



# La evaluación del desempeño docente mediante cuestionarios en la universidad: Su legitimidad según la literatura y los requerimientos para que sea efectiva

The evaluation of teaching performance through questionnaires at the university: Its legitimacy according to the literature and the requirements for it to be effective

Volumen 21, Número 3  
Setiembre - Diciembre  
pp. 1-23

Evelyn Zamora Serrano

## Citar este documento según modelo APA

Zamora Serrano, Evelyn. (2021). La evaluación del desempeño docente mediante cuestionarios en la universidad: Su legitimidad según la literatura y los requerimientos para que sea efectiva. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 1-23. Doi. 10.15517/aie.v21i3.46221

## La evaluación del desempeño docente mediante cuestionarios en la universidad: Su legitimidad según la literatura y los requerimientos para que sea efectiva

The evaluation of teaching performance through questionnaires at the university: Its legitimacy according to the literature and the requirements for it to be effective

Evelyn Zamora Serrano<sup>1</sup>

**Resumen:** Si bien es cierto que la evaluación del desempeño docente por medio de cuestionarios aplicados a la población estudiantil es una práctica que ha sido ampliamente institucionalizada en las universidades, es cuestionada principalmente por quienes no comparten su sustento teórico y metodológico o por quienes no han desarrollado una cultura de evaluación. Para establecer su legitimidad, este ensayo presenta un recorrido a través de la literatura que discute sobre la justificación de la evaluación docente. Dicho recorrido abarca desde la comprensión del concepto de docencia, hasta la relación entre la evaluación docente y la mejora en la calidad del desempeño del profesorado. El propósito del ensayo es discutir acerca de la utilidad del cuestionario como mecanismo de evaluación docente y los requerimientos para garantizar su efectividad. Se concluye que los resultados de una institución de educación superior tienen relación con la calidad de su población docente y que el cuestionario es una de las estrategias que más se han utilizado para evaluar al profesorado. Su uso se ha generalizado al permitir enfocarse en la evaluación de la enseñanza; sin embargo, su efectividad depende del cumplimiento de una serie de condiciones que conllevan redirigir de manera consciente la labor docente. También se deduce que, para fortalecer el proceso de evaluación docente, se deben aplicar otras técnicas que la complementen y que aporten al enriquecimiento de la cultura de la evaluación académica.

**Palabras clave:** evaluación, docencia, universidad, educación superior, calidad.

**Abstract:** Although it is true that the evaluation of teaching performance through questionnaires applied to the student population is a practice that has been widely institutionalized in universities, it is questioned mainly by those who do not share its theoretical and methodological support or by those who have not developed a evaluation culture. To establish its legitimacy, this essay presents a journey through the literature that discusses the justification for teacher evaluation. This journey ranges from understanding the concept of teaching, to the relationship between teacher evaluation and improvement in the quality of teacher performance. The purpose of the essay is to discuss the usefulness of the questionnaire as a teacher evaluation mechanism and the requirements to guarantee its effectiveness. It is concluded that the results of a higher education institution are related to the quality of its teaching population and that the questionnaire is one of the strategies that have been used the most to evaluate the teaching staff. Its use has become widespread as it allows focusing on the evaluation of teaching; however, its effectiveness depends on the fulfillment of a series of conditions that entail consciously redirecting the teaching work. It also follows that, to strengthen the teacher evaluation process, other techniques must be applied that complement it and contribute to the enrichment of the culture of academic evaluation.

**Keywords:** evaluation, teaching, university, higher education, quality.

---

<sup>1</sup> Universidad de Costa Rica, en el Centro de Evaluación Académica, San José, Costa Rica. Doctorante del Programa de Doctorado en Educación de la misma Universidad. Orcid <https://orcid.org/0000-0001-5814-6043>

Dirección electrónica: [evelyn.zamora@gmail.com](mailto:evelyn.zamora@gmail.com)

**Ensayo recibido:** 16 de marzo, 2021

**Enviado a corrección:** 24 de junio, 2021

**Aprobado:** 23 de agosto, 2021

## 1. Introducción

La educación superior cobra relevancia a partir de las funciones que se le confieren dentro de la dinámica social, política y económica de una sociedad. Mediante la formación integral de estudiantes, la cual incluye desde el aprendizaje en el área disciplinar, hasta el crecimiento de una humanidad responsable, digna y armoniosa con el mundo que habita; la universidad adquiere una participación decisivamente relevante en la vida y la cultura de un país (Crişan, 2019). Una educación significativa no solo contribuye con el desarrollo de la sociedad, sino que repercute en la vida personal de sus integrantes, en un transitar de apropiación de conocimientos, de aprendizaje práctico y de desarrollo de habilidades del ser, en tanto posee la capacidad de moldearse a sí mismo en respeto y solidaridad con el resto del mundo.

El proceso educativo consiste en compartir, dialogar, reconocer la otredad (Analiz y Díaz, 2017) y permitir que la persona estudiante desempeñe un papel activo en su aprendizaje. Este tipo de educación, más auténtica, se vincula con la propuesta de calidad académica que busca que los resultados obtenidos del proceso formativo universitario satisfagan no solo las necesidades de resignificación de la comunidad universitaria, sino de la sociedad en la que se inserta la institución. Por lo tanto, requiere de un personal docente menos limitado a su propio monólogo, menos adherido a relaciones jerarquizadas entre profesorado y población estudiantil, y más enfocado en una pedagogía que facilite el camino que recorrerá la persona estudiante hacia un conocimiento más complejo (Goenechea, 2008), pero al mismo tiempo más crítico.

Para que la Universidad sea el lugar en el que se experimente este tipo de proceso formativo, la persona docente debe convertirse en catalizadora de un aprendizaje situado en el contexto. Además, es necesario que sea capaz no solo de hacer relaciones teóricas, sino de constituirse en portadora de un grupo de competencias socioemocionales que le permitan actuar y comportarse de forma ética y profesional en su quehacer académico. Se requiere, entonces, de mecanismos que conduzcan a verificar la práctica docente y que permitan demostrar si existe necesidad de mejorar la calidad de su desempeño. Estos mecanismos son los que se desarrollan a través del ejercicio de la evaluación docente, por lo que es importante comprender su origen, motivaciones, requerimientos y resultados esperados, elementos que serán objeto de sistematización en los siguientes apartados de este ensayo.

En síntesis, la universidad requiere ofrecer una educación significativa para el estudiantado y para la sociedad, lo cual solo es posible mediante un desempeño de excelencia

por parte de las personas docentes. Esta excelencia será impulsada por procesos de evaluación docente. En este ensayo se mencionan las fases de la evaluación en general, según los teóricos en esta materia, para contextualizar la evaluación docente. No obstante, el escrito se centra en la evaluación de la docencia mediante cuestionarios. El propósito es discutir acerca de dos aspectos fundamentales: la legitimidad del cuestionario como mecanismo de evaluación docente, y los requerimientos para que la evaluación de la docencia sea efectiva. Ambos aspectos se consideran relevantes de examinar para responder a la inquietud en cuanto a si el cuestionario es útil para fortalecer los ejercicios de mejora de la calidad académica que proponen las políticas universitarias.

Para lograr este propósito, se inicia revisando la literatura especializada que aborda el concepto de docencia, así como su importancia en la mejora docente. En seguida, se destaca la importancia de realizar ejercicios de evaluación docente que conduzcan a la mejora de su desempeño. Posteriormente, se reflexiona acerca de la utilización del cuestionario como herramienta de evaluación docente universitaria y los requerimientos para que este instrumento logre los resultados esperados. En la última sección se ubican los resultados de la discusión a manera de conclusiones.

## **2. Desarrollo**

### **2.1. Justificación de la evaluación docente universitaria**

Existe una relación entre el desempeño docente y la efectividad estudiantil. Esta relación implica entender, en primer lugar, a qué nos referimos cuando hablamos de docencia. Luego de reconocer la complejidad y multidimensionalidad de la actividad docente, una de sus definiciones más elementales es la que ofrece García (2000) al apelar a la docencia como a un arte, en la medida en que, es la enseñanza la que promueve experiencias, cultiva sensibilidades, conduce al descubrimiento y cataliza emociones e intereses culturales que culminan en la creación de conocimiento. Inspirado en Highet (1959), García (2000) retoma su criterio en cuanto a que la docencia incluye emociones que no pueden ser sistemáticamente valoradas o empleadas, razón por la cual la concibe como un arte (p. 6). Una ampliación a este concepto visualiza la enseñanza no sólo como un ejercicio teóricamente informado sino como una experiencia que influye en las interpretaciones, percepciones y respuestas frente a un problema o situación. Más tarde, con el advenimiento de la corriente de la tecnología educativa, se conceptualizó a la docencia como una disciplina basada en principios científicos (García, 2000). De tal manera que, complementando ambos aportes, el del arte y el de la

disciplina, se construye una definición que podría llegar a considerarse como la más aceptada: la que entiende a la docencia como un arte con bases científicas (García, 2000).

A nivel interno, en la Universidad de Costa Rica (UCR), se reconoce el aporte de Vargas (2001), quien subraya que las personas educadoras deben considerarse como trabajadores culturales, en la medida en que son “capaces de ejercer alguna dirección ideológica y política en los grupos humanos con los que trabajan y de provocar la construcción social de un nuevo sujeto histórico” (p.268). De esta manera se reconoce que la persona docente es uno de los protagonistas más relevantes del proceso educativo, pues es quien facilita el desarrollo de las experiencias de aprendizaje. Un gran número de investigaciones coinciden en cuanto a la importancia de la calidad del docente en la efectividad estudiantil. Si bien el aprendizaje no depende únicamente de la capacidad que tiene la persona docente para motivar y guiar el proceso educativo del estudiante universitario, el desempeño del docente puede crear o no, un entorno que favorezca el aprendizaje, un ambiente que forme al estudiante en una cultura que le permita problematizar, indagar, debatir y construir. Autores que, como Cashin (2003), otorgaron al aprendizaje el principal objetivo de la educación superior, también establecieron en la enseñanza la responsabilidad de ayudar al estudiantado a aprender.

En el campo de la racionalidad postclásica, surgió desde mediados del siglo XX, un paradigma científico que introduce la complejidad, la no-linealidad, el caos, la incertidumbre y la contradicción (Rodríguez y Leónidas, 2011). Estos elementos ofrecen un foco de atención hacia un proceso formativo que reconoce teorías y métodos asociados con la complejidad. La reflexión al respecto no es el propósito de este artículo, pero sí se retoma el concepto para reforzar la idea de que, en un escenario de complejidad, el rol de la persona docente y de sus habilidades para participar de la formación dentro un sistema de educación dinámico es incuestionable.

Según lo refiere Clayson (2009), después de que a inicios de la década de 1950 la Universidad de Washington fuera una de las primeras instituciones que realizara un análisis formal de evaluación, en la década de 1970 se generalizó la aplicación de la evaluación docente por estudiantes con fines formativos principalmente. La necesidad de la evaluación del desempeño docente se convierte, entonces, en una actividad validada tanto por estudiantes, como por los propios docentes y el personal administrativo de la universidad. Incluso quienes critican la evaluación docente realizada por estudiantes son conscientes de que una buena docencia repercute positivamente en el aprendizaje. Por su propio origen, la evaluación significa aprender y ser más consciente de las necesidades de mejora, por lo que

en la literatura se encuentran autores que defienden la tesis de una relación positiva entre la evaluación docente y el buen resultado académico. Entre ellos, se encuentran McKeachie (1979), Marsh y Overall (1980), Cohen (1981), y Rueda (2018). Además, existen muchos estudios que aclaran los mitos generados en torno a la evaluación docente; uno de ellos lo constituye la revisión realizada por Aleamoni (1999), quien concluye que la información aportada por la evaluación realizada por estudiantes “puede ser utilizada por el instructor para enriquecer y mejorar el curso” (p. 159).

Según la literatura, también existe una relación positiva entre la evaluación docente y la mejora en la calidad del desempeño del profesorado que contribuye a la construcción de una cultura evaluativa (Salazar, 2008). Por tanto, si los resultados educativos en una institución de educación superior tienen relación con la calidad de su población docente, es imperante que se estudie qué es lo que hace el profesorado y cómo lo hace. De esta manera, se sostiene que no debería existir discusión en cuanto a la pertinencia de evaluar o no la práctica docente, sino en cuanto a cuáles son los requerimientos para que esta evaluación resulte provechosa. Debido a que el cuestionario es una de las prácticas más utilizadas, en adelante se discutirá sobre su legitimidad como instrumento de evaluación del desempeño docente, así como de las condiciones necesarias para que el proceso aporte los resultados esperados.

## **2.2. La utilidad de los cuestionarios en la evaluación docente universitaria**

De acuerdo con Parada (2016), el campo de la evaluación se desarrolla con las propuestas de autores como Tyler Ralph desde 1930. Se expande en Estados Unidos con autores como Scriven en 1968, quien plantea los conceptos de evaluación formativa y sumativa y evaluación del proceso y producto. También Suchman, en 1967, construye el concepto investigación evaluativa y Stufflebeam, en 1971, plantea los conceptos de contexto, insumo, proceso, producto. En su recopilación, Parada (2016), indica que otros autores como Robert Stake, Parlett y Hamilton, y Guba y Lincoln proponen enfoques y conceptualizaciones de la evaluación y que la construcción de instrumentos para evaluar en forma de cuestionarios surge mediante el aporte de las disciplinas de la psicología, administración y estadística (p.184).

De acuerdo con García (2014), “a mediados de la década de los 90 comenzaron a producirse en los Estados Unidos estudios que criticaban el uso de los cuestionarios para evaluar la docencia” (p. 3), como parte del análisis de confiabilidad de las evaluaciones para avalar la calidad docente y su consecuente utilidad. Las críticas son más recurrentes cuando

se generaliza la evaluación docente relacionada con propósitos sumativos, tales como el pago al mérito, la promoción o la rendición de cuentas.

Pese a estos cuestionamientos en cuanto al uso excesivo del cuestionario, no se puede negar que ha sido una de las herramientas más utilizadas a lo largo del tiempo para evaluar a la población docente universitaria. Así lo confirma la literatura, cuyo recorrido histórico sitúa a Herman Remmers de la Universidad de Purdue, como la persona reconocida por haber creado el primer cuestionario de evaluación en 1927, instrumento al que le llamó el Purdue Rating Form (García, 2000, p.3). No obstante, los orígenes del cuestionario se remontan a épocas incluso más antiguas, pues según Galván y Farías (2018), “Sócrates utilizaba cuestionarios como parte de su metodología didáctica” (p. 12).

Theall y Franklin (2000), Pounder (2007), Luna y Torquemada (2008) y Aleamoni (1999) han aceptado que el uso de cuestionarios se ha generalizado en el ámbito académico, tanto en Norteamérica como en Europa, Asia y a nivel mundial. García (2000) señala que “a pesar de que los cuestionarios de evaluación de la efectividad docente se crearon hace más de siete décadas, su uso en las universidades estadounidenses comenzó a popularizarse a finales de la década de los 60” (p.5). McKeachie (citado por Luna y Torquemada, 2008) afirma que “actualmente, la evaluación de la docencia con base en los cuestionarios de opinión de los estudiantes es reconocida como la estrategia de evaluación con mayor conocimiento conceptual y empírico acumulado en el contexto universitario” (p.4). Su aplicación se emplea “prácticamente a nivel mundial y su uso es creciente; actualmente se utilizan [los cuestionarios] en Estados Unidos de Norteamérica, Canadá, Australia, Nueva Zelanda, Israel, Nigeria, India, Reino Unido, Holanda, Francia y España” (Luna, 2000 y Rueda, 2001, citados en Elizalde y Reyes, 2008, p.8) y como consecuencia, también en los países latinoamericanos.

El cuestionario ofrece la posibilidad de medir otras variables o dimensiones relacionadas con el ser docente, con el proceso de aprendizaje y con el proceso formativo. Además, es de suma utilidad para enfocarse en la relación producida entre la persona estudiante y la docente en el aula, pues “las calificaciones de los estudiantes son la fuente más válida de datos sobre la efectividad de la enseñanza” (McKeachie, 1997, p.1219). El cuestionario, en fin, permite medir la satisfacción del estudiantado acerca de la acción educativa desarrollada por el profesorado o por su intención de crear un ambiente propicio de enseñanza y aprendizaje (Luna y Torquemada, 2008). Esta capacidad que tiene el cuestionario como instrumento de medición del desempeño docente en el aula se representa en la figura 1.



El profesorado y los sectores estudiantil y administrativo han confiado en la evaluación docente a lo largo de los años debido a diversas razones. En primer lugar, por su capacidad para retroalimentar a la comunidad académica sobre la efectividad de la enseñanza. En segundo lugar, por ofrecer información que puede ser utilizada para tomar decisiones acerca de la permanencia o la promoción de la docencia en la institución. En tercer lugar, por su potencial para arrojar datos que pueden ser utilizados por la comunidad estudiantil en la selección de los cursos por matricular y de las personas que los imparten (Marsh, 1984).

En este sentido, el cuestionario como instrumento de medición es válido para recopilar percepciones e interpretar la satisfacción del estudiante sobre el desempeño de la persona docente en el ejercicio de la enseñanza. Es decir, facilita la valoración de los indicadores de calidad de la enseñanza ya sea de manera particular para cada docente o de forma agregada para un área de conocimiento. En palabras de Pounder (2007), “estas evaluaciones son ahora la medida más importante, y a veces la única, de la capacidad de enseñanza de un profesor” (p.3). A la persona docente, los procesos de evaluación le suministran información para mejorar su desempeño, le proveen insumos sobre la necesidad de mejoramiento del proceso pedagógico que está desarrollando, de la didáctica o del clima en el aula. Bien lo expresa Parada (2016), al recordar que,

... la evaluación docente debe ser un proceso que permita mejorar el desempeño docente y fortalecer la confianza en el trabajo en el aula, de modo que el estudiante esté en la libertad de manifestar aquellas cosas que puedan mejorar, sin el estrés mutuo de la repercusión frente a lo que se dice, piensa y expresa. (p.183)

No se pretende aquí afirmar que el cuestionario abarque la totalidad de la actividad docente, la cual en definitiva no está limitada a la enseñanza sino a otras prácticas académicas como la investigación, la proyección a la comunidad mediante la acción social, o la administración. Sin embargo, la valoración de la calidad de la enseñanza por medio de cuestionarios ha sido uno de los mecanismos más antiguamente utilizados debido a que pretende retroalimentar el trabajo desarrollado en la clase y porque proporciona confiabilidad sobre el modelo evaluativo, ya que “si existe consistencia de los juicios de los alumnos a través del tiempo y entre grupos respecto a un mismo profesor, es posible decir que es un modelo confiable” (Elizalde y Reyes, 2008, p.5).

El énfasis en estos instrumentos se ha relacionado teórica, metodológica y empíricamente con una amplia gama de investigaciones en el campo de la psicología



educativa y de la calidad académica, las cuales reconocen que el diseño de instrumentos para evaluar la efectividad de la enseñanza debe reflejar la multidimensionalidad que implica el proceso formativo. Al mismo tiempo, esa efectividad estará condicionada por uno u otro paradigma, que demostrará o no la validez de la evaluación (Marsh, 1984).

Grammatikopoulos, Linardakis, Gregoriadis, y Olkonomidis (2014) afirman que “evaluar la efectividad de la enseñanza en la educación superior no es una tarea fácil debido a la complejidad del constructo” (p.19). Por este motivo, el cuestionario se debe construir a partir de la consideración cuidadosa de una teoría de enseñanza y aprendizaje en la que se fundamenten las dimensiones que se incluyan y en el método de análisis factorial o multifactorial que permita obtener los datos necesarios para medir el proceso. Los instrumentos de evaluación más cuidadosamente contruidos combinan tanto el análisis lógico, como el teórico y el empírico que existe en función de la teoría de la enseñanza y aprendizaje.

En los cuestionarios, la enseñanza se asume como una actividad compleja y multidimensional; por lo general, los agrupamientos de reactivos proceden de los análisis factoriales a los que fueron sometidos los instrumentos, y reflejan las diferentes dimensiones de la efectividad de la enseñanza, a juicio de los estudiantes. (Luna y Torquemada, 2008, p.5)

Además, se puede lograr la legitimidad del cuestionario mediante la retroalimentación del estudiantado, de la academia y del sector administrativo, acerca de cuáles son las características o las dimensiones más importantes que se deben evaluar de la docencia universitaria. De acuerdo con Marsh (1984), “existen muchos posibles indicadores de enseñanza efectiva y muchos posibles usos de las evaluaciones del estudiantado, de tal manera que, el componente más válido dependerá de los criterios considerados” (p.710). Desde esta perspectiva, el diseño de un cuestionario como instrumento de medición requiere contextualizar a la población a la que será aplicado y la consideración de los intereses o los propósitos institucionales.

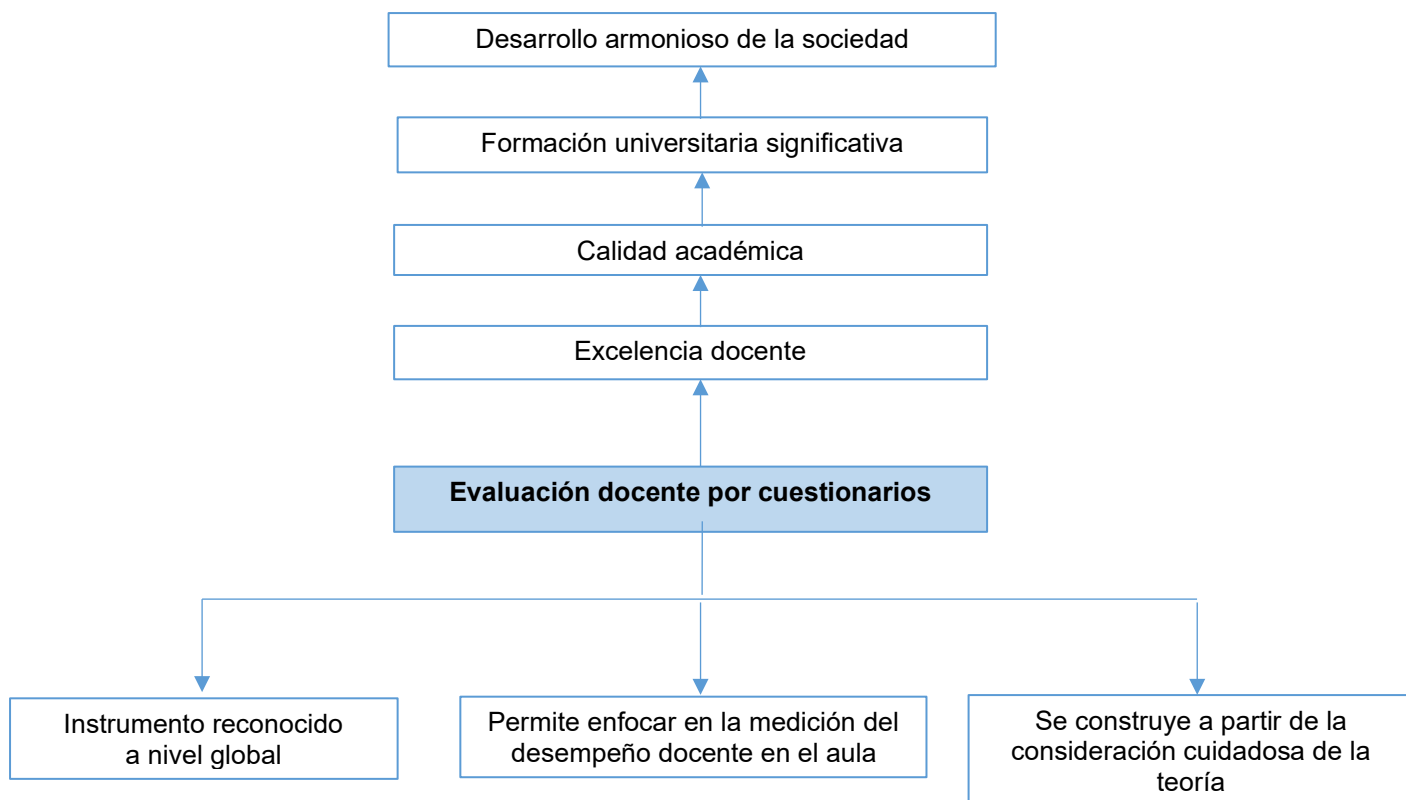
Como lo resume García (2000), las tres estrategias en la construcción de cuestionarios que permiten medir el desempeño de la persona docente de manera multidimensional corresponden a:

1. Derivar los ítems de un análisis lógico de los contenidos de la efectividad docente en consonancia con la retroalimentación del profesorado y del alumnado.
2. Derivar los factores e ítems de alguna teoría de la enseñanza o del aprendizaje.
3. Realizar un análisis factorial con el objeto de validar los factores del instrumento (p.8).

En su revisión, García (2000), encuentra que otros investigadores, tales como Philip Abrami y William Cashin, han cuestionado el enfoque multidimensional propuesto por Marsh. Al respecto, indica que “los argumentos centrales de estos autores radican en la idea de que la multidimensionalidad de los cuestionarios de evaluación es demostrable, pero no es tan acabado y concluyente como Marsh afirma” (p.8). Lo anterior se debe a que, al debatir en torno a la definición y a la interrelación de las dimensiones de una docencia efectiva, consideran que se deben utilizar ítems de apreciación global (García, 2000). Por ende, aunque sean ítems específicos sobre la enseñanza o globales, es indudable que la selección de las dimensiones, de las capacidades y de los indicadores para evaluar la docencia conlleva un proceso de análisis teórico y estadístico.

Las diferencias de criterio en cuanto a si incluir ítems generales o específicos en el cuestionario, así como otros cuestionamientos sobre esta técnica, generan la necesidad de indagar un poco más, para conocer cuáles son los requerimientos que permiten que la evaluación docente logre los resultados esperados. En la figura 1 se presenta un esquema que resume lo expuesto hasta el momento. Se enfatiza que el cuestionario, como instrumento reconocido a nivel mundial, se enfoca en la medición del desempeño docente en el aula y que se construye a partir de la consideración cuidadosa de la teoría. Pretende, por consiguiente, garantizar ciertos estándares de excelencia en la docencia y con ello aporta a la calidad académica ofrecida por la universidad, lo cual sumará a una formación superior significativa y, finalmente, a una sociedad que se desarrolle de manera más armoniosa en todos los ámbitos culturales.

**Figura 1**  
**Implicaciones de la evaluación docente por cuestionarios según los argumentos presentados en este ensayo**



**Fuente:** Elaboración propia con base en los argumentos discutidos en este documento, 2021.

### 2.3. Requerimientos para una evaluación docente efectiva

Las virtudes y validez comprobadas del cuestionario han provocado que se siga considerando como un instrumento fundamental para la evaluación docente. No obstante, la literatura también llama la atención a la consideración de una serie de principios para lograr los resultados esperados. Luna y Torquemada refiriéndose a Cashin (1996), indican que los principios generales que deben guiar el diseño y la aplicación de los sistemas de evaluación de la docencia corresponden, entre otros a:

Definir los propósitos de la evaluación; clarificar el uso de los resultados; incorporar de manera significativa a los participantes; diferenciar entre la evaluación de la enseñanza y la evaluación del trabajo académico en general; instrumentar estrategias de retroalimentación y acciones para el mejoramiento; incorporar múltiples fuentes de información, ya que la complejidad de la enseñanza y de los diferentes contextos

educativos provoca que los cuestionarios y listas de cotejo sean insuficientes para valorar la docencia; y revisar el sistema de manera periódica. (Luna y Torquemada, 2008, p. 9)

Resalta el principio que atañe a la necesidad de diferenciar entre evaluación de la enseñanza, de la evaluación de otro tipo de ejercicio académico o de las múltiples facetas del trabajo docente, pues no hacer esta diferenciación puede convertirse en la causa de las confusiones y rechazos que en los últimos años se han producido con respecto al empleo de cuestionarios. Un cuestionario se podría construir para valorar las distintas dimensiones del ejercicio académico, pero si lo que se pretende es producir información sobre la mejora de la interacción que se desarrolla en el proceso de aprendizaje, considerando, además, la complejidad de la enseñanza y de los diferentes contextos educativos, conviene focalizar en la dimensión de la enseñanza.

Por otra parte, además de delimitar la dimensión docente a evaluar, se debe prestar atención al cómo se aplican los instrumentos. El procedimiento también tiene implicaciones en la demostración de la eficacia de la evaluación por cuestionarios. Si los instrumentos son mal empleados, si carecen de una reflexión sistemática sobre la función docente o si tienen una exigencia desmesurada para que el docente compruebe un comportamiento ideal (Díaz, 2004), puede que solo resulte ser una molestia para la población estudiantil que debe llenar muchos y largos cuestionarios en cada ciclo lectivo. García (2014), lo resume de la siguiente manera:

Responder a los cuestionarios cada semestre se vuelve una actividad rutinaria sin mucho sentido; los estudiantes se sienten poco motivados para responderlos, esto lo expresan en dos aspectos interrelacionados: el aburrimiento que implica responderlos y en lo extenso que les parece el instrumento. (p. 14)

Es por este motivo que, la amplitud de un cuestionario debe ser cuidadosamente estudiada, pues no se pueden restar ítems sin un análisis previo. Debe existir un balance entre legitimidad, aplicabilidad, validez y confiabilidad del instrumento. García (2000), explica que un instrumento no puede estar constituido simplemente por una mezcla desordenada de ítems que se suman para obtener un promedio, o que no cuenten con las bases que permitan saber qué se está midiendo (p.8). En la literatura se encuentran apreciaciones como la siguiente:

El número de preguntas para evaluar al profesor parece ser un aspecto importante a (sic) sopesar en el momento de elaborar un cuestionario, ya que el número de ítems empleados puede significar la posibilidad de recoger la opinión de los estudiantes sobre una variedad de dimensiones involucradas en el quehacer docente. Por el contrario, un número pequeño de preguntas, en principio solamente plantearía una apreciación muy general sobre lo ocurrido y sería básicamente referida al grado de satisfacción del usuario del servicio. (Rueda, Elizalde y Torquemada, 2003, p.74)

Otro requerimiento importante es el que sostiene que se debe clarificar el uso de los resultados de la evaluación, en la medida en que se comprende que esta claridad afecta la conclusión a la que se llegue con respecto al aprovechamiento del sistema de valoración en la mejora de la calidad académica.

Uno de los análisis que ayudan a comprender la utilidad y pertinencia de los cuestionarios de evaluación docente, se refiere al para qué se administran a la población estudiantil. El uso que se haga de la información recopilada por medio del cuestionario de evaluación, puede convertirlo en un recurso estratégico en el desarrollo de habilidades del personal docente, o bien en un recurso más de corte administrativo, técnico o laboral, utilizado para el alcance de incentivos salariales, criterios de contratación o de permanencia en el trabajo.

El objetivo que se quiera cumplir con la aplicación de los cuestionarios hace la diferencia, pues su administración con fines sumativos puede provocar resultados muy diferentes de los que se producen cuando se emplean cuestionarios con propósitos formativos. Mientras que la evaluación docente formativa impulsa al profesorado a tomar el control de su propio mejoramiento y crecimiento profesional, a partir de la autorreflexión, del compartir sus hallazgos con sus pares o directivos y de identificar los pasos para establecer sus propios objetivos, los cuales pueden ser multifacéticos y multidireccionales (Sayavedra, 2014); en la evaluación sumativa, prima la necesidad de establecer parámetros de desempeño y de efectividad, que faciliten la rendición de cuentas o tomar decisiones de contratación, permanencia laboral u otorgamiento de incentivos salariales. Es decir, en su propósito sumativo se le entrega a la evaluación docente una responsabilidad muy grande para justificar el control administrativo del servicio del profesorado.

Por ejemplo, en México, a partir de la modernización educativa de 1989-1994, el gobierno y las universidades públicas propusieron la creación de incentivos para mejorar el

desempeño y productividad de los docentes universitarios. Este fenómeno provocó el surgimiento de estudios en los que se reconoce que “la evaluación de la docencia se ha generalizado en las universidades públicas y que esta tarea la llevan a cabo por medio del empleo de cuestionarios de evaluación” (García, 2014, p.2), pero que, al tratarse de estrategias impulsadas por los representantes de las instituciones con propósitos administrativos en términos de estímulos económicos o de rendición de informes de acreditación, se convirtieron en mediciones con dudosa repercusión en la calidad de la enseñanza. Desde esta perspectiva, la evaluación docente se tradujo para México en una estrategia de fiscalización y transparencia pública, que ligada a incentivos económicos podría generar desviaciones tales como la corrupción laboral y la simulación docente (Guzmán, 2018).

Este enfoque de evaluación docente en México difiere del que se podría desarrollar con propósitos formativos o con fines de retroalimentación acerca de los aspectos fuertes y débiles del profesorado, más que de fiscalización. Es decir, difiere del tipo de evaluación formativa en el sentido en el que, esta última genera insumos para fortalecer las competencias docentes ya desarrolladas o para superar las debilidades encontradas, sin que existan otro tipo de repercusiones más importantes que las del mejoramiento, pues la evaluación formativa es un estilo de valoración que procura el reconocimiento de las debilidades, no con el fin de aplicar alguna consecuencia, sino con el propósito de mejorarlas y adaptarlas de una manera positiva al contexto educativo (Hortigüela, Pérez-Pueyo y González-Calvo, 2019).

Dada la importancia de conocer las causas para las que sirve la evaluación docente y con el fin de asegurar la eficacia del cuestionario como mecanismo valoración, cobra sentido el principio que promueve la revisión del sistema de forma periódica. La metaevaluación, según la conceptualiza Stufflebeam (1981), puede aportar a la calidad del sistema de evaluación docente que opere en la Universidad. Además, la complejidad de las iniciativas de evaluación docente requiere indagar desde los aspectos teóricos y políticos hasta los más técnicos y procedimentales. Por esta razón, se debe trascender de la idea que promueve la aplicación de cuestionarios desde una perspectiva meramente técnica o de manera aislada, a un modelo de evaluación que se sustente en un análisis teórico y metodológico, así como en la consideración de políticas institucionales y de procedimientos contextualizados y revisados periódicamente.

Se reitera que, una revisión periódica de la estrategia de evaluación docente debe convocar al debate de su sustento teórico, como bien lo señala Mario Rueda (2018), “en el desarrollo de los paradigmas de evaluación se ha expresado la tensión entre los aspectos

teóricos que le dan sustento a sus procedimientos, los elementos metodológicos que hacen factible su realización y el uso previsto de los resultados obtenidos” (p.145). La revisión teórica por realizar antes de establecer un modelo de evaluación inicia por conceptualizar el término de docencia, aclarar qué significa en el contexto universitario particular en el que se va a someter a evaluación y reflexionar sobre la función docente.

Por otra parte, la revisión del sistema de forma periódica se relaciona con el principio indicado por William Cashin (1996), en términos de la necesidad de asegurar que el sistema sea flexible, es decir, que se provea la oportunidad a cada escuela, departamento o facultad para que propongan sus propios criterios y mecanismos de evaluación. En reconocimiento a esta prerrogativa, se han realizado un gran número de investigaciones enfocadas en la fundamentación y construcción de sistemas que valoran de manera articulada la función docente y sus implicaciones. A partir de estas investigaciones se descubre que existen aspectos claves que indican acerca del éxito de la evaluación docente por cuestionarios, uno de ellos se refiere a la implementación organizada de la estrategia de evaluación a nivel generalizada para toda la institución y otro muy importante, a la participación de las distintas poblaciones en el diseño de los instrumentos. La participación es un factor relevante en la generación de una cultura de evaluación que favorezca un diseño confiable y válido del instrumento, así como el desarrollo objetivo del proceso de recopilación de información.

La revisión del proceso de evaluación docente requiere reflexionar, no solo en la función docente, procedimientos y sustento teórico, como se mencionó anteriormente; sino en las medidas de mejoramiento o estrategias de seguimiento a los resultados de la evaluación. Como bien lo exponen Kú y Pool (2018), “la evaluación por sí misma no es trascendente, si no va unida de alguna manera al mejoramiento” (p. 38). Este mejoramiento se produce sólo si se aprende a recuperar los errores y las faltas del pasado, para luego establecer alguna manera de superarlos. Implementar un conjunto de acciones de mejoramiento implicará mantener coherencia entre las causas de las debilidades y los objetivos de superación, estableciendo indicadores que revelen su cumplimiento.

En armonía con el principio que convoca a desarrollar estrategias de retroalimentación y acciones para el mejoramiento, se debe considerar que, la opinión del estudiantado, docentes y directivos se debe extender hasta la comunicación de los resultados. Es conveniente generar reportes oportunos que permitan compartir los resultados con los diferentes actores de la comunidad universitaria, de manera que, se puedan implementar acciones que impulsen la mejora docente o bien la optimización del mismo proceso de



evaluación. Aplicar un instrumento que evalúe la enseñanza del docente será mucho más sencillo y provocará mejores resultados si la comunidad universitaria conoce el perfil docente al que se está apuntando y por supuesto, si se facilita la consulta a los informes que contienen los resultados de la evaluación, con fines de retroalimentación.

En correspondencia con Elizalde y Reyes (2008) “se esperaría, idealmente, que la comunicación de los resultados estuviera dirigida centralmente al profesor para retroalimentar su trabajo en el salón de clase” (p.10). Significa entonces que, los reportes de evaluación no pueden quedar en manos únicamente del cuerpo directivo o administrativo de las carreras. Se deben socializar, principalmente entre las personas docentes involucradas, requiriendo de ellas el compromiso por superar las oportunidades de mejora y dar evidencia de ello en próximas evaluaciones. Para promover el cambio y facilitar el cumplimiento de los objetivos de mejoramiento docente, se necesita de la participación de todas las personas involucradas en el sistema de formación, especialmente la de un cuerpo docente comprometido a cumplir su responsabilidad de la mejor manera posible con los saberes, habilidades, valores y actitudes deseables.

Por otra parte, a favor del principio de incorporar varias fuentes de información, Darling-Hammond, Amrein-Beardsley, Haertel y Rothstein (2012), afirman que los sistemas exitosos suelen utilizar múltiples fuentes de datos para brindar retroalimentación significativa (p.14). Al respecto, se destaca la recapitulación de sistemas de evaluación docente en Iberoamérica que realizó Mario Rueda (2018), en la que se detallan algunos mecanismos utilizados por:

- i. Cuba, país en donde la evaluación docente se desarrolla en términos de observación de clases, encuesta de opiniones profesionales, test de desarrollo humano, ejercicios de rendimiento profesional, portafolios de evidencias, autoevaluación y pruebas objetivas.
- ii. En Chile se aplican cuestionarios de opinión estudiantil, autoevaluación, evaluación por pares, y evaluación de superiores.
- iii. En el caso de Colombia, las universidades públicas aplican la valoración por pares de otras universidades, así como la administración de instrumentos a los que responden estudiantes, superiores y la misma persona docente.
- iv. Mientras que en Argentina se realiza la autoevaluación y la aplicación de instrumentos dirigidos al estudiantado, así como las evaluaciones externas desarrolladas con propósitos de acreditación (pp. 152-154).

Por lo que, se puede asegurar que “en general, los programas de evaluación de la docencia incorporan datos recopilados de varias fuentes: la evaluación a partir de la opinión de los estudiantes, la evaluación hecha por pares académicos, directivos y autoevaluaciones, así como auto reportes y portafolios” (Elizalde y Reyes, 2008, p.4). La integración de resultados provenientes de varios mecanismos de valoración provee una mejor imagen sobre la calidad docente y aporta mayores insumos para la construcción de los planes de mejora (Mateo, 2000). Esta es la razón por la que “la mayor parte de la literatura reciente sobre la evaluación de la eficacia de la instrucción ha hecho hincapié en la necesidad de sistemas integrales” (Aleamoni, 1999, p.153).

Lo anterior respalda la posición que defiende el no restarle importancia al uso del cuestionario en la evaluación docente universitaria, pues, “aunque hay una minoría de estudios que cuestionan la confiabilidad y validez de los cuestionarios, la gran mayoría de ellos han comprobado que estos instrumentos son válidos y confiables para medir la efectividad docente en la educación superior” (García, 2000, p. 22).

Actualmente, existen estrategias de evaluación del desempeño docente incluso más desafiantes, como la implementada en Reino Unido, donde la calidad de la docencia es evaluada a partir, tanto de los datos provenientes de la encuesta nacional a estudiantes, como de datos sobre el empleo estudiantil obtenido después de la universidad (Matthews y Kotzee, 2019). Este tipo de valoración es aún más retadora porque vincula el desempeño docente no solo a los resultados inmediatos en el aula, sino a los resultados en materia de empleabilidad. El cuestionario cuenta con el potencial para ser utilizado en este tipo de valoraciones, permite llevar a cabo los ejercicios de evaluación mencionados anteriormente, y también otros como la autoevaluación y la valoración por parte de las direcciones de las unidades académicas.

Además, conviene considerar que, dependiendo de la aproximación conceptual en la que se ubique la institución, se puede o no priorizar la posición más democrática del proceso de enseñanza y aprendizaje, en la que el estudiantado se considere como una población capaz de evaluar el servicio que está recibiendo (García, 2000). Todo depende del enfoque que predomine en el diseño y en la ejecución de los procesos valorativos, en virtud de que “ninguna evaluación está exenta de valores y subjetividad. Su operacionalización está cargada de actitudes valorativas, interpretaciones, intereses e ideologías, y no puede ser vista por fuera de las realidades históricas y sociales” (Marquina, 2017, p.5). Por lo tanto, la universidad tiene la potestad de decidir no sólo sobre la aproximación conceptual que dará a la evaluación

docente, sino sobre los instrumentos a utilizar y el procedimiento que mejor convenga a sus intereses, modelo educativo y condiciones organizacionales.

### 3. Conclusiones

La evaluación de la docencia es una de las estrategias fundamentales con las que cuenta la universidad para ofrecer calidad académica. Por este motivo, el problema por resolver consiste en preguntarse cómo o mediante qué instrumentos se debe realizar dicha evaluación. Este ensayo representa un aporte a los antecedentes del tema, pues recopila los argumentos de diversos autores para generar un posicionamiento actualizado a favor de la legitimidad del cuestionario como instrumento de evaluación del desempeño docente universitario, así como de la necesidad de integración de esta herramienta con otras. La discusión realizada revela que el uso del cuestionario es necesario, que su utilidad y su legitimidad han sido demostradas, pero que no es suficiente sino es acompañado por otros componentes que conforman el proceso institucional de evaluación docente, o por una serie de estrategias y requerimientos que aseguren el alcance de los resultados deseados.

Se parte del hecho que la evaluación docente por medio de cuestionarios es el mecanismo más utilizado por las universidades alrededor del mundo, debido a los resultados que se esperan, en cuanto permite enfocar la medición del desempeño docente en el aula. Es decir, este instrumento pretende estudiar a un sujeto que posee cierto grado de injerencia en la promoción del cambio y cuyo valor en el proceso formativo genera que merezca atención, apoyo y seguimiento.

Una de las condiciones para lograr la efectividad de la evaluación docente es que los cuestionarios se construyan a partir de la delimitación teórica, metodológica e instrumental requerida por el método de medición. Tampoco quiere decir que, la legitimidad que ha obtenido este instrumento por su utilización a nivel internacional evite la realización de pruebas de validez y confiabilidad.

El cuestionario facilita la evaluación tanto con fines formativos como sumativos. La escogencia del propósito debe establecer el rumbo del proceso evaluativo y marcar los incentivos ofrecidos para su realización. La crítica sobre su utilización con propósitos sumativos, no le resta importancia a su utilidad, ni deslegitima su validez como una vía para evaluar al profesorado.

La evaluación de la docencia genera información relevante no solo en cuanto la reflexión de la persona docente sobre la calidad de su desempeño y en su propuesta de objetivos

personales de mejoramiento, sino en la toma de decisiones administrativas o de gestión que deben hacer las direcciones de las unidades académicas, por ejemplo, en relación con las necesidades de capacitación del profesorado. Por esta razón, las universidades deben contar con la capacidad de atender las solicitudes por parte de las carreras cuando requieren de asesoría, capacitación o actualización en materia pedagógica, curricular o didáctica.

El cuestionario permite acceder a varias fuentes de información mediante un mismo instrumento de evaluación. Otorga la posibilidad de realizar tanto la autoevaluación, como la valoración por estudiantes y por directivos. Esta versatilidad genera la oportunidad de ampliar los procesos de evaluación docente, siempre que se disponga de los recursos necesarios para la aplicación, el procesamiento, el análisis y la comunicación de los resultados; así como de la disponibilidad de las personas involucradas y de su compromiso con la mejora académica, ya sea propia, de sus pares o de su personal.

La evaluación docente por medio de cuestionarios aplicados a estudiantes facilita que la medición se realice de forma sistemática y regular. Con ello propicia una cultura de evaluación y de mejora continua. De esta manera, la información obtenida a partir de la evaluación docente por cuestionarios se puede utilizar como evidencia de la calidad académica de la institución o de una carrera que desee buscar algún reconocimiento en términos de certificación o de acreditación nacional o internacional. Esta utilidad no debe nublar la aproximación conceptual de la universidad con respecto a la evaluación o la calidad académica, ni sus intereses o paradigma educativo.

Dado que la función docente es tan amplia y compleja, el cuestionario permite enfocar aquellos aspectos en los que se desea profundizar, tales como las dimensiones que están específicamente vinculadas con el ejercicio directo de la pedagogía en el aula, del aprendizaje supervisado o del aprendizaje no supervisado. Ahora bien, el proceso no concluye con la entrega de resultados de evaluación docente, sino que se debe incorporar una estrategia de comunicación y de toma de decisiones para proporcionar el seguimiento y la mejora del ser docente, como, por ejemplo, estrategias en términos de fortalecimiento de las capacidades pedagógicas y didácticas del personal académico.

La complementariedad del cuestionario con otras técnicas de evaluación es necesaria en el fortalecimiento del ejercicio académico. Cuando se incorporan prácticas de autorreflexión, coevaluación, o reflexión colaborativa que dan lugar a la construcción de espacios más participativos y que requieren de mayor compromiso a lo interno de las unidades académicas, se fortalece el modelo de evaluación docente y, por lo tanto, el resultado

esperado en la mejora de la docencia. Por este motivo, se visualiza el desarrollo de un abanico de posibilidades para seguir investigando y diseñando metodologías e instrumentos de evaluación docente que sean alternativos al cuestionario.

#### 4. Referencias

- Alaniz, Gabriel. y Díaz, Norma. (2017). Repensar la educación desde la perspectiva de la otredad. *Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa*. Recuperado de <https://www.ensj.edu.mx/wp-content/uploads/2017/08/Repensar-la-educaci%C3%B3n-desde-la-perspectiva-de-la-otredad.pdf>
- Aleamoni, Lawrence. (1999). Student Rating Myths Versus Research Facts from 1924 to 1998. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 13(2), 153–166. doi: <https://doi.org/10.1023/a:1008168421283>
- Cashin, William. (1996). Developing an effective faculty evaluation system. *IDEA paper*, 33. Kansas State University. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED395536>
- Cashin, William. (2003). Evaluating College and University Teaching: Reflections of A Practitioner. En J.C. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. Higher Education: Handbook of Theory and Research. United States: Springer. doi: [https://doi.org/10.1007/978-94-010-0137-3\\_10](https://doi.org/10.1007/978-94-010-0137-3_10)
- Clayson, Dennis. (2009). Student Evaluations of Teaching: Are They Related to What Students Learn?: A Meta-Analysis and Review of the Literature. *Journal of Marketing Education*, 31(1), 16-30. doi: <https://doi.org/10.1177/0273475308324086>
- Cohen, Peter. (1981). Student Ratings of Instruction and Student Achievement: A Meta-Analysis of Multisection Validity Studies. *Review of Educational Research*, 51(3), 281-309. doi: <https://doi.org/10.2307/1170209>
- Crişan, Alina. (2019). Higher education and the challenges of postmodern society. *Journal of Educational Sciences & Psychology*, 9(2), 10-16.
- Darling-Hammond, Linda., Amrein-Beardsley, Audrey., Haertel Edward. y Rothstein Jesse. (2012). Evaluating teacher evaluation. *The Phi Delta Kappan*, 93(6), 8-15. doi: <https://doi.org/10.1177/003172171209300603>
- Díaz, Ángel. (2004). Evaluación de la docencia. Su generación su adjetivación y sus retos. En M. Rueda (Ed.), *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil* (pp. 63-75). México: ANUIES. Recuperado de <https://bit.ly/2G07ZvZ>
- Elizalde, Leticia. y Reyes, Rafael. (2008). Elementos clave para la evaluación del desempeño de los docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (Especial), 1-13. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/198/338>

- Galván, José. y Farías, Gabriela. (2018). Características Personales y Práctica Docente de Profesores Universitarios y su Relación con la Evaluación del Desempeño. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 11(2), 9-33. doi: <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.2.001>
- García, José. (2000). Las dimensiones de la efectividad docente, validez y confiabilidad de los cuestionarios de evaluación de la docencia: síntesis de investigación internacional. En M. Rueda y F. Díaz-Barriga (Comp.), *Evaluación de la docencia* (pp. 41-62). México: Paidó. Recuperado de <https://bit.ly/2HFMvoW>
- García, José. (2014). ¿Para qué sirve la evaluación de la docencia? Un estudio exploratorio de las creencias de los estudiantes. *Education Policy Analysis Archives*, 22(15), 1–20. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898010.pdf>
- Goenechea, Cristina. (2008). ¿Es la formación del profesorado la clave de la educación intercultural? *Revista española de pedagogía*, 66(239), 119-136. Recuperado de <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2008/06/239-07.pdf>
- Grammatikopoulos, Vasilis., Linardakis, Michalls., Gregoriadis, Athanasios. y Olkonomidis, Vasilelos. (2014). Assessing the Students' Evaluations of Educational Quality (SEEQ) questionnaire in Greek higher education. *Higher Education*, 70, 395–408. doi: <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9837-7>
- Guzmán, Francisco. (2018). La Experiencia de la Evaluación Docente en México: Análisis Crítico de la Imposición del Servicio Profesional Docente. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 11(1), 135-158. doi: <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.1.008>
- Highet, Gilbert. (1959). *El arte de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Hortigüela, David,, Pérez-Pueyo, Ángel, y González-Calvo, Gustavo. (2019). Pero... ¿A qué nos Referimos Realmente con la Evaluación Formativa y Compartida?: Confusiones Habituales y Reflexiones Prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 13-27. doi: <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.001>
- Kú, Omar. y Pool, Wilson. (2018). Construcción y Validación de Instrumentos para la Evaluación de la Práctica Pedagógica en Educación Básica del Estado de Yucatán. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 11(1), 23-41. doi: <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.1.002>
- Luna, Edna. y Torquemada, Alma. (2008). Los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos: balance y perspectivas de su agenda. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(Especial), 1-15. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/155/15511127007.pdf>
- Marquina, Mónica. (2017). Equilibrios y tensiones en dos décadas de acreditación universitaria en Argentina: Aportes para un modelo conceptual. *Revista Educación*, 41(2). doi: <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v41i2.21354>



- Marsh, Herbert. (1984). Students' Evaluations of University Teaching: Dimensionality, Reliability, Validity, Potential Biases, and Utility. *Journal of Educational Psychology*, 76(5), 707-754. Recuperado de <https://www.wittenberg.edu/sites/default/files/media/faculty/Marsh1984.pdf>
- Marsh, Herbert. y Overall, Ju. (1980). Validity of students' evaluations of teaching effectiveness: cognitive and affective criteria. *Journal of Educational Psychology*, 72(4), 468-475. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.72.4.468>
- Mateo, Joan. (2000). La evaluación del profesorado y la gestión de la calidad de la educación. Hacia un modelo comprensivo de evaluación sistemática de la docencia. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 7-34. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/121451>
- Matthews, Adam. y Kotzee, Ben. (2019). The rhetoric of the UK higher education Teaching Excellence Framework: a corpus-assisted discourse analysis of TEF2 provider statements. *Educational Review*, 1-21. doi: <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1666796>
- McKeachie, Wilbert. (1979). Student ratings of faculty: A reprise. *Academe of the Aaup*, 65(6), 384-397. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/i40009664>
- McKeachie, Wilbert. (1997). Student ratings: The validity of use. *American Psychologist*, 52(11), 1218-1225. doi: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.11.1218>
- Parada, Laura. (2016). Sistema de evaluación docente, instituciones de educación superior tecnológica: lineamientos de calidad. *Praxis & Saber*, 7(13), 177- 198. doi: <https://doi.org/10.19053/22160159.4171>
- Pounder, James. (2007). Is student evaluation of teaching worthwhile? An analytical framework for answering the question. *Quality Assurance in Education*, 15(2), 178-191. doi: <https://doi.org/10.1108/09684880710748938>
- Rodríguez, Leonardo. y Leónidas, Julio. (2011). Teorías de la complejidad y ciencias sociales: Nuevas estrategias epistemológicas y metodológicas. *Nómadas, Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas* 30(2), 147-166. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/181/18120143010.pdf>
- Rueda, Mario. (2018). Los retos de la evaluación docente en la universidad. *Publicaciones*, 48(1), 143-159. Recuperado de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/7334>
- Rueda, Mario., Elizalde, Leticia. y Torquemada, Alma. (2003). La evaluación de la docencia en universidades mexicanas. *Revista de la Educación Superior*, XXXII(3), 71-77. Recuperado de [http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista127\\_S3A5ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista127_S3A5ES.pdf)
- Salazar, José. (2008). Diagnóstico Preliminar sobre Evaluación de la Docencia Universitaria. Una Aproximación a la Realidad en las Universidades Públicas y/o Estatales de Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3e). Recuperado de <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4655>



- 
- Sayavedra, Melinda. (2014). Teacher evaluation. *ORTESOL Journal*, 31, 1-9. Recuperado de <https://bit.ly/3oOERtl>
- Stufflebeam, Daniel. (1981). A brief introduction to standars for evaluations of educational programs, projects and materials. *Noticias de evaluación*, 2(2), 141-145. doi: <https://doi.org/10.1177/109821408100200213>
- Theall, Michael. y Franklin, Jennifer. (2000). Creating Responsive Student Ratings Systems to Improve Evaluation Practice. *New Directions for Teaching and Learning*, 2000(83), 95–107. doi: <https://doi.org/10.1002/tl.8308>
- Vargas, Alicia. (2001). *La cultura evaluativa en la Universidad de Costa Rica, su construcción desde la evaluación docente* (Tesis de doctorado inédita). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.

Revista indizada en



Distribuida en las bases de datos:

