeficientes de correlación calculados para cada variable.

2. Metodología

La estrategia seguida para responder a la pregunta de investigación se definió mediante la clasificación del método, el enfoque y el diseño, la delimitación de las variables, la selección de los participantes, el instrumento aplicado y las técnicas empleadas para analizar los datos.

2.1 Método, Enfoque y Diseño

El estudio se estructuró sobre tres decisiones metodológicas que definieron la estrategia de investigación: el método, el enfoque y el diseño. El método fue el inductivo, que parte de la observación de casos particulares, en este caso las percepciones del personal docente y directivo de la Unidad Educativa FAE N.º 1, para derivar conclusiones de alcance general sobre la relación entre la gestión educativa y la evaluación del desempeño docente. Desde la lógica del razonamiento, Galdo (2021) distingue el razonamiento inductivo del deductivo y del abductivo y analiza cómo se integran en la investigación.

El enfoque fue cuantitativo (Creswell & Creswell, 2018; Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018), de orientación postpositivista, que concibe la realidad como mensurable y susceptible de análisis estadístico. El enfoque se concretó en la aplicación de un cuestionario en escala Likert y en el cálculo de medias, medianas, desviaciones estándar y coeficientes de correlación.

El diseño fue no experimental, de tipo descriptivo-correlacional y de corte transversal (Cohen et al., 2017), puesto que las variables se observaron en su estado natural, sin manipulación deliberada, y la información se recogió en un único momento (año 2025) mediante encuesta.

La elección de un diseño descriptivo-correlacional respondió a que el estudio buscaba caracterizar percepciones en una institución concreta y estimar asociaciones, sin manipular variables ni asignar a los participantes a condiciones distintas. Por ello, los resultados se interpretaron como descripciones de percepciones en un momento determinado y no como efectos causales. El método inductivo, el enfoque cuantitativo y el diseño no experimental se articularon con el objetivo del estudio, que buscó describir percepciones y estimar asociaciones sin intervenir en la realidad observada.

2.2 Variables de Investigación

El estudio consideró dos variables. La variable independiente (VI) correspondió a las deficiencias en el sistema de evaluación del desempeño docente, medidas con los ítems P1 a P7; la variable dependiente (VD) correspondió al impacto de esa evaluación en la mejora docente, medido con los ítems P8 a P14. Ambas se midieron en una escala de 1 (nunca) a 5 (siempre), en la que los valores más altos indicaron una percepción más favorable del sistema de evaluación. Por ello, una media inferior a 4 se interpretó como indicio de limitaciones; este valor de referencia fue un criterio adoptado en el

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e4.2.29-42
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

estudio y no contó con validación normativa.

La operacionalización de ambas variables se resumió en la tabla 1, que recoge, para cada ítem del cuestionario, la variable a la que pertenece y el aspecto que explora. De esta manera quedó explícita la correspondencia entre las variables definidas y las preguntas aplicadas a los participantes.

Tabla 1. Operacionalización de las Variables de Estudio.

Variable	Aspecto que explora el ítem	Ítem
VI	Claridad de los criterios utilizados en la evaluación docente	P1
VI	Correspondencia del proceso con las responsabilidades docentes	P2
VI	Capacitación y recursos de los evaluadores	P3
VI	Retroalimentación específica y oportuna	P4
VI	Oportunidades de desarrollo profesional derivadas de la evaluación	P5
VI	Motivación del sistema para innovar	P6
VI	Justicia y equidad del sistema	P7
VD	Ajustes en los métodos de enseñanza luego de la evaluación	P8
VD	Uso de la evaluación para reflexionar sobre el propio desarrollo	P9
VD	Participación en capacitaciones como consecuencia de la evaluación	P10
VD	Mejora percibida en la práctica pedagógica	P11
VD	Contribución de la evaluación a la calidad de la enseñanza	P12
VD	Mejoras impulsadas en los planes institucionales	P13
VD	Promoción del crecimiento profesional	P14

Nota. Fuente: Pacheco (2025). VI = variable independiente (deficiencias en el sistema de evaluación del desempeño docente); VD = variable dependiente (impacto de la evaluación en la mejora docente). Elaboración propia a partir del cuestionario aplicado.

La tabla 1 muestra que cada variable se midió con siete ítems. Los ítems de la VI exploraron la claridad de los criterios, su correspondencia con las responsabilidades docentes, la preparación de los evaluadores, la retroalimentación, las oportunidades de desarrollo profesional, la motivación para innovar y la justicia del sistema. Los ítems de la VD exploraron los ajustes en la enseñanza, la reflexión sobre el propio desarrollo, la participación en capacitaciones, la mejora percibida en la práctica, la contribución a la calidad de la enseñanza, el efecto en los planes institucionales y el crecimiento profesional.

2.3 Participantes

La población objetivo la conformaron los directivos y el personal docente de la Unidad Educativa FAE N.º 1, Quito, institución ubicada en la provincia de Pichincha, Ecuador. La encuesta se aplicó a 45 participantes: 44 docentes y 1 directivo responsable de la evaluación docente en la institución. Del total de encuestados, 38 fueron mujeres (84,44%) y 7 varones (15,56%). Dado que 44 de los 45 participantes (97,8%) fueron docentes, los resultados reflejaron sobre todo la perspectiva del profesorado. La respuesta del único directivo se integró al conjunto de los datos, por lo que no fue posible comparar las perspectivas docente y directiva ni aislar el efecto de ocupar un cargo de gestión sobre la valoración del sistema de evaluación.

Para la recolección de datos, la máxima autoridad de la Unidad Educativa FAE N.º 1 autorizó la aplicación de la encuesta. Se comunicó al personal administrativo y docente el propósito de la investigación, se garantizó la confidencialidad de la información y se obtuvo el consentimiento informado de los participantes.

2.4 Instrumentos de Recolección de Datos

Se aplicó la técnica de la encuesta mediante un cuestionario estructurado de 14 ítems, en escala tipo Likert de cinco niveles, administrado a través de la plataforma Google Forms. El cuestionario midió las percepciones sobre la evaluación del desempeño docente (claridad de los criterios, capacitación de los evaluadores, retroalimentación, oportunidades de desarrollo profesional y justicia del sistema) y sobre su impacto en la práctica pedagógica (ajustes en los métodos de enseñanza, reflexión sobre el propio desarrollo, participación en capacitaciones y mejoras en la calidad de la enseñanza). El cuestionario fue validado por expertos y se verificó su confiabilidad a través del coeficiente alfa de Cronbach.

Los ítems se redactaron como preguntas dirigidas al propio profesorado y en sentido positivo, de modo que una puntuación alta expresa una valoración favorable del aspecto explorado. La VI quedó representada por siete ítems sobre el funcionamiento del sistema de evaluación y la VD por siete ítems sobre los efectos que el docente atribuye a esa evaluación en su práctica.

Cada ítem se respondió en una escala de cinco niveles, de 1 (nunca) a 5 (siempre). Dado que las respuestas individuales a ítems Likert son medidas ordinales, la descripción incluyó medianas junto con

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e4.2.29-42
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

medias y desviaciones estándar (véase Sullivan & Artino, 2013), y los promedios de cada variable se interpretaron como indicadores de la tendencia general y no como mediciones de intervalo exactas.

2.5 Técnicas de Análisis de Datos

Para el procesamiento y el análisis de los datos se utilizaron las herramientas computacionales y estadísticas Jamovi versión 2.6 y Microsoft Excel. Se aplicó estadística descriptiva (medias, medianas y desviación estándar) para caracterizar las respuestas de cada ítem, y estadística inferencial mediante el coeficiente de correlación de Pearson, calculado para cada una de las dos variables. La consistencia interna del instrumento se estimó con el coeficiente alfa de Cronbach, cuya interpretación se hizo con la cautela que recomienda la literatura: el coeficiente está influido por la longitud del instrumento (Tavakol & Dennick, 2011) y un valor muy alto ofrece evidencia limitada de fiabilidad (Taber, 2018).

A partir de las medias y las desviaciones estándar de cada ítem se calcularon, además, el coeficiente de variación y el intervalo de confianza del 95% de la media, con la distribución t de Student y 44 grados de libertad. Estos cálculos permitieron valorar la dispersión relativa de las respuestas y la precisión de cada media, y se realizaron únicamente con las estadísticas ya obtenidas, sin generar datos adicionales.

3. Resultados

Los resultados se organizaron según los análisis realizados: la confiabilidad del instrumento, las estadísticas descriptivas de los ítems que miden cada variable, su descripción, la dispersión y la precisión de las medias, y los coeficientes de correlación obtenidos.

3.1 Análisis de Confiabilidad del Instrumento

La consistencia interna de la encuesta se estimó mediante el coeficiente alfa de Cronbach, calculado con el conjunto de ítems del cuestionario aplicado a los 45 participantes. Como el instrumento se aplicó como una única escala de 14 ítems, el coeficiente se obtuvo para el conjunto y no para cada variable. La Tabla 2 recoge el resultado de esa estimación.

Tabla 2. Estadísticas de Fiabilidad de la Escala.

Escala	Alfa de Cronbach	N.º de ítems
Cuestionario completo (P1 a P14)	0,974	14

Nota. Fuente: Jamovi versión 2.6. Alfa de Cronbach calculado con los 14 ítems de la encuesta aplicada a 45 participantes.

Según la tabla 2, el coeficiente alfa de Cronbach fue de 0,974, con una consistencia interna alta entre los ítems del cuestionario. Con 14 ítems, ese valor equivalió, según la fórmula del alfa estandarizado, a una correlación media entre ítems cercana a 0,73. El valor se obtuvo con las respuestas de los 45 participantes a los ítems P1 a P14. El coeficiente correspondió a la escala completa y no a cada variable por separado. La validez del instrumento se sustentó en la validación por expertos declarada en la metodología y no en el coeficiente alfa.

3.2 Análisis por Variables de Estudio

Las estadísticas descriptivas de los 14 ítems de la encuesta se resumieron en la Tabla 3. Los ítems P1 a P7 correspondieron a la variable independiente (VI), deficiencias en el sistema de evaluación del desempeño docente, y los ítems P8 a P14 a la variable dependiente (VD), impacto de la evaluación en la mejora docente. Para cada ítem se registraron la media, la mediana, la desviación estándar y los valores mínimo y máximo.

Tabla 3. Estadísticas Descriptivas de los Ítems de la Encuesta.

Ítem	Media	Med.	DE	Mín.	Máx.
P1. ¿Los criterios utilizados en la evaluación docente son claros?	3,62	4	0,886	1	5
P2. ¿El proceso de evaluación refleja mis responsabilidades docentes?	3,76	4	1,004	1	5
P3. ¿Los evaluadores están capacitados y cuentan con los recursos necesarios?	3,53	4	0,944	1	5
P4. ¿La retroalimentación recibida es específica y oportuna?	3,64	4	0,908	1	5
P5. ¿Existen oportunidades de desarrollo profesional a partir de la evaluación?	3,67	4	1,022	1	5
P6. ¿El sistema de evaluación me motiva a innovar?	3,71	4	1,014	1	5
P7. ¿Considero que el sistema es justo y equitativo?	3,56	4	1,035	1	5
P8. ¿Luego de la evaluación realizo ajustes en mis métodos de enseñanza?	4,00	4	0,929	1	5
P9. ¿La evaluación es un insumo para reflexionar sobre mi desarrollo?	3,84	4	1,021	1	5
P10. ¿Participo en capacitaciones como consecuencia de la evaluación?	3,82	4	1,072	1	5

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e4.2.29-42
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

Ítem	Media	Med.	DE	Mín.	Máx.
P11. ¿Percibo mejora en mi práctica pedagógica por la evaluación?	3,71	4	1,036	1	5
P12. ¿La evaluación contribuye a mejorar la calidad de la enseñanza?	4,00	4	1,066	1	5
P13. ¿La evaluación ha impulsado mejoras en los planes institucionales?	3,87	4	1,057	1	5
P14. ¿El sistema de evaluación promueve mi crecimiento profesional?	3,80	4	0,991	1	5

Nota. Fuente: Jamovi versión 2.6. Med. = mediana; DE = desviación estándar; Mín. = valor mínimo; Máx. = valor máximo. Escala de 1 (nunca) a 5 (siempre); *N* = 45. Los ítems P1 a P7 corresponden a la variable independiente y los ítems P8 a P14 a la variable dependiente.

De acuerdo con la tabla 3, en la VI (preguntas P1 a P7) la media fue de (3,62 + 3,76 + 3,53 + 3,64 + 3,67 + 3,71 + 3,56) / 7 = 3,64, la mediana fue de 4 en todos los ítems y la desviación estándar osciló entre 0,886 y 1,035. En la VD (preguntas P8 a P14) la media fue de (4,00 + 3,84 + 3,82 + 3,71 + 4,00 + 3,87 + 3,80) / 7 = 3,86, la mediana también fue de 4 en todos los ítems y la desviación estándar osciló entre 0,929 y 1,072. Los valores mínimo y máximo fueron 1 y 5 en cada ítem.

3.3 Análisis de la Variable Independiente (VI)

El promedio de los ítems P1 a P7 fue de 3,64, equivalente a cerca de tres cuartas partes de la puntuación máxima de la escala (73%). La mediana de 4 correspondió a la opción “frecuentemente” (1 = nunca, 5 = siempre), y la media de todos los ítems de la VI se ubicó por debajo de 4, valor adoptado como referencia de una valoración óptima. Los ítems con mayor valoración fueron P2 (media = 3,76), sobre la correspondencia del proceso con las responsabilidades docentes, y P6 (media = 3,71), sobre la motivación para innovar en el aula. Los ítems con menor valoración fueron P3 (media = 3,53), sobre la capacitación y los recursos de los evaluadores, y P7 (media = 3,56), sobre la justicia y la equidad del sistema.

La distancia entre el ítem mejor valorado y el peor valorado de la VI fue de 0,23 puntos, una diferencia pequeña en una escala de cinco niveles. Las siete medias se ubicaron entre 3,53 y 3,76, es decir, en una zona intermedia de la escala, sin que ningún ítem se separara con claridad de los demás.

3.4 Análisis de la Variable Dependiente (VD)

En la Tabla 3 se observa que el promedio de los ítems P8 a P14 fue de 3,86, equivalente al 77% de la puntuación máxima de la escala y por debajo del valor de referencia de 4. La mediana fue de 4 y la desviación estándar osciló entre 0,929 y 1,072. Las medias más altas correspondieron a los ítems P8 (4,00), sobre los ajustes en los métodos de enseñanza, y P12 (4,00), sobre la contribución de la evaluación a la calidad de la enseñanza; la más baja correspondió a P11 (3,71), sobre la percepción de mejora en la práctica pedagógica. La media de la VD superó a la de la VI en 0,22 puntos; esa diferencia no se contrastó estadísticamente, porque no se dispuso de las respuestas individuales emparejadas de cada participante.

3.5 Dispersión e Intervalos de Confianza de las Medias

Para valorar la dispersión relativa de las respuestas y la precisión de cada media, se calcularon, para cada ítem, el coeficiente de variación y el intervalo de confianza del 95% de la media a partir de las estadísticas de la tabla 3. Los valores resultantes se recogieron en la tabla 4.

Tabla 4. Coeficiente de Variación e Intervalo de Confianza de la Media por Ítem.

Ítem	Media	DE	CV (%)	IC 95% de la media
P1	3,62	0,886	24,5	[3,35; 3,89]
P2	3,76	1,004	26,7	[3,46; 4,06]
P3	3,53	0,944	26,7	[3,25; 3,81]
P4	3,64	0,908	24,9	[3,37; 3,91]
P5	3,67	1,022	27,8	[3,36; 3,98]
P6	3,71	1,014	27,3	[3,41; 4,01]
P7	3,56	1,035	29,1	[3,25; 3,87]
P8	4,00	0,929	23,2	[3,72; 4,28]
P9	3,84	1,021	26,6	[3,53; 4,15]
P10	3,82	1,072	28,1	[3,50; 4,14]
P11	3,71	1,036	27,9	[3,40; 4,02]
P12	4,00	1,066	26,7	[3,68; 4,32]
P13	3,87	1,057	27,3	[3,55; 4,19]
P14	3,80	0,991	26,1	[3,50; 4,10]

Nota. Fuente: Pacheco (2025). DE = desviación estándar; CV = coeficiente de variación (DE / media × 100); IC = intervalo de confianza. Calculado a partir de las estadísticas de la tabla 3, con la distribución t de Student (44 grados de libertad; *N* = 45).

Los valores de la tabla 4 muestran un coeficiente de variación similar en ambas variables: osciló entre 24,5% y 29,1% en los ítems de la VI y entre 23,2% y 28,1% en los de la VD, con promedios cercanos a 26,7% y 26,6%, respectivamente. La dispersión relativa de las respuestas fue similar entre ítems y entre variables, y

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e4.2.29-42
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

ningún ítem concentró una dispersión marcadamente mayor que los demás. El mayor coeficiente de variación correspondió al ítem P7 (29,1%) y el menor al ítem P8 (23,2%).

Respecto de la precisión de las medias, cada intervalo de confianza tuvo una amplitud de entre 0,53 y 0,64 puntos. En cinco de los siete ítems de la VI (P1, P3, P4, P5 y P7) el límite superior del intervalo fue inferior a 4, de modo que, con un nivel de confianza del 95%, las medias de esos ítems se ubicaron por debajo del valor de referencia. En los ítems P2 y P6 de la VI y en los siete ítems de la VD, los intervalos incluyeron el valor 4. Además, los intervalos de los ítems se solaparon ampliamente entre sí; por ejemplo, el del ítem mejor valorado de la VI (P2) se superpone con el del peor valorado (P3), por lo que las diferencias entre ítems no permiten establecer una jerarquía firme.

Por último, ningún intervalo de confianza incluyó el punto medio teórico de la escala (3,00): el límite inferior más bajo fue de 3,25 (ítems P3 y P7). Con un nivel de confianza del 95%, las medias de los 14 ítems se ubicaron por encima de ese punto medio.

3.6 Análisis de los Coeficientes de Correlación

Los coeficientes de correlación de las dos variables se calcularon en Microsoft Excel y se compararon con la escala de rangos que figura en la tabla 5, que se presenta junto con los valores obtenidos para la VI y la VD. Esta disposición permitió leer cada coeficiente frente al rango en que se ubica.

Tabla 5. Interpretación de los Coeficientes de Correlación.

Rango de *r*	Nivel de correlación
0,00 – 0,30	Baja
0,31 – 0,60	Moderada
0,61 – 0,80	Alta
0,81 – 1,00	Muy alta
VI: *r* = 0,9449	Muy alta (resultado del estudio)
VD: *r* = 0,8850	Muy alta (resultado del estudio)

Nota. Fuente: Pacheco (2025). Los primeros cuatro rangos corresponden a la escala de interpretación adoptada en el estudio; las dos últimas filas presentan los coeficientes *r* de la variable independiente (VI) y de la variable dependiente (VD) calculados en Microsoft Excel (*N* = 45).

La tabla 5 permite apreciar que la VI presentó una correlación positiva muy alta (*r* = 0,9449) y que la VD también presentó una correlación positiva muy alta (*r* = 0,8850), según la escala adoptada. La VI mostró un coeficiente ligeramente mayor que la VD. En ambos casos, el coeficiente se ubicó en el rango superior de la escala, el de 0,81 a 1,00, y ambos se calcularon con las respuestas de los 45 participantes. La escala de interpretación fue la adoptada en el estudio: de 0,00 a 0,30 baja, de 0,31 a 0,60 moderada, de 0,61 a 0,80 alta y de 0,81 a 1,00 muy alta.

4. Discusión

Los resultados describen la percepción del profesorado y del directivo de la Unidad Educativa FAE N.º 1 sobre el sistema de evaluación del desempeño docente y sobre su efecto en la mejora de la práctica pedagógica. Las medias de ambas variables (VI = 3,64; VD = 3,86) se ubicaron en una zona intermedia de la escala, por debajo del valor de referencia de 4, lo que sugiere una evaluación percibida como moderadamente adecuada y con un impacto positivo, pero no óptimo.

En relación con el objetivo general, los resultados permiten caracterizar cómo se percibe la evaluación como expresión de la gestión educativa del plantel, pero no explicar su incidencia: la gestión no se midió como variable independiente ni se contrastó la relación entre la VI y la VD. La homogeneidad de los ítems de la VI, cuyas medias difieren en 0,23 puntos, sugiere además que ningún componente del sistema se percibe como fortaleza ni como debilidad extrema.

Conforme a Gómez-Vega y Gómez-Vega (2024), la evaluación formativa influye de manera significativa en la gestión del aprendizaje de docentes de secundaria, lo que vuelve relevante que los ítems sobre retroalimentación (P4 = 3,64) y desarrollo profesional (P5 = 3,67) solo alcancen valoraciones intermedias, con intervalos de confianza del 95% por debajo de 4.

Con una muestra mayor, Llerena et al. (2025) encontraron en docentes ecuatorianos una valoración global del proceso evaluativo similar (M = 3,68 sobre 5) y la retroalimentación como su aspecto más débil (M = 3,27), valor inferior al de la presente investigación, aunque medido con otro instrumento. Dado que el efecto

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e4.2.29-42
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

de la retroalimentación puede ser positivo o negativo según su tipo y la forma en que se ofrece (Hattie & Timperley, 2007), estos resultados sugieren atender la especificidad y la oportunidad de la retroalimentación que se entrega al profesorado tras su evaluación.

Esta brecha respecto del valor de referencia se aproxima a lo expuesto por Armijo (2024), cuya revisión sistemática asocia la retroalimentación orientada al proceso con mejoras en la motivación, la autoeficacia y el rendimiento; en el presente estudio, sin embargo, no se evaluó el efecto de la retroalimentación sobre el desempeño. Un patrón comparable reportan Berrío-Quispe et al. (2022) en el ámbito universitario, donde se identificó la falta de retroalimentación permanente, aunque con un enfoque cualitativo y una población distinta de la aquí estudiada.

El ítem con la valoración más baja, relativo a la capacitación y los recursos de los evaluadores (P3 = 3,53), apunta a un aspecto que merece atención institucional. Una posible lectura, que este estudio no puede contrastar, es que la preparación de los evaluadores condiciona la calidad percibida del proceso. En el mismo sentido, la equidad del sistema (P7 = 3,56) alcanzó un valor intermedio, cuyo intervalo de confianza también se ubicó por debajo de 4.

El hecho de que todos los intervalos de confianza se ubiquen por encima del punto medio de la escala indica que el profesorado no percibe el sistema como deficiente en términos absolutos, sino como mejorable. Esta distinción es relevante para la gestión institucional: sugiere que las acciones prioritarias podrían orientarse al fortalecimiento de aspectos concretos, como la preparación de los evaluadores, la claridad de los criterios y la retroalimentación, más que a un rediseño completo del sistema.

En el extremo opuesto, los ítems P2 (3,76) y P6 (3,71), relativos a la correspondencia del proceso con las responsabilidades docentes y a la motivación para innovar, obtuvieron intervalos de confianza que incluyen el valor de referencia de 4. Estos aspectos funcionan, por tanto, como puntos de apoyo del sistema actual y conviene preservarlos al introducir mejoras, de manera que el fortalecimiento de la retroalimentación o de la preparación de los evaluadores no debilite lo que el profesorado ya valora.

Los hallazgos difieren, en magnitud, de los de Tipán et al. (2025), quienes en la Unidad Educativa Juan de Salinas (n = 36) observaron valoraciones bajas del sistema de evaluación, con la dimensión de justicia y credibilidad en el nivel más bajo (M = 2,10) y la de retroalimentación en 2,45. En la presente investigación, los ítems sobre equidad (P7 = 3,56) y retroalimentación (P4 = 3,64) alcanzaron valores más altos. La diferencia podría atribuirse al contexto institucional, a la estructura del instrumento o a la composición de las muestras, y este estudio no permite decidir entre esas explicaciones.

La VD mostró un patrón distinto: su media (3,86) superó a la de la VI en 0,22 puntos, lo que sugiere que los docentes atribuyen a la evaluación un efecto sobre su práctica algo más favorable que la valoración que hacen del sistema en sí, aunque esa diferencia no se contrastó estadísticamente.

La dispersión moderada (desviación estándar entre 0,929 y 1,072) indica que el impacto no se percibe de manera uniforme. Factores como la motivación individual, el acceso a la formación continua o el acompañamiento institucional podrían explicar esa variabilidad, aunque el estudio no los midió. La literatura vincula la formación continua con mejoras en las competencias docentes (Mendoza et al., 2025) y en la innovación didáctica (Ojeda et al., 2025), lo que da relevancia al ítem sobre la participación en capacitaciones como consecuencia de la evaluación (P10 = 3,82).

El coeficiente de variación, cercano a 26% en ambas variables, indica una heterogeneidad moderada de las respuestas entre los participantes. Esa dispersión es compatible con experiencias de evaluación distintas entre los docentes, por ejemplo según el evaluador, el área de enseñanza o los años de experiencia, variables que el estudio no recogió y que podrían incorporarse en investigaciones posteriores para explicar por qué

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e4.2.29-42
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

algunas personas valoran el sistema de manera más favorable que otras.

Cuando se compara con la relación moderada entre liderazgo directivo y desempeño docente que hallan Ramirez y Sánchez (2023), la ausencia de una medición del liderazgo en el presente estudio constituye un vacío que deben cubrir investigaciones posteriores. La gestión educativa se abordó aquí a través de la evaluación del desempeño docente, que es uno de sus procesos, y no mediante una medida directa de la planificación, la organización, la dirección y el control.

El coeficiente alfa de Cronbach de 0,974 indica una consistencia interna muy alta, pero su interpretación requiere cautela. Un valor superior a 0,90 puede sugerir redundancia entre ítems que exploran la misma cuestión con distinta formulación (Tavakol & Dennick, 2011), y un valor muy alto ofrece evidencia limitada de la fiabilidad del instrumento y no demuestra que este mida una sola dimensión (Taber, 2018). En consecuencia, el alfa se considera un indicio favorable de consistencia, no una prueba de validez.

Las correlaciones reportadas para ambas variables (VI: r = 0,9449; VD: r = 0,8850) son elevadas y sugieren que los ítems de cada variable se perciben de forma coherente entre sí. Este resultado es compatible con la idea de que las limitaciones del sistema evaluativo se perciben como un conjunto articulado y no como problemas aislados, pero no demuestra que lo sean. Además, el coeficiente de Pearson se emplea de manera típica con datos que siguen una distribución normal bivariada, y con datos ordinales puede emplearse el coeficiente de Spearman (Schober et al., 2018); las etiquetas de magnitud, por su parte, responden a convenciones que varían entre autores, de modo que los calificativos de la Tabla 5 deben leerse como un criterio del estudio.

Al tratarse de autoinformes, las respuestas pueden estar influidas por la deseabilidad social, en particular en un contexto en el que el profesorado valora el sistema que lo evalúa y en el que participó también el directivo responsable de la evaluación docente. Este posible sesgo no se pudo examinar con los datos disponibles, pues la encuesta no incluyó una medida de deseabilidad social ni permitió identificar las respuestas de cada grupo, y constituye una razón adicional para interpretar las medias como percepciones y no como indicadores objetivos de la calidad del sistema.

Desde una perspectiva institucional, los hallazgos sugieren que la distancia entre la evaluación docente como instrumento formal y como motor de mejora podría depender de su integración con la gestión educativa cotidiana. Un sistema de evaluación desvinculado de los procesos de planificación, liderazgo y desarrollo profesional podría seguir generando percepciones moderadas (VI = 3,64) e impactos por debajo del potencial (VD = 3,86). Esta lectura se apoya en la literatura revisada y en las medias observadas, y requiere contrastación con diseños que midan la gestión educativa de manera directa.

En términos generales, aunque los resultados son alentadores, persisten áreas de mejora que requieren atención desde la gestión institucional. Entre ellas se destacan la capacitación de los evaluadores, la garantía de imparcialidad del proceso y el fortalecimiento de la retroalimentación didáctica.

4.1 Propuesta de Mejora Basada en el Ciclo PHVA

Considerando los resultados del estudio, que evidencian valoraciones intermedias del sistema de evaluación docente y un impacto positivo pero limitado en la mejora, se propone fortalecer la gestión educativa a través de la implementación del ciclo PHVA. En este marco, Navareño (2023) propone un ciclo de innovación sostenible orientado a institucionalizar la mejora continua de la práctica docente colaborativa, lo que ofrece un referente para esta propuesta. Cada fase se vincula con los aspectos que obtuvieron las valoraciones más bajas en la encuesta.

4.1.1 Fase 1: Planificar (P)

La primera fase atiende los ítems sobre la claridad de los criterios (P1) y la preparación de los evaluadores (P3), que figuraron entre los de menor valoración. Su

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e4.2.29-42
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

propósito es dejar definido, antes de cada ciclo de evaluación, qué se evaluará, con qué indicadores y con qué evaluadores capacitados: Delimitar criterios e indicadores claros para la evaluación docente; Diseñar rúbricas alineadas al currículo del Ministerio de Educación; Crear un plan anual de evaluación del desempeño docente; e Identificar limitaciones y necesidades de capacitación docente y directiva.

4.1.2 Fase 2: Hacer (H)

La segunda fase atiende los ítems sobre la retroalimentación (P4) y las oportunidades de desarrollo profesional (P5). Su propósito es que la retroalimentación sea específica y oportuna, en la línea de la evidencia sobre el tipo de retroalimentación y su efecto (Hattie & Timperley, 2007), y que la formación del profesorado responda a los resultados de la evaluación: Emplear instrumentos de evaluación: observación de clases, encuestas y autoevaluación; Implementar procesos de retroalimentación académica permanente; Desarrollar planes de capacitación docente basados en resultados reales, en línea con lo hallado por Mendoza et al. (2025), cuyo estudio en una institución pública ecuatoriana encontró que los programas de formación continua, sobre todo los de modalidad híbrida, influyen positivamente en las competencias docentes; y Fomentar la cooperación activa de los docentes en el proceso evaluativo.

4.1.3 Fase 3: Verificar (V)

La tercera fase atiende el ítem sobre la mejora percibida en la práctica pedagógica (P11), el de menor valoración en la VD, y el efecto en los planes institucionales (P13). Su propósito es comprobar, con datos, si las acciones de las fases anteriores modifican las percepciones y las prácticas: Analizar datos estadísticos mediante el software estadístico Jamovi; Valorar el impacto del proceso de evaluación en el desempeño docente; Identificar fortalezas y debilidades del sistema de evaluación docente; y Elaborar informes técnicos con datos verificables para la toma de decisiones.

4.1.4 Fase 4: Actuar (A)

La cuarta fase atiende el ítem sobre la justicia y la equidad del sistema (P7). Su propósito es ajustar los instrumentos y los procedimientos a partir de lo verificado, de modo que el sistema gane credibilidad entre el profesorado: Ajustar los instrumentos de acuerdo con los criterios de evaluación docente; Diseñar técnicas de mejora continua del sistema evaluativo; y Fortalecer la capacitación de los evaluadores y los docentes.

La aplicación del modelo PHVA busca convertir la evaluación docente en un proceso integral, dinámico, reflexivo y orientado a la mejora continua. Su ejecución contribuiría a fortalecer la gestión educativa y la calidad del desempeño docente; el efecto de la propuesta, sin embargo, no se evaluó en este estudio.

5. Conclusiones

El estudio describe la percepción del profesorado y del directivo de la Unidad Educativa FAE N.º 1 sobre el sistema de evaluación del desempeño docente y sobre el impacto de esa evaluación en la mejora de la práctica pedagógica. Los resultados muestran valoraciones intermedias en ambas dimensiones, por debajo del valor de referencia adoptado, lo que sugiere que la evaluación opera de forma parcial como mecanismo de desarrollo profesional. Respecto del primer objetivo específico, el sistema de evaluación presenta limitaciones percibidas en la capacitación de los evaluadores, la equidad y la retroalimentación, entre otros aspectos, con una valoración relativamente homogénea entre sus componentes. Al respecto, Peñafiel (2023) indica que la evaluación docente permite identificar las necesidades y las potencialidades del profesorado; en la institución estudiada, esa función parece estar aún en proceso de consolidación.

Respecto del segundo objetivo específico, el impacto de la evaluación en la mejora docente se percibe como positivo, pero desigual: los ítems relativos a los ajustes metodológicos y a la contribución a la calidad de la enseñanza alcanzan las valoraciones más altas, mientras que los vinculados con la participación en

Revista Scientific - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Edición Especial Número 4 - Mayo-Julio 2026 - pp. 29-42
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e4.2.29-42
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

capacitaciones y con las mejoras institucionales son inferiores, lo que indica que el ciclo de mejora todavía no se cierra por completo.

Respecto del tercer objetivo específico, los coeficientes de correlación reportados para cada variable indican una asociación muy alta entre los ítems que las componen, lo que sugiere bloques de percepción internamente consistentes. Esos coeficientes no permiten, sin embargo, establecer una relación entre las dos variables ni inferir efectos de la gestión educativa sobre la evaluación del desempeño docente. Los datos respaldan, además, la utilidad de los componentes formativos de la evaluación. En esa línea, Espinoza y Rengifo (2025) presentan el rediseño y la validación, mediante el método Delphi, de un modelo de evaluación del desempeño docente con enfoque formativo para el Ecuador. De igual modo, Ojeda et al. (2025) encuentran que la formación docente incide de manera significativa en la innovación didáctica y en la gestión institucional.

Las deficiencias del sistema evaluativo y el impacto de la evaluación en la mejora docente se perciben como dimensiones que conviene abordar de manera articulada. Por otra parte, Tipán et al. (2025) destacan que visibilizar las deficiencias evaluativas es un punto de partida para comprender su efecto en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Asimismo, Sánchez et al. (2021) plantean que la gestión educativa puede orientar el cambio y la mejora de la evaluación docente. Estos planteamientos respaldan la pertinencia de integrar la evaluación con la gestión institucional, aunque el estudio no contrasta empíricamente esa integración.

En términos de gestión, los aspectos con mayor margen de mejora en la VI son la preparación de los evaluadores (P3), la equidad (P7) y la claridad de los criterios (P1), y en la VD la mejora percibida en la práctica pedagógica (P11). Esta priorización se deriva de los valores relativos de las medias y no de diferencias comprobadas estadísticamente entre ítems, de modo que debe tomarse como una orientación para la planificación y no como un orden definitivo.

Como aporte, el estudio documenta las percepciones del profesorado de una unidad educativa de Quito sobre su sistema de evaluación, con un análisis de la dispersión y de la precisión de las medias, información útil para la toma de decisiones institucionales y para estudios comparativos posteriores. Asimismo, ofrece una propuesta de mejora basada en el ciclo PHVA (Planificar, Hacer, Verificar, Actuar), derivada de los resultados obtenidos.

Las principales limitaciones del estudio se relacionan con el tamaño de la muestra, circunscrita a una sola institución, lo que restringe la generalización de los resultados. Además, las medidas se basan en percepciones autoinformadas, la gestión educativa no se mide como variable independiente, no se contrasta la relación entre la VI y la VD, la confiabilidad se estima para la escala completa y no por variable, y el procedimiento de cálculo de los coeficientes de correlación exige disponer de las respuestas individuales para su replicación.

Se recomienda, para futuras investigaciones, ampliar la muestra a múltiples unidades educativas de distintos contextos geográficos, incluir ítems específicos sobre gestión educativa, analizar la relación entre variables mediante pruebas inferenciales adecuadas a datos ordinales y aplicar diseños longitudinales que permitan evaluar los efectos de la gestión educativa sobre el desempeño docente en el tiempo.

6. Referencias

Arias, E., Giambruno, C., Morduchowicz, A., & Pineda, B. (2024). *The state of education in Latin America and the Caribbean 2023*. Inter-American Development Bank.

Armijo, S. T. (2024). Evaluación formativa y retroalimentación efectiva como estrategias para la mejora del aprendizaje de las matemáticas. *Didaxis. Revista Educativa, Social y Humanista, 1*(1), 53–66. https://doi.org/10.64325/qze9rx77

Berrío-Quispe, M. L., Chávez-Bellido, D. E., & Herrera-Salazar, P. M. (2022). Evaluación del desempeño docente universitario. Una mirada desde la percepción de docentes y estudiantes. *Investigación y Postgrado, 37*(2), 111–132. https://doi.org/10.56219/investigacinypostgrado.v37i2.1460

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e4.2.29-42
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE.

Espinoza, V. H., & Rengifo, L. (2025). Evaluación del desempeño docente con enfoque formativo en Ecuador. Validación de un modelo de evaluación mediante el método Delphi. *Runae*, (13), 90–103. https://doi.org/10.70141/runae.13.1198

Gajardo, L., & González, D. (2023). La actitud del profesorado hacia la evaluación del desempeño profesional docente: Estudio longitudinal en Chile. *Información Tecnológica, 34*(1), 59–70. https://doi.org/10.4067/s0718-07642023000100059

Galdo, A. J. (2021). El razonamiento deductivo, inductivo y abductivo: Diferencias e integración desde ejemplos empresariales. *Phainomenon, 20*(2), 203–222. https://doi.org/10.33539/phai.v20i2.2458

Gómez-Vega, N. R., & Gómez-Vega, D. M. (2024). Evaluación formativa en la gestión del aprendizaje en docentes de secundaria. *Revista Científica Multidisciplinaria Ogma, 3*(1), 49–63. https://doi.org/10.69516/678z9x93

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana.

Llerena, E. G., Camacho, S. N., Romero, W. O., & Rodríguez, C. P. (2025). 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

Mayorga, M. J., Sánchez, K. P., Páliz, S. J., & Melo, D. F. (2023). Gestión educativa y desempeño docente en las escuelas de Ecuador. *AlfaPublicaciones, 5*(3), 19–29. https://doi.org/10.33262/ap.v5i3.374

Mendoza, E. A., Añazco, A. B., Briones, M. G., Domo, G. M., & Sarmiento, D. A. (2025). Formación continua docente: Clave para la mejora de la calidad educativa en instituciones públicas. *Arandu UTIC, 12*(2), 4018–4031. https://doi.org/10.69639/arandu.v12i2.1211

Navareño, P. (2023). Un ciclo de innovación sostenible para la mejora continua de la práctica docente colaborativa. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (36), 10–29. https://doi.org/10.21555/rpp.vi36.2872

Ojeda, O. M., Velasco, A. D., Bracho, J. J., Quimbiulco, C. E., Álvarez, O. M., & Antamba, C. R. (2025). Formación docente y su relación con la mejora continua de la calidad en instituciones educativas. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa, 2*(4), 214–220. https://doi.org/10.70625/rlce/304

Padilla, G., Rodríguez, C., & Espinoza, D. (2023). Evaluación docente y portafolio: Análisis del desempeño profesional docente en Chile. *Educación, 32*(63), 68–98. https://doi.org/10.18800/educacion.202302.a004

Peñafiel, E. (2023). Evaluación docente y desempeño profesional pedagógico: Percepción del profesorado. *Mamakuna*, (20), 77–90. https://doi.org/10.70141/mamakuna.20.811

Pintag, L., & Siong-Tay, P. (2021). Análisis del modelo de gestión directiva en la efectividad laboral de los docentes en una institución fiscal. *593 Digital Publisher CEIT, 6*(1), 47–58. https://doi.org/10.33386/593dp.2021.1.419

Quiroz, K. G., & Rodas, V. J. (2025). Liderazgo directivo y calidad educativa en educación básica regular: Revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 9*(39), 3122–3134. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i39.1107

Ramirez, A., & Sánchez, D. (2023). Liderazgo directivo pedagógico y evaluación del desempeño docente. Institución educativa 2068 José María Arguedas, Puente Piedra, Lima, 2023. *IGOBERNANZA, 6*(22), 913–936. https://doi.org/10.47865/igob.vol6.n22.2023.280

Rey-Sarmiento, A. M. (2024). Impacto del bienestar laboral y el compromiso docente en la calidad educativa en América Latina. *Cognopolis. Revista de Educación y Pedagogía, 2*(2), 1–14. https://doi.org/10.62574/mgw8z759

Rivas, N. (2021). Gestión educativa y clima organizacional en instituciones educativas públicas de nivel de educación primaria de Huanta – Ayacucho. *Revista Educación, 19*(19), 60–77. https://doi.org/10.51440/unsch.revistaeducacion.2021.19.196

Sánchez, G., Suárez, A., & Hernández, J. (2021). La gestión educativa en la evaluación docente. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, 9*(EE1), Artículo 2. https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i.2906

Schober, P., Boer, C., & Schwarte, L. A. (2018). Correlation coefficients: Appropriate use and interpretation. *Anesthesia & Analgesia, 126*(5), 1763–1768. https://doi.org/10.1213/ANE.0000000000002864

Solano, K. M. (2024). Influencia de la gestión directiva sobre el desarrollo docente y la calidad educativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8*(1), 5227–5238. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.9855

Sullivan, G. M., & Artino, A. R., Jr. (2013). Analyzing and interpreting data from Likert-type scales. *Journal of Graduate Medical Education, 5*(4), 541–542. https://doi.org/10.4300/JGME-5-4-18

Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education, 48*(6), 1273–1296. https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2

Revista Scientific - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Edición Especial Número 4 - Mayo-Julio 2026 - pp. 29-42
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e4.2.29-42
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education, 2*, 53–55. https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd

Tipán, J. G., Hernández, M. N., León, P. L., & Castillo, C. R. (2025). Deficiencias evaluativas del desempeño docente y sus efectos en la calidad en la enseñanza-aprendizaje. *Lecturas: Educación Física y Deportes, 30*(331), 69–81. https://doi.org/10.46642/efd.v30i331.8594

Yachi-Mendoza, J. C. (2024). Liderazgo directivo y calidad educativa. *Revista Docentes 2.0, 17*(1), 320–329. https://doi.org/10.37843/rted.v17i1.480

Reseña Biográfica del autor

Edixon Rodrigo Pacheco Cabrera | erpachecoc@ube.edu.ec

Teniente Coronel de la Fuerza Aérea Ecuatoriana. Es Licenciado en Administración Aeronáutica Militar y Magíster en Recursos Humanos por la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, e Ingeniero Comercial por la Escuela Politécnica del Ejército. Posee un diplomado en ciencia, tecnología y derecho espacial y cursa la Maestría en Gestión Educativa en la Universidad Bolivariana del Ecuador. Ha sido director de talento humano en la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE y la Casa Militar Presidencial, y docente en instituciones militares. Su trayectoria se orienta al fortalecimiento organizacional, la innovación educativa y la gestión del talento humano.

Agradecimientos. El autor expresa su gratitud al docente Aldo Vinicio Falconi Asanza, tutor del presente trabajo de investigación, y a César Ricardo Castillo Montúfar, Profesor de Planta de la Universidad Bolivariana del Ecuador (UBE), por su orientación académica, acompañamiento metodológico y aportes críticos durante el desarrollo del estudio. Asimismo, se agradece a las autoridades y al personal docente de la Unidad Educativa FAE N.º 1, Quito, por su disposición y colaboración en la recolección de información.

Declaraciones del autor

Contribución del autor (Taxonomía CRediT). Edixon Rodrigo Pacheco Cabrera: Conceptualización, Curación de datos, Análisis formal, Investigación, Metodología, Administración del proyecto, Escritura - borrador original, Escritura - revisión y edición.

Financiamiento. Esta investigación no recibió financiamiento externo.

Conflicto de intereses. El autor declara no tener conflicto de intereses.

Declaración de disponibilidad de datos. Los datos están disponibles bajo solicitud razonable al autor de correspondencia (erpachecoc@ube.edu.ec).

Declaración de uso de Inteligencia Artificial. Esta versión del manuscrito se revisó con apoyo de un asistente de inteligencia artificial generativa (Claude, de Anthropic), utilizado para la corrección de formato, la verificación de las referencias, el contraste de las citas con sus fuentes y la mejora en la redacción ortográfica de párrafos. El autor es responsable del contenido, de los datos y de las conclusiones del artículo.

Aprobación ética y consentimiento informado. La investigación contó con la autorización de las autoridades de la Unidad Educativa FAE N.º 1 y se obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes. El estudio no requirió aprobación formal de un comité de ética, dado que no involucró procedimientos de riesgo para los participantes.

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

Revista Scientific - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Edición Especial Número 4 - Mayo-Julio 2026 - pp. 29-42
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361