

# Evaluación del desempeño docente con enfoque formativo en Ecuador. Validación de un modelo de evaluación mediante el método Delphi

## Teacher performance evaluation with a formative approach in Ecuador. Validation of an evaluation model using the Delphi method

 Víctor Hugo Espinosa Muela  
*victor.espinosa@evaluacion.gob.ec*  
Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Ecuador

 Luis Rengifo Vásquez  
*luisrengifo60@gmail.com*  
Dirección de Diseño Estratégico de Evaluaciones Educativas, Ecuador

Recepción: 15 de abril de 2025

Aprobación: 14 de junio de 2025



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

DOI: <https://doi.org/10.70141/runae.13.1198>

### RESUMEN

En el presente trabajo se examina la evaluación del desempeño docente a gran escala en Ecuador desde una renovada perspectiva de calidad. En este contexto, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (Ineval) rediseñó su modelo de evaluación hacia un enfoque multidimensional, orientado a fortalecer la profesionalización docente. La metodología utilizada combina un diagnóstico del modelo inicial (SMAE 2016) con un estudio Delphi para validar el Modelo de Evaluación 2024. Este proceso iterativo con expertos permitió alcanzar el consenso esperado. El rediseño prioriza un enfoque formativo, con retroalimentación continua y una evaluación integral que abarca saberes disciplinares y dimensiones clave: conocimientos pedagógicos y digitales, competencias socioemocionales, gestión del aprendizaje y responsabilidad profesional. En conclusión, un enfoque evaluativo formativo y multidimensional es necesario para mejorar la calidad educativa en Ecuador.

**Palabras clave:** evaluación docente, competencias docentes, competencia profesional, evaluación formativa, calidad educativa, evaluación educativa

### ABSTRACT

This study examines large-scale teacher performance evaluation in Ecuador from a renewed perspective of quality. In this context, the Instituto Nacional de Evaluación Educativa (Ineval) redesigned its model toward a multidimensional approach aimed at strengthening teacher professionalism. The methodology employed combines a diagnostic review of the initial model (SMAE 2016) with a Delphi study to validate the 2024 evaluation model. This iterative process, carried out with the participation of experts, allowed for the achievement of the expected consensus. The redesign prioritizes a formative approach, emphasizing continuous feedback and a comprehensive evaluation that encompasses disciplinary knowledge as well as key dimensions: pedagogical and digital knowledge, socioemotional competencies, learning management, and professional responsibility. In conclusion, a formative and multidimensional evaluation approach is essential for improving educational quality in Ecuador.

**Keywords:** teacher evaluation, teacher qualifications, occupational qualifications, formative evaluation, educational quality, educational evaluation

## INTRODUCCIÓN

### Resignificar la calidad educativa: una necesidad desde la evaluación formativa

En los últimos años, la evaluación de las prácticas educativas se ha vuelto clave para medir la calidad del sistema. Este discurso ha cobrado fuerza tanto en las escuelas como en los espacios de investigación educativa. Pero ¿qué significa este concepto? Para Héctor Monarca (2018), el término *calidad educativa* ha sido utilizado arbitrariamente para otorgar sentido a un fenómeno de alta complejidad, lo que lo hace susceptible de ser apropiado por discursos de poder.

De hecho, Foucault advierte que “los discursos son elementos tácticos en el campo de relaciones de fuerza. En toda sociedad, la producción del discurso está controlada, seleccionada, organizada y redistribuida” (Foucault, citado en Rojas, 2016, p. 49). En esta línea, Monarca (2018, 2020) entiende al discurso sobre la calidad como un sistema simbólico, consolidado desde enfoques económicos y empresariales. Para Bourdieu y Wacquant (citado en Monarca, 2020), las evaluaciones externas funcionan como mecanismos simbólicos que refuerzan la cohesión social en torno a lo que se considera buenas prácticas educativas. Por su carácter polisémico, este discurso ha logrado convocar a diversos actores —docentes, investigadores, empresarios, estudiantes— que lo construyen y legitiman desde diferentes intereses.

La calidad educativa, en la actualidad, se define por el cumplimiento de estándares que garantizan eficacia del sistema educativo, y estos están alineados con un marco de competencias que definen el desempeño esperado de los profesionales y los niveles de logro. Además, aseguran la efectividad en la gestión de procesos y procedimientos mediante la verificación del cumplimiento administrativo y organizacional. Como señala Ball (2002, citado en Monarca, 2020, p. 11), la performatividad y la nueva gestión pública se caracterizan por la incorporación de procedimientos propios del sector privado y por el culto a la excelencia y la calidad.

Según López y Flores (2006), la concepción actual de calidad educativa proviene de la gestión de la calidad total (GCT), un paradigma empresarial que mide el éxito de procesos. Para mejorar los servicios y productos se aplica la lógica del libre mercado en las escuelas. El sistema GCT incluye liderazgo, estrategia, políticas, gestión del personal, recursos, procesos y procedimientos (*plan-do-check-act*), así como la

evaluación de satisfacción e impacto de resultados (López y Flores, 2006). Martínez (2004), por su lado, afirma que las reformas educativas latinoamericanas vinculan calidad, competitividad y ciudadanía para fortalecer la economía. En este contexto, la evaluación docente garantiza el cumplimiento de estándares de calidad definidos por la autoridad educativa.

En Ecuador, los estándares de desempeño definen lo que debe hacer un profesional educativo competente (como lo manda el Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación Intercultural [RGLOEI], en su artículo 13). Según el Ministerio de Educación (Mineduc, 2017), los estándares orientan las prácticas pedagógicas, disciplinares y éticas para una enseñanza de calidad. En esta línea, la autoridad educativa ha desarrollado, además, perfiles profesionales por competencias que identifican los saberes, actitudes y habilidades requeridos (Mineduc, 2025).

La calidad educativa se mide a partir de estos estándares e indicadores en procesos sumativos y formativos de evaluación (Robalino *et al.*, 2007). La evaluación sumativa, centrada en acreditaciones y resultados de efectividad —aunque busca objetividad e igualdad de oportunidades de acceso—, ha sido criticada por su lógica empresarial limitante (Arias *et al.*, 2024). Por otra parte, se ha dado especial atención a la evaluación formativa ya que adapta sus procedimientos a las necesidades individuales y promueve una retroalimentación oportuna y pertinente (Manzi *et al.*, 2024).

En este contexto, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa en Ecuador (Ineval) ha desarrollado un modelo de evaluación que articula estándares nacionales e internacionales, con un enfoque integral y formativo centrado en el desarrollo profesional docente. Más allá de lo sumativo, busca ofrecer retroalimentación continua y oportunidades de mejora a partir del uso estratégico de los resultados.

### Tendencias formativas en la evaluación docente a nivel regional

Cruz *et al.* (2020) han identificado características clave de las evaluaciones formativas del desempeño docente. Su estudio —que abarcó diecisiete países y consideró las evaluaciones periódicas obligatorias de docentes en ejercicio— reveló que en once de estos sistemas la periodicidad es anual, mientras que en los seis restantes la evaluación se realiza cada tres, cuatro o cinco años. Las evaluaciones anuales se basan,

en su mayoría, en un único instrumento y solo hay evidencia de su implementación completa en cinco sistemas. Por otro lado, en los sistemas de evaluación con mayor periodicidad su implementación no siempre se desarrolla acorde con la legislación: emplean múltiples instrumentos (cuatro en promedio), la mayoría emplea evaluadores externos, los resultados suelen vincularse con la permanencia o la formación y, en ocasiones, no logran su plena implementación (Cruz *et al.*, 2020).

El carácter formativo de las evaluaciones de mayor periodicidad se evidencia prioritariamente en la utilización de múltiples instrumentos para valorar distintas dimensiones del desempeño, así como en su vínculo con un mismo tipo de evaluación. Estas evaluaciones, a menudo, están relacionadas con incentivos monetarios o de carrera. Un ejemplo regional es Chile, donde se aplican cuatro métodos: un portafolio de evidencias estructuradas, una autoevaluación, una entrevista estructurada con el docente y un informe de terceros, como el director y el jefe de la unidad técnica pedagógica (UTP). Adicionalmente, la evaluación se alinea perfectamente con el Marco para la Buena Enseñanza de Chile, que es una guía de buenas prácticas, definida a través de estándares, que orienta el desarrollo profesional de cada docente y se adapta a su contexto (Ministerio de Educación de Chile, 2021).

A propósito, pocos años atrás, en Chile, se emitió el instructivo Enfoque Docente por parte de la Agencia de la Calidad de la Educación de Chile para evaluar la práctica de aula, que se enfoca en la calidad de las interacciones pedagógicas y la forma en que se construye el relacionamiento pedagógico en el aula mediante factores como la construcción de un ambiente socioafectivo, el apoyo al aprendizaje profundo y la gestión del tiempo. En este instructivo se consideran ámbitos de competencia como la responsividad y el manejo de expectativas positivas de aprendizaje.

Thomas *et al.* (2018) añaden otras características importantes a las evaluaciones formativas mencionadas. Los autores sostienen que este tipo de evaluación proporciona datos valiosos para identificar las necesidades de formación y mejora del profesorado a nivel local y nacional. Además, destacan que se caracterizan por una planificación rigurosa, la consideración del contexto en el que se aplican y la evaluación de las posibles consecuencias, tanto positivas como negativas, derivadas de su implementación.

## Responsabilidad del Ineval en la evaluación formativa del desempeño docente

El Ineval se fundó en 2012 para evaluar el sistema educativo, incluyendo el desempeño docente. Entre 2014 y 2015, aplicó las evaluaciones Ser Maestro Recategorización y Ser Profesional (Chiriboga, 2019). En 2016, inició el proceso Ser Maestro (SMAE) para 140 000 docentes para identificar necesidades formativas y apoyar la recategorización. Para ello, se creó el primer Modelo de Evaluación de Desempeño Docente (Ineval, 2017), que evaluó cuatro dimensiones (saber, saber hacer, saber ser y saber estar) con diversas herramientas.

En 2023, se realizó un diagnóstico (cuyos principales hallazgos se exponen en el apartado “Diagnóstico de la implementación: identificación de los problemas”) a través de una revisión documental, un análisis de literatura, entrevistas y grupos focales en tres ciudades. Como resultado del diagnóstico, se vio la necesidad de rediseñar el Modelo de Evaluación del Desempeño Docente y sus fines de uso para afianzar el enfoque formativo y mejorar los procesos evaluativos en el país.

## Propósito del estudio

En este estudio se presentan los resultados de la validación del Modelo de Evaluación del Desempeño Docente (MED) del Ineval en Ecuador, obtenidos mediante la aplicación de la metodología Delphi. Los aportes de expertos educativos y académicos permitieron rediseñar el modelo, incorporar aspectos clave acordes con la propuesta y alinearlos con estándares de calidad.

El enfoque actual es formativo y multidimensional, y sustituye el carácter predominantemente procesual de versiones anteriores por una perspectiva centrada en el actor evaluado. Este cambio reconoce las capacidades personales y las competencias profesionales del docente como ejes fundamentales para una educación pertinente. De esta forma, se supera la visión técnico-empresarial de la evaluación de la calidad del sistema educativo. A partir de la adaptación al contexto ecuatoriano, el MED se consolida como herramienta clave para fortalecer la educación a través de la evaluación y mejora continua docente. Sus resultados fundamentarán políticas de formación y desarrollo profesional.

## MÉTODO Y MATERIALES

### Elección del método Delphi para la validación del MED

El proceso de investigación se estructuró en tres etapas: diagnóstico para identificar áreas de mejora del modelo original, rediseño del modelo con un enfoque formativo y multidimensional y validación del modelo rediseñado mediante el método Delphi, que constituye el foco principal de este artículo. Ahora, se optó por el método Delphi dada su naturaleza cualitativa, ideal para generar consenso en situaciones complejas donde la información es limitada o dispersa. Este método facilitó la recolección anónima y estructurada de opiniones especializadas. Su selección se justificó por su capacidad para validar el modelo rediseñado de forma rigurosa y colaborativa, lo que aseguró que las dimensiones e instrumentos propuestos fueran pertinentes, relevantes y técnicamente factibles en el contexto educativo ecuatoriano.

### Diagnóstico de la implementación: identificación de los problemas

La aplicación del Modelo de Evaluación de Desempeño Docente (Ineval, 2017), desarrollado a través del

proceso evaluativo Ser Maestro (SMAE), se llevó a cabo entre mayo de 2016 y agosto de 2021 con una duración de sesenta y tres meses. Esta extensión temporal fue consecuencia de la complejidad inherente a su aplicación. A continuación, se presentan las características principales del modelo aplicado para contextualizar el proceso:

- Abarcó cuatro dimensiones de evaluación: saberes disciplinares, habilidades socioemocionales y ciudadanas, gestión del aprendizaje y liderazgo profesional.
- La implementación se realizó en tres fases. La primera evaluó los saberes disciplinares y los factores asociados. La segunda abordó la gestión del aprendizaje, el liderazgo profesional y las habilidades socioemocionales y ciudadanas mediante una autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. La tercera continuó evaluando estas dimensiones, con énfasis en la práctica en aula con rúbricas de coevaluación. En todas las fases se usaron, principalmente, pruebas de base estructurada con estímulos multimedia.

Las dimensiones evaluadas del modelo y sus respectivos instrumentos de evaluación se detallan en la siguiente figura:

Figura 1. Dimensiones del Modelo de Evaluación de Desempeño Docente (2017)

Saberes disciplinares	Gestión de aprendizaje
Habilidades socioemocionales y ciudadanas	Liderazgo profesional

Fuente: Ineval (2017, p. 25)

Tabla 1. Instrumentos y tipos de evaluación utilizados en la implementación del MED (Ineval, 2017)

Tipo de evaluación por agente	Agente	Instrumentos	Saberes disciplinares	Gestión del aprendizaje	Liderazgo profesional	Habilidades socioemocionales y ciudadanas
Autoevaluación	Docente	Cuestionario		✓	✓	✓
Coevaluación	Docente par	Portafolio			✓	
Valoración de práctica de aula	Docente	Casos de estudio con estímulos multimedia		✓	✓	
Heteroevaluación	Directivos	Cuestionario		✓	✓	
Heteroevaluación	Estudiantes y familia	Cuestionario		✓		✓
Evaluación externa	Ineval	Prueba de base estructurada	✓			✓
Evaluación externa	Ineval	Rúbrica	✓	✓	✓	
Factores asociados	Ineval	Encuesta				

Fuente: elaboración propia con base en Ineval (2017, p. 26)

Al concluir el proceso de evaluación se realizó un diagnóstico centrado en la implementación del modelo para identificar falencias y proponer mejoras para su rediseño. El diagnóstico sobre la implementación del modelo se estructuró en tres fases: 1) revisión y análisis de fuentes primarias y secundarias relacionadas con el MED y la implementación de la evaluación SMAE (2016); 2) sistematización y análisis de entrevistas con docentes, como informantes clave del proceso y 3) sistematización de grupos de discusión con docentes de Quito, Guayaquil y Cuenca, quienes participaron en todas las fases de la evaluación SMAE. Los resultados más relevantes del diagnóstico son los siguientes:

1. Evaluación centrada en saberes disciplinares
2. Ausencia de retroalimentación
3. Limitaciones en la evaluación de la práctica pedagógica
4. Contenidos evaluables descontextualizados de la práctica de aula
5. Aumento en la carga laboral
6. Dificultades en las plataformas
7. Deficiencias en la comunicación
8. Sesgo en la calificación

El presente artículo no abarca el proceso completo de diagnóstico, ya que no forma parte del interés investigativo. Sin embargo, se resalta que sus resultados fueron fundamentales para el rediseño del modelo y la posterior aplicación de la metodología de validación.

### Modelo de Evaluación de Desempeño Docente (2024)

Con base en el diagnóstico, el Ineval rediseñó el Modelo de Evaluación del Desempeño Docente sobre una base teórica rigurosa, orientada a mejorar la calidad del Sistema Nacional de Educación. El modelo mantiene un enfoque multidimensional y competencial, alineado con estándares nacionales e internacionales. Esto permitió una retroalimentación precisa basada en criterios específicos.

Como acción principal, se fortaleció el concepto de competencia, entendido como “la integración indisoluble de conocimientos, destrezas y actitudes, aplicadas en situaciones reales para resolver problemas de forma creativa y eficaz” (Valle *et al.*, 2023, p. 66). Las competencias son desempeños y son puestos en

práctica como tareas de aprendizaje. Según varios autores (Schalock *et al.*, 1993; Gutiérrez, 2020; Martínez *et al.*, 2020; Roelofs y Sanders, 2007; Tobón, 2008), estas competencias implican actuaciones en contextos reales mediante actividades y resolución de problemas para formar personas capaces de transformar su entorno social. Así, el modelo define el desempeño profesional docente como la capacidad para tomar decisiones, actuar y resolver problemas dentro y fuera del aula para cumplir con las responsabilidades.

A diferencia de la versión anterior, el modelo de 2024 integra las siguientes dimensiones:

1. Conocimientos para la enseñanza efectiva
2. Competencias socioemocionales
3. Responsabilidad profesional
4. Gestión del aprendizaje

### Metodología de validación del Modelo de Evaluación de Desempeño Docente (2024)

Para el proceso de validación del MED (2024) se empleó una metodología de investigación cualitativa con el propósito de garantizar la pertinencia de la nueva propuesta. Se aplicó el método Delphi, método diseñado para alcanzar consenso sobre un tema específico mediante la recopilación de opiniones de un panel de expertos. La selección de estos expertos se realizó bajo criterios de conveniencia, lo que aseguró la participación de especialistas en evaluación educativa del ámbito académico y del sector educativo. Este grupo estuvo conformado por nueve actores, entre los cuales se encontraban exfuncionarios del Ineval y del Mineduc, así como representantes de la academia y de organismos internacionales. Esto contribuyó a la solidez y calidad del modelo validado. Así, se garantizó un conjunto diverso de información con varias experiencias.

De acuerdo con Beiderbeck *et al.* (2021), el método Delphi permite organizar y gestionar procesos estructurados de comunicación en grupo para generar ideas sobre retos actuales o futuros, especialmente en situaciones con disponibilidad limitada de información. El método Delphi se caracteriza principalmente por mantener el anonimato de los integrantes y conseguir la iteración o realimentación controlada. Los expertos pueden modificar sus opiniones en caso de aceptar puntos de vista diferentes, los cuales podrán considerarse en una segunda ronda (Gil-Gómez de Liaño y Pascual,

2012). La literatura existente evidencia que la mayoría de aplicaciones del método Delphi se desarrollan en dos rondas, usualmente en tres y rara vez en más (Steurer, 2011, citado en López, 2018, p. 22). Según Varela *et al.* (2012), lo que se busca es obtener el grado de consenso o acuerdo entre especialistas sobre el problema planteado, en lugar de dejar la decisión a un solo profesional.

La primera fase de validación fue una revisión documental por expertos, quienes analizaron el modelo y enviaron comentarios escritos. Esta ronda se centró en el rigor teórico y conceptual, las dimensiones del desempeño docente a evaluar, los instrumentos de evaluación, la ponderación de las dimensiones y sugerencias adicionales para enriquecer la propuesta. Las preguntas guía para la discusión fueron las siguientes:

- ¿Considera que la dimensión se sustenta en un marco conceptual riguroso? ¿Por qué?
- ¿Existe alguna otra subdimensión que debería contemplarse?
- ¿Los instrumentos de evaluación propuestos para la medición de la dimensión entregan evidencia objetiva y sin sesgos? ¿Por qué?
- ¿Considera que existen otros instrumentos o metodologías que ayudarían a evaluar la dimensión?

Los aportes de los expertos fueron codificados y analizados para determinar los niveles de consenso y disenso en torno a los distintos aspectos del modelo. Esta información resultó necesaria para identificar las áreas de mayor acuerdo y aquellas que requerían mayor discusión y refinamiento. Además, se consideró el sesgo de deseabilidad o conveniencia, el cual puede expresarse como comentarios de buen comportamiento que se ajustan a una probabilidad esperada; es decir, aquellos que solamente reafirman, en términos descriptivos, el valor del modelo (Beiderbeck *et al.*, 2021).

Es importante resaltar que se dio prioridad a los disensos que se convirtieron en elementos de análisis para la segunda ronda de expertos (Reguant y Torrado, 2016). El disenso puede ofrecer ideas significativas tanto en el ámbito práctico como en el académico, especialmente en estudios de carácter prospectivo (Beiderbeck *et al.*, 2021, p. 14).

La tabla de sistematización se estructuró de acuerdo con el siguiente formato:

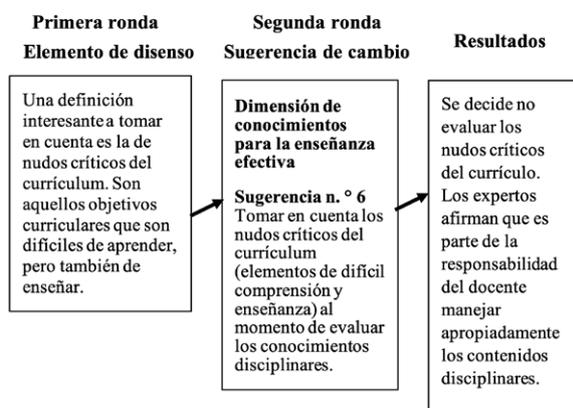
Tabla 2. Matriz diseñada para la sistematización de la información

Dimensiones	Experto/a	Criterios de consenso alineados con el MED	Criterios de disenso contrarios al MED	Sesgo de conveniencia o deseabilidad
Conocimientos para la enseñanza efectiva				
Gestión de aprendizaje				
Responsabilidad profesional				
Competencias socioemocionales				

Fuente: elaboración propia

Para la segunda ronda de discusión se entregó al grupo de validación una segunda batería de preguntas guía que consideraban las sugerencias producidas a partir de los elementos de disenso identificados en la primera ronda. Los expertos debían argumentar si estaban de acuerdo o no con la sugerencia de cambio e identificar el nivel de relevancia de cada propuesta. El procedimiento se puede evidenciar en el siguiente ejemplo:

Figura 2. Proceso de transición metodológica de la primera a la segunda ronda



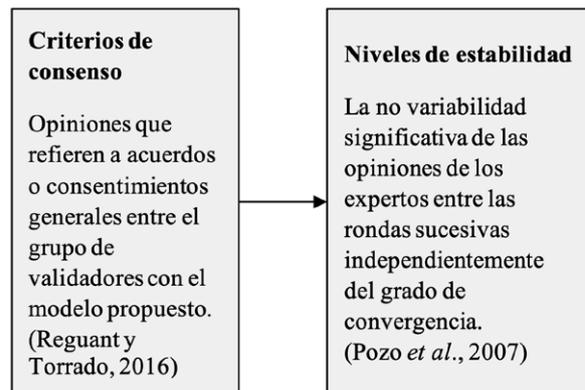
Fuente: elaboración propia

Para el procesamiento de los aportes, durante la segunda ronda de discusión, se cambió el término *consenso* por *estabilidad*, ya que —si bien no se alcanzó la convergencia de los criterios— se logró una escasa variación en sus respuestas (Beiderbeck *et al.*, 2021). Es importante señalar que, con esta ronda, se buscó alcanzar un mayor nivel de convergencia. La propia filosofía de la técnica pretende alcanzar la convergencia entre las opiniones de los participantes (Martínez, 2003).

Sin embargo, la consecución de estabilidad no implica el consenso del grupo, sino la escasa variación

en las respuestas proporcionadas. Autores como Von der Gracht (citado en Beiderbeck *et al.*, 2021) han destacado que la estabilidad es un mejor criterio, o al menos más deseable, que el clásico consenso (López, 2018). La estabilidad, según Pozo *et al.* (2007), se concibe como “la no variabilidad significativa de las opiniones de los expertos entre las rondas sucesivas, independientemente del grado de convergencia” (p. 355). Para el proceso de sistematización se recogieron, de forma sintética, las ideas medulares de los aportes sin modificar su línea argumentativa, de acuerdo con las necesidades metodológicas de investigación.

Figura 3. Variación del término criterio de consenso a niveles de estabilidad



Finalmente, se realizó un análisis en torno a los resultados con el fin de determinar la posibilidad de acoger las sugerencias de cambio de acuerdo con las posibilidades técnicas del Ineval. Una vez finalizado el proceso de validación, se realizaron los ajustes en el MED. Cabe destacar que, una vez incorporadas las sugerencias de cambio, estas se compartieron con el grupo de expertos como un factor indispensable para la retroalimentación de los participantes.

## RESULTADOS

Al concluir la sistematización de la información de la primera ronda de discusión se alcanzaron los siguientes resultados:

- El 71.4 % del grupo de validación manifestó un acuerdo parcial o total con la fundamentación teórica del modelo, mientras que el 28.6 % expresó desacuerdo. Este resultado se obtuvo a partir de un análisis porcentual de los dos primeros ítems del cuestionario, con la suma de las respuestas coincidentes entre los expertos para determinar el nivel de consenso.
- El 83.3 % del grupo presentó fundamentos claros basados en experiencias o análisis críticos, tanto para respaldar como para cuestionar la propuesta. En contraste, el 16.7 % reafirmó la validez del modelo sin aportar información relevante, lo que sugiere un posible sesgo de deseabilidad. El análisis se realizó mediante cálculo porcentual, siguiendo el método anterior.
- El grupo de validación alcanzó un consenso general respecto a la aceptación de las nuevas dimensiones propuestas en el modelo y los instrumentos de evaluación seleccionados.

Entre los criterios de disenso que respaldan la actualización del modelo se encuentran los siguientes, los cuales se presentarán en dimensiones.

### Conocimientos para la enseñanza efectiva

- Incorporar en la base teórica del modelo los conceptos de arquitectura cognitiva y teoría de la carga cognitiva para comprender cómo se procesa, almacena y recupera la información durante el aprendizaje.
- Incluir el análisis de neuromitos, teorías discontinuadas de aprendizaje y leyendas urbanas en educación como elementos para evitar en la práctica docente.
- Incluir en la base conceptual elementos teóricos generados posterior a la pandemia del COVID-19 y teorías sobre el avance tecnológico en la sociedad del conocimiento.
- Agregar conocimientos vinculados con la inteligencia artificial y la tecnología inmersiva.

### Gestión del aprendizaje

- Incluir componentes vinculados con la gestión del tiempo y del aprendizaje, la interacción dialógica y el uso de recursos tecnológicos.
- Priorizar en el instrumento evaluativo el criterio específico de gestión del tiempo y del aprendizaje.
- Enfatizar la práctica de retroalimentación como eje de evaluación.
- Realizar dos visitas de aula (en lugar de una) para una valoración más precisa.

### Responsabilidad profesional

- Incorporar componentes relacionados con la eficacia colectiva docente.
- Orientar la dimensión hacia el cumplimiento de funciones docentes y no a tareas administrativas que obstaculizan el desarrollo profesional.
- Incluir un componente ético y una mirada hacia la transformación social que contemple el ambiente, la ecología y el compromiso comunitario.
- Ampliar los criterios de evaluación para incluir en esta dimensión:

Protección del bienestar integral de los estudiantes

Participación en el centro educativo

Comunidades profesionales de aprendizaje

Convivencia con el entorno

### Competencias socioemocionales

- Incluir elementos directamente vinculados con:
  - Autocontrol
  - Autoeficacia
  - Emociones prosociales y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

Finalizada la primera ronda de discusión, se recogieron los criterios de disenso para su revisión en la segunda ronda por el grupo de expertos. Como se indicó, los criterios de disenso se organizaron como sugerencias de cambio.

Al concluir la segunda ronda de discusión y la sistematización de la información, se priorizó atender las sugerencias con alto nivel de estabilidad. De esta

forma se justificó la implementación en el MED según las posibilidades operativas del Ineval. A continuación, se detallan las propuestas de cambio al Modelo de Evaluación de Desempeño Docente que fueron aceptadas o rechazadas. Cabe señalar que su análisis se realizó mediante mesas técnicas internas del instituto.

## Conocimientos para la enseñanza efectiva

- Se descartó la incorporación de indicadores sobre la generación de ambientes de aprendizaje en la subdimensión conocimientos pedagógicos, ya que este aspecto se evalúa en la dimensión de gestión del aprendizaje mediante el instrumento *teach*, que incluye componentes como el aprendizaje guiado y la promoción de la interacción en el aula (Banco Mundial, 2021a).
- Se aceptó, como criterio con mayor consenso, que es parte de la responsabilidad del docente manejar apropiadamente los contenidos disciplinares y saber compartirlos mediante metodologías efectivas de enseñanza. Resulta difícil identificar objetivamente aquellos nudos críticos del currículo o contenidos temáticos curriculares que dificulten el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Se acogió el criterio de integrar conocimientos sobre operaciones cognitivas (por ejemplo: analizar o clasificar) dirigidas a la consecución de aprendizajes. Shayer (2003, citado en Hattie, 2012) menciona que los docentes deben comprender que su función consiste en intervenir para que los estudiantes alcancen un nivel más alto de pensamiento, de tal forma que puedan utilizar y practicar esas habilidades desarrolladas en situaciones reales; es decir, identificar el nivel de exigencia cognitiva de cada una de las actividades planificadas.
- Se acogió de forma parcial el criterio de actualización de la base conceptual, particularmente en lo relacionado con los conocimientos digitales. Se consideró que no es posible prescindir de aportes valiosos en el campo educativo que, aunque no necesariamente correspondan a los últimos cinco años de investigación, siguen siendo relevantes para el contexto actual.
- Se decidió no evaluar componentes relacionados con la inteligencia artificial y la tecnología inmersiva debido a las limitaciones contextuales en Ecuador. Cifras del Ineval (2018) muestran que el 36.22 % de la población reside en zonas rurales con deficiente conectividad, y el 45.4 % de

los planteles nacionales son rurales. Sin embargo, esto no impide evaluar competencias digitales que sí sean congruentes con el contexto y esenciales para la práctica docente.

- La inclusión de los conceptos *neuromitos* y *arquitectura cognitiva* se aprobó a pesar del debate inicial. La evaluación no se enfocará en el conocimiento teórico, sino en la aplicación práctica de estos principios por parte de los docentes. El objetivo es que internalicen metodologías para crear entornos de aprendizaje efectivos y diseñar actividades que impulsen un aprendizaje significativo y faciliten el progreso estudiantil. Con esto se demuestra una comprensión profunda de la enseñanza más allá de la teoría.

## Gestión del aprendizaje

- Se acogió el criterio de no realizar dos visitas de aula ni la grabación de la práctica de enseñanza para la dimensión de gestión del aprendizaje, debido a que se consideraron las limitaciones del contexto, los recursos económicos y la optimización de los medios disponibles. No obstante, se deja sujeto a un análisis técnico de recursos previo al proceso de implementación de la evaluación.
- Se consideró la práctica dialógica docente-estudiante en el aula si su objetivo se especifica en el plan de clase. Investigaciones de John Hattie (2012) demuestran que la discusión en clase es una estrategia de alto impacto en el aprendizaje, ya se fomenta un aprendizaje profundo mediante el tratamiento crítico y la verbalización. Además, la calidad de las interacciones y el diálogo se integran en el enfoque del aplicador *teach*.

## Responsabilidad profesional

- Se decidió orientar la dimensión de responsabilidad profesional hacia un enfoque que contemple el componente ético y la responsabilidad social para abarcar aspectos como el ambiente, la ecología y el compromiso con la sociedad. Además, se integró a la subdimensión de compromiso institucional criterios como la protección del bienestar integral de los estudiantes, la participación en el centro educativo, las comunidades profesionales de aprendizaje, la convivencia con el entorno y el desarrollo profesional.

## Competencias socioemocionales

- Se acordó orientar la evaluación principalmente hacia las competencias socioemocionales, en concordancia con el enfoque del Grupo de Investigación sobre Orientación Psicopedagógica, el cual promueve el desarrollo emocional como un componente esencial del desempeño docente.

El método Delphi busca estabilidad en las estimaciones del grupo de validación. La estabilidad tras la segunda ronda indica la pertinencia de las sugerencias al Modelo de Evaluación Docente y valida el proceso de discusión y análisis. El informe concluye que el enfoque empleado fue efectivo para generar consenso y acuerdo entre los participantes.

## DISCUSIÓN

### Dimensiones de desempeño docente

#### Conocimientos para la enseñanza efectiva

El Modelo de Evaluación de Desempeño Docente (2024) establece que su primera dimensión evalúa el dominio de conocimientos generales para la enseñanza —incluyendo saberes pedagógicos y digitales— y los conocimientos específicos de la disciplina, todos esenciales para una enseñanza y aprendizaje de calidad. Para medir esto, el MED propone una prueba de base estructurada que valore ambos tipos de conocimiento. Este instrumento es importante para estandarizar la evaluación, ya que asegura objetividad y comparabilidad. Gallardo (2009) sugiere pruebas de base estructurada que alcancen hasta el cuarto nivel de dominio, lo que permite una cobertura exhaustiva, la comparación de resultados entre diversos contextos educativos y enriquece la toma de decisiones formativas a nivel sistémico y local.

El dominio de estos conocimientos incide directamente en el aprendizaje de los estudiantes. La literatura sugiere que un docente con fuerte dominio de su área fortalece su sentido de autoeficacia; es decir, la percepción de su capacidad para realizar tareas con éxito (Tickell y Klassen, 2024). El informe TALIS (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD], 2019) corrobora que la autoeficacia docente se relaciona estrechamente con las prácticas pedagógicas y la calidad de la instrucción (Holzberger *et al.*, 2013, citado en OECD, 2019).

De hecho, este dominio mejora las decisiones pedagógicas, ya que permite al docente seleccionar con mayor claridad qué y cómo enseñar. Esto impacta los resultados de aprendizaje (Hattie, 2012; Elacqua *et al.*, 2018). Estas decisiones, cuando son guiadas por una planificación rigurosa y sostenida en evidencia, se convierten en herramientas clave para una enseñanza efectiva y un desarrollo profesional continuo. En América Latina, donde el proceso pedagógico enfrenta limitaciones en la formación inicial y la innovación (Bruns y Luque, 2015), una evaluación contextualizada y precisa del conocimiento docente no solo facilita diagnósticos más adecuados, sino que también favorece la formulación de programas de formación continua más pertinentes y eficaces: algo central en un modelo formativo como el MED.

No obstante, a pesar de la relevancia de los conocimientos disciplinares, es importante reconocer que son solo una parte del proceso evaluativo. Centrarse exclusivamente en este componente podría ser contraproducente. Hattie y Larsen (2020) argumentan que el impacto del conocimiento disciplinar del docente en el rendimiento estudiantil es bajo si no se consideran otros elementos clave de la práctica pedagógica. Esta afirmación refuerza el carácter multidimensional del modelo y la necesidad de una evaluación integral del desempeño docente.

Finalmente, la evaluación de las habilidades digitales se integra como un componente vital dentro de esta dimensión de conocimientos. Alinearla con marcos internacionales como Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y DigCompEdu (Redecker, 2020) es fundamental para preparar a los docentes ante los desafíos actuales y promover su desarrollo en el uso efectivo de la tecnología para enriquecer el aprendizaje.

#### Gestión de aprendizaje

Esta dimensión del MED se enfoca en el saber hacer del docente; es decir, su capacidad de actuar y resolver problemas en el aula basándose en la planeación y el contexto (Tobón, 2005). Su carácter es fuertemente formativo, ya que la observación directa del desempeño en el aula permite identificar áreas de mejora y ofrecer retroalimentación continua.

Investigaciones, como las de Luna *et al.* (2021), demuestran que la calidad de las interacciones entre el docente y los estudiantes es el principal motor del aprendizaje. Por ello, el MED se centra en medir cómo las intervenciones mejoran estas interacciones. Para tal fin se emplea la evaluación como un mecanismo para

identificar prácticas efectivas y generar evidencia útil para el desarrollo profesional.

A diferencia de la versión anterior (Ineval, 2017), el MED rediseñado (Ineval, 2024) separa el conocimiento pedagógico de la gestión del aprendizaje. Esto significa que se evalúa la aplicación práctica de teorías y metodologías, y se la diferencia de habilidades concretas en el aula como la gestión del tiempo, la cultura de aula, la resolución de situaciones disruptivas y el aprendizaje guiado y dialógico. Estos aspectos son más fácilmente verificables mediante la observación directa en aula (Luna *et al.*, 2021), lo que facilita una retroalimentación más precisa y formativa.

La evaluación de esta dimensión se realizará mediante visitas al aula, una técnica probada para observar cualitativamente la práctica docente (Cruz *et al.*, 2020). Esta observación permite analizar las prácticas pedagógicas y las interacciones e identifica áreas de mejora. El MED integra componentes e instrumentos del marco *teach* del Banco Mundial (2021b, 2021c, 2023), que evalúa el tiempo de instrucción y la calidad de las prácticas docentes. El *teach*, diseñado para monitorear y mejorar la enseñanza en países de ingresos bajos y medios, se adapta a diversas edades y niveles educativos. Al incorporar este marco, el MED busca una interpretación integral y formativa del desempeño docente en su contexto, con el fin último de mejorar las interacciones pedagógicas y el aprendizaje estudiantil.

### Responsabilidad profesional

El trabajo docente no solo incluye la interacción en clase entre docentes y estudiantes, sino que también abarca una amplia gama de responsabilidades en diferentes espacios (Danielson, 2013). Su rol trasciende la mera transmisión de conocimientos; más bien, abarca una amplia gama de responsabilidades profesionales e institucionales. Hattie (2012) subraya que la verdadera responsabilidad profesional docente se centra en el aprendizaje y bienestar del estudiante, más allá del cumplimiento de programas o la gestión administrativa. Esta responsabilidad implica un profundo compromiso y ética profesional, e incluye la actitud, el desarrollo continuo, el servicio a la profesión y el conocimiento del entorno escolar (Medina, 2013; Scriven, 1994).

La responsabilidad profesional también se manifiesta a través del aprendizaje colaborativo en comunidades profesionales de aprendizaje (PLCs). Estas fomentan el desarrollo profesional docente, la reflexión sobre la práctica y la mejora de la enseñanza para el aprendizaje estudiantil (York-Barr y Duke, 2008;

Hord, 1997; Krichesky y Murillo, 2011; Christensen y Jerrim, 2025). Las PLCs se caracterizan por una visión y valores compartidos, un enfoque en el aprendizaje de estudiantes y docentes y la colaboración continua (Christensen y Jerrim, 2025). Participar en ellas aumenta la eficacia y el compromiso docente, dado que promueve un desarrollo profesional colaborativo y contextualizado (Christensen y Jerrim, 2025; Skyterstad *et al.*, 2025); es decir, ajeno a prácticas individualistas.

Adicionalmente, la responsabilidad docente incluye fomentar el desarrollo sostenible y la conciencia ambiental. Reimers (2020), a propósito, destaca la importancia de evaluar estrategias para desarrollar la competencia global en futuros docentes. Desde esta perspectiva, la dimensión de responsabilidad profesional actualizada abarca la capacidad del docente para reflexionar de manera sistemática sobre su práctica profesional, implementar estrategias de desarrollo profesional continuo y emplear las habilidades, actitudes y conocimientos necesarios para cumplir responsablemente con las exigencias de la institución. El instrumento de evaluación seleccionado es el cuestionario de autoevaluación. Se utiliza este instrumento, ya que ofrece un alto potencial para que los docentes identifiquen fortalezas y debilidades y mejoren continuamente (Calatayud, 2021).

En resumen, esta dimensión aporta un carácter formativo decisivo al Modelo de Evaluación Docente, ya que promueve una comprensión integral y ética del rol docente que trasciende la gestión administrativa para centrarse en el compromiso con el aprendizaje, el bienestar estudiantil y el desarrollo sostenible. La autoevaluación y el fomento de PLCs integran la responsabilidad individual con el compromiso colectivo. Así, se consolida como un eje formativo esencial del modelo. Además, el énfasis en la colaboración en comunidades profesionales de aprendizaje fortalece la dimensión colectiva del aprendizaje docente, lo que habilita procesos de mejora sostenida en función de las demandas institucionales y sociales.

### Competencias socioemocionales

El MED integra la evaluación de las competencias interpersonales e intrapersonales, y prioriza las socioemocionales. Para ello, adopta el Modelo Pentagonal de Desarrollo Emocional del GROPE, que desglosa la inteligencia emocional en cinco dimensiones: conciencia, regulación, autonomía, competencia social y habilidades para la vida. Adicionalmente, se considera el modelo de los cinco grandes (Ortet *et al.*, 2017)

—un referente en psicología de la personalidad— para evaluar rasgos como la apertura a la experiencia, la responsabilidad, la extraversión, la amabilidad y la estabilidad emocional. Esta combinación proporciona un perfil integral de las competencias socioemocionales del docente, y ofrece una retroalimentación valiosa para fortalecer su autoconocimiento y su habilidad para gestionar emociones y relaciones: aspectos cruciales para una práctica pedagógica ética, empática y sostenible.

## CONCLUSIONES

El modelo actual define el perfil de un docente de calidad, constituido discursivamente a partir de un análisis integral de las dimensiones fundamentales de su desempeño. De acuerdo con el Modelo rediseñado, el docente de calidad domina los contenidos de la disciplina que imparte, los conocimientos pedagógicos y los conocimientos digitales. Sus comportamientos y prácticas en el aula le permiten aprovechar al máximo el tiempo de enseñanza, crear una cultura de aula y promover el proceso de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales de los estudiantes. Es un profesional responsable, comprometido con el desarrollo personal, institucional y comunitario, y consciente de las necesidades sociales y ecológicas a nivel local y global; reflexiona continuamente sobre su práctica y el aprendizaje de los estudiantes, mientras desarrolla estrategias para seguir aprendiendo y mejorando a nivel profesional. En general, el docente de calidad posee y cultiva habilidades sociales y emocionales que favorecen su bienestar, motivación y las buenas relaciones con los distintos actores de la comunidad educativa. En conjunto, este enfoque integral aborda la función docente en su totalidad, sin excluir ninguna de sus dimensiones esenciales.

La mejora del MED ha sido significativamente enriquecida gracias a los aportes obtenidos en las rondas de discusión. Estos han permitido un rediseño que atiende de manera más contextualizada, precisa y equitativa las diversas dimensiones del desempeño docente. Las reflexiones surgidas de este proceso contribuyeron a ajustar los instrumentos de evaluación, puesto que aseguraron que cada dimensión —conocimientos para la enseñanza efectiva, gestión del aprendizaje, responsabilidad profesional y competencias socioemocionales— sea evaluada de manera diferenciada. Con esto se evitó la superposición de criterios y se promovió una evaluación más justa y formativa.

El nuevo enfoque del modelo promueve una retroalimentación formativa continua, un aspecto que en el diseño anterior no fue considerado. La retroalimentación planificada, inmediata y específica para cada dimensión permite a los docentes reflexionar sobre su práctica y realizar ajustes de manera constante. Esto impulsa un proceso continuo de mejora. Además, esta dinámica es fundamental para establecer una cultura de aprendizaje profesional y desarrollo que va más allá de la evaluación sumativa, pues vincula la calidad educativa no solo a la certificación y a la eficacia del proceso, sino también al crecimiento integral.

Para mejorar los resultados, se planteó una implementación gradual del proceso evaluativo con el objetivo de corregir fallas operativas como problemas técnicos, de acceso, deshonestidad y comunicación deficiente. Asimismo, se enfatizó un enfoque formativo que priorice la retroalimentación constructiva para reducir la percepción de obligatoriedad y fomentar un ambiente de aprendizaje colaborativo. Finalmente, futuras investigaciones podrían explorar el impacto del modelo en la formación docente (inicial y continua), la efectividad de la retroalimentación en la práctica pedagógica, y cómo los actores educativos apropian el modelo para fortalecer una cultura profesional centrada en el aprendizaje, el diálogo y el compromiso ético con la equidad y la calidad educativa.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, E., Dueñas, X., Giambruno, C. y López, Á. (2024). *The state of education in Latin America and the Caribbean: Learning assessments*. Inter-American Development Bank.
- Banco Mundial. (2021a). *Teach: Ayudando a los países a monitorear y mejorar la calidad de la enseñanza*. Banco Mundial. <https://bit.ly/3Bm0rjy>
- Banco Mundial. (2021b). *Teach Primary: Resumen ejecutivo y guía de implementación*. Banco Mundial. <https://bit.ly/3TJK5aQ>
- Banco Mundial. (2021c). *Teach ECE: Resumen ejecutivo y guía de implementación*. Banco Mundial. <https://bit.ly/3XY9QXj>
- Banco Mundial. (2023). *Teach Secondary: Resumen ejecutivo y guía de implementación*. Banco Mundial. <https://bit.ly/4gI2rTy>
- Beiderbeck, D., Frevel, N., Von der Gracht, H., Schmidt, S. y Schweitzer, V. (2021). Preparing, conducting, and analyzing Delphi surveys: Cross-disciplinary practices,

- new directions, and advancements. *MethodsX*, 8, 1-20. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.120577>
- Bruns, B. y Luque, J. (2015). *Profesores excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Banco Mundial. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-0151-8>
- Calatayud, A. (2021). Evaluación docente y mejora profesional: Descubrir el encanto de su complicidad. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14(1), 87-100. <https://doi.org/10.15366/riee2021.14.1.005>
- Chiriboga, C. (2019). *Reforma de la carrera docente en Ecuador*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Christensen, A. y Jerrim, J. (2025). Professional learning communities and teacher outcomes: A cross-national analysis. *Teaching and Teacher Education*, 156, 1-24. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104920>
- Cruz, Y., Hincapié, D. y Rodríguez, C. (2020). *Profesores a prueba: Claves para una evaluación docente exitosa*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://bit.ly/3N0r7ZK>
- Danielson, C. (2013). *The framework for teaching evaluation instrument*. The Danielson Group.
- Schalock, H., Schalock, M., Cowart, B. y Myton, D. (1993). Extending teacher assessment beyond knowledge and skills: An emerging focus on teacher accomplishments. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 7(2), 105-133. <https://doi.org/10.1007/BF00995299>
- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E. y Mariana, A. (2018). *Profesión: Profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Banco Interamericano de Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0001172>
- Gallardo, K. (2009). *La nueva taxonomía de Marzano y Kendall: Una alternativa para enriquecer el trabajo educativo desde su planeación* [Ponencia]. Congreso Educativo Hay Talento 2009, Ciudad de México, México.
- Gil-Gómez de Liaño, B. y Pascual, D. (2012). La metodología Delphi como técnica de estudio de la validez de contenido. *Anales de Psicología*, 28(3), 1011-1020. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16723774041.pdf>
- Gutiérrez, L. (2020). Gestión educativa y su relación con el desempeño docente. *Ciencia y Educación: Revista Científica*, 1(2), 18-28. <https://doi.org/10.48169/Ecuatesis/0102202008>
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers*. Routledge.
- Hattie, J. y Larsen, S. (2020). *The purposes of education*. Routledge.
- Hord, S. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Southwest Educational Development Laboratory.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa [Ineval]. (2017). *Modelo de evaluación docente*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa [Ineval]. (2023). *Revisión de antecedentes nacionales e internacionales de evaluación del desempeño docente*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Krichesky, G. y Murillo, J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje: Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55118790005.pdf>
- López, E. (2018). El método Delphi en la investigación actual en educación: Una revisión teórica y metodológica. *Educación XXI*, 21(1), 17-40. <https://bit.ly/4eznuq1>
- López, S. y Flores, M. (2006). Las reformas educativas neoliberales en América Latina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1), 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15508106.pdf>
- Luna, D., Del Toro Mijares, A., Molina, E. y Pushparatnam, A. (2021). *How do we know teacher professional development is working? Measuring changes in teaching practices in the classroom*. Banco Mundial. <http://documents.worldbank.org/curated/en/099110123172522907>
- Manzi, J., Sun, Y. y García, M. (2024). *Evaluación docente en el mundo*. Ediciones UC.
- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización en América Latina*. Anthropos.
- Martínez, I., Esparza, A. y Gómez, R. (2020). El desempeño docente desde la perspectiva de la práctica profesional. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), 1-17. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.703>
- Martínez, E. (2003). La técnica Delphi como estrategia de consulta a los implicados en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 449-463. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99311>
- Medina, A. (2013). *Formación del profesorado: Actividades innovadoras para el dominio de las competencias docentes*. Editorial Universitaria Ramón Areces. <https://bit.ly/4eCcYh8>
- Ministerio de Educación [Mineduc]. (2017). *Manual para la implementación y evaluación de los estándares de calidad educativa*. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/12/Manual-para-la-implementacion-de-los-estandares-de-calidad-educativa.pdf>

- Ministerio de Educación [Mineduc]. (2021). *Catálogo de perfiles profesionales* [documento de acceso restringido]. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación [Mineduc]. (2025). *Catálogo de perfiles profesionales*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación de Chile. (2021). *Estándares de la profesión docente. Marco para la buena enseñanza*. Ministerio de Educación de Chile. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>
- Monarca, H. (2018). *Calidad de la educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas*. Editorial Dykinson.
- Monarca, H. (2020). Sistemas de evaluación: Disputas simbólicas y configuración de prácticas educativas en los procesos de globalización y reforma del Estado. En H. Monarca (Ed.), *Evaluaciones externas: Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación* (pp. 12-36). Universidad Autónoma de Madrid.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2013). *Teachers for the 21st century: Using evaluation to improve teaching*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. <https://bit.ly/3zoWeex>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. <https://doi.org/10.1287/1d0bc92a-en>
- Ortet, G., Martínez, T., Mezquita, L., Morizot, J. y Ibáñez, M. (2017). Big Five Personality Trait Short Questionnaire: Preliminary validation with Spanish adults. *The Spanish Journal of Psychology*, 20, 1-15. <https://doi.org/10.1017/sjp.2017.8>
- Pozo, M., Gutiérrez, J. y Rodríguez, C. (2007). El uso del método Delphi en la definición de los criterios para una formación de calidad en animación sociocultural y tiempo libre. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 351-366. <https://revistas.um.es/rie/article/view/96831>
- Redecker, C. (2020). *Marco europeo para la competencia digital de los educadores: DigCompEdu*. Secretaría General Técnica del MEFP. <https://bit.ly/3Yx376x>
- Reguant, M. y Torrado, M. (2016). El método Delphi. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9(1), 87-102. <https://doi.org/10.1344/reire2016.9.1916>
- Reimers, F. (2020). *Educating students to improve the world*. Springer Open.
- Roelofs, E. y Sanders, P. (2007). Towards a framework for assessing teacher competence. *European Journal of Vocational Training*, 40, 123-139. <https://bit.ly/4eDwav4>
- Robalino, M., Körner, A. y Murillo, F. (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Rojas, C. (2016). Foucault: El discurso del poder y el poder del discurso. *Universitas Philosophica*, 33(66), 45-56. <https://bit.ly/3XZ37MP>
- Scriven, M. (1994). Duties of the teacher. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8(2), 151-158. <https://doi.org/10.1007/BF00972261>
- Skytstad, R., Antonsen, Y., Aspfors, J. y Heikkinen, H. (2025). Reframing new teacher induction: Opportunities over deficiencies. *Teaching and Teacher Education*, 155, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104910>
- Thomas, S., Doyle, H., Tikly, L. y Cortez, A. (2018). *Scan of International Approaches to Teacher Assessment*. University of Bristol.
- Tickell, R. y Klassen, R. (2024). Developing the teacher mentoring self-efficacy scale (TMSES) using the Delphi method and exploratory factor analysis. *Teaching and Teacher Education*, 139, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104452>
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Ecoe Ediciones.
- Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: El enfoque complejo*. Cife.
- Varela, M., Díaz, L. y García, R. (2012). Descripción y usos del método Delphi en investigaciones del área de la salud. *Revista Investigación en Educación Médica*, 1(2), 90-95. <https://bit.ly/43aYT7P>
- Valle, J., Manso, J. y Sánchez, L. (2023). *Las competencias profesionales docentes*. Narcea Ediciones.
- York-Barr, J. y Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316. <https://doi.org/10.3102/00346543074003255>