

**Evaluación docente, perspectivas de los docentes  
de la Universidad Católica de Cuenca - La Troncal**

**Teaching evaluation, perspectives of the teachers  
of the Catholic University of Cuenca - La Troncal**

**Marcos Patricio Quinteros-Cortázar<sup>1</sup>**  
Universidad Católica de Cuenca - Ecuador  
mpquinterosc@ucacue.edu.ec

**Luis Bolívar Cabrera-Berrezueta<sup>2</sup>**  
Universidad Católica de Cuenca - Ecuador  
bolivarcabrera@ucacue.edu.ec

**[doi.org/10.33386/593dp.2022.4-2.1429](https://doi.org/10.33386/593dp.2022.4-2.1429)**

V7-N4-2 (ago) 2022, pp. 368-381 | Recibido: 16 de agosto de 2022 - Aceptado: 30 de agosto de 2022 (2 ronda rev.)  
Edición especial

---

1 Magíster en Economía y Dirección de Empresas por la Escuela Superior Politécnica del Litoral  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2755-5041>

2 Doctor en Ciencias Pedagógicas, Decano de la Unidad Académica de Educación, Docente de la Maestría en Educación  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6853-635X>

Descargar para Mendeley y Zotero

## RESUMEN

A nivel internacional, la evaluación es considerada como un proceso sistemático que, a través de la obtención de datos, permite comprobar si se han alcanzado los objetivos planteados respecto a un conjunto de estándares; en el caso de la educación, es un tema trivial, sobre todo si se tiene en cuenta que los docentes son evaluados constantemente; aunque a menudo hay fallas metodológicas tanto en el diseño como en el proceso. La mayoría de los gobiernos latinoamericanos han avanzado significativamente en sus propuestas de carrera docente, sin embargo, a pesar de las buenas intenciones, no logran tener un sistema educativo "exitoso". En el presente trabajo de investigación se pretende determinar las perspectivas que tienen los profesores con respecto al proceso de evaluación docente; teniendo como resultados como aspectos positivos la motivación, pues 9 de cada 10 docentes consideran necesaria la evaluación dentro del desarrollo profesional, pues destacan como una oportunidad para mejorar su desempeño en las aulas de clase. Esta aceptación de forma mayoritaria se ve reflejada al analizar los resultados del proceso de aplicación de los instrumentos evaluativos, en él se aprecia que en promedio más del 90% está de acuerdo tanto en la forma de llevarse a cabo todo el proceso evaluativo (desde la inducción previa, durante la evaluación misma y la socialización de los resultados), así como también sobre lo que se les evalúa (dominio de su asignatura, estrategias de enseñanza aprendizaje e investigación formativa).

**Palabras clave:** Evaluación del docente; educación superior; calidad de la educación; competencias del docente; método de evaluación

## ABSTRACT

At the international level, evaluation is considered as a systematic process that, through the collection of data, makes it possible to verify whether the objectives set with respect to a set of standards have been achieved; in the case of education, it is a trivial issue, especially considering that teachers are constantly evaluated; although there are often methodological flaws in both the design and the process. Most Latin American governments have made significant progress in their teaching career proposals, however, despite good intentions, they fail to have a "successful" educational system. In the present research work, it is intended to determine the perspectives that teachers have regarding the process of teacher evaluation; having motivation as positive aspects as results, since 9 out of 10 teachers consider evaluation necessary within professional development, since they stand out as an opportunity to improve their performance in the classroom. This majority acceptance is reflected when analyzing the results of the application process of the evaluative instruments, it can be seen that on average more than 90% agree both in the way of carrying out the entire evaluation process (from the previous induction, during the evaluation itself and the socialization of the results), as well as on what is evaluated (mastery of their subject, teaching-learning strategies and formative research).

**Key words:** Teacher evaluation; higher education; quality of education; teacher competencies; evaluation method

## Introducción

Hoy en día, en un mundo globalizado y cada vez más interconectado, se considera a la evaluación como “un proceso sistemático” que, mediante la obtención de datos, permite comprobar si se han alcanzado los objetivos planteados sobre la base de criterios respecto a un conjunto de estándares. Es por ello que comúnmente se la usa con el objetivo de describir, medir y valorar un sinnúmero de actividades empresariales y de servicio tales como las artes, la justicia, la salud, el gobierno entre otras; en lo que a la educación se refiere, este es un tema trivial, sobre todo si se tiene en cuenta que los docentes son evaluados constantemente (Ronquillo et al., 2016).

No obstante, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura [UNESCO] (2006, p. 15-16) manifiesta que la clave para alcanzar la excelencia académica es tener docentes de calidad, y bajo este enfoque los gobiernos deben priorizar el desarrollo de propuestas que les permitan elevar el nivel de sus sistemas educativos; esto implica mantener y mejorar la aptitud de sus profesores, optimizar la capacitación inicial y permanente de los mismos, además debe promover la mejora continua del desempeño de los maestros como condición de su desarrollo profesional para hacer de la docencia una actividad laboral atractiva y memorable para la sociedad. Por ello es necesario evaluar su labor a través de mecanismos que reconozcan sus esfuerzos y logros.

Por otra parte, Laredo (2021) señala que, si bien se evalúa para saber dónde estamos y que a través de la retroalimentación se espera mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, persisten los problemas en la evaluación docente, esto se debe porque generalmente se la realiza con fines de supervisión y sin tener un enfoque teórico claro. En otras palabras, a menudo hay fallas metodológicas tanto en el diseño como en el proceso, además de que los instrumentos suelen ser genéricos sumado a la pequeña cantidad de reactivos, da como resultado que no se refleje la compleja dinámica que ocurre en el salón de clases y por tanto no se tomen acciones a partir

de los resultados.

La mayoría de los gobiernos latinoamericanos, convencidos de la importancia de estos factores han avanzado significativamente en sus propuestas de carrera docente, así como en los diversos procesos de evaluación de las estrategias para el desarrollo de la carrera docente. Sin embargo, a pesar de las buenas intenciones muchos países, incluido el Ecuador, no logran tener un sistema educativo “exitoso”; y lamentablemente agotan recursos financieros, que de por sí son escasos, en propuestas que todavía enfrentan muchas dificultades y desafíos y que tienen un gran número de preguntas abiertas que necesitan un análisis y una reflexión profundas (World Bank Group, 2018).

La evaluación eficaz y regular del desempeño docente es uno de los elementos esenciales de las escuelas y los sistemas educativos más exitosos. A nivel escolar, su importancia radica en el respaldo que brinda al mejoramiento de la calidad de los maestros. Mientas que, a nivel del sistema educativo, cumple el rol de capacitación y de rendición de cuentas; es por ello que, en caso de existir, pone en evidencia las debilidades presentes en el sistema educativo en su conjunto; razón por la cual se la utiliza para auditar instituciones de educación en todos sus niveles, lo cual es útil para orientar la formación continua a las áreas y los profesores que más necesitan ayuda (Bruns y Luque, 2015, p. 182).

Si bien, la Ley Orgánica de Educación Superior [LOES](Asamblea Nacional, 2010) en su artículo 13 se refiere a “incrementar y diversificar las oportunidades de actualización y perfeccionamiento profesional para los actores del sistema” (p.12), el Estatuto Orgánico de la Universidad Católica de Cuenca (2019) en su artículo 62, numeral 4, establece que “Los profesores titulares agregados o auxiliares deberán contar como mínimo con título de maestría afín al área en que ejercerán la cátedra” (p.77), lo que, en palabras de Ormazá et al. (2020) no se establece como requisito la preparación pedagógica para ejercer la docencia universitaria.

Por tanto, a partir de las percepciones que tienen los profesores y directivos de la Universidad Católica de Cuenca [UCACUE] La Troncal, sobre la evaluación docente, se pretende contribuir a mejorar: a) los procesos de planificación y organización de los contenidos de las asignaturas impartidas, b) el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes universitarios y c) optimizar el proceso de evaluación de desempeño de los docentes. En todo caso, el objetivo final se centra en elevar la calidad del servicio educativos que se brinda en nuestra alma mater.

Las Instituciones de Educación Superior, en pos de la excelencia académica, viven en un constante proceso de evaluación y mejora continua. En este sentido, la comunidad científica no ha sido ajena al ámbito de la investigación evaluativa, así tenemos trabajos como el de Castro et al. (2020) realizado en España en el cual concluyen que la estructura de los cuestionarios evaluativos para los alumnos está basada sobre la calidad docente, es decir es de carácter unidimensional, mientras que para los profesores hay una configuración bidimensional entre competencia docente general y desarrollo específico de la propuesta docente.

A su vez Reyes et al, (2020) en México manifiestan que, a pesar de la larga tradición del uso de la evaluación docente en las instituciones de educación superior, y que si bien reconocen que contar con este tipo de herramientas es una condición necesaria para evaluar la práctica docente, per se no es suficiente para entender la complejidad de la docencia, por lo que recalcan la necesidad de utilizar mecanismos y estrategias diversas que permitan una evaluación integral de la actividad docente tomando como punto de partida su naturaleza y complejidad con el fin último de mejorarla.

Hay que mencionar que, en su investigación, Froment et al. (2021), en España, plantean que diversos factores tienen influencia en las relaciones del proceso de enseñanza aprendizaje; y a través de un análisis matemático de los mínimos cuadrados parciales, llegan a la conclusión de que la credibilidad del docente,

enmarcada dentro de dimensiones como la confianza, competencia y buena voluntad; así como la motivación académica explican y predicen los resultados de la evaluación docente.

Por otra parte, en el estudio hecho por Tapia y Tipula (2017) en el Perú sobre el desempeño docente y creencias pedagógicas del profesor universitario, llegaron a la conclusión de que es el enfoque cognitivo es el que prevalece sobre el conductista y que estos juicios de valor influyen en el desempeño del docente, dónde la competencia predominante de quienes no son pedagogos es el uso del espacio, mientras que para el caso de los pedagogos prevalece la elaboración de materiales de apoyo al aprendizaje.

De igual modo, Olarte et al. (2019) de Colombia afirman que existe evidencia de que acorde a las tendencias se establecen las posturas pedagógicas que se adaptan al sistema educativo y es por ello que consideran indispensable transformar el paradigma actual que se tiene de la evaluación en la educación superior, a través de procesos que permitan una visión reflexiva, formativa y holística que promuevan el desarrollo de la praxis docente en todos los ámbitos académicos como pilar para el desarrollo de la sociedad.

No obstante, Neves et al. (2022) en Brasil destacan la efectividad de los cuestionarios para evaluar el comportamiento de los docentes; pues los puntajes indican una coherencia entre efectividad e ineficacia con ser buen o mal maestro respectivamente. Además, concluyen que no existen a) sesgo de género, b) diferencias estadísticamente significativas en el orden de aplicación de los instrumentos al comparar los grupos analizados, y c) ni correlación entre la calificación obtenida por el estudiante y la del profesor; pero se sugiere que variables como la empatía del docente hacia el estudiante podrían inferir en la evaluación de los profesores por parte de los alumnos.

Así mismo en los resultados del trabajo de Cabrera et al. (2020), en Cuenca, se identifica que, para que la evaluación de los docentes sea

pertinente, existe la necesidad de actualizar los reactivos, mejorar los procesos de socialización y que la toma de decisiones se haga en base a un análisis global de los informes resultantes del mismo, todo esto enmarcado dentro de un proceso de mejora continua y sin dejar de lado la capacitación permanente de los docentes pues este factor es indispensable para elevar el nivel académico de toda institución educativa.

De igual modo Torres et al. (2020) en Riobamba, en su estudio sobre la reflexión de la práctica docente, observan que los juicios e interpretaciones de los docentes no son tomados en cuenta al momento de las evaluaciones, pues simplemente se limitan a llenar los reactivos que están disponibles en la plataforma digital de la universidad, pero las evidencias indican que no existe seguimiento ni se promueven cambios para mejorar el desempeño de los profesores, finalmente concluyen que esta situación desfavorece al proceso reflexivo que debe primar en la actividad académica.

Por lo expuesto en los párrafos anteriores, en el presente trabajo de investigación se pretende determinar las perspectivas que tienen los profesores, directores de carrera y estudiantes con respecto al proceso de evaluación docente; y en base a estas perspectivas proponer mejoras que permitan elevar el nivel de desempeño académico.

En la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI en su artículo 11, literal a) se postuló que “la calidad de la enseñanza superior es un concepto pluridimensional que debería comprender todas las funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios instalaciones, equipamientos y servicios a la comunidad y al mundo universitario” (UNESCO, 1998, p, 109). Desde esa fecha hasta la actualidad, los sistemas educativos, sobre todo las universidades, han tenido que transformarse y/o adaptarse a los cambios surgidos en el mundo.

Al consultar en el diccionario de la Real Academia Española [RAE] (2022), sobre

el significado de la palabra calidad, se aprecia que es definida como: “propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor”, lo cual indica una concepción netamente cualitativa; por tanto, se puede inferir que el concepto de calidad está presente en todas y cada una de las actividades que realicen los seres humanos, sean estas productivas o de servicios.

A través de la historia varios estudiosos han definido el concepto de calidad, Cubillos y Rozo (2009) señalan a los principales autores, entre los que destacan Deming, para quién la calidad es “una serie de cuestionamientos hacia la mejora continua”, Juran expresa que es “la aptitud para el uso, satisfaciendo las necesidades de los clientes”; Crosby establece “suplir los requerimientos de un cliente, al lograr cumplir con estos se logra cero defectos”; en tanto Ouchi señala “es hacer las cosas bien desde la primera vez”; por último Isikawa habla de “desarrollar, diseñar, manufacturar y mantener un producto de calidad que sea el más económico, útil y siempre satisfactorio para el cliente” en el proceso de control de calidad.

En cuanto a la conceptualización de la calidad de la Educación Superior, Acevedo et al. (2022) it is necessary to lay the foundations for conceptualizing it in terms of its context of application, in order to provide support and consistency to the design of specific policies. This paper presents the main methodological guidelines and findings of an exhaustive literature review focused on identifying the conceptions of quality in higher education in papers published in high-impact international journals between 2016-2020. Following the axial guidelines of the PRISMA-P method, 186 articles were selected out of 53,290 identified as part of the initial universe. Using open deductive coding, prevailing conceptions of the quality of higher education and its valued components were identified. Another noteworthy finding is the relevance of grouping these conceptions into two categories –“quality en soi” and “quality pour soi”– which are very similar to the positions taken in two very influential publications in Latin America. A crucial question arose as

a consequence of the analysis of the articles submitted for review: who is responsible for determining the quality of a product or service in higher education? The answer to this question gave rise to the emergence of an alternative theoretical and conceptual positioning to those underlying the two categories: “quality pour qui” (quality for whom manifestan que es extensa tanto en su enfoque como en las estrategias de abordaje teórico-práctico; además resaltan la existencia, a nivel hispanoamericano, de dos grupos en función de su fundamentación teórica: 1) la calidad en soi, una noción objetiva basada en la teoría, que aunque compleja y múltiple es pragmática y válida para cualquier contexto institucional; y la calidad pour soi, una noción subjetiva que tiene múltiples definiciones y en la cual resaltan las diferencias que sobre el concepto de calidad tienen los actores involucrados: centro educativo, profesores y estudiantes.

En este sentido, Tiana (2006) expone que no se puede hablar de un concepto, sino de aproximaciones de lo que se entiende como calidad de la educación superior, e identifica tres; la primera concebida entorno a la eficacia, acorde al grado de cumplimiento de los objetivos educativos medidos a través de los resultados obtenidos por los estudiantes; la segunda bajo el contexto de la eficiencia como complemento de la anterior, pues valora los resultados contra los recursos utilizados, se basa en indicadores como tasa de egresados, recursos por alumnos entre otros; y por último recalca la satisfacción de necesidades y expectativas, hace énfasis sobre la pertinencia de los objetivos y logros alcanzados.

En tanto, García-Benilde (2003) asegura que el enfoque teórico respecto a la evaluación de la docencia es un tema reciente, e identifica dos “teorías de la acción”; una que es asumida por el profesor y explica el porqué de sus acciones, mientras que la otra es la que determina sus acciones. Además, asegura que, si las metodologías de evaluación docente se conceptualizaran bajo esta dirección, se podrían abrir nuevas vías que permitan considerar el pensamiento y la práctica educativa de forma conjunta, lo que permitiría desarrollar mejores instrumentos para una evaluación más precisa.

Con respecto a la evaluación del desempeño docente, Estrada (2005, como se citó en Diaz, 2017) la define como un método que permite la recolección de información confiable, cuyo propósito es el de evaluar el alcance que tiene la labor profesional del maestro sobre los resultados educacionales de los estudiantes; en aspectos significativos como sus capacidades académicas, responsabilidad, estabilidad emocional, dominio de los contenidos del sílabo y el ambiente en que genera cuando se interrelaciona con los directivos, sus compañeros de trabajo y con los alumnos.

Además, King y Paufler (2020) afirman que los formuladores de políticas a nivel gubernamental, han centrado la calidad de los educadores bajo el enfoque de rendición de cuentas, estableciéndola como un aspecto de alto riesgo; por lo que, de forma general, se basa en las puntuaciones obtenidas en pruebas estándar, de esta manera se trata de medir la eficiencia de los docentes, a la vez de promover el aprendizaje, centrando los esfuerzos en garantizar que los docentes cumplan con ciertas competencias que se consideran necesarias para el crecimiento profesional de los maestros.

En el caso de Ecuador, la evaluación tanto docente como institucional está regulada por la LOES; en este sentido en los artículos 6 y 6.1 se establece como derecho y obligación de los docentes a participar en los procesos de evaluación, mientras que en el artículo 151 señala que tiene que ser periódica e integral enmarcada dentro de “el Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior y las normas estatutarias de cada institución del Sistema de Educación Superior, en ejercicio de su autonomía responsable.” (p. 41). Adicional se establece que se debe buscar de forma continua la calidad de la educación superior (Art. 93) así como garantizarla (Arts. 94 y 96)

Hay que mencionar, además que en la Reforma al Reglamento de Evaluación Integral de Desempeño del Personal Académico. la UCACUE (2018) en su Artículo 10, acorde a los Art. 92, 93, 94, 95, y 96 del Reglamento de

Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior, (Consejo de Educación Superior, 2021); establece los componentes de Autoevaluación, Coevaluación y Heteroevaluación, así como los actores – personal académico, pares y autoridades, y los estudiantes, respectivamente–; ámbitos – docencia, investigación, vinculación con la sociedad y dirección o gestión académica– y ponderaciones de cada componente.

## Método

El presente trabajo de investigación pretende realizar una aproximación –dentro del ámbito pedagógico– de las relaciones existentes entre las percepciones de docentes con respecto a la evaluación docente, es por esta razón que se plantea un diseño no experimental, con enfoque metodológico cuantitativo, de tipo descriptivo, de corte transversal; pues mediante la aplicación de este modelo se posibilita de una mejor manera la comprensión del fenómeno que se está estudiando (Pereira-Zulay, 2011).

La población sujeta de estudio son los docentes de la Universidad Católica de Cuenca, Campus La Troncal, en la que se incluyen a Directores de Carrera, Docentes titulares tanto de tiempo completo como de medio tiempo, de las carreras de Administración de Empresas, Contabilidad y Auditoría, Tecnologías de la Información, Ingeniería Agronómica, Enfermería y Derecho. Cabe recalcar que, en el caso de los docentes la población lo conforman 41 profesores.

Para la obtención de información se recurrió, para recabar información sobre las perspectivas, a la aplicación de un reactivo mediante la técnica de encuesta que, previamente validados por el alfa de Cronbach (Oviedo y Campo, 2005), serán aplicados a los docentes, se resalta que el cuestionario constará de preguntas cerradas como en escala de Likert.

La recolección de datos se realizó vía online a través de Forms Office 365, pues al utilizar este medio y con los incentivos adecuados se obtiene una alta tasa de respuesta

por parte de los encuestados (Sánchez et al., 2009). El procesamiento de los datos se hizo a través del software estadístico de SPSS, y en cuanto al análisis estadístico se aplicó la prueba de Ji-cuadrado y el coeficiente de correlación de Spearman, con ello se pretende evaluar la relación entre las variables al contrastar los resultados observados con los esperados (Quevedo, 2011).

Se aplicó una adaptación del cuestionario utilizado en el trabajo de tesis doctoral “Sistema de evaluación del desempeño profesional docente aplicado en Chile. Percepciones y vivencias de los implicado en el proceso: El caso de la ciudad de Concepción” (Urriola-Kattherinne, 2013), que para el presente trabajo consta de 19 preguntas, de las cuales 16 son cerradas (dicotómicas y de escalas de estimación) y 3 abiertas; además está dividido en cuatro dimensiones: Información personal, Vivencias durante el desarrollo del proceso evaluativo docente, Proceso de aplicación de los instrumentos y Características del actual modelo de evaluación docente.

Antes de su aplicación se realizó una prueba piloto con 7 docentes, para estimar la fiabilidad mediante el alfa de Cronbach, dando como resultado que las preguntas: carga horaria semanal y ha sido evaluado, no son relevantes para el modelo, por lo que fueron descartadas del presente estudio al igual que las respuestas de quienes respondieron que no han sido evaluados. Realizado estos ajustes al instrumento, se tiene una fiabilidad de 0,815

Una vez validado y aplicado el instrumento, se procedió a realizar la prueba de normalidad, y dado que se obtuvieron 33 respuestas se consideró la prueba de Shapiro Wilk, en la que se puede observar que las variables no siguen una distribución normal, por cuanto el nivel de significación es menor a 0,05; a partir de ello se aplicará la prueba de Spearman para medir la correlación de las variables y la Chi-cuadrada

## Resultados

Se procede a aplicar la correlación simple bivariada utilizando el coeficiente de Spearman; encontrándose que existe baja correlación

entre Género, Edad, Experiencia Docente y la Motivación; que, aunque es de tipo positiva no es significativa pues sobrepasan el valor crítico de una cola que es 0,291.

**Tabla 1**  
*Correlaciones entre Género, Edad, Experiencia docente y Motivación*

			Genero	Edad	Experiencia docente
Rho de Spearman	Motivación	Coefficiente de correlación	,126	,203	,130
		Sig. (bilateral)	,485	,258	,469
		N	33	33	33

Por otra parte, la correlación entre los resultados obtenidos en las evaluaciones de los períodos académicos 2021-II, 2020-I, 2019-II y 2019-I con relación a la Motivación y Años de experiencia es baja de tipo negativa no significativa, mientras que con relación al Género es de tipo positiva no significativa; en tanto para los períodos 2021-I, 2020-II se puede considerar nula por cuanto no presenta resultado alguno.

**Tabla 2**  
*Correlaciones entre Período de evaluación y Motivación, Género y Experiencia docente*

			Período de evaluación					
			2021 II	2021 I	2020 II	2020 I	2019 II	2019 I
Rho de Spearman	Motivación	Coefficiente de correlación	-,229	.	.	-,240	-,197	-,197
		Sig. (bilateral)	,201	.	.	,209	,306	,306
		N	33	31	30	29	29	29
	Género	Coefficiente de correlación	,268	.	.	,306	,201	,201
		Sig. (bilateral)	,131	.	.	,106	,297	,297
		N	33	31	30	29	29	29
	Años de experiencia docente	Coefficiente de correlación	-,232	.	.	-,284	-,213	-,213
		Sig. (bilateral)	,194	.	.	,135	,267	,267
		N	33	31	30	29	29	29

Finalmente, se procedió a aplicar la prueba de Chi-cuadrado, en la cual, a excepción de la variable “Años de experiencia docente”, todas las preguntas superaron la prueba de confiabilidad

**Tabla 3**  
*Prueba de Chi-cuadrado*

	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Genero	5,121	1	,024
Edad	26,515	3	,000
Años de experiencia docente	3,242	3	,356
Si ha sido evaluado(a), 21 II por favor indique período(s) y resultado(s) de su evaluación	29,121	1	,000
Si ha sido evaluado(a), 20 I por favor indique período(s) y resultado(s) de su evaluación	25,138	1	,000
Si ha sido evaluado(a), 19 II por favor indique período(s) y resultado(s) de su evaluación	15,207	1	,000
Si ha sido evaluado(a), 19 I por favor indique período(s) y resultado(s) de su evaluación	15,207	1	,000
En el momento en que es informado(a) que será evaluado(a), ¿Usted se siente?	11,242	3	,010
¿Qué emoción generalmente aflora en usted durante el proceso de evaluación?	20,788	4	,000
Ser evaluado, para usted significa: Detectar el estado profesional en el que me encuentro	38,970	4	,000
Ser evaluado, para usted significa: Cumplir una obligación	35,939	4	,000
Ser evaluado, para usted significa: Una oportunidad de retroalimentación profesional	42,000	4	,000
Indique su postura sobre los instrumentos evaluativos: Coevaluación directivos	37,667	3	,000
Indique su postura sobre los instrumentos evaluativos: Coevaluación de pares	26,030	3	,000
Indique su postura sobre los instrumentos evaluativos: Autoevaluación	23,848	3	,000
Indique su postura sobre los instrumentos evaluativos: Heteroevaluación	40,485	4	,000
Indique su postura sobre los criterios evaluativos: Organización y planificación	22,545	2	,000
Indique su postura sobre los criterios evaluativos: Dominio del campo disciplinar	43,000	3	,000
Indique su postura sobre los criterios evaluativos: Dominio de estrategias metodológicas	35,727	3	,000
Indique su postura sobre los criterios evaluativos: Evaluación al estudiante	43,212	4	,000
Indique su postura sobre los criterios evaluativos: Ética e interacción	22,545	2	,000
Indique su postura sobre los criterios evaluativos: Investigación formativa	32,606	4	,000
Indique su postura sobre los criterios evaluativos: Mejoramiento profesional	14,727	2	,001
La evaluación docente es una evaluación obligatoria	31,091	2	,000
El objetivo de la evaluación docente es fortalecer la profesión docente	24,333	3	,000
La evaluación docente contribuye a mejorar la calidad de la educación	24,091	3	,000
Seleccione, según su criterio, cuál debería ser la principal consecuencia del actual modelo de evaluación docente, para los docentes destacados	13,273	2	,001
Seleccione, según su criterio, cuál debería ser la principal consecuencia del actual modelo de evaluación docente, para los docentes básico e insatisfactorio	13,818	2	,001
Los profesores evaluados como competentes y destacados favorecen el aprendizaje de sus alumnos	17,545	3	,001
Los profesores evaluados como básicos e insatisfactorio tienen dificultades para favorecer el aprendizaje de sus alumnos	32,303	4	,000

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de la aplicación del reactivo, misma que está dividida en cinco componentes: 1) Información personal, 2) vivencias durante el desarrollo del proceso evaluativo, 3) proceso de aplicación de los instrumentos evaluativos, 4) características generales del modelo de evaluación docente y 5) consecuencias del proceso de evaluación docente

### Información personal

En lo referente a la información personal y profesional está compuesta por las variables Edad, género, años de experiencia docente y resultados de las evaluaciones docentes, cuyas tablas se presentan a continuación:

		Años de experiencia docente				Total
		Entre 5 y 10 años	Entre 11 y 15 años	Entre 16 y 20 años		
Género	Masculino	4	7	9	3	23
	Femenino	5	2	2	1	10
Total		9	9	11	4	33

Se aprecia, que los docentes del Campus La Troncal, se caracterizan, en cuanto al género, ser en su mayoría masculino, mismos que representan cerca del 70% de los encuestados (23 de 33 encuestados), mientras que el 60% pertenece al grupo etario comprendido entre los 40 y 49 años, además de que una tercera parte tiene entre 11 y 15 años de experiencia. También resalta que la mitad del género femenino (5) tiene menos de 5 años de experiencia. Cabe destacar que, para los períodos académicos analizados, como son 2019-I, 2019-II, 2020-I, 2020-II, 2021-I y 2021-II; no existe diferencias en los resultados alcanzados en la evaluación docente, ni por género, ni por edad, puesto que prácticamente el 100% obtuvo una calificación de destacado.

### Vivencias durante el desarrollo del proceso evaluativo

La información obtenida del segundo componente: vivencias durante el desarrollo

del proceso educativo, se desprende de las variables motivación, sentimientos, emociones y significado de ser evaluado, refleja que el 75,8% se siente motivado al iniciar el proceso de evaluación docente; en cuanto a las emociones sorprende que la opción otras emociones representen el 45,5% de las respuestas (de estas otras emociones una tercera parte refleja sentimientos negativos como incertidumbre, estrés, nerviosismo), seguida de “alegría” con un 30,3%. En cuanto a los tres componentes del significado de ser evaluado, se aprecia que un 84,8% está de acuerdo con que es para detectar el estado profesional de los docentes, el 90,9% considera que es cumplir una obligación y el 81,8% lo ve como una oportunidad de retroalimentación profesional.

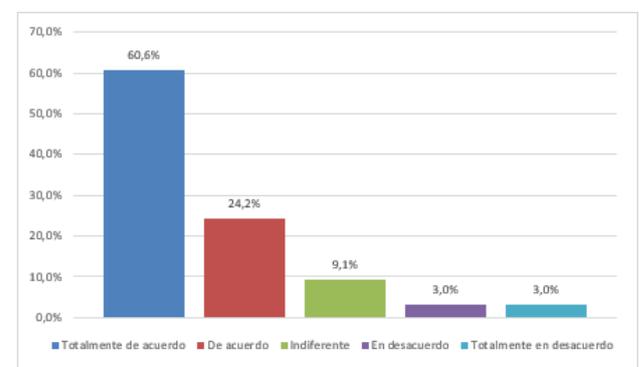
### Figura 1

*En el momento en que es informado(a) que será evaluado(a), ¿Usted se siente?*



### Figura 2

*Ser evaluado, para usted significa: Detectar el estado profesional en el que me encuentro*



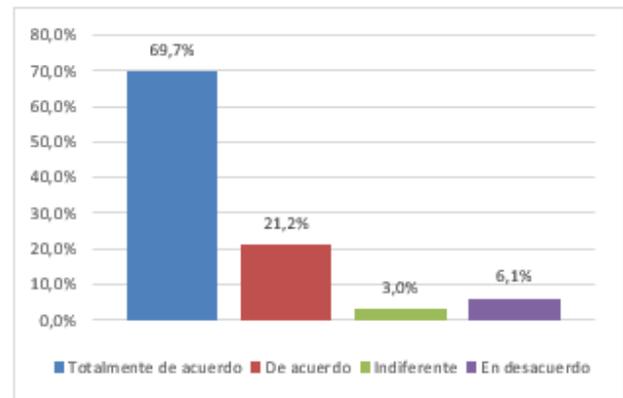
## Proceso de aplicación de los instrumentos evaluativos

En los resultados referentes al tercer componente, “proceso de aplicación de los instrumentos evaluativos”, conformada por las variables, grado de aceptación de los instrumentos evaluativos, percepción, emociones y conocimiento, se tiene que más del 90% está de acuerdo con la coevaluación por parte de los directivos, así como con la coevaluación de pares y la heteroevaluación; en cuanto a la organización y planificación del proceso evaluativo un 97% de los encuestados están conformes con el mismo; por otra parte un 93,9% coincide en que el dominio del campo disciplinar, las estrategias metodológicas de enseñanza formen parte de este procedimiento de evaluación al docente y un 90,9% está acorde con la forma de evaluar al estudiante. Además, se aprecia que, la gran mayoría (un 97%) cree que es conveniente que la ética e iteración sean parte de este proceso, mientras que un 90,9% está acorde con el criterio de investigación formativa y por último el 93,9% considera la evaluación docente contribuye al mejoramiento profesional.

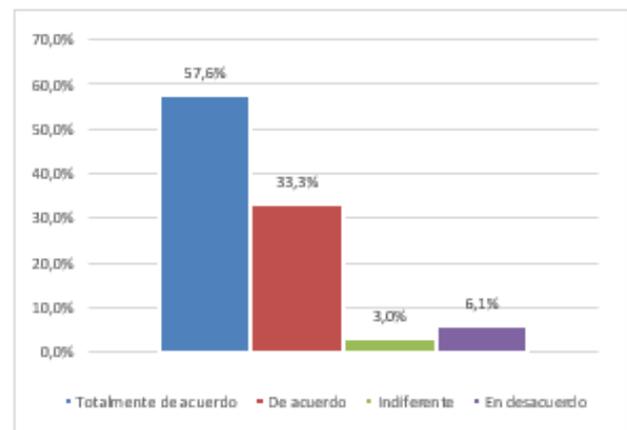
Po otra parte, en relación con la percepción sobre los aspectos positivos del proceso evaluativo, se tiene que el 33,33% considera éste que permite mejorar la calidad de los docentes, mientras que un 30,3% ve como una oportunidad de retroalimentación, un 18.18% coincide en que es un proceso ágil y el otro 18.18% restante se lo ha encasillado en otros aspectos positivos como el control cumplimiento de objetivos. En cuanto a los aspectos negativos destacan un 45,5% que considera que los estudiantes no son objetivos al momento de realizar la heteroevaluación, seguido de un 24,2% que no percibe ningún aspecto negativo, un 18.2% cree que existe una mala planificación en la realización del proceso de evaluación docente y finalmente el 12,1% restante se lo ha agrupado en otros aspectos negativos tales como que es tedioso o que no existen planes de mejora en base a los resultados obtenidos.

**Figura 3**

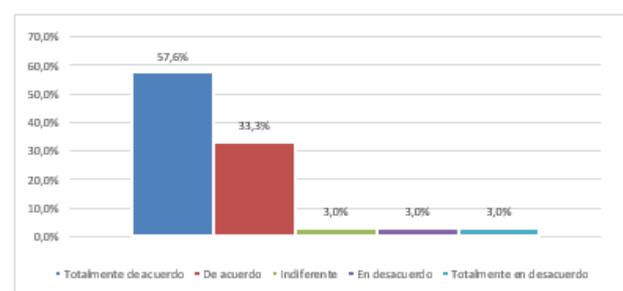
*Indique su postura sobre los instrumentos evaluativos*



*Coevaluación directivos*



*Coevaluación de pares*



*Heteroevaluación*

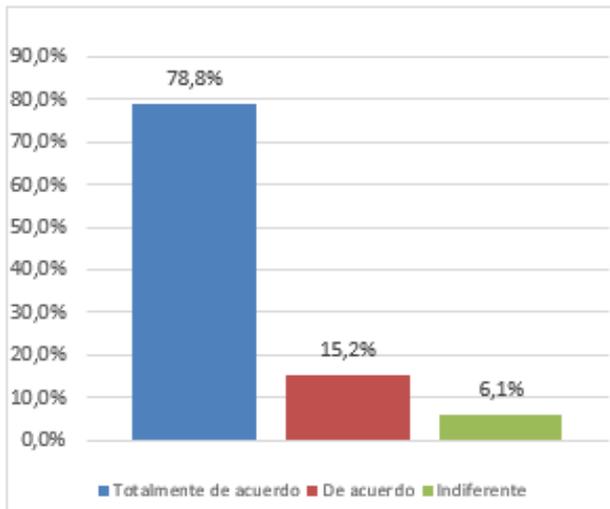
## Características generales del modelo de evaluación docente

Al analizar los datos del cuarto componente referente a las características generales del actual modelo de evaluación docente se observa que cerca del 94% de los encuestados considera que es una evaluación obligatoria, mientras que un 90,1% cree que su

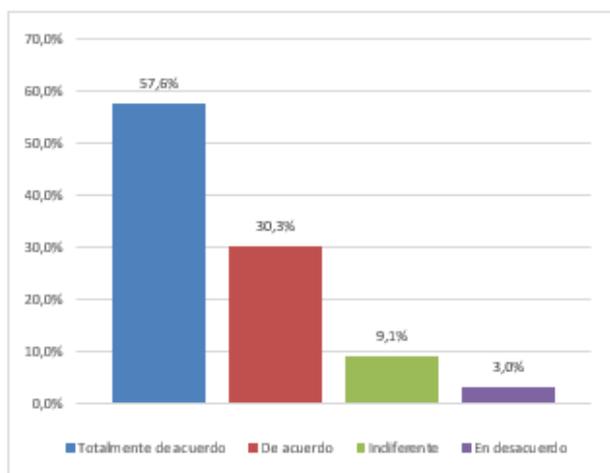
objetivo es fortalecer la profesión docente, y un 87,9% concuerda en que contribuye a mejorar la calidad de la educación.

**Figura 4**

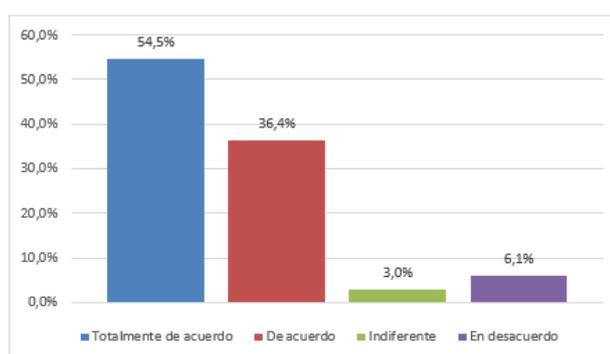
*Evaluación docente*



*Es una evaluación obligatoria*



*Contribuye a mejorar la calidad de la educación*



*Objetivo de la evaluación docente es fortalecer la profesión docente*

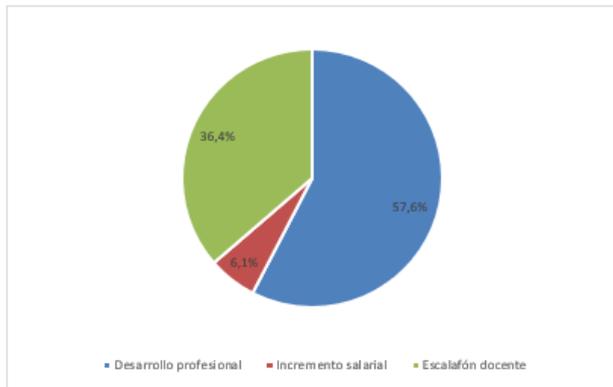
## Consecuencias de la evaluación docente

El quinto y último componente los resultados de la pregunta de cuál debería ser la principal consecuencia del actual modelo de evaluación docente para quienes han obtenido una calificación de competente o destacado, se aprecia que más de la mitad (un 57,6%) expresa que debería ser el desarrollo profesional, seguido de que se debe considerar para el escalafón docente con un 36,4%, y apenas un 6,1% considera que se debe reflejar en un incremento salarial, y un 0% obtuvo la opción reconocimiento social; mientras que para quienes obtengan la calificación de básico o insatisfactorio los resultados son los siguientes: un 63,6% señala que se debe recurrir a la formación (capacitación) docente, un 21,2% indica que el docente debería hacerse una autocrítica, un 15,2% que se debe ejercer control sobre ellos y finalmente ninguno, el 0%, considera que se deba recurrir a sanciones.

Finalmente, un 84,8% considera que siempre o casi siempre los profesores que han sido evaluados como destacados o competentes, favorecen el aprendizaje de sus alumnos, mientras que ocurre todo lo contrario cuando se les preguntó si consideraban que los docentes que obtienen una calificación de básico e insatisfactorio tan solo un 27,3% cree que exista una relación entre los malos resultados obtenidos por el profesor y los resultados de aprendizaje de sus estudiantes.

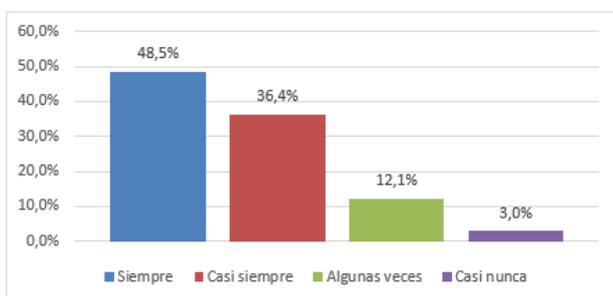
**Figura 5**

*Seleccione, según su criterio, cuál debería ser la principal consecuencia del actual modelo de evaluación docente, para los docentes destacados*



**Figura 6**

*Los profesores evaluados como competentes y destacados favorecen el aprendizaje de sus alumnos*



## Discusión y conclusiones

El presente trabajo, sobre las perspectivas de los docentes de la Universidad Católica de Cuenca, del Campus La Troncal sobre el proceso de evaluación docente, revela las siguientes características:

Los datos, presentan marcadas diferencias con relación a los resultados de la investigación realizada por Urriola, 1) no siguen una distribución normal, 2) presentan correlaciones bajas no significativas entre Género, Edad, Experiencia Docente y la Motivación, 3) la relación entre los resultados obtenidos en las evaluaciones docentes con la Motivación y Años de experiencia es baja de tipo negativa

no significativa, mientras que con relación al Género es de tipo positiva no significativa.

Por otra parte, el personal docente, en lo referente a las vivencias durante el desarrollo del proceso evaluativo, las tres cuartas partes declara sentirse motivado al iniciar el proceso de evaluación, y el rango de edad que tiene una mayor motivación se encuentra entre 41 y 49 años, a pesar de ello existen profesores que expresaron sentimientos negativos al ser informados que serán evaluados. Por otra parte 9 de cada 10 encuestados consideran que es necesaria la evaluación docente para el desarrollo profesional y cerca del 82% lo ve como una oportunidad de retroalimentación que les permite mejorar su desempeño en las aulas.

Esta aceptación de forma mayoritaria se ve reflejada al analizar los resultados del proceso de aplicación de los instrumentos evaluativos, en él se aprecia que en promedio más del 90% está de acuerdo tanto en la forma de llevarse a cabo todo el proceso evaluativo (desde la inducción previa, durante la evaluación misma y la socialización de los resultados), así como también sobre lo que se les evalúa (dominio de su asignatura, estrategias de enseñanza aprendizaje e investigación formativa). Sin embargo, un 45% de los encuestados cree que los estudiantes no son objetivos al momento de evaluar a sus maestros, y consideran que esto se debe a que la heteroevaluación coincide con la evaluación académica (pruebas o exámenes) de los estudiantes.

En el quinto componente existen similitudes en los resultados, que consideran que el principal resultado de la evaluación docente debería ser el desarrollo profesional, así como también concuerdan en que no se debe recurrir a la sanción, sino más bien a la capacitación docente, finalmente en lo referente a la percepción que se tiene sobre la relación entre los resultados de la evaluación docente y los resultados de aprendizajes alcanzados otra vez se ven marcadas diferencias, mientras para los chilenos el 50% no está de acuerdo, en la troncal hay contradicción entre alrededor de un 85% que cree que cuando el profesor tiene una buena

calificación esta tiene relación con los resultados de aprendizaje y cuando el docente obtiene una mala calificación esta no afecta los resultados de aprendizaje.

Por lo anteriormente descrito, se pretende continuar con la investigación a nivel cualitativo, es decir, mediante la utilización de técnicas de entrevista y grupos focales, se espera, para poder profundizar en las percepciones que tienen los docentes sobre el actual proceso de evaluación docente, incluir en el equipo de trabajo a un profesional en psicología laboral, con ello se pretende tener una mejor comprensión de la realidad de los actores involucrados, proponer mejoras al mismo.

### Referencias bibliográficas

- Acevedo, F. Gago, F. da Silva, M. y Bastos, A. (2022). Estado del arte sobre concepciones de la calidad de la educación superior. *Sophia colección de Filosofía de la Educación*, (32), 119-150. <https://n9.cl/15rp2>
- Banco Mundial. (2018). *Visión general de la educación del Banco Mundial: Docentes. Panorama general de la educación del Banco Mundial.* Grupo del Banco Mundial. <https://n9.cl/w595q>
- Bruns, B. y Luque, J. (2015). *Profesores Excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe.* Banco Mundial. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-0151-8>
- Cabrera, M. Erazo, J. García, D. y Narváez, C. (2020). Evaluación docente y mejora continua: Perspectivas de los docentes universitarios. *Cienciamatria*, 6(1), 364-387. <https://n9.cl/311rm>
- Castro, M. Navarro, E. y Blanco, A. (2020). La calidad de la docencia percibida por el alumnado y el profesorado universitarios: análisis de la dimensionalidad de un cuestionario de evaluación docente. *Educación XX1*, 23(2), 41-65. <https://doi.org/10.5944/educxx1.25711>
- Consejo de Educación Superior. (2021). Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor de Educación Superior. *Gaceta Oficial. C. E. S. - Gaceta Oficial (ces.gob.ec)*
- Cubillos, M. y Rozo, D. (2009). El concepto de calidad: Historia, evolución e importancia para la competitividad. *Revista de la Universidad de La Salle*, (48), 80-99. <https://n9.cl/ozpo0>
- Díaz, M. (2017). *Evaluación de desempeño docente en el Centro de Formación Técnica Santo Tomás Santiago centro: un análisis de sus procesos para contribuir al desarrollo de la calidad docente [Tesis de Maestría, Universidad Alberto Hurtado]* Library. <https://n9.cl/tu2ox>
- Froment, F. Bohórquez, M. y García, A. (2021). El impacto de la credibilidad docente y la motivación del estudiante en la evaluación de la docencia. *Revista Española de Pedagogía*, 79(280), 413-435. <https://doi.org/10.22550/REP79-3-2021-03>
- García, B. (2003). La evaluación de la docencia en el nivel universitario: Implicaciones de las investigaciones acerca del pensamiento y la practicas docentes. *Revista de la Educación Superior*, 32(127), 63-70. <http://publicaciones.anuies.mx/revista/127>
- King, K. & Paufler, N. (2020). Excavating theory in teacher evaluation: Implementing evaluation frameworks as Wengerian boundary objects. *Education Policy Analysis Archives*, 28(57), 1-12. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5020>
- Laredo, J. (2021). Evaluación Docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14(1), 7-11. <https://revistas.uam.es/rieec/article/view/13880>
- Ley Orgánica de Educación Superior LOES. (2010, 12 de octubre). Asamblea Nacional. Registro Oficial Suplemento 298. LOES. pdf (ces.gob.ec)
- Neves, R. Bender, V. Henrique, J. Oliveira, M. y Zacyntho, M. (2022). Teacher Behavior Checklist e Implicit Relational Assessment Procedure en la evaluación docente.

- Revista De Psicología, 40(1), 553-577.  
<https://doi.org/10.18800/psico.202201.018>
- Olarte, Y. Madiedo, C. y Pinilla, A. (2019). Evaluación docente como factor de desarrollo profesional desde una pedagogía reflexiva. *Revista de la Facultad de Medicina*, 67(3), 465-473. doi: <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v67n3.62539>.
- Ormaza, L. Erazo, J. Garcia, D. y Narváez, C. (2020). Docencia universitaria y metodologías activas: una propuesta para generar aprendizaje significativo. *Episteme Koinonia, Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 3(16), 258-275. <http://dx.doi.org/10.35381/e.k.v3i6.829>
- Oviedo, H. y Campo, A. (2005). Aproximación al uso del Alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580. <https://n9.cl/5ostn>
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15 (1), 15-29. <https://n9.cl/1zq0>
- Quevedo, F. (2011). La prueba de ji-cuadrado. *Medwave*, (12). 1-5. <http://dx.doi.org/10.5867/medwave.2011.12.5266>
- Real Academia Española (2022). Diccionario de la lengua española, <https://dle.rae.es/calidad>
- Reyes, E. Luna, E. y Caso, J. (2020). Evidencias de validez del Cuestionario de Evaluación de la Competencia Docente Universitaria. *Perfiles educativos*, 42(169). 106-122. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.58931>
- Ronquillo, S. Moreira, C. y Verdesoto, O. (2016). La evaluación docente una propuesta para el cambio en la Facultad de Administración de la universidad ecuatoriana. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(2), 125-131 <https://n9.cl/jeaed>
- Sánchez, J. Muñoz, F. y Montoro, F. (2009). ¿Cómo mejorar la tasa de respuestas en encuestas on line? *Revista de estudios empresariales, Segunda Época*, (1),45-62. <https://n9.cl/etx3f>
- Tapia, V. y Tipula F. (2017). Desempeño docente y creencias pedagógicas del profesor universitario en la Universidad Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas-Perú. *Comuni@ccion: revista de investigación en comunicación y desarrollo*, 8(2), 72-80. <https://n9.cl/vdyi>
- Tiana A (2006). La evaluación de la calidad de la educación: conceptos, modelos e instrumentos. *Transatlántica de educación*, (1), 19-29. <https://n9.cl/5pl69>
- Torres, M. Yépez, D. y Lara, A. (2020). La reflexión de la práctica docente. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (10), 87-101. <https://n9.cl/gjniq>
- UNESCO, (2006). Evaluación del desempeño y carrera profesional docente: un estudio comparado entre 50 países de América y Europa. *Orealc/Unesco*. <https://n9.cl/590cb>
- UNESCO, (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, , *Visión y Acción. Educación Superior y Sociedad*, 9(2), 97-113. <https://n9.cl/80hz>
- Universidad Católica de Cuenca. (2019). Estatuto Orgánico de la Universidad Católica de Cuenca Repositorio Institucional de Documentación Abierta (Universidad Católica de Cuenca). <https://n9.cl/kmxc6>
- Universidad Católica de Cuenca. (2018). Reforma al Reglamento de Evaluación Integral de Desempeño del personal académico de la Universidad Católica de Cuenca. Repositorio Institucional de Documentación Abierta (Universidad Católica de Cuenca). <https://n9.cl/x2sej>
- Urriola, K. (2013). Sistema de evaluación del desempeño profesional docente aplicado en Chile. *Percepciones y vivencias de los implicados en el proceso, El caso de la ciudad de Concepción [Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona]*. Archivo digital <http://hdl.handle.net/10803/131128>