

# Revista de Ciencias Sociales

# Evaluación del desempeño docente en la educación superior: Análisis normativo con enfoque en la mejora continua

**Carrillo Ortega, María Elena\***  
**De La Hoz Suárez, Betty Auxiliadora\*\***  
**Guim Bustos, Paola Elizabeth\*\*\***  
**Ayala Rada, Daniela\*\*\*\***

## Resumen

La evaluación docente es una herramienta clave para garantizar docentes capacitados en constante mejora, asegurando altos estándares de calidad en la formación educativa. El presente artículo tiene como objetivo evaluar el desempeño docente en una institución ecuatoriana de educación superior, realizando un análisis normativo con enfoque en la mejora continua. La investigación tiene un enfoque mixto, con diseño no experimental, de campo y nivel descriptivo. Para la recolección de datos, se utilizaron técnicas observacionales, empleando una rúbrica de observación áulica con una estructura multidimensional. El instrumento contempló un componente de formación y clima en el aula, un componente científico-técnico, y un componente de metodología y didáctica. La población estuvo conformada por docentes de seis facultades distribuidos en tres sedes de una institución de educación superior, escogiéndose como muestra intencional 100 docentes. Los resultados muestran que, la evaluación docente en las facultades y sedes, revela disparidades y comportamientos diferentes; siendo las unidades académicas con índices resultantes más altos, aquellas en las cuales los docentes evaluados tienen un mayor registro de aspectos por mejorar. Se concluye que, existe una percepción positiva del desempeño docente, con algunas excepciones que conllevan al desarrollo de estrategias de mejora continua en la práctica docente universitaria.

**Palabras clave:** Evaluación integral; desempeño docente; marco normativo; mejora continua; instituciones de educación superior.

\* Magíster en Gerencia y Liderazgo Educativo. Especialista en Gestión y Liderazgo Educativo. Abogada de los Juzgados y Tribunales de la República. Licenciada en Ciencias Políticas y Sociales. Docente de la Facultad de Derecho y Gobernabilidad, de la Facultad de Posgrado-Educación y Coordinadora Académica Institucional en la Universidad ECOTEC, Guayaquil, Guayas, Ecuador. E-mail: [mcarrillo@ecotec.edu.ec](mailto:mcarrillo@ecotec.edu.ec) ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8247-6265>

\* Doctoranda en Ciencias de la Educación. Magister Scientiarum en Gerencia de Empresas mención Gerencia Financiera. Licenciada en Contaduría Pública. Investigadora Científica Acreditada. Directora del Grupo Indecsar. Editora en Jefe de la Revista Mundo Financiero. Docente en la Universidad ECOTEC, Guayaquil, Guayas, Ecuador. E-mail: [bdelahozs@ecotec.edu.ec](mailto:bdelahozs@ecotec.edu.ec) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5800-9775>

\*\* Doctoranda en Administración y Gestión Empresarial en la Universidad de la Habana, Habana, Cuba. Magister en Tributación y Finanzas. Especialista en Gestión de Recursos Académicos. Economista. Docente en la Universidad ECOTEC, Guayaquil, Guayas, Ecuador. E-mail: [pguim@ecotec.edu.ec](mailto:pguim@ecotec.edu.ec) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1770-4069>

\*\*\*\* Magister en Dirección y Gestión Sanitaria. *Médica Veterinaria*. Ingeniera Industrial. Docente de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales y Coordinadora Académica Campus La Costa en la Universidad ECOTEC, Guayaquil, Guayas, Ecuador. E-mail: [dayalar@ecotec.edu.ec](mailto:dayalar@ecotec.edu.ec) ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0639-7566>

Recibido: 2025-05-05

• Aceptado: 2025-07-23

# Teacher performance evaluation in higher education: Normative analysis with a focus on continuous improvement

## Abstract

Teacher evaluation is a key tool for ensuring trained teachers are constantly improving, ensuring high standards of quality in educational training. This article evaluates teacher performance at an Ecuadorian higher education institution, conducting a normative analysis with a focus on continuous improvement. The research has a mixed approach, with a non-experimental, field-based, and descriptive design. Observational techniques were used to collect data, employing a classroom observation rubric with a multidimensional structure. The instrument included a training and classroom climate component, a scientific and technical component, and a methodology and didactic component. The sample consisted of teachers from six faculties distributed across three campuses of a higher education institution. A purposive sample of 100 teachers was chosen. The results show that teacher evaluation across faculties and campuses reveals disparities and different behaviors; the academic units with the highest resulting indices were those in which the evaluated teachers had a greater record of areas for improvement. It is concluded that there is a positive perception of teaching performance, with some exceptions that lead to the development of continuous improvement strategies in university teaching practice.

**Keywords:** Comprehensive evaluation; teacher performance; regulatory framework; continuous improvement; higher education institutions.

## Introducción

La evaluación del desempeño docente en la educación superior es un problema que se presenta en un contexto de expansión y transformación acelerada del sector educativo a nivel mundial. Esta evaluación se torna indispensable para garantizar la calidad educativa (Galván y Fariás, 2018), dado que el desempeño de los docentes impacta directamente en el aprendizaje significativo de los estudiantes y en la formación de profesionales competentes y éticos. Sin embargo, se enfrenta a desafíos complejos como la falta de métodos evaluativos adecuados, limitaciones en la formación inicial y continua del profesorado, condiciones laborales precarias y la insuficiente aplicación de los resultados de la evaluación para la mejora real de la docencia (Marcelo y Vaillant, 2010; De Diego y Rueda, 2012; Murillo-Gordón et al., 2024).

En ese contexto, la naturaleza del problema radica en que, aunque existen

normativas y sistemas de evaluación establecidos, su implementación a menudo no logra traducirse en un mejoramiento sostenido y efectivo del desempeño docente. Los sistemas de evaluación docente en universidades de Latinoamérica, por ejemplo, presentan problemas como falta de preparación de los evaluadores, limitaciones metodológicas, débil retroalimentación constructiva y dificultades para integrar las distintas perspectivas de evaluación, tales como la autoevaluación, la evaluación por pares y la heteroevaluación (De Diego y Rueda, 2012; Murillo-Gordón et al., 2024).

Además, de acuerdo con Mejía-Rodríguez y Mejía-Leguía (2021), en países latinoamericanos no se promueve una visión de evaluación como mecanismo de mejora continua y cimentación de comunidades efectivas de aprendizaje. En tal sentido, la evaluación debe ser concebida no solo como un control, sino como una herramienta formativa y de mejora continua, que fomente una cultura organizacional orientada al

aprendizaje permanente y a la excelencia académica, puesto que la evaluación del desempeño docente suele estar desvinculada de los procesos de mejora efectiva (Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez, 2019).

Al respecto, Cano y Ordoñez (2021) referencian que cualquier proceso de evaluación docente se debe articular con políticas de profesionalización que atiendan las particularidades del entorno educativo latinoamericano. Estos autores advierten que los sistemas de evaluación muchas veces no reflejan la complejidad real del trabajo docente, por lo cual es necesario diseñar instrumentos más integrales y sensibles a las realidades locales.

En otro orden de ideas, de acuerdo con Naciones Unidas (2015) el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, en su meta 4.c, busca aumentar la oferta de docentes calificados para su formación. Aunque este ODS no menciona de una manera explícita la evaluación integral del profesorado, esta meta destaca la importancia de garantizar que las instituciones educativas cuenten con docentes bien preparados y capacitados, que contribuyan a una educación de calidad. De acuerdo con esta meta, la calidad del docente es crucial en el aprendizaje significativo del estudiante y en la obtención de una educación inclusiva y equitativa.

Con base en lo anteriormente planteado, la revisión y perfeccionamiento de los métodos de evaluación docente constituyen algunos de los desafíos más apremiantes y, simultáneamente, más complejos en el ámbito de las políticas educativas contemporáneas. Los indicadores de valor agregado han captado considerable interés en el diseño de nuevos sistemas evaluativos; sin embargo, estas métricas presentan una limitación fundamental y es que, su aplicabilidad se restringe a un segmento reducido del personal docente (Cohen y Goldhaber, 2016).

Por otra parte, la observación directa en el entorno del aula representa una práctica habitualmente universal en los procesos de evaluación del profesorado. No obstante, resulta llamativo que las propiedades

estadísticas de este método hayan sido objeto de un análisis empírico considerablemente menor, particularmente en aquellos sistemas donde la evaluación conlleva consecuencias significativas para la carrera profesional del docente. Así pues, este desequilibrio entre la utilización generalizada de las observaciones áulicas y el insuficiente respaldo científico sobre su validez y confiabilidad, plantea interrogantes fundamentales sobre la solidez metodológica de los actuales sistemas de evaluación docente y subraya la necesidad de investigación adicional en este campo crítico para la calidad educativa (Cohen y Goldhaber, 2016).

Adicionalmente, según lo mencionado por Firestone y Donaldson (2019), existe una brecha significativa entre la recopilación de datos de evaluación docente y su uso efectivo para mejorar las prácticas de enseñanza y los resultados de los estudiantes. Así mismo, las observaciones en el aula pueden proporcionar datos valiosos, pero el impacto en la práctica educativa y el rendimiento de los estudiantes suele ser débil.

Esta debilidad puede deberse a dos limitaciones críticas, por un lado, las restricciones de tiempo impiden que los administradores realicen observaciones profundas y ofrezcan retroalimentación valiosa; por otro lado, muchos evaluadores carecen del conocimiento especializado en la materia, y de las habilidades comunicativas necesarias para transformar las observaciones en orientaciones prácticas para mejorar su desempeño en el aula (Firestone y Donaldson, 2019).

Por lo antes mencionado, la evaluación del rendimiento profesional docente constituye un aspecto fundamental que requiere atención prioritaria dentro del ámbito educativo, considerando su impacto directo tanto en el desarrollo profesional del profesorado como en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Este proceso evaluativo requiere que quienes asumen la responsabilidad de su diseño, implementación y valoración, posean competencias específicas y preparación técnica que les permita brindar retroalimentación

constructiva y orientación efectiva, contribuyendo así a la mejora continua de la calidad educativa en todos sus niveles (Flores-Mediavilla et al., 2023).

La pertinencia y relevancia de este trabajo, para la comunidad científica y para las disciplinas de Derecho y Educación, radica en que aborda un tema transversal que vincula la regulación normativa y la práctica educativa. Desde el Derecho, analiza el marco legal que sustenta la evaluación docente y su cumplimiento, aportando a la comprensión de cómo las políticas públicas y normativas influyen en la calidad educativa. Desde la Educación, contribuye a la reflexión crítica sobre los procesos pedagógicos y administrativos que impactan la formación universitaria. Este análisis normativo con enfoque en la mejora continua es fundamental para diseñar políticas, modelos y estrategias que fortalezcan la profesionalización docente, la responsabilidad institucional y, en última instancia, la calidad de la educación superior (McLean, 2017), que es un derecho y un motor de desarrollo social y económico.

En suma, este trabajo es relevante porque contribuye a cerrar la brecha entre la normativa vigente y su aplicación efectiva, promoviendo una evaluación docente que sea justa, integral y orientada a la mejora continua, lo cual es esencial para responder a los desafíos contemporáneos de la educación superior y para garantizar una formación universitaria de calidad, inclusiva y pertinente.

## **1. Evaluación del desempeño docente en Ecuador: Sustento legal y teórico**

La evaluación integral docente constituye un proceso continuo que contribuye a la mejora pedagógica del profesorado, siendo un requisito de mejora de calidad contemplado en la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) de 2010, la cual menciona en su Art. 151 que los docentes se someterán a una evaluación integral, de acuerdo a lo establecido en la LOES y en el Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor de Educación

Superior de 2017 ecuatoriano y de las normas estatutarias de cada institución de Educación Superior en el ejercicio responsable de su autonomía.

En este mismo sentido, el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES), el cual figura como ente rector de calidad para las instituciones de Educación Superior, establece en el Modelo de evaluación externa de Universidades y Escuelas Politécnicas, que el aseguramiento de la calidad educativa se refleja en la evaluación de las funciones sustantivas del sistema educativo, para lo cual, se solicita como fuente de información la normativa del proceso de evaluación integral del desempeño docente (CACES, 2019).

Con respeto a lo planteado en el párrafo anterior, el Art. 117 de la LOES de 2010, establece que todas las instituciones de educación superior están caracterizadas por funciones sustantivas tales como: Docencia, investigación, vinculación con la sociedad; y el Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor de Educación Superior de 2017 en su Art. 84, también expresa que la evaluación integral de desempeño abarca las actividades de docencia, investigación y dirección o gestión académica. Por lo tanto, todos los procesos ejecutados dentro de las instituciones de Educación Superior ubicadas en territorio ecuatoriano, se deben definir considerando los mencionados ejes, cada uno de los cuales definirá las categorías e indicadores de desempeño a ser evaluados.

En este mismo orden de ideas, el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Superior (Decreto Ejecutivo 494 de 2022) en su Art. 31, dispone que la evaluación integral del desempeño del personal docente, debe realizarse por las instituciones de educación superior con una frecuencia anual, incluyendo a aquellos profesores que hayan ejecutado sus labores docentes por un periodo académico de menor duración; aplicándose a todo el personal académico de la institución. Adicionalmente, y en apoyo a lo planteado en el Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor de Educación Superior de 2017, la

evaluación integral del docente siempre debe tomar en cuenta las actividades sustantivas de docencia, investigación, vinculación.

En tal sentido, para dar cumplimiento con lo que establece la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) y el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES); el Consejo de Educación Superior (CES), emite el Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor de Educación Superior de 2017, en cuyo **Título IV**, del Capítulo I, regula el ámbito, objeto y procedimiento que garantiza la realización de la evaluación integral del desempeño docente; indicándose, además, los componentes y ponderaciones necesarios para el cálculo del promedio, cuando los docentes realizan actividades pertenecientes a las diferentes funciones sustantivas. Adicionalmente, el Reglamento proporciona un detalle de la participación de los actores en el proceso de evaluación y establece el recurso de apelación a disposición del docente.

En lo que respecta a los componentes de evaluación, el Art. 87 del Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor de Educación Superior de 2017, determina que deben ser considerados varios tipos de evaluación: Una autoevaluación, una coevaluación y una heteroevaluación; establece, además, en su Art. 88, a los docentes, directivos y estudiantes como actores del proceso.

El primer componente, a saber, la autoevaluación, representa la evaluación que realiza el propio evaluado de sí mismo; el segundo componente denominado coevaluación, abarca una evaluación de pares realizada por docentes en igualdad de condiciones que pertenecen a la institución de educación y una evaluación por parte de los directivos académicos; el tercero, es el componente de heteroevaluación, realizado por los estudiantes, quienes valoran el desempeño del docente y de las autoridades académicas (Salazar, 2019).

La evaluación del desempeño docente se considera como una herramienta estratégica para que se cumplan las funciones pedagógicas esperadas en la educación superior (Galván y

Farías, 2018). Desde esta perspectiva, lejos de representar únicamente una medición determinante, también busca brindar una retroalimentación que sea de utilidad para el desarrollo profesional.

En este sentido, Mendoza-Talledo et al. (2024) señalan que una de las estrategias que mayormente se emplean para lograr este objetivo consiste en la retroalimentación brindada por los estudiantes, puesto que esto facilita visualizar más claramente las percepciones en lo que tiene que ver con la práctica docente y con todos los campos que requieran un fortalecimiento en el aula.

Flores-Mediavilla et al. (2023), definen la evaluación del desempeño docente como las prácticas pedagógicas susceptibles de evaluación y observación directa. La efectividad de este desempeño profesional no surge de manera aislada, sino que se encuentra significativamente condicionada por diversos elementos fundamentales, entre los que destaca la preparación académica inicial y la calidad formativa que el educador ha recibido durante su trayectoria profesional. Por tanto, estos componentes formativos constituyen la base sobre la cual se desarrollan las competencias pedagógicas que posteriormente se reflejarán en el aula, determinando en gran medida la capacidad del docente para implementar metodologías efectivas y facilitar experiencias de aprendizaje significativas para sus estudiantes.

De manera parecida, Puente et al. (2018) destacan que, el desempeño docente se da como un proceso en constante evolución, influenciado por las condiciones institucionales y el perfil de los estudiantes. Adicionalmente, se ha demostrado que la evaluación del desempeño docente permite detectar debilidades y mejorar las competencias educativas (Fernandes et al., 2015). Además de lo antes mencionado, Pico et al. (2017) señalan que algunos estudios indican que la evaluación del desempeño docente es considerada como un mecanismo para mejorar la calidad educativa (Gil et al., 2017; Alvarado et al., 2022), aunque también se ve como un acto de fiscalización.

En el ámbito de la educación superior, es fácil notar que la evaluación docente se ha



convertido en una práctica esencial para poder asegurar la coherencia entre los objetivos de aprendizaje y la acción pedagógica. De modo que, como lo indican Mendoza-Talado et al. (2024), el hecho de evaluar el desempeño de los profesores universitarios requiere que consideren múltiples dimensiones, entre ellas, se pueden mencionar la planificación de las clases, el dominio del contenido, el uso de los recursos, la interacción con los estudiantes y la creación de unos ambientes de aprendizaje adecuados.

En el mismo orden de ideas, Mendoza et al. (2021) refieren que este proceso de evaluación se debe adaptar a los cambios tanto metodológicos como tecnológicos a los que se enfrenta la educación universitaria; puesto que los nuevos escenarios educativos requieren que el docente no solo transmita conocimiento, sino que también sea capaz de diseñar experiencias de aprendizaje activas, inclusivas y contextualizadas.

Por otra parte, según Acosta et al. (2021) en lo que tiene que ver con los aspectos organizacionales, el desempeño docente no puede ser desligado de las políticas institucionales de calidad; puesto que todas aquellas instituciones que promueven la formación y el acompañamiento de sus profesores; en la mayoría de los casos se obtienen mejores resultados. Así, se indica que la mejora continua en la educación superior depende tanto del compromiso del individuo como de las estrategias institucionales que lo respalden.

En esta misma línea, Álvarez-Muñoz et al. (2023) subrayan la necesidad de que se valore la integración entre la docencia e investigación; puesto que, cuando los docentes tienen la oportunidad de desarrollar investigaciones que se encuentran vinculadas a su práctica, estos enriquecen su enseñanza con nuevas perspectivas y metodologías; permitiendo así que se pueda evaluar su desempeño desde una óptica más amplia, reconociendo el carácter dinámico y reflexivo de la docencia universitaria.

En cuanto a la formación profesional, la actualización académica es uno de los

componentes más relevantes en el desarrollo del docente. Así, las universidades deberían implementar programas que permitan la capacitación permanente, que esté enfocada en las competencias pedagógicas, tecnológicas y éticas, necesarias para enfrentar los retos contemporáneos de la educación superior (Zavala et al., 2024).

## **2. Metodología**

La presente investigación se enmarca en el paradigma sociocrítico, con un enfoque mixto, cuyo método de investigación es deductivo-inductivo. Se trata de un estudio con diseño no experimental, transeccional, de campo y de nivel descriptivo (Hernández et al., 2014). El enfoque mixto, permitirá integrar datos cuantitativos que proporcionan una visión general y estadísticamente significativa con datos cualitativos que ofrecen una comprensión más profunda y contextualizada de las dinámicas observadas en el aula.

Se realizó una revisión bibliográfica de diferentes fuentes, empleándose técnicas de análisis documental y observación científica (Hernández et al., 2014). Parte del desarrollo teórico se fundamentó en la normativa vigente del Ecuador para la Educación Superior, enfocándose sólo en los aspectos asociados con la evaluación del desempeño docente, tal es el caso de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) de 2010, el Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor de Educación Superior de 2017, el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Superior (Decreto Ejecutivo 494 de 2022), y la normativa emanada desde el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES).

Para la recolección de datos en el campo, se emplearon técnicas observacionales que fueron medidas mediante instrumentos específicos. En particular, se utilizó una rúbrica de observación áulica con una estructura multidimensional, lo que permitió evaluar diversos aspectos de manera sistemática y detallada. Dicho instrumento contempló tres

componentes de análisis, distribuidos en una proporción de *ítems* de la siguiente manera: 5 *ítems* del componente de formación y clima en el aula; 5 *ítems* del componente científico-técnico; y 10 *ítems* correspondientes al componente de metodología y didáctica.

La valoración de los *ítems* se realizó a través de una escala *Likert* de cinco puntos, que oscilaba desde (1) “totalmente en desacuerdo” hasta (5) “totalmente de acuerdo”. Este formato permitió una ponderación cuantitativa objetiva del desempeño pedagógico en el aula. Adicionalmente, la rúbrica incluyó una sección de comentarios por cada *ítem*, habilitando a los observadores a registrar impresiones cualitativas sobre las prácticas docentes evidenciadas. La ponderación de los resultados obtenidos se realizó utilizando una escala valorativa que clasifica los puntajes cuantitativos en categorías cualitativas: de 100 a 90 se considera “Excelente”; de 89.99 a 80 “Muy bueno”; de 79.99 a 70 “Bueno”; y cualquier puntuación por debajo de 70 se califica como “No aceptable”.

Por otra parte, las observaciones áulicas se realizaron para docentes de tres sedes diferentes de una Universidad particular ubicada en Ecuador, optándose por un muestreo no probabilístico de tipo intencional, buscando mantener criterios de equidad en la selección de jornadas y facultades. Se observaron docentes de seis Facultades, mismas que se han identificado para efecto de esta investigación como Facultad 1, 2, 3, 4, 5 y 6.

Para la selección de la muestra, se determina la cantidad de observaciones áulicas

a realizar en función de la capacidad operativa, estableciéndose 25 observaciones por evaluador, durante doce semanas del primer período académico ordinario del año 2024. Participaron cuatro evaluadores, para un total de 100 docentes evaluados. Se optó por un muestreo no probabilístico de tipo intencional, buscando mantener criterios de equidad en la selección de jornadas y facultades. Asimismo, se priorizó la observación de docentes nuevos, considerando su condición de mayor atención y necesidad de acompañamiento en su desarrollo profesional.

### 3. Resultados y discusión

#### 3.1. Análisis cuantitativo

Para dar respuesta al objetivo general de la presente investigación, sobre evaluar el desempeño docente en una institución ecuatoriana de educación superior, se ha recopilado información a través de observaciones áulicas realizadas a docentes de la universidad objeto de estudio. Se creó una tabla de frecuencias que proporciona detalles de la distribución de respuestas en los diferentes *ítems* del instrumento de evaluación que se aplicó durante las observaciones áulicas, realizadas a los docentes de tres sedes diferentes, a las cuales se les ha denominado Sede A, Sede B y Sede C. A continuación, se expone en la Tabla 1 una síntesis de los hallazgos más relevantes:

**Tabla 1**  
**Tabla resumen de Frecuencias**

<i>Ítem</i>	Escala 1	Escala 2	Escala 3	Escala 4	Escala 5
1	2 (2%)	19 (19%)	13 (13%)	4 (4%)	62 (62%)
2	2 (2%)	34 (34%)	27 (27%)	9 (9%)	28 (28%)
3	2 (2%)	17 (17%)	7 (7%)	2 (2%)	72 (72%)
4	6 (6%)	26 (26%)	11 (11%)	14 (14%)	43 (43%)
5	4 (4%)	15 (15%)	4 (4%)	2 (2%)	75 (75%)
6	4 (4%)	17 (17%)	2 (2%)	1 (1%)	76 (76%)
7	16 (16%)	21 (21%)	3 (3%)	20 (20%)	40 (40%)
8	2 (2%)	13 (13%)	6 (6%)	2 (2%)	77 (77%)



**Cont... Tabla 1**

9	2 (2%)	11 (11%)	6 (6%)	0 (0%)	81 (81%)
10	13 (13%)	16 (16%)	9 (9%)	12 (12%)	50 (50%)
11	43 (43%)	13 (13%)	10 (10%)	0 (0%)	34 (34%)
12	27 (27%)	19 (19%)	9 (9%)	11 (11%)	34 (34%)
13	18 (18%)	21 (21%)	15 (15%)	8 (8%)	38 (38%)
14	14 (14%)	27 (27%)	12 (12%)	10 (10%)	37 (37%)
15	24 (24%)	20 (20%)	6 (6%)	7 (7%)	43 (43%)
16	8 (8%)	21 (21%)	21 (21%)	12 (12%)	38 (38%)
17	29 (29%)	15 (15%)	13 (13%)	5 (5%)	38 (38%)
18	42 (42%)	15 (15%)	9 (9%)	13 (13%)	21 (21%)
19	15 (15%)	19 (19%)	9 (9%)	4 (4%)	53 (53%)
20	40 (40%)	15 (15%)	11 (11%)	4 (4%)	30 (30%)

**Fuente:** Elaboración propia, 2024.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos utilizando el gráfico de radar (ver Gráfico I). Cada eje del gráfico representa un *ítem*, y la distancia desde el

centro indica la media de las calificaciones. Esto permite ver rápidamente las áreas de fortaleza y mejora.



**Gráfico I: Resultado de evaluación docente**

Cada ítem del instrumento de evaluación, representa un total de 100 respuestas, que corresponde a la muestra seleccionada, lo que permite una comparación uniforme entre ellos. Se puede observar en la Tabla 1 de frecuencias, que hay ítems que tuvieron un mayor porcentaje de respuestas en la escala de 4 y 5, lo cual podría interpretarse como una percepción clara y positiva del desempeño de los docentes en los siguientes aspectos:

El ítem 3, con un 74%, se refiere a la comunicación clara y efectiva, fomentando un clima de respeto en el aula. El ítem 5, con un 77%, está relacionado con la escucha empática del docente, quien se muestra receptivo a las preguntas de los estudiantes. Asimismo, el ítem 6, también con un 77%, corresponde al dominio de la ciencia y al conocimiento impartido. Por otra parte, el ítem 8, con un 79%, evidencia el cumplimiento del programa de asignatura; mientras que el ítem 9, con un 81%, considera que los docentes relacionan el tema tratado con otras áreas del conocimiento.

Por otra parte, en la Tabla 1 de frecuencia, también se ha podido evidenciar, a partir de los hallazgos encontrados, que existen algunos ítems que han obtenido un porcentaje de respuestas en la escala 1 y 2,

lo que permitiría identificar áreas de mejora en la práctica docente, que se detallan a continuación:

El ítem 2, con un 36%, indica que el docente no cumple con la gestión efectiva del período de la clase, sin dedicar el tiempo planificado para la sesión. El ítem 11, con un 56%, señala que los docentes no explican de forma clara y organizada los objetivos planteados al inicio de la clase. En el ítem 17, con un 44%, se observa que los docentes no promueven la investigación ni la búsqueda de nuevos conocimientos a través de las actividades de aprendizaje propuestas. Por su parte, el ítem 18, con un 57%, revela que el docente no realiza referencia a la bibliografía como material de estudio complementario durante la clase. Finalmente, el ítem 20, con un 55%, muestra que el docente no cumple con el cierre de la clase, determinando la utilidad de los conocimientos apprehendidos, es decir, el metaconocimiento.

Por otra parte, en cuanto a los estadísticos descriptivos, el cálculo de la media y moda para cada ítem brinda información sobre la tendencia central y la dispersión de las valoraciones. A continuación, se expone en la Tabla 2 una síntesis de los hallazgos más relevantes.

**Tabla 2**  
**Tabla resumen de Estadísticos Descriptivos**

Ítem	Media	Moda
1	4,1	5
2	3,3	2
3	4,3	5
4	3,6	5
5	4,3	5
6	4,3	5
7	3,5	5
8	4,4	5
9	4,4	5
10	3,7	5
11	2,7	1
12	3,1	5

Cont... Tabla 2

13	3,3	5
14	3,3	5
15	3,3	5
16	3,5	5
17	3,1	5
18	2,3	1
19	3,6	5
20	2,7	1

Fuente: Elaboración propia, 2024.

Como puede observarse, la media resultante de la tabulación de los resultados obtenidos permite identificar una media alta en el ítem 9 (4.4), referente a la relación que hace el docente del tema tratado, con otras áreas o disciplinas del conocimiento; en el ítem 8 (4.4), relacionado con el cumplimiento de las actividades del programa de asignatura; y en el ítem 5 (4.3), relativo a la actitud amable y de escucha empática, mostrándose receptivo a las preguntas de los estudiantes.

Estos resultados, permiten considerar que el docente tiene un desempeño efectivo en los ítems evaluados. Por otra parte, también ha sido posible identificar la media baja, correspondiente a aquellos ítems donde se obtuvo una valoración inferior, lo cual permite determinar las áreas de mejora en la práctica docente (Carlucci et al., 2018), siendo éstos el ítem 11 con el 2.7, relativo a la falta de explicación de los objetivos de la clase de forma clara y organizada; el ítem 20 con el 2.7, evidenciando que no se cumple el cierre de la clase, resumiendo los principales puntos abordados y destacando la importancia y utilidad del conocimiento aprehendido; y, el ítem 18 con 2.3, que corresponde a la falta de aplicación de material complementario como tema de estudio durante la clase.

La moda resultante en la tabulación de los resultados obtenidos permite inferir que el valor más frecuente es el 5, el cual aparece en 16 de los 20 ítems, esto sugiere que, en la mayoría

de los casos, el valor más común seleccionado por los observadores es 5. Además, los ítems: 2, relativo a la gestión efectiva del tiempo de la clase; 11, referente a la explicación de los objetivos de forma clara y organizada; 18, correspondiente a la aplicación de bibliografía como material de estudio complementario; y 20, relacionado con el cierre de la clase resumiendo puntos principales en función de objetivos y utilidad de conocimientos aprehendidos, tienen como moda los valores 2, 1, 1 y 1 respectivamente, lo cual indica que, en estos casos, los observadores tendieron a seleccionar con mayor frecuencia valores más bajos en comparación con el resto de ítems. Estos resultados, se corresponden con los promedios más bajos, como era de esperarse.

Como puede observarse en la Tabla 3, la Facultad 1 obtuvo un promedio de evaluación de 60.71 en el desempeño de sus docentes, lo cual evidencia la necesidad de mejorar las estrategias metodológicas y diseñar un plan de acompañamiento y capacitación a los docentes. Por su parte, la Facultad 2 obtuvo un promedio de evaluación de 82.50 en el desempeño de sus docentes, lo cual sugiere que se utilizan metodologías de enseñanza más efectivas. Además, la Facultad 3 obtuvo un promedio de evaluación de 90.57 en el desempeño de sus docentes, lo cual representa el promedio más alto, evidenciando un buen manejo del componente científico-técnico y de la metodología y didáctica.

**Tabla 3**  
**Promedio de evaluación por Facultad**

Facultad	Evaluación Promedio	No. Docentes evaluados
Facultad 1	60.71	33
Facultad 2	82.50	20
Facultad 3	90.57	14
Facultad 4	77.94	16
Facultad 5	68.50	2
Facultad 6	68.87	15

**Fuente:** Elaboración propia, 2024.

Por otra parte, la Facultad 4 obtuvo un promedio de evaluación de 77.94 en el desempeño de sus docentes, lo cual sugiere un espacio para implementar oportunidades de mejora en cuanto a la metodología y didáctica del aprendizaje; la Facultad 5 arrojó un promedio de evaluación de 68.50 en el desempeño de sus docentes, lo cual evidencia la necesidad de implementar un plan de mejora para el acompañamiento y capacitación a docentes en el uso de metodologías activas de enseñanza aprendizaje; y, la Facultad 6

muestra un promedio de evaluación de 68.87 en el desempeño de sus docentes, lo cual indica que se pueden identificar las áreas de mejora, sugiriendo la necesidad de adoptar nuevas metodologías y enfoques en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En este mismo orden de ideas, se realizó un análisis de resultados de evaluación docente por cada una de las sedes de la Universidad escogida. Para ello, se construye la Tabla 4, que muestra un resumen por sede y por facultad.

**Tabla 4**  
**Evaluación promedio por Sede**

Facultad	Sede	Evaluación Promedio	No. Docentes evaluados
Facultad 2	A	96.32	28
Facultad 3			11
Facultad 4			9
Facultad 6			1
Facultad 1	B	73.55	9
Facultad 2			6
Facultad 4			1
Facultad 6			4
Facultad 1	C	62.56	24
Facultad 2			7
Facultad 3			3
Facultad 4			2
Facultad 5			10

**Fuente:** Elaboración propia, 2024.

En la Tabla 4, se puede observar que la Sede A tuvo un promedio de 96.32 en la evaluación general de sus docentes,

alcanzando en algunos casos calificaciones perfectas de 100 y un alto número de evaluaciones por encima de 90, lo cual

contrasta significativamente con el promedio general obtenido en las Sedes B y C, por lo que habría que considerar si la aplicación del instrumento de evaluación se hizo con el mismo nivel de exigencia y objetividad por parte del observador, para evitar un posible sesgo en la información obtenida.

En lo que respecta a la Sede B, los docentes obtuvieron un promedio de 73.55 en la evaluación, lo cual evidencia que los promedios son más variables con algunos docentes obteniendo calificaciones altas como 92 y otros significativamente más bajas como 49. Esto indica que hay área de mejora que se pueden implementar en aquellos aspectos como la metodología utilizada para impartir las clases.

Por último, en la Sede C, los profesores alcanzaron un promedio de 62.52 en la

evaluación docente. Esta sede presenta el promedio más bajo, con muchos docentes obteniendo calificaciones por debajo de 60, lo que sugiere una necesidad de intervención en la formación docente y en la mejora de prácticas educativas, especialmente relacionadas con el componente de metodología y didáctica.

### 3.2. Análisis cualitativo para la identificación de oportunidades de mejora

En otro sentido, para dar inicio al análisis cualitativo se presenta, en el Cuadro 1, una codificación de información con el detalle de descripción de áreas de mejora detectadas, la cual se muestra a continuación.

**Cuadro 1**  
**Codificación Temática de áreas de mejora detectadas**

CÓDIGOS	DESCRIPCIÓN
ED1	Estrategias didácticas: Presentación clara de estructura sesión, contenido, actividades, bibliografía
ED2	Estrategias didácticas: Diseño sesión alineado a resultados de aprendizaje y competencias
ED3	Estrategias didácticas: Planificación y diseño de actividades formativas con estrategias dinámica y de enseñanza activa
IE	Interacción con estudiantes
RD	Uso de recursos didácticos
MEI	Metaconocimiento y enfoque integrador
ER	Evaluación y retroalimentación
CA	Clima del aula (manejo del aula)
CNH	Cumplimiento normas y horarios
PGA	Procedimientos de gestión académica

**Fuente:** Elaboración propia, 2024.

Los comentarios realizados en la observación áulica apuntan principalmente a los focos de mejora en la estrategia didáctica del docente, el manejo y clima del aula y el cumplimiento de lineamientos de la gestión académica. Para precisar los puntos de mejora en relación con la estrategia didáctica, fue necesario incorporar tres subcategorías. La ED1: Presentación clara de sesión de clases: Objetivos, resultados de aprendizaje,

contenido, actividades, aspectos relevantes, bibliografía; la ED2: Diseño de la sesión de clases en concordancia con los resultados de aprendizaje propuestas y competencias transversales; y, la ED3: Planificación y diseño de actividades formativas con un enfoque de aprendizaje activo, que destaquen al estudiante como el eje del proceso de enseñanza.

Por otra parte, se desprende de la aplicación de estrategias activas de enseñanza,

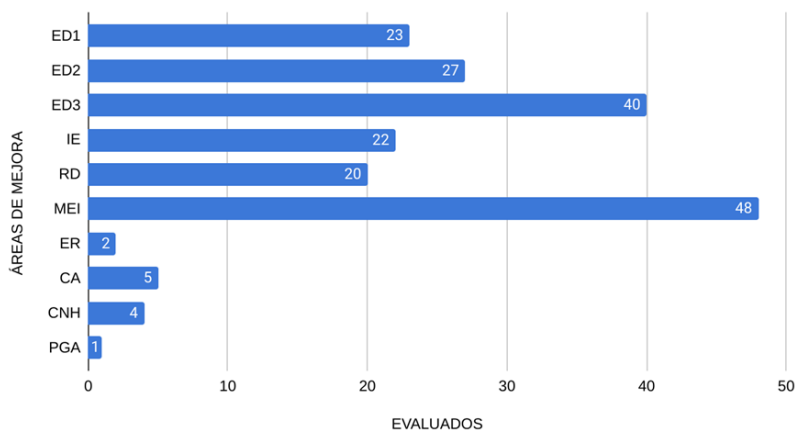
la importancia de motivar a los estudiantes a participar e interactuar con el docente, lo que se detecta con el código IE. Así también la necesidad de implementar recursos didácticos que potencien los objetivos de aprendizaje de las actividades diseñadas, identificado con el código RD. Sobre el metaconocimiento y enfoque interdisciplinar, se destaca la importancia de incorporar en la sesión de clase un enfoque multidisciplinar que vincule de manera integral el conocimiento con distintas ramas de la ciencia, propiciando la metacognición, identificándose con el código MEI.

Adicionalmente, para la evaluación de los aprendizajes y retroalimentación, se incorpora al análisis de posibles puntos de mejora las actividades de evaluación y retroalimentación, necesarias para fortalecer la fijación de objetivos y resultados de aprendizaje esperados, así como la necesidad de mantener un proceso de evaluación justo y transparente, se identifica con el código ER.

Por último, en las observaciones se menciona, en algunos casos, la necesidad

de trabajar en los aspectos relacionados al desarrollo de la sesión de clases en armonía, manteniendo un ambiente propicio, en cumplimiento de los lineamientos institucionales, así como los horarios y procedimientos de gestión académica, se codifica con CA (Clima Aula), CNH (Cumplimiento Normas y Horario) y PGA (Procedimientos de Gestión Académica).

Con base a lo ya descrito, el Gráfico II, muestra las áreas de mejora detectadas con mayor recurrencia. El MEI (Metaconocimiento y Enfoque Integrador) contó con un total de 48 docentes; mientras que el ED3 (Estrategias Didácticas para la planificación de actividades con enfoque en el aprendizaje activo) reunió a 40 docentes. Por su parte, el ED2 (Estrategias Didácticas con enfoque en resultados de aprendizaje y competencias transversales) incluyó a 27 docentes, y finalmente, el ED1 (Estrategias Didácticas centradas en la presentación clara de objetivos, contenido y bibliografía) contó con la participación de 23 docentes.



Fuente: Elaboración propia, 2024.

### **Gráfico II: Docentes evaluados por áreas de mejora**

Como puede observarse en el Gráfico II, los puntos de mejora se concentran en los aspectos didácticos de la sesión de clase y en el metaconocimiento y enfoque integrador;

registrándose solo cinco observaciones relacionadas al clima del aula; cuatro observaciones al cumplimiento de normas y horarios; dos observaciones respecto a la



necesidad de implementar mejoras en las actividades de evaluación y retroalimentación; y, una observación a los procedimientos de gestión académica.

Como ya se mencionó, el estudio se realizó en seis facultades de una Universidad particular del Ecuador, de las cuales es importante conocer el registro de oportunidades de mejora con respecto al número de docentes

evaluados. En función al número de paralelos planificados para el primer semestre del año 2024, se ha determinado la cantidad de docentes a observar por cada una de las facultades. Con este último dato, en conjunto con el número de registros de oportunidades de mejoras, es posible calcular un indicador de la cantidad de aspectos a mejorar por docente de cada facultad (ver Tabla 5).

**Tabla 5**  
**Relación entre oportunidades de mejora y número de docentes evaluados**

Facultad	Registros Oportunidades Mejora (ROM)	No. Docentes evaluados	ROM/ Docente Evaluado
Facultad 1	96	33	2,9
Facultad 2	30	20	1,5
Facultad 3	12	14	0,9
Facultad 4	23	16	1,4
Facultad 5	6	2	3,0
Facultad 6	25	15	1,7

**Fuente:** Elaboración propia, 2024.

La Tabla 5, muestra la relación entre el registro total de oportunidades por Facultad y el número de docentes evaluados por Facultad, arrojando un indicador de la cantidad de aspectos a mejorar por docente, es decir, que las unidades con índices más altos son aquellas en las cuales los docentes evaluados tienen un mayor registro de aspectos por mejorar. Las Facultades: 1 y 5 son las que presentan los indicadores más altos, 2,9 y 3 respectivamente. Por el contrario, la Facultad 3 tiene un indicador de 0.9 registro de oportunidad de mejora por docente evaluado.

### 3.3. Análisis de Triangulación de resultados cuantitativos y cualitativos

Utilizar un enfoque mixto facilita la triangulación de resultados, lo que aumenta la validez y confiabilidad de los hallazgos. Al corroborar los resultados cuantitativos con evidencias cualitativas, se puede ofrecer una interpretación más robusta y fundamentada de

los fenómenos observados. La triangulación de resultados en la investigación sobre la observación áulica a los docentes en las sedes A, B y C, permite integrar los hallazgos cuantitativos y cualitativos, ofreciendo una comprensión más completa del fenómeno observado.

Los datos cuantitativos revelan promedios de evaluación docente que varían significativamente entre las sedes, siendo la Sede A la que ha obtenido un promedio más alto de 96.32 con alta concentración de calificaciones superiores a 90; mientras que la Sede C obtuvo el promedio más bajo, con muchos docentes calificados por debajo de 60. Además, la relación entre los registros de oportunidades de mejora y el número de docentes evaluados, indica que las facultades con mayores registros son aquellas donde los docentes tienen más aspectos a mejorar, por ejemplo, las Facultades 1 y 5; mientras que la Facultad 2, refleja un registro de oportunidad de mejora bajo.

El análisis cualitativo complementa los datos cuantitativos al proporcionar un contexto sobre las prácticas docentes y percepciones

sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los hallazgos obtenidos permiten conocer que en la Sede C se registra el mayor porcentaje de oportunidades de mejora, y es probable que la rigurosidad con la que se aplicó el instrumento de evaluación, haya influido en los resultados, al haberse realizado una evaluación más crítica.

La triangulación entre los resultados cuantitativos y cualitativos permite conocer que los promedios bajos en Sedes coinciden con un alto registro de oportunidades de mejora, lo que sugiere que las evaluaciones críticas son consistentes con las observaciones cualitativas realizadas en el aula. Además, las facultades con altos registros de oportunidades de mejora, reflejan una necesidad urgente de intervención pedagógica y formación docente.

Con base en lo ya analizado, la evaluación al desempeño docente es un pilar fundamental para del sistema educativo, ya que conlleva a una evolución de la actividad de enseñanza del profesorado, a una actualización profesional y a la creación y renovación de políticas evaluativas del docente conducentes a la mejora. Así lo defienden Martínez (2016); y, Gómez y Valdés (2019), al afirmar que el objetivo principal de la evaluación docente es la mejora continua, asociada de forma directa a la calidad educativa. No obstante, para que esto funcione con resultados favorables, es preciso el establecimiento de criterios y herramientas que permitan el desarrollo de un proceso de evaluación al desempeño docente eficaz y eficiente.

Una combinación de métodos cualitativos y cuantitativos, junto a normas de mejora continua, surgen como estrategia efectiva para equiparar prácticas docentes con estándares internacionales de calidad. Sin embargo, existen desafíos en la estandarización de criterios, así como en la competencia de evaluadores, constituyéndose esto en un aspecto crítico para garantizar validez en los procesos. Esto concuerda con lo mencionado por Firestone y Donaldson (2019), al mencionar que las restricciones de tiempo impiden que los administradores realicen observaciones profundas y ofrezcan

retroalimentación valiosa; algunos de estos evaluadores carecen del conocimiento especializado en la materia y de las habilidades comunicativas necesarias para transformar las observaciones en orientaciones prácticas para mejorar su desempeño en el aula.

Por lo antes expuesto, la ejecución de la evaluación integral docente, requiere que las instituciones de educación superior, escojan un modelo de evaluación adecuado (Thanassoulis et al., 2017; Sánchez et al., 2017), que combine la justificación, los medios y el fin de la evaluación, para la obtención de información relevante que sustente las acciones de mejora por parte del docente, quien es el centro del proceso. Sobre esto, Hilliger et al. (2022) destacan que, el compromiso de los docentes es un elemento clave para la mejora continua, no solo del docente sino de todo el currículo.

La evaluación del desempeño docente, es pues, el fundamento de la calidad y excelencia académica en la educación superior, tal y como lo explican Gil et al. (2017); y, Galván y Fariás (2018). Dicho proceso abarca la valoración del desempeño docente para transmitir conocimientos y demostrar habilidades, crear ambientes adecuados de aprendizaje y adaptarse a las necesidades de los estudiantes, para fomentar la mejora continua dentro de las instituciones académicas de nivel superior.

## **Conclusiones**

Las reflexiones derivadas de los resultados obtenidos en esta investigación evidencian un panorama complejo y multifacético respecto a la evaluación del desempeño docente en la Universidad estudiada. Se reconoce una valoración positiva en aspectos fundamentales como la comunicación efectiva, el respeto en el aula, el dominio disciplinar y la vinculación de contenidos con otras áreas, lo que sugiere que existen bases sólidas sobre las cuales se construye la práctica docente. Esto indica que los docentes, en general, cumplen con roles esenciales que favorecen un ambiente propicio para el aprendizaje.

Se concluye que la disparidad en la aplicación y efectividad de metodologías entre facultades y sedes, revela la existencia de brechas internas que afectan la homogeneidad y calidad del proceso formativo. Esta variabilidad pone en evidencia la importancia de contar con instrumentos de evaluación consistentes y objetivos, así como con procesos de capacitación docente que atiendan las particularidades de cada contexto institucional, para asegurar que exista objetividad y minimización de sesgos.

Sin embargo, la identificación de áreas de mejora relacionadas con la gestión del tiempo, la planificación, la claridad en la exposición de objetivos y el uso de recursos bibliográficos señala que la práctica docente no está exenta de desafíos que limitan su potencial transformador. Estas debilidades reflejan la necesidad de fortalecer competencias pedagógicas que permitan una enseñanza más organizada, reflexiva y orientada a resultados significativos en el aprendizaje.

Los comentarios derivados de la observación áulica enfatizan la urgencia de mejorar las estrategias didácticas, el manejo del clima en el aula y la gestión académica, aspectos que son cruciales para el desarrollo de un aprendizaje activo y centrado en competencias. La recurrencia de temas como el metaconocimiento, la planificación con enfoque en resultados y la presentación clara de contenidos, sugiere que la mejora continua debe orientarse hacia una enseñanza más integral y reflexiva, que articule teoría y práctica de manera coherente.

Finalmente, la correlación entre el número de oportunidades de mejora y la cantidad de docentes evaluados, indica que las debilidades detectadas no son aisladas, sino que forman parte de patrones que requieren atención sistemática. Esto reafirma la necesidad de implementar estrategias de mejora continua que no solo respondan a las deficiencias individuales, sino que fortalezcan la cultura institucional de calidad y desarrollo profesional.

En conjunto, estos hallazgos invitan a una reflexión profunda sobre cómo la

evaluación del desempeño docente puede trascender el mero diagnóstico para convertirse en un motor efectivo de cambio y perfeccionamiento, alineado con los objetivos de calidad educativa y desarrollo sostenible. La mejora continua, sustentada en evaluaciones rigurosas, objetivas y formativas, emerge como un imperativo para consolidar una educación superior que responda a los retos contemporáneos y garantice una formación pertinente, inclusiva y de excelencia.

## Referencias bibliográficas

- Acosta, F., Vilorio, D., Arteta, A., y Ospino, C. (2021). Determinantes del desempeño gerencial: Instituciones de Educación Superior del departamento Atlántico-Colombia frente al Covid-19. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII(2), 296-308. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i2.35914>
- Alvarado, J., Cassano, S., Terán, H., y Navarro, H. (2022). Evaluación del desempeño docente para la educación superior en tiempos de Covid-19. *Tecnohumanismo*, 1(3), 70-96. <https://doi.org/10.53673/th.v2i1.93>
- Álvarez-Muñoz, P. R., Guevara-Viejo, J. F., Castro-Castillo, G. J. y Pinela Cárdenas, R. A. (2023). Relación docencia-investigación en Educación Superior: Diferentes perspectivas y enfoques. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXIX(E-8), 288-301. <https://doi.org/10.31876/rcs.v29i.40954>
- Cano, M. C., y Ordoñez, E. J. (2021). Formación del profesorado en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII(2), 284-295. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i2.35915>
- Carlucci, D., Renna, P., Izzo, C., y Schiuma, G. (2018). Assessing teaching

- performance in higher education: A framework or continuous improvement. *Management Decision*, 57(2), 461-479. <https://doi.org/10.1108/MD-04-2018-0488>
- Cohen, J., y Goldhaber, D. (2016). Building a more complete understanding of teacher evaluation using classroom observations. *Educational Researcher*, 45(6), 378-387. <https://doi.org/10.3102/0013189X16659442>
- Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior - CACES (2019). *Modelo de evaluación externa de Universidades y Escuelas Politécnicas 2019*. CACES. [https://www.caces.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/12/3.-Modelo\\_Eval\\_UEP\\_2019\\_compressed.pdf](https://www.caces.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/12/3.-Modelo_Eval_UEP_2019_compressed.pdf)
- Decreto Ejecutivo 494 (Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Superior) de 2022. Registro Oficial Suplemento 110. 21 de julio de 2022.
- De Diego, M., y Rueda, M. (2012). La evaluación docente en educación superior: Uso de instrumentos de autoevaluación, planeación y evaluación por pares. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(2), 59-76. <https://doi.org/10.18175/vys3.2.2012.04>
- Fernandes, D. J., Sotolongo, M., y Martínez, C. A. (2015). Evaluación del desempeño docente en universidades públicas angolanas. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa (REFCaE)*, 3(3), 1-14.
- Firestone, W. A., y Donaldson, M. L. (2019). Teacher evaluation as data use: What recent research suggests. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 31, 289-314. <https://doi.org/10.1007/s11092-019-09300-z>
- Flores-Mediavilla, M. S., Chaglla-Chaglla, H. W., y Suárez, N. (2023). Evaluación del desempeño del docente en educación inicial en la Institución Educativa Pablo Montesino Cáceres. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 6(2), 274-286. <https://doi.org/10.62452/zyc05z13>
- Galván, J. O., y Fariás, G. M. (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. <https://doi.org/10.15366/rie2018.11.2.001>
- Gil, J. L., Tchinhama, D., y Morales, M. (2017). La evaluación del desempeño de los docentes universitarios: Un acercamiento a las realidades educativas. *Universidad y Sociedad*, 9(2), 237-241. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/573>
- Gómez, L. F., y Valdés, M. G. (2019). The evaluation of teacher performance in higher. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 479-515. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.255>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. D. P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill/Interamericana Editores S.A. de C.V.
- Hilliger, I., Celis, S., y Pérez-Sanagustín, M. (2022). Engaged versus disengaged teaching staff: A case study of continuous curriculum improvement in higher education. *Higher Education Policy*, 35, 81-101. <https://doi.org/10.1057/s41307-020-00196-9>
- Ibarra-Sáiz, M. S., y Rodríguez-Gómez, G. (2019). Una evaluación como aprendizaje. En J. Paricio, A. Fernández e I. Fernández (Eds.), *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación* (pp. 175-196). Narcea.

- Ley Orgánica de Educación Superior, LOES de 2010. Registro Oficial Suplemento 298. 12 de octubre de 2010. Última modificación: 02 de agosto de 2018.
- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2010). *Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar?* Narcea Ediciones.
- Martínez, F. (2016). *La evaluación de docentes de educación básica. Una revisión de la experiencia internacional*. INEE, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- McLean, M. (2017). *Continuous improvement in higher education: A change model using predictive analytics to achieve organizational goals*. Education Doctoral. Paper 304. [https://fisherpub.sjf.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1307&context=education\\_etd](https://fisherpub.sjf.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1307&context=education_etd)
- Mejía-Rodríguez, D. L., y Mejía-Leguía, E. J. (2021). Evaluación y calidad educativa: Avances, limitaciones y retos actuales. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 702-715. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.25-3.38>
- Mendoza, H. H., Burbano, V. M., y Valdivieso, M. A. (2021). Prácticas evaluativas de profesores universitarios colombianos en entornos virtuales. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII(E-4), 379-395. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i.37014>
- Mendoza-Talledo, O. L., Cedeño-Mendoza, F. M., Verduga, A. M., y Castillo-Heredia, L. J. (2024). Evaluación de la enseñanza universitaria mediante el análisis crítico del feedback estudiantil. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXX(E-10), 115-129. <https://doi.org/10.31876/rcs.v30i.42832>
- Murillo-Gordón, S. P., Siquihua-Avilés, M. S., Vargas-Montealegre, A. R., y Raigosa-Lara, A. (2024). Evaluación del desempeño docente en la educación superior: Un análisis bibliométrico. *KAIROS, Revista de Ciencias Económicas, Jurídicas y Administrativas*, 7(13), 25-45. <https://doi.org/10.37135/kai.03.13.02>
- Naciones Unidas (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. *Naciones Unidas*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Pico, S., Adrián, L., y López, J. (2017). Evaluación de desempeño y la calidad educativa del docente. *Investigaciones Cualitativas en Ciencia y Tecnología 2017*, 415-420.
- Puente, L., Martínez, G., y Tamayo, J. A. (2018). El desempeño docente desde la Teoría de Educación Avanzada. *Panorama Cuba y Salud*, 13(S-1), 191-195. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=92972>
- Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor de Educación Superior de 2017. Resolución del Consejo de Educación Superior 265. 08 de noviembre de 2017. Última modificación: 19 de diciembre de 2019.
- Salazar, G. V. (2019). Control interno en el desempeño docente y su relación con el logro de objetivos institucionales. Caso: Universidad Técnica de Manabí. *Quipukamayoc*, 27(55), 9-15. <https://doi.org/10.15381/quipu.v27i55.16760>
- Sánchez, H., López, A., y Espinoza, D. (2017). *Modelo de evaluación docente*. Publicaciones INEVAL.
- Thanassoulis, E., Kumar, P., Petridis, K., Goniadis, I., y Georgiou, A. C. (2017). Evaluating higher education teaching performance using combined analytic hierarchy process and data

envelopment analysis. *Journal of the Operational Research Society*, 68(4), 431-445. <https://doi.org/10.1057/s41274-016-0165-4>

Zavala, L. A., Reyes-Pastor, G. E., Rodríguez-Balcázar, S. C., y Rabanal, V. E. (2024).

Formación docente y actualización académica permanente: Desafíos ante los paradigmas del siglo XXI. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXX(E-10), 115-129. <https://doi.org/10.31876/rcs.v30i.42833>