



Universidad Internacional de La Rioja
Escuela Técnica Superior de Ingeniería y Tecnología

Máster Universitario en Evaluación de la Calidad y Procesos de
Certificación en Educación Superior

**Valoración de las características del
docente universitario a partir de los
cuestionarios de evaluación de la calidad
docente**

Trabajo fin de estudio presentado por:	Nari Cecilia Cárdenas Gaudry
Tipo de trabajo:	Tipo 2. Enfoque de investigación teórico-práctico
Director/a:	Dr. Serafín Ayala Ato
Fecha:	02 de marzo de 2022

Resumen

La presente investigación presenta a los cuestionarios como instrumentos de evaluación docente a nivel universitario, desde la perspectiva del estudiante universitario peruano. Para ello se definió el objetivo principal, el cual consistió en determinar las dimensiones y características del perfil del docente universitario que los estudiantes consideran de mayor relevancia en su desarrollo académico, así como analizar las características mejor y peor desarrolladas por parte del mismo.

Por lo tanto, se realizó un trabajo de enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, transversal, descriptivo y de relación, tipo cuestionario, donde se clasifica la muestra de participantes con las variables sexo, edad, nivel de estudios y áreas académicas.

Se planteó la elaboración y aplicación del instrumento cuestionario para la recolección de información en una muestra de estudiantes universitarios en los niveles pregrado y posgrado de Perú que estudiaron en alguna universidad del Perú durante el segundo semestre académico del año 2021. La población estudiantil identificada pertenece a una comunidad de la red social Facebook.

Los resultados obtenidos permitieron identificar, de manera objetiva, las dimensiones y características que, para los estudiantes, tienen mayor relevancia en su instrucción profesional. Asimismo, estos resultados también permitieron reconocer las dimensiones y características que dichos estudiantes consideran fueron desarrolladas de manera positiva y cuales fueron desarrolladas de manera deficiente durante el segundo semestre académico del año 2021 en el ámbito universitario peruano en ambos niveles, tanto en sus universidades públicas como privadas.

En consecuencia, se realizó una valoración objetiva del desempeño docente dentro del marco de la calidad educativa en la educación superior de Perú, a partir de las determinaciones y análisis planteados por los objetivos del presente TFM. Se espera que esta propuesta evolucione en función de las necesidades académicas específicas que corresponden a los diversos segmentos educativos a nivel universitario.

Palabras clave: instrumentos de evaluación docente, calidad educativa, educación superior, dimensiones del perfil docente, características del perfil docente.

Abstract

This research shows questionnaires as instruments of teaching evaluation at the university level, from the perspective of the Peruvian university student. For this purpose, the main objective was defined, and it meant to determine the dimensions and characteristics of the university professor's profile that students consider most relevant in their academic development, as well as analyzing the best and worst characteristics developed by the same ones.

Therefore, it was used a quantitative approach, with a non-experimental, cross-sectional, descriptive, descriptive and relational questionnaire-type design. Furthermore, the sample of participants was classified according to the variables sex, age, level of studies and academic areas.

It was proposed to elaborate and apply the questionnaire as instrument to collect information in a sample of university students at the undergraduate and graduate levels in Peru who studied at a Peruvian university during the second academic semester in 2021. The identified student population belongs to a community of the social network Facebook.

The results obtained made it possible to objective identification of dimensions and characteristics that are most relevant in the students' professional instruction. Likewise, these results also made it possible to recognize the dimensions and characteristics that students consider were positively developed and those ones that were poorly developed during the second academic semester of the year 2021 in the Peruvian university environment at both levels, in their public and private universities.

Consequently, an objective evaluation of teaching performance within the framework of educational quality in higher education in Peru was carried out, based on the determinations and analysis proposed by the objectives of this Master Research.

It is expected that this proposal will evolve according to the specific academic needs linked to different educational levels at the university.

Keywords: Professor evaluation instruments, educational quality, higher education, dimensions of the teaching profile, characteristics of the teaching profile.

Índice de contenidos

Inhalt

1. Introducción.....	8
1.1. Justificación del desarrollo (bibliografía).....	9
1.2. Problema y finalidad del trabajo	10
1.3. Objetivos del trabajo	12
2. Marco teórico.....	13
2.1. Panorama internacional de la institución universitaria y su evolución	13
2.2. Situación de la evaluación de la calidad educativa universitaria	17
2.3. El cuestionario como instrumento de evaluación docente.....	23
3. Contextualización.....	27
3.1. La universidad en Perú	27
3.1.1. Evolución de la educación superior universitaria en Perú	27
3.1.2. Actores de la comunidad universitaria en Perú	31
3.2. Herramientas de evaluación alternativas de calidad docente	35
3.3. Los cuestionarios como instrumentos de evaluación de la calidad docente	36
3.3.1. Antecedentes	37
3.3.2. Aspectos positivos y negativos de los cuestionarios de evaluación docente	37
3.3.3. Necesidades y retos de los cuestionarios de evaluación docente.....	39
4. Metodología del Trabajo – Aplicación práctica.....	41
4.1. Objetivo	41
4.2. Destinatario del TFM	41
4.3. Cronograma	41
4.4. Métodos utilizados para la recolección de datos	42
4.5. Descripción de la población y muestra del estudio.....	44

4.6.	Fuentes de información e instrumentos utilizados	47
4.6.1.	Fuentes primarias.....	47
4.6.2.	Fuentes secundarias.....	47
4.6.3.	Instrumentos utilizados.....	47
4.7.	Descripción de las actividades que se han desarrollado	48
5.	Resultados.....	52
6.	Conclusiones.....	59
7.	Limitaciones y prospectiva (valoración crítica)	62
	Referencias bibliográficas.....	64
	Anexo A: Cuestionario de evaluación del desempeño docente	75
	Listado de abreviaturas.....	80

Índice de figuras

Figura 1. <i>Estudiantes terciarios a nivel mundial por 10.000 per cápita, 1900-2000.</i>	16
Figura 2. <i>Pirámide de Maslow</i>	22
Figura 3. <i>Marco legal vigente que establece la rectoría del MINEDU en el ámbito universitario.</i>	30
Figura 4. <i>Participación por grupo etéreo.</i>	45
Figura 5. <i>Participación por género o sexo.</i>	46
Figura 6. <i>Participación por nivel de instrucción.</i>	46
Figura 7. <i>Participación por áreas del conocimiento.</i>	47
Figura 8. <i>Dimensión 1 (organización, estructura o calidad) – Características peor desarrolladas – Periodo 2021-2.</i>	55
Figura 9. <i>Dimensión 2 (interacción profesor-estudiante) – Características peor desarrolladas – Periodo 2021-2.</i>	56
Figura 10. <i>Dimensión 3 (habilidad docente) – Características peor desarrolladas – Periodo 2021-2.</i>	57

Índice de tablas

Tabla 1. Variables y escalas de medición - Ejemplos prácticos.....	25
Tabla 2. Cronograma de trabajo.	42
Tabla 3. Dimensión 1 - Organización, estructura o claridad.	53
Tabla 4. Dimensión 2 - Interacción profesor – estudiante.....	53
Tabla 5. Dimensión 3 - Habilidad docente.	54

1. Introducción

La educación superior es el eje fundamental del desarrollo de una sociedad que aspira a salir del subdesarrollo o a mantener y mejorar su nivel de desarrollo. Los participantes destacados con una interacción continua y fluida son los estudiantes y los docentes universitarios.

Esta importancia radica en que sobre el docente se apoya el proceso académico-educativo del sistema universitario, cuyo producto final o resultado es el estudiante. Por tanto, es importante velar por la calidad del desempeño del docente; y para dicha evaluación se utilizan instrumentos de medición, entre ellos los cuestionarios de evaluación del desempeño docente.

La actividad como docente universitaria de la autora de este trabajo ha generado una inquietud en la mejora de estos instrumentos, luego de observar una constante respecto al trabajo aplicativo de los cuestionarios. Esta constante es la falta de participación mayoritaria para responder a estos instrumentos, percepción compartida con diferentes docentes universitarios de este y otros países del mundo.

Se realizó una búsqueda de las características de mayor y menor interés en las dimensiones propuestas, aplicados a los diferentes grupos de interés en base a dos factores diferenciadores: nivel (pregrado y posgrado) y área de estudios (Ciencias Sociales y Humanas, Ingenierías y Ciencias Naturales, Ciencias de la Salud, Ciencias Empresariales) para que, finalmente, el estudiante identifique los menos y los más relevantes desde su óptica o perspectiva particular.

La construcción del instrumento aplicado en este trabajo se hizo en base a los resultados de la búsqueda de trabajos anteriores relacionados al tema y, dentro de esos hallazgos se han considerado básicamente dos de ellos; cabe agregar que para dicha selección se tomaron en cuenta las características de dichas propuestas, tales como la simplificación, la localización latinoamericana y la actualidad (fechas recientes) de las mismas.

Los dos hallazgos mencionados en el párrafo anterior lo constituyen los aportes de Carlos-Guzmán (2016) y de Alonso (2019). Partiendo de dichas propuestas, se elaboró un nuevo instrumento a partir de las cuatro dimensiones de la enseñanza (Carlos-Guzmán, 2016) definidas en el dominio de lo enseñado, manejo de los aspectos didácticos, el pensamiento didáctico del maestro y la motivación, responsabilidad y autoeficacia docente; y de las

características del perfil de un buen docente desde la perspectiva del estudiante universitario (Alonso, 2019).

La divulgación y recolección de datos con este instrumento se hizo mediante la red social Facebook, donde se convocó a los miembros de una de sus comunidades (grupo con 100 miembros, aproximadamente), entre otros grupos de estudiantes peruanos de la misma red social; contando finalmente con la participación efectiva de 30 de sus miembros, durante el periodo de 10 días.

1.1. Justificación del desarrollo (bibliografía)

La calidad es una característica de relevancia en aspectos y áreas donde ciertas sociedades se han destacado más que otras, y que antes de la edad contemporánea se ha dado de forma intrínseca, pero sin asumirla como un área de estudio por sí misma.

Es así que la calidad se convierte en una actividad de “inspección” dentro de las industrias a partir de las revoluciones industriales de los siglos XIX y XX. Su evolución acelerada se inició en el siglo XX con el control estadístico del proceso (1933) y continuó con el aseguramiento de la calidad (1950), calidad total (década de 1990) y la tecnología e innovación (s. XXI) (Barrios Fretes, 2018).

No obstante, la calidad es un concepto muy debatido en todos los campos del conocimiento y del quehacer humano, y este adquiere múltiples significados en la educación superior. Para la institución universitaria la calidad se manifiesta como el “desafío de desarrollar ventajas competitivas y de servicios con calidad para lograr resultados óptimos en el aprendizaje de los estudiantes” (Boletín UNIFE OEC 2021-1, p. 12).

La evaluación de la calidad debe ser una actividad objetiva y, como tal, se debe valer de instrumentos. Uno de los instrumentos que ha sido más recurrente en la evaluación de la calidad de la enseñanza es el cuestionario, por ser un medio para la obtención de información y registro que permite verificar los logros o dificultades (Ministerio del Ambiente de Perú, s.f.) hallados en el proceso educativo.

De ahí la importancia de la construcción de los mismos, pues un instrumento de evaluación bien elaborado reflejará la realidad y permitirá emitir un diagnóstico objetivo y en tiempo real

de lo que acontece en dicho proceso de enseñanza. Este diagnóstico, a su vez, permitiría registrar el panorama actual y tomar medidas correctivas que se incorporan en los proyectos de mejora para abordar de manera sistematizada las situaciones que afectan a los procesos concretos (Davins Miralles, 2011) y, en este caso en particular, al proceso de enseñanza en el sistema universitario de Perú.

Sin embargo, para realizar una evaluación objetiva de este instrumento, también es importante observar sus deficiencias y revisar las posibilidades de complementación con otros instrumentos, en función de factores internos y externos que puedan influir en su construcción o aplicación.

Al respecto, se observa una crítica recurrente a los cuestionarios de evaluación de la calidad del docente universitario pues, aunque existen muchos y se circunscriben a las dimensiones y características que deben reunir los docentes universitarios, son abundantes en preguntas e incluyen algunas que “escapan” al conocimiento o capacidad de calificación por parte del estudiante. Por ello Álvarez Rojo et al. (1999) enfatizan la relevancia de definir las dimensiones y características, es decir, se debe reconocer que sólo se puede preguntar a los estudiantes lo relacionado a los aspectos de la docencia que ellos están cualificados para opinar.

También es importante reconocer la existencia, necesidad y función complementaria que tienen los otros instrumentos de evaluación. El apartado 3.2 (herramientas de evaluación alternativas de calidad docente) nos muestra los instrumentos alternativos existentes y su pertinencia complementaria para la evaluación del desempeño del docente universitario.

1.2. Problema y finalidad del trabajo

Históricamente se observa que existe un problema de falta de motivación en el desarrollo de los cuestionarios de evaluación docente que resulta, en consecuencia, en una baja tasa de participación de los actores del sistema educativo, especialmente del alumnado (Matosas-López et al., 2019) quienes, se presume, deberían de ser los más interesados en los mismos; más aún si se toma en cuenta que estos instrumentos sirven para medir la situación de la enseñanza y definir cambios o mejoras en beneficio del sistema educativo a nivel superior.

Estos resultados invitan a pensar en lo necesario de un cambio en el planteamiento, presentación o proceso de convocatoria participativa de estos instrumentos para superar esa falta de interés y/o participación. Es así que Díaz (2010) plantea la necesidad de plasmar algunos de esos cambios en cuanto a la objetividad de los instrumentos, adecuada selección del quién evalúa y uso positivo de los resultados para no generar o derribar esas grandes resistencias que se han dado durante muchos años. Por tanto, se sugiere la propuesta de trabajo para cada uno de estos requisitos:

- **Objetividad de los instrumentos.** Los instrumentos deben obedecer a la realidad de la situación, personajes y recursos con los que se cuenta; para un planteamiento y aplicación que obedezca a las necesidades reales de la docencia.
- **Selección de evaluadores.** La evaluación se suele dar de manera interna y externa, para lo cual ya se encuentra estandarizado el perfil del evaluador. El evaluador debe ser un profesional o un equipo de profesionales que actúe de manera imparcial, con experiencia y preparación en la evaluación de la calidad y con habilidades de transmisión comunicativa. Dentro de la universidad este equipo es designado por las autoridades en evaluación y, fuera de ella, existen agencias evaluadoras de la calidad que obedecen al ente rector a nivel nacional; siendo en el caso de Perú la SUNEDU.
- **Uso positivo de los resultados.** La finalidad de la evaluación docente es, finalmente, lograr la excelencia de la calidad educativa. Es así que, en este caso en particular, la propuesta de elaborar una plantilla “a la medida” (que obedezca a las expectativas y necesidades de los estudiantes) donde es el mismo grupo objetivo el que plantea las bases de su interés en la evaluación de la docencia, puede resultar relevante pues, a mayor muestra el margen de error y el nivel de confiabilidad es más preciso.

Se espera que este planteamiento de establecer una lista de criterios establecida “a la medida” del público objetivo, en este caso del estudiantado, capte un mayor interés y participación de este importante grupo. Además, es importante que facilite la socialización del instrumento y que, a su vez, esto genere información relevante que, en forma conjunta con otros instrumentos de evaluación consigan orientar dicha información al mejoramiento de la calidad educativa a través de cambios en el sistema educativo de la educación superior. Esto, a su vez, permitiría que la universidad peruana y sus actores puedan alcanzar el nivel competitivo de los sistemas educativos más prestigiosos y efectivos a nivel internacional.

1.3. Objetivos del trabajo

El establecimiento de los objetivos permite enfocar el tema a tratar y planificar el mismo. Es importante, por tanto, definir los mismos y establecer la diferencia o jerarquía; lo cual se refleja en los párrafos siguientes.

El **objetivo principal** del presente trabajo de investigación consiste en determinar las dimensiones y características del perfil docente universitario de mayor relevancia para el estudiante, así como aquellas que mejor y peor valoraron por estos.

Los **objetivos secundarios** que permiten alcanzar el objetivo principal en concordancia con el desarrollo del instrumento planteado se presentan como:

- Determinar la dimensiones y características del perfil docente de mayor relevancia para el estudiantado universitario de Perú.
- Analizar las características del perfil docente en mención mejor desarrolladas
- Analizar las características del perfil docente en mención peor desarrolladas.

2. Marco teórico

En este apartado se revisarán los precedentes relacionados a los cuestionarios como instrumentos evaluadores de la calidad del docente universitario. Se consideró importante tomar en cuenta lo que los expertos y estudiosos de la materia han investigado, con un abordaje que va desde una visión macro hasta llegar al tema específico del cuestionario. Por tanto, se ha dividido en 3 grandes segmentos que se tratarán al detalle, siendo estos el panorama internacional de la institución universitaria y su evolución, la situación de la evaluación de la calidad educativa universitaria y, finalmente, el cuestionario como instrumento de evaluación docente desde la visión del estudiante universitario.

2.1. Panorama internacional de la institución universitaria y su evolución

La universidad es una de las más grandes creaciones de la civilización occidental, única en su género: un instituto dedicado al mundo del intelecto; y esta no nació no de una idea preconcebida, sino de la paulatina convergencia de circunstancias históricas (Chuaqui, 2002).

Según Griffiths y Buttery, de la BBC (2018), se presume que las universidades más antiguas del mundo fueron Taxila y Nalanda (en la India), o tal vez tuvieron su origen en las sociedades sumerias que comenzaron a incorporar las escuelas de escribas (Eduba) 3.500 años antes de Cristo; sin embargo, la Universidad Al Qarawiyyin (en Fez, Marruecos) ostenta el récord mundial de la universidad más antigua del mundo que sigue en funcionamiento, según el récord Guinness.

Chuaqui (2002), con su análisis desde una óptica europea, indica que las universidades surgieron como resultado de la expresión del renacimiento intelectual que tuvo su origen en el siglo XI vinculado a la filosofía y teología; y agrega que además estas tuvieron su origen en las escuelas (catedráticas, principalmente) que eran las que impartían la enseñanza superior en aquellos tiempos.

Es así que la bula del papa Víctor III da origen a la fundación de la Universidad de Bolonia, la primera en Europa, en 1088 (Romero y Pupiales, 2013). Iyanga Pendi (1999) afirma que la Universidad de Bolonia tuvo una actuación destacada debido a que su *studia generalia* puso las bases para que la institución universitaria contribuya con la difusión del saber; además de ser

reconocida por ser la pionera en los estudios de Derecho y Humanidades y servir de modelo teórico e histórico para otros centros de enseñanza superior.

Luego, en la era colonial, se destaca la aparición de las dos universidades que fueron las más famosas en su momento: Salamanca y Alcalá de Henares (en España), las cuales servían como modelos para las universidades fundadas en Latinoamérica. Su influencia se refleja, de alguna manera, en la actual división de universidades estatales y privadas (fundamentalmente católicas) (Tünnermann, 1996, citado por Giraldo y Pereira, 2011).

Algunos años más tarde, en el continente americano, se funda la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en Lima, Perú, constituyéndose en la más antigua de América, a partir de su fundación el 12 de mayo de 1551. Su enfoque de enseñanza escolástica y aristotélica de corte religioso representaba los intereses del sector aristocrático con influencia del pensamiento español; compartiendo los mismos privilegios y libertades de la Universidad de Salamanca (España). En el s. XVIII cambia al sistema laico con su orientación al pensamiento francés de corte enciclopedista y el desarrollo de un pensamiento racional y lógico en la enseñanza (Medina y Escudero, 2008).

San Marcos es una muestra de que, con la Revolución Francesa, la universidad que se origina en América Latina se dejó influenciar por el **modelo napoleónico**, con su rasgo fundamental de centralización de la misma al Estado, y la formación de profesionales por encima del desarrollo de la investigación, de allí su organización por Facultades o áreas profesionales (Giraldo y Pereira, 2011).

Luego de ello, surge el **modelo alemán**, durante el siglo XVII, XVIII y XIX (este último fue el siglo de su consolidación), que identifica a Humboldt como el padre de la universidad alemana contemporánea. Humboldt junto a Fichte y Schleiermacher hicieron aportes al desarrollo de la educación superior en el mundo (Arredondo Vega, 2011).

Este modelo incorpora conceptos como libertad de enseñanza, el seminario como modalidad educativa, la ciencia como principio rector, la conferencia como modalidad de enseñanza; es decir, se estrecharon los vínculos entre la enseñanza e investigación, colocando a la universidad no solo como un canal de transmisión de conocimientos, sino un motor para el avance de la ciencia. Esta investigación científica fue la base para el surgimiento de disciplinas propias para la enseñanza, con sus propios métodos y contenidos específicos (Arredondo

Vega, 2011). Cabe agregar que los inicios del siglo XX marcan la imposición del modelo alemán en la mayoría de las universidades importantes del mundo, puesto que las universidades gozaban de un gran prestigio y sus profesores también (D'Andrea et al., 2012).

D'Andrea et al. (2012) enfatizan la focalización de las universidades en la ciencia durante los siglos XIX y XX y su carácter elitista, el cual se apertura a las clases más populares a partir de 1915. También afirman que el **modelo británico** fue el que permitió que la educación superior se hiciera accesible a las clases populares de muchos países con la apertura de más universidades, con una formación integral del hombre.

Otro modelo de gran prestigio es el **modelo norteamericano**, el cual tiene su punto de partida posterior a las guerras de la independencia (1790), mediante la creación de las State Universities. El objetivo era la formación de verdaderos ciudadanos y servidores de la comunidad, idea que prosperó cuando las autoridades de cada Estado asumieron esta responsabilidad con el establecimiento de un sistema de educación gratuita, bajo la premisa de que la educación superior no es un privilegio, sino más bien una necesidad democrática (Viñas Román, 1991).

Mientras tanto, en Latinoamérica no había una reflexión del significado de la universidad y su relación con la sociedad. Es en 1918, en Córdoba, Argentina cuando este cuestionamiento se manifiesta a través del “movimiento o reforma de Córdoba”, que propició una reflexión académica como una respuesta a la demanda de la clase media por acceder a una universidad cerrada a las clases más privilegiadas (Tünnermann, 2003).

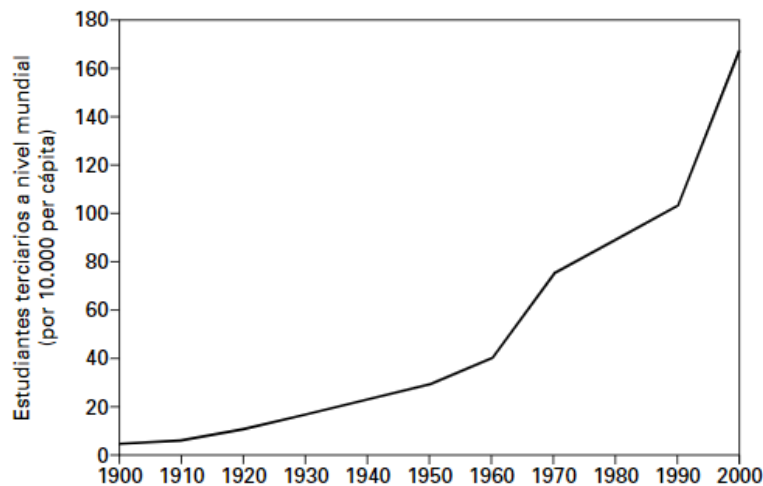
El siglo XX marca el inicio de una nueva era en la educación superior universitaria que busca la evolución articulada de la universidad con las necesidades de la sociedad, con mayor énfasis a partir de la segunda mitad de la centuria; siendo este el periodo de repunte de la educación superior.

Para ello, existen marcos institucionales a nivel global, regional y local con regulaciones y presupuestos diversos. Desafortunadamente los escenarios son diversos, lo cual implica que muchos se encuentran en desventaja y son pocos los que pueden lograr avances mayores en el ámbito de la calidad educativa superior.

El análisis de las cifras (Figura 1) refleja la veracidad de esta información sobre las desventajas y acceso a la educación superior, ya que en 1900 solo había 500,000 estudiantes a nivel

mundial en este nivel y, a inicios del siglo XXI (año 2000) se había incrementado a 100'000,000 de estudiantes en promedio. Esta última cifra representa el 20% de la cohorte de edad relevante a nivel mundial (UNESCO, s.f.; Schofer y Meyer, 2005); sin embargo, cabe resaltar que la mayor parte del crecimiento se produce durante las últimas cuatro décadas del siglo XX (Meyer y Schofer, 2006), tal cual se muestra en la figura 1, a continuación.

Figura 1. *Estudiantes terciarios a nivel mundial por 10.000 per cápita, 1900-2000.*



Fuente: La universidad en Europa y en el mundo: expansión en el siglo XX (Meyer y Schofer, 2006).

Con la creación de la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) en 1949 y la Primera Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural, en Santiago de Chile organizada por esta institución en 1957, se apertura el concepto de extensión universitaria, cuya misión es proyectar con amplitud los conocimientos, estudios e investigaciones que se realizan en la universidad, para permitir la participación masiva en la cultura universitaria para su contribución en el desarrollo social y la elevación del nivel espiritual, moral, intelectual y técnico.

Este planteamiento fue reconsiderado en la Segunda Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural, enfatizando la interacción que se debe dar entre la universidad y los demás componentes de la sociedad, asumiendo y cumpliendo el compromiso de participación mediante la creación de cultura y liberación y transformación total del entorno nacional (D'Andrea et al., 2012).

D'Andrea et al. (2012) resaltan el juicio de la UNESCO en el marco de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (1988), donde se enfatiza el trabajo articulado que debe tener la

educación superior con los problemas que surgen de la sociedad y del mundo del trabajo para atender las necesidades sociales, el respeto a las culturas y la protección del medio ambiente.

La Unión Europea y su construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), más conocido como Proceso de Bolonia (a partir de la Declaración de Bolonia, en 1999), constituyeron una magnífica oportunidad para que las universidades aborden un proceso de reforma de las universidades, adaptándose a la nueva realidad social denominada Sociedad del Conocimiento o Sociedad del Saber, tal cual lo afirman Montero Curiel (2010), Drucker (1994) y D'Andrea et al. (2021). Estos mismos autores refuerzan la idea de este nuevo escenario universitario, que se da como una respuesta a los cambios en el desarrollo científico y tecnológico y en la actividad económica que influye en otros ámbitos de la sociedad, con la consiguiente oferta de oportunidades a diferentes estratos sociales marcadamente distintos.

2.2. Situación de la evaluación de la calidad educativa universitaria

Complementando la construcción de este escenario educativo, Cano (2005) presentó el nuevo enfoque por competencias de la educación universitaria actual y un planteamiento de mecanismos que permiten la mejora o desarrollo de dichas competencias. Cano (2005) logró identificar las competencias del nuevo docente (luego de la revisión de varios investigadores especialistas) y enfatiza las más reiterativas, a saber: capacidad de planificación y organización del propio trabajo, capacidad de comunicación, capacidad de trabajar en equipo, capacidad de establecer relaciones interpersonales satisfactorias y de resolver conflictos y capacidad de utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Cano (2005) agrega, además, la necesidad de dos habilidades que deben aplicarse para la realización de estas competencias, siendo estas el autoconcepto positivo y ajustado y la autoevaluación constante.

Montero Curiel (2010) refuerza lo mencionado por Cano en el párrafo anterior respecto a las competencias, cuando resalta los objetivos de Bolonia respecto al enfoque de la educación superior por competencia. Esta propuesta se basa en el desarrollo de competencias concretas, definidas y precisas con la finalidad de dar respuesta a las exigencias o demandas de la nueva sociedad; siendo estas competencias el resultado del aprendizaje, plasmados en los saberes adquiridos por el estudiante durante el proceso de aprendizaje, demostrables al término del proceso de aprendizaje. Este nuevo estudiante desarrollará actividades concretas enfocadas

en un objetivo determinado, actividades que le permitirán alcanzar el dominio de los contenidos.

Con la Declaración de Bolonia (1999), la universidad lidera el desarrollo de la sociedad del conocimiento y asume la necesidad de que ésta promueva cambios profundos en las metodologías docentes, la estructura de las enseñanzas, la garantía de los procesos de aprendizaje, la movilidad estudiantil y la coordinación del profesorado (Montero Curiel, 2010).

Fernández Lamarra y Pérez Centeno (2016) concluyen que los procesos de aseguramiento de la calidad universitaria en América Latina han registrado una fuerte influencia de su práctica predecesora en América del Norte (Estados Unidos y Canadá), además de Europa.

Se sabe que en América Latina no ha existido una práctica de autoevaluación y evaluación en las universidades antes de este siglo, como sucede en los países desarrollados y esto se debe, principalmente, a la poca experiencia y conocimiento de los sistemas de evaluación, así como a la complejidad del problema a nivel latinoamericano. Esta complejidad incluye los aspectos propios de la realidad de cada país que condicionan las modalidades, las formas prácticas y ritmos de avance de los procesos correspondientes, especialmente en relación a las estructuras y mecanismos adoptados y socialmente reconocidos (Cevallos Becerra, 2014).

A todas estas características divergentes que dificultan el establecimiento de un sistema de evaluación y autoevaluación que se aplique en Latinoamérica, se suman la existencia de otros factores importantes como el rápido crecimiento del estudiantado a nivel superior, la disminución del presupuesto público destinado al sector educación, el incremento del número de instituciones privadas, la demanda del sector empresarial, la racionalización que se impone a los sistemas educativos y a las universidades, entre otros (Fernández Lamarra y Pérez Centeno, 2016).

El trabajo del Estado evaluador comienza a asumir el tema de la calidad de la educación universitaria, a fines de la década del 80 e inicios de la del 90. Este inicia en México (1989) con su integración en el NAFTA al igual que sus nuevos socios (Estados Unidos y Canadá), quienes le llevan mucha ventaja por décadas en materia de evaluación y acreditación de la educación superior. Durante la década de 1990 este cambio se expande a otros países de América Latina como Chile (1990), Brasil (en 2003, a través del PAIUB), Argentina (con la Ley de Educación Superior, 1995; y el establecimiento de la CONEAU, 1996); tendencia seguida por otros países

latinoamericanos (Fernández Lamarra y Pérez Centeno, 2016). Es así que el cambio de siglo (del s. XIX al s. XX), presenta el surgimiento de organizaciones a nivel de Latinoamérica que buscan el aseguramiento de la calidad educativa, tomando en cuenta la realidad iberoamericana.

Una de esas nuevas organizaciones que hace su aparición es el Mercado Común del Sur (MERCOSUR) en el año 1991, que se perfila como el proceso de integración regional que se inició con Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay; y posteriormente incorporó a Venezuela y Bolivia. Este espacio busca la integración competitiva de estas economías al mercado internacional, proceso que incluye la transformación del sistema educativo: Esta transformación cuenta con un Sector Educativo que coordina las políticas educativas de los países de MERCOSUR, con la misión de conformar un espacio educativo común, a través de la concertación de políticas que articulen la educación y el proceso de integración del MERCOSUR.

El Sector Educativo del MERCOSUR estimula la movilidad, el intercambio y la formación de una identidad y ciudadanía regional, para lograr una educación de calidad para todos, con atención especial a los más vulnerables en un proceso de desarrollo con justicia social y respeto a la diversidad cultural de los pueblos de la región. Se resalta como contribución principal a la educación universitaria de la región, la creación de la Red de Agencias Nacionales de Acreditación (2006) y la Comisión Regional Coordinadora de Formación Docente (2011). MERCOSUR también cuenta con otras instancias que gestionan acciones específicas en el sector (MERCOSUR, 1991-2021).

Luego aparece RIACES (la Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, creada el 7 de mayo de 2003) como parte de la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Argentina). RIACES constituye un espacio de integración educativa de los países iberoamericanos que pretende enfrentar los desafíos de la globalización de la educación superior mediante el diseño y desarrollo de respuestas conjuntas a necesidades compartidas, comunes y coordinadas que enfrente los desafíos de la globalización de la educación superior (RIACES, 2003).

La evaluación y acreditación de carácter institucional han permitido la fijación de límites a la creación indiscriminada de universidades y la puesta en marcha de criterios de limitación de calidad, especialmente con la apertura de nuevas universidades privadas, mediante una

regulación que garantice ciertos criterios de calidad. Esto es reafirmado por Fernández Lamarra y Pérez Centeno (2016) respecto a los casos de Argentina, Colombia y Chile.

Cabe agregar que la evaluación y acreditación universitaria es un proceso que también ha alcanzado a otros países, entre ellos Perú, a partir del año 2014 con la creación de la SUNEDU y sus organismos de soporte que, amparados en la Ley Universitaria N° 30220 (Congreso de la República del Perú, 2014) y otros mecanismos reguladores, buscan garantizar la calidad de la educación universitaria, que permita integrar al sistema universitario peruano dentro del contexto internacional. Por tanto, se puede decir que, aunque la revolución educativa a nivel universitario que está involucrando al mundo occidental se da a partir de la Declaración de Bolonia (1999), es importante tener en cuenta que la realidad educativa universitaria de Perú y sus cambios obedecen a otros aspectos internacionales y nacionales.

El afán de estandarizar la calidad de la educación universitaria a nivel superior ha implicado un sistema de organización donde confluye el trabajo de los organismos internacionales, las instituciones reguladoras de cada país y la aparición de agencias evaluadoras de la calidad. Las agencias suelen utilizar el término “garantía de la calidad” a las prácticas y la responsabilidad ejercida respecto a ellas. Esta garantía de calidad puede ser, en algunos países, el reconocimiento ministerial; mientras que en otros el reconocimiento es superior a eso, con la intervención de mecanismos reguladores o de reconocimiento (Stella, 2007).

Y continuando con la revisión de otras investigaciones que buscan reforzar esta búsqueda de calidad educativa, se tiene a los españoles Valle y Manso (2018), quienes han realizado una evaluación de la cuestión docente con nuevas perspectivas. Su exhaustivo trabajo analiza la labor docente y compara la realización de la misma en diferentes realidades, fundamentalmente en Iberoamérica.

Otro aspecto importante a resaltar relacionado a los orígenes de la baja calidad de la educación es la poca inversión que en Latinoamérica, históricamente, se destina al desarrollo y mejora del sector educativo universitario; lo cual también es un factor que contribuye al detrimento de la calidad educativa. Frente a este patrón, tenemos 2 países cuyos casos emblemáticos, buscaron romper este paradigma.

El primer caso emblemático que busca la mejora de su sector universitario es Chile. Es así que el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECESUP) chileno

invierte en la educación superior millones de dólares desde 1999; y aunque estos fondos no están vinculados directamente a la acreditación, cabe resaltar que tienen un impacto favorable en la educación superior chilena y su reconocida calidad.

Otro caso destacado es el Fondo Para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMEUC), intervención del gobierno argentino (1995-1999) para el mejoramiento de las universidades públicas de dicho país, con tasa de atención promedio de 100 proyectos y una inversión de 40 millones de dólares por año (Yamada y Castro, 2020).

Valle y Manzo (2018) refieren a la UNESCO, OEI y OCDE como instituciones que marcan las pautas de estos cambios y, en este caso en particular, a la profesión docente. El resultado de este exhaustivo estudio finaliza con la propuesta de claves para una política de cambio que tienen una explicación detallada, pero que se resumen en este apartado a manera de lista:

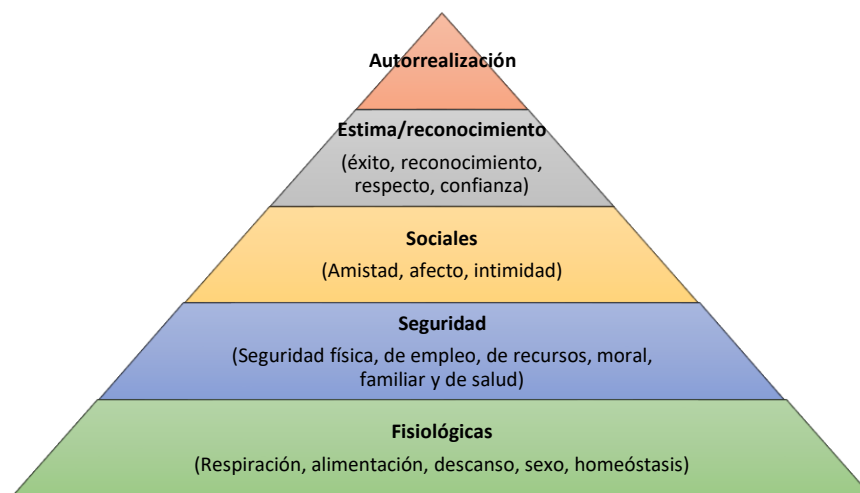
- Enfatizar la relevancia del docente en el desarrollo de la sociedad.
- Reconocer al profesorado como un profesional de la educación.
- Mejorar su consideración y prestigio social.
- Enfocar la formación docente hacia la (re-)construcción de la identidad profesional.
- Dotar al docente de las competencias profesionales necesarias para formar ciudadanos del siglo XXI.
- Concebir la formación y el desarrollo profesional y personal de los docentes como un continuo desde el paradigma del aprendizaje permanente.
- Promover políticas de profesorado centradas en la selección y atracción de los mejores.
- Favorecer las condiciones más propicias en los centros educativos y en el aula, que promuevan el desempeño eficaz de la profesión.
- Evaluar el desempeño de los docentes ante su enorme responsabilidad social.
- Promover la construcción de marcos internacionales sobre el docente.

Este análisis invita a revisar otros aspectos de carácter interdisciplinario, puesto que el tema de fondo propuesto implica la participación voluntaria del estudiante en la evaluación del docente universitario; luego se tiene que para conseguir la participación de los grupos de interés con sus respuestas a los instrumentos de evaluación (en nuestro estudio en particular, los cuestionarios) es preciso desarrollar cierto nivel de atención.

Al respecto, López Gonzales (2018, p. 30) ilustra este tema con la siguiente afirmación: “la atención depende básicamente de 3 factores externos: de la intensidad, de lo novedoso y del significado que tenga para nosotros, a veces desde la perspectiva sociocultural”. Y son estos factores los que conducen a la tesis que se expone en el análisis del contexto del presente trabajo cuando se presenta la propuesta de “socialización de los instrumentos de medición”.

Esta afirmación de López Gonzales invita a incluir los factores mencionados en un concepto, la motivación (en este caso en particular, motivación externa). Existen muchas teorías al respecto, pero todas confluyen en que la motivación surge como una respuesta a las necesidades que surgen en el transcurso de la vida, y Maslow (1943), lo grafica de manera muy sencilla y didáctica como una pirámide. Es evidente que la atención primordial se va a dar en la base de la pirámide, donde las necesidades fisiológicas se configuran como el foco de atención primordial para cualquier ser humano (Figura 2).

Figura 2. Pirámide de Maslow



Fuente: “A theory of human motivation” (Maslow, 1943).

Sin embargo, una vez superada la cobertura de las necesidades fisiológicas, se proyectan las necesidades de seguridad (ver Figura 2) donde la educación garantiza una dotación de conocimientos, competencias y habilidades que permitirán al ser humano la sobrevivencia, con decoro, en un mundo tan competitivo.

Es así que Sorenson y Reiner (2003) atribuyen la baja tasa de participación entre el alumnado en este tipo de instrumentos a su participación online, pues perciben una falta de

confidencialidad en su realización al consignar información personal para el acceso. Complementando esta información son muchos los estudios que constatan que las tasas de participación obtenidas con estos cuestionarios son muy inferiores a las alcanzadas en clase con cuestionarios en papel (Nulty, 2008; Stanny y Arruda, 2017; Stowell et al., 2012; citados por Matosas-López et al., 2019). Sin embargo, cabe agregar que esta percepción de la asociación tecnología-instrumento es una variable que varía con el tiempo y con las características de la muestra poblacional prospecto.

Otro aspecto importante para considerar en esta propuesta es la definición de ciertas cuestiones importantes que se deben tener presente. En primer lugar, qué se entiende por una docencia de calidad; en segundo lugar, qué funciones se le asignan a la evaluación de la docencia. Pues, según Ruiz Carrascosa (2005) no existe acuerdo para definir una “docencia de calidad”, debido a que la docencia es una actividad con características complejas y multidimensionales. y con enfoques variables; enfoques como la transmisión de contenidos curriculares o la estrategia centrada en el estudiante para que este cambie su concepción de lo que está estudiando.

La experiencia de evaluación de la docencia de Ruiz Carrascosa (2005) con la Universidad de Jaén (España) destaca la importancia de la aplicación de estos instrumentos que, finalmente, lo que buscan es integrar los resultados de la evaluación de la docencia en los planes de mejora de la calidad de la universidad y utilizar fuentes complementarias de información.

Sin embargo, es importante establecer límites en base al segmento objetivo, en este caso el alumnado, tomando en cuenta que sólo se les puede preguntar por los aspectos de la docencia sobre los que están cualificados para opinar (Álvarez Rojo et al., 1999). Por otra parte, existe una constante en las opiniones de los alumnos respecto al desempeño docente, pues se observa que estas permanecen estables a lo largo del tiempo en lo que respecta a su capacidad de identificación de las dimensiones más relevantes en la docencia de calidad (Marsh, 1984).

2.3. El cuestionario como instrumento de evaluación docente

Contextualizando el instrumento de evaluación propuesto llamado cuestionario, es importante mencionar que su elección se debe a que existe una opinión casi consensuada de

que los cuestionarios son altamente confiables, estables y relativamente válidos para medir ciertos aspectos del quehacer docente (Greenwald, 1997; Marsh y Dunkin, 1997; citados por Fernández y Luna, 2004).

Sin embargo, según Haskell (1997) y Sproule (2000), también es importante ser objetivos en el empleo de los mismos, por tanto se debería tomar en cuenta las críticas de la aplicación, interpretación y uso de los resultados de los instrumentos de evaluación para futuros trabajos con cuestionarios de evaluación docente; pues la deficiencia en algunos de estos procedimientos podrían influir en la participación en los mismos (cantidad de participantes y calidad de participación) y, por tanto, podrían ser un indicador de que no es el instrumento el que esté mal planteado, sino más bien algunos de los procedimientos mencionados. Es decir, el uso y difusión de los cuestionarios como instrumentos de recolección de opinión masiva se ha dado sin atender los aspectos técnicos básicos para validar su empleo, tal cual se revisa con muchos de los especialistas del tema (Fernández y Luna, 2004).

Capelleras y Veciana (2001) presentan la interesante propuesta de generar un esquema de aspectos a partir de los cuales se generen las preguntas de los cuestionarios. Su investigación aborda la calidad de servicio en la enseñanza universitaria y, para efectuar la misma, tomaron en cuenta la percepción de los estudiantes, quienes consideraron la relevancia de 22 atributos en el ámbito de la enseñanza universitaria. Esta investigación cuantifica los mismos mediante el análisis de las propiedades psicométricas de la escala y su bidimensionalidad.

Centra (1988) simplifica este análisis en la existencia de tres dimensiones que aparecen en casi todos los trabajos realizados sobre esta temática: organización, estructura o claridad; interacción profesor-estudiante y habilidad docente. De forma ocasional aparecen otras dimensiones como: evaluación del trabajo del curso, notas y exámenes, efectividad global o general.

Por otro lado, Ruiz Carrascosa (2004) luego de revisar a García Ramos (1997) establece cuatro factores comunes para la mayoría de los instrumentos de medición de la competencia del docente universitario, a saber:

- Dominio de la asignatura.
- Aspectos didáctico-técnicos (programación, organización, evaluación-exámenes y uso de recursos didáctico-metodológicos).

- Comunicación con el alumno.
- Motivación.

En lo que respecta a la construcción del cuestionario, resulta interesante atender a la relación que existe entre el tipo de pregunta planteada para que el instrumento efectúe una valoración cuantitativa o cualitativa de la información obtenida. Para ello Meneses y Rodríguez (2011) se enfocan, primeramente, en la clasificación de las preguntas. Para saber lo que se mide, se plantean preguntas factuales (para respuestas que pueden ser comprobadas) o subjetivas (para respuestas que no pueden ser comprobadas como opiniones o sentimientos) y para entender cómo se mide, se plantean preguntas abiertas (donde el participante tiene la libertad de expresarse) y cerradas (el participante debe elegir entre las alternativas ofrecidas lo cual, generalmente, esto implica una relación con escalas de medición).

Asimismo, para que el instrumento pueda realizar esa valoración cuantitativa, debe plantear preguntas con respuestas alternativas (o respuestas cerradas). La valoración de dichas preguntas implica la utilización de escalas de medición, cuya elección va a depender del tipo de variables que se usen. La Tabla 1 muestra a continuación, con ejemplos gráficos, la correspondencia entre los tipos de variables y las escalas de medición correspondientes.

Tabla 1. Variables y escalas de medición - Ejemplos prácticos.

Tipo de variable	Ejemplo de variable	Valores de la variable	Respuestas
Categóricas cualitativas	o Partido político	Liberal, conservador, independiente, socialista	Nominal
	Género	Masculino, femenino	Nominal
	Raza	Negro, blanco, amarillo, mestizo, mulato	Nominal
	Nivel de satisfacción	Alto, medio, bajo	Ordinal
	Calificación en el examen	A, B, C, D, E	Ordinal
Numérica cualitativa	o Temperatura	0° - 100°	Interval
	Coficiente intelectual	70 – 150 puntos	Interval
	Peso	1 – 100 K	Razón
	Estatura	0 – 2.50 m	Razón
	Rango de tiempo	0 – 125 años	Razón

Fuente: Escalas de medición (Coronado, 2007)

Sin embargo, es importante enfatizar que al ser la docencia una actividad con características complejas, multidimensionales y con enfoques variables, como lo indica Ruiz Carrascosa (2005), no es posible hacer una medición cuantitativa en todas sus dimensiones y características. A ello se agrega el factor de subjetividad, pues las opiniones y los puntos de vista no son medibles.

3. Contextualización

La revisión del marco teórico sienta las bases para la revisión del contexto universitario en el Perú. Dicho contexto implica revisar la situación de la universidad en el Perú y la evolución de su calidad educativa durante el presente siglo; junto con las instituciones y el marco legal que rigen el sistema educativo universitario, así como la participación de sus actores.

Esta contextualización también considera un vistazo a los instrumentos de evaluación docente alternativos y/o complementarios a la evaluación del desempeño docente y, finalmente, se profundiza la concepción de los cuestionarios como herramientas evaluadoras de la calidad del docente universitario.

Todo esto amplía la visión del conocimiento académico del tema, materia de investigación del presente trabajo; lo cual permitirá, finalmente, realizar un análisis con mayor objetividad y definir con fundamento los resultados, conclusiones, limitaciones y perspectivas de los cuestionarios de evaluación del docente universitario dirigidos a los estudiantes universitarios de Perú.

3.1. La universidad en Perú

La contextualización del tema en cuestión precisa la revisión de la evolución de la educación superior universitaria en Perú (panorama nacional, instituciones que rigen el sistema universitario y marco legal de la educación superior universitaria en Perú) y sus actores; todo lo cual se presenta a continuación.

3.1.1. Evolución de la educación superior universitaria en Perú

a. Panorama nacional

La referencia histórica del origen y evolución de la universidad en el Perú ha sido narrada, de manera sucinta, en el marco teórico. Sin embargo, en este apartado se prolonga esta revisión en el marco temporal del siglo XXI; cuando la evaluación de la calidad universitaria adquiere un carácter de obligatoriedad, como se explica en el siguiente párrafo.

Con la aprobación de la Ley No. 30220 o Nueva Ley Universitaria (Congreso de la República del Perú, 2014) el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) asume la rectoría de la Política de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria; es así que este ministerio crea una entidad de apoyo en esta labor, pero que funciona con autonomía de decisión, llamada Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) para el licenciamiento obligatorio de las universidades a nivel nacional.

El MINEDU (Ministerio de Educación del Perú, 2014) define el licenciamiento como el procedimiento que permite verificar el cumplimiento de las condiciones básicas de calidad dentro del sistema educativo universitario. Este proceso permite que las universidades obtengan su licencia de funcionamiento, con renovación periódica; vale decir que este procedimiento tiene carácter obligatorio y les permite operar durante 6 años. Antes de que termine este periodo las universidades deben solicitar la renovación de su licenciamiento para continuar operando como tal.

También se da la propuesta de la acreditación de las carreras universitarias, la cual hasta el momento es opcional, sin embargo, ya está regulada y tiene sus organismos encargados de la ejecución, tal cual se explica en otras partes del desarrollo del presente trabajo de investigación.

b. Instituciones que rigen el sistema universitario en Perú

El sistema educativo universitario peruano garantiza el derecho a la educación mediante diversos marcos regulatorios. Asimismo, existen instituciones encargadas de velar por el buen cumplimiento de las normas para el buen funcionamiento del sistema. A continuación, se presentan varias de ellas y se explica, brevemente, la labor de cada una de ellas:

MINEDU (Ministerio de Educación)

La Ley N° 28044 Ley General de Educación (Congreso de la República del Perú, 2003, p. 29) define al Ministerio de Educación “como el órgano gubernamental que define, dirige y articula la política educativa, recreacional y deportiva en conformidad con la política general del país; para lo cual cuenta con la Dirección General de Educación Superior Universitaria” .

SUNEDU (Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria)

Reconocida como una entidad que asegura a los estudiantes una educación de calidad en favor de los estudiantes mediante el proceso de licenciamiento y supervisión periódica del servicio educativo; dentro de un marco de eficiencia, predictibilidad, transparencia y respeto a la autonomía universitaria. Creado por Ley N° 28740 (Plataforma digital única del Estado Peruano, 2020).

SINEACE (Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa)

Entidad adscrita al Ministerio de Educación. Brinda garantía de la calidad del servicio que ofrecen las instituciones educativas y las personas a través de la evaluación, acreditación y certificación de competencias. De esta manera, contribuye a la mejora de la calidad educativa en el país. (Plataforma digital única del Estado Peruano, 2020). Creado por Ley N° 28740 (Congreso de la República del Perú, 2006).

CONEAU (Consejo de Evaluación y Acreditación de la Educación Universitaria)

Organismo que a través de la Dirección de Evaluación y Acreditación (DEAC) elabora el Modelo de Calidad para la Acreditación de las carreras universitarias, a partir de los modelos nacionales e internacionales; trabajo que realiza con un comité técnico ad hoc y especialistas de diferentes universidades peruanas, especialistas en evaluación de la calidad educativa (Cevallos Becerra, 2014).

c. Marco legal de la educación superior universitaria en Perú

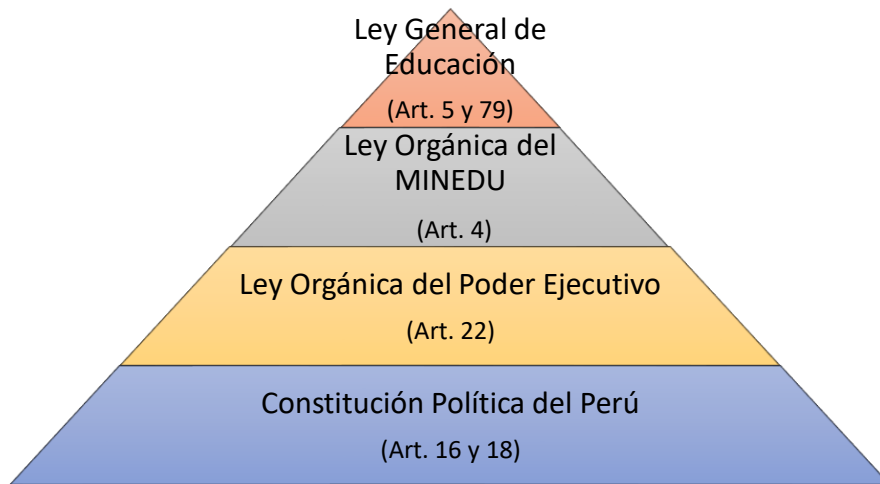
Según la Constitución y las leyes vigentes, el MINEDU tiene a cargo la ejecución de la política educativa y, por tanto, también incluye la educación universitaria, por lo que:

- Define, dirige y articula la política de aseguramiento de la calidad de la educación superior universitaria.
- Formula normas y supervisa su cumplimiento.
- Garantiza el derecho a la educación de calidad.

El Marco legal vigente para la educación universitaria en el Perú está basado en los artículos 19 y 18 de la Constitución Política del Perú, en el artículo 22 de la Ley Orgánica del Poder

ejecutivo, del Artículo 4 de la Ley Orgánica del MINEDU y de los artículos 5 y 79 de la Ley General de Educación (Figura 3), entre otros que se describen a continuación:

Figura 3. Marco legal vigente que establece la rectoría del MINEDU en el ámbito universitario.



Fuente: Adaptado de *Ley Universitaria*, Minedu, 2018, /www.minedu.gob.pe/n/nota_02.php

Constitución Política del Perú (1993)

Se destacan dos segmentos que tienen que ver con el derecho a la educación a través de dos artículos. El artículo 16 enfatiza el papel del Estado como coordinador y supervisor de la política educativa y supervisor de la calidad de la educación. En el ámbito de la educación superior universitaria, el artículo 18 refiere la potestad de la ley para establecer las condiciones que autoricen el funcionamiento (de las universidades).

Ley Orgánica del Poder Ejecutivo (2008)

El artículo 22, numeral 22.2 resalta la labor de los ministerios en sus correspondientes sectores, como entes que asumen la rectoría de sus respectivos sectores, mediante el diseño, establecimiento, ejecución y supervisión de las políticas nacionales y sectoriales.

Ley Orgánica del MINEDU N° 25762 (1992)

El artículo 4 (p. 1) de la referida ley resume la responsabilidad del Ministerio de Educación en este sector de la siguiente manera “El Ministerio de Educación formula las políticas nacionales en materia de educación, cultura, deporte y recreación, en armonía con (...) la política general del Estado; supervisa y evalúa su cumplimiento (...)”.

Ley General de Educación N° 28044 (2003)

Destaca el rol del sector privado en la educación a través de su artículo 5 (p. 2), puesto que “el Estado reconoce, ayuda, supervisa y regula la educación privada (...). La iniciativa privada contribuye a la ampliación de la cobertura, a la innovación, a la calidad (...)”. Luego, a través de su artículo 79 (p. 29) enfatiza lo mencionado a través de la Ley Orgánica del Ministerio de Educación, donde “el Ministerio de Educación es el órgano del Gobierno Nacional que tiene por finalidad definir, dirigir y articular la política de educación”.

Nueva Ley Universitaria N° 30220 (2014)

El numeral 15.5 del artículo 15 de la Ley Universitaria en mención faculta a la Sunedu a revisar y actualizar periódicamente las CBC (condiciones básicas de calidad) y se pretende que este procedimiento se extienda a los programas de estudios. Por el momento los programas pueden acceder a la acreditación, un procedimiento sin carácter de obligatoriedad hasta la fecha, pero que contribuye mucho a la calidad de los programas y genera un valor agregado a los mismos.

Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa N° 28740 (2006)

Esta ley mediante su título I, capítulo I, artículo 1° norma los procesos de evaluación, acreditación y certificación de la calidad educativa, define la participación del Estado en ellos y regula el ámbito, la organización y el funcionamiento del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE), a que se refieren los artículos 14° y 16° de la Ley N° 28044, Ley General de Educación.

3.1.2. Actores de la comunidad universitaria en Perú

Los actores de la comunidad universitaria dentro del campus son conocidos, siendo ellos los estudiantes, docentes, autoridades universitarias y personal no docente. Sin embargo, este concepto de comunidad universitaria, de acuerdo a la revisión de los apartados de marco teórico y de contextualización, se extiende también a la sociedad, empresariado, instituciones, organismos, entre otros; por la relación vinculante que existen entre todos. A continuación se revisa información relevante de cada uno de ellos dentro del panorama educativo universitario en Perú.

Estudiantes

Siendo ellos el principal objeto de la educación superior, es importante sus necesidades actuales y futuras, y es por ello que la nueva Ley Universitaria de Perú No. 30220 (Congreso de la República, 2014), en su afán de mejorar las competencias profesionales, propone cambios de enfoque y orienta a que el desarrollo de los syllabus de cada asignatura no solo se base en un contenido temático estático, sino que este conduzca a desarrollar contenidos con procedimientos y actitudes que desarrollen competencias. La efectividad de estas competencias, al finalizar cada periodo, se pueden medir mediante el alcance de los indicadores del logro del estudiante.

Reconociendo el movimiento revolucionario de la concepción de la educación universitaria a partir del Proceso de Bolonia se tiene que, a nivel macro, Montero Curiel (2010) identifica que los cambios más importantes el alumnado giran en torno a los siguientes factores: mayor responsabilidad, trabajo continuo, trabajo coordinado, trabajo en grupo, distribución del tiempo, formación universitaria y realización personal, además de la utilización de recursos y herramientas. Estos factores obedecen, y deben obedecer, a la relación que debe existir entre la educación y las necesidades de la sociedad que demanda el desarrollo de ciertas competencias para su crecimiento, desarrollo y proyección.

Docentes

Son los docentes universitarios los que, a través de sus conocimientos y experiencias profesionales, así como métodos y estrategias educativas, tienen la responsabilidad de lograr la efectividad de una educación de calidad que vaya acorde a las necesidades que la sociedad demanda y sus cambios.

Es importante reconocer, según lo mencionado por Marcelo y Vaillant (2016), que ser docente en el siglo XXI debe suponer para los miembros de la profesión que tanto los conocimientos como los estudiantes cambian a una velocidad mayor a la que estamos acostumbrados y, por tanto, se impone redoblar esfuerzos para seguir aprendiendo.

Por otro lado, Medina y Escudero (2008) reafirman un hecho indiscutible y es la contradicción que existe entre las exigencias de postgrado para la calificación docente (dadas en las reformas de la Ley Universitaria en Perú) y los exiguos salarios de los docentes, pese a que la

Ley Universitaria N° 23733, artículo 53 (promulgada el año 1983), establece la homologación de las remuneraciones de los docentes con las de los magistrados del poder judicial. Medina y Escudero (2008) acotan que los docentes realizan otras actividades económicas para cubrir las necesidades básicas y vitales, lo cual limita su tiempo y dedicación y, por tanto, no cumplen a cabalidad su labor docente.

Autoridades universitarias

La Ley Universitaria 30220 (2014) establece la conformación del gobierno de la universidad peruana, donde se define una jerarquía que va en el siguiente orden descendente: la Asamblea Universitaria, el Consejo Universitario, el Rector, los Consejos de Facultad, los Decanos. La conformación de cada uno de ellos se define en dicha ley.

Tanto en las universidades públicas como en las privadas la designación de sus autoridades se da a través de un proceso de elecciones donde los participantes son los representantes de la comunidad universitaria.

Cabe agregar que, al margen del aspecto formal de la designación de las autoridades ya determinado a través de los mecanismos regulatorios, es importante definir las cualidades de los cargos directivos para lo cual se recurre al material ofrecido por Cano García (2005), quien divide las competencias específicas de los directores en cuatro grupos, las mismas que pueden adaptarse perfectamente al sistema de gobierno de la universidad por su pertinencia, a saber:

- **Cualidades personales** como la decisión (para actuar con determinación) o el equilibrio (para actuar racionalmente en toda circunstancia).
- **Destrezas interpersonales** que incluyen la empatía (al entender a los demás) y la capacidad de trabajo en equipo (en el trabajo conjunto o de liderazgo).
- **Destrezas de gestión/dirección** donde se destacan las habilidades o capacidades de
 - planificación, motivación y liderazgo:
- **Destrezas técnicas** que complementan las competencias anteriores, y que se entienden como la habilidad de negociación, la capacidad de organización de recursos y la capacidad de evaluación con las estrategias y materiales (de evaluación) correspondientes.

Personal no docente

Según el Estatuto de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (2016, p. 96):

Los trabajadores no docentes están representados por el personal universitario que cumple funciones de gestión, administración, prestación de servicios, soporte a las autoridades y demás procesos de índole administrativa, técnica y soporte docente, académico e investigador, que la universidad necesita para cumplir sus funciones y objetivos.

Para complementar esta idea, la Ley Universitaria de Perú N° 30220 (2014) en su artículo 132 define que el personal no docente presta sus servicios de acuerdo a los fines de la universidad. Asimismo, también menciona que a este personal le corresponde los derechos propios del régimen laboral público o privado según labore en la universidad pública o privada. La gestión administrativa de las universidades públicas se realiza por servidores públicos no docentes de los regímenes laborales vigentes.

Sociedad

Daza y Elías (2015) plantean una serie de recomendaciones basadas en los cambios institucionales y los cambios sociales (consecuencia de la crisis económica) en el ámbito de la educación universitaria que se han dado desde fines del siglo XX y lo que va del presente siglo, orientadas al mejoramiento del proceso de implementación de las políticas universitarias, el rendimiento, el aprendizaje y la compleción de estudios. Agregan que estos cambios se deben dar desde una perspectiva de equidad participativa, sin perder de vista las desigualdades educativas existentes, y observando la delimitación de la política de la dedicación de recursos públicos para el aseguramiento del derecho de igualdad de oportunidades en una sociedad integradora; sugiriendo una política de becas para poder acceder al nivel universitario (según sea el ingreso familiar).

A ello se agrega la propuesta de una serie de cambios radicales que Daza y Elías (2015) consideran pertinentes, tales como el cambio estructural, cambio metodológico (proceso enseñanza-aprendizaje, integración y trabajo en grupo), condiciones de vida y estudios de los universitarios, elecciones educativas y orientación post universitaria. Sin embargo, por su pertinencia, en este apartado se destacan aquellos donde la sociedad juega un papel relevante; siendo el que llama más la atención el cambio metodológico (integración). De esa manera, se plantea la integración de las actividades sociales organizadas en el marco universitario, tales como el cine de la universidad, actividades deportivas, charlas, debates,

etc.; pues se ha demostrado estas logran tener un efecto positivo en la identificación académica de los estudiantes universitarios y, por ende, en su rendimiento.

Empresariado, instituciones, organismos

La investigación de Daza y Elías (2015) también destaca el papel del empresariado, instituciones y organismos como actores del sistema educativo universitario. Se enfatiza la importancia de las condiciones de vida y estudios universitarios pues, si bien es cierto que la nueva ordenación de las becas ha favorecido la distribución de recursos, también critican el hecho de que mucha gente queda fuera del mismo debido a que no pueden asumir los costes indirectos de la educación universitaria, resultado de la inexistencia de un buen sistema de préstamos blandos.

Es para estos casos en los que las instituciones proveedoras de becas, becas parciales y créditos educativos podrían replantear los mismos; pero para ello es necesario el establecimiento de políticas de financiamiento y distribución que tengan un alcance mayor dentro de la población universitaria objetivo.

3.2. Herramientas de evaluación alternativas de calidad docente

Tanto Schmelkes (2014) como Jornet, González & Bakieva (2012) coinciden en el trabajo de evaluación del desempeño docente, pues consideran que su desempeño debe valorarse utilizando diferentes herramientas, y no limitarse a una manera, como usualmente se hace.

Es así que la Unidad de Apoyo para el Aprendizaje de la Universidad Autónoma de México (2017) presenta una lista de los instrumentos de medición del desempeño docente que se emplean en su institución de manera diferenciada, y que se toman como referencia en virtud de la gestión educativa destacada de esta institución; a saber:

Escalas de actitud

Se reconoce que las escalas de actitud son instrumentos que sirven para medir la predisposición de reacción de un modo determinado ante ciertos estímulos como personas, objetos o situaciones concretas (Palacios Martínez et al., 2019). Cabe agregar que no existen respuestas correctas o incorrectas y que la escala más usada y conocida es Likert, la cual consiste en presentar diferentes escalas alternativas que se repiten para cada respuesta.

Pruebas estandarizadas

Instrumentos de evaluación que identifican y miden las fortalezas y debilidades de los estudiantes, detectando a aquellos con necesidad de mejora mediante la identificación de factores que influyen en su desempeño y haciendo el seguimiento correspondiente respecto a sus cambios dentro del proceso educativo (Fundación Carlos Slim, 2018).

Entrevista

Se entiende como técnica para recopilar datos, la cual hace uso del cuestionario como instrumento. Esta implica un diálogo entre entrevistador(es) y entrevistado(s) para conseguir respuestas sobre algún tema determinado. La idoneidad de la misma radica en la no manipulación de las respuestas, entendiéndose que no existen respuestas incorrectas o correctas (Díaz-Bravo et al., 2013).

Observación

Es un método de evaluación mediante el cual la voluntad y la intencionalidad se dirigen al objeto de conocimiento. Cabe resaltar su existencia con intencionalidad científica cuando se define como la recolección de información en forma sistemática, válida y confiable; siendo incluida en registros que contengan criterios claros para su posterior procesamiento (UABCS-CEAD, s.f.).

Portafolio

Constituido por una colección de documentos y materiales que reúnen una serie de documentos de trabajo como ensayos, trabajos, exámenes, tareas, proyectos, trabajos colectivos, hojas de trabajos entre otros; seleccionados y determinados de una manera estratégica. Su selección responde a los objetivos buscados en un portafolio de formación: la reflexión y la autoevaluación como forma de mejorar la práctica docente (UNAM-INEE-UAAA, 2017).

3.3. Los cuestionarios como instrumentos de evaluación de la calidad docente

Luego de revisar los instrumentos de evaluación de calidad docente a nivel universitario, este apartado se presenta como una revisión del instrumento de evaluación, materia del presente trabajo, es decir de los cuestionarios de evaluación de la calidad docente. Esta revisión incluye

los antecedentes de su uso, los aspectos positivos y negativo del empleo de los mismos y, finalmente, las necesidades y retos que enfrentan estos instrumentos en el entorno de la evaluación del docente universitario.

3.3.1. Antecedentes

Los cuestionarios son instrumentos estandarizados para la recogida de datos que, normalmente, forman parte de ciertas técnicas o metodologías de medición como las encuestas, entrevistas, evaluaciones, entre otros. Meneses y Rodríguez (2011) presentan al cuestionario como la herramienta que define un conjunto de preguntas que recogen información estructurada sobre una muestra, cuyas respuestas pasan por el tratamiento cuantitativo y agregado para la descripción de la población a la que pertenecen o la contrastación estadística de las relaciones entre las variables de interés.

Luna y Torquemada (2008) refieren que la década de 1990 remarca la necesidad de utilizar los cuestionarios como instrumento de un sistema de evaluación docente como parte de la delimitación explícita de los propósitos de la evaluación que asegure la credibilidad en el proceso de acciones dirigidas al mejoramiento de la docencia universitaria.

Siendo la tecnología un instrumento inherente al proceso enseñanza-aprendizaje de la educación superior universitaria (extendido a otros niveles de la educación, por cierto), en nuestros tiempos se encuentra ampliamente difundida la aplicación de los cuestionarios online. Aunque esta forma de difusión tenga sus detractores, no se puede negar que presenta muchas ventajas como el aporte de objetividad y rigor, la garantía de fiabilidad en la medida del aprendizaje con un mismo estándar para todos los estudiantes, el aporte de resultados inmediatos y la sostenibilidad del seguimiento y corrección del profesorado, evitando posibles errores o sesgos de corrección, entre otros (Morales, 2012).

3.3.2. Aspectos positivos y negativos de los cuestionarios de evaluación docente

Es importante evaluar la necesidad y la pertinencia del uso de un instrumento de evaluación docente como el cuestionario, basados en ciertas características como su estructura y conformación, la forma y medio de aplicación, el segmento al cual va dirigido, el momento de aplicación, entre otros; tal cual se revisa en este apartado.

Aspectos positivos.

Entre los aspectos positivos de los cuestionarios como instrumentos de evaluación de la calidad docente se enumeran los siguientes:

- Aplicación masiva. García y Medécigo (2014) indican las ventajas del cuestionario como instrumento de evaluación de la calidad docencia generalizado ya que, si está diseñado correctamente y cumple con los criterios psicométricos, recopila la opinión de los receptores de la labor docente como son los alumnos, puede aplicarse masivamente.
- Instrumento cuantificable. Asimismo, Meneses y Rodriguez (2011) destacan al cuestionario como un instrumento generador de información cuantitativa para su tratamiento estadístico, a partir de la información proporcionada por los participantes.
- Administración electrónica. En cuanto a la aplicación del instrumento, se destaca la administración electrónica de los cuestionarios, pues reduce el coste de administración y brinda flexibilidad para el trabajo con muestras grandes. Es decir, da facilidad y rapidez en la gestión de las respuestas y su registro (sin errores) para el análisis (Meneses y Rodriguez, 2011).

Aspectos negativos.

Por otro lado, se destacan los aportes de varios autores que muestran algunas de estas desventajas, entre las cuales encontramos las siguientes:

- Amplio espectro. El diseño del cuestionario de evaluación docente tiende a considerar una gran cantidad de aspectos de su labor; lo cual resulta una recolección de información excesiva e innecesaria que desvía el enfoque en los aspectos cruciales para el aprovechamiento académico del estudiante (Carlos-Guzmán, 2016).
- Visión idealizada del docente. Carlos-Guzmán (2016) resalta que es común encontrar que al docente se le sobrecarga de responsabilidades y deberes, confundiendo lo obligatorio, lo deseable y lo exigible; lo cual es poco realista pues sobrepasa su capacidad de ejecución eficiente. La evaluación (y sus instrumentos, técnicas y/o herramientas) deben valorar si el docente realiza las acciones que ayudan a la adquisición plena de los conocimientos y competencias requeridas.
- Mirada simplista de la docencia. La rigidez de los cuestionarios de evaluación docente generalmente valora solo la presencia o ausencia del atributo, mas no el grado o nivel de

importancia en el contexto educativo (Andreucci, 2011). La enseñanza es un procedimiento heurístico y complejo, donde ante una situación didáctica existen diferentes formas de responder (o reacciones) y distintas acciones para lograr el aprendizaje del alumno. Es decir, sus reactivos reflejan, habitualmente, un modelo transmisor de docencia, y no uno activo o centrado en el alumno (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002).

- Generalización excesiva. Implica la formulación de preguntas generalistas y descontextualizadas, sin articular las actividades con el tipo de materia que se enseña cuando, en realidad, no se debe tomar en cuenta tan solo si se hizo o no, sino además la pertinencia del uso de la técnica o estrategia para enseñar una materia o tema determinado (Carlos-Guzmán, 2016).

3.3.3. Necesidades y retos de los cuestionarios de evaluación docente

Desde los noventa se enfatiza la necesidad de utilizar los cuestionarios como instrumentos de evaluación docente, a los que se suma una serie de requerimientos básicos (delimitación explícita de los propósitos de la evaluación, manejo metodológico y administrativo que asegure la credibilidad en el proceso) dirigidos para el mejoramiento de la docencia (Luna y Torquemada, 2008).

Los análisis de las prácticas de evaluación en países como Estados Unidos, Canadá y México concluyen que por lo general se privilegian los propósitos administrativos sobre los de mejoramiento de la actividad educativa (Saroyan, 2003; Luna, 2002).

La incorporación de los cambios contextuales para la articulación de su filosofía y su misión institucional propios de cada situación educativa. Dentro de estos cambios se incluyen las peculiaridades de los planes de estudio por competencias, la educación a distancia y las particularidades del contexto pedagógico (ejemplo: nivel educativo de licenciatura o posgrado). De no hacerse de esta forma, corren el riesgo de ser obsoletos (Luna y Torquemada, 2008).

La inclusión de la información obtenida a partir de los cuestionarios que se incluye en el diagnóstico general de necesidades se complementa con otras metodologías que ayuden a determinar las necesidades particulares (Luna, Cordero y Galaz, 2007).

Una conclusión generalizada en el ámbito de la investigación sobre los cuestionarios, es que se cuenta con las evidencias de validez necesarias para justificar su utilización, sin embargo,

no son suficientes. Por ello, es deseable que la investigación futura amplíe el rango de criterios de validez (Luna y Torquemada, 2008).

4. Metodología del Trabajo – Aplicación práctica

4.1. Objetivo

Este trabajo tuvo como objetivo principal determinar las dimensiones y características del perfil del docente universitario que tienen mayor importancia para el estudiante universitario peruano, así como reconocer y analizar aquellas que han sido mejor valoradas y peor valoradas por los alumnos.

4.2. Destinatario del TFM

El presente Trabajo Fin de Master se realizó por una convocatoria imperativa para la obtención del grado de Máster Universitario en Evaluación de la Calidad y Procesos de Certificación en Educación Superior, por tanto, el primer destinatario es la Universidad Internacional de la Rioja.

La opción de publicación del mismo amplía el alcance a otros destinatarios como las instituciones y personas dedicadas o inmersas en los sistemas de evaluación de la calidad y procesos de certificación en educación superior.

4.3. Cronograma

La elaboración de este trabajo tuvo 2 fases:

Fase 1: Preparación y envío de la solicitud del tema de TFM (primer semestre)

Fase 2: Preparación del TFM (segundo semestre).

Si bien es cierto que la fase 2 del presente trabajo se proyectó en su realización tal cual se muestra en el cronograma que se presenta en la Tabla 2, es importante agregar que trasciende a estas fechas, pues existe un trabajo de revisión y sugerencias posterior que el director del TFM realizó a la autora del presente. Esta entrega extemporánea se realizó en 2 fechas diferentes, siendo la última presentación de la estudiante 7 semanas posteriores, aproximadamente.

Tabla 2. Cronograma de trabajo.

Meses y semanas	Mes 1				Mes 2				Mes 3				Mes 4		
Actividades	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15
Revisión bibliográfica	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Selección y determinación de contenidos			x												
Elaboración del esquema de trabajo				x											
Coordinaciones para aplicación de instrumento de evaluación				x	x	x	x								
Reuniones de orientación				x				x						x	
Elaboración del instrumento de evaluación									x						
Aplicación del instrumento de evaluación										x					
Recolección, análisis y procesamiento de la aplicación del instrumento										x	x				
Revisión de resultados												x			
Planteamiento de conclusiones y recomendaciones													x	x	
Control de calidad previo a cada entrega					x				x					x	x
Entrega 1					x										
Entrega 2									x						
Entrega 3															x

Cabe agregar que este cronograma se amplió a dos meses adicionales aproximadamente, los cuales se destinaron a la revisión y depuración de forma y de fondo del desarrollo del TFM, con el seguimiento periódico del director del presente trabajo en tres sesiones de una hora aproximadamente. Asimismo, cabe agregar otros medios de comunicación de consultas cortas como los correos electrónicos.

4.4. Métodos utilizados para la recolección de datos

La propuesta de Alonso (2019) fue el punto de partida y sentó las bases para el planteamiento de la presente investigación, pues se consideró un aspecto relevante la importancia que los alumnos dan a ciertas características profesionales, académicas y personales de un docente. Esta semejanza tuvo convergencia con el problema de investigación y los objetivos planteados

define que este es un trabajo de investigación cuantitativa, con diseño no experimental, transversal, descriptivo y de relación, tipo cuestionario.

A continuación, se sustenta esta clasificación:

- **Cuantitativa** debido a que se hizo uso un instrumento estandarizado (parcialmente, puesto que consta de preguntas cerradas, pero también abiertas).
- **No experimental** porque el instrumento se evaluó tal cual, sin manipulación de cifras u otros.
- **Transversal** ya que se evaluó la evaluación del desempeño docente en relación a variables (nivel y áreas) y en un momento específico (periodo académico 2021-22).
- **Descriptiva** puesto que el nivel de profundidad de la búsqueda del conocimiento que se obtuvo precisó de la descripción de las características de la muestra, entre otros.

Ampliando la explicación en lo que respecta a las formas de agrupamiento de los participantes del instrumento que se definen como las variables; se tiene que se clasificaron en grupos por edad, sexo, nivel de estudio y áreas académicas.

Existen detalles importantes a resaltar con estas variables y su cuantificación en los resultados. Por un lado, a partir de investigaciones que han analizado el nivel del curso (licenciatura, posgrado) y su naturaleza (obligatorio u optativo) se concluye que estos factores influyen sobre los puntajes que los estudiantes otorgan al profesor y, como resultado, es muy difícil analizar la interacción entre estas variables (Cohen, 1981; Abrami, D'Apollonia y Cohen, 1990; citados por Fernández y Luna, 2004). Sin embargo, son factores que se dan en la praxis de la percepción de la docencia y, por tanto, se tomaron como referentes válidos para la propuesta de las variables a tomar en cuenta en el presente trabajo.

Cabe agregar que la identificación de las variables se sustentó en estudios que relacionan la opinión de los estudiantes (en puntaje) con la efectividad del profesor para su uso en diversos cursos y niveles de enseñanza; pero además se identificaron factores ajenos al docente que afectan la evaluación efectuada por los estudiantes, factores que se convierten en variables extrañas (Marsh, 1984).

Asimismo, Pineda et al. (1994) considera que mientras exista mayor participación de la población objetivo, menor será el error de la muestra (especialmente si se trata de una investigación netamente cuantitativa). También es importante enfatizar que se trabajó con la

lógica del investigador y, en este caso en particular, al contar con una muestra docente inferior a 100 individuos (muestra pequeña) se trabajó con el muestreo no probabilístico intencionado, pues la autora de la presente investigación utilizó su criterio personal para la selección de los elementos, en consideración a sus limitaciones de presupuesto y tiempo disponible.

Otro referente teórico que se consideró para este trabajo es el hecho de que dentro del aspecto subjetivo existe consenso en que los puntajes de los maestros de licenciatura de inglés, humanidades y artes tienden a ubicarse en los niveles alto y medio; los de ciencias sociales en los lugares medio bajo, y los de ciencias naturales, exactas e ingeniería en el bajo (Feldman, 1978; Cashin, 1990, 1992; Franklin y Theall, 1992; García, 2003; citados por Fernández y Luna, 2004); sin embargo, se observó que en la aplicación del instrumento, materia del presente TFM, se dieron resultados sorprendentes, como se muestran en los apartados a continuación.

4.5. Descripción de la población y muestra del estudio

La población escogida para la aplicación del instrumento cuestionario de evaluación de la calidad docente incluyó a los estudiantes universitarios del Perú de diversas edades, sexo, niveles y áreas de especialidad ubicados en las comunidades de la red social Facebook. La convocatoria para responder este instrumento contó con la participación (muestra) de 30 de sus miembros, en una de sus comunidades con 100 miembros en total.

Dado que el objetivo principal consistió en replantear la tradicional elaboración y/o difusión de los cuestionarios dirigidos a los estudiantes universitarios con la finalidad de evaluar la calidad del desempeño docente en dicho nivel, era fundamental recoger información al respecto de este grupo humano, para poder analizarla y evaluarla.

Se utilizó el muestreo no probabilístico intencionado debido a que se aplicó, de forma deliberada, en este grupo de estudiantes universitarios de Perú, es decir, se trabajó con una muestra de grupo típica y, además, porque esta brindaba un fácil acceso (Universidad de Sonora, s.f.).

La descripción de la muestra se basa en la **parte 1** (información para la clasificación) del instrumento aplicado. Se observó que, a pesar de la existencia de cierto nivel de desconfianza,

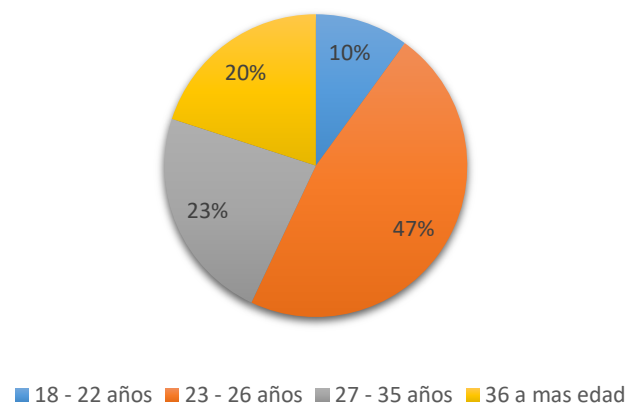
toda la muestra (30/30 participantes) proporcionó su correo electrónico. Se intuye que el ofrecimiento de compensación económica para la respuesta a esta pregunta en particular pudo ser un motivante para ello, y aunque Matosas-López et al (2019) pronostican falta de reflexión y tan solo un interés económico frente a este tipo de estímulos, cabe agregar que se planteó el mismo como un detalle de agradecimiento por ser la compensación simbólica, por su poca cuantía.

Además, también se observa que los participantes identificaron con facilidad su opción de respuestas a las preguntas de clasificación.

No obstante, y a pesar de la brevedad del cuestionario, no todos los participantes dieron respuesta a todas las preguntas o tuvieron respuestas incompletas.

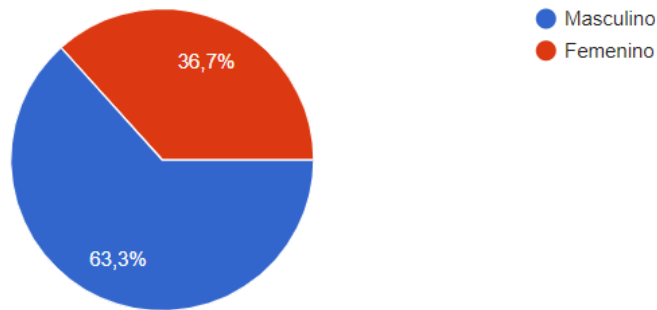
La Figura 4 identificó que el grupo etáreo de mayor participación (47%) fue el de los estudiantes de 23 a 26 años de edad (14 estudiantes), lo cual coincide con las edades de egreso e integración (formal y a tiempo completo) al mercado laboral de los estudiantes de pregrado. Los grupos de edades extremos, es decir los menores de 23 años de edad y los de 36 años de edad a más tuvieron una participación menor (9.9 y 20.1% respectivamente).

Figura 4. Participación por grupo etáreo.



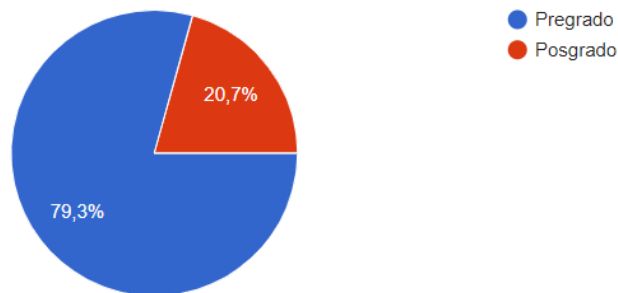
Además, se observa una mayor participación de estudiantes del sexo masculino (63.3%) en comparación con estudiantes del sexo femenino (36.7%) en una proporción de 2:1 aproximadamente (Figura 5).

Figura 5. Participación por género o sexo.

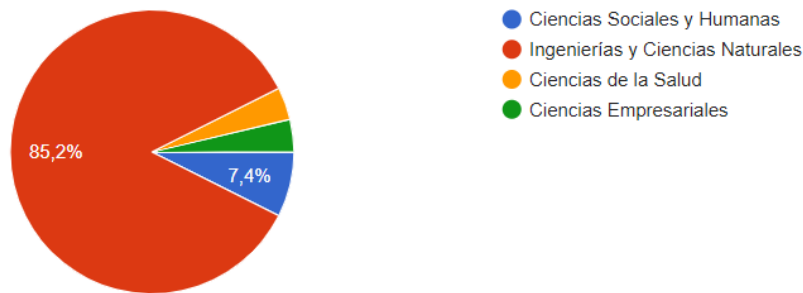


Asimismo, se percibió mayor participación entre los estudiantes de pregrado que entre los estudiantes de posgrado (Figura 6).

Figura 6. Participación por nivel de instrucción.



Se observó la participación de 85.2% de los estudiantes de ingenierías y ciencias de la salud. Las otras áreas, en su conjunto, suman 14.8% (Figura 7).

Figura 7. Participación por áreas del conocimiento.

4.6. Fuentes de información e instrumentos utilizados

El desarrollo de este trabajo implicó recurrir a fuentes de información e instrumentos, tal cual se describen a continuación:

4.6.1. Fuentes primarias

Se obtuvo información por contacto directo con los sujetos que participan en el estudio. Los sujetos seleccionados constituyeron las fuentes primarias de información, así como las evaluaciones de calidad docente aplicadas previamente en diversas instituciones y grupos educacionales.

4.6.2. Fuentes secundarias

Se refiere a la Información obtenida a partir de documentos diversos como bibliografía especializada, artículos, informes, sitios web, intercambios de opinión con especialistas, entre otros. Estos son citados o mencionados en los segmentos donde se utilizan su información y, con mayor detalle, en las referencias bibliográficas.

4.6.3. Instrumentos utilizados

El cuestionario de evaluación docente es el tema central de este trabajo y, por tanto, el instrumento que se aplicó para la obtención de información relevante que sirva para plantear

una plantilla de trabajo en la evaluación del desempeño del docente universitario en Perú. La construcción de este instrumento (ver Anexo A) tuvo en cuenta la información de Carlos-Gumán (2016) respecto a las cuatro dimensiones esenciales de la enseñanza (dominio de lo enseñado, manejo de los aspectos didácticos, el pensamiento didáctico del maestro y la motivación, responsabilidad y autoeficacia docente). Estas dimensiones incluyen las características tomadas del perfil del buen docente planteado por Alonso (2019). El resultado final fue un cuestionario que buscó reconocer y recolectar, de manera sencilla y simplificada, las dimensiones y características que, para ellos, tienen mayor transcendencia en su educación profesional.

4.7. Descripción de las actividades que se han desarrollado

La Tabla 2 (Cronograma de Trabajo) muestra las actividades realizadas para el desarrollo del presente TFM, de manera consecutiva o paralela, las cuales se describen a continuación:

Revisión bibliográfica

Se consideraron buscadores como Google Académico y se accedió a recursos diversos (textos, artículos, revistas, publicaciones periódicas, etc.) a través de las bibliotecas virtuales y otros recursos informáticos de la Universidad Internacional de La Rioja y de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón.

Selección y determinación de contenidos

Se recurrió a diferentes claves de búsqueda, donde las variables y palabras claves fueron un factor importante de asociación de ideas.

Elaboración del esquema de trabajo

Se utilizó la plantilla actualizada de TFE de la UNIR. El marco teórico se planteó en base a la información necesaria para el desarrollo del presente trabajo.

Coordinaciones para aplicación de instrumento de evaluación

Con el respaldo de las autoridades competentes de la UNIR se estableció la formalidad para la propuesta de una facultad de una universidad privada del Perú. Paralelamente la autora del presente trabajo estableció contacto con otras instituciones representativas que pudieran ser objeto de la aplicación del instrumento. Finalmente, se estableció el vínculo con un grupo de Facebook específico, comunidad integrada por 100 miembros aproximadamente al 11 de noviembre de 2021, comunidades de la red social que incluyen estudiantes universitarios de Perú.

Reuniones de orientación

La autora de esta propuesta tuvo reuniones virtuales periódicas con su director de TFM, sumando un total de 4 a lo largo del segundo semestre académico del año 2021, y 3 reuniones extraordinarias en enero y febrero de 2022; con 1 hora de duración cada una, en promedio. Asimismo, es importante enfatizar la posibilidad de interactuar por el envío de mensajes por correo electrónico para aclarar detalles menores.

Elaboración del instrumento de evaluación

Hubo una actividad previa de revisión bibliográfica, investigación y consultas que sentaron las bases para determinar los parámetros del instrumento de evaluación, la población objetivo, las variables, entre otros factores relevantes para la elaboración del instrumento. Estos son los pasos que se siguieron en la construcción del cuestionario (Martínez, 2002): descripción de la información necesaria, redacción y selección del tipo de preguntas (preguntas sociodemográficas, determinación de preguntas abiertas y/o cerradas, redacción de las preguntas), redacción de la introducción/presentación y de las instrucciones, diseño del aspecto formal del cuestionario.

Aplicación del instrumento de evaluación

La formulación del instrumento de evaluación se realizó en el formato Google Forms y planteó su difusión a través de la red social Facebook en la comunidad “Estudiantes universitarios del

Perú” y otras comunidades estudiantiles universitarias peruanas durante el periodo de tiempo comprendido entre el 28 de diciembre de 2021 y 7 de enero de 2022.

Recolección, análisis y procesamiento de la aplicación del instrumento

La difusión del instrumento tuvo respuesta de 30 miembros de la comunidad estudiantil universitaria de Perú. En el análisis se identificaron las variables diferenciales de la muestra encontrada y, finalmente, se trasladó esta información a figuras y cuadros que facilitan la revisión de resultados.

Revisión de resultados

Se revisaron los resultados, identificando las variables diferenciales (sexo, edad, nivel, área de especialidad); con fecha posterior al 7 de enero de 2022 (23:59 h) que fue la fecha límite establecida para el envío de las respuestas por parte de los estudiantes que participaron de este instrumento.

Planteamiento de conclusiones, limitaciones y prospectivas

La revisión de resultados de la aplicación del instrumento y los antecedentes revisados permitieron observar diferencias y similitudes entre trabajos similares realizados anteriormente y el de esta propuesta; lo cual sirvió de base para la determinación de conclusiones y planteamiento de recomendaciones de utilidad al conocimiento en el uso de estos instrumentos de evaluación, así como la repercusión de su aplicación en la búsqueda de la excelencia educativa universitaria.

Control de calidad previo a cada entrega

Se revisaron detalles de los contenidos y presentación (revisión de ortografía, orden, presentación, etc.) de los avances (previo a la entrega 1 y 2) y del trabajo final (previo a la entrega 3) en base a los materiales de trabajo básico como instrucciones, plantilla de trabajo UNIR, Normas APA Séptima Edición y a otras regulaciones y normas estipuladas por la UNIR.

Entrega 1

Presentación de avance del TFE al 25%.

Entrega 2

Presentación de avance del TFE al 50%.

Entrega 3

Presentación del TFM desarrollado al 100%. Cabe agregar que hubo una prórroga en el plazo de la entrega 3 debido a diversos factores, extendiéndose la misma a un mes adicional; en términos temporales se indica como la 20ª semana. Asimismo, también se dieron otras fechas de entregas posteriores donde se afinaron detalles de fondo y de forma del TFM, lo cual, en términos de tiempo agregó 7 semanas adicionales en promedio a la entrega final y corregida.

5. Resultados

Los resultados obtenidos dan respuesta tanto al objetivo principal como a los objetivos secundarios que se pretendieron obtener con el desarrollo del presente TFM y la aplicación del instrumento propuesto.

Como se ha comentado en el apartado 4.4., la **parte 1** del cuestionario registró el número de estudiantes que participaron de acuerdo a la clasificación de la muestra grupo por rango de edad, sexo, nivel de estudios universitarios, área de estudios o especialidad de la muestra poblacional (variables).

La **parte 2** del cuestionario (el cuestionario propiamente dicho) presentó 3 preguntas concretas, que delimitaron y centraron las preguntas en las 3 dimensiones del trabajo docente determinadas; vale decir la organización, estructura o claridad; interacción profesor-estudiante; y habilidad docente.

Cabe agregar que hubo un trabajo previo de ubicación de la muestra participante de este instrumento el cual fue complejo y limitado. Finalmente, se tomó la decisión de difundir el cuestionario a través de la red social Facebook. Se delimitó la participación solo a las comunidades de estudiantes que estudiaron, de manera efectiva, en universidades peruanas durante el periodo académico 2021-2.

La **pregunta 1** se planteó en relación a la primera parte del objetivo principal y al primer objetivo secundario del presente trabajo de investigación (determinar las dimensiones y características del perfil docente de mayor relevancia en el ámbito académico universitario desde el punto de vista del estudiante). Por ello, se le solicitó a cada estudiante ordenar, según la importancia que represente para él/ella, las características del perfil docente que se indican, representando el N° 1 la característica que para cada uno(a) tuviera mayor importancia y, por tanto, los otros números representarían los siguientes niveles de importancia, según criterio e interés individual.

En lo que respecta la dimensión organización, estructura o claridad, 9 participantes dieron mayor importancia a la evidencia de dominio de la materia (30%), mientras que solo para 4 estudiantes (13.3%) la evaluación formativa calificó como una característica primordial en esta dimensión 1 (ver Tabla 3) en lo que concierne a la organización estructura y claridad del desempeño del docente universitario:

Tabla 3. Dimensión 1 - Organización, estructura o claridad.

Características del perfil docente	Orden de importancia / Cantidad de personas							
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°
Relaciona la teoría y la práctica	6	4	4	5	0	2	4	5
Realiza una evaluación formativa	4	7	4	2	0	4	3	5
Proporciona material de estudio claro	7	3	4	4	1	2	3	5
Es responsable	7	4	4	2	1	1	4	6
Resuelve las dudas en clase	5	5	3	4	0	3	2	7
Prepara sus clases	5	6	1	4	1	1	3	7
Trabaja con ejemplos prácticos, reales	7	1	4	6	1	1	3	6
Evidencia dominio de la materia	9	3	3	3	0	0	5	7

La dimensión interacción profesor-estudiante reflejó un balance equilibrado en las opiniones de los alumnos al respecto; en lo que concierne el primer lugar en importancia. La motivación y la comprensión son características que tuvieron el primer lugar en importancia para 7 alumnos (23.3%) respectivamente, mientras que la característica de buen carácter es sumamente importante solamente para 5 estudiantes (16.6%); tal como se puede apreciar en la Tabla 4 que se muestra a continuación.

Tabla 4. Dimensión 2 - Interacción profesor – estudiante.

Características del perfil docente	Orden de importancia / Cantidad de personas								
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°
Es motivador	7	5	1	3	2	0	2	7	2
Demuestra buen carácter	5	6	4	1	2	0	7	0	4
Muestra apertura hacia el alumnado	6	5	3	3	1	0	4	4	3
Demuestra comprensión frente a circunstancias particulares	7	3	4	3	1	1	4	1	5
Valora el esfuerzo del alumno	6	4	2	4	2	0	2	5	4
Genera un ambiente de empatía	6	3	4	4	1	1	2	4	4
Tiene capacidad de escuchar	6	2	5	3	2	0	2	5	4
Facilita la buena comunicación	6	1	6	2	3	1	1	5	4
Trabaja con Respeto hacia el alumno	6	4	4	3	1	0	1	6	4

El sondeo de la dimensión habilidad docente (Tabla 5) muestra la importancia primaria que, para los alumnos, representó la característica de explicaciones claras (7 estudiantes o 23.3%),

mientras que el fomentar la participación tuvo una importancia menor (7 estudiantes o 23.3% votaron por la sexta posición para esta característica).

Tabla 5. Dimensión 3 - Habilidad docente.

Características del perfil docente	Orden de importancia/ Cantidad de personas					
	1°	2°	3°	4°	5°	6°
Trabaja con estrategias y las enseña	5	5	3	5	7	4
Fomenta la participación	6	3	4	6	3	7
Emplea metodología diversa y adaptada	5	5	3	5	7	4
Realiza una buena valoración de trabajos	6	2	6	5	4	6
Realiza una buena valoración de prácticas	6	3	4	5	6	5
Da explicaciones claras	7	2	5	5	5	5

La **pregunta 2** constó de 3 partes: escoger una característica de cada dimensión (la que considerara que fue mejor desarrollada en el último periodo académico 2021-2), indicando el nombre de la asignatura y, opcionalmente, dejar comentarios para sustentar su respuesta. De esta manera se buscó cumplir con el segundo objetivo secundario del presente trabajo, el cual consiste en analizar las características del perfil docente en mención mejor desarrolladas.

Respecto a su dimensión 1 (organización, estructura o claridad) se observa que hubo un problema de comunicación con esta pregunta en su primera parte (razón por la cual no se presenta material gráfico al respecto); sin embargo, la segunda y tercera parte sí consiguieron una participación más definida.

De acuerdo a los resultados obtenidos, se observó que las asignaturas del área de Ciencias fueron las favoritas; aunque cabe acotar que el 85,2% de los participantes estudiantes eran de esa especialidad. Sus cursos favoritos fueron Ingeniería Ambiental (8), Investigación (3) y Riegos (2); asignándoles características que resaltan la labor de dichos docentes como la evaluación formativa, responsabilidad y el trabajo con ejemplos prácticos; lo cual se reforzó con el comentario abierto de los estudiantes donde se resaltó el trabajo de aplicación práctica y dinamismo en el desarrollo de las clases por parte de sus profesores.

Entre las respuestas dadas en la dimensión 2 (interacción profesor-estudiante) destacaron las características de facilitar la buena comunicación y la capacidad de escuchar, seguida por el respeto al alumno. Se observa que los docentes que reunieron estas características son de las

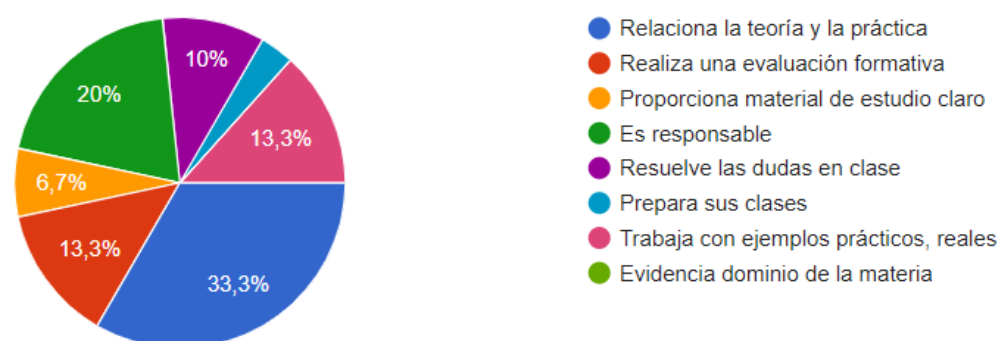
mismas asignaturas, es decir Ingeniería Ambiental, Investigación y Riegos. Los comentarios de los estudiantes enfatizaron las características mencionadas con el diálogo y respeto que se propicia en el aula, así como la motivación a través del compartir de experiencias.

La dimensión 3 (habilidad docente) mostró una preferencia entre las características de fomentar la participación y generar un ambiente de empatía, seguidos de la buena valoración de trabajos, reiterándose los docentes de las mismas asignaturas como aquellos que han desarrollado mejor estas características; aunque hubo comentarios que enfatizan características de las otras dimensiones.

La **pregunta 3** invitó a los estudiantes a escoger una característica de cada dimensión, la que consideraban peor desarrollada en el semestre académico 2021-1, indicando la asignatura a la que se vincularon y, opcionalmente, podrían dejar sus comentarios como aclaración, dado el caso. De esta manera se buscó obtener información pertinente al tercer objetivo secundario del TFM, la misma que consiste en analizar las características del perfil docente en mención peor desarrolladas.

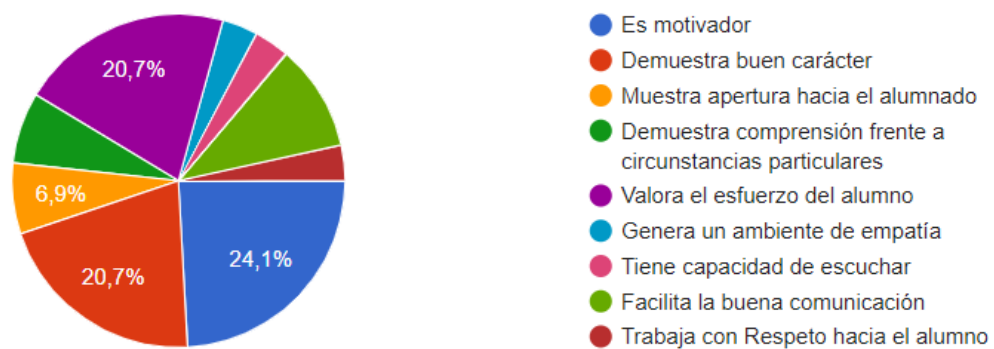
En la dimensión 1 (organización, estructura o claridad), el 33.3% de los estudiantes de esta muestra consideraron que existe un déficit en la relación de la teoría con la práctica y lo que menos problemas tuvo fue la característica de preparación de clases. Entre los cursos con críticas negativas se repitieron, de manera mayoritaria (y hasta contradictoria con respecto a las preferencias ya mencionadas con anterioridad), los cursos de Ingeniería Ambiental e Investigación.

Figura 8. *Dimensión 1 (organización, estructura o calidad) – Características peor desarrolladas – Periodo 2021-2.*



La dimensión 2 (interacción profesor-estudiante) indicó que 24.1% de la población estudiantil de esta muestra se encontraban insatisfechos con el desarrollo de la característica motivación de su plana docente, pero tuvieron ínfimos problemas con las características de generación de un ambiente de empatía, capacidad de escuchar y trabajo con respeto al alumno; lo cual sí coincide con las apreciaciones anteriores. Los estudiantes nuevamente asociaron este déficit a las asignaturas de Ingeniería Ambiental e Investigación; aunque los comentarios asociados a esto son contradictorios (en algunos casos), pues sí son positivos.

Figura 9. Dimensión 2 (interacción profesor-estudiante) – Características peor desarrolladas – Periodo 2021-2.



En la dimensión 3 (habilidad docente) se observó que 30% del estudiantado cuestionado identificó problemas con la característica de fomento de participación por parte de los profesores (Figura 10), mientras que no hubo crítica alguna con la característica de buena valoración de prácticas. Los estudiantes vincularon estas carencias, una vez más, a las asignaturas de Ingeniería Ambiental e Investigación, además de asignaturas diversas del área de letras. Cabe resaltar que los comentarios sugirieron que la mitad de los participantes sí entendieron la pregunta y la otra mitad no la interpretó de la manera adecuada (mientras que algunos indicaron que se daba el fomento de diálogo basado en material académico y experiencias, otros criticaron falta de metodología).

Figura 10. *Dimensión 3 (habilidad docente) – Características peor desarrolladas – Periodo 2021-2.*



La **parte 3** del instrumento aplicado brindó un espacio abierto para que los participantes consignasen sus comentarios, críticas o sugerencias en contribución a la mejora del cuestionario de evaluación docente que se planteó en este trabajo, y tuvo interesantes observaciones y sugerencias.

Los resultados mostraron aspectos positivos y negativos del instrumento aplicado. Dentro de los **aspectos positivos** (y que permitieron revisar el alcance de los objetivos del instrumento aplicado) se destacan los siguientes:

- El instrumento se percibió como una buena iniciativa que permite revisar las dimensiones y características de docencia más importantes desde la perspectiva del alumnado, así como las que alcanzaron un mejor nivel de desarrollo y las que no.
- Los estudiantes consignaron calificaciones precisas de las dimensiones y características del desempeño docente para las preguntas 1, 2 y 3. La opción abierta (complementaria a estas preguntas) de incluir el curso o asignatura y el comentario permiten identificar con mayor precisión la generalización de las preguntas cerradas a través de las observaciones, comentarios y/o sugerencias brindadas por los estudiantes.

Por otra parte, se observaron **aspectos negativos** resaltados por los estudiantes, los cuales también fueron identificados, con mayor precisión, debido a las oportunidades abiertas que complementaban a las preguntas cerradas y al apartado de comentarios o sugerencias. Se revisaron algunos de ellos que tuvieron, en su mayoría, una relación con la forma o manera de difusión:

- Debido a la carencia de un dispositivo de selectividad y proporcionalidad en la muestra participativa de la población, se observó que la muestra no resultó lo suficientemente equilibrada, pues se atrajo una mayor participación de los estudiantes de ingenierías y ciencias (85.2%); lo cual no permitió tener una representatividad real y homogénea del grupo objetivo.
- Hubo percepción de repetición de preguntas. Para alguno de los cuestionados no quedó claro si se debía elegir varios cursos o solo un curso para evaluar.
- Algunos estudiantes detectaron cierto nivel de deficiencia en la graficación de las preguntas, lo cual generó confusión entre la redacción de la(s) pregunta(s) y la cantidad de alternativas ofrecidas.
- Se sugirió agregar, al presente instrumento, preguntas con la característica de número de horas programadas o dedicadas a las asignaturas, deduciendo la importancia del factor de horas lectivas designadas de manera oficial en relación con el buen o mal desempeño del docente, según la percepción del alumnado.
- Como el proceso de comunicación depende de la interpretación que cada persona le da al mensaje, y en virtud de que este instrumento se aplicó de manera virtual, la forma de difusión de este proceso se convirtió, en algunos casos, en una limitación para lograr una comunicación más dinámica y efectiva, generándose un problema de interpretación errónea en algunas preguntas.

6. Conclusiones

Los cuestionados y cuestionadores (docentes y estudiantes) cambian, a la par de los tiempos, y ese cambio se debe dar de manera articulada y congruente con todo lo que ello implica. Los cuestionarios como instrumento de evaluación docente requieren observar cambios en su proceso de elaboración, pero también en las formas y medios de difusión, tal cual lo define el objetivo principal de esta investigación en lo que respecta a la reflexión sobre la necesidad de replanteamiento del instrumento, materia del presente trabajo.

La definición de la población objetivo del instrumento y sus parámetros de clasificación (indicadores) ayudan a segmentar y observar la relación que existe entre la variable y la reacción frente al instrumento propuesto. Es así que en esta muestra en particular se observó participación mayoritaria (47%) entre los estudiantes de 23 a 26 años de edad, rango de edad vinculante con la situación de profesional recién egresado y/o que se incorpora al mercado laboral formal. Los estudiantes que integran los grupos etáreos mayores (36 años o más) tuvieron una participación de 20.1%, lo cual no implica que hubo falta de interés en este tema, sino por el contrario mantiene una congruencia si se toma en cuenta que la mayoría de ellos suelen ser estudiantes de posgrado, nivel de educación que tiene una cantidad de estudiantes menores al nivel pregrado.

Con el establecimiento de las dimensiones y características para la elaboración del cuestionario de evaluación docente y la consideración del nivel de importancia que representan las características del perfil en cada una de las dimensiones de la evaluación del desempeño docente propuesta (organización, estructura o claridad; interacción profesor-estudiante; habilidad docente) permitieron tener un alcance para reconocer los aspectos desde la óptica del estudiante y, en base a ello, construir un instrumento que genere interés en la participación del estudiante gracias a su elaboración que tomó en cuenta los intereses, conocimientos, capacidades del estudiante cuestionado.

Se evidencia y reafirma que, conforme a lo mencionado por diversos investigadores referidos en el presente trabajo, que la valoración y percepción de la importancia de las dimensiones y sus respectivas características del perfil docente es una tarea subjetiva. Asimismo, las preguntas con características de subjetividad y de apertura, según clasificación presentada

por Meneses (2011) dificultan la cuantificación o valoración; por la dificultad de su comprobación y valoración mediante un sistema de escalas.

Al no existir una escala de valoración, sino más bien de ordenamiento u orden de importancia para cada una de las características de las 3 dimensiones propuestas (organización, estructura o claridad; interacción profesor-estudiante; habilidad docente), no es posible aplicar una fórmula que determine el nivel de confiabilidad y validez en términos numéricos porque los cuadros no presentan escalas y/o valoraciones cuantitativas; sino de percepción en orden de importancia.

En lo que respecta a las formas y canales de difusión disponibles y compatibles a los cuestionarios de evaluación docente, Aerny et al. (2012) y otros autores (se han presentado contribuciones similares en el marco teórico del presente trabajo) sustentan la experiencia repetitiva de una baja participación en la aplicación del instrumento propuesto, y vinculan este resultado a su difusión en línea (online), que si bien es cierto permite la obtención de resultados con rapidez y bajo coste, resulta en una baja tasa de participación. Por ello, recomiendan la posibilidad de también ofrecer el instrumento de manera personal y escrita (método mixto); lo cual permite concluir que esto da lugar a la aclaración de dudas por parte de la persona que contestará el mismo.

En vista de que la difusión del instrumento se realizó de manera virtual, su aplicación tuvo limitación comunicativa, perdiendo la dinámica, efectiva y personalización de la misma; por lo que se concluye que la evaluación del docente universitario no puede limitarse a un solo instrumento de evaluación (Aertny et al., 2012), ni a un solo medio de difusión. Se entiende que los participantes pueden reaccionar mejor ante ciertos estímulos que ante otros.

La formulación de conclusiones implica interpretar resultados y contrastar con los trabajos relacionados al mismo tema realizados por los especialistas. Como resultado de ello, se induce que la evaluación del desempeño docente no se limita ni se puede limitar a la evaluación por parte del estudiante, pues el sistema educativo también cuenta con otros actores que, a su vez, también forman parte de este sistema de evaluación; actores como las autoridades universitarias o pares docentes que tienen una experiencia y punto de vista diferentes y con otras habilidades, experiencias y conocimientos que pueden complementar, de manera enriquecedora, este proceso de evaluación del docente universitario.

La subjetividad en cuanto a las opiniones emitidas por los participantes estudiantes también tiene una influencia de factores internos y externos al estudiante, tal cual lo afirman varios de los especialistas referidos en el desarrollo de este trabajo. Se concluye que entre los factores externos y generalizados de este instrumento se identifican el grupo étnico, sexo o género, nivel de instrucción y área del conocimiento (situación estudiantil actual).

Es importante mejorar las tasas de respuesta, para lo cual algunos autores plantean ofrecer incentivos (Aerny et al., 2012), aunque es importante acotar que estos no necesariamente deben de ser económicos. La motivación o la generación de interés por el tema abordado, la construcción del instrumento o la forma y canales de difusión también se convierten en una forma de incentivo.

El tema, presentación, contenido y estructuración del instrumento también son incentivos que motivan o desmotivan en la participación del desarrollo del instrumento. Al respecto, Alvarez Rojo et al. (1999) reconocen que sólo se debe preguntar (a los estudiantes) lo relacionado a los aspectos de la docencia que ellos están cualificados para opinar; algo que se pudo comprobar a través de este trabajo porque algunas preguntas no fueron contestadas por falta de entendimiento.

7. Limitaciones y prospectiva (valoración crítica)

La **limitación** de que las redes sociales resultan ser espacios con comunidades muy variadas, numerosas y con una muestra poblacional amplia donde pueden participar todos, de manera desproporcionada y poco representativa si no se guardan ciertas limitaciones o restricciones; se puede trabajar la **prospectiva** de considerar una versión diferenciada, donde se plantee la posibilidad de que este trabajo de investigación incluya variables de agrupamiento que diferencien y delimiten mejor los grupos de participantes, ya que estos factores también influyen en la opinión de los mismos (como la pertenencia a una universidad pública o privada, localidad de la universidad y/o vivienda del estudiante, situación laboral o socio-económica, estado civil, entre otros).

Otros de los factores **limitantes** lo constituyen las fechas y contextos para una participación mayor y con mayor toma de conciencia. Este instrumento fue difundido y delimitado en su contestación del 28 de diciembre de 2021 al 7 de enero de 2022, en un contexto de celebración de fin de año y de una tercera ola de la pandemia de la COVID en Perú; por tanto, la **prospectiva** es que se trabajen con las muestras en fechas no festivas.

La falta de propuesta de valoración numérica de las dimensiones y características del perfil docente han sido factores **limitantes** para la operacionalización de las variables y, por tanto, de la obtención de resultados cuantificables que permitan determinar la confiabilidad y validez del instrumento aplicado en términos numéricos; por tanto, se **proyecta** que los trabajos futuros similares o complementarios al tema puedan incluir escalas. En cuanto a la escala de medición a utilizar, se considera más relevante aquella que permita la cuantificación de las variables (considerando que esta es una investigación cuantitativa), identificándose diferentes escalas como las nominales, ordinales, de intervalo, razón, escala de actitud tipo Likert (Ospina et al., 2005).

Una consideración adicional **prospectiva** es el planteamiento de una versión mejorada de este instrumento, basada en las investigaciones anteriores y en la experiencia actual. Respecto a la experiencia actual, se tiene que la última parte del cuestionario con la opción de pregunta abierta (de opinión, con opción a consignar observaciones o sugerencias) se ha convertido en un factor enriquecedor que invita a mejorar la redacción del instrumento e incluir algunos datos de clasificación extras o diferenciales como la calificación del desempeño de docentes

en una asignatura determinada, la cual, a su vez, incluirá otras variables como el número de horas destinadas al desarrollo del mismo, el nivel al que pertenece (estudios generales o profesionales), carácter de obligatoriedad o electivo, entre otros.

La muestra constituyó una **limitación**, en vista de que la misma no tuvo sesgos limitantes y solo se trabajó con una muestra de una población. Por ello es importante tomar en cuenta las experiencias de los investigadores que han estudiado el tema y se **prospecta** que futuros trabajos relacionados a este tema se trabajen con otras poblaciones estudiantiles para tener otras muestras y poder contrastar comportamientos frente a este instrumento de evaluación.

La difusión única y exclusivamente online fue otro **limitante**. Se debe tomar en cuenta que las reacciones de los seres humanos son diferentes frente a diversos estímulos (Maslow, 1943) y las formas de presentación y difusión de los instrumentos pueden generar ese factor diferencial y de disposición mayor o menor a la participación. Por tanto, se **plantea** su difusión utilizando diferentes medios e instrumentos, tal cual lo indican Aertny et al. (2012).

Se observó un factor **limitante** respecto al planteamiento de algunas preguntas; es decir, se generó un problema de comunicación que no permitió recoger la información de manera completa o correcta por la percepción errónea de los participantes. En contraparte, se percibe una **prospectiva** positiva con respecto a las preguntas semiabiertas o abiertas, que permitieron detectar estas falencias y enriquecer este instrumento con sugerencias de los participantes para mejorar la aplicación del mismo en futuras difusiones.

También se reitera algo ya visto en los resultados, y es la **limitación** en cuanto a la carencia de dispositivos o herramientas de selectividad y proporcionalidad en la muestra participativa de la población. Esto se refleja en la falta de equilibrio participativo en la muestra, pues la proporción mayoritaria de los estudiantes de ingenierías y ciencias (85.2%) no permitió tener una representatividad real y homogénea del universo de estudiantes objetivo. Por otra parte, la **prospectiva** en base a esta experiencia sugiere la presentación del instrumento en comunidades de estudiantes de universidades peruanas que representen a diferentes áreas de estudios, para experiencias futuras.

Referencias bibliográficas

Bibliografía básica

- Aerny, N.; Domínguez-Berjón, M.; Astray, J.; Esteban-Vasallo, M.; Blanco, L. y López, M. (2012). Tasas de respuesta a tres estudios de opinión realizados mediante cuestionarios en línea en el ámbito sanitario. *Gaceta Sanitaria*, 26 (5), 477-470. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2011.10.016>
- Alonso Martin, P. (2019). El perfil del buen docente universitario desde una perspectiva del alumnado. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, 45 (1), 1-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7305323>
- Álvarez Rojo, V. et al. (1999). El rendimiento académico en la universidad desde la perspectiva del alumnado. *REOP*, 10 (17), 1er Semestre, 23-42. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/28264/el%20rendimiento%20academico%20en%20la%20universidad0001.pdf;jsessionid=0ED050CE20E00095AF831A64BE1828A6?sequence=1>
- American Educational Research Association, American Psychological Association y National Council on Measurement in Education (1999). *Standards for educational and psychological testing*. American Educational Research Association.
- Andreucci, P. (2011). La dimensión interaccional en la supervisión de prácticas docentes: una aproximación desde la transdisciplinariedad. *Revista chilena Calidad en Educación*, 34, 185-202. <http://www.scielo.cl/pdf/caledu/n34/art10.pdf>
- Arbesú, M., & Argumedo, G. (2010). El uso del portafolio como recurso para evaluar la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (1), 133-146. http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art10.pdf
- Arredondo Vega, D.M. (2011, Julio). Los modelos clásicos de universidad pública. *Odiseo: Revista electrónica de pedagogía-Nueva época*. <https://odiseo.com.mx/articulos/los-modelos-clasicos-de-universidad-publica/>
- Barrios Fretes, A. (Octubre, 2018). *Prospectiva y cambio en las instituciones universitarias y sus relaciones con la sociedad y la empresa*. XVIII Coloquio Internacional de Gestión Universitaria. Campus UTPL, Loja, Ecuador. ISBN: 978-85-68618-05-9

- Campo, A. (2004). *Se busca director-a* (1ª. ed.). Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia-Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/152474/200004c_Pub_EJ_Zuzendari_Bila_c.pdf?sequence=1
- Cano, E. (2005). *Como mejorar las competencias de los docentes*. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado (1ª. ed.). Editorial GRAÓ. <https://unifedupe.sharepoint.com/:b:/r/sites/Biblio/Documentos%20compartidos/Educaci%C3%B3n,%20Escuela%20y%20Aprendizaje/C%C3%B3mo%20mejorar%20las%20competencias%20de%20los%20docentes.pdf?csf=1&web=1&e=RCIAc0>
- Capelleras, J. L. y Veciana, J. M. (2001). Calidad de servicio en la enseñanza universitaria: desarrollo y validación de una escala de medida. Documento de Trabajo 4. Departamento de Economía, Universidad de Barcelona. https://ddd.uab.cat/pub/estudis/2001/hdl_2072_1032/UABDT01-4.pdf
- Cárdenas L. (2004). *El Concepto de Universidad. Origen y Evolución*. Ediciones del Rectorado. Universidad de Los Andes.
- Carlos-Guzmán, J. (2016). ¿Qué y cómo evaluar el desempeño docente? Una propuesta basada en los factores que favorecen el aprendizaje. *Propósitos y Representaciones*, 4 (2), 285-358. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.124>
- Centra, J. (1988). *Determining Faculty Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cevallos Becerra, D. (2014). La Calidad Educativa en la realidad Universitaria Peruana frente al Contexto Latinoamericano. *Flumen Revista de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo*, 7 (1), 3-8.. <http://www.usat.edu.pe/files/revista/flumen/2014-/ponencia4.pdf>
- Chuaqui, B. (2002). Acerca de la historia de las universidades. *Revista Chilena de Pediatría*, 73 (6). <http://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062002000600001>
- Cisneros, E.; Jorquera, M. y Aguilar, A. (2012). Validación de instrumentos de evaluación docente en el contexto de una universidad española. *Voces y Silencio-Revista Latinoamericana de Educación*, 3 (1), 41-55. <https://doi.org/10.18175/vys3.1.2012.03>

Constitución Política del Perú (1993).

https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/198518/Constitucion_Politica_del_Peru_1993.pdf

Coronado, J. (2007). Escalas de medición. *Paradigmas: Una Revista Disciplinar de Investigación*, 2 (2), 104-125. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/385921>

Cronbach L.J. (1960). *Essentials of psychological testing*. Harper and Row Publishers.

D'Andrea, R. E.; Zubiría, A.; Sastre Vázquez, P. (2012). *Reseña histórica de la extensión universitaria*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. <https://extension.unicen.edu.ar/jem/completas/188.pdf>

Davins Miralles, J. (2011). *Unidad Didáctica 3: El análisis de oportunidades de mejora. Metodología de evaluación y mejora continuada*. Generalitat de Catalunya. Departament de Salut. <http://projectes.cmfic.cat/CAMFiC/Seccions/GrupsTreball/Docs/qualitat/TEMA3.pdf>

Daza, L. y Elias, M. (2015). Los estudiantes de la universidad actual: quiénes son, cómo son y qué estudian. *Colección Educación universitaria Los estudiantes de la universidad actual: quiénes son, cómo son y qué estudian* (1ª. ed). Ediciones Octaedro, S.L. y Universitat de Barcelona-Institut de Ciències de l'Educació. ISBN: 978-84-9921-783-0. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/143986/1/DAZA-ELIAS_Los-estudiantes-de-la-universidad-actual_p.pdf

Díaz-Barriga, F.; Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias para el aprendizaje significativo: Fundamentos, adquisición y modelos de intervención*. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista (pp. 231-249). McGraw-Hill México. ISBN 970-10-3526-7

Díaz-Bravo, L.; Torruco-García, U.; Martínez-Hernández, M.; Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2 (7), 162-167.

Díaz Diaz, H. (2010). Evaluación de la calidad educativa: situación y desafíos. *Educación*, (16), 43-53. <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2065>

- Dirección General de Educación Superior Tecnológica-Coordinación Sectorial Académica-
Dirección de Docencia-Área de Desarrollo Académico (2012). *Evaluación al Desempeño Docente-Cuestionario: Versión Final*. <https://www.tepic.tecnm.mx/doc/Cuestionario-evaluacion-docente.pdf>
- Druker, P.F. (1994). The Age of Social Transformation. *The Atlantic Monthly*, 273 (11).
http://www.providersedge.com/docs/leadership_articles/Age_of_Social_Transformation.pdf
- Fernández, E. y Luna, E. (2004). Evaluación de la docencia y el contexto disciplinario. La opinión de los profesores en el caso de ingeniería y tecnología. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (23), 891 – 911.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002306>
- Fernández Lamarra, N. R., y Pérez Centeno, C. G. (2016). *La educación superior latinoamericana en el inicio del nuevo siglo*. Situación, principales problemas y perspectivas futuras. *Revista Española De Educación Comparada*, (27), 123–148.
<https://doi.org/10.5944/reec.27.2016.15044>.
- Fernández Millán, J. M. y Fernández Navas, M. (2013). Elaboración de una escala de evaluación de desempeño para educadores sociales en centros de protección de menores. *Intangible Capital*, 9 (3), 571-589. <https://doi.org/10.3926/ic.410>
- Fundación Carlos Slim (2019). *¿Qué son las pruebas o exámenes estandarizados?*
<https://pruebat.org/Inicio/ConSesion/Breves/verBreve/619-que-son-las-pruebas-o-examenes-estandarizados>
- García, J. y Medécigo, A. (2014). Los criterios que emplean los estudiantes universitarios para evaluar la ineficacia docente de sus profesores. *Perfiles Educativos*, 26 (143).
<http://www.revistas.unam.mx/index.php/perfiles/article/view/44026/39835>
- García Ramos, J. M. (1997). Análisis factorial confirmatorio en la validación del constructo competencia docente del profesor universitario. *Bordón*, 49 (4), 361-391.
<file:///C:/Users/USER/Downloads/18288-Texto%20del%20art%C3%ADculo-18364-1-10-20110602.PDF>
- Giraldo De López, M.; Pereira de Homes, L. (2011). La Universidad, su evolución y sus actores: los profesionales académicos. *SABER-Revista Multidisciplinaria del Consejo de*

Investigación de la Universidad de Oriente, 23 (1), 62-68. Universidad de Oriente.

<https://www.redalyc.org/pdf/4277/427739445010.pdf>

Griffiths, C. y Buttery, T. (22 de abril de 2018). Dónde nació la primera universidad y qué tuvo que ver una mujer en su creación. Redacción BBC Mundo.

<https://www.bbc.com/mundo/noticias-43707089>

Haskell, R. (1997). Academic freedom, promotion, reappointment, tenure and the administrative use of student evaluation of faculty: views from the court. *Education Policy Analysis Archives*, 5 (17), 1-34.

Iyanga Pendi, A. (1999). *Historia de la Universidad en Europa*. Universitat de València.

Jornet, J.; González, J. y Bakieva, M. (2012). Los resultados de aprendizaje como indicador para la evaluación de la calidad de la docencia universitaria. Reflexiones metodológicas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5 (2), 99-115.

<http://www.rinace.net./riee/numeros/vol5-num2/art7.html>

López, L. (2018). *Como educar la atención*. Plataforma Editorial.

<https://unifedupe.sharepoint.com/:b:/r/sites/Biblio/Documentos%20compartidos/Educaci%C3%B3n,%20Escuela%20y%20Aprendizaje/Educaci%C3%B3n%20atenci%C3%B3n.pdf?csf=1&web=1&e=4g0ac5>

López, P. (2004). Población muestra y muestreo. *Punto Cero*, 09(08), 69-74.

http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-02762004000100012&lng=es&tlng=es

Luna, S. E., Cordero, A. G. y Galaz, F. F. (Septiembre, 2007). *Los resultados de la evaluación docente y su uso para el diseño de modalidades de formación de los profesores* [Presentación de artículo]. I Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado - Barcelona, España.

Luna Serrano, E. (2015). Validación de constructo de un cuestionario de evaluación de la competencia docente. *REDIE-Revista Electrónica de Investigación Educativa-Universidad Autónoma de Baja California*, 17 (3), 27-45.

Luna Serrano, E.; Torquemada, A. (2008). Los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos: balance y perspectivas de su agenda. *REDIE-Revista Electrónica de*

Investigación Educativa-Universidad Autónoma de Baja California, p. 1-15.

<https://www.redalyc.org/pdf/155/15511127007.pdf>

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2016). *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?*

Narcea S. A. Ediciones.

<https://unifedupe.sharepoint.com/:b:/r/sites/Biblio/Documentos%20compartidos/Educaci%C3%B3n,%20Escuela%20y%20Aprendizaje/Desarrollo%20profesional%20docente.%20C%C3%B3mo%20se%20aprende%20a%20ense%C3%B1ar.pdf?csf=1&web=1&e=k2h2ou>

Marsh, H. (1984). "Students' evaluations of university teaching: dimensionality, reliability, validity, potential biases, and utility". *Journal of Educational Psychology*, 76 (5), 707-754.

Martínez, F. (2002). *El cuestionario. Un instrumento para la investigación en las ciencias sociales*. Laertes Psicopedagogía.

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review* 50, p. 370-396.

Matosas-López, L., Romero-Ania, A., & Cuevas-Molano, E. (2019). ¿Leen los Universitarios las Encuestas de Evaluación del Profesorado Cuando se Aplican Incentivos por Participación? Una Aproximación Empírica. *REICE-Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 17 (3).

<https://doi.org/10.15366/reice2019.17.3.006>

Medina Flores, V. A. y Escudero Aguilar, G. S. (2008). La educación universitaria en el siglo XXI.

Investigaciones Sociales, 12 (20), 129–149. <https://doi.org/10.15381/is.v12i20.7174>

Meneses, J. y Rodríguez, D. (2011). *El cuestionario y la entrevista*. Universitat Oberta de Catalunya.

<https://femrecerca.cat/meneses/publication/cuestionario-entrevista/>

MERCOSUR: Mercado Común del Sur (s.f.). *Temas: Educación*. Recuperado el 28 de diciembre

de 2021 de <https://www.mercosur.int/temas/educacion/>

Meyer, J. W. y Schofer, E. (2006). La Universidad en Europa y en el mundo: expansión en el siglo XX. *Revista Española De Educación Comparada*, (12), 15–36.

<http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7423>

- MINAM: Ministerio del Ambiente (s.f.). La Educación Ambiental: Los Instrumentos de Evaluación. Curso Virtual Ecolegios. Recuperado el 29 de enero de 2022 de https://www.minam.gob.pe/proyecolegios/Curso/curso-virtual/Modulos/modulo2/1Inicial/m2_inicial/los_instrumentos_de_evaluacin.html
- Montero Curiel, M. (2010). *El Proceso de Bolonia y las nuevas competencias*. *Tejuelo*, 9, 19-37. <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:70Z69Bcdxr8J:https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3719324.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=pe>
- Morales, P. (2012). *Análisis de ítems en las pruebas objetivas*. Universidad Pontificia Comillas-Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2014/11/19-nov-analisis-de-tems-en-las-pruebas-objetivas.pdf>
- Müggenburg Rodríguez V., María Cristina; Pérez Cabrera, Iñiga. (2007). *Tipos de estudio en el enfoque de investigación cuantitativa*. *Enfermería Universitaria- Universidad Nacional Autónoma de México*, 4 (1), 35-38. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=358741821004>
- Ospina, B. et al (2003). La escala de Likert en la valoración de los conocimientos y las actitudes de los profesionales de enfermería en el cuidado de la salud. *Investigación y Educación en Enfermería* 2005, .23 (1), 14-29. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012053072005000100002&script=sci_abstract&tlng=es
- Palacios Martínez, I. et al. (2019). Diccionario electrónico de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Recuperado el 20 de diciembre de 2021, de <https://www.dicenlen.eu/es/diccionario/entradas/escala-actitudes>
- Patrón, R., & Cisneros, E. (2013). Los sistemas de estímulos académicos y la evaluación de la docencia: experiencia de dos universidades. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7 (9), 85-95. <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol7-num2e/art6.html>
- Pineda, B.; De Alvarado, E.; De Canales, F. (1994). *Metodología de la investigación, manual para el desarrollo de personal de salud, 2.a ed.* Organización Panamericana de la Salud. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/3132>
- Plataforma digital única del estado Peruano- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (2020). *¿Qué hacemos?*. Recuperado el 18 de noviembre de

2021 de <https://www.gob.pe/4504-superintendencia-nacional-de-educacion-superior-universitaria-que-hacemos>

Plataforma digital única del estado Peruano- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (2020). *¿Qué hacemos?*. Recuperado el 18 de noviembre de 2021 de <https://www.gob.pe/4480-sistema-nacional-de-evaluacion-acreditacion-y-certificacion-de-la-calidad-educativa-que-hacemos>

RIACES: Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (2003). *Nuestro Origen*. Recuperado el 29 de octubre de 2021 de <http://riaces.org/nuestro-origen/>

Ruiz Carrascosa, J. R. (2005). *La evaluación de la docencia en los planes de mejora de la universidad* (The evaluation of the teaching process in universities quality improvement plans). *Educación XX1*, 8, 87-102. <https://www.proquest.com/openview/f411e8fcf6cff3c51d695c01c33d858c/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1596379>

Romero, R. y Pupiales, B. (2013). La educación en el otoño de la edad media. el nacimiento de la universidad en el contexto de la sociedad medieval. *Revista Tendencias*, 14 (2). http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-86932013000200231

Schmelkes, S. (2014). La evaluación del desempeño docente: estado de la cuestión. *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe. Estrategia Regional sobre Docentes*, p. 154-186. OREALC-UNESCO Santiago. <file:///C:/Users/USER/Downloads/UNESCO+Temas+Criticos+para+Formular+Nuevas+Politicadocentes.pdf>

Schofer, E., & Meyer, J.W. (2005). The Worldwide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century. *American Sociological Review*, 70, 898 - 920. DOI:10.1177/000312240507000602

Sorenson, D. L. y Reiner, C. (2003). Charting the uncharted seas of online student ratings of instruction. *New Directions for Teaching and Learning*, 96(1), 1-24. <https://doi.org/10.1002/tl.118>

- Sproule, R. (2000). Student evaluation of teaching: A methodological critique of conventional practices. *Education Policy Analysis Archives*, 8 (50), 1-34.
- Stella, A. (2007). Acreditación de la educación superior en la región de Asia y el Pacífico. *La educación superior en el mundo 2007*, p. 224-238
https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/7530/15_224-238.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- SUNEDU: Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (Noviembre, 2015). *El Modelo de Licenciamiento y su implementación en el sistema universitario peruano*. Recuperado el 02 de noviembre de 2021 de <https://www.sunedu.gob.pe/modelo-licenciamiento-institucional/>
- Tünnermann Bernheim, C. (2003). *La universidad ante los retos del siglo XXI*. Ediciones de la Universidad Autónoma de Yucatán.
<https://www.enriquebolanos.org/media/archivo/2985-1.pdf>
- UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (s.f.). *Data for the Sustainable Development Goals*. Institute for Statistics. Recuperado el 19 de noviembre de 2021 de <http://uis.unesco.org/>
- Universidad Autónoma de Baja California Sur (s.f.). *Técnicas e instrumentos de evaluación: guía de apoyo para el docente*. Coordinación de Educación a Distancia UABCS-CEaD. Recuperado el 15 de diciembre de 2021 de <http://uabcs.mx/cead/public/files/gu%3%ada de t%3%a9cnicas e intrumentos d e evaluaci%3%b3n.pdf>
- Universidad de Sonora (s.f.). *Muestreo*. Departamento de Matemáticas-División de Ciencias Exactas y Naturales-Página del Proyecto de seguimiento a los cursos de Estadística. Recuperado el 1 de febrero de 2022 de <http://www.estadistica.mat.uson.mx/Material/elmuestreo.pdf>
- Universidad Femenina del Sagrado Corazón (Noviembre 2021). *La Acreditación de la educación universitaria en tiempos de pandemia*. Boletín OEC 1(1).
<https://www.unife.edu.pe/calidad/boletin/2021.pdf>

UNIR: Universidad Internacional de la Rioja (2021). *Citas y referencias según normativa APA* (adaptación de la 7.^a ed.).

https://bibliografiaycitas.unir.net/documentos/APA_7ed_UNIR.pdf

Universidad Nacional Autónoma de México (2017). Instrumentos de Evaluación del Desempeño Docente. Unidad de Apoyo para el Aprendizaje.

https://programas.cuaed.unam.mx/repositorio/moodle/pluginfile.php/972/mod_resource/content/14/Contenido/index.html

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (2016). Estatuto de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Transparencia.

https://www.unsa.edu.pe/transparencia/docs/ESTATUTO_UNSA_FINAL_2016_aprobado.pdf

Valle, J.M. y Manso, J. (2018). *La cuestión docente a debate, nuevas perspectivas*. Narcea S. A. de Ediciones.

<https://unifedupe.sharepoint.com/sites/Biblio/Documentos%20compartidos/Forms/AllItems.aspx?id=%2Fsites%2FBiblio%2FDocumentos%20compartidos%2FEducaci%C3%B3n%2C%20Escuela%20y%20Aprendizaje%2FLa%20cuesti%C3%B3n%20docente%20a%20debate%2E%20Nuevas%20perspectivas%2Epdf&parent=%2Fsites%2FBiblio%2FDocumentos%20compartidos%2FEducaci%C3%B3n%2C%20Escuela%20y%20Aprendizaje>

Viñas Román, J. (1988). La Universidad Norteamericana, el Autoestudio y la Acreditación. Un Modelo de Mejoramiento Académico. *Revista de la Educación Superior* 79 (20).

http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista79_S1A2ES.pdf

Yamada, G. y Castro, J. (2020). Calidad y acreditación de la educación superior: retos urgentes para el Perú. Universidad del Pacífico y CONEAU.

<https://repositorio.up.edu.pe/bitstream/handle/11354/1916/YamadaGustavo2013.pdf>

Legislación citada

Ley N.º 28740. Ley del sistema nacional de evaluación, acreditación y certificación de la calidad educativa (23 de mayo de 2006).

https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/105121/28740_16-10-2012_10_16_02_LEY_28740.pdf

Ley N.º 28044. Ley General de Educación (17 de julio de 2003).

http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf

Ley N.º 29158. Ley Orgánica del Poder Ejecutivo (28 de diciembre de 2007).

<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/8983/29158.pdf>

Ley N.º 30220. Ley Universitaria No. 30220 (3 de julio de 2014). Normas Legales. Dario Oficial

El Peruano. <https://diariooficial.elperuano.pe/pdf/0021/ley-universitaria-30220.pdf>

Anexo A: Cuestionario de evaluación del desempeño docente

Enlace de la encuesta

https://docs.google.com/forms/d/1nySqHHBbrKKgc3ex_xmLOVgMOP3cMcjwNix1RgAQ3vc/edit

Bienvenida e instrucciones

Estimado/a estudiante:

Con el presente cuestionario no se pretende formar un juicio por parte del estudiante hacia el docente, sino más bien generar un patrón que permita identificar las dimensiones y características del trabajo docente de mayor significancia para usted, como estudiante; repercutiendo en la calidad de la enseñanza que usted merece.

Para su tranquilidad, le aseguramos que se mantendrá, de manera absoluta, el anonimato de los participantes.

Es imprescindible que usted lea cuidadosamente cada pregunta para que siga las instrucciones correspondientes y responda con absoluta sinceridad. Agradecemos de antemano su valiosa participación.

En primer lugar, cumplimente los datos que se indican a continuación marcando con una X la casilla según corresponda:

Parte 1: Información para la clasificación.

1. Edad:		
2. Género:	Masculino	Femenino
3. Nivel de instrucción que estudia actualmente:	Pregrado	Posgrado
4. Área de especialidad:	Ciencias Sociales y Humanas	Ingenierías y Ciencias Naturales
	Ciencias de la Salud	Ciencias Empresariales

Parte 2: Cuestionario de evaluación de la calidad docente.

P1. A continuación, en el siguiente cuadro, se presentan 3 dimensiones del trabajo docente (organización, estructura o claridad; interacción profesor-estudiante; habilidad docente). Sírvase de ordenar según la importancia (columna “orden”) que tengan para usted las características del perfil docente que se indican. El N° 1 representa la característica que para usted tiene mayor importancia; los otros números representan los siguientes niveles de importancia, según su criterio e interés.

Dimensiones	Orden	Características del perfil docente
1. Organización, estructura o claridad		Relaciona la teoría y la práctica
		Realiza una evaluación formativa
		Proporciona material de estudio claro
		Es responsable
		Resuelve las dudas en clase
		Prepara sus clases
		Trabaja con ejemplos prácticos, reales
		Evidencia dominio de la materia
2. Interacción profesor-estudiante		Es motivador
		Demuestra buen carácter
		Muestra apertura hacia el alumnado
		Demuestra comprensión frente a circunstancias particulares
		Valora el esfuerzo del alumno
		Genera un ambiente de empatía
		Tiene capacidad de escuchar
		Facilita la buena comunicación
3. Habilidad docente		Trabaja con estrategias y las enseña
		Fomenta la participación
		Emplea metodología diversa y adaptada
		Realiza una buena valoración de trabajos
		Realiza una buena valoración de prácticas
		Da explicaciones claras

Fuente: Elaboración propia. Contenido tomado de Centra (1988) y Alonso (2019).

P2. Escoja 1 característica de cada dimensión, la que considere fue mejor desarrollada (marque con una “x”) en el último periodo académico 2021-2, indique la asignatura a la que se vincula y déjenos sus comentarios en qué se basa su respuesta.

Dimensiones	Características del perfil	Asignatura	Comentario
1. Organización, estructura o claridad	Relaciona la teoría y la práctica		
	Realiza una evaluación formativa		
	Proporciona material de estudio claro		
	Es responsable		
	Resuelve las dudas en clase		
	Prepara sus clases		
	Trabaja con ejemplos prácticos, reales		
	Evidencia dominio de la materia		
2. Interacción profesor-estudiante	Es motivador		
	Demuestra buen carácter		
	Muestra apertura hacia el alumnado		
	Demuestra comprensión frente a circunstancias particulares		
	Valora el esfuerzo del alumno		
	Genera un ambiente de empatía		
	Tiene capacidad de escuchar		
	Facilita la buena comunicación		
3. Habilidad docente	Trabaja con estrategias y las enseña		
	Fomenta la participación		
	Emplea metodología diversa y adaptada		
	Realiza una buena valoración de trabajos		
	Realiza una buena valoración de prácticas		
	Da explicaciones claras		

P3. Escoja 1 característica de cada dimensión, la que considere fue peor desarrollada (marque con una "x") en el último periodo académico 2021-2, indique la asignatura a la que se vincula y déjenos sus comentarios en qué se basa su respuesta.

Dimensiones	Características del perfil	Asignatura	Comentario
1. Organización, estructura o claridad	Relaciona la teoría y la práctica		
	Realiza una evaluación formativa		
	Proporciona material de estudio claro		
	Es responsable		
	Resuelve las dudas en clase		
	Prepara sus clases		
	Trabaja con ejemplos prácticos, reales		
	Evidencia dominio de la materia		
2. Interacción profesor-estudiante	Es motivador		
	Demuestra buen carácter		
	Muestra apertura hacia el alumnado		
	Demuestra comprensión frente a circunstancias particulares		
	Valora el esfuerzo del alumno		
	Genera un ambiente de empatía		
	Tiene capacidad de escuchar		
	Facilita la buena comunicación		
3. Habilidad docente	Trabaja con estrategias y las enseña		
	Fomenta la participación		
	Emplea metodología diversa y adaptada		
	Realiza una buena valoración de trabajos		
	Realiza una buena valoración de prácticas		
	Da explicaciones claras		

Parte 3: Comentarios / Sugerencias

Si usted tiene comentarios, críticas o sugerencias que considere puedan contribuir a la construcción de esta plantilla, sírvase dejarlas en este espacio.

.....

.....

.....

.....

.....

(Comentario que se incluye cuando el cuestionado termine de llenar el formato)

“Gracias por su colaboración. Su información es sumamente valiosa para la elaboración de este trabajo. Reiteramos nuestro compromiso de mantener el anonimato de los encuestados”.

Listado de abreviaturas

CONEAU: Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria.

FOMEUC: Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria.

MECESUP: Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación.

MERCOSUR: Mercado Común del Sur.

MINEDU: Ministerio de Educación (Perú).

NAFTA: Tratado de Libre Comercio de América del Norte.

OEI: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

PAIUB: Programa de Evaluación Institucional de las Universidades Brasileñas.

RIACES: Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior.

SINEACE: Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa.

SUNEDU: Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria.

TFM: Trabajo de Fin de Master (España).

UABCS: Universidad Autónoma de Baja California Sur.

UDUAL: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.

UNAM: Universidad Nacional Autónoma de México.

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.