



## EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE UNIVERSITARIO. UNA MIRADA DESDE LA PERCEPCIÓN DE DOCENTES Y ESTUDIANTES

**Margoth Luliana Berrío Quispe<sup>1</sup>**

[margoth.berrio@urp.edu.pe](mailto:margoth.berrio@urp.edu.pe)  
<https://orcid.org/0000-0002-9676-5571>  
Universidad Ricardo Palma, Lima, Perú

**Dina Emeteria Chávez Bellido<sup>2</sup>**

[dina.chavez@urp.edu.pe](mailto:dina.chavez@urp.edu.pe)  
<https://orcid.org/0000-0001-9482-6783>  
Universidad Ricardo Palma, Lima, Perú

**Patricia Matilde Herrera-Salazar<sup>3</sup>**

[Patricia.herrera2020@outlook.com](mailto:Patricia.herrera2020@outlook.com)  
<https://orcid.org/0000-0001-6522-7044>  
Universidad Femenina del Sagrado Corazón, UNIFE, Lima, Perú

**Recibido: 12/04/2022 Aprobado: 10/06/2022**

### RESUMEN

El objetivo del estudio fue analizar la percepción de profesores y estudiantes universitarios sobre la evaluación del desempeño docente que se desarrolla, semestralmente, en una universidad privada de Lima. El enfoque empleado en la investigación es el cualitativo. Para obtener la información, se utilizó la técnica de entrevista semiestructurada, aplicada sincrónicamente, mediante videoconferencias, a seis docentes y seis estudiantes de pregrado de la universidad. Los resultados permitieron encontrar: (1) coincidencias entre la percepción de estudiantes y docentes: evaluación subjetiva, descontextualizada y realizada solo por formalidad; (2) ausencia de reconocimiento a los buenos docentes; (3) limitaciones por parte de los docentes, sobre todo, de mayor edad, en la aplicación de las TIC y (4) falta de retroalimentación permanente. Se concluye que una evaluación del desempeño docente debe ser holística, tanto cuantitativa como cualitativa, pues sería útil para reflexionar y mejorar el proceso académico ya que implica responsabilidad institucional, social y ética.

**Palabras clave:** evaluación del docente, responsabilidad institucional, valoración estudiantil.

### EVALUATION OF UNIVERSITY TEACHING PERFORMANCE. A LOOK FROM THE PERCEPTION OF TEACHERS AND STUDENTS ABSTRACT

The objective of the study was to analyze the perception of university professors and students about the evaluation of teaching performance that takes place every six months at a private university in Lima. The approach used in the research is qualitative. To obtain the information, the semi-structured interview technique was used, applied synchronously, through videoconferences, to six teachers and six undergraduate students from the university. The results allowed to find: (1) coincidences between the perception of students and teachers: subjective evaluation, decontextualized and carried out only for formality; (2) lack of recognition of good teachers; (3) limitations on the part of teachers, especially older ones, in the application of ICT and (4) lack of permanent feedback. It is concluded that an evaluation of teaching performance must be holistic, both quantitative and qualitative, as it would be useful to reflect on and improve the academic process since it implies institutional, social and ethical responsibility.

**Keywords:** teacher evaluation, institutional responsibility, student evaluation.

<sup>1</sup> **Margoth Luliana Berrío Quispe.** Doctora en Educación. Magíster en Administración. Licenciada en Educación, Lengua y Literatura. **Institución de adscripción:** Universidad Ricardo Palma, Lima, Perú.

<sup>2</sup> **Dina Emeteria Chávez Bellido.** Magíster en Ciencias de la Educación. Licenciada en Educación, Castellano y Literatura. **Institución de adscripción:** Universidad Ricardo Palma, Lima, Perú.

<sup>3</sup> **Patricia Matilde Herrera Salazar.** Magíster en Tecnología Educativa. Egresada del Doctorado en Educación. Licenciada en Educación, Lengua y Literatura. **Institución de adscripción:** Universidad Femenina del Sagrado Corazón, UNIFE, Lima, Perú.

## Introducción

Aunque las evaluaciones formales de los profesores en el nivel superior también suelen ser realizadas por pares, administradores y por los propios docentes individuales, como autoevaluaciones (McGee, 1995), las evaluaciones de los estudiantes son las más generalizadas y debatidas. Según Marsh (1982), esta difusión de las evaluaciones de los estudiantes, sobre la eficacia de la enseñanza universitaria es, probablemente, la más estudiada de todas las formas de evaluación del personal y una de las que cuentan con mayor apoyo en términos de la investigación empírica. Efectivamente, Centra (2003) reportó que una consulta a la base de datos ERIC devolvió más de dos mil referencias a estudios sobre evaluación de la docencia por parte de los estudiantes, al tiempo que numerosos nuevos estudios incrementan continuamente la literatura específica, por lo cual, la permanente popularidad de este tema implica que todos los esfuerzos dedicados a entender mejor las evaluaciones de los estudiantes, están bien empleados.

Sin embargo, considerando estos planteamientos desde una perspectiva histórica, Marsh y Dunkin (1992), entre otros autores, argumentaron que numerosos estudios metodológicamente poco sólidos sobre tales evaluaciones fueron publicados en la década de 1970, un período que Centra (1993, p. 9) consideró la época de mayor auge de la investigación sobre las evaluaciones de los estudiantes. Por su parte, Marsh y Roche (1997) prácticamente consideraron gran parte de la base de la literatura dedicada a este tema, como casi sin valor, argumentando que la copiosa literatura sobre los potenciales sesgos en las evaluaciones estudiantiles era carente de fundamentos teóricos, defectuosa en lo metodológico y sin sustento en definiciones operativas de sesgo bien articuladas, contribuyendo, de ese modo, a descalificar dichas evaluaciones.

Así, las ventajas y las deficiencias de las evaluaciones de la enseñanza por parte de los estudiantes han sido, desde hace años, objeto de intensas discusiones (Centra, 1993; Feldman, 2007; Marsh y Roche, 1994; Watkins, 1994). En todos los estudios dedicados a este polémico tema se reconoce la importancia de dichas evaluaciones como indicadores de la calidad de la enseñanza, a la vez que se señalan sus limitaciones y se destaca la importancia que reviste el carácter multidimensional del proceso docente, a los efectos de garantizar la validez de dichas evaluaciones. Esta perspectiva es importante para los administradores educativos, desarrolladores de programas y usuarios potenciales, para tomar decisiones debidamente fundamentadas con respecto al uso apropiado de las evaluaciones profesoraes por parte de los estudiantes, así como para futuras investigaciones sobre este controversial tema.

Existen múltiples tipos de evaluación, de acuerdo con el fin que se busque con ellas y lo que se pretende saber. La evaluación es un juicio de valor de una persona con respecto a algo. Permanentemente evaluamos, porque emitimos juicios sobre personas, objetos o circunstancias. La evaluación es un proceso sistemático, en el que se obtiene y emite información útil para presentar un juicio de valor, previa investigación profunda

---

de un desempeño de acuerdo con el fin que se persigue (Guerra-López, 2007; Loaiza et al, 2016).

El desempeño implica actitudes, valores, saberes y habilidades que se encuentran interiorizados en cada persona e influyen en la manera cómo actúa en su contexto, afronta de forma efectiva retos propios de su labor e incide en la calidad general del trabajo. La evaluación del profesorado no debe concebirse como una estrategia de control jerárquico de las actividades del docente, sino como una forma de impulsar y promover su mejoramiento para generar políticas educativas que contribuyan a su difusión. La evaluación y el plan de desarrollo profesional deben cumplir un papel formativo, que faciliten la integración de directivos, docentes, padres y estudiantes, como miembros de la comunidad educativa (Martí et al, 2010; Olivencia, 2012).

La evaluación de la enseñanza ha sido un tema de interés en las universidades de muchos países desde hace más de cincuenta años (Arubayi, 1987). La necesidad de evaluar los procesos educativos y sus logros encuentra amplio acuerdo entre los investigadores en esta área y se ha incorporado en algunos programas gubernamentales (Nieto y Maldonado, 1996). En otros países este tema ha adquirido particular interés e importancia desde mediados de los años ochenta (Luna, 1996).

Galindo y Zwaiman (2000) identificaron la existencia de once dimensiones o factores principales entre los estudios sobre evaluación docente en la que se utiliza el cuestionario aplicado a los estudiantes como método de evaluación; dichas dimensiones son las siguientes: conocimiento de la materia, organización de sus clases, pasión por su trabajo, atención a la relación estudiantes-maestro, capacidad de escuchar, disciplina, importancia o relevancia, trabajo en grupo, superación personal, gozo por el trabajo y compromiso. Señalan así mismo que, en gran escala, los cuestionarios utilizados por las diferentes universidades para la evaluación del desempeño docente incluyen, al menos, tres dimensiones: metodología didáctica usada por el docente, relación e interacción con los estudiantes y el sistema de evaluación empleado (Galindo y Zwaiman, 2000).

También cuenta con amplio respaldo el modelo de evaluación propuesto por Frey (1978). Este modelo define siete factores para la conceptualización y evaluación del desempeño de un docente, los cuales son: claridad de la presentación, carga de trabajo, atención personal, discusión en clase, planeación y organización, forma de calificar y aprovechamiento de los estudiantes.

El Ministerio de Educación del Perú (2012), en el documento denominado *Marco de Buen Desempeño Docente* distingue tres dimensiones específicas de la profesión docente: pedagógica, política y cultural.

- a. La dimensión pedagógica es el núcleo de la profesionalidad, alude a la práctica específica de la enseñanza, considera tres aspectos fundamentales: juicio pedagógico, liderazgo motivacional y vinculación.

- b. La dimensión cultural se refiere a la necesidad de conocimientos amplios.
- c. La dimensión política implica el compromiso del docente con la formación de sus estudiantes como ciudadanos del país.

Los espacios implícitos dentro de estas dimensiones y las estructuras explícitas convocan a revisar los acercamientos evaluativos que realizan desde los estudiantes y desde los docentes para tratar tanto lo pedagógico, como lo cultural y político en el devenir de los docentes.

Investigadores como Abrami y d'Apolloni (1991), Cashin y Downey (1992), Feldman (1997), Marsh y Roche (1997), entre otros, coinciden en que la enseñanza es una actividad compleja que consta de múltiples dimensiones, entre las cuales pueden citarse la claridad de objetivos, las interacciones de los profesores con los estudiantes, la organización institucional, las actitudes de docentes y alumnos, las condiciones laborales y las políticas educativas. De manera que las evaluaciones formativo-diagnósticas de los maestros deben reflejar esta multidimensionalidad.

Los instrumentos diseñados para la evaluación profesoral difieren en la calidad de los ítems, la forma en que se opera el constructo de eficacia docente y las dimensiones particulares que se incluyen. La validez y la utilidad de la información obtenida con tales evaluaciones, depende del contenido y la amplitud de los instrumentos. Ítems inapropiados o deficientemente redactados no proporcionarán información útil, mientras que las ponderaciones promediadas a través de una variedad mal definida de aspectos ofrecidos, no darán ninguna base para saber a ciencia cierta lo que se está midiendo (Díaz, 2014).

Por lo común, la mayoría de los instrumentos se basan en una mezcla de lógica y consideraciones pragmáticas, incluyendo ocasionalmente algunas pruebas psicométricas como la fiabilidad o el análisis factorial (Marsh y Roche 1997). La medición válida, no obstante, requiere una interacción continua entre la teoría, la investigación y la práctica. A lo largo de la aplicación de estas evaluaciones, se ha ensayado con varios instrumentos debidamente sustentados por lo que atañe a los aspectos teóricos y con una estructura factorial bien definida, pero pocos han sido evaluados suficientemente, en términos de posibles sesgos y validez (Centra, 2003; Marsh, 1982; Marsh y Roche, 1997).

Los factores de complejas dimensiones de las evaluaciones profesoras, realizadas por los estudiantes, se basan en el aprendizaje como valor, el entusiasmo del instructor, la organización y claridad de propósitos, la interacción grupal, la relación individual, la amplitud de cobertura de los ítems usados, los exámenes y calificaciones, las asignaciones de lecturas y carga de trabajo, así como la evaluación de la calidad educativa por parte de los estudiantes (Marsh y Roche, 1997). Estos factores se alimentan de varias fuentes, tales como revisiones de instrumentos en uso, entrevistas con alumnos y profesores, a la vez que análisis psicométricos, factores reconocidos por

los investigadores Marsh y Bailey (1992) en relación con las teorías de la enseñanza y el aprendizaje.

Al respecto, se ha señalado que las calificaciones globales o generales no pueden ponderar adecuadamente la universalidad de la enseñanza, por cuanto suelen estar influenciadas por el contexto, el estado de ánimo y otros posibles sesgos. De la misma forma, muchos de los instrumentos empleados en estos estudios no brindan una evaluación integral de múltiples dimensiones, teóricamente sólidas, de la calidad de la enseñanza, lo cual disminuye su utilidad, particularmente para la retroalimentación del diagnóstico. Las encuestas improvisadas, construidas por docentes de las distintas especialidades o por comités, rara vez se evalúan en relación con consideraciones psicométricas rigurosas y, consecuentemente, no se establece su mayor o menor eficacia (Mantilla, 2019; Tejedor, 2012).

La alta variación en la calidad docente y la subjetividad de su definición, también complica la interpretación y la generalización de estas evaluaciones. Por lo antedicho, los instrumentos de evaluación deben diseñarse para medir componentes separados de la eficacia de la enseñanza, y debe evaluarse su consistencia con la validez del constructo de las múltiples dimensiones. La falta de reconocimiento de esta multidimensionalidad de las evaluaciones en cuestión, merma su confiabilidad, validez, relación con posibles sesgos y utilidad para mejorar la eficacia de la enseñanza.

### **La evaluación dentro de los contextos nacional e internacional**

Como en otros países latinoamericanos, en el Perú, las universidades han crecido de manera progresiva en la medida en que se ha desarrollado la economía del país. En Lima se ha incrementado el número de instituciones de educación superior, debido al interés de grupos económicos por invertir en este campo. Por otro lado, los aspectos relacionados con las infraestructuras y con los programas académicos, están regulados por la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU), la cual establece los requisitos que debe reunir una universidad para lograr su autorización y posterior funcionamiento.

Dentro de este contexto, al igual que en las universidades públicas, el aspecto académico es un factor fundamental en la formación de los estudiantes de las universidades privadas. En lo tocante a los docentes, la experiencia es una condición altamente deseable en el profesor universitario, conjuntamente con su formación profesional y los cursos de mejoramiento que pueda haber realizado, además de las actividades de investigación y extensión propias de la educación superior. En el ámbito universitario, todos estos elementos resultan esenciales para el logro del éxito en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Consecuentemente, la capacitación, responsabilidad, experiencia y otras características del docente, condicionan su desempeño, el cual es objeto de evaluación. Los estándares y baremos que se toman en

---

cuenta para esa evaluación expresan su posición en la clasificación académica, a la vez que inciden en la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde hace muchos años, se emplean la encuesta aplicada a los estudiantes, como el instrumento más utilizado en el ámbito internacional para la evaluación de los profesores y de otros aspectos relacionados con la docencia (Fernández y Manero, 2002; Germani, 1956; Marsh, 1982; Marsh y Roche, 1997). Diferentes autores coinciden en que los propósitos más frecuentes de una evaluación docente, utilizando a los estudiantes como evaluadores, son los siguientes: a) diagnóstico y retroalimentación a los profesores sobre su labor docente; b) control administrativo-docente, para tomar decisiones sobre la permanencia o promoción del cargo; c) investigación sobre los resultados y procesos docentes (Padilla y López, 2019; Rockwell, 2013; Ulloa y Gajardo, 2016).

Sin embargo, existen otros instrumentos, que no necesariamente se aplican a los estudiantes, para medir el desempeño del docente, sino que evalúan de manera objetiva las diversas características del docente en lo que se refiere a su desempeño, sin el sesgo que podrían introducir las opiniones de los educandos (Díaz, 2014; Gómez y Valdés, 2019). Por tanto, es imprescindible determinar los instrumentos adecuados para evaluar el desempeño de los docentes, de manera que las dimensiones se acerquen lo más posible a la realidad, estableciendo estrategias para medir el ejercicio integral en las que no solamente participen los estudiantes sino también personal especializado en este tipo de mediciones. En ese sentido, existe una situación que se conecta con esta medición del desempeño, debido a que los procesos de evaluación del desempeño docente realizado por la universidad reflejan la realidad educativa entre los docentes-supervisores, docentes-estudiantes, docentes-comunidad académica.

En consecuencia, es válido preguntarse: ¿Cuáles serán las percepciones de los docentes y los estudiantes sobre la forma como se evalúa la labor de los docentes dentro de la institución? ¿Es justa la forma en la cual se evalúa el desempeño de los docentes en todas sus facetas? Y, además, ¿cómo es valorado su trabajo tanto por otros docentes como por los estudiantes? A partir de estos interrogantes se formuló el propósito general de analizar las percepciones de los docentes y estudiantes de una universidad de Lima, con respecto a la forma de evaluar el desempeño de los docentes en las actividades que se realizan semestralmente.

Desde el punto de vista práctico, la investigación debería servir para establecer los criterios que deben tomarse en cuenta para realizar la evaluación del desempeño docente en el nivel universitario, en los tiempos actuales, bajo la influencia dominante de la tecnología. Muchos docentes son profesionales que se desempeñan en diferentes instituciones públicas o privadas y, generalmente, se muestran renuentes cuando son evaluados para medir su desempeño, no en su aspecto profesional en cuanto a los conocimientos conceptuales sobre un área sino como docentes de un determinado curso, aspectos distintos, como es obvio. Se genera la situación de que muchos docentes

universitarios, quizá la mayor parte, no son formados inicialmente para la docencia, por lo que se ven en la necesidad de cursar las componentes pedagógicas (Perla, 2020). Esta situación hace más necesarias las evaluaciones periódicas, las cuales servirán para afianzar o modificar las prácticas pedagógicas para adecuarlas a las exigencias de la enseñanza que la universidad promueve y, de este modo, lograr el aprendizaje planificado. Este procedimiento redundará en la mejora tanto del docente como del prestigio de la universidad, alcanzándose los niveles educativos deseables, en provecho de los estudiantes y de su formación superior.

Desde el punto de vista de la praxis didáctica, la información que se obtenga en la presente investigación permitirá conocer las deficiencias presentes en el cuerpo docente, para luego aplicar los conocimientos teóricos que permitan subsanar las deficiencias encontradas, de tal manera que la enseñanza pueda adecuarse a las condiciones deseadas y expuestas en dichos postulados teóricos, sobre el desempeño docente. Similarmente, se podrán obtener experiencias que enriquezcan y hagan más productiva la actividad docente, tanto para los profesores como para los alumnos. Por otra parte, desde el punto de vista metodológico, el estudio aspira formular recomendaciones que permitan la mejora del procedimiento de investigación, para que resulte más eficiente a los fines de la medición del desempeño docente universitario.

### **Evaluación del desempeño docente: antecedentes**

Con relación a los aspectos abordados puede citarse como antecedente la investigación de Sánchez-Rincón (2021), quien analizó las respuestas de 204 estudiantes pertenecientes a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (México). Este trabajo se realizó bajo el enfoque mixto y se concluyó que, por un lado, los estudiantes consideran que se debería poner atención a los instrumentos de evaluación, tanto en el informe de resultados como en el acto de aplicar la evaluación. Con respecto al cuestionario de evaluación del desempeño docente, según la opinión de los alumnos sería importante considerar un apartado de preguntas abiertas, que brinden oportunidad a los estudiantes de expresar, con sus propias palabras, los aspectos a mejorar del desempeño de sus profesores. Por otro lado, se concluye que los cuestionarios son únicamente una medida que reflejan la opinión de los estudiantes respecto a una instrucción determinada, por lo tanto, no es aceptable su uso como instrumento que cubra todas las manifestaciones de una práctica tan compleja como la docencia.

En otro trabajo Ortiz (2020) sostiene que deben considerarse aspectos involucrados en el contexto laboral, así como la variedad de características físicas, mentales y emocionales que presenta cada docente. Es decir, tomar en cuenta su desarrollo, preparación y capacitación, así como sus expectativas, sus necesidades y su forma de impartir la clase en el ambiente de aprendizaje, para que exista mayor objetividad al momento de ser evaluado.

Por su parte, Gómez y Valdés (2019) presentan una revisión crítica de las maneras en que se tiende a evaluar el desempeño de los docentes universitarios. Dichos autores señalan que uno de los instrumentos más utilizados es el cuestionario, con el cual se busca hacer una evaluación precisa que, por lo general, no pondera el desempeño docente, sino la opinión de los estudiantes. Se plantea que, si la evaluación es para mejorar la práctica docente, convendría hacerlo a través de la reflexión que surja de la revisión de la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación. En el artículo se afirma que la evaluación del desempeño docente en las instituciones de educación superior, tiende a ser reduccionista, en el sentido de que soslaya los contextos político, social y cultural que forman parte de la realidad que se evalúa. Al centrarse, sobre todo, en la opinión de los estudiantes, se tiende a desconocer que en el desempeño de los profesores intervienen variables tales como la formación inicial y permanente, las condiciones laborales, el tipo de asignatura, el currículo y el número de estudiantes por grupo. Por ello, se hace necesario que en las propuestas de evaluación se tome en consideración el contexto en el que el docente desarrolla su labor.

Sobre el mismo tema, Mantilla (2019) efectuó un estudio en el que evaluó el desempeño de 49 profesores de la carrera de Administración de Empresa. La metodología utilizada en este caso fue un trabajo de campo de tipo censal. Se concluyó que la labor docente es compleja, pero esencial en el éxito del proceso educativo. Esto implica que, obviamente, es un proceso no totalmente objetivo, ni fundamentado como se quisiera. Por otra parte, supone considerar un conjunto de elementos que no se conocen suficientemente todavía. Se concluye que la evaluación del profesorado en esta institución aún puede considerarse en una fase preliminar.

Los investigadores Gálvez y Milla (2018) en cuyo trabajo el marco metodológico estuvo centrado en el paradigma cualitativo educacional, analizaron las evidencias empíricas desde el diagnóstico y la experiencia docente. Este estudio se efectuó en Lima, con 94 docentes y 6 directivos de cuatro instituciones educativas públicas. Se realizaron entrevistas individuales a los directivos y grupales a los docentes, aplicándose cuatro cuestionarios en la fase diagnóstica, dos para los directivos y dos para los docentes, para recolectar la información del desempeño docente. Se usó la triangulación por instrumento; es decir, se compararon las respuestas obtenidas en los cuestionarios para los docentes y los directivos. Igualmente, se tomaron notas de campo para contrastar la información de las tablas comparativas, además del criterio de juicios de expertos para la validación de los cuestionarios. Los resultados evidenciaron bajos niveles de desempeño relacionados con la preparación del aprendizaje y discontinuidad de los planes en el proceso de evaluación. En último lugar, se recomendó la elaboración de un modelo de evaluación docente que sea integral, que propenda a la reflexión de los docentes y a la mejora de su desempeño.

Con similares propósitos, Álvarez et al. (2017) realizaron un análisis del proceso de evaluación del desempeño del docente en la educación superior, desde una perspectiva dinámica, de intercambio y transformadora, para contribuir a la formación

de un docente que, bajo un enfoque dialéctico, solucione dificultades y desarrolle sus potencialidades de forma integral, a la par que integre las necesidades de sus ambientes educativos a sus saberes, en correspondencia con la diversidad geográfica de los distintos países, de forma tal que promuevan el desarrollo sostenible de cada región. Se señala que existe una alta frecuencia de modelos evaluativos centrados en resultados y en estados de opinión de los estudiantes y en menor medida en los procesos académicos, investigativos y extensionistas que desarrolla el profesor universitario. Hay un consenso en cuanto a que se debe profundizar en la evaluación de los docentes universitarios, en aspectos como las motivaciones, las actitudes, preparación y comunicación e intelecto.

### **Estándares de evaluación docente**

En cuanto a los estándares, para Valdés (2002) el mejoramiento de la enseñanza en el aula entraña un desarrollo educativo continuo, a lo largo del cual una persona puede mejorar una preferencia por evaluaciones formativas en vez de sumativas, así como un vínculo estrecho con sus actividades. Si la evaluación se orienta al desarrollo o mejora deberán descubrirse las dificultades personales implícitas en el desempeño de la función, e indicarse cómo accionar para lograr el cambio. A su vez, Knox, como se citó en Valdés (2002), sostiene que una vez que los individuos han agotado sus recursos mentales y emocionales, es poco probable que se sientan motivados para crecer sin la intervención de algún estímulo externo. Este estímulo podría ser un juicio de valor de un colega, un directivo, un padre de familia, o un estudiante. La retroalimentación proporcionada por la evaluación puede representar el reto, el desafío para que tenga lugar ese crecimiento profesional del docente (Rueda, 2009).

Del mismo modo, es importante tener presente que se puede inhibir el lógico crecimiento profesional como consecuencia de una evaluación que resulte amenazadora, que esté deficientemente dirigida o sea inadecuadamente comunicada (Valdés, 2002). La aplicación de estándares de desempeño del docente no puede desentenderse de las condiciones laborales, tanto para quienes están en ejercicio como para quienes se forman y observan con atención dicha realidad. Se requiere evaluar las oportunidades de formación en servicio; establecer una relación entre un desempeño efectivo y de calidad y un sistema efectivo de evaluación formativa del desempeño.

Una política sistémica debe hacer posible la formulación de metas de desempeño que marquen hitos a lo largo de la carrera profesional. Queda claro, desde luego, que las prácticas de evaluación del desempeño no son nuevas; desde que el ser humano dio empleo a algún semejante, su trabajo pasó a ser objeto de evaluación.

### **El cuestionario, instrumento de evaluación docente**

En las universidades estadounidenses los cuestionarios comenzaron a utilizarse a mediados de la década de los setenta y la mayoría de las investigaciones se centraron en la validez de los instrumentos (Jauch y Glueck, 1975). En México, cuyo uso comenzó

en 1971 en universidades públicas, gran parte de la investigación se enfoca en el diseño y la validación del instrumento (García, 2006). Entre los países latinoamericanos destaca México, con una amplia práctica evaluativa. Según estudios presentados por Rueda y Díaz (2000), se comprobó que en la evaluación de la docencia era predominante el empleo de cuestionarios, aplicados a los estudiantes para conocer sus apreciaciones sobre los profesores. Posteriormente, se recurre a las observaciones, entrevistas, análisis del rendimiento de los estudiantes y estudio de los portafolios de los profesores, entre otros aspectos. En el caso del Perú, finalmente, la aplicación de estas técnicas es bastante más reciente (Tapia y Tipula, 2017).

El desarrollo y validación de un cuestionario destinado a recabar la opinión de los estudiantes respecto al desempeño en el aula de sus profesores, es de primordial importancia en las universidades, a los fines de diagnosticar las fortalezas y debilidades, para implementar acciones que afiancen las primeras y corrijan las segundas (Cosenz, 2015; Montenegro, 2003). Sin embargo, muchos investigadores, entre ellos Alterio y Pérez (2009), Loaiza et al. (2016) y Cortés et al. (2014), señalan que frecuentemente no se reconoce que las escalas y los cuestionarios miden tan solo las opiniones de los estudiantes y que por ello no son los instrumentos más apropiados para evaluar el desempeño docente.

Por su parte, Stroebe (2016) manifiesta que existe evidencia empírica para admitir que los profesores indulgentes, es decir, los que asignan a sus estudiantes buenas calificaciones sin muchos requerimientos, tienen mayores probabilidades de recibir buenas calificaciones por parte de sus alumnos. Por el contrario, en ocasiones, los profesores que exigen mayor esfuerzo a los estudiantes, suelen recibir peores calificaciones, lo que arroja serias dudas acerca de la validez de las evaluaciones que los estudiantes hacen de sus profesores, como medida de la calidad de la enseñanza y de las competencias de los docentes (Braga et al., 2014). Cabe destacar que los anteriores planteamientos, relacionados con factores de sesgo en las evaluaciones que los estudiantes universitarios hacen de sus docentes, han sido objeto de numerosos estudios (Álvarez y Rodríguez, 2006; Brookfield, 1995; Centra, 2003; Gump, 2007).

A partir de un estudio sobre la evaluación profesoral en universidades de México, Chile y Colombia, Montoya et al. (2014) recomiendan que la evaluación incluya: a) el uso de diversos instrumentos y fuentes de información, tanto cuantitativos como cualitativos; b) la correlación del proceso de formación docente y desarrollo profesional; c) una evaluación con respecto a la contribución de los cuerpos colegiados y d) la información en un sistema rápido, de fácil acceso y lectura para los profesores. Asimismo, Tirado et al. (2007) indican que la evaluación eficaz de la docencia debe dirigir una mirada holística e integrada y no llevarse a cabo como un hecho aislado en el seno de la organización educativa.

Ya en 1977, McKeachi propuso que los estudiantes evalúen el logro de las metas educativas en lugar de evaluar las conductas de los profesores. Al involucrar a los

estudiantes en la evaluación de su aprendizaje, se promueve la reflexión tanto de ellos como de sus profesores, lo que podría proporcionar retroalimentación importante acerca del proceso de aprendizaje.

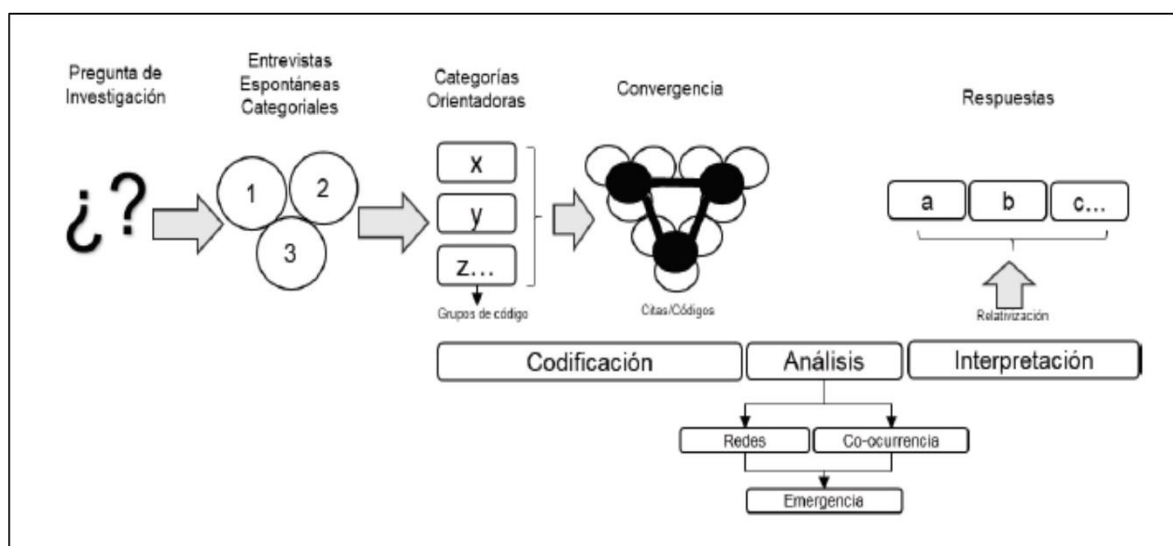
Wolfer y Johnson (2003) señalaron que, si han de aplicarse cuestionarios, los estudiantes deberían expresar solo juicios simples acerca de la efectividad de la enseñanza, utilizando los calificativos de excepcional, adecuado, e inaceptable. Agrega dicho autor que, si se quiere que la opinión de los estudiantes influya en el desempeño de los docentes, es necesario que esta se recoja al menos en dos momentos, que podrían ser a la mitad y al final del semestre.

## Metodología

El objetivo de esta investigación fue analizar las percepciones de los docentes y estudiantes de una universidad de Lima, sobre la evaluación del desempeño de los docentes en las actividades que se realizan durante todo el semestre. La información fue recolectada a través de entrevistas semiestructuradas, efectuadas mediante videoconferencias. Participaron seis docentes y seis estudiantes que conformaron la unidad de análisis. El procedimiento para analizar e interpretar la información se siguió a partir de la Ruta de Investigación Cualitativa-Naturalista de González-Díaz et al. (2021), tal como se presenta en la Figura 1. También se asumió como paradigma de la investigación el naturalista y se aplicó el método hermenéutico para la interpretación de las entrevistas.

**Figura 1**

*Diagrama procedimental de la ruta cualitativa-naturalista*



**Fuente:** González-Díaz et al. (2021, p. 338).

En esta imagen se muestra en detalle el procedimiento para desarrollar la investigación cualitativa desde el paradigma naturalista, cuyo interés se orienta al estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social (Barrantes, 2014). De las respuestas obtenidas de docentes y estudiantes surgieron las categorías orientadoras que guían el proceso hermenéutico-interpretativo, donde según la pericia de los investigadores se codifican los diferentes discursos escritos y su relación con las categorías emergentes. Posteriormente, se realiza el análisis hermenéutico. Todo ello genera las condiciones para la relativización de la información en la interpretación de los testimonios.

### **Análisis de resultados**

Los grupos de docentes y estudiantes que conformaban la unidad de análisis se dispusieron a contestar las entrevistas semiestructuradas durante las videoconferencias. Los sujetos participantes respondieron con amplia claridad a las preguntas sobre cómo conciben ese proceso de evaluación al que son sometidos (desde los profesores), y cómo conciben el acto de responder una evaluación sobre sus docentes (desde el juicio de los estudiantes). Este cúmulo de testimonios produjo un material abundante para extraer las categorías emergentes a partir de la codificación central concebida como la percepción de la evaluación del desempeño docente.

#### **Categorías emergentes de las entrevistas a los docentes**

1. Evaluación subjetiva: El alumno responde sin mucha seriedad y supedita sus respuestas a la simpatía o antipatía que siente hacia su profesor. A los efectos se colige que se requiere de una evaluación holística, tanto cuantitativa como cualitativa, tomando en cuenta el contexto sociopolítico y cultural. El cuestionario solo no es suficiente, por lo que se hace necesaria una visión genérica de los responsables, para la evaluación objetiva del desempeño docente.
2. Evaluación descontextualizada: La evaluación no se da en el tiempo o fecha adecuados. Se hace evidente que, a los efectos de la aplicación de la encuesta, no hay un estudio previo por parte de los evaluadores.
3. Evaluación por formalidad: Es una realidad negativa. Solo se lleva a cabo para mantener un cargo.
4. Ausencia de reconocimiento de buenos docentes: El docente exige un reconocimiento con documentos -constancias-, por el buen desempeño académico que tuvo durante el semestre.
5. Presencia de nepotismo: Se deja de lado la meritocracia docente.
6. Presencia de influencias amicales: No se respetan los concursos académicos, porque prevalecen las relaciones amicales. Hay profesores que siguen dictando clases a pesar de haber sido desaprobados en reiteradas evaluaciones y haber sido objeto de quejas por parte de estudiantes.
7. Ausencia de retroalimentación: Hay retroalimentación insuficiente en cuanto al uso del *Blackboard* y demás herramientas auxiliares digitales.

8. Limitaciones de los docentes en el uso de las TIC: Existen limitaciones en el uso de las herramientas digitales por parte de muchos profesores, sobre todo de quienes tienen mayor edad. De ahí la importancia del permanente *feedback*.

### **Categorías emergentes de las entrevistas a los estudiantes**

1. Evaluación subjetiva: Los estudiantes reconocen que ofrecen una valoración muy personal al docente, de acuerdo con las calificaciones que obtienen en sus asignaturas, o bien por simpatías personales. Sin embargo, aceptan que hay buenos profesores que no son valorados objetivamente, por ser muy exigentes en su labor académica. Por lo expuesto, ellos mismos sugieren que la evaluación docente debería realizarse antes de la prueba parcial, para evitar los sesgos en la apreciación.
2. Evaluación descontextualizada: Admiten que las evaluaciones no contienen las preguntas idóneas de acuerdo con la situación y con el tiempo en que vivimos; por ejemplo, actualmente, debe darse mayor valor al uso y buen manejo de las TIC por parte de los docentes, acorde con los nuevos tiempos, cuando se impone crecientemente la virtualidad.
3. Evaluación genérica: La evaluación que se aplica solo es un cuestionario que tiene preguntas muy generales, que no están en consonancia con las tendencias del presente; circunstancias que inciden en que los estudiantes no le atribuyan la debida importancia.
4. Limitaciones de los docentes en las TIC: Se evidencia que muchos docentes, sobre todo los de mayor edad, no conocen bien el uso de la computadora ni las aplicaciones didácticas de las TIC.

### **Discusión de resultados**

La evaluación del desempeño docente universitario que se realiza en instituciones tanto nacionales como internacionales, es una acción compleja y diversa; sin embargo, de acuerdo con algunas investigaciones generalmente se lleva a cabo sin tomar en consideración dichas condiciones, como ya se ha comentado. Precisamente, los resultados del presente estudio demuestran que el cuestionario que se suele utilizar para evaluar a los docentes no es suficiente, como también lo afirma Sánchez-Rincón (2021), pues por ser la actividad docente una práctica compuesta y diversa, dicho instrumento no cubre todas sus manifestaciones.

Por otro lado, se ha comprobado que la evaluación no es objetiva, pues se realiza desde la percepción individual de cada estudiante, en la cual influyen diversos aspectos subjetivos, como se ha puesto en claro. De igual manera lo confirman las investigaciones de Ortiz (2020) y Mantilla (2019), dado que, al centrarse solo en la opinión de los estudiantes, la evaluación no puede resultar objetiva, ya que al verse sesgada por intereses individuales, no toma en cuenta que en la labor de los profesores intervienen variables tales como la formación inicial y permanente, las condiciones

---

laborales, tipo de asignatura, currículo y número de estudiantes por grupo, entre otros aspectos que involucran el desempeño docente.

Gómez y Valdez (2019) consideran imprescindible la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación, tomando en cuenta, sobre todo, el contexto social, político y cultural que forma parte de la realidad que se evalúa; igualmente, Ortiz (2020) considera importante el contexto en donde se desenvuelve el docente. Efectivamente, estos aspectos contextuales aparecen en los resultados de este trabajo de investigación.

Finalmente, en este estudio se ha evidenciado que la evaluación docente debe ser integral, tomando en cuenta, sobre todo, la reflexión permanente del docente y sus características personales, motivaciones, actitudes, preparación, comunicación e intelecto, coincidiendo con los resultados de las investigaciones de Gálvez y Milla (2018) y Álvarez, et al. (2017) y lo planteado teóricamente por McKeachie et al (1980) como sustento conceptual y procesual.

## **Conclusiones**

La evaluación del desempeño docente es una herramienta que sirve para conocer, analizar, reflexionar y mejorar el proceso académico, ya que implica responsabilidad institucional, social y ética, con el propósito de visualizar de manera objetiva los aciertos y errores, y aplicar esta información a la mejora de la calidad de la enseñanza. Empero, su proceso debe ser el acertado para que produzca los beneficios a todo el conglomerado pedagógico.

En los resultados obtenidos a través de las entrevistas, tanto a docentes como a estudiantes, se encuentran tres aspectos coincidentes sobre la evaluación del desempeño docente. Estos aspectos se requiere analizarlos y tomarlos en cuenta para una mejor gestión institucional, académica y laboral, que permitan el avance hacia la calidad y el mejoramiento continuo, en el contexto de la reforma universitaria vigente y de la situación que se vive globalmente, cuando la pandemia de Covid 19 ha impulsado, probablemente de manera irreversible, el uso de las tecnologías de la comunicación y la información.

En primer lugar, los participantes consideran a la evaluación como subjetiva debido a cierta limitación en el juicio crítico del estudiante y porque manifiestan que esta evaluación debería ser tanto cualitativa como cuantitativa, tomando en cuenta las características del docente. También la tildan de descontextualizada por no estar acorde a la realidad social, política y cultural actual; y aseveran que es realizada, generalmente, solo por formalidad o cumplimiento de las normas, ya que no se ejecutan los cambios que se requerirían para una mejor gestión institucional y académica.

En segundo lugar, se comprueba la ausencia de reconocimiento a los buenos docentes, por causa de prácticas nepotistas e influencias amicales. Se constata la

---

permanencia de docentes que han sido observados negativamente, pero siguen laborando en la institución sin la aplicación de ningún tipo de medidas correctivas.

En tercer lugar, se evidencian limitaciones por parte de los docentes, sobre todo entre los de mayor edad, en el uso de las computadoras y la aplicación de las TIC, además de la ausencia de retroalimentación permanente. Con ello se ha puesto de manifiesto el escaso conocimiento de la tecnología de muchos docentes, no solo los de mayor edad, quienes no estaban actualizados como debería todo profesional competente, sino algunos más jóvenes quienes no se han visto exigidos en la adquisición de nuevas competencias digitales.

En consecuencia, el instrumento que ha de servir para el proceso de la evaluación del desempeño docente, deberá comprender criterios adecuados, tomando en cuenta los objetivos de la universidad, la demanda de los estudiantes, los cambios vertiginosos que conlleva la globalización y la demanda mundial de individuos preparados que se requerirán en el futuro.

### **Recomendaciones**

1. Si el objetivo de la evaluación docente es mejorar su práctica pedagógica, convendría hacerlo a través de la reflexión que surja de la revisión de la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación.
2. La evaluación del desempeño docente en las universidades debe ser holística, para no incurrir en el reduccionismo, tomando en cuenta el contexto político, social y cultural en el que se inserta la universidad.
3. Se sugiere una evaluación que integre diferentes agentes (profesor, estudiantes y directivos) y una serie de instrumentos (cuestionarios, portafolios, resultados del aprendizaje), que se estructure según las siguientes dimensiones: conocimiento pedagógico, conocimiento tecnológico y el cumplimiento de normas.
4. Urge la elaboración de un plan de fortalecimiento permanente, para alcanzar la competencia digital, ya que solo la minoría de los docentes utiliza todas las posibilidades de las plataformas virtuales. Aún persisten debilidades en las capacitaciones de los docentes, porque el cambio de modalidad fue abrupto. En primer lugar, la mayoría aprende de manera autónoma; en segundo lugar, por medio de las capacitaciones institucionales y, en tercer lugar, por la ayuda de sus colegas.
5. La encuesta del desempeño docente, al centrarse solo en la opinión de los estudiantes, no considera variables tales como la formación académica, las condiciones laborales, tipo de asignatura, currículo y número de estudiantes por

grupo. Por ello, es necesario recurrir a diversos instrumentos y fuentes de información, así como el uso de métodos cualitativos.

### **Implicaciones pedagógicas**

A pesar de las dificultades que suponen la aplicación y valoración de las evaluaciones profesoraes por los estudiantes, existe importante evidencia sustancial, así como evidencia experimental, que respaldan su utilidad (Centra, 2003; Marsh y Bailey, 1993; Marsh y Roche, 1997). En la mayoría de los estudios de retroalimentación de estas evaluaciones, los maestros son asignados aleatoriamente al experimento (retroalimentación), con uno o más grupos de control. Es importante tener en consideración que estas intervenciones solo pueden llevarse a cabo con un instrumento bien diseñado y multidimensional, como el que proponen originalmente Marsh y Dunkin (1992), y que la necesaria especificidad de los efectos de la intervención, acorde con las características de los objetivos (Emanuel y Cortese, 2020), apoya aún más la construcción y la validez de las evaluaciones multidimensionales de los docentes por parte de los estudiantes.

Estas evaluaciones suelen aplicarse durante los términos académicos y se devuelven a los instructores a manera de retroalimentación, con el propósito de que se instrumenten tempestivamente los ajustes pedagógicos a que hubiere lugar. Al respecto, investigaciones en las que se consideró la rapidez de la retroalimentación, arrojaron diferencias positivas sustancialmente mayores, en comparación con otras metodologías que tuvieron menores efectos (Centra, 2003; Luna y Torquemada, 2008).

El uso de normas específicas derivadas de las evaluaciones, ayuda a los profesores a determinar sus fortalezas y debilidades relativas, porque las puntuaciones brutas en diferentes factores pedagógicos no son directamente comparables y, por tanto, resultan de menor utilidad práctica. Asimismo, la presentación de perfiles gráficos pone de relieve algunas fortalezas y debilidades relativas del docente, en diferentes dimensiones, en lugar de comparaciones con otros docentes; esta es una característica que puede compensar cualquier desmotivación producida al recibir una evaluación estudiantil por debajo del promedio (Marsh y Roche, 1997).

Las polémicas, así como cierto grado de confusión, sobre la validez y la eficacia de las evaluaciones estudiantiles de los docentes, continuarán siempre y cuando los distintos componentes de las calificaciones de los estudiantes se traten como un todo indiferenciado y no como los distintos componentes, bien definidos, que componen la enseñanza eficaz (Feldman, 2007). Al justipreciar la validez y la utilidad de las evaluaciones estudiantiles, se insta a los profesionales e investigadores, a discurrir si se han tomado en consideración, adecuadamente, los distintos aspectos de las calificaciones de los estudiantes, que reflejan la multidimensionalidad de la enseñanza provechosa. Los instrumentos de evaluación estudiantil difieren notablemente en su

capacidad para medir estos distintos componentes y, como lo demostraron Abrami y d'Appollonia (1991), ningún ejercicio de análisis factorial, por sofisticado que sea, es capaz de distinguir y ponderar los diferentes componentes educativos, a partir de una mezcla imprecisa de preguntas.

La multidimensionalidad es importante, no solo por su evidente utilidad de diagnóstico como retroalimentación para el docente, sino también porque proporciona una evaluación más clara y realista de los diversos aspectos de la enseñanza. Por lo tanto, múltiples variables contextuales, posibles influencias de sesgo y validez, deben investigarse de manera más sistemática y productiva, en lugar de agrupar todas las diferentes dimensiones, para luego tratar de separar y entender los componentes realmente importantes.

Finalmente, debe insistirse en que los resultados de las investigaciones más recientes (Emanuel y Cortese, 2020), también sugieren iniciar experiencias formativas que permitan al docente reflexionar sobre su desempeño en el aula y durante los exámenes, ayudándolo a identificar las estrategias adecuadas, para superarse y enfrentar los desafíos de su rol, a través del aprendizaje transformador. Sentirse bien evaluado para avanzar, así como tomar la consciencia de saber valorar a sus profesores –de parte de los estudiantes–, son dos rutas que convergen en una misma meta: la mejora sustancial de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

## Referencias

- Abrami, P. C. y d'Apollonia, S. (1991). Multidimensional students' evaluations of teaching effectiveness: Generalizability of "N=1" research: Comment on Marsh (1991). *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 411–415. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.3.411>
- Alterio G. y Pérez, H. (2009). Evaluación de la función docente según el desempeño de los profesores y la opinión estudiantil. *Revista de Educación Médica Superior*, 23(3), 1-14. <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v23n3/ems01309.pdf>.
- Álvarez, J., Tchinhama, D. y Morales, M. (2017). La evaluación del desempeño de los docentes universitarios. Un acercamiento a las realidades educativas. *Universidad y Sociedad*, 9(2), 237-241. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v9n2/rus32217.pdf>.
- Álvarez, R. A. y Rodríguez, N. M. (2006). Factores de sesgo asociados a la validez de la evaluación docente universitaria: Un modelo jerárquico lineal. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 14, 1-22. <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275020543034.pdf>.
- Arubayi, E. (1987). Improvement of instructional and teacher effectiveness: are student ratings reliable and valid? *Higher Education*, 16(3), 267-278. <https://www.jstor.org/stable/3446974>.

- Barrantes, R. (2014). *Investigación: Un camino al conocimiento. Un enfoque Cualitativo, cuantitativo y mixto*. EUNED.
- Braga, M., Paccagnella, M. y Pellizzari, M. (2014). Evaluating students' evaluations of professors. *Economics of Education Review*, 41(4), 71-88. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.04.002>.
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. Jossey-Bass.
- Cashin, W. E. y Downey, R. G. (1992). Using global student rating items for summative evaluation. *Journal of educational Psychology*, 84(4), 563–572. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.4.563>.
- Centra, J. A. (2003). Will teachers receive higher student evaluations by giving higher grades and less course work? *Research in Higher Education*, 44, 495–518. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1025492407752>.
- Cortés, E., Campos, M. y Moreno, M. P. (2014). Priorización de las dimensiones de evaluación al desempeño docente por el estudiante, en tres áreas del conocimiento. *Formación Universitaria*, 7(2), 3–10. <https://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v7n2/art02.pdf>.
- Cosenz F. (2015), Una proposta metodologica di rappresentazione della performance accademica in chiave sistemica: l'applicazione del Dynamic Performance Management al governo delle università. *Azienda Pubblica*, 4, 395-411. [http://www.aziendapubblica.it/articolo\\_digital/dettaglio/federico-cosenz/una-html](http://www.aziendapubblica.it/articolo_digital/dettaglio/federico-cosenz/una-html).
- Díaz, E. (2014). Características, principios y fines de la evaluación del desempeño docente. *Praxis*, 10(1), 8-20. <https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/1355>.
- Emanuel, F. y Cortese, C. G. (2020). La prestazione del docente universitario e i suoi legami con l'autoefficacia didattica e la valutazione. *Form@re*, 20(1), 172-186. <https://dx.doi.org/10.13128/form-8257>.
- Feldman, K. A. (2007). Identifying exemplary teachers and teaching: Evidence from student ratings. En *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (pp. 93-143). Springer.
- Fernández, E. A. y Manero, M. F. (2002). Análisis textual de encuestas: aplicación al estudio de las motivaciones de los estudiantes en la elección de su titulación. *Metodología de Encuestas*, 4(2), 195-209. [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/57017311/924-927-1-PB\\_2-libre.pdf?1531856843=&response-content](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/57017311/924-927-1-PB_2-libre.pdf?1531856843=&response-content).
- Frey, P.W (1978). A two dimensional analysis of students rating of instruction. Validation research. *American Educational Research Journal*, 9(1), 69-91. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00979187>.
- Galindo, D. y Zwaiman, K. (2000). Un estudio empírico de la relación que existe entre la evaluación docente y el clima escolar. En J. Loredó (Coord.), *Evaluación de la Práctica Docente en Educación Superior* (pp. 179-214). Porrúa.
- Gálvez E. y Milla R. (2018). Evaluación del desempeño docente: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes en el Marco de Buen Desempeño Docente.

- Propósitos y Representaciones*, 6 (2), 407-429.  
<http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v6n2/a09v6n2.pdf>.
- García, J.M. (2006). El análisis de estructuras de covarianza en el Estudio de la Competencia Docente del Profesor Universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 16(1), 155-184.  
<https://revistas.um.es/rie/article/view/122491/115091>.
- Germani, G. (1956). Informe preliminar del Instituto de Sociología sobre las encuestas entre estudiantes universitarios. *Centro. Revista del Centro de Estudiantes de Filosofía y Letras*, 12, 34-46. <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/centro/article/viewFile/908/727>.
- Gómez, L. y Valdés, M. (2019). La evaluación del desempeño docente en la educación superior. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 479 – 515.  
<http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n2/a19v7n2.pdf>.
- González-Díaz, R., Acevedo-Duque, Á., Guanilo-Gómez, S. y Cruz-Ayala, K. (2021). Ruta de Investigación Cualitativa – Naturalista: Una alternativa para estudios gerenciales. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII(Especial 4), 334-350.
- Guerra-López, I. (2007). *Evaluación y mejora continua: Conceptos y herramientas para la medición y mejora del desempeño*. AuthorHouse.
- Gump, S. E. (2007). Student Evaluations of Teaching Effectiveness and the Leniency Hypothesis: A Literature Review. *Educational Research Quarterly*, 30(3), 56-69. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ787711.pdf>.
- Jauch, L. R. y Glueck, W. F. (1975). Evaluation of university professors' research performance. *Management Science*, 22(1), 66-75.  
<https://pubsonline.informs.org/doi/abs/10.1287/mnsc.22.1.66>.
- Loaiza, O., Soria, J. y Bellido, E. (2016). Redes bayesianas para el estudio de la influencia de la evaluación docente en el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura de una universidad privada confesional. *Apuntes Universitarios. Revista de Investigación*, 6(1), 61-77. [https://revistas.upeu.edu.pe/index.php/ra\\_universitarios/article/view/112](https://revistas.upeu.edu.pe/index.php/ra_universitarios/article/view/112).
- Luna, E. y Torquemada, A. (2008). Los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos: balance y perspectivas de su agenda. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(Es), 1-15.  
<http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v10nspe/v10nspea7.pdf>.
- Luna, M. (1996). Jerarquía de las dimensiones de evaluación de la actividad docente en estudios de posgrado. En *La evaluación de la docencia universitaria*, (pp. 99-123). UNAM.
- Mantilla, M. S. (2019). Evaluación del desempeño profesoral en Educación Superior Tecnológica. *Conocimiento Educativo*, 7, 21-35.  
<https://doi.org/10.5377/ce.v7i0.10028>.
- Marsh, H. W. (1982). SEEQ: a reliable, valid, and useful instrument for collecting students' evaluations of university teaching. *British journal of educational psychology*, 52(1), 77-95.  
<https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.2044-8279.1982.tb02505.x>.

- Marsh, H. W. y Bailey, M. (1993). Multidimensional students' evaluations of teaching effectiveness: A profile analysis. *The Journal of Higher Education*, 64(1), 1-18. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00221546.1993.11778406?journalCode=uhej20>.
- Marsh, H. W. y Dunkin, M. (1992). Students' evaluations of university teaching: A multidimensional perspective. En J.C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook on theory and research* (Vol. 8, pp. 143-234). Agathon Press.
- Marsh, H. W. y Roche, L. A. (1997). Making students' evaluations of teaching effectiveness effective: The critical issues of validity, bias, and utility. *American Psychologist*, 52(11), 1187-1197. <https://psycnet.apa.org/record/1997-43129-003>.
- Martí, J. A. T., Ciges, A. S. y García, O. M. (2010). Ampliando el territorio: algunas claves sobre la participación de la comunidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3), 96-119. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55115052007.pdf>.
- McGee, R. L. (1995). Faculty evaluation procedures in 11 western community colleges. *Community College Journal of Research and Practice*, 19(4), 341-348. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1066892950190406>.
- McKeachie, W. et al (1980). Using student ratings and consultation to improve instruction. *British Journal of Educational Psychology*, 50(2), 168-174. <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.2044-8279.1980.tb02442.x>.
- Ministerio de Educación. (2012). *Marco de Buen Desempeño Docente*. Ministerio de Educación Perú. [http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco\\_buen\\_desempeno\\_docente.pdf](http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco_buen_desempeno_docente.pdf)
- Montenegro, I. A. (2003). *Evaluación del desempeño docente*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Montoya, J. et al. (2014). Evaluación de la docencia universitaria en México, Chile y Colombia: Análisis de experiencias. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2e), 15-42. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3111/3309>.
- Nieto, J. y Maldonado, E. (1996). Expectativas de profesores y estudiantes de posgrado frente a la enseñanza tutorial. En M. Rueda y J. Nieto. (Comps.), *La Evaluación de la Docencia Universitaria* (pp. 63-97). UNAM.
- Olivencia, J. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa. *Revista electrónica de investigación y docencia (REID)*. Número monográfico, 8-31. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1148>.
- Ortiz, L. A. (2020). Evaluación de Desempeño como Factor Estratégico para Rendimiento Académico del Docente Universitario. *Revista Científica*, 5(15), 336-349. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.17.336-349>.
- Padilla, C. y López, E. (2019). Prácticas de retroalimentación en aulas universitarias de humanidades: Comentarios digitales docentes y perfiles estudiantiles de escritor. *Revista signos*, 52(100), 330-356.

- [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342019000200330&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342019000200330&script=sci_arttext).
- Perla, L. (2020). Lo sviluppo professionale del docente universitario. Vision, organizzazione e co-progettazione nell'esperienza TLL dell'Università di Bari. *Scuola democratica*, 11(3), 561-572. <https://www.rivisteweb.it/doi/10.12828/99904>.
- Rockwell, E. (2013). La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa. *Cuadernos de educación*, 16(16), 7-29. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/22963/23219>.
- Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista electrónica de investigación educativa*, 11(2), 1-16. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412009000200005&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412009000200005&script=sci_abstract&tlng=pt).
- Rueda, M. y Díaz, F. (2000). *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*. Paidós.
- Sánchez-Rincón, R. (2021) El proceso de evaluación del desempeño docente. La voz de los estudiantes. *Atenas*, 3(55), 70-84. <http://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/661/990>.
- Stroebe, W. (2016). Student evaluations of teaching: no measure for the TEF. *Times Higher Education*. <https://www.timeshighereducation.com/comment/student-evaluations-teaching-no-measure-tef>.
- Tapia, V. V. y Tipula, F. M. (2017). Desempeño docente y creencias pedagógicas del profesor universitario en la Universidad Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas - Perú. *Comunicación*, 8(2), 72-80. [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2219-71682017000200001](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2219-71682017000200001).
- Tejedor, F. J. T. (2012). Evaluación del desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 318-327. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4571151>.
- Tirado, F, et al. (2007). La evaluación como proceso de legitimidad: la opinión de los alumnos. Reporte de una experiencia. *Perfiles educativos*, 29(118), 07-24. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982007000400002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982007000400002&script=sci_abstract&tlng=pt).
- Ulloa, J. y Gajardo, J. (2016). Observación y retroalimentación docente como estrategias de desarrollo profesional docente. *Liderazgo Escolar en los Distintos Niveles del Sistema: Notas Técnicas para Orientar sus Acciones*, 83-95. <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/01/Liderazgo-Escolar-en-los-Distintos-Niveles-del-Sistema-LIDERES-EDUCATIVOS.pdf#page=83>.
- Valdés, H. (2002). La evaluación del desempeño del docente: un pilar del sistema de evaluación de la calidad de la educación en Cuba. *Instituto Central de Ciencias Pedagógicas*. [https://www.opech.cl/bibliografico/calidad\\_equidad/Valdes%20-%20Evaluacion%20del%20desempeno%20del%20docente.pdf](https://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/Valdes%20-%20Evaluacion%20del%20desempeno%20del%20docente.pdf).

Wolfer, T. A. y Johnson, M. M. (2003). Re-evaluating student evaluation of teaching: the teaching evaluation form. *Journal of Social Work Education*, 39(1), 111-121. Doi: <https://doi.org/10.1080/10437797.2003.10779122>.