

**FIMPES**[®]**REVISTA DE INVESTIGACIÓN FIMPES:
MAYOR CALIDAD, MEJOR FUTURO**

Instrumentos de evaluación docente, ¿efectividad o sesgo? El caso de una universidad privada de México

Teaching evaluation instruments, effectiveness or bias? The case of a private university in Mexico

Bribilia Cota Cabrera¹

Juan Carlos Noguez Ortiz²

María Edith Zúñiga Lemus³

Luis Alberto Cepeda Villasana⁴

Universidad Anáhuac, Querétaro, México

Universidad Anáhuac, Querétaro, México

Universidad Anáhuac, Querétaro, México

Universidad Anáhuac, Querétaro, México

Recibido / Received 25/11/2023

Aceptado / Accepted 12/01/2024

Resumen

Este documento identifica los factores de comportamiento grupal que afectan la evaluación docente en una universidad privada de México a través de un modelo de regresión lineal múltiple. Los resultados muestran que, en términos de comportamientos grupales, a medida que los grupos son más numerosos, el profesor recibe una mejor evaluación, de igual forma mientras los estudiantes salgan bien evaluados, el profesor también será bien evaluado; respecto a los alumnos con beca se encontró que a mayor porcentaje de beca la exigencia al profesor se incrementa y con relación al coeficiente de género, ser hombre disminuye la posibilidad de salir bien evaluado. Cabe destacar que la aplicación de un modelo cuantitativo, a un problema que también está compuesto por características cualitativas, reduce la posibilidad de obtener los mejores resultados, esto se debe a que la disponibilidad de la información por grupo y no por individuo limita la variabilidad de fenómeno. Este ejercicio plantea la necesidad de facilitar el uso de datos desagregados por individuo, dichos datos permitirán incorporar las variables cualitativas necesarias que puedan diferenciar el fenómeno de la evaluación docente.

Palabras Clave: Alumnos, comportamiento, efectividad, evaluación docente.

Abstract

This paper identifies the group behavior factors that affect teacher evaluation in a private university in México, through a multiple linear regression model. The results show that in terms of group behavior, in larger groups, the teacher receives a better assessment; likewise, as long as the students are well evaluated, the teacher will also be well evaluated; with respect to students with scholarships, it was found that the higher the scholarship percentage, the higher the demands on the teacher increase, and with respect to the gender coefficient, being a man decreases the possibility of being well evaluated. It should be noted that the application of a quantitative model to a problem that is also composed of qualitative characteristics reduces the possibility of obtaining the best results, because the availability of information by group and not by individual limits the variability of the phenomenon. This exercise raises the need to facilitate the use of data disaggregated by individuals, such data will make it possible to incorporate the necessary qualitative variables that can differentiate the phenomenon of teacher evaluation.

Keywords: Students, behavior, effectiveness, teacher evaluation.

¹ Doctora en Ciencias Sociales con especialidad en Estudios Regionales; Maestra en Desarrollo Regional y Licenciada en Comercio Internacional. Número ORCID: 0009-0006-7675-6519 bribilia.cota@anahuac.mx

² Maestro en Administración con Especialidad en Mercadotecnia. Número ORCID: 0009-0006-8883-8925 juancarlos.noguez@anahuac.mx

³ Doctor en Gestión estratégica y políticas del desarrollo. Maestra en Relaciones Internacionales. Máster en docencia. Número ORCID 0009-0008-2621-2200 edith.zuniga@anahuac.mx

⁴ Maestro en Economía con Especialidad en Economía Industrial. Número ORCID: 0000-0002-9946-0503 luis.cepeda@anahuac.mx

Introducción

La evaluación docente tiene sus inicios en Estados Unidos, tras la creación del Cuestionario de Evaluación Docente (CEDA) por Herman Remmers, en 1927; sin embargo, se volvió popular hasta finales de la década de los sesenta. Para el caso de México, el uso de cuestionarios de evaluación docente se dio prácticamente a la par que en Estados Unidos. La Universidad Iberoamericana arranca con la creación del primer cuestionario de evaluación docente en 1971 y poco a poco se fueron sumando otras universidades tanto públicas como privadas. Para la década de los 90's las instituciones de educación superior en México ya estaban familiarizadas con el uso de instrumentos de evaluación docente (Garduño, 2005).

La Universidad privada de la cual se habla en este documento inicia sus procesos de evaluación docente durante la década de los 80's, ante la necesidad de recabar información relevante que permitiera la toma de decisiones en aspectos como la permanencia, reasignación de la carga académica y el retorno de los docentes a sus funciones. A medida que evolucionó esta práctica, un objetivo primordial fue enriquecer el proceso de evaluación, culminando en la inclusión de la perspectiva del Director de la Escuela y la autoevaluación por parte del docente. En sus inicios, la evaluación se restringía a los instructores a nivel de Licenciatura, pero con el transcurso del tiempo se extendió abarcando niveles de posgrado y educación continua.

Dado el crecimiento orgánico de la Institución, se mejoró el sistema de evaluación incorporando modificaciones en tres momentos de evaluación: a) evaluación de nuevo ingreso (diagnóstica), b) seguimiento del docente por parte del Coordinador de Área (formativa) y c) la evaluación integral del sistema (sumativa). Dicho sistema se basaba en cuatro fuentes de evaluación: 1) alumnos, 2) Director de escuela, 3) Coordinador de área y 4) autoevaluación. El cuestionario del alumno era prioritario, abordando aspectos como dominio de la materia, asistencia, dinámica de la

clase, entre otros. Las evaluaciones generaban diversos informes estadísticos y se ponderaban en un 60% para la evaluación de los alumnos, 30% para la evaluación del Director o Coordinador, y 10% para la autoevaluación del profesor. Se buscó correlacionar estas evaluaciones con el desempeño docente en exámenes y se observó que ciertas variables como dominio del tema y cumplimiento del programa estaban relacionadas. Además, se indagó en la percepción de profesores y estudiantes sobre la evaluación, sugiriendo que los docentes estaban a favor de la evaluación, pero no del instrumento utilizado.

Más tarde, se formó un comité para rediseñar la evaluación docente congruente con nuevos enfoques curriculares. Se consideraron aspectos como el enfoque formativo, la visión sistémica y la participación diversificada de actores involucrados. Se elaboró un nuevo instrumento con 18 ítems agrupados en cinco dimensiones, y se implementó con periodos de evaluación específicos para la toma de decisiones y retroalimentación. Este sistema de evaluación, centrado en la calidad educativa y el desarrollo profesional de los docentes, buscaba retener y atraer a profesores efectivos mediante herramientas válidas y confiables, y otorgaba mayor peso a la evaluación de los alumnos en la valoración.

La evolución del sistema de evaluación docente experimentó varias etapas de mejora, cada una contribuyendo a la optimización de la aplicación. Estos ajustes fueron respaldados por una revisión exhaustiva de bases teóricas sólidas. Las mejoras se enfocaron en operacionalizar las conductas que estaban siendo evaluadas y, en un sentido más específico, restringir la evaluación del Director a los docentes con contratos permanentes. Adicionalmente, se incorporó la evaluación realizada por los Coordinadores de área para los docentes bajo su tutela. El sistema global de evaluación se conceptualizó en función de tres etapas distintas: la evaluación inicial de nuevos ingresos, el monitoreo continuo por parte del

Coordinador de área y la evaluación integral que arroja el sistema en su conjunto.

En este sentido, el sistema integral de evaluación docente se sustentaba en una diversidad de fuentes de retroalimentación. Estas incluían a los estudiantes, el Director de la escuela, el Coordinador de área y la autoevaluación del docente. Principalmente, el cuestionario respondido por los alumnos se destacaba como el recurso central. Dicho cuestionario abarcaba una amplia gama de aspectos, desde la asistencia y puntualidad hasta la dinámica de la clase y la motivación del docente. A través de este instrumento se generaban diversos informes estadísticos, que ofrecían una visión tanto individual, por materia y grupo, como comparativa con otros profesores en el área y la Escuela.

La eficacia de este proceso de evaluación fue objeto de análisis y reflexión. Se realizaron correlaciones entre los resultados de estas evaluaciones y el rendimiento docente en exámenes y semestres posteriores. Se observó una correlación significativa entre variables como el dominio del tema, el cumplimiento del programa y otros factores relacionados con la calidad de la enseñanza. Se constató además que las evaluaciones iniciales de un docente presentaban una fuerte correlación con sus evaluaciones subsiguientes en diversas áreas. No obstante, algunas variables, como la motivación y la estrategia de evaluación, no mostraron correlaciones estadísticamente significativas.

A medida que las distintas etapas de diseño, aplicación y presentación de resultados se consolidaba, el enfoque comenzó a dirigirse hacia la vinculación de la evaluación con las decisiones académicas y profesionales. Este enfoque conduciría a la posibilidad de retroalimentación positiva, sugerencias para la mejora o incluso medidas de supervisión más rigurosas para los profesores. En busca de una evaluación más acorde con las posturas de un modelo curricular en evolución, fue conformado un grupo de académicos, el cual, mediante una revisión

profunda de literatura especializada y la consideración de experiencias previas, plasmó directrices basadas en un enfoque formativo, visión sistémica y participación diversificada.

Actualmente, el cuestionario para la evaluación docente es un instrumento constituido por cinco dimensiones, agrupando 13 reactivos:

1. Ambiente de clase
 - a. Promueve un ambiente cordial y de compañerismo.
 - b. Logra que en esta clase los alumnos expresen y propongan ideas.
2. Habilidades y Estrategias Didácticas
 - a. Diseña sus clases con estrategias que favorecen mi aprendizaje (trabajo en equipo, proyectos, estudio de caso, debates y aprendizajes)
 - b. Las estrategias utilizadas fomentan el pensamiento crítico y reflexivo.
 - c. Es claro al exponer, explicar y responder dudas.
3. Evaluación del Aprendizaje
 - a. Estableció desde el inicio del curso criterios objetivos para calificar a sus alumnos y los cumplió.
 - b. La evaluación que realiza permite evidenciar mi aprendizaje.
 - c. El nivel de exigencia en las evaluaciones es acorde al nivel de enseñanza en clases.
4. Rasgos personales
 - a. Promueve en los alumnos el respeto a la dignidad de la persona.
 - b. Promueve en los alumnos el liderazgo
 - c. Manifiesta los valores de la Universidad (respeto a la dignidad de la persona, responsabilidad

social y liderazgo de acción positiva).

5. Rasgos profesionales
 - a. Me inspira y me motiva.
 - b. Promueve que los alumnos apliquen el contenido de la materia a casos reales.

Con el enfoque en la calidad educativa y el compromiso en la mejora constante, no hay duda que este sistema de evaluación es un pilar fundamental en la búsqueda de la excelencia en la enseñanza universitaria, sin embargo, es momento de revisar “el fondo y no la forma”, es decir, aunque como institución educativa se cuente con un instrumento riguroso para la evaluación docente, este puede llegar a perder sentido si dicha evaluación se vuelve subjetiva ante los ojos de los estudiantes. Es por eso, que el objetivo que se persigue en esta investigación es identificar los factores que afectan la evaluación docente en una universidad privada de México. Entre dichos factores se analizarán variables cuantitativas como: las calificaciones grupales de los estudiantes y su relación con la calificación otorgada al profesor; el número de alumnos que evalúan, el género del docente y si se trata de estudiantes con beca o sin beca.

Estado del Arte

La evaluación docente y su importancia en la calidad académica

Para Stufflebeam y Shinkfieldd (2005) la evaluación docente evidencia la adecuada práctica profesional de los profesores mediante una serie de instrumentos que definen parámetros de cualificación. De acuerdo con Gimeno y Pérez (2008), la evaluación docente permite reunir y analizar diversa información que ayuda a comprender lo que realiza el docente en el aula en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje. En México, para garantizar la calidad docente, en el 2013 se estableció el decreto que reforma el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, con el que se creó el

Sistema Nacional de Evaluación Educativa, que en su quinto transitorio, fracción III, establece: “el uso de la evaluación del desempeño docente para dar mayor pertinencia y capacidades, al sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros (...). La evaluación de los maestros debe tener, como primer propósito, el que ellos y el sistema educativo cuenten con referentes bien fundamentados para la reflexión y el diálogo conducentes a una mejor práctica profesional.” (Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, 2013a, p.5).

Por otra parte, el informe Eurydice 2019 sobre la profesión docente en Europa refiere que la evaluación del profesorado se enfoca en valorar el rendimiento individual de los docentes y asegurar que estos disponen de las destrezas suficientes para desarrollar su actividad de manera eficiente en el aula. Para Sánchez, Santana y Velasco (2020) la evaluación docente es la valoración rigurosa, objetiva y sistemática del conjunto de la labor del profesorado en lo concerniente al desempeño de las actividades que se adscriben en el ámbito de las instituciones educativas.

En este sentido, la importancia de la evaluación docente, de acuerdo con la OCDE (2009), constituye un proceso que conduce a mejores métodos de enseñanza, lo que posibilita la mejora continua. Echeverry (2011) menciona que la evaluación docente es un componente esencial en el proceso de enseñanza que en ocasiones solo evalúa aspectos relacionados al docente como su didáctica y que sirve para la reconstrucción del personal, y que en algunos casos no retroalimenta los procesos académicos. Herradas (2020) refiere que el análisis de la evaluación docente es una pieza fundamental para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y en lo que se refiere al desarrollo profesional del docente. Para Evelyn Zamora (2021) las universidades deben ofrecer una educación significativa para los estudiantes y para la sociedad, lo cual es posible mediante un desempeño de excelencia por parte de los

docentes, misma que es promovida por procesos de evaluación docente.

Sin embargo, Guzmán (2018) señala que los instrumentos de evaluación implementados en México son inconsistentes frente a los modelos y estrategias de evaluación que realizan los sistemas educativos más efectivos en el mundo y no coadyuvan al propósito de elevar la calidad educativa en el país.

La evaluación del desempeño docente supone una alta especialización técnica del responsable del proceso, por lo que las IES deben ofrecer las condiciones para contar con la supervisión de especialistas y el desarrollo de programas de formación profesional ad hoc o en su defecto, ofrecer a los responsables de la actividad, condiciones de intercambio y acompañamiento de otros académicos con responsabilidades similares. (Rueda, 2008)

Funciones de la Evaluación Docente

La evaluación docente tiene diversas funciones: en algunas ocasiones se emplea para controlar a los profesores; motivarlos; que se responsabilicen de su trabajo o para liberarse de ellos cuando no hacen bien su trabajo. Nevo (1997) identifica las siguientes funciones de la evaluación docente:

- Desarrollar y asegurar la competencia docente
- Otorgar certificados a los profesores
- Mejorar la docencia
- Obtener reconocimiento o certificación nacional
- Contratar nuevos profesores

Para Rueda (2008) independientemente del proceso empleado en la evaluación del desempeño docente, los resultados obtenidos deben contemplar las acciones institucionales como programas de formación continua en aspectos disciplinarios o didácticos, asesoría individual, acompañamiento de pares y espacios colegiados de análisis y reflexión.

En este mismo sentido, la evaluación docente debe estar centrada en la práctica pedagógica del maestro, atendiendo a los principios de justicia y pertinencia, debe estar orientada a identificar las fortalezas y áreas de oportunidad y a proporcionar herramientas reales de formación y de desarrollo profesional del docente, que conduzcan al fortalecimiento. Stronge y Tucker (2003) (citados por Isoré, 2010) plantean al respecto que el propósito del mejoramiento y fortalecimiento del desempeño está relacionado con el desarrollo personal del docente e implica ayudar a los maestros a aprender y a reflexionar acerca de su práctica y a mejorarla. Así como también debe proporcionar información acerca del modo en que éstos enseñan y en el que aprenden sus alumnos. De igual manera, la evaluación puede ayudar a los profesores a mejorar su práctica docente según las necesidades de sus alumnos y así mejorar el aprendizaje de éstos; la evaluación del desempeño docente influye en la mejora de la calidad pedagógica que se refleja en el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, Schmelkes (2015) reitera que la función de la evaluación es que contribuya a que la práctica docente mejore los resultados de aprendizaje de los estudiantes; considera que la evaluación por sí misma no va a mejorar la práctica, y, por tanto, habrá que buscar los mecanismos para hacer que la evaluación logre sus propósitos.

Díaz Sobrinho (2010) destaca que la evaluación del profesorado universitario tiene que ver con las transformaciones deseadas no solamente para la educación superior, sino para la sociedad en general del presente y del futuro. Citando a Escudero (2016) la estimación del desempeño del profesorado universitario es una de las actividades principales para garantizar la calidad de los procesos formativos. Balderas y Ochoa (2022) comentan que la evaluación docente se realiza en las instituciones educativas del sector privado con el fin de mantener el reconocimiento de validez oficial y continuar ofreciendo un servicio por el cual se obtienen ingresos.

Diseño y aplicación de los sistemas de evaluación docente

Luna y Torquemada (1996), citados por Zamora (2021) indican los principios generales que deben guiar el diseño y la aplicación de los sistemas de evaluación docente:

1. Definir los objetivos de la evaluación
2. Clarificar el uso de los resultados
3. Incorporar de manera significativa a los participantes
4. Diferenciar entre la evaluación de la enseñanza y la evaluación del trabajo administrativo
5. Implementar estrategias de retroalimentación
6. Incorporar múltiples fuentes de información
7. Revisar el sistema de manera periódica

Peterson (1997) citado por Fuentes Medina y Herrero Sánchez (1999) refiere como fuentes de datos para evaluar al docente.

- Datos sobre el rendimiento de los alumnos
- Documentación de la actividad profesional
- Observación sistemática
- Test para profesores
- Revisión de material realizada por colegas
- Informes de la dirección
- Autoevaluación

Zamora (2021) centra sus estudios en la evaluación de la docencia mediante cuestionarios y busca reflexionar sobre dos aspectos fundamentales: la legitimidad del cuestionario como mecanismo de evaluación docente y los requerimientos para que la evaluación de la docencia sea efectiva. En este sentido, el cuestionario es válido para recoger percepciones e interpretar la satisfacción del estudiante sobre el desempeño del docente; facilita la valoración de los indicadores de una enseñanza de calidad, ya sea para cada docente o de forma conjunta. Para lograr la legitimidad del cuestionario, es necesario contar con la retroalimentación de los estudiantes,

de la academia y del personal administrativo del programa académico.

Finalmente, para evaluar el desempeño docente mediante un instrumento, es importante que cumpla con 3 características fundamentales: a) que realmente evalúe las actividades importantes en el desempeño docente; b) que el procedimiento que se utiliza para administrarlo sea adecuado y c) que se perciba útil para los docentes para la mejora de su práctica. (Valdez, 2000)

Metodologías para la evaluación docente

Existen diversas metodologías de evaluación docente. Algunas se centran en los resultados y otras en el perfil profesional, en el comportamiento de los docentes, en la práctica reflexiva o en los modelos integrales (elementos personales, profesionales, institucionales y del entorno laboral (Montenegro 2007). Salazar (2008) sostiene que debido a la complejidad de la evaluación docente es importante considerar no solo una, sino diversas fuentes de evaluación. Con relación a esto, el mismo autor reconoce cuatro instrumentos que se utilizan en las Instituciones de Educación Superior para la evaluación del profesorado: 1) encuestas de opinión de los estudiantes, 2) autoevaluación docente, 3) evaluación del jefe directo y 4) evaluación de pares.

De acuerdo con Valdez (2000) los principales modelos de evaluación del desempeño docente son los siguientes:

- Modelo centrado en el perfil del maestro: evalúa al docente de acuerdo con su grado de pertinencia con los rasgos y características de un perfil establecido de lo que constituye un profesor ideal.
- Modelo centrado en los resultados obtenidos: evalúa al maestro a través de los resultados obtenidos por sus estudiantes.
- Modelo centrado en el comportamiento del docente en el aula: establece que la evaluación se haga identificando aquellos comportamientos del profesor que se

relacionan con los logros de los alumnos. Dichos comportamientos se relacionan con la capacidad del docente para crear un ambiente favorable para el aprendizaje en el aula.

- o Modelo de práctica reflexiva: consiste en desarrollar en conjunto con los maestros una reflexión acerca de su práctica

A continuación, se presentan algunas estrategias de evaluación docente, recopiladas por Mario Rueda en países de Latinoamérica y retomadas por Zamora (2021):

País	Instrumentos
Cuba	<ul style="list-style-type: none"> • Observación de clases • Encuesta de opiniones profesionales • Test de desarrollo humano • Ejercicios de rendimiento profesional • Portafolios de evidencias • Autoevaluación
Chile	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios de opinión estudiantil • Autoevaluación • Evaluación por pares • Evaluación de superiores
Colombia	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación por pares • Instrumentos a los que responden estudiantes y superiores • Autoevaluación
Argentina	<ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación • Cuestionarios de opinión estudiantil • Evaluaciones externas realizadas por instituciones acreditadoras

Fuente: Zamora (2021)

De igual manera, Zamora (2021) comenta que también existen procesos de evaluación docente más exigentes, como el que se lleva a cabo en el Reino Unido, al vincular el desempeño docente con datos sobre empleabilidad después de la Universidad.

García-Olalla, Villa Sánchez, Aláez, M., y Romero-Yesa (2002) refieren algunas metodologías de países anglosajones, los cuales incluyen estándares para la selección de sus docentes, su formación, así como para la evaluación docente. En la Tabla 1 se muestran dichas propuestas:

Tabla 1: Metodologías de evaluación docente en países anglosajones

País	Características
Estados Unidos NBPTS Junta Nacional para Estándares de Enseñanza	Propuesta con tres componentes: <ol style="list-style-type: none"> 1. Estándares <ol style="list-style-type: none"> a. Compromiso con los estudiantes y su aprendizaje b. Conocimiento de la materia y su enseñanza c. Gestión y seguimiento del aprendizaje d. Reflexión sobre su práctica e. Participación como miembros de comunidades de aprendizaje 2. Proceso de evaluación – certificación 3. Desarrollo Profesional
Reino Unido Academia de Educación Superior (United Kingdom Professional Standards Framework)	Marco de Estándares Profesionales <ol style="list-style-type: none"> 1. Áreas de Actividad <ol style="list-style-type: none"> a. Diseño y Programas b. Enseñar y apoyar el aprendizaje c. Evaluación y retroalimentación d. Entornos de aprendizaje efectivos e. Apoyo y orientación f. Desarrollo profesional continuo 2. Conocimientos Básicos <ol style="list-style-type: none"> a. Asignatura b. Métodos de enseñanza y aprendizaje c. Cómo aprenden los estudiantes d. Uso apropiado de tecnologías e. Métodos de evaluación f. Mejora y calidad de la docencia 3. Valores Profesionales

	<p>a. Respeto individual y a la diversidad</p> <p>b. Participación e igualdad de oportunidades</p> <p>c. Enfoques basados en la evidencia y la investigación</p> <p>d. Visión del contexto para la práctica profesional</p>
Australia	<p>NPQTL National Professional Qualification for Leading Teaching</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza efectiva • Cultura institucional • Cómo aprenden los estudiantes • Enseñanza adaptativa • Evaluación del aprendizaje • Desarrollo Profesional

Fuente: (García-Olalla, Villa Sánchez, Aláez, & Romero-Yesa, 2022)

Corona, Altamirano y López (2020) presentan una metodología bastante innovadora que integra un sistema de interfaz cerebro – computadora, mejor conocido como BCI, el cual facilita la lectura de la actividad fisiológica por medio de técnicas de electroencefalografía para analizar los procesos cognitivos que se producen en los estudiantes dentro de un salón de clase, representando una nueva alternativa para conocer el verdadero estado de un alumno en una clase. Estas lecturas significan un aporte para conocer el estímulo que representa la práctica docente en el alumno y su disponibilidad para enfocarse en procesos de aprendizaje en el aula. En temas relacionados con la evaluación docente, se puede decir que se tiene una mayor certidumbre y el sesgo de la subjetividad de la respuesta escrita o verbal por parte del estudiante deja de ser un parámetro de contaminación.

Por otra parte, los sistemas escolares con mejor desempeño en el mundo, como los de Finlandia y Singapur, dan prioridad a las políticas, estrategias e instituciones para contratar, preparar y reconocer a docentes de calidad. En la tabla 2, se

presentan los sistemas de evaluación docente más efectivos en el mundo

Tabla 2: Sistema de evaluación docente más efectivos en el mundo

Características de los sistemas de evaluación docente	Finlandia	Australia	Chile	Singapur	Canadá	Estados Unidos	Japón
Constante comunicación y planificación con los docentes	X	X				X	X
Sistema flexible, directo y oportuno	X	X		X			X
Se establecen planes de desarrollo profesional		X	X	X	X	X	
Se determinan estándares, criterios e indicadores para el desempeño profesional		X	X		X	X	
Se utilizan múltiples instrumentos: portafolios, planeación y presentación de clases, autoevaluación, entrevistas, informes		X	X		X	X	
Hay acompañamiento a los docentes en el proceso pedagógico y en la evaluación	X	X			X		

Fuente: Valenti & Duarte, 2022

Percepciones de los profesores sobre la evaluación docente

De acuerdo con Sepúlveda (2019) en un estudio realizado con profesores cuyo resultado en la evaluación docente fue malo, los docentes señalan no haberse sentido apoyados, solo un grupo minoritario manifestó haber recibido

colaboración. El estudio fue realizado con 550 profesores de educación básica en Chile, a los que se evaluó en los años 2015 y 2016, de los cuales el 15% fue evaluado con desempeño destacado y el 25% fue evaluado como básico e insuficiente. Para dicha investigación participaron 112 profesores mal evaluados en ese periodo Refieren que a las aulas asisten muchos estudiantes con diversos problemas familiares y sociales y que en muchas ocasiones no tienen las competencias para resolver esos problemas. Respecto a los instrumentos de evaluación, los docentes consideraron que éstos no se ajustan a la realidad laboral, por lo que los tipifican como subjetivos y de baja confiabilidad. En términos de retroalimentación, un número importante no estuvo conforme con la información recibida, una vez finalizado el proceso.

Balderas y Ochoa (2022) mencionan que la forma en que se lleva a cabo la evaluación docente genera diferentes percepciones en los profesores.

- Percepción de Obligatoriedad: esta percepción se origina por la presión que ejerce la autoridad al ordenar que se cumpla el proceso de evaluación, lo cual conlleva a la ruptura de las buenas relaciones y se genera un ambiente de descontento e inconformidad. (Balderas & Ochoa, 2022)
- Percepción de Indefensión: el docente evaluado es el medio para alcanzar el objetivo institucional. La evaluación en el aula expone al docente ante los estudiantes, ya que el evaluador se impone como la autoridad, reforzando la percepción de desigualdad e indefensión. (Balderas & Ochoa, 2022)
- Percepción de Secretismo: se produce por la nula difusión de los criterios evaluativos y la falta de estrategias para ofrecer retroalimentación oportuna. (Balderas & Ochoa, 2022)

Percepción de los estudiantes sobre la evaluación docente

En este sentido, es conveniente cuestionarse: ¿los estudiantes tienen los criterios pertinentes para valorar el trabajo que realiza el profesorado o prevalece en sus decisiones la empatía que sienten por el docente o los resultados de sus calificaciones?

García (2014) citado por Zamora (2021) comenta que para los alumnos responder el cuestionario cada semestre, se vuelve una actividad rutinaria sin sentido; los estudiantes se sienten poco motivados para realizar la evaluación, expresando lo aburrido que es responderlos y lo extenso que les parecen los instrumentos.

En la investigación realizada en la Universidad Autónoma Metropolitana, Moreno (2018) agrupó en tres bloques los resultados obtenidos: 1) opiniones de los alumnos sobre el cuestionario, 2) usos de los resultados de la evaluación docente y 3) propuestas para evaluar el desempeño docente. En la sección Opiniones del alumnado sobre el cuestionario, prácticamente la totalidad de las respuestas expresaron una opinión negativa, argumentando que la estructura a base de preguntas cerradas les impide expresar sus valoraciones con amplitud. Las siguientes citas se extraen de dicho trabajo: “el hecho de que contenga preguntas cerradas hace que piense que lo que opino no cuenta”; “es un formato muy cuadrado y aunque existe un espacio para comentarios, la formulación de las preguntas no es fácil”; “si uno evalúa a un profesor negativamente, él continuará impartiendo su clase igual”. En relación con el punto número dos (Usos de los resultados de la evaluación docente), la mayoría de las respuestas de los alumnos revelaron que desconocen el uso que se le da a la información obtenida en la evaluación docente. Algunas citas que se extraen del trabajo son: “No tengo conocimiento sobre su uso. A los maestros de planta no les perjudica en nada, pero para los que están por contrato o acaban de entrar sí influye lo que digan de ellos”; “Pienso que es solo estadística; a menos que hubiera un resultado muy alarmante

se haría una investigación o prevención hacia el profesor”; “Es una evaluación de requisito, pero sin un fin. No tiene un objetivo, solo cumplir papeleo”. Finalmente, con relación al punto tres (Propuestas para evaluar el desempeño docente) algunas respuestas de los alumnos fueron: “Entrevistas a alumnos voluntarios”; “Observaciones a alumnos y maestros en el aula”; “Visitas de observación sorpresa a los profesores”; “la forma en que da su clase, que se tenga un control de la estructura del contenido que imparte, del tipo de evaluaciones que realiza” Esto es importante porque se ha demostrado en diversas investigaciones que los docentes efectivos tienen un impacto mayor sobre la calidad de las experiencias educativas de los alumnos.

De acuerdo con Sánchez, Santana y Velasco (2020) en un estudio realizado a los estudiantes en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en Colombia, a pregunta expresa sobre ¿qué es para usted la evaluación docente?, algunas respuestas que obtuvieron fueron: el mejoramiento de la educación; la retroalimentación al docente para que mejore, la voz del estudiante. Lo cual permite identificar concepciones de lo deseable sobre la evaluación docente. Sin embargo, en una segunda pregunta, que versa: ¿qué percepción tiene de la evaluación docente que se realiza en la facultad?, la percepción es desmotivadora: se le considera un requisito institucional; no hay impacto en los docentes ni en sus prácticas dentro del aula; la institución hace caso omiso a sus comentarios y sugerencias; no le interesa al estudiante.

En la investigación de Valentín y Mayor (2023) se encontró que el 69% del alumnado nunca ha conocido los resultados de la evaluación de sus profesores. Mientras que en relación con lo que hace la universidad con esos resultados, un 45% considera que se diseñan procesos formativos tomando en cuenta las necesidades reflejadas y un 6.1% dice que se penaliza a aquellos docentes que obtienen bajas calificaciones. En palabras textuales de los estudiantes, se encontraron las siguientes expresiones:

“que podamos saber los resultados, que sepamos al menos para qué se usan o cuál es la razón de hacerlas, porque se evalúa a los docentes, nos usan como estudiantes y después nada”

“creo que lo que debería mejorar es que estas evaluaciones se tomen en cuenta de verdad y si un maestro no reúne las cualidades entonces removerlo.”

En cuanto a los tipos de preguntas, se muestran algunas opiniones de los alumnos:

“me gustaría que la evaluación tenga preguntas abiertas que me permitan expresarme mejor”

“me gustaría que fuese un conversatorio y así arreglar lo que está mal y mejorar en donde se necesite mejorar.”

Factores que influyen en la evaluación docente:

Para Balderas y Ochoa (2022) los factores que más influyen en el proceso de evaluación docente tienen que ver con el perfil del evaluador, los momentos de la evaluación, el desconocimiento de lo que se evalúa, la evaluación como un acto protocolario, entre otros. Dada la amplia gama de factores que intervienen en ella, es importante definir *¿qué evaluar?* y *¿cómo hacerlo?*, es decir, definir los instrumentos adecuados. Para responder la primera pregunta, Guzmán (2016) propone basarse en las actividades identificadas como cruciales para el aprendizaje y que mejoran el rendimiento académico: dominio de lo enseñado, manejo de los aspectos didácticos y de gestión de la clase, el pensamiento, visiones y creencias del maestro; motivación, responsabilidad y autoeficacia docente.

- **Dominio de lo enseñado:** un docente debe ser experto en el tema que imparte. Es un requisito indispensable manejar adecuadamente los contenidos que enseña. Es una cualidad indispensable pero no suficiente para la práctica docente, ya que el maestro puede ser experto en su campo de conocimiento, pero esto no lo habilita para saber enseñarlo ya que puede incurrir en lo denominado por Nathan y Petrosino (2003) citados por Guzmán (2016) como *ceguera*

disciplinaria, que es cuando se da un excesivo peso a los factores disciplinarios, descuidando el *cómo* enseñarlo.

- Manejo de los aspectos didácticos y de gestión de la clase: se refiere al manejo que hace el docente para hacer accesible y comprensible el contenido por enseñar y el uso de técnicas para organizar, dirigir y coordinar la clase e implica la capacidad para crear una atmósfera propicia para el aprendizaje.
- El pensamiento, visiones y creencias del maestro: cierto tipo de pensamiento, creencias y significados de los profesores va a generar determinada manera de enseñar. Por ejemplo, es diferente si un maestro piensa que todos sus alumnos quieren y pueden aprender y tiene altas expectativas sobre ellos a diferencia de otro que piensa que “la letra con sangre entra” y que tiene bajas expectativas sobre la capacidad de sus estudiantes.
- Motivación, responsabilidad y autoeficacia docente: las últimas dimensiones que deberían considerarse en la evaluación del desempeño del profesorado son la motivación y compromiso, así como el sentirse responsable por el aprendizaje de sus alumnos. El disfrutar la docencia es una cualidad de los buenos docentes. Finalmente, la autoeficacia del maestro se entiende como la confianza para resolver los problemas de su docencia, así como la convicción del docente de que puede influir en el aprendizaje de los estudiantes a pesar de tener alumnos difíciles o poco motivados.

De acuerdo con Galaz y Anaya (2022), quienes han desarrollado investigaciones en países como Chile y México, los sistemas de evaluación docente consideran al profesor y su desempeño como factores fundamentales, aunque no exclusivos, de la eficiencia del sistema educativo, incluso con mayor relevancia que el origen socioeconómico de los alumnos y sus familias, el nivel del servicio educativo, la infraestructura disponible, etc. Y a pesar de esto, no se espera que los profesores

participen activamente en el diseño o ejecución de la evaluación. Tan solo se espera que los profesores sean evaluados y que asuman las consecuencias de sus resultados.

Métodos: Un modelo para confrontar resultados

Para la representación de los resultados se considera un modelo de regresión lineal múltiple en el que se utiliza la variable EVG como dependiente y que representa el promedio de la evaluación que realizan los alumnos de un grupo determinado a cada uno de los docentes. Dicho modelo se acompaña de las siguientes variables explicativas independientes:

- a. Calificación semestral promedio del grupo.
- b. Varianza de la calificación otorgada al profesor.
- c. Número de alumnos que evalúan.
- d. Género del docente: dicotómica para analizar el género del docente.
- e. Beca: promedio del porcentaje de beca del grupo.

El total de grupos se divide por áreas del conocimiento y posteriormente se aplica el modelo a cada una de ellas, la ecuación 1 representa el modelo base que se estima:

$$EVG_{jn} = AX_{jn} + e_{ij} \quad (1)$$

Donde:

EVG_{i} = Es el vector de los resultados de las evaluaciones que cada grupo realiza a su docente.

A = Coeficiente que acompaña al modelo de estimación.

β_j = Vector de los coeficientes que afectan a las j variables explicativas, mismas que pueden ser transformadas en logaritmos.

X_{ij} = Representa la matriz de las j variables explicativas para cada uno de los i grupos. Aquí se incluyen las variables como tamaño del grupo, varianza de la calificación otorgada al profesor, número de personas que evalúan y promedio del porcentaje de beca del grupo.

Φ_i = representa el coeficiente de la variable dicotómica del género del docente y;

Z_i : representa la variable efectiva la variable dicotómica, si el sexo del docente es masculino, entonces toma el valor de 1.

e_i = es el vector de errores de la estimación de la ecuación propuesta.

La ec. 1) se transforma mediante la aplicación de logaritmos naturales para poder realizar las estimaciones según lo presente la ec. 2).

$$\ln \text{EVGi} = \alpha + \beta \ln(X_{ij}) + \gamma D_j + e_i \quad (2)$$

La ecuación 2) sirve para realizar las estimaciones una vez que se aplica el logaritmo, se definen las siguientes variables:

$\ln \text{EVGi}$	Logaritmo natural de EVG.
=	Intercepto de la regresión, $\ln A$.
β	Corresponde al vector de coeficientes que afectan a las variables X 's.
$\ln(X_{ij})$	Es la transformación en logaritmos de los valores de las X 's variables explicativas.
D_j	Variable dicotómica del Género del docente para las j observaciones.
=	Es el coeficiente de la variable dicotómica del género explicativa
e_j	Corresponde a los errores de la estimación.

Descripción y relaciones esperadas de las variables.

La construcción de la base de datos se realizó con la información correspondiente a cada uno de los grupos que fueron evaluados; debido a temas de confidencialidad solo se utilizó información correspondiente a cada grupo, ya que no se encuentra disponible la información relacionada a las respuestas individuales por alumno con cada uno de los docentes.

La variable dependiente, "EVG" corresponde al resultado de la evaluación docente, está construida con una escala de valores donde el 1 es el valor mínimo y el 5 representa el valor máximo.

El dato que se utiliza como variable dependiente está construido con el promedio de todos los reactivos de cada encuesta siempre y cuando el alumno haya respondido su encuesta, en estos casos no se consideran encuestas inconclusas.

Cada alumno responde tantas encuestas como materias inscribió durante el semestre; los alumnos acceden a las encuestas mediante el sistema de calificaciones de la Universidad, no se puede identificar la evaluación de cada alumno por temas relacionados a la confidencialidad.

Para el presente estudio se consideraron las materias correspondientes al periodo agosto-diciembre 2022; durante dicho periodo solo se tomaron en cuenta los grupos cuyo atributo de lenguaje era español y presencial o en línea síncrono, las materias en inglés y las que su método de enseñanza fue en línea asíncrono están sometidas a otro instrumento de evaluación; la base de datos arrojó los siguientes datos descriptivos: 5,242 alumnos, 2,642 NRC (número de registro de curso), 1,258 materias distintas. La diferencia entre el número de materias y los NRC, se debe a que en algunas ocasiones se realizan "listas cruzadas" lo que implica que en algunos grupos existan códigos de evaluación diferentes debido a que en un grupo se pueden albergar alumnos de distintos planes de estudio.

La construcción de las variables independientes se obtuvo mediante el análisis de los informes de cada uno de los grupos, por ejemplo, el número de evaluaciones realizadas, "*lnEvaluaciones*" y el valor de la varianza, "*lnVar*" de la evaluación se obtienen con el registro de cuestionarios respondidos; se esperaría que el signo del coeficiente asociado a la variable de las evaluaciones tenga un signo negativo, en el sentido de que los alumnos castiguen a los docentes que han tenido un comportamiento adverso hacia ellos, ya sea emitiendo una mala calificación o teniendo una mala relación personal. Por otro lado, el coeficiente de la varianza puede presentar resultados negativos ya que es complicado actuar con unanimidad en la

medida que más personas acceden a las evaluaciones correspondientes.

El promedio de la calificación del grupo, “*lnPromedio*”, incluye las calificaciones de todos los alumnos que tomaron la materia, esto impide que se pueda discriminar entre aquellos que respondieron la evaluación del docente y quienes no lo hicieron, el signo esperado en este caso sería positivo, ya que en la medida que exista una negociación implícita entre el docente y el grupo, a mayor calificación del alumno, mayor será la calificación del docente; cabe destacar que el promedio de los datos de las calificación se encuentra en una escala donde cero es el valor mínimo y 10 el valor máximo; aquí se presenta una clara diferencia con los resultados de la evaluación docente que tiene como máximo el valor de 5.

Para controlar un nivel de exigencia dentro de los grupos se construyó el promedio del porcentaje de beca del grupo, “*lnPromediobeca*”, los posibles valores estarían entre el cero y el 100, el valor mínimo, que representa que no existen alumnos con algún grado de beca, el valor máximo representaría el caso en el que todos los alumnos tuvieran la mayor beca permitida; cabe destacar que dentro de la estimación no se diferencia entre becas deportivas y becas académicas. En la medida que se incremente el número de alumnos con beca o sea de mayor valor la beca, el grupo será más exigente, por tanto, un aumento del promedio de beca podría provocar una disminución en el valor de la evaluación del docente, lo que significa que el signo del coeficiente asociado a esta variable tendría que ser negativo.

La última variable que se agrega es la que corresponde al sexo del docente, siendo el valor de uno en el caso de los hombres y cero en el caso de las mujeres; es de esperarse que el signo sea negativo ya que las mujeres tienen mayores habilidades para desarrollar vínculos afectivos reduciendo la posibilidad de una calificación mayor para los hombres.

Resultados

Una vez que se linealizan las variables del modelo mediante la aplicación de logaritmos naturales, se estima el modelo como se presenta en la ec. 3).

$$\ln \text{EVGi} = +1\ln \text{vari} + 2\ln \text{eval} + 3\ln \text{prom} + 4\ln \text{beca} + \text{Dummyj} + \text{ej} \quad (3)$$

Los resultados generales muestran que la R^2 ajustada del modelo estimado es del 0.508, lo que significa que solamente se pueden predecir el 50% de las observaciones. Dichas observaciones finales se redujeron a 1,828 debido a los datos cuyo valor es cero y no puede aplicarse el logaritmo.

La tabla 3, muestra los valores de la prueba de Kolomororov-Smirnov aplicada a la variable dependiente, con dicha prueba podemos verificar la existencia de normalidad en la distribución de la variable dependiente. Los resultados de la prueba mencionada muestran que el valor de P es menor a 0.05, lo que se traduce en el rechazo de la hipótesis nula, es decir, existe evidencia estadística para considerar que la distribución de $\ln \text{EVG}$ es diferente a la distribución normal; por tanto, es necesario realizar algún tipo de corrección. Una forma de corregir los datos es mediante la normalización de los mismos, por lo que se deben transformar en puntuaciones Z utilizando la media y desviación estándar correspondiente:

$$Z_{ij} = \frac{K_{ij} - K_{ii}}{\text{desviación estándar}} \quad (4)$$

La ecuación 4, muestra el cálculo de las puntuaciones Z para la normalización de los datos que componen la regresión, exceptuando la variable dummy que determina el género del docente.

Se definen:

- Z_{ij} = Las puntuaciones Z de cada observación j para cada variable i.
- K_{ij} = Es la transformación en logaritmos, tanto de la variable dependiente como de las independientes.

Ki= El valor promedio de cada una de las variables transformadas en logaritmos.

i= Representa a la desviación estándar de cada una de las i variables.

Tabla 3. Prueba de Normalidad Kolmogorov-Smirnov

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		Inseprad
N		1829
Parámetros normales ^{a,b}	Media	1.493988857723889
	Desviación estándar	.094058268408946
Máximas diferencias extremas	Absoluta	.131
	Positivo	.116
	Negativo	-.131
Estadístico de prueba		.131
Sig. asintótica (bilateral)		.000 ^c

a. La distribución de la prueba es normal.

b. Se calcula a partir de datos.

c. Corrección de significación de Lilliefors.

Cabe destacar que los resultados en los coeficientes no se verán afectados, una vez que se haga la estimación de la Ec. 3) bajo la transformación de la ecuación 4, el efecto de la transformación se manifiesta en la varianza de los coeficientes, por tanto, la significancia de los coeficientes se mejora.

Tabla 4. Resultados ANOVA de la estimación.

ANOVA^a

Modelo	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
1 Regresión	8.241	5	1.648	378.829	.000 ^b
Residuo	7.931	1823	.004		
Total	16.172	1828			

a. Variable dependiente: lnEVG

b. Predictores: (Constante), genero2, Incalifpromedio, lnV31, Inevaluaciones, Incalifprombeca

La Tabla 4 muestra los resultados ANOVA de la estimación, se observa una prueba F de 378, y una significancia menor al 5%, es decir, el modelo es válido a menos del 5% de confianza. Por otro lado, en la tabla 5 se muestran los resultados de los coeficientes de la regresión.

Tabla 5. Resultados de los coeficientes.

Coefficientes^a

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Error estándar	Beta		
1 (Constante)	1.299	.053		24.297	.000
lnVar	-.133	.003	-.690	-41.218	.000
lnEvaluaciones	.027	.002	.211	12.159	.000
lnprom	.090	.014	.113	6.512	.000
lnPrombeca	-.138	.070	-.035	-1.955	.051
genero2	-.002	.003	-.009	-.531	.596

a. Variable dependiente: lnEvg

Los resultados de la tabla 5 muestran que el coeficiente de la variable lnVar, es negativo y significativo, esto se traduce en que, al aumentar la varianza, esta amplía los resultados llevándolos a una zona de menor evaluación. A través del tiempo los alumnos inconformes empiezan a jalar la evaluación del profesor hacia abajo. *lnEvaluaciones* es positivo, lo que implica que en la medida que el grupo es más grande, el profesor es mejor evaluado. Esto va en contra de lo que se hubiera esperado originalmente, en donde en grupos más grandes se esperaría que el profesor estuviese mal evaluado. *lnprom* tiene resultado positivo y significativo, una forma de interpretar

este coeficiente y su valor es que pudiera existir una negociación implícita en la que los alumnos y el docente se evalúan mutuamente bien siendo así una manera de coexistir dentro de las aulas. Si como alumno recibo una buena calificación, significa que el profesor también merece ser bien evaluado.

En el caso de la variable relacionada con la beca, InPrombeca, se puede observar que tiene un valor negativo y aunque no es significativo al 5% si lo sería al 6%; es importante tener en cuenta que el signo negativo de esta variable implica que al incrementarse el porcentaje de beca es más complicado para el docente obtener un mejor resultado de su evaluación, por tanto, se podría considerar como un mayor grado de exigencia de parte de los alumnos; coloquialmente se podría pensar que estos alumnos se encuentran más preocupados por el desempeño académico, además cabe mencionar que en valor absoluto el coeficiente de la variable relacionada con la beca es mayor al coeficiente relacionado con el promedio, siendo mayor el efecto de la beca en comparación con la negociación implícita que se podría dar entre el alumno y el docente.

Por último, el coeficiente de género, aunque no resultó ser significativo, es negativo, lo que se traduce en que efectivamente el ser hombre disminuye la posibilidad de ser bien evaluado.

Conclusiones

Esta universidad privada, caso de estudio, cuenta con un instrumento de evaluación docente que se ha ido refinando con los años, de tal forma, que actualmente sus dimensiones se acercan a modelos de evaluación docente como el de Estados Unidos y el de Reino Unido, en donde no solo se prioriza que el profesor conozca la materia, sino que también es fundamental evaluar y retroalimentar a los estudiantes, es decir, dar seguimiento a su aprendizaje. Tomando en cuenta los principales modelos de evaluación docente presentados por Valdez (2020) el instrumento de evaluación actual de la Universidad se asemeja a estos de corte internacional ya que además de

considerar el perfil docente, los resultados obtenidos y el comportamiento del profesor; cada docente responde al final del periodo “el Instrumento de Reflexión Docente” el cual trata de un ejercicio de introspección y autoevaluación.

Con relación a los factores que afectan la evaluación docente, tal y como lo mencionan Balderas y Ochoa (2022), esta se ve influida por múltiples criterios entre los que destacan el perfil del alumno, los momentos de evaluación, la obligatoriedad de la evaluación, entre otros. Respecto al perfil del alumno, esta universidad recibe un alto porcentaje de estudiantes con beca y los resultados del modelo reflejaron que estos estudiantes son exigentes evaluando a sus profesores, lo que al mismo tiempo tiene relación con el momento de la evaluación y la variable Inprom donde ante una mayor calificación del alumno, el docente también obtiene una calificación considerable. Generalmente la evaluación docente se aplica después del periodo de exámenes, por lo que, si al estudiante le fue bien, seguramente el docente será premiado con un buen resultado.

Según Parada (2016) la evaluación docente debería ser más cualitativa y formativa, que no se base solamente en parámetros políticos, ya que esto la convierte en un proceso burocrático de rendición de cuentas, cuyo resultado sólo sirve para la toma de decisiones administrativas. El formato de evaluación docente de este caso de estudio, cuenta con apartado especial de corte cualitativo en donde el estudiante realiza comentarios hacia el profesor. Desafortunadamente y dependiendo del “momento” de la evaluación, dichos comentarios pueden ser bastante subjetivos llevando al profesor a una mala o a una muy buena puntuación final. Este es también uno de los elementos que más limitan la efectividad de la evaluación docente.

Sánchez, Santana y Velasco (2020) mencionan también que la evaluación docente se ha vuelto para muchos estudiantes un requisito

institucional y en efecto, dado que a la institución le interesa obtener información sobre sus docentes, se vuelve una condición obligatoria para los alumnos, por lo que muchos de ellos responden sin sentido dichas evaluaciones lo que también desvía los resultados.

Es fundamental que la mejora de la docencia mediante su evaluación se lleve a cabo de manera constructiva y no amenazadora. La evaluación docente no puede ser vista como una actividad aislada de los demás procesos académicos. La evaluación no es suficiente para la mejora de la calidad educativa, ya que, si bien se centra en los docentes, no garantiza la mejora de los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Es indispensable seguir trabajando en los instrumentos de evaluación docente, ya que aunque las dimensiones de estudio son pertinentes de acuerdo a las investigaciones presentadas, los reactivos deberían ser repensados con la intención de obtener resultados más confiables y sobre todo más objetivos.

Los resultados presentados con anterioridad muestran puntos relevantes que permiten observar las relaciones con variables numéricas cuantificables, pero en ellos mismos se vislumbra la necesidad de dos puntos importantes, el primero corresponde a desarrollar variables cualitativas que permiten identificar la relación docente-alumno, la calidad académica en cuanto a los materiales utilizados, el grado de dificultad teórica de la materia, el grado de aplicación que tiene la materia en el día a día de las carreras, la clasificación como materias de tronco común o de especialización, etc. Así mismo, recordemos que, al utilizar promedios, algunas de las variables anteriores no se pueden aplicar, además que se reduce la variabilidad del fenómeno estadístico estudiado. Una recomendación importante es realizar este estudio mediante la aplicación de una muestra que acepte la vinculación de sus resultados académicos con la percepción de los alumnos, ya que la aplicación del cuestionario generalizado impide esta relación.

Agradecimientos

Agradecemos a las autoridades de la institución, caso de estudio, el haber permitido el uso de su información para la realización de esta investigación. Sin duda alguna, los resultados aquí mostrados serán pieza clave en la mejora de su evaluación docente.

Referencias

- Balderas, K., & Ochoa, R. (2022). Percepción de la evaluación docente en instituciones de educación privada en México. *Horizonte de la ciencia*, 109-121.
- Comisión Europea / EACEA / Eurydice. (2018). *La profesión docente en Europa: acceso, progresión y apoyo*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Escudero, T. (2016). Evaluación del profesorado como camino directo hacia la mejora de la calidad educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 15-37.
- Fuentes Medina, M., & Sánchez Herrero, J. (1999). Evaluación docente: hacia una fundamentación de la autoevaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1).
- Galaz, A., & Anaya, E. (2022). La evaluación docente como dispositivo de seducción. ¿Negarse también es resistir? *Revista iberoamericana de educación superior*, 124-137.
- García-Olalla, A., Villa Sánchez, A., Aláez, M., & Romero-Yesá, S. (2022). Aplicación y resultados de un sistema para evaluar la calidad de la docencia universitaria en una década de experimentación. *Revista de Investigación Educativa*, 51-68.
- Garduño, J. M. G. (2005). El avance de la evaluación en México y sus antecedentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1275-1283.
- Jimeno, S., & Pérez, G. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Gonzales, R. (2022). Desempeño docente y logro de aprendizajes en estudiantes universitarios. *Revista Innova Educación*, 25-44.
- Guzmán, F. (2018). La experiencia de la evaluación docente en México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 135-158.
- Herradas, S. (2020). Evaluación de la práctica de los docentes de educación obligatoria, estudio

- comparado en Europa. *Revista Española de Educación Comparada*, 39, 238-253.
- Isoré, M. (2010). Evaluación docente: prácticas vigentes en los países de la OCDE y una revisión a la literatura. *Preal*.
- Montenegro, I. (2007). Evaluación del desempeño docente. Fundamentos, modelos e instrumentos. Editorial Magisterio.
- Nevo, D. (1997). Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa . Bilbao: Mensajero.
- OECD. (2009). *Teacher Evaluation. A conceptual framework and examples of country practices* .
- Parada Romero, L. (2016). Sistema de evaluación docente, instituciones de educación superior tecnológica: lineamientos de calidad. *Praxis & Saber*, 7(13), 177-198.
- Rueda, M. (2008). La evaluación del desempeño docente en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1-15.
- Salazar, J. (2008). Diagnóstico preliminar sobre evaluación de la docencia universitaria. Una aproximación a la realidad en las Universidades públicas de Chile. *Revista Iberoamericana de Educación de Chile*, 67-84.
- Sánchez, T., Santana, L., & Velasco, M. (2020). La evaluación como mecanismo de inclusión o exclusión docente. *Revista Iberoamericana de Estudios en Educación*. 15(3), 2504-2520.
- Schmelkes, S. (2015). Desempeño docente: estado de la cuestión. En G. Guevara, M. Melendez, F. Ramón, H. Sánchez, & F. Tirado, *La evaluación docente en México* (págs. 96 - 115). FCE.
- Sepúlveda, A. (2019). Evaluación del desempeño docente en Chile: percepción de profesores mal evaluados. *Cadernos de Pesquisa*, 49(172).
- Shinkfield, A., & Stufflebeam, D. (2005). Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. Paidós.
- Valdez, H. (2000). Evaluación del desempeño docente. Encuentro Iberoamericano sobre evaluación del desempeño docente. Ciudad de México: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Valenti, G., & Duarte, J. (2022). Percepciones docentes sobre la evaluación del desempeño profesional en México. *Calidad en la Educación*, 261-293.
- Valentín, B., & Mayor, C. (2023). La evaluación del profesorado universitario: una mirada del estudiantado. *Educación e Investigación*, 49.
- Zamora, E. (2021). La evaluación del desempeño docente mediante cuestionarios en la universidad: su legitimidad según la literatura y los requerimientos para que sea efectiva. *Actualidades investigativas en educación*, 1-23.