



EVALUACIÓN DOCENTE EN LOS SISTEMAS UNIVERSITARIOS IBEROAMERICANOS: FUNDAMENTOS Y GESTIÓN

**JOAQUÍN GAIRÍN SALLÁN
LUCIANO ROMÁN MEDINA
(Coordinadores)**



**EVALUACIÓN DOCENTE EN LOS SISTEMAS UNIVERSITARIOS
IBEROAMERICANOS: FUNDAMENTOS Y GESTIÓN**

JOAQUÍN GAIRÍN SALLÁN Y LUCIANO ROMÁN MEDINA (COORDINADORES)

ISBN: 978-84-09-81123-6

Producción: CRiEDO – UAB

Diagramación: Laia Alguacil Mir

Editor: EDO-Serveis – Universitat Autònoma de Barcelona

Barcelona, Diciembre de 2025

**EVALUACIÓN DOCENTE EN LOS SISTEMAS UNIVERSITARIOS
IBEROAMERICANOS: FUNDAMENTOS Y GESTIÓN**

Joaquín Gairín Sallán y Luciano Román Medina (Coordinadores)

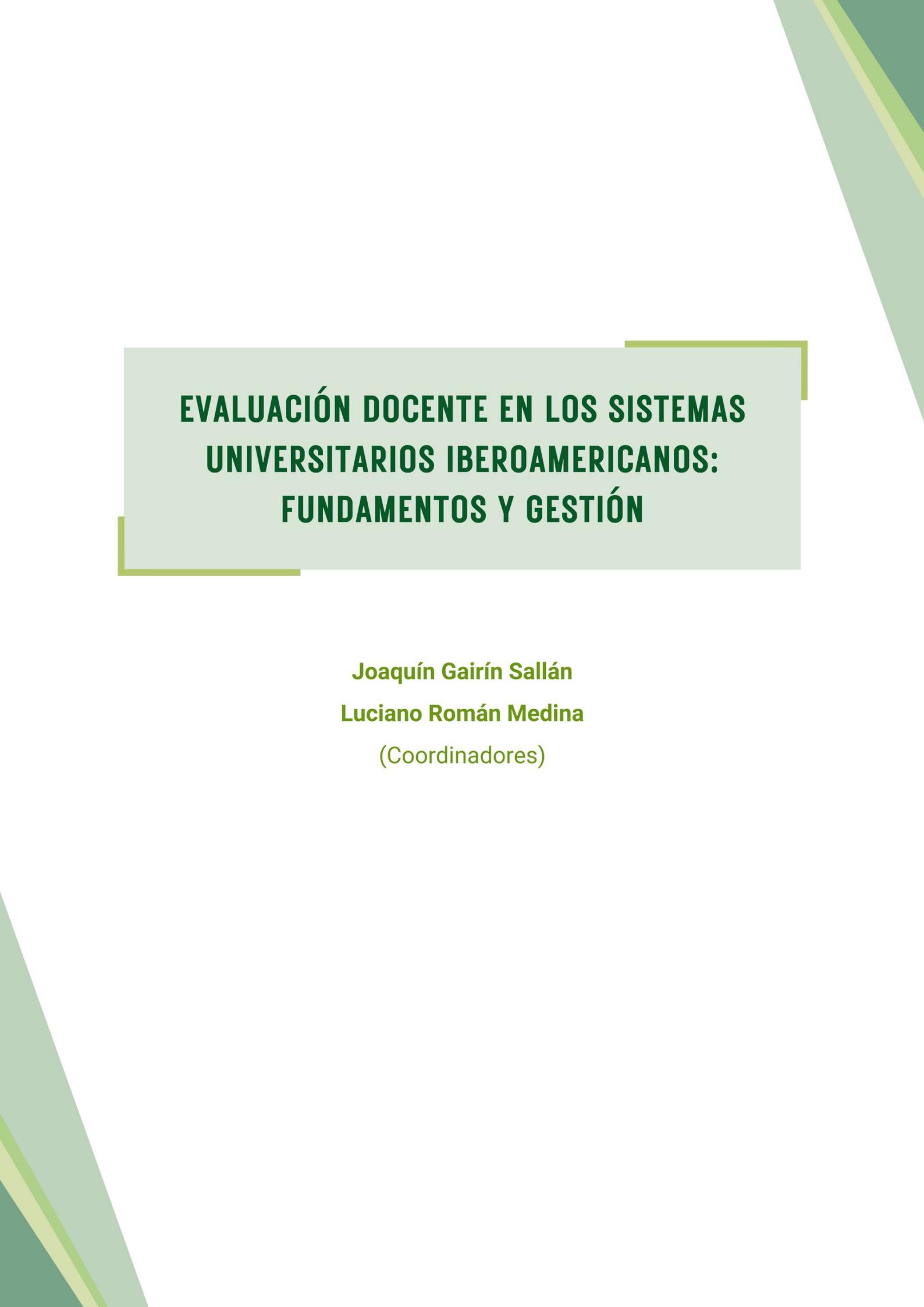
Alejandro Javier Treviño Villarreal
Ana Gabriela Aliaga Jiménez
Ana María de Albuquerque Moreira
Andrea Tejera Techera
Azael E. Contreras CH
Consuelo Arce González
Edith Soria-Valencia
Eliana Díaz Bruschi
Flor Jiménez Segura
Geovana Cerruto Álvarez
Guadalupe Palmeros y Ávila
Hernán Medrano Rodríguez
Isabel del Arco Bravo
Jacilyn Montañez
Janeth González Rubio
Joaquín Gairín Sallán
José Luis Bizelli
José Mario Achoy Sánchez
Lilia Esther Guerrero Rodríguez

Luciano Román Medina
Luis Magdiel Oliva Córdova
Luz Stella Carrillo García
Márcia Lopes Reis
Marcio Alejandro Paredes Rivera
Marco Antonio Eguizabal Espinoza
María Alejandra Martínez Barrientos
María Inés Vázquez Clavera
María Verónica Leiva-Guerrero
Mariela Questa-Torterolo
Maylin Suleny Bojórquez Roque
Nicolasa Terreros Barrios
Nonato Assis de Miranda
Nuby L. Molina Yuncosa
Olga María Moscoso Portillo
Rosa María Tafur Puente
Sandrina Milhano
Santiago Núñez Castro
Walter Mazariegos Biolis

NOTA:

Esta publicación se realiza en el marco de la Comisión de Políticas de la Red de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE). Asociación científica y sin ánimo de lucro, que tiene el propósito de fomentar la mejora de la gestión educativa en Iberoamérica.

Para facilitar la lectura, se evita el uso continuado del duplicado de género (director/directora, alumnos/ alumnas, profesor/profesora, etc. Así, cada vez que se hace referencia a director, alumno, profesor, etc. se entiende que se hace referencia a los dos géneros, sin que esto implique ningún tipo de consideración discriminatoria o de valoración peyorativa.



EVALUACIÓN DOCENTE EN LOS SISTEMAS UNIVERSITARIOS IBEROAMERICANOS: FUNDAMENTOS Y GESTIÓN

**Joaquín Gairín Sallán
Luciano Román Medina
(Coordinadores)**

Índice

Introducción.....	11
CAPÍTULO 1. Fundamentos y gestión de la evaluación docente universitaria en Bolivia.....	15
1.1. Introducción.....	15
1.2. La evaluación docente universitaria a nivel del sistema universitario.....	16
1.3. La evaluación docente universitaria en las propias universidades.....	20
1.3.1. Evaluación docente en el Sistema de la Universidad Boliviana.....	20
1.3.2. Evaluación docente en las Universidades Privadas.....	23
1.3.3. Evaluación docente en las Universidades Privadas.....	26
1.4. Problemáticas y debates que suscita la evaluación docente aplicada.....	26
1.5. Resultados y efectos conseguidos.....	29
1.5.1. Mejora sostenida en la valoración estudiantil.....	29
1.5.2. Reducción de casos críticos.....	29
1.5.3. Mayor coherencia institucional.....	30
1.5.4. Efectos en la práctica docente.....	30
1.5.5. Impacto institucional.....	30
1.6. Reflexiones, retos y propuestas para la mejora de la evaluación docente universitaria.....	30
1.6.1. Retos y propuestas para la mejora de la evaluación docente universitaria.....	31
1.7. Referencias.....	32
CAPÍTULO 2. Fundamentos y gestión de la evaluación docente universitaria en Brasil.....	35
2.1. Introducción.....	35
2.2. La evaluación docente universitaria a nivel del sistema universitario.....	37
2.3. La evaluación docente universitaria en las propias universidades.....	38
2.3.1. Universidade de Brasília (UnB).....	39
2.3.2. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp).....	40
2.3.3. Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS).....	42
2.4. Problemáticas y debates que suscita la evaluación docente aplicada.....	44
2.5. Resultados y efectos conseguidos.....	47
2.6. Reflexiones, retos y propuestas para la mejora de la evaluación docente universitaria.....	49
2.7. Referencias.....	51

CAPÍTULO 3. Fundamentos y gestión de la evaluación docente universitaria en Chile.....	55
3.1. Introducción.....	55
3.2. La evaluación docente universitaria a nivel del sistema universitario.....	56
3.2.1. Rasgos generales del modelo chileno.....	57
3.2.2. Quién evalúa y cómo se realiza.....	57
3.2.3. Efectos y problemáticas del sistema.....	58
3.3. La evaluación docente universitaria en las propias universidades.....	58
3.3.1. Fundamentos institucionales y propósitos de la evaluación docente.....	58
3.3.2. Modelos y mecanismos institucionales.....	59
3.3.3. Procesos de gestión y agentes involucrados.....	59
3.3.4. Experiencias de Evaluación Docente de dos universidades chilenas.....	60
3.4. Problemáticas y debates que suscita la evaluación docente aplicada.....	62
3.4.1. Tensiones entre control y desarrollo profesional.....	63
3.4.2. Meritocracia, accountability y cultura evaluativa.....	63
3.4.3. Validez y sesgos de los instrumentos.....	64
3.4.4. Desigualdades institucionales y disciplinarias.....	64
3.4.5. Retroalimentación y acompañamiento: el desafío pendiente.....	64
3.4.6. Dimensión ética y emocional.....	65
3.5. Resultados y efectos conseguidos.....	65
3.5.1. Efectos a nivel del sistema universitario.....	66
3.5.2. Efectos en la gestión y desarrollo institucional.....	66
3.5.3. Efectos en el profesorado universitario.....	67
3.5.4. Efectos en la calidad de la enseñanza.....	67
3.5.5. Balance crítico: avances y límites.....	68
3.6. Reflexiones, retos y propuestas para la mejora de la evaluación docente universitaria.....	68
3.6.1. Reconfigurar el sentido pedagógico de la evaluación docente.....	69
3.6.2. Articular evaluación y desarrollo profesional.....	69
3.6.3. Fomentar la colaboración y la confianza institucional.....	69
3.6.4. Equilibrar accountability y autonomía universitaria.....	70
3.6.5. Propuestas para la mejora.....	70
3.6.6. Reflexión final.....	71
3.7. Referencias.....	71
CAPÍTULO 4. Fundamentos y gestión de la evaluación docente universitaria en Colombia.....	75
4.1. Introducción.....	75
4.2. La evaluación docente universitaria a nivel del sistema universitario.....	76
4.3. La evaluación docente universitaria en las propias universidades.....	77
4.3.1. Principios para la evaluación docente.....	77
4.3.2. Componentes de la evaluación.....	79
4.4. Problemáticas y debates que suscita la evaluación docente aplicada.....	79

4.5. Resultados y efectos conseguidos.....	82
4.5.1. Resultados.....	83
4.5.2. Efectos.....	84
4.6. Reflexiones, retos y propuestas para la mejora de la evaluación docente universitaria.....	85
4.6.1. Reflexiones.....	85
4.6.2. Retos.....	86
4.6.3. Propuestas.....	86
4.7. Referencias.....	88

CAPÍTULO 5. Fundamentos y gestión de la evaluación docente universitaria en Costa Rica.....93

5.1. Introducción.....	93
5.2. La evaluación docente universitaria a nivel del sistema universitario.....	94
5.3. La evaluación docente universitaria en las propias universidades.....	98
5.4. Problemáticas y debates que suscita la evaluación docente aplicada.....	102
5.4.1. Legitimidad de la evaluación del personal docente por medio de cuestionarios....	103
5.4.2. Porcentaje de respuestas del estudiantado bajo.....	104
5.4.3. Evaluación del desempeño laboral de la persona docente: política pública.....	105
5.4.4. La virtualidad a partir de la COVID-19.....	106
5.5. Resultados y efectos conseguidos.....	107
5.5.1. Legitimidad de la evaluación del personal docente por medio de cuestionarios....	107
5.5.2. Porcentaje de respuestas del estudiantado bajo.....	108
5.5.3. Evaluación del desempeño laboral de la persona docente: política pública.....	108
5.5.4. La virtualidad a partir de la COVID-19.....	109
5.6. Reflexiones, retos y propuestas para la mejora de la evaluación docente universitaria.....	110
5.7. Referencias.....	111

CAPÍTULO 6. Fundamentos y gestión de la evaluación docente universitaria en España.....115

6.1. Introducción.....	115
6.2. La evaluación docente universitaria a nivel del sistema universitario.....	116
6.2.1. Normativa española de referencia.....	118
6.2.2. Rasgos esenciales de la evaluación docente universitaria en España e intervenientes	119
6.3. La evaluación docente universitaria en las propias universidades.....	120
6.4. Problemáticas y debates que suscita la evaluación docente aplicada.....	128
6.5. Resultados y efectos conseguidos.....	130
6.6. Reflexiones, retos y propuestas para la mejora de la evaluación docente universitaria.....	132

6.7. Referencias.....	133
CAPÍTULO 7. Fundamentos y gestión de la evaluación docente universitaria en Guatemala.....	137
7.1. Introducción.....	137
7.2. La evaluación docente universitaria a nivel del sistema universitario.....	139
7.2.1. Características generales del sistema universitario guatemalteco y su impacto en la evaluación docente.....	139
7.2.2. Modelos evaluativos en universidades privadas y heterogeneidad institucional....	140
7.2.3. Influencias en la evolución del sistema evaluativo guatemalteco.....	140
7.2.4. Desafíos estructurales del sistema universitario guatemalteco en relación con la evaluación docente.....	141
7.3. La evaluación docente universitaria en las propias universidades.....	141
7.3.1. Consolidación histórica del modelo evaluativo sancarlista.....	141
7.3.2. Fundamentos técnicos y motivos de la actualización del instrumento evaluativo. 143	143
7.3.3. Organización institucional del sistema evaluativo en la USAC.....	144
7.3.4. Evaluación del desempeño docente en la Universidad de San Carlos de Guatemala.....	144
7.3.5. El instrumento institucional de evaluación.....	146
7.3.6. Digitalización y modernización del proceso evaluativo.....	147
7.3.7. Impactos positivos en la práctica docente y en la institucionalidad universitaria...147	147
7.3.8. Desafíos persistentes y aspectos en proceso de fortalecimiento.....	148
7.4. Problemáticas y debates que suscita la evaluación docente aplicada.....	148
7.4.1. Tensiones conceptuales y percepciones del profesorado sobre la evaluación docente.....	148
7.4.2. Limitaciones técnicas del instrumento y desafíos disciplinares.....	149
7.4.3. Impactos de la digitalización en la evaluación docente.....	149
7.4.4. Retos operativos, éticos y de competencias en la evaluación docente.....	150
7.5. Resultados y efectos conseguidos.....	151
7.5.1. Profesionalización del ejercicio docente universitario.....	151
7.5.2. Profesionalización del ejercicio docente universitario.....	151
7.5.3. Impactos por áreas del conocimiento.....	152
7.5.4. Avances derivados de la digitalización del proceso evaluativo.....	152
7.5.5. Fortalecimiento de la gobernanza académica y toma de decisiones institucionales.....	153
7.5.6. Transformación de la cultura evaluativa institucional.....	153
7.5.7. Aportes en la identificación de necesidades de formación docente.....	154
7.5.8. Reconocimiento académico, méritos y fortalecimiento de la investigación.....	154
7.5.9. Impacto institucional.....	154
7.6. Reflexiones, retos y propuestas para la mejora de la evaluación docente universitaria.....	155
7.7. Referencias.....	157

CAPÍTULO 8. Fundamentos y gestión de la evaluación docente universitaria en México.....160

8.1. Introducción.....	160
8.2. La evaluación docente universitaria a nivel del sistema universitario.....	161
8.3. La evaluación docente universitaria en las propias universidades.....	165
8.4. Problemáticas y debates que suscita la evaluación docente aplicada.....	170
8.5. Resultados y efectos conseguidos.....	174
8.6. Reflexiones, retos y propuestas para la mejora de la evaluación docente universitaria.....	177
8.7. Referencias.....	181

CAPÍTULO 9. Fundamentos y gestión de la evaluación docente universitaria en Panamá.....184

9.1. Introducción.....	184
9.2. La evaluación docente universitaria a nivel del sistema universitario.....	185
9.2.1. Proceso de acreditación.....	188
9.3. La evaluación docente universitaria en las propias universidades.....	189
9.3.1. Estatuto Orgánico 2021.....	190
9.3.2. Modelo Universitario.....	190
9.3.3. Plan Estratégico Institucional 2024-2029: “Innovar para Transformar”.....	190
9.3.4. Reglamento del Sistema de Carrera docente, Acuerdo Académico N°. 038 -2023 (de 1 de septiembre de 2023).....	191
9.3.5. Descripción de La Evaluación del Desempeño Docente.....	194
9.4. Problemáticas y debates que suscita la evaluación docente aplicada.....	195
9.5. Resultados y efectos conseguidos.....	196
9.5.1. Programa de Formación Continua para el Profesorado.....	196
9.5.2. Curso Especial de Perfeccionamiento Docente: Diseño de Entornos virtuales de Aprendizaje.....	197
9.6. Reflexiones, retos y propuestas para la mejora de la evaluación docente universitaria.....	199
9.7. Referencias.....	201

CAPÍTULO 10. Fundamentos y gestión de la evaluación docente universitaria en Paraguay.....204

10.1. Introducción.....	204
10.2. La evaluación docente universitaria a nivel del sistema universitario.....	205
10.2.1. La evaluación de acceso a la docencia en las legislaciones paraguayas.....	205
10.2.2. La evaluación docente según el modelo ANEAES.....	207
10.3. La evaluación docente universitaria en las propias universidades.....	208

10.3.1. La evaluación del CONACYT.....	211
10.3.2. Otras modalidades de evaluación en las universidades.....	213
10.4. Problemáticas y debates que suscita la evaluación docente aplicada.....	214
10.4.1. La evaluación estudiantil al docente.....	215
10.4.2. La evaluación como mero formalismo.....	215
10.4.3. Énfasis en la docencia o enseñanza.....	216
10.4.4. Nepotismo en la evaluación de ingreso.....	217
10.5. Resultados y efectos conseguidos.....	218
10.6. Reflexiones, retos y propuestas para la mejora de la evaluación docente universitaria.....	219
10.7. Referencias.....	219
CAPÍTULO 11. Fundamentos y gestión de la evaluación docente universitaria en Perú.....	223
11.1. Introducción.....	223
11.2. La evaluación docente universitaria a nivel del sistema universitario.....	225
11.2.1. Evolución normativa en torno a la evaluación docente universitaria.....	226
11.2.2. Entidades rectoras, procesos y actores institucionales.....	226
11.3. La evaluación docente universitaria en las propias universidades.....	228
11.3.1. La evaluación docente desarrollada en tres universidades de gestión pública del país.....	228
11.3.2. La evaluación docente desarrollada en tres universidades de gestión privada del país.....	231
11.4. Problemáticas y debates que suscita la evaluación docente aplicada.....	234
11.4.1. Evaluación del docente universitario desde la mirada subjetiva de los estudiantes.....	235
11.4.2. Carencia de la finalidad y objetivos poco claros en la evaluación y en la aplicación de los instrumentos de evaluación.....	235
11.4.3. Falta de un enfoque formativo en la evaluación docente y carencia de una retroalimentación efectiva.....	237
11.4.4. Factores contextuales y organizativos que intervienen en el proceso de evaluación del docente.....	237
11.5. Resultados y efectos conseguidos.....	238
11.5.1. Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM).....	238
11.5.2. Universidad Nacional de Ingeniería.....	239
11.5.3. Universidad Nacional Agraria La Molina (UNALM).....	239
11.5.4. Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).....	240
11.5.5. Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH).....	241
11.5.6. Universidad de Lima (UL).....	242
11.6. Reflexiones, retos y propuestas para la mejora de la evaluación docente universitaria.....	243
11.7. Referencias.....	245

CAPÍTULO 12. Fundamentos y gestión de la evaluación docente universitaria en Portugal.....	250
12.1. Introducción.....	250
12.2. La evaluación docente universitaria a nivel del sistema universitario.....	251
12.3. La evaluación docente universitaria en las propias universidades.....	254
12.4. Problemáticas y debates que suscita la evaluación docente aplicada.....	257
12.5. Resultados y efectos conseguidos.....	259
12.6. Reflexiones, retos y propuestas para la mejora de la evaluación docente universitaria.....	262
12.7. Referencias.....	264
CAPÍTULO 13. Fundamentos y gestión de la evaluación docente universitaria en Uruguay.....	268
13.1. Introducción.....	268
13.2. La evaluación docente universitaria a nivel del sistema universitario.....	269
13.3. La evaluación docente universitaria en las propias universidades.....	273
13.3.1. Universidad de la Repùblica.....	274
13.3.2. Universidad ORT Uruguay.....	274
13.3.3. Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes.....	276
13.4. Problemáticas y debates que suscita la evaluación docente aplicada.....	277
13.5. Resultados y efectos conseguidos.....	280
13.6. Reflexiones, retos y propuestas para la mejora de la evaluación docente universitaria.....	282
13.7. Referencias.....	284
CAPÍTULO 14. Fundamentos y gestión de la evaluación docente universitaria en Venezuela.....	289
14.1. Introducción.....	289
14.2. La evaluación docente universitaria a nivel del sistema universitario.....	290
14.3. La evaluación docente universitaria en las propias universidades.....	292
14.4. Problemáticas y debates que suscita la evaluación docente aplicada.....	296
14.5. Resultados y efectos conseguidos.....	297
14.6. Reflexiones, retos y propuestas para la mejora de la evaluación docente universitaria.....	299
14.7. Referencias.....	301

Introducción

La última Asamblea General de la RedAGE, celebrada en Carapeguá (Paraguay) el pasado 5 de julio de 2025, aprobó la realización del Informe 2025 sobre la evaluación docente en los sistemas universitarios, considerando que los informes del 2023 sobre participación en la gestión educativa, y del 2024 centrado en las reformas educativas no universitarias ya abordaron problemáticas de otras etapas educativas.

La educación superior y sus instituciones se enfrentan al reto de ofrecer una formación de calidad en un mundo caracterizado por la globalización del conocimiento, la acelerada transformación tecnológica y la creciente demanda de competencias profesionales. En una realidad en constante cambio, la universidad no puede renunciar a la **evaluación docente** como herramienta estratégica para asegurar que la formación que ofrece sea pertinente, rigurosa y transformadora. Solo así podrá cumplir con su misión de formar ciudadanos críticos, profesionales competentes y agentes de cambio social.

En este escenario, la *evaluación docente universitaria* se convierte en un instrumento esencial para garantizar que los procesos de enseñanza-aprendizaje respondan a las demandas de los participantes en la formación, a las expectativas sociales y a los estándares internacionales de calidad. Evaluar la labor del profesorado no es únicamente un mecanismo de control, sino una oportunidad para reflexionar, mejorar y consolidar prácticas pedagógicas que impacten positivamente en la formación integral del universitario y en la preparación de los profesionales que precisan la sociedad actual.

Si consideramos que la calidad de la educación superior depende en gran medida de la actuación de su profesorado, la evaluación docente nos ha de permitir identificar fortalezas y debilidades en la práctica académica, ofreciendo información valiosa para la mejora continua. No sólo se trata, en este contexto, de evaluar aspectos académicos (dominio disciplinar, la actualización científica o la rigurosidad en la transmisión de conocimientos) sino y también de considerar la dimensión pedagógica (analizar la capacidad del docente para planificar, organizar y desarrollar actividades de enseñanza que promuevan el aprendizaje significativo), la dimensión relacional (competencia para interaccionar con el alumnado, motivarlo y crear un clima de respeto y colaboración) y la dimensión institucional (implicación en proyectos de investigación, extensión y gestión universitaria) como un conjunto integrado de actuaciones.

Las propuestas de *modelos de evaluación docente*, con sus procesos e instrumentos, son variadas pudiendo citar entre otros el programa DOCENTIA (ANECA, España), algunos modelos propios de países como México, Chile y Colombia, que han desarrollado sistemas que combinan encuestas estudiantiles, autoevaluaciones y observaciones de pares académicos, y otros específicos de muchas universidades. Asimismo, las formas de organización institucional incluyen elementos como los comités de evaluación, los protocolos y reglamento internos y el desarrollo de programas propios o ajenos.

La diversidad de modelos de evaluación refleja, así, la necesidad de adaptar la evaluación a los contextos culturales y académicos de cada institución, evitando la aplicación mecánica de criterios universales. El presente texto es un buen ejemplo de la diversidad de planteamientos, al mismo tiempo que evidencia espacios comunes en los que intercambiar experiencias y buenas prácticas.

En cualquier caso y a pesar de sus beneficios, la evaluación docente se enfrenta *múltiples desafíos* entre los que cabe citar, por ser transversales a la mayoría de los sistemas universitarios, el conseguir los mayores grados de objetividad, una evaluación completa que recoja información variada y contrastada y una evaluación integrada en los procesos de innovación institucional y desarrollo profesional. Avanzar en esa dirección no es fácil cuando sabemos de las resistencias docentes a la evaluación a pesar de las nuevas orientaciones dirigidas a la mejora por encima del mero control de las actuaciones. En todo caso, superar estos retos implica diseñar sistemas participativos, transparentes y orientados al desarrollo profesional, convirtiendo la evaluación en un catalizador de la transformación universitaria, alineando la práctica docente con los objetivos institucionales y las demandas del entorno.

No deberíamos de perder el *ábanico de oportunidades* que nos ofrece la evaluación docente para mejorar los profesionales y la institución universitaria, si consideramos que, entre otras cosa permite la formación continua de su personal (identificando necesidades de formación que orienten los programas de actualización pedagógica y disciplinar), la innovación educativa (impulsado la incorporación de metodologías activas, tecnologías digitales y estrategias inclusivas), el reconocimiento profesional (si va acompañada del reconocimiento de los méritos pertinentes) y el impacto social con la mejor preparación de profesionales competentes y comprometidos con su realidad socio-económica-cultural.

En definitiva, la evaluación docente universitaria es un proceso complejo pero imprescindible para garantizar la calidad de la formación. Más allá de ser un mecanismo de control, debe concebirse como un instrumento de desarrollo profesional y de mejora continua, que involucra al profesorado, al alumnado y a la institución en su conjunto. La clave está en diseñar sistemas de evaluación integrales, participativos y transparentes, capaces de generar información útil para la toma de decisiones y para la innovación pedagógica.

El **presente informe** presenta, comenta y valora los modelos de evaluación docente universitaria que se aplican en Iberoamérica y la gestión que se hace de la misma tanto a nivel del sistema universitario como en las propias universidades o centros similares de formación superior. Su contenido se focaliza tanto en los principios que orientan el modelo aplicable en cada país como en los procesos de gestión (quién la realiza, cómo y qué efectos tiene) que le acompañan, valorando los efectos positivos o negativos que han tenido.

Más allá de los aspectos generales que se podrían plantear sobre aspectos conceptuales y metodológicos de la evaluación docente en la educación superior, se trata, como en anteriores informes, de profundizar en la realidad y práctica del tema tratado desde los diferentes contextos, incorporando tanto aspectos descriptivos como valorativos. El esquema común de referencia para todos los países trata de combinar, así, tanto aspectos de fundamentación y organización del sistema de evaluación docente como la presentación de propuestas concretas y significativas, lo que busca favorecer los análisis comparativos que se quieran realizar.

Son 38 los especialistas de 14 países iberoamericanos que aportan sus estudios y valoraciones sobre la temática, considerada un tema relevante y de permanente actualidad. La finalidad última es trasladar a la sociedad, a los responsables de los sistemas universitarios y a sus universidades un informe detallado por país sobre las actuaciones existentes y sus resultados.

Se cumple así y una vez más el propósito de la Red de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE) de emitir un informe anual sobre aspectos relevantes de la organización y gestión de la educación. Las diferentes aportaciones tratan de reflejar la realidad en los distintos países desde los redactores de los informes nacionales. El propósito no es tanto el de identificar todas las realizaciones existentes como el de conocer aportaciones significativas y tener una valoración cualificada de la realidad y perspectivas en la temática abordada. Esperemos que, una vez más, se haya cumplido el propósito mencionado y el resultado sea de interés para los especialistas e interesados.

Joaquín Garín Sallán 
Universitat Autònoma de Barcelona

Diciembre, 2025

CAPÍTULO 1

Fundamentos y gestión de la evaluación docente en
Bolivia



**Ana Gabriela Aliaga Jiménez
Geovana Cerruto Álvarez
María Alejandra Martínez Barrientos
Marcio Alejandro Paredes Rivera**

Universidad Católica Boliviana San Pablo

CAPÍTULO 1.

Fundamentos y gestión de la evaluación docente en Bolivia

Ana Gabriela Aliaga Jiménez 

Geovana Cerruto Álvarez 

María Alejandra Martínez Barrientos 

Marcio Alejandro Paredes Rivera 

Universidad Católica Boliviana San Pablo

1.1. Introducción

La evaluación de la docencia universitaria constituye uno de los pilares fundamentales para garantizar la calidad educativa y promover el desarrollo académico en las instituciones de educación superior. En el contexto boliviano, este proceso adquiere particular relevancia, no solo por su función de retroalimentación pedagógica, sino también por su vinculación con la gestión institucional, la acreditación de programas y la consolidación de una cultura de mejora continua. Evaluar la docencia implica comprender la complejidad del acto educativo, donde confluyen dimensiones pedagógicas, éticas, organizacionales y sociales que inciden en la formación integral de los estudiantes.

El sistema universitario de Bolivia presenta una notable diversidad institucional, compuesta por universidades públicas, privadas y de régimen especial, cada una con marcos normativos y modelos de gestión propios. Esta heterogeneidad plantea desafíos para la construcción de políticas comunes en torno a la evaluación docente, al tiempo que evidencia la necesidad de articular criterios que respeten la autonomía universitaria y, a la vez, respondan a los estándares de calidad exigidos a nivel nacional e internacional.

En este marco, la evaluación docente se convierte en un espacio de convergencia entre la reflexión académica, la planificación estratégica y la rendición de cuentas institucional. Analizar sus fundamentos y formas de gestión permite comprender cómo las universidades bolivianas asumen el compromiso de fortalecer la docencia como eje de su misión formativa.

El presente artículo examina los fundamentos conceptuales, normativos y organizativos de la evaluación docente universitaria en Bolivia, con el propósito de identificar los principales enfoques y desafíos en su gestión. Asimismo, propone una lectura analítica de las prácticas y políticas vigentes, orientada a aportar elementos para su mejora y consolidación en el marco del sistema de educación superior del país.

1.2. La evaluación docente universitaria a nivel del sistema universitario

Para analizar los procesos de evaluación docente universitaria en Bolivia, es preciso conocer la estructura en el que éste se enmarca.

La Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, aprobada en el año 2009, establece en su Art. 17 que “Toda persona tiene derecho a recibir educación en todos los niveles de manera universal, productiva, gratuita, integral e intercultural, sin discriminación”, por lo cual la educación es un Derecho Fundamental reconocida desde la carta magna.

A partir de esta declaración, se constituye la estructura del Sistema Educativo Plurinacional, que consta de tres subsistemas definidos en la Ley 070 (2010), a saber:

1. **Subsistema de Educación Regular:** que comprende desde la educación inicial hasta el bachillerato, siendo de carácter obligatorio, normado y procesual.
2. **Subsistema de Educación Alternativa y Especial:** destinada a atender las necesidades y expectativas de poblaciones específicas, ampliando con ello el acceso y la permanencia en el sistema de educación.
3. **Subsistema de Educación Superior de Formación Profesional:** orientada a la formación profesional y la generación/reproducción de conocimientos y saberes.

El subsistema de educación superior incluye la formación de maestros, técnicos, artistas y profesionales universitarios. A su vez, la formación profesional está confiada a las Universidades, Escuelas Superiores e Institutos Técnicos y Tecnológicos, que tienen facultades para desarrollar programas de profesionalización y certificar los grados académicos respectivos. Entretanto, solamente las Universidades puedes desarrollar programas de postgrado.

La educación superior en Bolivia se desdobra en dos grandes ámbitos, constituidos por las Universidades Públicas y las Universidades Privadas. Si bien la Ley identifica las universidades indígenas, su oferta tiene características particulares y representan menos del 1% de la población estudiantil (0,3% según la estadística oficial para el año 2023).

Las universidades públicas se aglutan en el Sistema de la Universidad Boliviana (SUB), siendo su piedra fundamental la autonomía universitaria, que logró su reconocimiento formal mediante un Decreto Ley en al año 1930. La autonomía reconoce la capacidad de las universidades públicas de conformar sus órganos de gobierno, diseñar e implementar sus planes de estudio y administrar sus recursos financieros.

Forman parte del Sistema de la Universidad Boliviana las universidades públicas autónomas y las universidades de régimen especial, como se puede cotejar en la siguiente tabla que incluye el año de creación.

Tabla 1. Universidades del SUB por tipo y año de creación.

N	Campo de conocimiento	Tipo de universidad	Año de creación
1	Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier	Autónoma	1624
2	Universidad Mayor de San Andrés	Autónoma	1830
3	Universidad Mayor de San Simón	Autónoma	1832
4	Universidad Autónoma Tomás Frías	Autónoma	1870
5	Universidad Técnica de Oruro	Autónoma	1892
6	Universidad Autónoma Gabriel Rene Moreno	Autónoma	1880
7	Universidad Autónoma Juan Misael Saracho	Autónoma	1946
8	Universidad Autónoma del Beni José Ballivián	Autónoma	1967
9	Universidad Nacional Siglo XX	Autónoma	1984
10	Universidad Amazónica de Pando	Autónoma	1984
11	Universidad Pública de El Alto	Autónoma	2000
12	Universidad Católica Boliviana “San Pablo”	Régimen especial	1966
13	Escuela Militar de Ingeniería	Régimen especial	1950
14	Universidad Policial Mcal. Antonio José de Sucre	Régimen especial	2004
15	Universidad Andina Simón Bolívar	Régimen especial	1985

Fuente: CEUB, Compendio Normativo (2024).

Las universidades del SUB tienen como instancia de coordinación al Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), que se encarga de planificar, organizar, ejecutar y gestionar lo establecido en el Estatuto de la Universidad Boliviana y los diferentes reglamentos generales del Sistema. Se encarga además de proveer información estadística, la cual da cuenta del tamaño y presencias de las universidades del SUB, como se observa a continuación.

Tabla 2. Población docente y estudiantil de universidades del SUB.

N	Universidad	Docentes	Estudiantes
1	UMRPSFX	1.249	49.687
2	UMSA	2.468	78.781
3	UMSS	1.824	82.887
4	UATF	1.651	88.031
5	UTO	656	25.157
6	UAGRM	995	29.034
7	UAJMS	987	23.583
8	UAB-JB	943	24.875
9	UNSXX	365	7.442
10	UAP	616	8.314
11	UPEA	3.437	70.105
12	UCB	1.887	16.990
13	EMI	934	8.339
14	UNIPOL	1.235	2.663
15	UASB	s/d	s/d
		19.247	515.888

Fuente: CEUB, Datos Estadísticos SUB (2023).

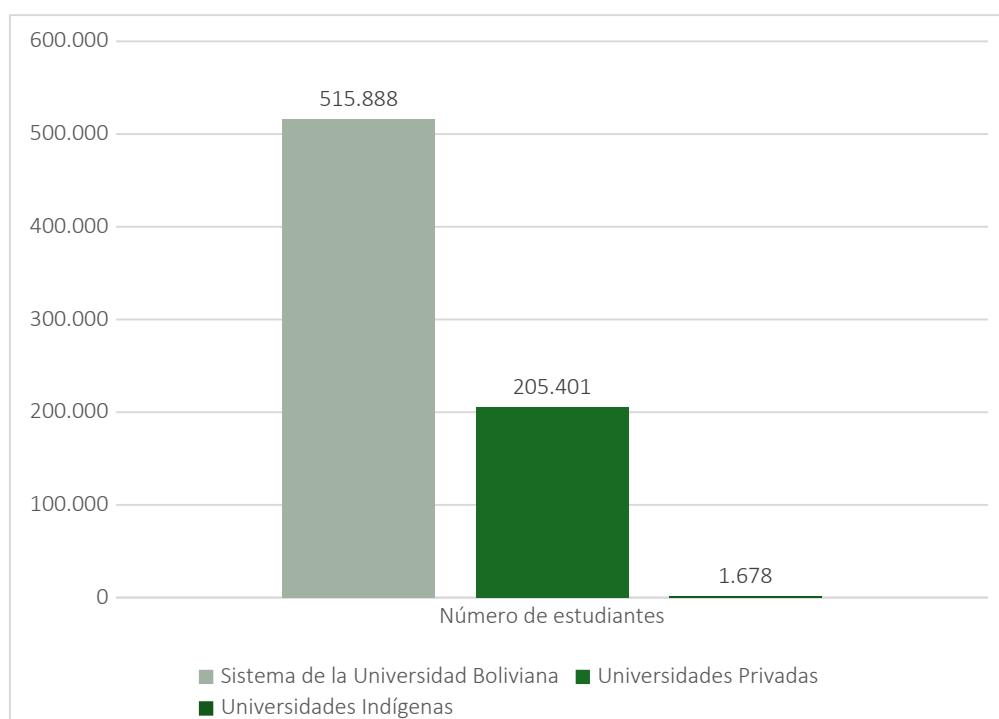
Uno de los rasgos distintivos de las universidades públicas autónomas es el cogobierno docente-estudiantil, que delega la toma de decisiones en órganos elegidos por estas instancias. Como se verá más adelante, esto representa tanto ventajas como desafíos que afectan la gestión académica y la evaluación del profesorado.

Por último, en este renglón, cabe señalar que las universidades públicas se financian principalmente con recursos del Tesoro General de la Nación sobre un porcentaje fijo de la coparticipación tributaria que corresponde al 5%.

Complementan el ecosistema de educación superior las universidades privadas, cuya instancia colegiada es la Asociación Nacional de Universidades Privadas (ANUP). A la fecha, existen 41 instituciones de educación superior privadas, las cuales operan con permiso de funcionamiento expedido por el Ministerio de Educación.

La matrícula estudiantil en universidades privadas representa el 28% de la población universitaria del país, con más de 200 mil alumnos en todo el país.

Figura 1. Población estudiantil por tipo de universidad.



Fuente: ANUP (2024).

Las universidades públicas han experimentado, desde hace dos décadas, un acentuado crecimiento en el número de instituciones, en la cantidad de carreras ofrecidas y en la matriculación de estudiantes nuevos. A pesar de ello, la mayoría de los universitarios de Bolivia están matriculados en universidades públicas o de régimen especial.

Según estadísticas del Ministerio de Educación presentadas por la ANUP (2024), las universidades privadas emplean a más de 17 mil docentes, representando más del 45% del profesorado. Proporcionalmente, esto representa un mejor ratio docente-estudiantil frente a las universidades públicas, como se observa en la siguiente tabla.

Tabla 3 Ratio docente-estudiantil.

Tipo de universidad	2021	2022	2023	Promedio
Pública	1:32	1:31	1:28	1:30
Privada	1:15	1:15	1:14	1:15

Fuente: ANUP (2024).

La relación estadística entre la cantidad de estudiantes por docente es considerada un indicador de calidad, usado para medir la capacidad del profesor para atender las necesidades del estudiantado, bajo el supuesto de que grupos pequeños reciben una mayor/mejor atención. A este factor se suma un conjunto amplio de criterios que permiten valorar la calidad docente; a nivel del desempeño en el proceso de enseñanza aprendizaje, también se valora la planificación y gestión de aula, la experiencia en la disciplina, las competencias comunicativas y otras que se detallarán más adelante.

Así, es posible distinguir los siguientes propósitos para la evaluación del docente universitarios:

- **Admisión:** donde se evalúan los méritos del profesional para impartir la docencia (acá se valoran indicadores de insumo).
- **Desarrollo:** donde se valora la carrera del docente, normalmente con fines de categorización y escalafón docente (acá tiene lugar los indicadores de proceso).
- **Desempeño:** donde se valora la capacidad del docente de cumplir con las funciones sustantivas y adjetivas que le encarga la Universidad (acá se valoran indicadores de resultado).

1.3. La evaluación docente universitaria en las propias universidades

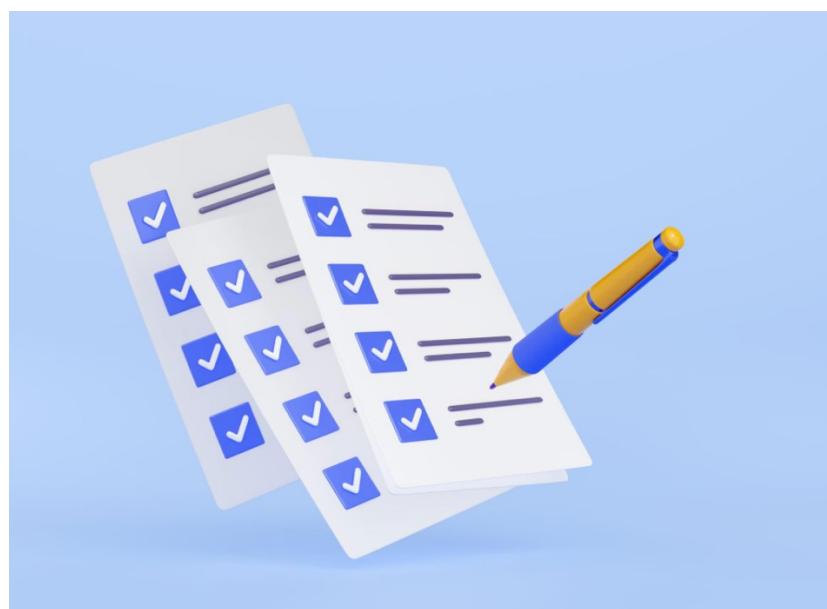
Al existir dos sistemas paralelos en la universidad boliviana, es preciso distinguir también la evaluación docente que se desarrolla en cada uno de ellos.

1.3.1. Evaluación docente en el Sistema de la Universidad Boliviana

Entre los fines del SUB se explicita que las universidades deben planificar y promover el perfeccionamiento pedagógico, científico y profesional del docente universitario. Este perfeccionamiento ha sido siempre relevante para procesos de evaluación de la calidad que ofrecen; sin embargo, ha cobrado una importancia mayor ante las nuevas condiciones y perfiles que se requieren desde la Pandemia y sus desafíos, imponiendo nuevas modalidades pedagógicas a partir del uso de tecnologías ya consolidadas, así como de aquellas emergentes como lo es la inteligencia artificial. Todo, ha modificado las competencias y herramientas que tiene que

dominar ingresando a una era del manejo del conocimiento que requiere que el docente enfrente nuevos desafíos tanto en términos de la especialidad de cada disciplina, como a nivel pedagógico y tecnológico (Kaplan, 2021).

En este sentido, el CEUB impulsa la evaluación docente como parte del proceso de mejora continua y acreditación de la calidad educativa en el SUB que considera varias dimensiones. Estas evaluaciones buscan certificar la calidad de los programas de formación, asegurar la pertinencia de la educación y la adecuada preparación de los profesionales, y garantizar que las universidades respondan a estándares nacionales e internacionales. Los procesos se basan en reglamentos que establecen la participación obligatoria de docentes y estudiantes en la autoevaluación, que es un requisito para la evaluación externa y la acreditación de las carreras.



La evaluación en las instituciones universitarias en general, y la evaluación docente en particular, busca promover la excelencia en la enseñanza, investigación y extensión universitaria, mantener la confianza de la sociedad en las instituciones universitarias, asegurar que los egresados estén capacitados para ejercer su profesión, posicionar a las carreras y programas a nivel internacional, contribuir al desarrollo eficiente de los procesos académicos, administrativos y financieros y mejorar la calidad como un imperativo de justicia social, utilizando de manera eficiente los recursos que el Estado provee.

Asimismo, es importante destacar que la autonomía universitaria y el cogobierno, como conceptos fundamentales en el SUB, se transversalizan en todas las actividades universitarias, por lo que la evaluación docente también considera estas nociones. Por ello, la evaluación docente está vinculada directamente con el escalafón docente

Evaluación docente que, como ya se mencionó anteriormente, tiene como finalidad la retroalimentación y mejora permanente de la calidad académica. Todas las universidades del SUB están alineadas con los reglamentos publicados por el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB) y el Régimen Académico Docente, que indica que cada universidad debe contar con normativa específica. Se evalúa la acción docente tomando en cuenta las funciones

sustantivas: docencia, investigación y extensión. Cada una determina las ponderaciones que a cada una le corresponden.

Específicamente, el Reglamento del Régimen Académico Docente de la Universidad Boliviana, aprobado en congreso del Sistema de la Universidad Boliviana, constituye la normativa fundamental que regula el ejercicio de la docencia en las universidades públicas del país. Su propósito central es establecer los derechos, obligaciones, procesos de admisión, permanencia, evaluación, promoción, categorización y remoción de los docentes universitarios, en coherencia con los principios de la autonomía universitaria, el cogobierno y la búsqueda permanente de calidad académica.

Desde sus principios generales, el reglamento consagra valores claves: la libertad de cátedra, la defensa de la autonomía universitaria, el ingreso mediante concurso de méritos y examen de competencia, y la periodicidad de la evaluación docente. Estos elementos son esenciales para garantizar tanto la transparencia en el acceso como la calidad del desempeño académico. Además, el documento reafirma la figura del escalafón docente como el mecanismo institucional de regulación y categorización del personal académico, lo cual asegura un desarrollo profesional estructurado.

El reglamento clasifica a los docentes en tres grandes categorías:

- **Honoríficos:** aquellos distinguidos por sus méritos académicos y trayectoria, como los eméritos y honorarios.
- **Extraordinarios:** son profesionales incorporados por un tiempo definido y con funciones específicas como interinos e invitados
- **Ordinarios:** representan la carrera docente propiamente dicha, con subcategorías de contratados y titulares, siendo estos últimos quienes ingresan formalmente al escalafón tras superar el periodo de prueba y la evaluación correspondiente.

Esta clasificación permite reconocer la diversidad de vínculos y trayectorias dentro de la docencia universitaria.

Uno de los aspectos medulares del reglamento es la regulación del escalafón docente, concebido como un registro sistemático y periódico que clasifica a los docentes en función de su formación, producción académica y experiencia. El escalafón cumple objetivos múltiples: establecer categorías de ascenso, planificar la escala salarial, estimular la actualización docente y consolidar un mecanismo objetivo de reconocimiento académico. La acumulación de puntajes en las evaluaciones anuales constituye el criterio para el ascenso de categoría, en un sistema que combina méritos académicos con permanencia y actualización constante.

La evaluación docente ocupa un lugar central en el reglamento. Se establece como un proceso anual a cargo de comisiones paritarias de docentes y estudiantes, lo que refleja el principio de cogobierno universitario. Los parámetros mínimos incluyen producción científica, preparación pedagógica, cumplimiento de actividades académicas, participación en la vida institucional, tutorías y asesorías. La escala de puntajes define categorías que, a su vez, impactan en la permanencia, ascenso y beneficios salariales. Además, el reglamento contempla la posibilidad de apelación y mecanismos de formación continua para acompañar la promoción docente.

Otro componente importante es la regulación del ingreso y selección docente. El reglamento estipula que el acceso debe realizarse mediante concurso de méritos y examen de competencia, con requisitos mínimos como título en provisión nacional, experiencia profesional y formación pedagógica (diplomado en formación docente o cursos equivalentes). El proceso incluye evaluación de antecedentes, prueba de conocimientos y presentación de un plan de trabajo. Esto asegura que los nuevos docentes ingresen bajo criterios objetivos y meritocráticos.

Finalmente, el reglamento contempla disposiciones sobre remoción, reincorporación, licencias, dedicación horaria y traspasos docentes. Estos apartados norman las condiciones excepcionales en las que un docente puede ser desvinculado, reincorporado o trasladado, garantizando al mismo tiempo la estabilidad laboral y el cumplimiento de las obligaciones institucionales.

Analizando algunos ejemplos y comparando ciertas diferencias en tanto universidad, actores clave, instrumentos e impacto en la carrera, se observa la siguiente tabla:

Tabla 4. Comparación en algunas universidades del SUB respecto a la evaluación del desempeño docente.

Universidad	Actores clave	Instrumentos	Impacto en carrera
UMSA	Estudiantes, autoridades	Encuestas y reglamentos	Indirecto, más formativo
UATF	Comisiones académicas, autoridades	Puntajes y categorías	Directo: ascensos y salarios
UAGRM	Estudiantes	Plataforma online	Indirecto
UABJB	Estudiantes, autoridades, pares	Reglamentos generales	Mixto, regulado por estatutos
UAJMS	Estudiantes, autoridades, pares	Encuestas, autoevaluaciones, informes	Directo: ascenso, permanencia, sanciones

Fuente: Elaboración propia.

En todos los casos, se observa la necesidad de flexibilidad considerando las diferentes características de cada Facultad o Carrera, por ello, las ponderaciones asignadas son particulares y responden al tipo de docente. Debe llevarse a cabo garantizando la mayor objetividad posible para justificar la homogeneidad y transparencia; además de posibilitar el desarrollo profesional para cada área, conservando un estímulo real a la productividad docente.

1.3.2. Evaluación docente en las Universidades Privadas

Al igual que en las universidades pertenecientes al SUB, la evaluación docente constituye uno de los pilares de la calidad educativa en las universidades privadas de Bolivia. A través de ella, las instituciones buscan asegurar la eficacia de la enseñanza, la pertinencia pedagógica, la mejora continua y la coherencia con los principios de responsabilidad social universitaria. Los reglamentos y normativas respectivas expresan una visión compartida: la evaluación docente es

un proceso permanente que no solo mide el desempeño, sino que orienta el desarrollo profesional y la gestión de calidad institucional.

La evaluación docente en el sistema universitario privado boliviano constituye un proceso regulado por el Reglamento General de Universidades Privadas (Decreto Supremo 1433/2012), que establece la obligatoriedad de mecanismos sistemáticos de seguimiento al desempeño académico. Los reglamentos institucionales analizados muestran tanto la aplicación de este marco como la evolución hacia modelos propios de gestión y mejora continua de la docencia.

Las metas que se pretende alcanzar en relación con esta mejora continua están vinculadas con procesos administrativos de contratación, permanencia, promoción y desvinculación, así como con el aseguramiento de la calidad, mediante la verificación del desempeño pedagógico y disciplinar. Calidad concebida como un proceso permanente que busca promover la mejora continua, vinculando la evaluación con planes de capacitación y formación docente y garantizando transparencia y equidad, al establecer procesos formales, participativos y periódicos. Para ello, el Ministerio establece que toda universidad debe contar con un sistema de evaluación integral, basado en indicadores de desempeño pedagógico, dominio disciplinar, participación en investigación, interacción social y formación continua. Además, el proceso debe generar información válida para la acreditación y seguimiento institucional, articulando la evaluación individual con la evaluación de programas y carreras. Ello permite recabar información para la planificación estratégica y contribuye a la rendición de cuentas ante el Ministerio de Educación y los sistemas de acreditación de programas académicos. Al respecto, cabe apuntar que las universidades privadas no pueden acceder a las acreditaciones nacionales del Sistema de la Universidad Boliviana, por lo cual deben recurrir, necesariamente, a instancias de certificación internacional. Es por este motivo que el Sistema Regional de Acreditación de Carreras Universitarias del MERCOSUR Educativo, Sistema ARCU-SUR, goza de amplia aceptación entre las universidades privadas.

En términos de consecuencias administrativas, cada universidad enfatiza diferentes aspectos. Por ejemplo:

- En la Universidad Privada Domingo Savio (UPDS), la Universidad Central (UNICEN) y la Universidad La Salle, los resultados de evaluación determinan la promoción en el escalafón y la renovación contractual.
- En la Universidad Privada Boliviana (UPB) y la Universidad Privada Franz Tamayo (UNIFRANZ), los resultados se orientan a la mejora y capacitación, aunque también condicionan la continuidad.
- En la Universidad Salesiana, la información se usa más con fines de monitoreo institucional que como instrumento sancionador.

Considerando que cada universidad debe formular normativa específica respecto a la evaluación docente, se observan marcadas diferencias de enfoque y procedimientos; sin embargo, también se identificaron similitudes como la periodicidad, dado que todas las universidades realizan evaluaciones semestrales o anuales, en función a su calendario académico. También las caracteriza un enfoque integral que combina autoevaluación, evaluación estudiantil y evaluación jerárquica bajo criterios de desempeño pedagógico, dominio del contenido, innovación

metodológica, cumplimiento de obligaciones contractuales e identificación con la institución. Son también similares la participación de diversos actores evaluadores: el propio docente (autoevaluación), los estudiantes, los directores o coordinadores académicos y, en algunos casos, pares académicos, si bien cada universidad define exactamente los niveles y ponderaciones de su participación.

En algunos casos (por ejemplo, la Universidad Privada de Bolivia y la UNIFRANZ) definen la evaluación docente como una herramienta estratégica de gestión del talento académico, orientada al mejoramiento continuo, la innovación pedagógica y la vinculación con el modelo educativo institucional basado en competencias. Su propósito no es punitivo, sino formativo: busca retroalimentar a los docentes mediante evidencias del desempeño en aula, la percepción de los estudiantes y la valoración de pares y autoridades.

Otras universidades, como la Universidad NUR y la Universidad Privada Domingo Savio (UPDS) incorporan un enfoque más humanista e innovador, en el que la evaluación docente se entiende como un proceso de reflexión y coevaluación institucional, alineado con su modelo educativo. Se enfatiza el desarrollo de competencias socioemocionales, la creatividad pedagógica y la integración de tecnologías educativas. Así, la evaluación docente se convierte en un instrumento para promover la transformación y la excelencia universitaria.

Sin embargo, y pese a su coincidencia conceptual básica al tener como base el Reglamento de Universidades Privadas del Ministerio de Educación, los documentos difieren en sus mecanismos, alcance y enfoque institucional. El Reglamento General del Ministerio, la evaluación tiene un enfoque normativo y de control, orientado a garantizar estándares mínimos de calidad y transparencia en todas las universidades privadas. Las instituciones están obligadas a reportar los resultados y adoptar medidas correctivas.

Analizando la experiencia de algunas universidades privadas se formulan los siguientes hallazgos:

- En universidades como UPB, La Salle y UNIFRANZ, la evaluación se concibe como un instrumento de desarrollo profesional, no solo de control. En la UPDS y la UNICEN, se enfatiza la corresponsabilidad institucional, mientras que la Salesiana refuerza la dimensión ético-humanista, coherente con su identidad católica y su énfasis pastoral.
- La Universidad Privada de Bolivia (UPB), se caracteriza por un enfoque gerencial y de mejora continua, integrando herramientas cuantitativas (encuestas y rúbricas) y cualitativas (observaciones, entrevistas y planes de desarrollo individual). La evaluación está directamente asociada a la recontratación y promoción docente.

En la UNIFRANZ, la evaluación se orienta más a la innovación y autoevaluación institucional, con énfasis en la creatividad pedagógica, el uso de TIC, la gestión de aula emocionalmente positiva y la formación de líderes académicos. El modelo incorpora además la retroalimentación entre pares, lo que lo diferencia de los sistemas tradicionales más verticales.

1.3.3. Evaluación docente en las Universidades Privadas

Las diferencias se observan en los instrumentos, responsables y finalidades institucionales:

- UPB y UNIFRANZ aplican modelos cuantitativos mixtos (rúbricas y escalas de valoración) vinculados a la recontratación y promoción docente.
- La Salle utiliza un modelo porcentual ponderado (20 % autoevaluación, 40 % dirección, 20 % estudiantes y 20 % avance de materia) que refleja un sistema equilibrado entre control y formación.
- UPDS y UNICEN asocian la evaluación al escalafón docente, de modo que los resultados influyen directamente en ascensos, incentivos y permanencia.
- La Salesiana destaca por su sistema digital automatizado, donde los estudiantes evalúan a docentes, directores, personal administrativo y servicios. Este modelo privilegia la retroalimentación masiva y confidencial, aunque con menor profundidad cualitativa.
- La Salle y UPB contemplan explícitamente la evaluación de competencias pedagógicas, integrando criterios de planificación, innovación y gestión del aprendizaje.
- UNIFRANZ y Salesiana introducen variables socioemocionales y de clima educativo, alineadas con tendencias actuales de evaluación integral.

1.4. Problemáticas y debates que suscita la evaluación docente aplicada

La evaluación del desempeño docente en Bolivia se desarrolla en un contexto universitario diverso y fragmentado, donde coexisten universidades públicas autónomas, privadas y de régimen especial. Esta diversidad normativa y organizacional ha dado lugar a una multiplicidad de modelos y enfoques evaluativos, configurados según las capacidades, tradiciones y orientaciones de cada institución. Aunque la autonomía universitaria ha permitido adaptar los mecanismos de evaluación a las particularidades locales, también ha generado una falta de coherencia metodológica a nivel nacional. En efecto, el país carece de un marco unificado de evaluación docente universitaria que defina criterios, procedimientos y escalas comunes. Los procesos impulsados por el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana y por el Ministerio de Educación reconocen la importancia del tema como parte del aseguramiento de la calidad, pero su implementación práctica suele limitarse a la verificación de la existencia de un sistema, más que a la valoración de su efectividad o su impacto en la mejora del desempeño académico. Esta situación se traduce en diferencias significativas en los enfoques, la periodicidad, las fuentes de información y las repercusiones institucionales de las evaluaciones.

Una de las discusiones más persistentes es la que se da entre la autonomía universitaria, principio Sistema de la Universidad Boliviana, y las crecientes exigencias de rendición de cuentas y acreditación de la calidad. En las universidades públicas, la autonomía se traduce en la posibilidad de diseñar y aplicar sus propios mecanismos de evaluación, a menudo bajo la supervisión de comisiones de cogobierno docente-estudiantil. Sin embargo, esta flexibilidad, aunque valiosa, ha

derivado en procedimientos dispares y en una limitada capacidad de seguimiento a largo plazo. En contraste, las universidades privadas y de régimen especial, como la Universidad Católica Boliviana “San Pablo” (U.C.B.), están sujetas a un control más directo y a estándares definidos por los sistemas de acreditación nacionales y regionales. Esto ha impulsado la formalización de procedimientos y la incorporación de mecanismos de monitoreo más sistemáticos. No obstante, esta mayor estandarización puede reducir el espacio de innovación o de adecuación contextual, evidenciando una tensión estructural entre la libertad académica y la necesidad de control externo. En ambos casos, el desafío radica en equilibrar la autonomía institucional con la garantía pública de la calidad educativa.



El debate sobre la validez, fiabilidad y alcance de los instrumentos de evaluación se mantiene como uno de los más sensibles. En la mayoría de las universidades bolivianas, la percepción estudiantil constituye el principal insumo para la evaluación docente. Si bien la opinión del estudiantado resulta esencial para comprender la experiencia de aprendizaje, diversos estudios han señalado que esta puede estar mediada por factores subjetivos como la afinidad personal, el nivel de exigencia o el rendimiento académico que afectan la objetividad de los resultados. Ante esta limitación, instituciones como la U.C.B. han avanzado hacia modelos de evaluación triangulados, integrando diferentes fuentes de información: sondeos iniciales, grupos focales intermedios y evaluaciones terminales aplicadas tanto a estudiantes como a directores y docentes. Este diseño permite una mirada más completa del proceso, incorporando retroalimentaciones sucesivas y oportunidades de mejora durante el periodo lectivo. Sin embargo, persiste la discusión sobre la ponderación ideal de cada componente y sobre la incorporación de nuevas dimensiones que reflejen mejor la complejidad de la función docente universitaria, incluyendo la investigación, la extensión y la innovación pedagógica.

Otra problemática relevante se refiere a la función formativa versus la función administrativa de la evaluación. En numerosos casos, los resultados se utilizan como insumo para decisiones contractuales, promociones o desvinculaciones, lo que puede generar resistencias y

percepciones de control. Este uso administrativo, aunque legítimo desde la gestión institucional, debilita en algunos casos la dimensión formativa de la evaluación, reduciendo su potencial como herramienta de desarrollo profesional. Por el contrario, las universidades que vinculan los resultados con programas de capacitación docente, acompañamiento pedagógico o mentorías muestran una mayor apropiación del proceso. En la Universidad Católica Boliviana “San Pablo”, los esfuerzos recientes apuntan a fortalecer la retroalimentación personalizada y el acompañamiento durante el semestre, buscando equilibrar la exigencia de resultados con la oportunidad de aprendizaje. No obstante, consolidar una verdadera cultura de la evaluación requiere superar las percepciones punitivas e instalar la idea de que evaluar implica también aprender, reflexionar y mejorar colectivamente.

Pese a los avances institucionales, se mantiene una fragmentación entre la evaluación del desempeño y la formación continua de los docentes. En muchos casos, los resultados no se traducen en planes de mejora estructurados o en acciones de desarrollo sostenidas en el tiempo, lo que limita la posibilidad de construir aprendizajes organizacionales y reduce la eficacia del proceso. El desafío pendiente es consolidar procesos de seguimiento que permitan observar la evolución del desempeño docente más allá del semestre y conectar los resultados con programas permanentes de formación pedagógica y actualización disciplinar.

En el contexto actual, la evaluación docente enfrenta además los desafíos que plantea la transformación digital y los cambios en las dinámicas de enseñanza. La experiencia de la pandemia impulsó el uso de entornos virtuales, recursos tecnológicos y metodologías activas, lo que modificó las competencias esperadas del profesorado universitario. Sin embargo, los instrumentos de evaluación vigentes aún privilegian indicadores propios de la enseñanza presencial, dejando rezagadas dimensiones como la competencia digital, la gestión de aulas híbridas y la comunicación asincrónica. Actualizar los criterios de evaluación para reflejar estos nuevos escenarios constituye una necesidad urgente. Ello implica reconocer que la calidad docente ya no depende solo del dominio disciplinar o de la exposición oral, sino también de la capacidad de facilitar aprendizajes autónomos, inclusivos y mediados por la tecnología. En este sentido, el debate sobre la pertinencia de los instrumentos de evaluación se articula con una discusión más amplia sobre el futuro del rol docente en la educación superior boliviana.

El debate en torno a la evaluación docente remite, en última instancia, a un desafío estructural, la construcción de una cultura institucional de la calidad. La consolidación de sistemas de aseguramiento internos, articulados con procesos de acreditación nacionales e internacionales, demanda que la evaluación docente deje de ser percibida como un trámite administrativo y se asuma como una práctica reflexiva y participativa. Lograrlo implica fortalecer la comunicación de los resultados, promover la transparencia en la gestión de datos y, sobre todo, involucrar activamente al profesorado en la definición de los instrumentos y criterios de evaluación. En la medida en que las universidades avancen en este sentido, será posible articular la rendición de cuentas con la formación permanente, promoviendo una visión de la evaluación como proceso compartido de aprendizaje institucional.

En síntesis, las problemáticas descritas reflejan la tensión permanente entre diversidad, regulación y mejora continua en el sistema universitario boliviano. No obstante, pese a estos

desafíos, la experiencia acumulada por algunas instituciones demuestra que es posible avanzar hacia sistemas de evaluación más integrales, confiables y formativos.

1.5. Resultados y efectos conseguidos

En la Universidad Católica Boliviana “San Pablo”, Sede La Paz, se implementa un Sistema de Evaluación Docente (SED) que combina distintos momentos de seguimiento a lo largo del semestre, con el objetivo de instalar una cultura de retroalimentación y mejora continua. El proceso inicia con un sondeo de desempeño hacia la quinta semana de iniciado el semestre académico, aplicado por la Dirección Académica, que permite identificar tempranamente fortalezas y aspectos de mejora en cada asignatura. Posteriormente, en la semana diez, se realizan grupos focales con estudiantes, orientados a profundizar en las percepciones recogidas en el sondeo y a generar sugerencias concretas para que los docentes realicen ajustes inmediatos en su práctica. Finalmente, entre las semanas quince y dieciséis, se aplica un cuestionario terminal de evaluación, aprobado a nivel institucional, que combina la valoración de estudiantes (60%), la evaluación de directores de carrera (40%) y una autoevaluación docente con fines de desarrollo profesional. Este esquema integral asegura que la evaluación no se limite a un único momento, sino que articule instancias de diagnóstico temprano, diálogo participativo y valoración final, cuyos resultados tienen repercusiones tanto en la mejora pedagógica como en decisiones institucionales vinculadas al reconocimiento, continuidad o desvinculación de los docentes.

Tomando en cuenta el caso de la U.C.B., se puede mencionar los siguientes efectos:

1.5.1. Mejora sostenida en la valoración estudiantil

Los resultados de la evaluación docente muestran una tendencia positiva y sostenida en la percepción de los estudiantes. El puntaje promedio pasó de un 76% en el semestre I-2021 a un 85% en el semestre I-2024, lo que evidencia un fortalecimiento progresivo en la calidad de la enseñanza percibida. A la par, se logró reducir la brecha histórica entre la valoración estudiantil y la emitida por los directores de carrera a solo un 1%, lo que refleja una mayor convergencia en la apreciación del desempeño docente y una validación más consistente de los indicadores utilizados.

1.5.2. Reducción de casos críticos

Otro efecto significativo ha sido la disminución de los casos críticos de desempeño docente. El número de paralelos evaluados como deficientes o insuficientes se redujo de 74 en el semestre I-2021 a 31 en el segundo semestre de 2023. Esta reducción no solo responde a la desvinculación de docentes con evaluaciones reiteradamente bajas, sino también a la mejora progresiva de aquellos que recibieron retroalimentación y realizaron ajustes en su práctica. En varios semestres, más del 50% de los docentes inicialmente mal evaluados mostraron mejoras en los períodos posteriores, lo que confirma la efectividad del sistema como mecanismo correctivo.

1.5.3. Mayor coherencia institucional

La implementación del SED ha favorecido una mayor coherencia institucional, al integrar los resultados de la evaluación docente como un insumo directo para la toma de decisiones académicas. De esta manera, los datos recabados no solo orientan la continuidad o desvinculación de determinados docentes, sino que también permiten identificar necesidades de capacitación focalizadas. Además, la sistematicidad del proceso ha hecho posible cruzar la información con variables como edad, tipo de contrato, carga horaria y rendimiento académico de los estudiantes, generando evidencia más robusta para la gestión de la calidad.

1.5.4. Efectos en la práctica docente

En el ámbito pedagógico, se observan cambios significativos en la práctica docente, especialmente en aspectos relacionados con las estrategias didácticas, el uso de recursos tecnológicos y la retroalimentación en los procesos de evaluación. Estas mejoras han contribuido a un incremento en la percepción de calidad de la enseñanza, particularmente en áreas sensibles como el trato hacia los estudiantes y la claridad en las explicaciones, que alcanzaron promedios altos de entre el 83% y el 89%. Dichos avances sugieren una creciente disposición del profesorado a incorporar ajustes que respondan a las expectativas estudiantiles y a los estándares institucionales.

1.5.5. Impacto institucional

Finalmente, la evaluación docente se ha consolidado como un pilar de la gestión de la calidad académica en la Universidad. Más allá de su función diagnóstica, se ha convertido en un mecanismo estratégico para identificar patrones de desempeño que se correlacionan con el éxito o el fracaso académico de los estudiantes. En este sentido, el sistema no solo aporta información para la toma de decisiones inmediatas, sino que también contribuye a delinear políticas de desarrollo docente que fortalezcan el perfil institucional y su compromiso con la excelencia educativa.

1.6. Reflexiones, retos y propuestas para la mejora de la evaluación docente universitaria

Uno de los principales hallazgos es que la evaluación docente universitaria en Bolivia ha evolucionado desde una lógica de control hacia una más formativa, aunque este tránsito aún no se consolida plenamente. En las universidades públicas del Sistema de la Universidad Boliviana (SUB), la evaluación está ligada al escalafón y a la carrera docente, lo que le otorga un carácter más estructurado y normativo. Sin embargo, persisten debilidades en la retroalimentación y el acompañamiento pedagógico, lo cual reduce su potencial para generar aprendizajes en la práctica docente.

En las universidades privadas, por el contrario, la evaluación tiende a vincularse con procesos de mejora continua y gestión del talento académico, destacando ejemplos innovadores como los de la Universidad Católica Boliviana “San Pablo”, Universidad Privada Boliviana o la UNIFRANZ, que promueven la retroalimentación y la autoevaluación como herramientas de crecimiento. Estos modelos, más flexibles y orientados a la formación docente, evidencian la posibilidad de construir sistemas más equilibrados.

En muchos casos, la evaluación se percibe como un requisito formal vinculado a la permanencia o promoción, más que como una oportunidad de reflexión sobre la práctica pedagógica. Asimismo, los instrumentos utilizados, en especial las encuestas estudiantiles, presentan limitaciones de validez y objetividad, ya que suelen estar influenciados por factores externos al desempeño docente. Ello refuerza la necesidad de diseñar sistemas de evaluación más triangulados, que combinen la autoevaluación, la valoración de pares y la retroalimentación de autoridades y estudiantes.

1.6.1. Retos y propuestas para la mejora de la evaluación docente universitaria

Entre los principales retos y propuestas identificadas se encuentran los siguientes:

- **Institucionalizar la retroalimentación continua como parte del proceso de evaluación docente.** Siguiendo experiencias exitosas, como las de la Universidad Católica Boliviana “San Pablo”, resulta fundamental incorporar momentos de evaluación formativa a lo largo del semestre, mediante sondeos intermedios, grupos focales o tutorías pedagógicas. Estas acciones permiten identificar de manera oportuna los avances y dificultades en la práctica docente, facilitando la realización de ajustes antes de la evaluación final y promoviendo una mejora continua en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- **Fortalecer el rol del docente en espacios reflexivos, promoviendo momentos de autoevaluación y coevaluación que fomenten la autorregulación profesional, el pensamiento crítico sobre la práctica educativa y el aprendizaje colaborativo entre pares.** Estos espacios permitirán que los docentes analicen sus propias experiencias de enseñanza, compartan buenas prácticas y construyan, de manera conjunta, estrategias de mejora que contribuyan al fortalecimiento de la calidad académica y al desarrollo profesional continuo.
- **Realizar desde la Universidad, acompañamiento, seguimiento y colaboración a los docentes que obtuvieron una baja calificación en la gestión anterior.** Estos espacios permitirán identificar los aspectos que requieren mejorar y fortalecer las competencias pedagógicas necesarias para optimizar el desempeño docente en la siguiente gestión, promoviendo así una cultura de mejora continua y de calidad.
- **Consolidar sistemas de aseguramiento interno de la calidad, articulando la evaluación docente con los procesos de acreditación y mejora institucional.** Esta articulación permitirá garantizar la coherencia entre las políticas académicas, el perfil del docente y el

modelo educativo de la Universidad, fortaleciendo una cultura institucional orientada a la excelencia, la transparencia y la mejora continua.

- **Diseñar modelos integrales y participativos de evaluación docente, que involucren activamente a los docentes en la definición de criterios, indicadores e instrumentos de evaluación.** Esta participación contribuirá a incrementar la confianza y legitimidad del sistema, fortaleciendo el sentido de corresponsabilidad en los procesos de evaluación. De esta manera, la evaluación se concibe como un proceso compartido de reflexión y mejora continua, y no como una imposición jerárquica.
- **Equilibrar la función administrativa y la función formativa de la evaluación docente.** Si bien es legítimo utilizar los resultados de la evaluación como base para decisiones relacionadas con la contratación, el ascenso o la permanencia, estos procesos deben coexistir con mecanismos que prioricen la mejora pedagógica, la reflexión sobre la práctica y la promoción de la innovación docente. De este modo, la evaluación se convierte en una herramienta para el desarrollo profesional y no únicamente en un instrumento de control institucional.

La evaluación docente universitaria en Bolivia enfrenta el desafío de transformarse en una herramienta auténtica de crecimiento académico y humano. Su éxito dependerá de la capacidad institucional para combinar la autonomía con la responsabilidad pública, la medición con la reflexión y la exigencia con la formación. Solo así podrá consolidarse una cultura de calidad sustentada en la confianza, la participación y la mejora continua, donde evaluar signifique también aprender y enseñar mejor.

1.7. Referencias

- Asociación Nacional de Universidades Privadas (2024) La educación universitaria privada en Bolivia para el desarrollo sostenible, un enfoque hacia el futuro (ANUP: La Paz).
- Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (2024) Compilación de la normativa universitaria vigente (CEUB: La Paz).
- Kaplan, Andreas (2021). Higher Education at the Crossroads of Disruption: The University of the 21st Century. ESCP Business School, France.
- Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia. (2012). *Reglamento general de universidades privadas*. La Paz, Bolivia: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia. (s. f.). *Reglamento del escalafón docente del sistema universitario boliviano*. La Paz, Bolivia: Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB).
- Sabaté, F. (2023) Marco conceptual sobre el monitoreo de la calidad educativa. Documento encargado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO: Santiago).

Universidad Autónoma del Beni “José Ballivián” [UABJB]. (s. f.). *Reglamento de evaluación docente*. Trinidad, Bolivia: UABJB. Documento oficial.

Universidad Autónoma Gabriel René Moreno [UAGRM]. (s. f.). *Reglamento de evaluación de docentes a partir de la opinión estudiantil (EST)*. Santa Cruz de la Sierra, Bolivia: UAGRM. Documento institucional.

Universidad Autónoma Juan Misael Saracho [UAJMS]. (s. f.). *Reglamento del desempeño académico*. Tarija, Bolivia: UAJMS. Documento interno.

Universidad Autónoma Tomás Frías [UATF]. (s. f.). *Escalafón docente*. Potosí, Bolivia: UATF. Documento normativo.

Universidad Central (UNICEN). (s. f.). *Reglamento docente de la Universidad Central*. Cochabamba, Bolivia: UNICEN.

Universidad La Salle. (2017). *Reglamento docente de la Universidad La Salle en Bolivia*. La Paz, Bolivia: Universidad La Salle.

Universidad Mayor de San Andrés [UMSA]. (s. f.). *Reglamento de evaluación docente*. La Paz, Bolivia: UMSA. Documento interno.

Universidad Privada Boliviana (UPB). (s. f.). *Reglamento docente de la Universidad Privada Boliviana*. Cochabamba, Bolivia: UPB.

Universidad Privada Domingo Savio (UPDS). (s. f.). *Reglamento docente de la Universidad Privada Domingo Savio*. Santa Cruz de la Sierra, Bolivia: UPDS.

Universidad Privada Franz Tamayo (UNIFRANZ). (s. f.). *Reglamento docente de la Universidad Privada Franz Tamayo*. La Paz, Bolivia: UNIFRANZ.

Universidad Salesiana de Bolivia (USB). (s. f.). *Reglamento de evaluación del desempeño docente de la Universidad Salesiana de Bolivia*. La Paz, Bolivia: USB.

CAPÍTULO 2

Las últimas reformas educativas no universitarias
de Brasil



Ana Maria de Albuquerque Moreira

Márcia Lopes Reis

Nonato Assis de Miranda

José Luis Bizelli

Universidade Paulista

CAPÍTULO 2.

Fundamentos y gestión de la evaluación docente en Brasil

Ana Maria de Albuquerque Moreira 

Márcia Lopes Reis 

Nonato Assis de Miranda 

José Luis Bizelli 

Universidade Paulista

“ La transformación de la educación comienza con las y los docentes.
(Cumbre sobre la Transformación de la Educación, ONU, 2022)

2.1. Introducción

Los fundamentos y la gestión de la evaluación docente en Brasil pueden comprenderse en el contexto de las influencias internacionales sobre las políticas educativas del país, que dieron lugar a una lógica de *accountability* y a sus consecuencias, las cuales tienden a afectar las formas de gestión de las instituciones. Como señala el epígrafe, el desempeño docente pasa a considerarse decisivo para las transformaciones necesarias en el siglo XXI, cuyas demandas derivan del modo como la educación —superior, en este caso— se configura. Así, la convergencia histórica de la globalización, de las economías orientadas al conocimiento y del reconocimiento creciente del papel fundamental de la educación terciaria como factor “de acumulación de capital humano y de crecimiento económico” (OCDE, 2002, p. 5) tiende a sustentar el concepto de *accountability* como fundamento de la evaluación de la educación superior en Brasil.

Originado en las prácticas de la administración de empresas, el fundamento de los procesos de *accountability* pasó a definir los principios y directrices para el control de los resultados y del desempeño, implementando sus procesos y correcciones, con el propósito de hacerlos públicos. Paradójicamente, esta forma de evaluación derivada de políticas neoliberales ha sido implementada por distintos mandatos de gobiernos democráticos. Especialmente a partir de los años 1980, resultaron en el incentivo a la competencia entre empresas y servicios, priorizando políticas de democratización del acceso a la universidad mediante prácticas de privatización de la educación superior. Precisamente estas formas de política introdujeron el concepto de *accountability*, definiendo los principios y directrices para la evaluación, el desarrollo y la implementación de procesos, la corrección y la verificación de resultados, haciéndolos públicos con vistas a la “corresponsabilización” también de la educación superior.

Para abordar las contradicciones que sustentan la *accountability* en las prácticas de evaluación docente, conviene retomar a Afonso (2009), quien, al investigar el significado de la palabra

accountability, optó por no traducir el término con el fin de reforzar la idea de que debe significar algo más que una simple rendición de cuentas. Ello se debe a que el concepto implica control, fiscalización y rendición de cuentas de los funcionarios al Estado desde una perspectiva del propio mercado orientado a la productividad. Por su parte, para Pinho y Sacramento (2009, p. 1345), “la palabra *accountability* ha sido comúnmente traducida como ‘responsabilización’”. De igual modo, en el ámbito de la evaluación docente, el concepto de *accountability* presenta, de forma marcada, tres dimensiones: la rendición de cuentas, la evaluación y la responsabilización. Así, este informe pretende demostrar hasta qué punto existen alineamientos entre los principios del modelo de *accountability* que resultan en “[...] evaluación estandarizada criterial con publicación de resultados, es decir, la evaluación que busca el control de objetivos previamente definidos (como productos o resultados educativos)” (Afonso, 2009, p. 19).

Este modo de evaluar la educación superior está, por tanto, circunscrito a concepciones neoliberales que implicaron profundas metamorfosis en los engranajes del sistema de organización social en Brasil. En términos internacionales, las reformas implementadas y puestas en marcha por los gobiernos de Thatcher (1979-1990) y Major (1990-1997) buscaron descentralizar los servicios orientados al ámbito social, áreas como la salud y la educación fueron calificadas de costosas. Esta tendencia puede observarse en diversas reformas educativas de este siglo, pero, ciertamente, las configuraciones de la evaluación docente en el nivel superior brasileño, como se mostrará en este informe, enfatizan los productos y los resultados como fundamentos de evaluación. En este contexto, los indicadores cuali-cuantitativos pasan a ser evidencias cuyo cumplimiento en un espacio temporal — las metas — define los modos de gestión de las instituciones, tanto privadas como públicas. En el caso de las públicas, independientemente de si son municipales, estatales o federales, como se abordará aquí.



2.2. La evaluación docente universitaria a nivel del sistema universitario

En el contexto brasileño, la evaluación de la educación superior basada en la racionalidad de la *accountability* puede entenderse a partir de la implementación del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES). El SINAES representó la recuperación de experiencias, metas y objetivos más significativos para la educación superior brasileña. Implementado como una política pública de Estado mediante la Ley n.º 10.861, de 14 de abril de 2004 (Brasil, 2004), el SINAES tuvo su origen en el Programa de Evaluación Institucional (PAIUB). Dicho programa, a su vez, presentaba el “compromiso formativo de la evaluación, la globalidad, la integración orgánica de la autoevaluación con la evaluación externa, la continuidad, la participación activa de la comunidad académica, el respeto a la identidad institucional y el reconocimiento de la diversidad del sistema” (Ristoff y Giolo, 2006, p. 197), que, en el caso del SINAES, por fuerza de la ley, no incorporó el principio de adhesión voluntaria. De este modo, todas las Instituciones de Enseñanza Superior (IES) pasan a participar en los procesos evaluativos que componen el sistema SINAES. En su estructura, se constituyen las Comisiones Propias de Evaluación (CPA), caracterizadas por su autonomía en la autoevaluación institucional. Sin embargo, los datos y resultados del SINAES son públicos debido a la transparencia establecida por ley, lo que da visibilidad a uno de los fundamentos de la *accountability*: la publicación de los datos con el fin de suscitar la “responsabilización” de estas instituciones.

Cabe destacar que el movimiento de sistematización de la evaluación de la educación superior que culminó en la creación de este sistema, con el propósito de superar la fragmentación que parecía representar el PAIUB, tenía como fundamento inicial la construcción de un sistema orgánico de evaluación. En este caso, sería posible establecer el vínculo entre la autoevaluación y la evaluación externa. Las condiciones para la constitución del SINAES se basaban en la noción de centralización que define su gestión por parte del Ministerio de Educación (MEC), el cual pasó a articular los momentos, las metodologías y los instrumentos de evaluación y, sobre todo, de información.

Así, a través del SINAES, toda la evaluación de la educación superior, excepto los programas de posgrado *stricto sensu*, regidos por el modelo de evaluación de la Coordinación de Mejora de Personal de Nivel Superior (CAPES), quedó bajo la tutela del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Anísio Teixeira (INEP), orientada por las directrices de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAES). Estos resultados sirven de base para que diversos órganos del MEC lleven a cabo sus funciones regulatorias. De este modo, evaluación y regulación se encuentran asociadas, como se observa en la legislación de su creación: Art. 2.º - El SINAES, al promover la evaluación de instituciones, grados universitarios y desempeño de los estudiantes, deberá asegurar:

1. **Evaluación institucional**, interna y externa, que contemple el análisis global e integrado de las dimensiones, estructuras, relaciones, compromiso social, actividades, finalidades y responsabilidades sociales de las instituciones de educación superior y de sus grados universitarios;

2. **El carácter público** de todos los procedimientos, datos y resultados de los procesos evaluativos;
3. **El respeto** a la identidad y la diversidad de instituciones y grados universitarios;
4. **La participación** del cuerpo estudiantil, docente y técnico-administrativo de las instituciones de educación superior, así como de la sociedad civil, por medio de sus representaciones.

Párrafo único. Los resultados de la evaluación referida en el encabezamiento de este artículo constituirán el referente básico de los procesos de regulación y supervisión de la educación superior, comprendiendo en ellos la acreditación y la renovación de acreditación de las instituciones de educación superior, así como la autorización, reconocimiento y renovación de reconocimiento de los grados universitarios (Brasil, 2004).

Precisamente en esta condición de política de Estado, el SINAES, que debería tener alcance nacional e involucrar a todas las IES, públicas o privadas, grandes o pequeñas, respetando el pacto federativo (el régimen de colaboración entre el sistema federal y los sistemas estatales), no alcanza plenamente esta condición debido a la ausencia de un sistema nacional de educación, sea básica o superior. Así, parte de las universidades estatales y municipales no se someten al régimen del SINAES. Sin embargo, por su amplitud, ello no anula su carácter nacional, ya que el SINAES se implementa en todos los estados de la federación, extendiéndose a todo el territorio brasileño con el objetivo de consolidar la Educación Superior nacional (Dias Sobrinho, 2010).

El sistema de evaluación instituido por el SINAES se compone de tres instancias: institución, grado universitario y estudiantes. Para que la información fuera más explícita, la ley estableció que dichas instancias no serían independientes (Rothen y Barreyro, 2009). Con el fin de resaltar la misión de la educación superior, se declaró que la finalidad de la evaluación sería la mejora de la calidad (Brasil, 2004), considerada como objetivo central:

“

El SINAES tiene por finalidades la mejora de la calidad de la educación superior, la orientación de la expansión de su oferta, el aumento permanente de su eficacia institucional y efectividad académica y social, y, especialmente, la promoción del fortalecimiento de los compromisos y responsabilidades sociales de las instituciones de educación superior, mediante la valorización de su misión pública, la promoción de los valores democráticos, el respeto a la diferencia y la diversidad, y la afirmación de la autonomía y la identidad institucional (Brasil, 2004).

”

De este modo, ante la ausencia de un sistema nacional de educación (superior o básica), aun cuando esté previsto en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN) (9.394/96), las distintas universidades aquí representadas (UnB, UMSCS y Unesp) presentan diversas formas de gestión de la evaluación de la educación superior.

2.3. La evaluación docente universitaria en las propias universidades

Las tres universidades desde las cuales se ha elaborado este informe poseen, en sus prácticas de gestión, procesos de evaluación docente. Aunque difieren jurídicamente, una federal (Universidade de Brasília), otra estatal (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”) y otra municipal (Universidade Municipal de São Caetano do Sul), sus estructuras han implementado una “cultura evaluativa” que pasamos a describir a continuación:

2.3.1. Universidad de Brasília (UnB)

La Universidad de Brasilia (UnB) es una institución federal, pública y gratuita, situada en el Distrito Federal. El cuerpo docente efectivo de la UnB está actualmente compuesto por 3.170 profesores, según datos de la Oficina de Gestión Estratégica de Datos Académicos e Institucionales (GEDAI). En el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) de la UnB 2023–2028, la evaluación docente aparece articulada dentro del eje “Evaluación Institucional”, bajo la responsabilidad de la Comisiones Propias de Evaluación (CPA) y del Comité Directivo de Evaluación e Informaciones Gerenciales (DAI). La CPA es el órgano institucional encargado de coordinar los procesos internos de evaluación de la UnB, incluyendo la evaluación de la enseñanza, la investigación, la extensión y la gestión. Con esta responsabilidad, la CPA elabora y divulga el Informe de Autoevaluación Institucional (RAAI), que sistematiza los resultados de las consultas a la comunidad académica (estudiantes, docentes y personal técnico) y de las evaluaciones externas del MEC/INEP.

Estos informes presentan percepciones sobre el desempeño docente, la calidad de las prácticas pedagógicas y la efectividad de las acciones de enseñanza, investigación, extensión y colaboración en la gestión. El PDI enfatiza que la autoevaluación debe fomentar una “cultura de evaluación” orientada al perfeccionamiento de la calidad institucional.

Ante los desafíos derivados del contexto de aislamiento social por la Covid-Sars 19, en 2022 se creó el Grupo Técnico de Evaluación (GTA) para apoyar a la CPA en la institucionalización del proceso de autoevaluación y colaborar con la institución para elevar los estándares de calidad en la enseñanza, la investigación, la extensión y la gestión académica. La consulta a la comunidad académica forma parte de este proceso y consiste en un instrumento aplicado anualmente, bajo la coordinación de la DAI y de la CPA, con el objetivo principal de recoger las percepciones de docentes, estudiantes y personal técnico sobre diferentes temas institucionales, así como sobre indicadores de calidad y la evaluación del desempeño del profesorado.

El PDI también establece que el proceso de evaluación interna conducido por la CPA debe estar alineado con el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES), incluyendo la evaluación de grados universitarios, en la que la evaluación docente realizada por los estudiantes constituye uno de los indicadores. La evaluación del profesorado se realiza de dos maneras: la primera, como un componente del SINAES; la segunda, como parte del proceso de autoevaluación institucional. Como componente del SINAES, la evaluación del profesorado integra una de las dimensiones de la evaluación de los grados, en la cual el desempeño del cuerpo docente constituye un indicador central dentro de la dimensión “Cuerpo Docente y Tutorial”. Esta dimensión contempla aspectos tales como: titulación y régimen de trabajo; experiencia

profesional y académica; producción intelectual y actualización; así como la implicación en actividades de investigación, extensión, orientación y docencia.

Como parte del proceso de autoevaluación institucional, la evaluación del profesorado se realiza a través de un cuestionario electrónico cumplimentado por los estudiantes. Dicho cuestionario se aplica semestralmente y de forma individualizada por docente y por grupo. Anteriormente, su respuesta era voluntaria, pero desde el segundo semestre de 2025 se volvió obligatoria. Mediante este instrumento, los docentes son evaluados en relación con el cumplimiento del plan de curso, los contenidos impartidos, la metodología de enseñanza, las estrategias de evaluación y su disponibilidad para atender al alumnado. Los resultados de este cuestionario se ponen a disposición de los docentes.

Toda la información relativa a la evaluación del profesorado se sistematiza conforme a los instrumentos utilizados en la evaluación de cursos por el INEP y en los informes correspondientes a los procesos de autoevaluación institucional, coordinados por la CPA.

Los desafíos y limitaciones observados en el sistema actual incluyen aspectos interrelacionados:

- La **reducción de la evaluación** a indicadores que no enfatizan ni sustentan procesos institucionales de formación continua del profesorado de la UnB centrados en la mejora de la enseñanza;
- La **baja motivación estudiantil**, evidenciada en la escasa respuesta a los cuestionarios de evaluación docente hasta que su cumplimentación se volvió obligatoria. Los estudiantes justifican esta baja participación por no percibir la aplicación de los resultados en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje;
- Las **debilidades en los protocolos institucionales**, así como en la utilización de los resultados por parte de gestores y docentes.

Se espera que el número de respuestas aumente y permita una ampliación del panorama sobre cómo el alumnado percibe la labor del profesorado, además de su desempeño en las demás funciones, más allá de la docencia, es decir, la investigación, la extensión y la gestión. Las informaciones relativas a tales aspectos se sistematizan conforme a los instrumentos utilizados en la evaluación de cursos por el INEP y en los informes de autoevaluación institucional, garantizando así la autonomía de la universidad.

2.3.2. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp)

Como universidad estatal que no se adhirió al sistema nacional de evaluación, en la UNESP este proceso se construyó como un compromiso con “la construcción de una conciencia institucional, con el propósito de posibilitar que los resultados obtenidos proporcionen los subsidios necesarios para la reflexión y revisión de políticas, programas y proyectos que favorezcan los procesos de autogestión en todas las instancias de la universidad” (UNESP, 2001, p. 8). Así, el Proyecto de Evaluación Institucional (UNESP, 2001, p. 10) toma como referencia el trabajo desarrollado por

Grego (1999) sobre el modelo de evaluación en construcción en la UNESP desde 1991, que explicita esta concepción al definir las funciones de la evaluación:

“

Buscando hacer significativo el proceso de autoevaluación institucional en la UNESP, se parte de grandes cuestiones relativas a cada una de las dimensiones a evaluar y se le atribuyen tres grandes funciones: diagnóstica, formativo-reflexiva y crítica-transformadora.

”

La necesidad de autoconocimiento institucional forma parte central de la función diagnóstica de la evaluación, que se hace evidente en la gestión realizada por la CPA. En cada una de las diferentes instancias de la UNESP, la evaluación está orientada al conocimiento sistemático del trabajo académico desarrollado, su progreso, limitaciones y deficiencias en la atención a los programas y proyectos académico-institucionales (UNESP, 2001, pp.10-11). El ejercicio de la función formativo-reflexiva, que implica juicio de valor, ocurre cuando los participantes cuestionan los datos resultantes tanto de la evaluación interna como externa y reflexionan sobre sus proyectos y programas de enseñanza, investigación y extensión, así como sobre sus procesos y políticas de gestión.

La función crítica y transformadora solo se expresa efectivamente cuando las Unidades Universitarias, tras analizar los resultados de la evaluación interna a la luz de los informes de los evaluadores externos, elaboran sus informes finales y toman decisiones sobre las recomendaciones presentadas. Es la articulación de las funciones diagnóstica, formativa y crítica la que hace posible el ejercicio pleno del proceso de autogestión en todos los niveles e instancias de la universidad.

Este proceso es relevante en las políticas de gestión, dado que la UNESP es una universidad pública y multicampus, con una estructura administrativa relativamente descentralizada, compuesta por 34 Unidades Universitarias distribuidas en 24 ciudades del estado de São Paulo. Su historia se remonta a la década de 1920, con la política de expansión del sistema de educación superior hacia el interior del estado. Con la creación de la Universidade Estadual Paulista como universidad pública en 1976, las Facultades e Institutos Aislados del Estado se convirtieron en Unidades Universitarias de la UNESP, articuladas en torno a una misma misión:

- Producir, preservar y socializar el conocimiento a través de la enseñanza, la investigación y la extensión de servicios a la comunidad;
- Ofrecer enseñanza pública y gratuita de alta calidad, sin discriminación alguna;
- Otorgar títulos en los campos de las artes, las ciencias, las humanidades y la tecnología;
- Formar ciudadanos para la investigación y la práctica profesional;
- Promover y estimular el debate intelectual y la reflexión permanente sobre la realidad brasileña, en defensa y promoción de la ciudadanía, los derechos humanos y la justicia social;
- Promover la extensión de servicios y actividades integradas con la comunidad.

Las Unidades Universitarias varían en tamaño y nivel de desarrollo, tanto en capacidad académica y de investigación como en soporte administrativo (en particular, en lo relativo a la disponibilidad de tecnología de información y sistemas informatizados). Aunque la UNESP fue creada con una estructura académica y financiera centralizada, desde 1989, con la conquista de la autonomía financiera por parte de las universidades del Estado de São Paulo mediante un acto del gobierno estatal, se ha ido implementando un programa gradual de descentralización.

Esa descentralización administrativa progresiva puede observarse en el sistema de toma de decisiones, donde los jefes de departamento y los representantes de la comunidad comparten la gestión académica y administrativa. Ello se refleja en el sistema de evaluación académica, con las CPA de las 34 unidades y las formas de organización de las evaluaciones del alumnado sobre el desempeño docente, que utilizan criterios similares a los descritos en la práctica evaluativa de la UnB. Aunque los procesos de autoevaluación del profesorado y del alumnado son voluntarios, se observan esfuerzos administrativos encaminados a hacer obligatorio el cumplimiento de ambas evaluaciones.

2.3.3. Universidad Municipal de São Caetano do Sul (USCS)

La Universidad Municipal de São Caetano do Sul (USCS) es una institución pública de carácter municipal, mantenida por el Ayuntamiento de São Caetano do Sul, que goza de autonomía didáctico-científica, administrativa y de gestión financiera. Creada en 1968, la USCS se ha consolidado como una universidad comprometida con la excelencia académica, la innovación y la responsabilidad social. Su cuerpo docente está compuesto mayoritariamente por maestros y doctores, con diferentes regímenes de trabajo, como dedicación exclusiva, parcial y por horas, lo que favorece el diálogo entre teoría, práctica y experiencia profesional.

En el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2023–2027, revisado en 2025, la evaluación docente aparece integrada en el eje “Evaluación Institucional”, bajo la responsabilidad de la CPA. Según el PDI (p. 92), la CPA de la USCS tiene la misión de “planificar, implementar y difundir la cultura del autoconocimiento y del auto perfeccionamiento, asegurando la calidad de los grados y el perfeccionamiento de las prácticas pedagógicas y de gestión”. Esta concepción articula la evaluación institucional con la formación y el desarrollo del profesorado, integrando la evaluación del cuerpo docente en la dimensión de “políticas de personal, de carrera y de desarrollo del cuerpo docente y técnico-administrativo” (PDI, p. 93).

La CPA es el órgano responsable de coordinar los procesos de autoevaluación, actuando en consonancia con el SINAES. El PDI establece que estos procesos deben promover una “cultura de evaluación participativa y permanente”, orientada a la mejora de la calidad y a la consolidación de una universidad reflexiva y autocritica (PDI, p. 95). En este contexto, la evaluación docente se entiende no solo como instrumento de control, sino como una herramienta formativa y estratégica para el desarrollo profesional y la cualificación de la enseñanza.

En la USCS, la evaluación docente se realiza en el marco de la autoevaluación institucional y se estructura en torno a instrumentos semestrales elaborados por la CPA y aplicados a todos los grados, tanto presenciales como a distancia. Los Formularios de Evaluación Institucional abarcan dimensiones relacionadas con la infraestructura, la gestión, la coordinación del grado y el

desempeño docente, siendo respondidos de forma anónima por los estudiantes, según lo previsto en el PDI.

De acuerdo con el PDI (p. 94), los instrumentos de recogida de datos “se aplican semestralmente y analizan, entre otros aspectos, las prácticas pedagógicas, metodologías de enseñanza, evaluación del estudiantado y acciones de formación docente”. El cuestionario relativo al cuerpo docente aborda indicadores tales como:

- Cumplimiento y claridad del plan de enseñanza;
- Dominio y actualización del contenido impartido;
- Adecuación de las metodologías e incentivo a la participación del alumnado;
- Coherencia de los instrumentos de evaluación;
- Relación y disponibilidad para la orientación y atención al alumnado.

Los resultados consolidados por la CPA se sistematizan en informes semestrales y anuales que se envían al Rectorado y a las coordinaciones de grado, las cuales elaboran planes de acción a partir de los hallazgos. Esta dinámica asegura un ciclo continuo de evaluación, retroalimentación y perfeccionamiento, en consonancia con el PDI, que establece que “los resultados de la evaluación interna alimentan el proceso de gestión y la toma de decisiones, orientando planes de acción destinados a mejorar la enseñanza y fortalecer la política de formación docente” (PDI, p. 94).

La evaluación docente también se integra en las políticas institucionales de desarrollo humano. El PDI (p. 93) destaca que las políticas de personal buscan “promover el desarrollo docente y técnico, con base en procesos evaluativos que favorezcan la formación continua, la innovación y la calidad de la enseñanza”. Por ello, la evaluación docente en la USCS se concibe como una oportunidad de autoconocimiento profesional y de planificación de las capacitaciones promovidas por la Prorrectoría de Grado y las coordinaciones de grado.

Además de la evaluación por parte de los estudiantes, la CPA fomenta la autoevaluación docente, buscando consolidar una práctica reflexiva que lleve al profesorado a analizar sus estrategias didácticas, la gestión del aula y las formas de interacción con el alumnado. Los resultados orientan la planificación de acciones formativas, talleres pedagógicos y programas de capacitación continua, fortaleciendo el vínculo entre evaluación, formación y gestión académica.

Los informes de la CPA, disponibles en el portal institucional, presentan indicadores cuantitativos y análisis cualitativos que reflejan la percepción de la comunidad académica sobre el trabajo docente. Dichos informes son remitidos al Rectorado y a los consejos superiores, que deliberan sobre acciones correctivas y preventivas. Entre las iniciativas derivadas de las evaluaciones destacan:

- La oferta de **talleres pedagógicos** y programas de formación docente continua;
- La **actualización** de planes de enseñanza y metodologías de aprendizaje;
- El **fortalecimiento de los canales** de diálogo y retroalimentación entre estudiantes y docentes;

- El **reconocimiento y valorización** de las buenas prácticas pedagógicas.

La CPA también desarrolla estrategias de devolución a los docentes y coordinaciones, reforzando el carácter formativo y participativo de la evaluación, de modo que el proceso no se reduzca a indicadores cuantitativos, sino que contribuya efectivamente al perfeccionamiento de las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Así, aunque el sistema de evaluación docente de la USCS se encuentre consolidado, aún enfrenta desafíos similares a los observados en otras instituciones de educación superior:

1. **Participación estudiantil:** la implicación del alumnado en los formularios evaluativos, aunque creciente, aún presenta índices variables. La CPA ha buscado estrategias de sensibilización y campañas de comunicación para ampliar dicha participación.
2. **Uso pedagógico de los resultados:** es necesario fortalecer la apropiación de los resultados por parte de docentes y gestores, garantizando que los datos se traduzcan en acciones concretas de mejora.
3. **Integración con la formación docente:** la ampliación de las acciones formativas derivadas de las evaluaciones sigue siendo una meta permanente, con el objetivo de estrechar el vínculo entre diagnóstico y desarrollo profesional.
4. **Actualización de los instrumentos:** la mejora continua de los cuestionarios y metodologías de análisis ha sido una prioridad para mantener la pertinencia de los indicadores frente a las transformaciones de la enseñanza presencial, híbrida y digital.

En síntesis, la evaluación docente en la USCS constituye un instrumento estratégico de gestión y cualificación académica, en consonancia con los principios del SINAES y con las directrices del PDI 2023–2027. Bajo la coordinación de la CPA, el proceso busca equilibrar las dimensiones diagnóstica, formativa y participativa, fomentando la implicación de docentes, estudiantes y gestores en la construcción colectiva de la calidad de la enseñanza. Más que medir el desempeño, la evaluación en la USCS pretende promover el desarrollo humano e institucional, fortaleciendo la cultura de evaluación como práctica continua de reflexión y mejora. Al articular evaluación y formación docente, la universidad reafirma su compromiso con una educación transformadora, ética y socialmente referenciada.

2.4. Problemáticas y debates que suscita la evaluación docente aplicada

El análisis de los casos presentados en la sección anterior, a la luz del marco teórico y de las políticas públicas, evidencia que la evaluación docente en la educación superior brasileña combina los instrumentos nacionales de evaluación, como el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES) y el Examen Nacional de Desempeño de Estudiantes (ENADE), con los procedimientos de evaluación utilizados por las propias instituciones, incluyendo la evaluación realizada por los estudiantes. En esta dinámica, emergen una serie de tensiones relativas a

problemas estructurales y conceptuales, a debates teóricos y políticos, y a la gestión de la evaluación del profesorado en las instituciones.

La evaluación docente en Brasil está fuertemente marcada por la lógica de *accountability*, que en general introduce prácticas de control, estandarización y medición de resultados. Esta perspectiva, heredada de políticas neoliberales y empresariales, tiende a reducir la complejidad del trabajo docente a indicadores cuantitativos y métricas de productividad, analizadas de manera descontextualizada, desplazando así el enfoque formativo de la evaluación. Además, el SINAES asume un carácter regulador, vinculando los resultados a los procesos de acreditación y autorización de grados, lo que refuerza dimensiones burocráticas y, en ocasiones, punitivas.

Al analizar comparativamente las políticas de evaluación de la docencia universitaria en Brasil y Portugal, Leite y Ramos (2013) destacan la predominancia de modelos evaluativos centrados en la productividad, que privilegian la publicación y la cuantificación en detrimento de los aspectos pedagógicos y formativos. En este sentido, la docencia tiende a reducirse a criterios de eficiencia, perdiendo su dimensión ética y humana. Las autoras subrayan que evaluar al docente no equivale a evaluar la enseñanza. La enseñanza depende de condiciones institucionales, recursos y políticas de gestión. Por tanto, los procesos evaluativos deben reconocer el derecho a la libertad y a la autonomía docente, sin perder de vista el carácter público y social de la educación superior. Como solución, defienden una evaluación dialógica y participativa, orientada a la mejora institucional y al fortalecimiento de la formación docente.



Otro problema central se refiere al uso estandarizado de instrumentos de evaluación, especialmente el SINAES/ENADE, cuando el sistema de educación superior brasileño es heterogéneo. Los instrumentos aplicados por la evaluación externa de instituciones no contemplan la diversidad de modelos institucionales ni las asimetrías existentes entre instituciones públicas — federales, estatales y municipales — e instituciones privadas — con y sin fines de lucro. Ello dificulta considerablemente la identificación de patrones de desempeño coherentes con cada tipo institucional.

Los análisis suelen establecer una tensión entre dos concepciones de evaluación: la evaluación como control y la evaluación como formación. La primera enfatiza la medición y la responsabilización; la segunda, el desarrollo profesional e institucional. El debate gira en torno a la necesidad de superar las prácticas fiscalizadoras y construir una cultura de autoevaluación participativa y reflexiva.

Otro debate importante se refiere a la relación entre regulación estatal y autonomía universitaria. Las políticas evaluativas del Ministerio de Educación, aunque fundamentadas en la mejora de la calidad, con frecuencia comprometen la autonomía de las universidades públicas, imponiendo estándares uniformes que no consideran las singularidades institucionales. Estas cuestiones teóricas y políticas están directamente relacionadas con la propia concepción de evaluación docente.

Gómez y Valdés (2019) analizan los modelos y dilemas ético-pedagógicos de la evaluación docente, centrándose en las contradicciones entre los discursos institucionales y las prácticas efectivas. Según los autores, existen tres grandes modelos teóricos que sustentan la evaluación del profesorado universitario:

- **Modelo orientado a objetivos (Tyler):** de naturaleza cuantitativa, se centra en la medición de resultados en relación con metas predefinidas. Su principal limitación es el reduccionismo, al no considerar el contexto ni el proceso educativo.
- **Modelo orientado a la toma de decisiones (Stufflebeam, Alkin, Cronbach):** privilegia el uso de los datos para la gestión y la mejora, pero tiende al pragmatismo utilitarista, reduciendo la evaluación a su funcionalidad administrativa.
- **Modelo naturalista o cualitativo (Stake, MacDonald, Eisner):** valora la comprensión contextual, el diálogo y la negociación entre los participantes, aproximándose a una visión humanista y formativa de la evaluación.

Los autores concluyen que la mayoría de las instituciones de educación superior adoptan prácticas inspiradas en los modelos orientados a resultados y productividad, lo que contrasta con la complejidad y la naturaleza reflexiva de la docencia universitaria.

Para Leite y Ramos (2013), la evaluación docente debe entenderse como una práctica dialógica, ética y orientadora, capaz de fortalecer la identidad institucional y valorar el trabajo docente. La consolidación de políticas de evaluación vinculadas a la formación y a la gestión universitaria es esencial para que la evaluación se convierta en un mecanismo de autoconocimiento, participación y mejora colectiva. Las autoras reafirman la necesidad de superar la lógica fiscalizadora e instrumental, promoviendo una cultura evaluativa comprometida con la calidad social y la democratización de la educación superior.

En síntesis, puede afirmarse que la evaluación docente en las universidades brasileñas revela avances institucionales en la consolidación de una cultura evaluativa, pero aún enfrenta desafíos estructurales y conceptuales. Es necesario superar la lógica reguladora y consolidar modelos formativos y participativos, en los que la evaluación contribuya efectivamente al perfeccionamiento de las prácticas pedagógicas, a la valorización del profesorado y al fortalecimiento de la calidad social de la educación superior.

2.5. Resultados y efectos conseguidos

El análisis de las experiencias de evaluación docente en las universidades estudiadas revela un conjunto significativo de resultados institucionales y culturales, así como desafíos que aún permanecen abiertos. Aunque las tres instituciones presentan trayectorias y contextos distintos, se observa un eje común: el reconocimiento de la evaluación docente como instrumento de mejora de la calidad académica y de fortalecimiento de la cultura de responsabilidad institucional.

En la UnB, la consolidación de la evaluación docente se articula con un proceso de institucionalización maduro, donde la CPA y el Comité Directivo de Evaluación e Informaciones Gerenciales (DAI) conducen un sistema anual de consulta a la comunidad académica. Esta estructura permite integrar la percepción del alumnado en la planificación estratégica y en los mecanismos de gestión de la calidad. En la USCS, institución pública municipal de menor tamaño, la evaluación docente se concibe como una práctica formativa, orientada al desarrollo profesional y al perfeccionamiento de las prácticas pedagógicas. Los informes elaborados por la CPA desempeñan un papel relevante en la retroalimentación de la gestión académica y en la propuesta de acciones formativas para el profesorado. En la Unesp, el proceso está vinculado a un modelo de evaluación universitaria más amplio, que abarca tanto el desempeño docente en el aula como su participación en actividades de investigación, extensión y gestión, asegurando coherencia con los principios de la universidad pública estatal.

Un primer efecto notable de estas políticas es el fortalecimiento de la cultura de evaluación en las instituciones. La evaluación docente ha pasado gradualmente de ser un procedimiento burocrático y aislado para convertirse en un componente estructural de la política de desarrollo institucional. Como señalan Pires y Gomes (2024), la institucionalización de las prácticas evaluativas ha promovido un cambio cultural en las universidades, al permitir que la evaluación sea entendida como un instrumento de diagnóstico y no solo de control. Las CPAs asumen un papel protagonista en la mediación entre los datos recogidos y las decisiones académico-administrativas, favoreciendo una visión más sistemática de la calidad educativa. Este movimiento demuestra la madurez de las universidades brasileñas en el cumplimiento de las directrices del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES), superando la comprensión punitiva y aproximándose a una perspectiva dialógica y formativa.

Otro resultado relevante se refiere a la valorización de la dimensión pedagógica del trabajo docente. En todas las universidades analizadas, los instrumentos de evaluación — aunque con especificidades — incluyen dimensiones como la claridad del plan de enseñanza, la adecuación metodológica, la coherencia entre la evaluación y los objetivos de la asignatura, y la disponibilidad para atender al alumnado. Este enfoque ha estimulado, de manera gradual, una reflexión más profunda sobre la práctica pedagógica. Según Andriola y Andriola (2021), el análisis sistemático de la actuación docente en las instituciones de educación superior permite identificar aspectos que favorecen el aprendizaje, estimulando la revisión de metodologías y el perfeccionamiento continuo de la enseñanza. Este movimiento está en consonancia con la concepción de evaluación formativa propuesta por Arantes y Quadros (2023), para quienes la evaluación docente debe fomentar procesos de autoevaluación y desarrollo profesional, articulándose con la formación continua y la planificación académica.

Los efectos observados también se extienden a la planificación y a la gestión institucional. Los informes de autoevaluación elaborados por las CPAs han servido como base para la formulación de planes de acción e indicadores de desempeño, articulando la evaluación docente con otros ejes del PDI, como la innovación pedagógica y la extensión. Este uso de los resultados, como observa Sampaio (2025), constituye un avance en la forma en que las universidades integran la evaluación interna en las prácticas de gestión, fortaleciendo la coherencia entre la misión institucional y los procesos evaluativos.

No obstante, las experiencias analizadas también evidencian limitaciones persistentes. La baja adhesión del alumnado a los cuestionarios de evaluación, especialmente cuando la participación es voluntaria, reduce la representatividad de los resultados y compromete su análisis longitudinal. Esta debilidad es destacada por Pires y Gomes (2024), quienes señalan que la escasa devolución de los resultados a las comunidades académicas desincentiva la participación estudiantil y debilita el sentido formativo de la evaluación. En algunos casos, el propio profesorado muestra resistencia, al no percibir la aplicación práctica de los resultados o su relación con las políticas de formación. Tal situación refuerza la necesidad de mejorar la comunicación y la devolución entre los distintos segmentos de la comunidad universitaria, para que la evaluación sea percibida como una práctica de escucha y mejora colectiva, y no como una mera obligación administrativa.

Otro desafío se refiere al uso pedagógico de los resultados. Aunque las universidades muestren avances en la sistematización de datos y en la elaboración de informes, no siempre los resultados son plenamente incorporados a las prácticas de enseñanza. Arantes y Quadros (2023) sostienen que la evaluación docente debe entenderse como parte de un proceso continuo de perfeccionamiento, en el que la retroalimentación de la información genere oportunidades concretas de formación e innovación pedagógica. Esta integración aún es incipiente, lo que hace necesario fortalecer los programas institucionales de capacitación y los espacios de reflexión colectiva sobre los resultados.

A pesar de estas limitaciones, es posible reconocer efectos positivos sobre la cultura institucional y el *ethos* docente. La ampliación de la transparencia de los procesos evaluativos, la regularidad en la aplicación de los instrumentos y el uso de los resultados en la formulación de políticas académicas han contribuido a la constitución de una identidad universitaria más crítica y reflexiva. En las universidades públicas, la evaluación docente se entiende como un compromiso social vinculado a la calidad y a la gestión democrática; en las instituciones municipales, como la USCS, el proceso se articula con la proximidad al territorio y las demandas locales, convirtiéndose en una política de mejora de la enseñanza y de fortalecimiento de las relaciones con la comunidad.

Por último, se observa que los efectos alcanzados apuntan a la consolidación de un nuevo paradigma de la evaluación docente en la educación superior brasileña, orientado por valores de participación, corresponsabilidad y desarrollo humano. Según destacan Arantes y Quadros (2023) y Pires y Gomes (2024), el avance de modelos meramente fiscalizadores a procesos formativos representa un hito en la trayectoria reciente de la educación superior, alineándose con los principios de autoevaluación institucional propuestos por el SINAES. Así, la evaluación docente ha pasado a concebirse como parte integrante de un proceso de aprendizaje institucional y profesional, y no solo como un instrumento de medición.

En perspectiva, los resultados sugieren que la sostenibilidad de estos avances dependerá de la ampliación de políticas de formación continua directamente vinculadas a los hallazgos de la evaluación, de una mayor participación estudiantil y del fortalecimiento de las instancias de mediación, como las CPAs y las prorrectorías de grado. Consolidar la evaluación docente como una dimensión estratégica de la calidad institucional implica garantizar condiciones para que los resultados generen un impacto real en la práctica pedagógica y en la valorización del profesorado. Así, puede afirmarse que los efectos alcanzados van más allá de la mera recopilación de percepciones: se traducen en la constitución de una cultura evaluativa más madura, que reconoce el papel central del profesorado en la calidad de la educación superior y entiende la evaluación como una práctica de mejora colectiva, ética y políticamente comprometida con la transformación de la universidad y de la sociedad.

2.6. Reflexiones, retos y propuestas para la mejora de la evaluación docente universitaria

Las experiencias realizadas por las instituciones analizadas en este Informe permiten observar los elevados niveles de racionalidad técnica e instrumental que predominan en la *cultura evaluativa*, ya que la medición parece prevalecer sobre la formación y la reflexión. De este modo, los desafíos se encuentran sistematizados en estudios como el de Gómez y Valdés (2019), quienes identifican diversos problemas estructurales y conceptuales en las prácticas evaluativas actuales. Entre ellos:

- **Desalineación entre objetivos y prácticas**, las instituciones afirman priorizar la mejora de la docencia, pero utilizan los resultados con fines de control.
- **Predominio de cuestionarios estudiantiles**, considerados insuficientes y sesgados.
- **Falta de múltiples fuentes de información**, con escasa consideración de la autoevaluación y de la evaluación entre pares.
- **Subjetividad y riesgo ético**, pues las respuestas de los estudiantes pueden reflejar relaciones personales y no la calidad real de la enseñanza.
- **Sesgo de complacencia**, en el que los docentes más permisivos reciben mejores evaluaciones, distorsionando los resultados.

Además, la aplicación tardía de las evaluaciones — generalmente al final del semestre — limita su potencial formativo, transformando el proceso en un mero rito burocrático o administrativo. En las instituciones brasileñas analizadas, estos problemas se manifiestan tanto en la gestión de la aplicación de las evaluaciones como en las prácticas y rutinas implicadas en los procesos evaluativos:

1. **Universidade de Brasília (UnB)**: reducción de la evaluación a indicadores cuantitativos; baja participación estudiantil; fragilidad en los protocolos institucionales y uso limitado de los datos por parte de la gestión y del profesorado.
2. **Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS)**: participación variable del alumnado; uso pedagógico insuficiente de los resultados; necesidad de mayor

integración entre evaluación y formación continua; actualización necesaria de los instrumentos.

3. **Universidade Estadual Paulista (Unesp):** desafíos en la articulación entre las dimensiones diagnóstica, formativa y transformadora; dificultades en la utilización de los resultados para la revisión de políticas y prácticas institucionales.

La Tabla 5 presenta una síntesis de los problemas y debates, por dimensiones, que se observan en las evaluaciones aplicadas a docentes en instituciones de educación superior brasileñas.

Tabla 5. Síntesis de problemas, debates e implicaciones observados en las evaluaciones aplicadas al profesorado universitario en Brasil.

Dimensión	Problemas Identificados	Debates e Implicaciones
Concepción teórica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Predominio de la lógica de <i>accountability</i> y de la medición de resultados 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Necesidad de reconceptualizar la evaluación como proceso formativo y participativo
Gestión institucional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fragmentación y escasa integración entre autoevaluación y evaluación externa 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Articular prácticas evaluativas, gestión y formación docente
Participación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Baja adhesión estudiantil y resistencia docente 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reforzar la retroalimentación y la transparencia de los resultados
Aplicación pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escasa utilización de los datos para la formación continua del profesorado 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Transformar los resultados en insumos para la innovación pedagógica
Autonomía y regulación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tensión entre regulación estatal y autonomía universitaria 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Debatir nuevos modelos federativos y de evaluación diferenciada

Fuente: Elaboración propia.

La lectura de este cuadro permite comprender que la evaluación docente en Brasil refleja un campo de tensiones entre perspectivas formativas y reguladoras. Por un lado, predominan las prácticas asociadas a la medición de resultados y al control del desempeño; por otro, emergen concepciones que reconocen la complejidad del trabajo pedagógico y la necesidad de promover el desarrollo profesional. Esta dualidad expresa los desafíos de un sistema educativo que aún busca equilibrar *accountability* y emancipación, técnica y política, eficiencia y compromiso ético con el aprendizaje.

Desde esta perspectiva, reafirmar el carácter formativo de la evaluación implica concebirla como un proceso de construcción colectiva, orientado a la mejora de la práctica y del aprendizaje institucional. Evaluar al profesorado no debe significar sancionar o clasificar, sino comprender las condiciones concretas de la enseñanza y fortalecer la autonomía profesional. La evaluación, cuando se articula con la formación y con la gestión democrática, se convierte en un instrumento de reflexión, diálogo y desarrollo, contribuyendo a la consolidación de una cultura de calidad con justicia social.

Por último, es indispensable que las políticas públicas de evaluación docente en Brasil avancen hacia modelos integrados, participativos y coherentes con los principios de valorización del magisterio. Solo así será posible garantizar que los procesos evaluativos cumplan una función educativa y emancipadora, reconociendo al profesorado no como objeto, sino como sujeto de la evaluación — protagonista de la transformación de la escuela y de la sociedad.

2.7. Referencias

- Afonso, A. J. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de educação*, v. 13, n. 13.
- Andriola, W. B.; Andriola, L. L. A. (2021). Avaliação da atuação dos docentes de Instituições de Ensino Superior: o caso da Faculdade Cearense (FAC). *Revista Meta: Avaliação*, 13 (38), 19–36.
- Arantes, V. A.; Quadros, A. A. (2023). O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e a avaliação formativa: reflexões teóricas e práticas. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 18 (4), e18390.
- Brasil. (1985). Comissão para a Reformulação da Educação Superior. Secretaria de Ensino Superior. Ministério da Educação. Uma nova política para a educação superior. Brasília, DF.
- Brasil. (1986). Relatório do Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior (GERES). Brasília, D.F.: Secretaria de Ensino Superior, Ministério da Educação, 1986.
- Brasil. (1996). Lei Nº. 9394. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. 23-12-1996, p.27833 – 27841.
- Brasil. (2001). Decreto nº. 3860, de 09 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições e dá outras providências. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/legislação>. Acesso em: 23 out. 2004.
- Brasil. (2003). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Censo da educação superior 2003. Resumo técnico. Disponível em: http://www.inep.mec.gov.br/superior/censosuperior/relatório_técnico.htm. Acesso em 26 mai. 2007.
- Brasil. (2004). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Ministério da Educação. Censo da educação superior 2004. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior/> Acesso em: 05 dez. 2005.
- Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras.(2001). Projeto de Avaliação Institucional para as Universidades Brasileiras. *Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior -RAIES*, Campinas, v. 6, n.1, p. 7- 26.

- Dias Sobrinho, J. (2003). Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez.
- Dias Sobrinho, J. (2004). Educação superior sem fronteiras. Cenários da globalização: bem público, bem público global, comércio transnacional? *Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior - RAI/ES*, Campinas, v. 9, n. 2, p. 9-29, jun.
- Elliot, J. (1991). Changing contexts for educational evaluation: the challenge for methodology. *Studies in educational evaluation*, Amsterdam, Netherland, v.17, p.215-238.
- Grego, S. M. D. (1999). Avaliação institucional da UNESP: uma proposta metodológica para a autogestão. *Boletim do Departamento de Didática*, Araraquara, ano XVI, n. 15, p. 5-42.
- Kells, H. R. (1992). *Self-regulation in higher education: a multi-national perspective on collaborative systems of quality assurance and control*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Kemmis, S. (1989). Seven principles for programme evaluation in curriculum development and innovation. In: HOUSE, Ernest R. (Edit.) *New directions in educational evaluation*. 2. ed. London and Philadelphia: The Falmer Press, Taylor & Francis Inc. p.117-140.
- Kogan, M. (1993). The evaluation of higher education: an introductory note. In: KOGAN, Maurice. *Evaluating higher education*. 2. ed. London: Jessica Kingsley Publisher, p. 11-25. Higher Education Policy Series, 6.
- Leite, D., Tutikian, J. y Holz, N. (orgs.). Avaliação e compromisso: construção e prática da avaliação institucional em uma universidade pública. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. 237p.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2002). Financiamiento de la educación – inversiones y rendimientos: Análisis de los indicadores mundiales de la educación. *Resumen ejecutivo*. França: Ediciones OCDE, Ediciones UNESCO 2002. Instituto de Estadística de la UNESCO.
- Pires, L. P. & Gomes, R. R. (2024). Avaliação de desempenho docente na Educação Superior: uma análise da produção acadêmica dos últimos dez anos. *Revista Educação*, 49 (2), 1-20, 2024.
- Pinho, J. A. G., e Sacramento, A. R. S. (2009). Accountability: já podemos traduzi-la para o português? *Revista de Administração Pública*, 46(6), 1343-1368.
- Rothen, J. C., e Barreyro, G. B. (2009). Percurso da avaliação da educação superior nos governos Lula. *Educação e Pesquisa*, 40(1), 61-76.
- Shanghai Jiao Tong University Ranking (2007). Academic Ranking of World Universities 2006. *Top 500 World Universities*. Disponível em <http://ed.sjtu.edu.cn/rank/2006/ARWY2006.htm>. Acesso em 23 jan. 2025..
- São Paulo. (1999). Indicação CEE Nº. 06/99. Avaliação das Instituições de Educação Superior do Sistema Estadual de Ensino. Diário Oficial do Estado, São Paulo, 31 ago. 1999. Seção I, p. 11-12

São Paulo. (2000). Indicação CEE Nº. 04/00 de 23 de março de 2000. Avaliação de universidade e de centro universitário do Sistema de ensino do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/>. Acesso em: 25 out. 2025.

Stufflebeam. D. L. (1997). Strategies for institutionalizing evaluation: Revisited. (*Occasional Paper Series* n.18). Kalamazoo: Western Michigan University Evaluation Center, 1997.

Stufflebeam. D. L. (2004). The 21st-Century CIPP Model: Origins, development and use. In: Alkin, M. C. *Evaluation roots: tracing theorists' views and influences*. Thousand Oaks, London and New Delhi: SAGE Publications, 2004. p.245-266.

Universidade Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita Filho'. (2005). Anuário Estatístico 2005. São Paulo: Unesp.

Universidade Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita Filho'. (2004). Relatório Parcial da Avaliação Institucional: março de 2001 a setembro de 2004.

Comissão Permanente de Avaliação (CPA). UNESP. 291p. Editoração: VUNESP, 2004.

Comissão Permanente de Avaliação (CPA). (2001). Projeto de Avaliação Institucional 2001 a 2006. São Paulo: Comissão Permanente de Avaliação, Universidade Estadual Paulista (UNESP)..

Comissão Permanente de Avaliação (CPA). (1995). Projeto de Avaliação dos Cursos de Graduação 1995 – 1997. São Paulo: PAIUB, Universidade Estadual Paulista (UNESP).

CAPÍTULO 3

Fundamentos y gestión de la evaluación docente universitaria en Chile



María Verónica Leiva-Guerrero
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

CAPÍTULO 3.

Fundamentos y gestión de la evaluación docente universitaria en Chile

María Verónica Leiva-Guerrero 

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

3.1. Introducción

La evaluación de la docencia universitaria constituye hoy una de las piezas centrales en los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior. En el contexto iberoamericano, se ha consolidado como un mecanismo orientado no solo a la rendición de cuentas, sino también al desarrollo profesional y a la mejora continua de las prácticas académicas. Chile no ha sido ajeno a esta tendencia: desde comienzos de la década del 2000, la institucionalización de la evaluación docente ha acompañado las reformas de gestión y acreditación universitaria, articulándose progresivamente con los criterios de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) y con la implementación de la Ley de Educación Superior N.º 21.091 (2018), que reforzó el vínculo entre calidad, desempeño docente y formación continua.

Es así, que el sistema chileno ha transitado desde modelos centrados en la medición de resultados hacia enfoques más comprensivos, que reconocen la complejidad del quehacer docente y su estrecha relación con el aprendizaje estudiantil. No obstante, la coexistencia de perspectivas formativas y sumativas continúa siendo una de las principales tensiones del modelo. Por un lado, la evaluación se presenta como una herramienta de mejora y acompañamiento pedagógico, y, por otro, se utiliza como instrumento de control, rendición de cuentas o incentivo económico, generando percepciones diversas entre los académicos y las instituciones (Gysling, 2017).

La evaluación docente universitaria en Chile se configura, en este marco, como un proceso multiescalar. A nivel sistémico, responde a lineamientos estatales y criterios de aseguramiento de la calidad definidos por la CNA y la Superintendencia de Educación Superior. A nivel institucional, cada universidad ha desarrollado sus propios modelos de evaluación, combinando instrumentos de autoevaluación, encuestas estudiantiles, observación de clases y revisión de evidencias pedagógicas. Estas prácticas reflejan tanto los Modelos Educativos y fundamentos pedagógicos que las sustentan como la cultura organizacional de cada institución (CNA-Chile, 2023).

El presente capítulo analiza los fundamentos y la gestión de la evaluación docente universitaria en Chile, destacando los principios que la orientan, los actores que intervienen en su aplicación y los efectos que produce en la docencia y en la gestión universitaria. A lo largo del texto se examina, primero, el modelo vigente a nivel del sistema universitario y, posteriormente, las prácticas institucionales más relevantes. Finalmente, se abordan los debates, resultados y desafíos que

plantea la evaluación docente en un contexto de creciente exigencia por la calidad, la equidad y la formación continua del profesorado universitario.

3.2. La evaluación docente universitaria a nivel del sistema universitario

En el sistema universitario chileno, la evaluación de la docencia constituye uno de los ejes estructurantes del aseguramiento de la calidad y de la política pública en educación superior. Su desarrollo responde tanto a las transformaciones normativas impulsadas por el Estado como a la consolidación de una cultura evaluativa orientada a la rendición de cuentas y a la mejora continua de la enseñanza (CNA-Chile, 2023).

La evaluación de la docencia universitaria puede definirse como un proceso sistemático, contextual y permanente de recolección y análisis de información sobre el desempeño académico, cuyo propósito es mejorar la enseñanza, orientar la toma de decisiones institucionales y garantizar la calidad educativa. Según Asún y Zúñiga (2017), se trata de una práctica social que articula dimensiones pedagógicas, éticas y organizacionales, al tiempo que refleja las relaciones de poder, los valores institucionales y las rationalidades que orientan las políticas universitarias.

Desde una perspectiva internacional, Montoya y Ramírez (2013) señalan que la evaluación docente en educación superior ha transitado desde modelos centrados en la eficiencia y el control, hacia enfoques formativos y reflexivos, orientados al desarrollo profesional y al impacto de la enseñanza en los aprendizajes estudiantiles. En el caso chileno, la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile, 2023) la entiende como un mecanismo esencial del aseguramiento de la calidad, que permite evidenciar la correspondencia entre la labor docente y los propósitos formativos institucionales.

En consecuencia, la evaluación docente universitaria en Chile cumple una doble función: es simultáneamente una herramienta de mejora y retroalimentación pedagógica, y un instrumento de gestión y rendición de cuentas, vinculado a la acreditación, los incentivos académicos y la jerarquización profesional. Esta dualidad, como destacan Carrasco y Farías (2023), tensiona el equilibrio entre la autonomía universitaria y la responsabilidad pública, generando la necesidad de modelos integrales que articulen evaluación, formación e innovación docente.

Por tanto, la evaluación de la docencia no puede reducirse a la mera aplicación de instrumentos o encuestas. Implica una práctica epistemológica y política, donde se definen los estándares de calidad, las concepciones de cómo se enseña y aprende, y las trayectorias profesionales del profesorado. Como afirman Montoya y Ramírez (2013); Gómez y Valdés (2019), este proceso debe comprenderse como parte sustantiva de la gestión académica universitaria, cuya legitimidad depende de su coherencia con los principios de equidad, participación y desarrollo profesional continuo.

3.2.1. Rasgos generales del modelo chileno

La Ley 21.091 sobre Educación Superior (2018) estableció un marco regulatorio que redefine la gobernanza del sistema mediante la articulación de cuatro actores: el Ministerio de Educación, la Subsecretaría de Educación Superior, la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) y la Superintendencia de Educación Superior (SES). En este contexto, la evaluación docente se concibe como una evidencia clave de calidad académica, vinculada al cumplimiento de los criterios de acreditación institucional y de programas. La CNA exige que las universidades cuenten con políticas y mecanismos sistemáticos de evaluación y perfeccionamiento del profesorado, integrando sus resultados en la planificación estratégica y en los procesos de mejora continua (CNA, 2023).

En términos prácticos, este modelo se caracteriza por su orientación dual: combina una función formativa, centrada en la retroalimentación y el desarrollo docente, con una dimensión sumativa o de control, asociada a la acreditación, la jerarquización y los incentivos académicos. Tal dualidad refleja las tensiones propias de un sistema que busca equilibrar la autonomía universitaria con la responsabilidad pública (Asún & Zúñiga, 2017).

3.2.2. Quién evalúa y cómo se realiza

La responsabilidad de evaluar recae en distintos niveles de la gobernanza universitaria, desde el nivel macro, el Estado, a través de la CNA que define los criterios y estándares y verifica su cumplimiento en los procesos de acreditación institucional, de carreras y programas. A nivel meso, los Consejos de Rectores y redes universitarias, como el Consejo de Rectoras y Rectores (CRUCH), el Consorcio de Universidades del Estado de Chile (CUECH) que aglutina a las universidades estatales, la Red G9 de universidades públicas no estatales, la Red Universitaria Cruz del Sur (RUCS), que agrupa universidades privadas, y la Red Universitaria Nacional (REUNA), red académica y de investigación. Todas ellas, promueven lineamientos y comparten buenas prácticas. Finalmente, a nivel micro, cada universidad diseña e implementa sus propios modelos y sistemas de evaluación, combinando distintos instrumentos cuantitativos y cualitativos.

Entre los procedimientos más utilizados destacan las encuestas de opinión estudiantil, que recogen percepciones sobre la docencia impartida por el profesorado. No obstante, la literatura advierte una dependencia excesiva de este instrumento, que, si bien es de fácil aplicación, presenta limitaciones en su validez y objetividad. Asún y Zúñiga (2017) señalan que estas encuestas, concebidas originalmente con fines formativos, han adquirido un carácter sancionador y de control institucional, con escasa retroalimentación posterior.

Paralelamente, se observa un avance hacia instrumentos complementarios, tales como la autoevaluación docente, la evaluación por pares y la revisión de evidencias pedagógicas (Montoya y Ramírez, 2013). Estas estrategias apuntan a la construcción de modelos más integrales, en los que la evaluación se articula con la formación pedagógica universitaria y con políticas de desarrollo académico. Carrasco y Farías (2023) destacan que, desde 2017, diversas universidades chilenas han implementado sistemas de evaluación de impacto en la docencia,

vinculados a la innovación y al aprendizaje estudiantil, promoviendo una cultura de reflexión profesional y retroalimentación dialógica.

3.2.3. Efectos y problemáticas del sistema

Los efectos del modelo chileno son ambivalentes. Por una parte, la evaluación docente ha permitido instalar una cultura de rendición de cuentas y transparencia, mejorar la gestión académica y fortalecer la profesionalización de la docencia universitaria (Gómez y Valdés, 2019). Además, ha estimulado la creación de centros de desarrollo docente y programas de formación pedagógica en múltiples instituciones (Marchant, 2017).

Por otra parte, los estudios recientes revelan tensiones desde una perspectiva ética y culturales que limitan su potencial transformador. Undurraga et al. (2025) documentan sesgos de género persistentes en las evaluaciones estudiantiles, donde las mujeres son más valoradas en atributos relacionales, pero menos reconocidas en autoridad académica. Asimismo, la estandarización de criterios otorga invisibilidad a diferencias disciplinares y contextuales, dificultando la comparación justa del desempeño (Carrasco y Farías, 2023).

En síntesis, el sistema chileno ha avanzado en la consolidación de marcos normativos y procedimientos institucionalizados, pero enfrenta el desafío de reconfigurar la evaluación docente como práctica formativa, contextual y equitativa. Se requiere fortalecer la triangulación de fuentes, la retroalimentación efectiva y la relación entre evaluación y desarrollo profesional, de modo que la política pública no solo mida la docencia, sino que contribuya realmente a mejorarla.

3.3. La evaluación docente universitaria en las propias universidades

La evaluación docente en las universidades chilenas se configura como un proceso heterogéneo y dinámico, determinado por las características institucionales, las culturas organizacionales y los fines estratégicos que cada institución asigna a la calidad de la docencia. Si bien el sistema nacional de aseguramiento de la calidad fija los criterios generales y orientaciones mínimas, la autonomía universitaria permite a cada establecimiento definir sus propios modelos, metodologías e instrumentos de evaluación. Esta diversidad constituye una fortaleza del sistema, al favorecer la contextualización, pero también una debilidad, por la ausencia de estándares unificados que garanticen comparabilidad y coherencia entre instituciones (Labraña et al., 2023).

3.3.1. Fundamentos institucionales y propósitos de la evaluación docente

En la mayoría de las universidades chilenas, la evaluación docente se fundamenta en dos propósitos centrales: mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y contribuir al desarrollo profesional de los académicos. Desde una perspectiva formativa, se la concibe como una herramienta de retroalimentación que orienta la reflexión sobre la práctica y promueve la

innovación pedagógica. Desde un enfoque más sumativo, se utiliza como insumo para procesos de promoción académica, incentivos o acreditación interna.

La coexistencia de ambos propósitos genera tensiones entre una lógica de control y una lógica de acompañamiento. En algunas universidades del Consejo de Rectores (CRUCH), se ha buscado un equilibrio mediante la incorporación de componentes formativos (autoevaluación, mentorías, talleres de reflexión pedagógica) dentro de sistemas más amplios de evaluación institucional. En contraste, muchas universidades privadas tienden a privilegiar los mecanismos de rendición de cuentas o satisfacción estudiantil, dada su estrecha relación con procesos de reacreditación y marketing educativo.

3.3.2. Modelos y mecanismos institucionales

El análisis comparado de modelos institucionales revela tres grandes enfoques en la gestión de la evaluación docente universitaria en Chile:

- 1. Modelo centrado en la percepción estudiantil:** es el más extendido en el país. Se basa en encuestas anónimas aplicadas al finalizar cada semestre, que miden la claridad expositiva, la organización de la clase, la puntualidad, la comunicación, el dominio disciplinar y la disposición del docente. Este modelo proporciona información masiva y estandarizada, pero presenta limitaciones: tiende a privilegiar la opinión subjetiva del estudiante, omite dimensiones pedagógicas profundas y no siempre se acompaña de retroalimentación efectiva. A pesar de ello, continúa siendo el instrumento más utilizado debido a su bajo costo y facilidad de aplicación.
- 2. Modelo mixto o integral:** combina distintas fuentes de información: autoevaluación docente, evaluación de pares, evaluación estudiantil y evidencia de desempeño (planes de clase, materiales, resultados de aprendizaje). Este modelo ha sido adoptado por instituciones como la PUCV, la Universidad Católica del Maule y la Universidad Austral de Chile, que han desarrollado rutas de acompañamiento y planes de mejora a partir de los resultados. El modelo integral busca superar el enfoque sancionador, promoviendo la reflexión colaborativa y la coherencia entre evaluación y formación continua. Su principal desafío radica en la sostenibilidad administrativa y el compromiso docente.
- 3. Modelo de desarrollo docente o formativo:** este enfoque, más reciente, se orienta a la construcción de comunidades de práctica y a la retroalimentación entre pares. Se centra en observar, analizar y mejorar la enseñanza mediante el diálogo pedagógico. Universidades como la UDP, la Universidad de Talca y la Universidad de Playa Ancha han implementado programas de acompañamiento y mentoría docente, en los cuales la evaluación se concibe como parte de un ciclo reflexivo de mejora. En estos casos, la retroalimentación no es punitiva, sino que se basa en promover procesos de escucha, valoración y sugerencia de mejora.

3.3.3. Procesos de gestión y agentes involucrados

La gestión institucional de la evaluación docente involucra múltiples actores: vicerrectorías académicas, direcciones de docencia, unidades de aseguramiento de la calidad y centros de desarrollo docente. Estas instancias son responsables de diseñar los instrumentos, coordinar su aplicación, analizar los resultados y proponer acciones de mejora.

En la PUCV, por ejemplo, Desarrollo Docente PUCV coordina la aplicación de encuestas estudiantiles, el acompañamiento pedagógico y los talleres de innovación. En la Universidad de Chile, la Dirección de Desarrollo Académico articula la evaluación con el proceso de jerarquización y formación continua del profesorado. En la Universidad Diego Portales (UDP), el Programa de Innovación y Desarrollo Docente integra la evaluación con la capacitación y la investigación educativa, promoviendo una mirada reflexiva sobre la práctica.

En la mayoría de las instituciones, los resultados de la evaluación se reportan tanto a los docentes como a las unidades académicas, y se utilizan para la planificación de mejoras y la definición de líneas de formación docente. Sin embargo, los procesos de retroalimentación siguen siendo un punto débil: no siempre se traducen en acompañamiento efectivo ni en incentivos a la mejora pedagógica.

En los últimos años, algunas universidades chilenas han incorporado estrategias innovadoras para fortalecer la dimensión formativa de la evaluación docente:

- **Evaluaciones participativas:** espacios de diálogo entre estudiantes y docentes donde se discuten los resultados y se acuerdan mejoras conjuntas.
- **Portafolios docentes:** recopilación de evidencias sobre planificación, enseñanza, evaluación y reflexión profesional.
- **Evaluación entre pares observadores:** prácticas inspiradas en modelos internacionales de *peer review of teaching*, que promueven la observación colaborativa de clases.
- **Sistemas digitales de análisis de datos docentes:** integran información de desempeño, participación en innovación y formación continua.

Estas experiencias apuntan a transformar la evaluación docente en un proceso formativo, dialógico y continuo, que contribuya a la construcción de una cultura institucional del aprendizaje.

3.3.4. Experiencias de Evaluación Docente de dos universidades chilenas

3.3.4.1. El sistema de evaluación docente de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

El modelo de la PUCV se enmarca en su Política de Desarrollo Docente (PUCV, 2020) y en el trabajo del Desarrollo Docente PUCV, dirección responsable de la formación pedagógica, la evaluación y el acompañamiento del profesorado. Este modelo asume la evaluación como un proceso integral, articulado a tres ejes: el Marco de Cualificación Docente Universitaria, las

Trayectorias Formativas del Profesorado y el Sistema de Evaluación de la Docencia Universitaria (PUCV, 2024a, 2024b, 2024c).

El Marco de Cualificación Docente define los niveles de desarrollo profesional del académico (inicial, intermedio y avanzado), asociados a competencias pedagógicas, didácticas y de innovación. Cada nivel implica responsabilidades diferenciadas en el diseño de la enseñanza, la evaluación de aprendizajes y la gestión del aula, permitiendo reconocer la diversidad de trayectorias y contextos (PUCV, 2024a).

Las Trayectorias Formativas complementan este marco mediante un itinerario de perfeccionamiento que combina cursos, comunidades de práctica, acompañamiento reflexivo y certificación progresiva. Este enfoque responde a una lógica de aprendizaje profesional continuo, coherente con las recomendaciones de la CNA (2023) sobre el fortalecimiento de capacidades pedagógicas en la educación superior.

El Sistema de Evaluación de la Docencia Universitaria integra tres componentes principales:

1. **Autoevaluación del docente**, centrada en la reflexión sobre la práctica y la identificación de fortalezas y áreas de mejora.
2. **Evaluación estudiantil**, mediante encuestas de percepción aplicadas semestralmente, orientadas a recoger información sobre la planificación, la metodología y la interacción pedagógica.
3. **Evaluación por pares académicos**, que considera la observación de clases, el análisis de materiales didácticos y la participación en instancias de coevaluación y retroalimentación.

3.3.4.2. Experiencias de Evaluación Docente de dos universidades chilenas

La Universidad de Concepción (UdeC) cuenta con un modelo institucional de evaluación docente desarrollado desde el Programa de Apoyo a la Docencia (PAD) y la Dirección de Docencia (UdeC, 2022). Este sistema combina evaluación del desempeño académico con acciones de retroalimentación y capacitación pedagógica, sustentado en el principio de que la evaluación es una instancia de aprendizaje profesional más que un procedimiento sancionador.

El modelo UdeC distingue tres modalidades de evaluación:

1. **Evaluación estudiantil de la docencia**, que se aplica sistemáticamente al final de cada semestre y constituye un insumo clave para el diagnóstico institucional de calidad.
2. **Evaluación del desempeño docente**, realizada por las jefaturas de carrera o unidades académicas, que considera la planificación, el compromiso con la innovación y la actualización disciplinar.
3. **Autoevaluación y plan de mejora individual**, a cargo del propio docente, que permite registrar acciones de perfeccionamiento y proyección profesional (UdeC, 2022).

Un elemento distintivo del modelo de la UdeC es la creación del Sistema de Gestión Académica (SIGA Docente), plataforma que centraliza la información sobre desempeño, formación y resultados de evaluación, posibilitando una mirada longitudinal del desarrollo docente. Este

sistema constituye una herramienta de gestión institucional que vincula la evaluación con la toma de decisiones sobre perfeccionamiento, incentivos y promoción académica.

El enfoque UdeC destaca por integrar la evaluación formativa y la retroalimentación pedagógica en el ciclo de enseñanza. Los resultados de las encuestas y observaciones no se publican como rankings, sino que son analizados junto al docente para construir planes de mejora personalizados, acompañados por profesionales del PAD. Este proceso fomenta una relación dialógica entre evaluación y formación, coherente con la noción de *accountability* formativa propuesta por Carrasco y Farías (2023).

Asimismo, la UdeC ha avanzado en la incorporación de criterios de innovación y equidad en la evaluación docente, reconociendo la diversidad de contextos y modalidades de enseñanza. En los últimos años, la institución ha promovido la observación de clases entre pares y la sistematización de buenas prácticas pedagógicas, buscando fortalecer el carácter reflexivo de la docencia universitaria (UdeC, 2022).

3.3.4.3. Comparación y reflexiones

Tanto la PUCV como la UdeC comparten una concepción integral y formativa de la evaluación docente, orientada a la mejora continua, la profesionalización y la equidad. En ambas instituciones, la evaluación se enmarca en políticas institucionales que conciben la docencia como práctica académica compleja, mediada por la reflexión y la colaboración.

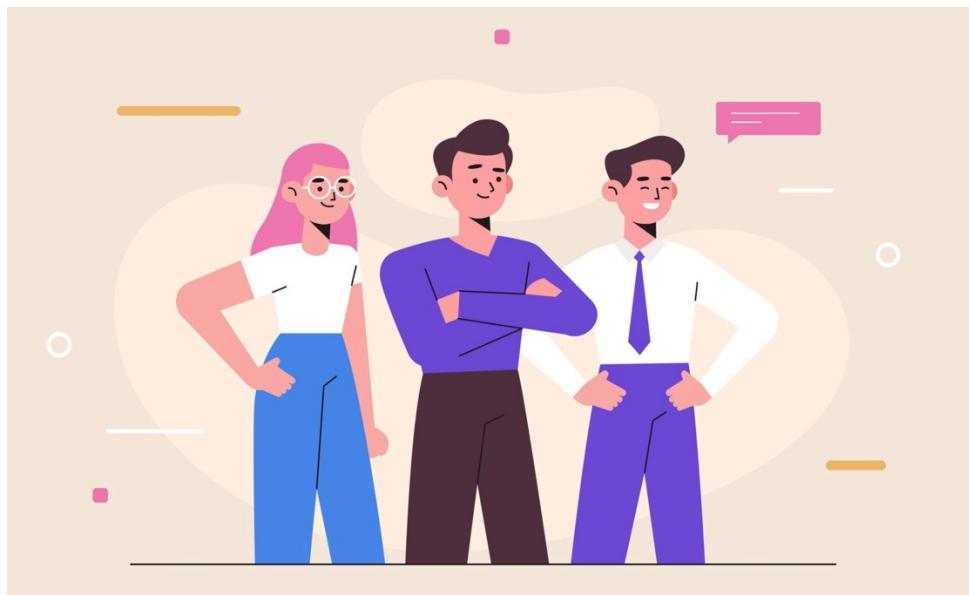
Sin embargo, existen diferencias en el grado de formalización y articulación de sus sistemas. La PUCV presenta un modelo más estructurado y alineado con un marco de cualificación docente que explica niveles de competencia y trayectorias de desarrollo. Su fortaleza radica en la coherencia entre evaluación, formación y reconocimiento académico. La UdeC, por su parte, enfatiza la gestión pedagógica descentralizada y la integración de la retroalimentación en los procesos cotidianos de enseñanza, destacando por su acompañamiento permanente y su enfoque inclusivo.

Ambos modelos se distancian de las lógicas puramente sumativas al situar la evaluación como proceso dialógico, centrado en la mejora de la práctica y el aprendizaje del profesorado. No obstante, persisten desafíos comunes: la necesidad de triangular instrumentos, garantizar la validez y fiabilidad de los procesos, y fortalecer los vínculos entre la evaluación, la innovación y el impacto en los aprendizajes estudiantiles.

En conjunto, las experiencias de la PUCV y la UdeC evidencian una transición hacia una evaluación docente universitaria con sentido pedagógico y ético, que busca equilibrar la responsabilidad pública con la autonomía académica, y convertir la retroalimentación en una herramienta efectiva para el desarrollo profesional y la calidad de la enseñanza superior chilena.

3.4. Problemáticas y debates que suscita la evaluación docente aplicada

La consolidación de la evaluación docente universitaria en Chile ha traído consigo un conjunto de debates conceptuales, éticos y prácticos que revelan las tensiones propias de los sistemas de aseguramiento de la calidad contemporáneos. Estas problemáticas no se reducen a cuestiones técnicas o procedimentales, sino que involucran la concepción misma del rol docente, el sentido de la evaluación y su lugar en la construcción de comunidades académicas orientadas al aprendizaje.



3.4.1. Tensiones entre control y desarrollo profesional

Uno de los debates más persistentes en el contexto chileno se relaciona con la finalidad de la evaluación docente: ¿se trata de un instrumento para controlar el desempeño o de una herramienta para favorecer el desarrollo profesional? La política pública y los marcos de acreditación han promovido una visión dual. Por un lado, exigen evidencias objetivas del desempeño docente para acreditar la calidad de las instituciones; por otro, declaran la importancia de la formación continua y la retroalimentación formativa (CNA, 2023).

Esta tensión se traduce en una práctica evaluativa que, aunque se enuncia como formativa, se percibe por parte del profesorado como sumativa y sancionadora. Los docentes suelen asociar la evaluación a la rendición de cuentas más que al aprendizaje profesional, debido a su uso con fines administrativos, por ejemplo, la renovación de contratos o la distribución de incentivos. Este fenómeno ha sido descrito por Sánchez y Martínez (2022) como el paso de una evaluación para el aprendizaje a una evaluación del desempeño, en la que el foco se desplaza desde la comprensión del proceso hacia la demostración de resultados.

3.4.2. Meritocracia, accountability y cultura evaluativa

La Ley 21.091 y los estándares de acreditación han reforzado un sistema de accountability académica, donde la evaluación docente se integra a mecanismos de medición institucional y

gestión por resultados. Este enfoque, aunque útil para transparentar el desempeño, puede derivar en una cultura meritocrática que prioriza la competitividad individual por sobre la colaboración. En muchos casos, la evaluación se convierte en un medio de diferenciación simbólica entre docentes, consolidando jerarquías más que aprendizajes compartidos.

Desde una perspectiva crítica, esta lógica tensiona los principios de equidad y confianza que debieran sustentar la educación superior. Como advierte Labraña, et al. (2023), la cultura de la evaluación en Chile ha sido históricamente orientada hacia la rendición de cuentas ante agencias externas más que al fortalecimiento de comunidades de práctica internas. Este desplazamiento del sentido formativo hacia el control externo limita la posibilidad de construir una evaluación emancipadora, basada en el diálogo y la autorregulación colectiva.

3.4.3. Validez y sesgos de los instrumentos

Otra problemática recurrente se refiere a la validez y confiabilidad de los instrumentos utilizados. Las encuestas de percepción estudiantil, si bien masivas y estandarizadas, presentan limitaciones metodológicas y culturales: tienden a reflejar la satisfacción subjetiva del estudiante más que la efectividad pedagógica; pueden estar influidas por el género, la disciplina o el tipo de curso; y, en algunos casos, se utilizan sin análisis psicométrico riguroso.

Estas limitaciones producen efectos secundarios: docentes que adaptan su práctica para obtener mejores evaluaciones (efecto complacencia), estudiantes que utilizan las encuestas como mecanismo de queja, o instituciones que priorizan resultados cuantitativos sobre procesos formativos. De ahí que varios autores planteen la necesidad de complementar estos instrumentos con mecanismos cualitativos y triangulados, tales como la observación entre pares, los portafolios o la revisión colaborativa de clases.

3.4.4. Desigualdades institucionales y disciplinarias

El modelo chileno presenta además desigualdades estructurales en la implementación de la evaluación docente. Las universidades tradicionales del CRUCH suelen disponer de unidades especializadas, recursos técnicos y formación pedagógica para acompañar los procesos. En cambio, muchas universidades privadas y regionales carecen de equipos consolidados o dependen de modelos externos estandarizados, lo que restringe la pertinencia y la sostenibilidad de la evaluación.

A ello se suman las diferencias disciplinarias: las ciencias sociales y humanidades se evalúan con instrumentos más sensibles a la interacción docente-estudiante, mientras que en áreas profesionales o clínicas se privilegia la aplicación técnica y el logro de competencias. Esta falta de contextualización disciplinar genera percepciones de injusticia y dificulta la construcción de un sentido compartido sobre lo que significa enseñar bien en la universidad.

3.4.5. Retroalimentación y acompañamiento: el desafío pendiente

Una de las críticas más extendidas se refiere a la escasa retroalimentación posterior a la evaluación. En la mayoría de las instituciones, los resultados se entregan al docente en formato de informe, sin que medie un proceso de análisis o acompañamiento pedagógico. Ello reduce el potencial formativo de la evaluación, transformándola en un ejercicio de medición sin aprendizaje.

En contraposición, las universidades que han incorporado prácticas de retroalimentación basadas en modelos de acompañamiento colaborativo muestran avances significativos. Estas experiencias evidencian que la retroalimentación efectiva requiere tiempo, confianza y espacios institucionales de diálogo. Sin dichos componentes, la evaluación se percibe como una exigencia administrativa más que como una oportunidad de desarrollo docente.

3.4.6. Dimensión ética y emocional

El proceso evaluativo también implica una dimensión ética y emocional frecuentemente invisibilizada. Ser evaluado afecta la identidad profesional del docente y su sentido de competencia. Las evaluaciones percibidas como injustas o poco transparentes pueden generar desmotivación, desconfianza y resistencia al cambio. En contextos donde la estabilidad laboral es frágil, la evaluación se asocia al riesgo más que a la oportunidad, debilitando la disposición a la innovación pedagógica.

Como advierte Fullan (2021), la mejora educativa requiere culturas de confianza más que sistemas de vigilancia. En este sentido, la evaluación docente universitaria chilena enfrenta el desafío de convertirse en una práctica ética de reconocimiento y aprendizaje, capaz de equilibrar la responsabilidad institucional con el bienestar y la autonomía de quienes enseñan.

En suma, la evaluación docente universitaria en Chile se encuentra tensionada entre la búsqueda de calidad y la preservación del control, entre la transparencia y la confianza, y entre la estandarización y la diversidad disciplinar. Los debates actuales giran en torno a cómo superar la visión instrumental de la evaluación y transformarla en un proceso de acompañamiento reflexivo y participativo. Para ello, se requiere avanzar hacia políticas y prácticas que reconozcan la evaluación no solo como un dispositivo técnico, sino como una herramienta ética y política que configura la cultura docente universitaria.

3.5. Resultados y efectos conseguidos

La evaluación docente universitaria en Chile ha producido una serie de efectos visibles tanto en el sistema nacional de aseguramiento de la calidad como en la gestión interna de las instituciones. Estos resultados pueden agruparse en tres niveles analíticos: el nivel estructural o sistémico, vinculado a la regulación y la cultura de calidad; el nivel institucional, referido a la gestión universitaria y al desarrollo profesional del profesorado; y el nivel subjetivo, asociado a las percepciones, significados y consecuencias que la evaluación tiene para los propios docentes. En

conjunto, los efectos reflejan un proceso en tensión: avances en formalización y transparencia, junto a limitaciones en la dimensión formativa y participativa.

3.5.1. Efectos a nivel del sistema universitario

En el plano sistémico, el mayor logro ha sido la instalación de una cultura de evaluación y rendición de cuentas en la educación superior. Desde la promulgación de la Ley 21.091 (2018), la CNA ha exigido que las universidades dispongan de mecanismos regulares de evaluación docente, integrados en sus políticas de calidad y en los procesos de acreditación institucional. Ello ha permitido una mayor estandarización de prácticas y la generación de evidencia empírica sobre la enseñanza universitaria, lo cual fortalece la gobernanza y la transparencia del sistema (CNA, 2023).

Asimismo, la evaluación docente ha contribuido a ampliar la noción de calidad universitaria más allá de los resultados de aprendizaje, incorporando la dimensión pedagógica del quehacer académico. La docencia ha adquirido reconocimiento como un ámbito de desempeño equiparable a la investigación o la gestión, lo que ha modificado la manera en que se concibe el trabajo académico. Sin embargo, la política pública ha mantenido una orientación predominantemente instrumental, donde la evaluación se utiliza más como evidencia para la acreditación que como motor de desarrollo profesional (Labraña et al., 2023).

Otro efecto relevante es la creación de instancias interinstitucionales de colaboración y benchmarking, impulsadas por el Consejo de Rectores (CRUCH) y por redes de universidades privadas acreditadas. Estas instancias han permitido compartir buenas prácticas, diseñar indicadores comunes y promover la discusión sobre validez, equidad y uso de resultados. No obstante, aún persiste una fragmentación entre las instituciones, sin un marco nacional que articule los distintos modelos de evaluación docente.

3.5.2. Efectos en la gestión y desarrollo institucional

A nivel de gestión universitaria, la evaluación docente ha generado una nueva arquitectura organizacional dentro de las instituciones. La creación de centros de desarrollo docente, unidades de innovación educativa y direcciones de aseguramiento de la calidad ha permitido profesionalizar los procesos y ofrecer programas de formación continua basados en los resultados de la evaluación. Este proceso ha fortalecido la capacidad institucional para planificar mejoras y acompañar a los docentes en la transformación de sus prácticas pedagógicas.

En universidades como la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, la Universidad de Chile o la Universidad Diego Portales, la evaluación docente se vincula con planes de desarrollo académico y programas de inducción o mentoría. La retroalimentación obtenida a partir de encuestas, observaciones y portafolios se traduce en acciones formativas personalizadas, como talleres de reflexión pedagógica, asesorías metodológicas o innovación curricular. De este modo, la evaluación deja de ser un proceso aislado para integrarse a un ciclo continuo de aprendizaje institucional.

Sin embargo, el impacto de estos dispositivos depende de la cultura organizacional y del compromiso de los equipos directivos. En universidades donde predomina una cultura jerárquica o tecnocrática, la evaluación tiende a ser percibida como un instrumento de control; en aquellas con orientación participativa, se convierte en una oportunidad de aprendizaje colectivo. La diferencia no radica en los instrumentos, sino en la gestión y el sentido que se les atribuye (Fullan, 2021).

La institucionalización también ha generado una carga administrativa significativa, especialmente en universidades con alta matrícula o estructuras descentralizadas. Ello ha derivado en tensiones entre el deber de reportar y la necesidad de reflexionar, generando el riesgo de que la evaluación pierda profundidad en favor de la eficiencia.

3.5.3. Efectos en el profesorado universitario

Desde la perspectiva del profesorado, la evaluación docente ha tenido efectos ambivalentes. Por una parte, ha contribuido a visibilizar la función pedagógica del académico, otorgándole mayor legitimidad dentro de la carrera universitaria. Los docentes reconocen que los procesos de evaluación pueden favorecer la mejora de su práctica y abrir oportunidades de formación y reconocimiento.

Por otra parte, numerosos estudios cualitativos señalan que la evaluación se percibe aún como una experiencia emocionalmente ambigua, asociada al juicio externo más que a la reflexión profesional. Los docentes valoran la retroalimentación cuando proviene de un diálogo genuino con colegas o estudiantes, pero desconfían de los procesos estandarizados y cuantitativos. Esta ambivalencia revela que los efectos formativos de la evaluación dependen menos del instrumento que de las condiciones éticas y relaciones en que se lleva a cabo.

En el plano motivacional, la evaluación ha servido para identificar necesidades de desarrollo profesional y orientar programas de capacitación. Sin embargo, los incentivos asociados (como bonos o ascensos) suelen reforzar la lógica meritocrática y la competencia individual, debilitando el trabajo colaborativo y la reflexión conjunta. Ello explica por qué, pese a los avances en formalización, la evaluación docente en Chile sigue enfrentando dificultades para consolidarse como práctica de aprendizaje compartido.

3.5.4. Efectos en la calidad de la enseñanza

A nivel de resultados educativos, la evidencia disponible muestra avances moderados pero consistentes en la planificación de la enseñanza, la claridad de los objetivos y la alineación curricular. Los informes de acreditación de la CNA (2023) destacan que la mayoría de las universidades ha logrado sistematizar la información sobre desempeño docente y vincularla con la planificación académica. Además, los procesos de retroalimentación entre pares y los espacios de innovación han favorecido la incorporación de metodologías activas y estrategias de evaluación formativa.

No obstante, persiste un desafío estructural: la falta de correlación directa entre la evaluación docente y la mejora de los aprendizajes estudiantiles. La evaluación tiende a centrarse en la percepción y la gestión de la docencia más que en sus resultados formativos. Esta distancia entre medición y aprendizaje limita la capacidad del sistema para demostrar el impacto pedagógico de las políticas evaluativas.

3.5.5. Balance crítico: avances y límites

En síntesis, los resultados conseguidos por la evaluación docente universitaria en Chile pueden resumirse en cuatro logros y cuatro limitaciones principales:

Logros:

- Institucionalización normativa de la evaluación como requisito de calidad.
- Profesionalización de la docencia, a través de unidades de apoyo y formación continua.
- Disponibilidad de datos sistemáticos para la toma de decisiones y la acreditación.
- Instalación de una cultura evaluativa más estable y sostenida en el tiempo.

Limitaciones:

- Persistencia de una visión instrumental y sumativa, con escaso impacto formativo.
- Desigualdad institucional en capacidades técnicas y recursos.
- Débil retroalimentación y acompañamiento, especialmente en instituciones medianas o privadas.
- Tensión entre meritocracia y colaboración, que afecta la motivación y el sentido profesional del docente.

Estos resultados confirman que el sistema chileno ha logrado consolidar las bases de un modelo de evaluación docente estructurado, pero aún no ha resuelto la tensión entre rendición de cuentas y aprendizaje profesional. Como advierte Da Cunha y Lucarelli (2022), la sostenibilidad de las políticas de calidad en educación superior depende de su capacidad para fortalecer la autonomía, la reflexión y el compromiso ético del profesorado. En este sentido, el desafío para Chile no es tanto continuar evaluando, sino evaluar mejor, generando conocimiento y transformación pedagógica desde los propios actores universitarios.

3.6. Reflexiones, retos y propuestas para la mejora de la evaluación docente universitaria

La evaluación docente universitaria en Chile se encuentra en una etapa de madurez normativa y estructural, pero de desafío pedagógico y cultural. Los avances en institucionalización, regulación y transparencia no se han traducido completamente en una cultura evaluativa formativa y participativa. Ello obliga a reorientar el foco: de la mera rendición de cuentas hacia la formación

de comunidades de aprendizaje docente, donde la evaluación sea concebida como un proceso de crecimiento profesional compartido más que como un instrumento de control.

3.6.1. Reconfigurar el sentido pedagógico de la evaluación docente

El primer reto consiste en recuperar el sentido formativo de la evaluación docente. Para ello es necesario que las universidades transiten de una mirada técnica y administrativa hacia una concepción pedagógica centrada en el aprendizaje profesional. Evaluar debería significar comprender y acompañar la enseñanza, no solo medirla. Este cambio requiere políticas institucionales que fortalezcan la reflexión sobre la práctica, la autoevaluación y la retroalimentación constructiva.

Como señala Winstone et al. (2022), los procesos de retroalimentación solo adquieren valor cuando se estructuran en un diálogo ético y horizontal. La adopción de estrategias de retroalimentación o las comunidades de indagación docente podría contribuir a instaurar una cultura de mejora continua, donde los resultados de la evaluación se conviertan en oportunidades de aprendizaje colaborativo.

3.6.2. Articular evaluación y desarrollo profesional

Un segundo desafío es vincular los procesos evaluativos con la formación y desarrollo profesional docente. En muchas instituciones, la evaluación se realiza de manera aislada, sin conexión con programas de capacitación o incentivos académicos. Esta fragmentación reduce su impacto y genera la percepción de inutilidad o burocracia.

Las universidades debieran establecer rutas de desarrollo docente que integren evaluación, retroalimentación y acompañamiento. Esto implica pasar de modelos de corrección a modelos de mejora, en los cuales el seguimiento de los resultados derive en planes de acción formativa personalizados. Experiencias de universidades como la UDP o la PUCV demuestran que cuando los procesos evaluativos se acompañan de mentorías o talleres de innovación, la percepción docente cambia sustancialmente: la evaluación deja de ser un juicio para transformarse en un proceso de crecimiento profesional.

Además, resulta clave reconocer la diversidad disciplinar y de contextos. Un modelo de evaluación que valora tanto la docencia teórica como la práctica o la experimental requiere instrumentos diferenciados, sensibles a la naturaleza del aprendizaje en cada área. Esta contextualización no solo mejora la validez de la evaluación, sino que refuerza la percepción de justicia y legitimidad.

3.6.3. Fomentar la colaboración y la confianza institucional

La sostenibilidad de la evaluación docente depende de la existencia de climas institucionales de confianza y colaboración. Como advierte Fullan (2021), los procesos de mejora se consolidan cuando las organizaciones aprenden colectivamente. En Chile, la evaluación docente debe dejar

de ser una práctica individual y convertirse en una responsabilidad compartida entre las comunidades académicas.

Para ello, se recomienda promover evaluaciones entre pares, observaciones colaborativas y espacios de diálogo pedagógico interdisciplinario. Estas estrategias permiten desprivatizar la práctica docente, visibilizar las buenas experiencias y generar aprendizajes institucionales. La CNA podría incentivar este enfoque mediante estándares que valoren no solo la aplicación de instrumentos, sino la calidad de los procesos de acompañamiento y reflexión posterior.

Asimismo, las universidades necesitan distinguir entre evaluación y fiscalización. La primera busca comprender y mejorar; la segunda, controlar y sancionar. Solo las instituciones que apuesten por la confianza y el acompañamiento podrán construir culturas evaluativas sostenibles.

3.6.4. Equilibrar accountability y autonomía universitaria

Otro reto estructural es equilibrar la rendición de cuentas externa con la autonomía académica interna. La presión de los procesos de acreditación ha tendido a homogeneizar prácticas y a orientar la evaluación hacia el cumplimiento normativo, desplazando la innovación pedagógica. Reforzar la autonomía implica confiar en que las universidades pueden desarrollar sus propios modelos de evaluación, siempre que mantengan transparencia, coherencia y criterios éticos.

Un sistema de aseguramiento de la calidad más maduro debería incorporar indicadores de desarrollo profesional docente junto a los de desempeño, valorando la mejora sostenida más que los resultados aislados. La CNA podría, por ejemplo, integrar la categoría de impacto formativo en sus criterios, reconociendo a aquellas instituciones que articulen evaluación, formación y acompañamiento.

3.6.5. Propuestas para la mejora

A partir del análisis precedente, se pueden delinear algunas propuestas de mejora para fortalecer la evaluación docente universitaria en Chile:

- Redefinir los marcos institucionales para enfatizar el propósito formativo de la evaluación, integrándola en las políticas de desarrollo docente.
- Triangular las fuentes de información (auto, co y heteroevaluación) para aumentar la validez y profundidad del proceso.
- Incorporar la retroalimentación dialógica, con espacios de análisis colaborativo posterior.
- Establecer programas de acompañamiento y mentoría basados en los resultados de la evaluación, con seguimiento y apoyo técnico.
- Reconocer la diversidad disciplinar, diseñando instrumentos contextualizados que eviten la estandarización excesiva.

- Vincular la evaluación docente con los incentivos académicos y la carrera profesional, evitando que se reduzca a un trámite administrativo.
- Promover la investigación sobre evaluación docente universitaria, generando evidencia nacional que oriente la toma de decisiones.
- Asegurar la participación docente en el diseño, implementación y revisión de los sistemas evaluativos, fortaleciendo la legitimidad y la apropiación institucional.



3.6.6. Reflexión final

La experiencia chilena demuestra que la evaluación docente universitaria, aunque necesaria para garantizar la calidad y la rendición de cuentas, solo adquiere sentido pleno cuando se integra en una cultura de aprendizaje, diálogo y mejora continua. La tarea pendiente no es evaluar más, sino evaluar mejor, con criterios de justicia, participación y coherencia pedagógica.

Convertir la evaluación en una oportunidad de transformación requiere liderazgo institucional, visión ética y compromiso con el desarrollo humano del profesorado. Si las universidades logran avanzar en esa dirección, la evaluación docente dejará de ser un ritual de control para convertirse en un verdadero motor de innovación y equidad educativa en la educación superior chilena.

3.7. Referencias

Asún, R., & Zúñiga, C. (2017). Evaluación docente universitaria: Hacia una perspectiva unificada. *Revista de Sociología*, 32(1), 50–70. <https://doi.org/10.5354/0719-529X.2017.47885>

- Carrasco, F., & Farías, A. (2023). Evaluación de impacto y gestión académica de calidad en la formación docente universitaria en Chile (2017–2023). *Revista Estudios en Educación*, 6(11), 136–162.
- Comisión Nacional de Acreditación [CNA-Chile]. (2023). *Criterios y estándares de calidad para la acreditación institucional del subsistema universitario*. <https://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/Forms/AllItems/CyE%20INSTITUCIONAL%20SUBSISTEMA%20UNIVERSITARIO.pdf>
- Da Cunha, M. I., & Lucarelli, E. (2022). Calidad de la educación superior en América Latina y el Caribe. *Educación Superior y Sociedad*, 34(1), 20–24. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.648>
- Fullan, M. (2021). *Los impulsores correctos para el éxito de todo el sistema*. Centre for Strategic Education. https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2021/04/21_Right-Drivers-Spanish-comp.pdf
- Gysling, J. (2017). *La evaluación: ¿Dispositivo para promover el aprendizaje de todos o para seleccionar?* Ediciones UDP. https://ediciones_udp.cl/libro/la-evaluacion-dispositivo-para-promover-el-aprendizaje-de-todos-o-para-seleccionar/
- Gómez, P., & Valdés, C. (2019). La evaluación del desempeño docente en la educación superior. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 479–515. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.330>
- Labraña, J., Brunner, J. J., Rodríguez-Ponce, E., & Puyol, F. (2023). *Redefiniendo la educación superior chilena: Cambio organizacional y nuevas formas de gobernanza*. Ediciones Universidad Diego Portales. <https://www.uta.cl/wp-content/uploads/2024/01/Interior-redefiniendo-def-v2.pdf>
- Ley N.º 21.091. (2018). Ley sobre educación superior. *Diario Oficial de la República de Chile*, 29 de mayo de 2018.
- Marchant Mayol, J. C. (2017). *La formación en docencia universitaria en Chile y su impacto en profesores y estudiantes*(Tesis doctoral). <https://hdl.handle.net/1887/46488>
- Montoya, J., & Ramírez, R. (2013). Modelos de evaluación docente en la universidad: Pasado, presente y futuro. *Revista Historia de la Educación Colombiana (RHEC)*, 16(16), 273–300.
- Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. (2024a). *Marco de cualificación docente universitaria*. <https://desarrollodocente.pucv.cl/marco-de-cualificacion/>
- Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. (2024b). *Trayectorias formativas del profesorado*. <https://desarrollodocente.pucv.cl/trayectorias-formativas/>
- Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. (2024c). *Sistema de evaluación de la docencia universitaria*. <https://desarrollodocente.pucv.cl/evaluacion/>
- Sánchez, M., & Martínez, A. (2022). *Evaluación del y para el aprendizaje: Instrumentos y estrategias*.

CODEIC. https://cuaed.unam.mx/descargas/investigacion/Evaluacion_del_y_para_el_aprendizaje.pdf

Undurraga, R., Montalva, J., & Guerrero, E. (2025). Profesores en evaluación: El impacto del género en los resultados de la evaluación docente universitaria. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 29(2), 1–23. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v29i2.32229>

Universidad de Concepción. (2022). *Sistema de evaluación de la docencia universitaria*. Dirección de Docencia, Programa de Apoyo a la Docencia.

Winstone, N. E., Boud, D., Dawson, P., & Heron, M. (2022). From feedback-as-information to feedback-as-process: A linguistic analysis of the feedback literature. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(2), 213–230. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1883378>

CAPÍTULO 4

Fundamentos y gestión de la evaluación docente universitaria en Colombia



**Luz Stella Carrillo García
Janeth González Rubio
Consuelo Arce González**
Universidad de Tolima

CAPÍTULO 4.

Fundamentos y gestión de la evaluación docente universitaria en Colombia

Luz Stella Carrillo García 

Janeth González Rubio 

Consuelo Arce González 

Universidad de Tolima

4.1. Introducción

La evaluación educativa como campo de saber y disciplina académica y pedagógica, presenta una transformación y desarrollo acelerado con la consolidación de otros ámbitos y modalidades y hacia posturas más orientadas a la formación y la mejora, como la evaluación de otros agentes educativos, por ejemplo, la evaluación del profesorado o evaluación docente en todos los niveles formativos. Además, de las nuevas comprensiones en el sentido y significado de la evaluación como un hecho político, ético y pedagógico que hoy se posiciona hacia una evaluación para el aprendizaje y como aprendizaje.

Los fundamentos de la evaluación docente en la educación superior se estructuran en tres aspectos clave que buscan optimizar la función universitaria y garantizar la calidad. En primer lugar, la mejora continua que busca identificar fortalezas y debilidades para optimizar las prácticas pedagógicas. Al respecto, Calatayud (2021) argumenta que la evaluación debe despojarse de su tradicional visión punitiva. Su postura es clara, el proceso debe ser entendido como un mecanismo de reflexión profunda y desarrollo profesional del docente, permitiéndole tomar decisiones informadas sobre su propia práctica en lugar de limitarse a ser una herramienta de control externo y rendición de cuentas.

En segundo lugar, la calidad académica, la evaluación docente es un componente importante para garantizar la excelencia de los programas académicos. Tejedor (2009) sostiene que el desempeño y la formación continua del profesorado son variables que impactan directamente en la calidad de la enseñanza y, por ende, en el perfil del egresado. Su argumento es que un profesor bien evaluado no solo imparte conocimientos, sino que contribuye al cumplimiento de los objetivos de formación de la institución.

Por último, la rendición de cuentas en un marco técnico y formativo, la evaluación sirve como herramienta de transparencia hacia la sociedad, mediante la cual las instituciones de educación superior demuestran a la sociedad el cumplimiento de los estándares de calidad establecidos por entes reguladores. El Ministerio de Educación Nacional (2020), a través del modelo de acreditación, establece que la transparencia, entendida como la disposición de hacer públicos los

resultados de gestión, es un principio que asegura la legitimidad institucional y la confianza pública en la calidad educativa.

En el contexto de la educación superior en Colombia, la evaluación docente constituye la base principal para garantizar la calidad educativa, en concordancia con las exigencias de una sociedad del conocimiento que demanda profesionales competentes y docentes capacitados para enfrentar desafíos como la globalización, la innovación tecnológica y las necesidades de una formación integral. Este proceso se sustenta en principios de equidad, transparencia y objetividad, los cuales aseguran que la evaluación sea justa, con criterios claros y conocidos por todos los involucrados (López y Valdés, 2019).

Según García-Carrillo (2013), la evaluación docente se define como un proceso planificado, sistemático, multidimensional y reflexivo orientado al desarrollo personal y profesional de los profesores que valora las diferentes modalidades de la función y labor docente. La evaluación docente es un proceso dinámico, crítico, de construcción pedagógica, no una lista de actividades, tareas e instrumentos inconexos. Sus resultados son utilizados en algunos procedimientos académicos y administrativos de la institución, este proceso permite valorar la labor docente en forma integral, participativa y formativa para a partir de la información arrojada buscar el mejoramiento y la reflexión sobre los procesos educativos.

El proceso de evaluación de los profesores en Colombia tiene diferentes significados y denominaciones: evaluación del profesorado, evaluación profesoral, evaluación docente y evaluación del desempeño docente; en este texto, se empleará la denominación de la fuente origen. Este capítulo analiza los fundamentos, la gestión, las problemáticas, los resultados y las propuestas de mejora de la evaluación docente en el sistema universitario colombiano, con un enfoque particular en la Universidad del Tolima, considerando el marco normativo del Estatuto Profesoral, Acuerdo del Consejo Superior No. 014 de 2021 (Universidad del Tolima, 2021).

4.2. La evaluación docente universitaria a nivel del sistema universitario

Un proyecto que busque la resignificación profesional a partir, entre otros, de la evaluación docente, es un proyecto complejo a largo plazo, con principios únicos que sustenten la resignificación profesional; no como un proceso idéntico para todos, con métodos diferentes, no generalizables con acciones y tareas de duración y estructura variables, porque se parte de la premisa que no hay un modelo unitario de profesor, con historia personal, de vida, como docente y con historia y experiencia pedagógica con aciertos, limitaciones, expectativas y aspiraciones propias.

Por ello, el eje de la valoración no está en lo cuantitativo, sino en el logro cualitativo, posiblemente con algunos indicadores numéricos o estadísticos. Vale la pena aclarar que el desarrollo profesional, se puede pensar, como un conjunto de procedimientos desarticulados, técnicos e instrumentales, como una evaluación como rendición de cuentas disfrazada. Aunque se pueden identificar algunos rasgos. En el mismo sentido es necesario, fortalecer la identidad, compromiso, responsabilidad y participación de los docentes en el movimiento de resignificación, como

proceso de desarrollo autónomo no obligatorio, el maestro actor protagonista de su autorregulación.

Se tiene la certeza que es necesario un análisis del tema para transformar la concepción y el sentido de la evaluación en general y en particular la de los docentes. La evaluación tiene discursos dispersos y eclécticos, generalmente ha sido autoritaria y definida en forma vertical, ya que “se ha entendido como medir, calificar, corregir, clasificar examinar y aplicar test que son actividades que desempeñan una labor instrumental” (Álvarez Méndez: 2001: 13), considerada por algunos como un apéndice o un proceso diferente, aislado e independiente y aplicada en tiempos o momentos aislados, generalmente al final. Otra postura es la evaluación como formación y posibilidad de aprendizaje continuo, como una acción de acompañamiento y una oportunidad para aprender del error.

4.3. La evaluación docente universitaria en las propias universidades

La Universidad del Tolima como centro de estudios de Educación Superior cuenta con un sistema académico – administrativo estructurado para la evaluación en los diferentes niveles de gestión, ámbitos y actores, sustentado en un marco normativo, Acuerdo del Consejo Superior, N. 014 de 2021, un Proyecto Educativo Universitario y una serie de documentos sobre su desarrollo pedagógico, curricular, didáctico y evaluativo.

4.3.1. Principios para la evaluación docente

Uno de los desafíos prioritarios e imprescindibles de la universidad del Tolima es asumir los procesos de evaluación docente para valorar desde una evaluación formativa, formadora, resignificada, transparente y comprensiva que tiene en cuenta las características, condiciones, necesidades, posibilidades y limitaciones particulares. Además, están en concordancia con los principios y valores del Proyecto Educativo Institucional:

La labor docente en la Universidad del Tolima se fundamenta en principios que promueven la libertad, la ética y la excelencia académica. Se garantiza a los profesores libertades de cátedra, enseñanza, aprendizaje, búsqueda del conocimiento y expresión crítica, en concordancia con los lineamientos curriculares, junto con el derecho a participar en la dirección universitaria. Los docentes cuentan con garantías para organizarse gremial y sindicalmente, y para ejercer una crítica respetuosa y objetiva.

La formación continua es un pilar, con derechos a capacitación científico-técnica, humanística y pedagógica, estabilidad laboral, promociones y reconocimiento de méritos. Los profesores deben fomentar un espíritu crítico y autónomo en los estudiantes, integrando saberes universales y particularidades culturales para abordar problemáticas sociales, económicas y ambientales. Su trabajo se rige por valores éticos como libertad, honestidad, responsabilidad, equidad y transparencia, buscando la excelencia institucional y el uso eficiente de recursos.

La controversia académica, siempre respetuosa, es esencial para la convivencia pacífica y el cumplimiento de los fines institucionales. La vinculación docente se realiza mediante concursos públicos de méritos, asegurando competencias idóneas, y los profesores deben incorporar avances en docencia, investigación y proyección social para garantizar calidad y mejora continua. Este marco da sentido y significado y sitúa los procesos de evaluación del profesorado.



La evaluación docente en la Universidad del Tolima se concibe como un proceso formativo, sistemático y multidimensional orientado a la mejora personal, profesional e institucional, no como un evento aislado o punitivo. Su finalidad es promover el desarrollo de los profesores y la institución mediante la reflexión, retroalimentación y diseño de planes de mejora y formación continua, basados en los resultados obtenidos. Este proceso busca transformar, fomentando el aprender, desaprender y reaprender de la evaluación (Moreno, 2011). Sus características principales son:

- **Sistématica:** Se integra con principios pedagógicos y procesos administrativos, permitiendo reflexionar sobre avances y limitaciones para establecer correctivos y planes de mejoramiento.
- **Favorecedora:** Protege los derechos de los docentes, alineándose con normas internas y nacionales, sin fines excluyentes.
- **Comprendiva:** Requiere entender los procesos de enseñanza-aprendizaje, analizando significados, instrumentos y criterios para identificar lo comprendido y lo no asimilado (Santos Guerra, 1998).

- **Participativa:** Involucra a la comunidad universitaria en la construcción de sentidos compartidos, priorizando la formación sobre la simple rendición de cuentas.
- **No punitiva:** Los resultados no se usan para sanciones, sino para orientar planes de mejora y políticas de formación para docentes de planta y catedráticos, en modalidades presencial y a distancia.
- **Contextualizada:** Se adapta a las características y necesidades de la Universidad del Tolima, incorporando referentes teóricos y tendencias globales para repensar la docencia y el currículo.
- **Transparente:** Los cronogramas, procedimientos, instrumentos y resultados son claros, públicos y éticos.
- **Multidimensional:** Considera las dimensiones de la labor docente (docencia, investigación, proyección social) y otros procesos relevantes, involucrando a la comunidad universitaria.
- **Democrática:** Promueve la autoevaluación, hetero-evaluación y co-evaluación, fomentando diálogo, inclusión y valoración del sujeto y la comunidad en un entorno pluralista y progresista.

Este enfoque garantiza un proceso ético, inclusivo y orientado a la excelencia, contribuyendo al desarrollo integral de la comunidad educativa y al fortalecimiento de la institución. La evaluación, es ante todo una posibilidad de desarrollo institucional y profesional para toda la comunidad educativa y un aprendizaje para el colectivo docente y la institución educativa; la evaluación profesoral es una oportunidad, un compromiso para liderar y construir como colectivo docente un proyecto que incida en su desarrollo personal, profesional y gremial.

4.3.2. Componentes de la evaluación

A continuación, se definen los componentes de la evaluación y su ponderación, según establece el Acuerdo Número 014 de 2021: Estatuto Profesoral. Consejo Superior Universitario:

- **Autoevaluación (30%):** considerada como el diálogo de cada profesor(a) consigo mismo y con el contexto de su praxis.
- **Coevaluación (30%):** acuerdo entre el profesor(a) y el respectivo jefe de departamento.
- **Heteroevaluación (40%):** realizada por los estudiantes.

4.4. Problemáticas y debates que suscita la evaluación docente aplicada

Un primer punto de controversia es que la evaluación del desempeño docente en el sistema universitario colombiano se encuentra profundamente marcada por un debate sobre la validez y fiabilidad de sus instrumentos, particularmente la evaluación realizada por los estudiantes. Este

método, aunque democrático en apariencia, es objeto de una crítica sustancial por su valoración subjetiva. Según Arbesú y Comas (2016), la principal limitación reside en que las respuestas de los estudiantes normalmente reflejan opiniones personales más que un análisis objetivo del desempeño. Esta afirmación es importante, pues implica que la herramienta más empleada para medir la calidad docente podría estar midiendo, en realidad, factores contextuales, como la popularidad del profesor, la facilidad de la asignatura, o incluso la afinidad personal, en lugar de las competencias didácticas, el rigor científico o el impacto formativo a largo plazo.

Las metodologías de evaluación docente enfrentan una limitación crítica, de acuerdo con Gómez y Valdés (2019), cuya principal restricción reside en que las respuestas de los estudiantes normalmente reflejan opiniones personales más que un análisis objetivo del desempeño. Esta afirmación es importante, pues implica que la herramienta más empleada para medir la calidad docente podría estar midiendo, en realidad, factores contextuales, como la popularidad del profesor, la facilidad de la asignatura o incluso la afinidad personal, en lugar de las competencias didácticas, el rigor científico o el impacto formativo a largo plazo. Esta percepción de falta de objetividad desencadena una sensación de malestar y desconfianza en el cuerpo profesoral y si, además, los resultados predominantemente subjetivos, se vinculan directamente a sanciones, despidos o negación de ascensos, la función de mejora continua del proceso se anula. La consecuencia inmediata es la desmotivación y la resistencia a participar de manera genuina en el proceso evaluativo, lo que, paradójicamente, socava la calidad que se pretende medir.

El debate se intensifica al considerar las particularidades institucionales, cuando existe una desconexión entre la normativa y la práctica institucional, aunque se realizan las evaluaciones, los resultados no siempre se retroalimentan efectivamente, restringiendo fuertemente su aplicabilidad. Una evaluación docente sin retroalimentación oportuna y constructiva se reduce a un trámite burocrático, incapaz de cumplir su propósito formativo. Al no haber retroalimentación, el docente no puede identificar ni corregir sus debilidades, lo que perpetúa las mismas carencias año tras año.

Un segundo punto de controversia en la evaluación docente, radica en la tensión de los enfoques formativo y sumativo, ambos, responden a lógicas y consecuencias radicalmente diferentes, y su coexistencia genera conflictos constantes en los sistemas de gestión académica. El enfoque formativo postula que la evaluación debe ser una herramienta para el desarrollo profesional, cuyo objetivo es identificar fortalezas y debilidades para orientar al docente hacia la mejora de sus prácticas pedagógicas y científicas. En contraste, el enfoque sumativo utiliza la evaluación con fines administrativos o de rendición de cuentas, asociándola a decisiones de alto impacto, como incentivos económicos, ascensos en el escalafón o, en el peor de los casos, sanciones o despidos (Rueda, 2008), quien también argumenta que cuando este último enfoque domina, el profesorado percibe una amenaza directa a su estabilidad laboral y económica, lo que genera una reacción de desmotivación. El docente se ve forzado a centrarse en enseñar para el examen o, en este caso, enseñar para la evaluación, es decir, a adaptar sus clases y comportamiento para obtener una buena calificación en el cuestionario estudiantil, sacrificando la innovación pedagógica o la exigencia académica que podrían resultar en calificaciones bajas.

Lo anterior, se complementa con la preocupación sobre la visión reduccionista del perfil docente. Montoya (2013) advierte que los sistemas de evaluación tradicionales tienden a priorizar

aspectos metodológicos, como el cumplimiento de horarios o el uso de recursos didácticos, pero descuida dimensiones como la investigación y la extensión. Esta visión fragmentada es profundamente problemática en el contexto universitario, donde el docente es, por definición, un investigador y un agente de proyección social. Al no asignar el peso adecuado a la producción científica y la vinculación con la comunidad, la evaluación incentiva indirectamente que los docentes prioricen las actividades evaluadas como las de aula o aquellas con mayor reconocimiento externo como las publicaciones en revistas indexadas, descuidando la calidad integral de su desempeño. Para Montoya (2013), la solución pasa por un replanteamiento que haga los sistemas más integrales y participativos, reconociendo la complejidad del perfil profesoral.

Pero, la principal controversia filosófica radica en la concepción de la calidad docente y la finalidad del proceso evaluativo. Ante la pregunta: ¿Qué es ser un buen docente y puede medirse con instrumentos estandarizados?, la evaluación tiende a centrarse en aspectos fácilmente cuantificables como el cumplimiento de programas, la puntualidad, el dominio del tema, dejando de lado la complejidad del proceso educativo, como el fomento del pensamiento crítico, resolución de problemas o la formación ética (Arbesú y Rueda, 2006; Parada, 2016). Estos autores coinciden en que este enfoque sistemáticamente deja de lado la complejidad del proceso educativo. La verdadera calidad docente, según esta perspectiva, reside en habilidades de orden superior, difíciles de tabular en una escala Likert, como el fomento del pensamiento crítico, la capacidad de resolución de problemas, o la formación ética y axiológica del estudiante. Cuando estos elementos centrales de la labor formativa se excluyen de la métrica, el sistema de evaluación fracasa en capturar la esencia de una pedagogía de calidad, premiando la eficiencia superficial sobre el impacto verdadero.

El segundo pilar de la crítica filosófica es la duda epistemológica sobre la competencia del evaluador. La fuerte dependencia de la encuesta estudiantil obliga a cuestionar la idoneidad del alumnado para juzgar aspectos técnicos del ejercicio profesional docente. Al respecto, Cruz y Castro (2018) y Parada (2016) plantean que, si bien el estudiante es el actor principal del proceso educativo, carece de la competencia profesional para evaluar la didáctica o el rigor científico del profesorado. El estudiante puede juzgar el proceso, por ejemplo, si el profesor es claro, si es motivador, respetuoso etc., pero su posición no le permite enjuiciar el contenido, la pertinencia científica, la actualización de la bibliografía, la solidez metodológica de la investigación, con la misma experticia que un par académico. Cuando los resultados de una encuesta no profesional se utilizan para decisiones sumativas como, ascensos o permanencia, se puede estar incurriendo en una falacia de autoridad, donde la opinión subjetiva del receptor se erige como el estándar de la calidad profesional.

Finalmente, la evaluación docente plantea serios cuestionamientos éticos y de justicia que el sistema colombiano no puede ignorar. Arbesú y Rueda (2003) destacan cómo el proceso puede verse gravemente afectado por el contexto. Variables como el tamaño del grupo, el nivel de la asignatura básico o avanzado, o el tipo de disciplina como las ciencias exactas vs las humanidades, influyen directamente en la percepción de la exigencia y la satisfacción estudiantil. Un docente de una asignatura obligatoria y de alta exigencia puede consistentemente obtener peores resultados que uno de una electiva popular, sin que esto refleje una diferencia real en la calidad de la enseñanza.

El problema ético se agrava cuando los resultados son utilizados para decisiones drásticas, como despidos o negación de ascensos o comisiones de estudio, sin considerar variables externas esenciales, como la carga laboral, las responsabilidades administrativas o la precariedad contractual. Un profesor con una carga excesiva de horas o responsabilidades de gestión puede obtener calificaciones bajas no por incompetencia, sino por agotamiento o falta de tiempo para la preparación. Al no incluir estas variables en la ecuación, el sistema de evaluación se convierte en un instrumento de presión laboral injusto, que atenta directamente contra la estabilidad y moral docente (Arbesú & Rueda, 2006). La solución a estas problemáticas exige, por tanto, un marco evaluativo que sea, ante todo, justo, contextualizado y que reconozca la multifacética y compleja realidad de la vida académica universitaria.

4.5. Resultados y efectos conseguidos

En Colombia, el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) es la plataforma oficial encargada de recopilar y difundir información sobre las Instituciones de Educación Superior (IES). Entre los datos que proporciona se incluyen indicadores detallados sobre el personal docente, tales como: número total de docentes, nivel de formación académica, género, tipo de contrato, dedicación (tiempo completo, medio tiempo u otras modalidades), razón alumno-docente, y distribución geográfica por departamentos, entre otros (MEN - SNIES, 2025). Sin embargo, aún es necesario que se publique en este sistema un indicador nacional consolidado que presente los resultados consolidados (no individuales por la protección de datos) de la evaluación de desempeño docente universitario con valoraciones cuantitativas, similar al informe que el MEN reporta de la educación básica o media.

La Ley General de Educación Superior en Colombia, establece en su artículo 75 “el estatuto del profesor universitario expedido por el Consejo Superior Universitario, deberá contener, entre otros, los siguientes aspectos: c) establecimiento de un sistema de evaluación del desempeño del profesor universitario” (Ley 30 de 1992, p. 13), lo que indica que es autonomía de cada universidad establecer los criterios, indicadores, parámetros de medición de la evaluación del desempeño docente. A su vez, el Decreto 1278 de 2002 define en su artículo 27 los tipos de evaluación a los docentes (evaluación del período de prueba, evaluación ordinaria periódica de desempeño anual y evaluación de competencias) y en su artículo 28 establece las finalidades de la evaluación (estimular el compromiso del educador con su desarrollo profesional, medir la actualización pedagógica y los conocimientos específicos, y establecer sobre bases objetivas cuáles docentes deben permanecer en el mismo grado y nivel salarial o ser ascendidos o reubicados en el nivel salarial siguiente). Estos factores los establece para los docentes del sector oficial y también establece principios y directrices que pueden ser considerados por las universidades privadas.

Por otro lado, el Ministerio de Educación implementó el Modelo de Indicadores de Desempeño en Educación Superior, que evalúa las Instituciones de Educación Superior universitaria en las dimensiones docencia, investigación, extensión y proyección social, discriminadas en 7 dimensiones y estas a su vez en 18 indicadores (MEN, Observatorio de la Universidad Colombiana, 2025), sin embargo no se contempla una síntesis de la valoración de desempeño de docentes

universitarios, donde se pueda visualizar qué porcentajes de docentes obtuvieron, qué tipo de evaluación y cuáles fueron los resultados o impacto en la labor docente, satisfacción del estudiante y mejora general de la institución universitaria.

4.5.1. Resultados

A nivel específico, existen los resultados de evaluaciones del desempeño docente mediante los reglamentos institucionales de cada universidad tanto pública, privada y en las diferentes modalidades presencial, distancia, híbrida, etc. Algunos resultados de las evaluaciones efectuadas por diferentes universidades colombianas, se encuentran:

La Universidad Distrital Francisco José de Caldas, implementa desde la Secretaría Técnica del Comité Institucional de Evaluación Docente el documento del Sistema de Evaluación Docente de la Universidad Distrital (SEUD), que recoge las observaciones de los estudiantes y un análisis de lo estructurado en años anteriores por el grupo encargado de revisar los resultados de la evaluación. Este se remite a las decanaturas, se socializa y se incluye las retroalimentaciones necesarias, induciendo a realizar planes de mejoramiento, formación a docentes, cualificación en manejo de tecnologías para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, ha dado lugar al reconocimiento de puntos salariales por excelencia académica, diplomas a docentes de carrera y vinculación especial por excelencia académica y al desarrollo de estrategias, así como el avance de la participación estudiantil (Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Vicerrectoría académica, 2023).

Esto también se aplica en la mayoría de universidades públicas tales como la Universidad Nacional, Universidad de Antioquia, Universidad del Valle, Universidad del Quindío, Universidad del Tolima, entre otras. En este sentido, Arizmendi y Saa (2018) plantean que muchos docentes son reconocidos por su dominio disciplinar aunque presentan deficiencias en áreas pedagógicas, precisando una mejora en la formación docente pues los estudiantes no logran aún buenos niveles de lectura crítica, razonamiento numérico y competencias teórico-prácticas de los docentes.

Desde una perspectiva más cuantitativa, Camelo et al. (2017) identificaron una correlación positiva entre el buen desempeño docente y los logros académicos de los estudiantes en pruebas estandarizadas como las SABER. En su análisis, los estudiantes que tuvieron al menos un docente con alta calificación mostraron mejoras en sus resultados entre 0,21 y 0,26 desviaciones estándar, lo que evidencia que una evaluación docente orientada a competencias puede incidir directamente en la calidad educativa.

En el contexto de las universidades públicas, la evaluación docente también ha mostrado efectos positivos, pero con algunas limitaciones. Según Cuervo et al. (2023), los docentes de universidades como la Universidad Distrital Francisco José de Caldas perciben que las evaluaciones no siempre conducen a un mejoramiento de la calidad educativa, debido a la falta de formación adecuada en el uso de los resultados. A pesar de esto, los estudiantes y egresados que participaron en la investigación indicaron que la evaluación docente sirve como un instrumento importante para identificar las áreas de oportunidad y fortalecer el perfil académico

de los profesores, especialmente cuando los resultados se utilizan para diseñar programas de capacitación docente.

Vincular de forma constante la evaluación del desempeño docente con los logros académicos de los estudiantes es relevante, toda vez, que como lo afirman González et al. (2022) permite aproximarse a la comprensión de aspectos que no son fácilmente medibles de manera directa y además, posibilita la estimación de elementos relacionados a la efectividad de la enseñanza y a la calidad educativa, indicadores como la formación profesional, la trayectoria laboral o el rendimiento académico y la eficiencia posterior, contribuye a construir una visión más precisa sobre cómo influye la evaluación docente en el desempeño estudiantil.

4.5.2. Efectos

La evaluación del desempeño docente en Colombia ha generado múltiples reflexiones en torno a su utilidad, enfoque y aplicación. Según Olarte-Arias et al. (2019), los docentes universitarios perciben que este proceso tiene un carácter más administrativo que formativo, ya que los resultados pocas veces se utilizan para mejorar las prácticas pedagógicas y concluye que la evaluación está centrada en aspectos perceptuales y carece de impacto real en el desarrollo profesional del profesorado.

Por otra parte, la percepción de los estudiantes universitarios también revela limitaciones importantes en la efectividad de la evaluación docente. Pardo (2017), en su investigación en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, encontró que los estudiantes consideran poco claros los criterios e instrumentos de evaluación y cuestionan la utilidad práctica de los resultados. De igual forma, señalan la falta de retroalimentación hacia los profesores y la escasa relación entre la evaluación y la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el proceso de evaluación, es necesario considerar que los efectos dependen de los instrumentos, modalidad de estudio y objetivos propuestos por las instituciones de educación superior en sus proyectos educativos y otras variables. Cipagauta (2019) indica que evaluar el desempeño docente implica llevar a cabo un proceso riguroso orientado a implementar acciones que mejoren las prácticas dentro del entorno educativo y, con ello, los indicadores de calidad asociados a la docencia universitaria en el campo de la gestión de operaciones. Considera, además, que los criterios, instrumentos y modelos utilizados para esta evaluación pueden traer efectos según factores como la modalidad educativa, ya sea presencial o a distancia, debido a los cambios que introduce la tecnología en la relación entre docente y estudiante, además de influencias como los intereses administrativos de cada institución o la cultura de calidad que se haya adoptado, en todo caso, uno de los efectos debe ser la consolidación de una cultura evaluativa.

Este procedimiento, como es lógico, según Ochoa y Moya (2019) evidencian una percepción de incomodidad respecto a la evaluación por parte de docentes y estudiantes, lo cual se manifiesta en una baja participación y escasa aceptación de los resultados que arrojan los formularios, acompañada de una actitud general de desmotivación hacia este proceso, lo que lleva a plantear como aspectos clave la importancia de complementar la evaluación docente con procesos de autoevaluación por parte de profesores y alumnos, alinear las expectativas de ambos actores

respecto a la evaluación y promover acciones pedagógicas que fortalezcan la comprensión del valor que tiene esta práctica dentro del ámbito educativo.

En cualquier caso, se reconoce que los efectos de la evaluación van orientados a las acciones de mejora mediante diferentes estrategias como lo indican Sapien et al. (2021) quienes evidenciaron la necesidad de diseñar planes de formación orientados a las diferentes etapas de la carrera docente, contemplando tanto a los profesores que inician su ejercicio como a los que ya cuentan con experiencia, incorporando estrategias de seguimiento e innovación que fortalezcan lo aprendido y respondan a las diversas demandas de capacitación y desarrollo asociadas a las múltiples dimensiones del desempeño docente, identificándose requerimientos específicos en áreas como docencia, seguida por investigación, mientras que tutoría y gestión presentan los mayores rezagos y, por tanto, representan oportunidades claras de mejora.

Martínez (2023) concluye en su estudio sobre la evaluación docente, la construcción de la identidad profesional del profesorado y las políticas educativas en Colombia, son enfoques predominantes que han adoptado una mirada economicista que estandariza el desempeño y limita la comprensión del rol docente a la ejecución de tareas, lo cual reduce su carácter intelectual y cultural. Por ello, plantea la necesidad de transformar la evaluación en una práctica reflexiva y formativa que, a través de la autoevaluación libre de sanciones, favorezca el diálogo crítico con las políticas públicas y permita mejorar las prácticas pedagógicas desde las realidades y particularidades de las instituciones educativas del país.



4.6. Reflexiones, retos y propuestas para la mejora de la evaluación docente universitaria

4.6.1. Reflexiones

Se evidencia escasa información sobre el proceso de evaluación y sobre los resultados y sus implicaciones, pero en general casi todos los estudios identifican desarticulaciones en los sistemas de evaluación docente y “contradicciones entre los diversos criterios de evaluación aplicados” (Rueda y otros, 2010, p. 79). Desde este punto de vista, la preocupación del Estado frente a la evaluación docente, se ha centrado en los procesos administrativos y operativos más que en las finalidades pedagógicas y formativas orientadas a la mejora y el desarrollo profesional.

La evaluación docente en Colombia, y particularmente en la Universidad del Tolima, debe equilibrar los enfoques formativos y sumativos para maximizar su impacto. El Estatuto Profesoral, Acuerdo del Consejo Superior No. 014 de 2021, ofrece un marco sólido al promover la transparencia y la participación, pero su implementación enfrenta retos como la subjetividad de los instrumentos y la falta de retroalimentación efectiva.

En definitiva, es necesario que la evaluación docente se convierta en un proceso construcción pedagógica y una posibilidad de desarrollo profesional para los profesores, un aprendizaje para el colectivo docente y las instituciones educativas, una posibilidad de revisarnos y repensarnos. Cardinet (1986) citado por Martínez, manifiesta que “abordar el problema de la evaluación supone necesariamente tocar todos los problemas fundamentales de la pedagogía “porque, en el fondo se intenta separar la evaluación de la pedagogía y hay una premisa falsa al considerar que evaluar es fácil y que lo importante es aplicar una serie de protocolos y diligenciar instrumentos. Lo primordial son los propósitos formativos que direccionan la práctica evaluativa en cualquiera de sus ámbitos y modalidades, es decir, ¿para qué evaluó, con qué finalidades formativas?

4.6.2. Retos

Ante la evidencia de un insuficiente estudio, fundamentación teórica, y reflexión temática sobre la evaluación y la profesionalidad docente, originada algunas veces por su pobre o conocimiento del profesor Universitario sobre el tema, los principales retos incluyen superar la subjetividad de los cuestionarios estudiantiles, garantizar una retroalimentación efectiva y alinear la evaluación con los objetivos de la educación superior, como la formación integral, la investigación y la extensión (Montoya, 2013). Además, es importante, abordar la resistencia de los docentes, quienes normalmente perciben la evaluación como una amenaza en lugar de una oportunidad, como lo plantean Arbesú y Comas, (2016).

La evaluación docente en Colombia enfrenta varios desafíos, siendo uno de los principales la subjetividad de los cuestionarios estudiantiles, que por lo general, reflejan opiniones personales más que un análisis objetivo del desempeño (Arbesú y Comas, 2016). Esto genera malestar entre los docentes, quienes perciben la evaluación como un mecanismo de control en lugar de una herramienta de mejora (Zambrano y Lara, 2005).

4.6.3. Propuestas

La propuesta presentada por García-Carrillo, se enfoca en:

1. **Definir los referentes conceptuales, principios y finalidades claras y precisas:** Es la primera acción a realizar porque facilita la implementación de otras medidas y aclara el horizonte institucional: Es la definición de referentes conceptuales y principios claros y precisos sobre la evaluación docente y sus finalidades formativas y se hace necesario compartir de forma explícita por todos los profesores, dado que:

“

Sería erróneo pensar que la evaluación sumativa de la calidad universitaria no presta atención al cambio y a la utilidad; asimismo, está equivocado quien cree que la evaluación formativa no presta atención a los méritos del evaluado en su forma inmediata. Se acostumbra a combinar la evaluación formativa y la sumativa, pero los diferentes propósitos requieren diferentes criterios, diferentes explicaciones a los informantes, y diferentes instrumentos. (Stake, Contreras y Arbesú, 2011, p.157)

”

2. **Promover una evaluación docente formativa y comprensiva:** La pregunta clave es: ¿evaluación para el control o para la mejora?

La evaluación tiene discursos dispersos y eclécticos, generalmente ha sido autoritaria y definida en forma vertical, ya que “se ha entendido como medir, calificar, corregir, clasificar examinar y aplicar test que son actividades que desempeñan una labor instrumental” (Álvarez Méndez, 2001, p.13), por otro lado, Sánchez (2020) destaca como una limitante la ausencia de construcciones o sustentos teóricos en los cuales se fundamenten las políticas de evaluación de los docentes universitarios en algunas instituciones.

3. **Propiciar la metaevaluación de la evaluación docente:** Es necesaria la metaevaluación permanente de la evaluación docente. La metaevaluación implica procesos de revisión permanente de la evaluación porque, las prácticas evaluativas no son inmóviles en el tiempo. Teniendo en cuenta que la evaluación:

“

Hace presencia de mil modos y opera sobre los sujetos, los programas, los planes y las acciones, es decir, sobre la institución en su conjunto. Los docentes son atravesados de mil modos por estas prácticas que son permanentes, sutiles y casi imperceptibles, y que se ponen en funcionamiento con una multiplicidad de propósitos. (Sánchez, 2020, p.345)

”

4. **Se requiere un compromiso institucional, concretado en una política:** Ante la diversidad de situaciones que se viven en el contexto de la universidad frente a la evaluación en sus diferentes ámbitos y modalidades, es indudable que el tema se convierte en un desafío que requiere diferentes compromisos todos válidos de la administración central, de las unidades académicas, los profesores y estudiantes. La evaluación docente debe ser y responder a una política institucional a corto, mediano y largo plazo y como tal debe contar con el apoyo de la administración central y de las unidades académicas para aportar en el proceso de resignificación de la evaluación.

En una palabra, el camino es largo pero esperanzador y hace imprescindible un trabajo interinstitucional. La evaluación docente tiene que encontrar otro sentido, valoración y

establecer otras relaciones, siendo necesario que el mayor énfasis esté en la definición de políticas que promuevan y articulen a un sistema permanente de formación, que sea un derecho y un deber del docente, con el diseño e implementación de procesos de formación continuada, de capacitación y actualización docente con ejes conceptuales y procedimientos, adaptados a sus características, necesidades e intereses articulados a la evaluación docente.

El cambio no es lineal y automático y hay que agregar que se asignan indiscriminadamente a los conceptos y fundamentos el sentido y significado correspondiente a los paradigmas e ideologías que representan en la racionalidad técnica o la racionalidad práctica que conllevan prácticas evaluativas con usos y alcances diferenciados.

Desde otra mirada y buscando fortalecer la evaluación docente como una herramienta estratégica para la calidad educativa, alineada con las necesidades de la educación superior en Colombia, se propone lo siguiente:

- Diseñar modelos de evaluación que integren cuestionarios estudiantiles, autoevaluaciones, evaluaciones por pares y análisis de productos académicos, como portafolios docentes (Montoya, 2013).
- Establecer mecanismos para que los resultados de la evaluación se traduzcan en planes de mejora personalizados, con retroalimentación clara y oportuna, como lo sugiere el Estatuto Profesoral (Universidad del Tolima, 2021).
- Implementar programas de formación continua que respondan a las necesidades identificadas, con énfasis en competencias digitales y metodologías activas (Universidad del Tolima, 2024).
- Involucrar a docentes y estudiantes en el diseño de los instrumentos evaluativos para aumentar su aceptación y pertinencia (Rueda, 2008).

4.7. Referencias

- Álvarez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.
- Arbesú García, M. I., & Rueda Beltrán, M. (2006). La evaluación de la docencia desde la perspectiva del propio docente. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (36), 56–64. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/444>
- Arbesú García, M., & Comas Rodríguez, O. (2016). Representaciones sociales estudiantiles y evaluación docente. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 28(71), 123–136. <https://www.redalyc.org/journal/340/34047632008/html/>
- Arizmendi, A., & Saa, B. (2018). La evaluación docente en Colombia. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 3(2), 60–75. <https://doi.org/10.15366/reps2018.3.2.004>
- Calatayud Salom, M. A. (2021). Evaluación docente y mejora profesional: Descubrir el encanto de su complicidad. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14(1), 87–100. <https://doi.org/10.15366/riee2021.14.1.005>

- Camelo, N., García, S., & Santos, R. J. (2017). *Efecto del desempeño docente sobre el logro de los estudiantes* (Trabajo de grado). Universidad de los Andes. <https://repositorio.uniandes.edu.co/entities/publication/f664295c-1834-4e1c-9c5a-6c89cacfecab>
- Cipagauta, M. E. (2019). La evaluación docente en educación superior: Características y desafíos. *Entorno*, (68). <https://doi.org/10.5377/entorno.v0i68.8460>
- Cruz Vargas, I. D., & Castro Patarroyo, L. X. (2018). Filosofía: Una mirada a las tendencias emergentes en enseñanza y evaluación. *Cultura Científica*, (16), 88–112. <https://doi.org/10.38017/1657463X.535>
- Cuervo, B. M., Valencia, K. J., Calvo, V. D., & Torres, T. (2023). Análisis de las percepciones del profesorado sobre la implementación de la evaluación en la universidad: Resultados de la formación docente. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, (26), 37–64. <https://doi.org/10.51302/tce.2023.18723>
- Decreto 1279 de 2002. (2002). Por el cual se establece el régimen salarial y prestacional de los docentes de las universidades estatales. *Diario Oficial*, No. 44.840. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-86434.html>
- García-Carrillo, L. S. (2013). Debates y desafíos en la formación continua en evaluación educativa en Ibagué, Colombia. En S. Castillo (Coord.), *Reflexiones, análisis y propuestas sobre formación del profesorado de educación secundaria* (Vol. 1). UNED.
- Gómez López, L. F., & Valdés, M. G. (2019). La evaluación del desempeño docente en la educación superior. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 479–515. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.255>
- González, N., Herrera, L., & Marín, F. (2022). *Incidencia de la evaluación docente en el desempeño académico de los estudiantes*. Corporación Universidad de la Costa. <https://hdl.handle.net/11323/9110>
- Ley 30 de 1992. (1992). Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior. *Diario Oficial*, No. 40.700. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=253>
- Martínez, I. A. (2023). La evaluación docente: Un análisis de su impacto en la identidad narrativa y la política educativa en Colombia. *Corporación Discimus*, 2(2). <https://doi.org/10.61447/20231211/art10>
- Martínez, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa: Revisión de literatura. *Perfiles Educativos*, 35(139), 150–166.
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Acuerdo 02 de 2020: Por el cual se actualiza el modelo de acreditación en alta calidad*. Consejo Nacional de Acreditación.
- Ministerio de Educación Nacional. Observatorio de la Universidad Colombiana. (2025). *Así compara el nuevo MIDE a las universidades y a las instituciones universitarias*. <https://www.universidad.edu.co/mide/>

- Ministerio de Educación Nacional. Sistema Nacional de Información de la Educación Superior. (2025). *Perfiles departamentales de educación superior*. <https://snies.mineducacion.gov.co/portal/Informes-e-indicadores/Perfiles-departamentales-de-Educacion-Superior/>
- Montoya, J. (2013). Evaluación y reflexión: Experiencia de uso del portafolio docente. En M. I. Arbesú García & F. Díaz Barriga (Eds.), *Portafolio docente: Fundamentos, modelos y experiencias* (pp. 171–188). Ediciones Díaz de Santos.
- Moreno, T. (2011). Frankenstein evaluador. *Revista de la Educación Superior*, 40(160), 119–131.
- Navarro, B., Capera, S., & Roa, V. (2022). La evaluación docente desde una perspectiva de innovación en los profesores del centro de idiomas de la Universidad del Tolima. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 6, 1999–2012. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3657
- Ochoa Sierra, L., & Moya Pardo, C. (2019). La evaluación docente universitaria: Retos y posibilidades. *Folios*, (49), 41–60. <https://doi.org/10.17227/Folios.49-9390>
- Olarte-Arias, Y. A., Madiedo-Clavijo, C. N., & Pinilla-Roa, A. E. (2019). Evaluación docente como factor de desarrollo profesional desde una pedagogía reflexiva. *Revista de la Facultad de Medicina*, 67(3), 465–473. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v67n3.62539>
- Parada Romero, L. (2016). Sistema de evaluación docente en instituciones de educación superior tecnológica: Lineamientos de calidad. *Praxis & Saber*, 7(13), 177–198. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2216-01592016000100009&script=sci_abstract
- Pardo, J. J. (2017). *Percepciones sobre evaluación docente de los estudiantes de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas* (Tesis de licenciatura). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://repository.udistrital.edu.co/items/17471a1e-5a63-4f4e-9f64-c6a8315beadc>
- República de Colombia. (2002, 19 de junio). *Decreto 1278 de 2002: Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente (Diario Oficial No. 44.840)*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=5353>
- Rueda Beltrán, M. (2008). La evaluación del desempeño docente en la universidad. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(2), 1–15. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/196>
- Sánchez, T. (2020). *La evaluación: Un proceso de formación y transformación docente*. Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Sapién, A. L., Piñón, L. C., Aguirre Espino, S. P., & Molina, L. (2021). Hacia una evaluación docente universitaria por competencias. *RIDE: Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23). <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1031>

Tejedor Tejedor, F. J. (2009). Evaluación del profesorado universitario: Enfoque metodológico y algunas aportaciones de la investigación. *Estudios sobre Educación*, (16), 79–102. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/22430>

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Vicerrectoría Académica. (2023). *Informe de gestión 2023. Oficina de Docencia y Evaluación Docente*. <https://viceacad.udistrital.edu.co/docencia/sites/docencia/files/informes/2024-04/Informe%20de%20Gestio%CC%81n%202023.pdf>

Universidad del Tolima. (2021). *Acuerdo número 014 de 2021: Estatuto profesional*. Consejo Superior Universitario.

CAPÍTULO 5

Fundamentos y gestión de la evaluación docente universitaria en Costa Rica



**José Mario Achoy Sánchez
Flor Jiménez Segura**
Universidad de Costa Rica

CAPÍTULO 5.

Fundamentos y gestión de la evaluación docente universitaria en Costa Rica

José Mario Achoy Sánchez 

Flor Jiménez Segura 

Universidad de Costa Rica

5.1. Introducción

El sistema de educación superior en Costa Rica presenta hoy una oferta formativa mixta: coexisten instituciones de carácter público y privado, gestionando planes de estudio universitarios para la población que concluye satisfactoriamente la secundaria. Sin embargo, esto no siempre fue así. Desde inicios del siglo XX, las principales instituciones casas de enseñanza fueron espacios que, poco a poco, el Estado asumió como parte de su responsabilidad en la prestación de servicios públicos para una población que empezaba la masificación de la alfabetización.

La historia del sistema costarricense de educación superior comienza en el siglo XIX. En 1843 se inaugura la Universidad de Santo Tomás, heredera de la Casa de Enseñanza de Santo Tomás establecida en 1814, como la primera institución de educación superior estatal formal en el país. Esta universidad cumplió un rol central en la formación de profesionales y de elite intelectual durante varias décadas, hasta su clausura en 1888, cuando el país quedó sin universidad estatal por un tiempo. Durante ese periodo, los estudios superiores se impartían en forma de facultades independientes o se cursaban en el extranjero. No fue sino hasta 1940 que se funda la Universidad de Costa Rica (UCR), institución que marca el inicio del sistema universitario público costarricense. Con la creación de la UCR se restaura la función estatal de ofrecer educación superior como un servicio público de carácter general, con autonomía y responsabilidad social.

Así, por ejemplo, una de las principales gestas alcanzadas en ese proceso histórico fue la fijación en 1949 a nivel constitucional de las instituciones de educación superior pública que estarían a cargo del Estado. Se fijan como elementos esenciales para su funcionamiento la financiación, la libertad de cátedra y de enseñanza, su conceptualización como espacios para el cultivo del conocimiento y la cultura, la gratuidad y la autonomía constitucional que hoy les protege de cualquier intervención o injerencia.

A partir de 1949 el sistema público crece, impulsado por su inclusión en el texto constitucional, que garantiza tanto el derecho a la educación como la obligación estatal de organizarla en todos sus niveles, incluyendo la universitaria. Posteriormente, una demanda en aumento y una oferta que no iba tan acelerada en cuanto a disponibilidad de cupos y planes de estudio, empujó las presiones para legalizar la enseñanza universitaria privada en los años 80 y 90. Estas instituciones

privadas están reguladas por el Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada (CONESUP) —creado por la Ley N° 6693 en 1981—, que tiene autoridad para autorizar su funcionamiento, aprobar sus planes de estudio, fiscalizarlas, y asegurarse de que cumplan los estándares mínimos legales. Aun así, su misión institucional tiende menos hacia la investigación o el servicio público amplio, y más hacia la docencia, la enseñanza profesionalizante, la formación orientada al empleo y la flexibilidad académica para quienes no pueden acceder al sistema público.

En esta contribución académica se pondrá un énfasis en los mecanismos que han desarrollado las casas de estudio estatales para la evaluación de la labor docente; aunque, como se verá y de modo complementario, se hará mención acerca de cómo opera este aspecto a nivel nacional para el caso de otros tipos de instituciones universitarias.

5.2. La evaluación docente universitaria a nivel del sistema universitario

El modelo de evaluación docente en la educación superior de Costa Rica, para el caso de las instituciones estatales, tuvo sus inicios en prácticas internas, gestionadas por parte de las Unidades Académicas (Escuelas, Facultades y Sedes Regionales) que se responsabilizaban por la administración de sus planes de estudio. Es decir, el punto de partida no fue necesariamente a nivel del sistema estatal de educación superior; sino, se trató de iniciativas provenientes de cada una de las Unidades que requerían este tipo de evaluaciones para el propósito de acreditación nacional e internacional, así como para procesos internos o por decisiones de política académica.

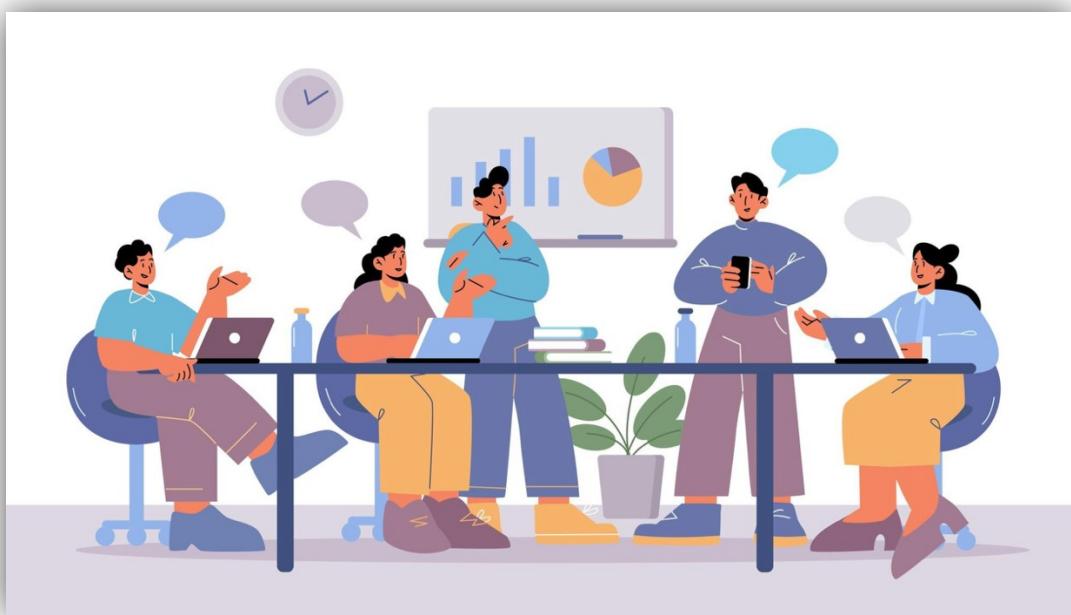
Esta evolución se explica por la maduración institucional de las universidades públicas — principalmente la Universidad de Costa Rica (UCR), el Instituto Tecnológico de Costa Rica (TEC), la Universidad Nacional (UNA), la Universidad Estatal a Distancia (UNED) y la Universidad Técnica Nacional (UTN)— y por la consolidación de marcos nacionales de evaluación y acreditación que se han consolidado para que las instituciones privadas también tengan a disposición la posibilidad de adoptar prácticas similares. Como punto medular, se encuentra el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES), que, si bien no evalúa directamente a cada docente, incorpora criterios sobre calidad docente que estimulan a las universidades a desarrollar sistemas de evaluación del profesorado (SINAES, 2024) para acceder a las distintas certificaciones y acreditaciones de calidad.

En lo que respecta al sistema estatal de educación superior, al cual también pueden acceder las carreras para la gestión de la calidad antes mencionada, actualmente operan dos modelos de evaluación del personal docente: uno que atiende a propósitos académicos y otro que responde a fines de carácter laboral. El primero está conceptualizado para la mejoría y la evaluación por dimensiones de lo que realiza el profesorado; el segundo, para atender a requerimientos legales de evaluación del desempeño, incorporados recientemente por reformas al sistema de empleo público en Costa Rica.

El cuestionario es el instrumento que se usa en las dos formas de evaluación del desempeño docente en las áreas sustantivas de la universidad, docencia, investigación, acción social o

extensión. A solicitud, en algunos casos se utilizan evaluaciones más cualitativas como portafolio, grupo focal, evaluación de pares, entre otros, lográndose contar con resultados en relación con las competencias pedagógicas y profesionales del profesorado (CEA, 2025). La pluralidad de agentes evaluadores —estudiantes, jefaturas y el propio docente (en la evaluación del desempeño laboral docente)— apoya la reducción de sesgos y un incremento de la legitimidad de las decisiones derivadas de esa evaluación. Aunque, como se verá más adelante, existen dificultades para garantizar esos aspectos en la actualidad.

Los principios rectores de los sistemas de evaluación en el ámbito universitario costarricense pueden sintetizarse en varios núcleos: la finalidad formativa (evaluar para mejorar), la transparencia de criterios y procesos, la participación de los diversos actores del proceso académico (docente, estudiante y jefatura), la fiabilidad y validez de los instrumentos, la equidad en las condiciones de evaluación y la coherencia con los objetivos institucionales y los resultados de aprendizaje de cada carrera.



En la práctica, no existe un único agente evaluador de la labor docente para todo el sistema de educación superior estatal, sino que cada Universidad ha formalizado entidades evaluadoras que asumen la responsabilidad del diseño de los instrumentos, la revisión de los mismos, su aplicación y la entrega de los resultados a las Unidades Académicas encargadas de los planes de estudio. En concreto, una evaluación docente en estas instituciones se solicita para los siguientes fines:

- Es requerida cuando el plan de estudios se encuentra en un proceso de evaluación de su calidad, para alcanzar una acreditación nacional o internacional.
- Se gestiona a solicitud de la Escuela, Facultad o Sede Regional para evaluar la labor docente en sus planes de estudio de forma voluntaria, sin que necesariamente exista un proceso de certificación o acreditación que así lo requiera.
- Se tramita a solicitud voluntaria de cada docente en los casos en que gestione un ascenso de categoría dentro del régimen académico.

- Algunas de estas instituciones también condicionan el acceso a presupuesto universitario por parte de las Escuelas, Facultades o Sedes, a cambio de que se mantenga una evaluación periódica de su personal docente; aunque, debe aclararse, esto se trata principalmente de una decisión de política académica según la Administración de turno.

La evaluación por parte del estudiantado ha sido históricamente la más visible, discutida y relevante; aunque, se debe aclarar, la percepción generalizada entre especialistas es que la opinión estudiantil debe complementarse con evaluaciones de pares y supervisión técnica para evitar reduccionismos (e.g., calificaciones motivadas por simpatía o insatisfacción ajena a la calidad docente) y para captar dimensiones más amplias como diseño curricular, innovación pedagógica e investigación vinculada a la docencia (Bolaños et al., 2017). Además, no se han aprobado mecanismos que permitan tomar decisiones de carácter vinculante por el resultado que obtenga un docente en estas evaluaciones. Esto ha erosionado la legitimidad de la evaluación entre el estudiantado; y, consecuentemente, su disposición de completar los instrumentos en los períodos que al efecto se habilitan. En detalle, las entidades que realizan la evaluación de cada Universidad en carreras de grado son las siguientes:

- En el caso de la Universidad de Costa Rica, el proceso lo efectúa la Unidad de Evaluación Docente del Centro de Evaluación Académica.
- La Universidad Nacional de Costa Rica desarrolla la evaluación a través de la Unidad para la Excelencia y la Innovación Docente, adscrita a la Vicerrectoría de Docencia de la institución.
- El Instituto Tecnológico de Costa Rica delega esta tarea en su Centro de Desarrollo Académico y el Programa de Evaluación del Desempeño del Departamento de Recursos Humanos.
- La Universidad Técnica Nacional efectúa la evaluación del personal académico a través de la Dirección de Evaluación Académica.
- Con respecto a la Universidad Estatal a Distancia, esta labor la realiza el Área de Evaluación del Instituto de Gestión de la Calidad Académica.

Las dependencias antes señaladas tienen un carácter principalmente técnico, en materia de diseño de los instrumentos y medición de los resultados. Esas oficinas carecen de los mecanismos para aplicar de manera oficial, sin la solicitud de la Escuela, Facultad o Sede, las evaluaciones. Tampoco cuentan con competencias específicas en materia de sanción o seguimiento frente a resultados poco satisfactorios derivados de la evaluación al personal docente.

La función de la evaluación docente en el marco del aseguramiento de la calidad es otra de las posibilidades que se realiza a partir de los requerimientos de SINAES, como sistema acreditador. En ese sentido, varias universidades han alineado sus modelos con criterios de acreditación que valoran la formación continua del profesorado, la existencia de perfiles docentes por cargo, sistemas de reconocimiento y mecanismos de incentivos ligados al desempeño y la producción académica (SINAES, 2024). Es decir, se han formalizado mecanismos de evaluación del profesorado como una política institucional ordinaria, tomando en cuenta que eso apoya la

estandarización de los procesos al momento en que sea requerido para un fin en particular como la acreditación de los planes de estudio.

Un aspecto técnico central es la definición de criterios e indicadores por parte de las universidades y cambio en la forma en que esto se ha conceptualizado:

“ Se evoluciona de una evaluación centrada en el control, hacia una evaluación centrada en el aprendizaje. Más que entender la evaluación como un instrumento de control externo sobre qué se hace y cómo se hace, se tiende a concebir la evaluación como un proceso que permite aprender sobre la realidad en la que se actúa. La evaluación destinada a legitimar o deslegitimar lo realizado, se orienta ahora a procesos de mejora; interesa conocer y juzgar lo que se hace para encontrar formas de hacerlo mejor (Bolaños et al., s.f.). ”

En ese sentido, las instituciones han avanzado hacia matrices de competencias docentes que incluyen diseño de la enseñanza (planeación, objetivos y coherencia curricular), metodología y dinamización del aula, evaluación de aprendizajes, uso de tecnologías educativas, investigación aplicada a la docencia, vinculación social y la influencia de la persona docente en su motivación con respecto al curso. Incluso, en algún momento, el punto de partida fue la conceptualización epistemológica de la labor de docencia; de modo que, a partir del establecimiento de ese término, con sus alcances y dimensiones, las instituciones desarrollaran los indicadores necesarios para medir la calidad de esa función en la educación universitaria.

Las instituciones estatales que componen al sistema también tienen mecanismos de evaluación docente para otras actividades sustantivas, como es el caso de la investigación y de la extensión o acción social. Sin embargo, en estos casos, el instrumento de evaluación se limita principalmente a la acreditación y demostración de resultados concretos: número de publicaciones, la cantidad de participaciones en actividades académicas, informes, entre otras.

El sistema como tal carece de mecanismos para una cultura de evaluación académica que permita establecer los mismos criterios entre instituciones. Recientemente, como producto de la pandemia, se aceleró la adopción de tecnologías educativas y puso de manifiesto la necesidad de rúbricas que valoren la docencia en entornos digitales (Bolaños, 2024; UNED, 2021), pero persisten dificultades múltiples en esta materia, como se verá más adelante. De hecho, la puesta en marcha de este tipo de evaluaciones no siempre ha encontrado vías fáciles, sencillas o expeditas para su implementación institucional:

“ Diseñar un sistema de evaluación del desempeño docente que responda a tales propósitos, exigió, en un primer momento, resignificar el concepto de evaluación, a la luz de las prácticas existentes y de las propuestas actuales en el ámbito universitario; buscar consenso en la comunidad universitaria sobre lo que se debe entender por un desempeño docente de calidad y por último, articular procedimientos de evaluación y uso de los resultados, de modo que éstos sean válidos y oportunos para los implicados en los procesos de docencia: profesores, estudiantes, directivas y administración universitaria (Vargas y Calderón, 2005). ”

Por otro lado, la entrada en vigor de la Ley Marco de Empleo Público, a partir de marzo de 2023, obligó a estas instituciones a aplicar instrumentos de evaluación del desempeño a todas las

personas que laboran en ellas. Son mecanismos de evaluación diferenciados según el tipo de personal (administrativo o académico), pero su exhaustividad y profundidad no es tan amplia como ocurre con las evaluaciones docentes señaladas anteriormente. Se trata de un requisito de ley al cual se encuentran ahora obligadas todas las instituciones públicas y que generó la necesidad de que las Universidades estatales también diseñaran mecanismos de evaluación. No obstante, esta práctica tiene una conceptualización legal principalmente orientada a medir el desempeño de la persona como funcionaria y presta menos atención a la calidad de la labor académica que se brinda; pues, como se indicó, el propósito de la norma es efectuar una revisión con enfoque laboral.

En resumen, todo el sistema se encuentra ahora obligado a la evaluación del desempeño de su personal docente bajo los términos de la ley antes dicha; pero, tratándose de la evaluación docente, con un enfoque más académico y de perspectiva curricular: Aunque el sistema carece de mecanismos que obliguen a todas las instituciones a su implementación, se han generado acciones para la estandarización, este último tipo de evaluación es uno al que se invita a las Unidades Académicas a efectuar, sin que sea necesariamente un requisito anual. Claro está que, idóneamente, el sistema debería contemplar un único tipo de evaluación que atienda a ambos propósitos. Eso ha ocasionado que, en algunas ocasiones, las Oficinas de Recursos Humanos o de Personal se encarguen de la evaluación del desempeño laboral y las Oficinas de Evaluación Académica se responsabilicen de la evaluación docente.

5.3. La evaluación docente universitaria en las propias universidades

La evaluación docente en las universidades públicas costarricenses es uno de los componentes del sistema de aseguramiento de la calidad y, por otra parte, del desarrollo académico individual del personal académico. Aunque cada institución posee su propio reglamento y metodología, las Universidades públicas comparten principios orientados a la mejora continua, la participación del estudiantado y la coherencia con los fines previstos en sus estatutos, políticas institucionales y reglamentos. Estas prácticas se articulan con los procesos de acreditación nacional e internacional, con el objetivo de fortalecer la excelencia docente, la innovación pedagógica y la responsabilidad institucional.

En primer lugar, en el caso de la Universidad de Costa Rica (UCR), la evaluación docente se organiza en torno al trabajo del Centro de Evaluación Académica (CEA), específicamente a través de su Unidad de Evaluación Docente (UED). Este órgano es responsable de diseñar, coordinar y supervisar los procesos de evaluación de los profesores y profesoras en las distintas unidades académicas. El modelo de la UCR combina la evaluación por parte del estudiantado, la autoevaluación y la valoración por parte de los superiores jerárquicos, con el propósito de obtener una visión integral del desempeño docente. También cuenta con procedimientos de evaluación específicos para docentes que ejercen labores de autoridades universitarias; de modo que, al concluir su periodo, se les habilita una evaluación académica que involucra la percepción de su autoridad académica superior, la del personal a su cargo y la autoevaluación.

La finalidad es doble: por un lado, la evaluación docente en la institución proporciona retroalimentación formativa que debería permitir al profesorado mejorar su práctica pedagógica y, por otro, generar insumos objetivos para procesos de promoción dentro del régimen académico. No obstante, en este sentido, aún persisten dificultades.

Esto es así, porque en muchas ocasiones los resultados de la labor docente se entregan meses después de su aplicación o porque el profesorado no conoce cómo interpretar esos resultados; también, porque al no existir una cultura de evaluación interiorizada en la población docente, se echa de menos su incentivo para promover una alta participación estudiantil y, con ello, en algunas ocasiones los resultados (positivos o negativos) de la evaluación, carecen de rigurosidad en la medición por una participación baja por parte del grupo de estudiantes.

En la UCR, como podría ocurrir en otras instituciones, también se ha generalizado una especie de apatía por parte del estudiantado para completar estas evaluaciones; principalmente, por 3 motivos:

1. Los resultados de la evaluación docente no se publican en sitios abiertos, de modo que las personas estudiantes participan, pero no conocen cómo concluye el proceso de evaluación ni las calificaciones obtenidas por el profesorado, ni los procesos de mejora;
2. En algunos momentos, estas evaluaciones llegaron a representar un consumo de tiempo que generaba disgusto entre el estudiantado, lo cual conllevó a replantear la extensión de los instrumentos y los formularios; e
3. Incluso si el profesorado obtiene una calificación negativa (con participación estudiantil significativa), los mecanismos de seguimiento y mejora son poco eficaces, pues se limitan a brindar acompañamiento institucional y no necesariamente a generar un compromiso vinculante por parte del docente.

La UCR enfatiza el carácter formativo y participativo de la evaluación, procurando evitar enfoques meramente sancionatorios o punitivos y promoviendo la reflexión sobre la práctica docente (CEA,2021).

En el caso de la Universidad Nacional (UNA), la evaluación docente forma parte del Reglamento del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, supervisado por la Vicerrectoría de Docencia. Desde la década de 1990, la UNA ha institucionalizado un sistema de evaluación periódica de los docentes por parte del estudiantado, que se aplica de forma virtual desde 2007 y abarca todas las sedes y centros regionales. La evaluación se centra en aspectos como la planificación, la metodología, la comunicación pedagógica, la evaluación de aprendizajes y la actitud del docente frente al estudiantado. Cada unidad académica es responsable de analizar los resultados y proponer estrategias de mejora o acompañamiento, mientras que la Vicerrectoría de Docencia asume un rol con respecto a las validaciones y actualizaciones de los instrumentos, para garantizar su pertinencia y confiabilidad.

Los procesos de evaluación que aplica la UNA coinciden en alguna medida con los de la UCR en cuanto al enfoque participativo, entendido como parte del desarrollo profesional docente y no únicamente como un mecanismo administrativo de control. Este enfoque se articula con el modelo educativo institucional, basado en la mediación pedagógica, la innovación y la inclusión, que permite un proceso evaluativo cuyos resultados retroalimenten la calidad de la enseñanza.

Por su parte, el Instituto Tecnológico de Costa Rica (TEC) posee un Reglamento de Evaluación del Desempeño Académico que aplica a todo el personal docente y académico. Este reglamento establece una estructura semestral de evaluación, en la que intervienen el estudiantado, los superiores jerárquicos y los propios docentes. En términos generales, los resultados combinan tres fuentes principales: aproximadamente un 60 % del puntaje total proviene de la evaluación realizada por los estudiantes, un 30 % de la valoración del superior inmediato (como el director de escuela o coordinador de carrera) y un 10 % de otras actividades administrativas o de extensión.

Esta ponderación puede variar según el tipo de nombramiento o las funciones específicas desempeñadas; y, además, los instrumentos de evaluación deben ser aprobados por los Consejos Académicos correspondientes y tienen una vigencia mínima de cinco años, salvo revisión anticipada. El reglamento también dispone mecanismos de sustitución o compensación en los casos en que, por motivos ajenos al docente, no sea posible aplicar algún criterio evaluativo. De esta manera, se equilibra la objetividad con la equidad, garantizando que la evaluación refleje las condiciones reales del desempeño y sirva como base para otros procesos internos como es el caso de la promoción académica y la planificación de la capacitación docente.

La Universidad Estatal a Distancia (UNED) cuenta con un enfoque adaptado a su modalidad de enseñanza, que es distinta y única con respecto a las demás instituciones del sistema. Su proceso se regula mediante el Manual de Procedimientos de Evaluación del Desempeño, aplicable a personal docente. La evaluación del profesorado se centra en el cumplimiento de las funciones asignadas, la mediación pedagógica, la puntualidad en la entrega de materiales y la interacción con los estudiantes en entornos virtuales.

Dado que la UNED opera bajo un modelo de educación a distancia y predominantemente virtual, la evaluación incluye indicadores específicos sobre el uso de plataformas tecnológicas, la atención oportuna de consultas y la calidad del acompañamiento académico (UNED, 2021). Además, los docentes pueden ser objeto de evaluaciones extraordinarias cuando existen observaciones o quejas fundamentadas, y cuentan con la posibilidad de presentar impugnaciones ante las instancias correspondientes. Este sistema se complementa con programas de formación continua que buscan fortalecer las competencias pedagógicas en entornos digitales, en coherencia con el modelo educativo de la universidad.

Finalmente, la Universidad Técnica Nacional (UTN) dispone del Reglamento de Evaluación del Desempeño Docente de los Académicos, aprobado en 2014. Su propósito es valorar integralmente el ejercicio docente y su alineación con el modelo educativo institucional, para lo cual establece varias dimensiones de evaluación, entre ellas la mediación pedagógica, el cumplimiento de las funciones asignadas, la innovación en el aula, el compromiso institucional, las relaciones interpersonales y el respeto a la normativa universitaria.

La evaluación combina la autoevaluación del docente, la valoración del estudiantado y la evaluación del director de carrera, lo cual genera un informe global que se utiliza tanto para la toma de decisiones administrativas como para el diseño de planes de mejora individual. La UTN enfatiza en el carácter dialógico y formativo del proceso, y establece la obligación de realizar la evaluación al menos una vez por año. La información obtenida alimenta los planes de desarrollo profesional docente y las estrategias institucionales de capacitación (UTN, 2021).

Aunque las cinco universidades públicas comparten la finalidad de mejorar la calidad de la docencia, existen matices en sus enfoques. La UCR y la UNA destacan por la institucionalización temprana y la consolidación de sus instrumentos, mientras que el TEC se caracteriza por la precisión reglamentaria y la definición clara de ponderaciones; esto es así, pues en casos como la UCR aún se presentan déficits regulatorios para formalizar la vinculatoriedad de la evaluación docente. La UNED, por su parte, ha adaptado el proceso a las particularidades de la enseñanza virtual, mientras que la UTN ha buscado integrar la evaluación en un sistema de desarrollo docente en construcción. En conjunto, estos modelos reflejan una concepción de la evaluación no solo como control de desempeño, sino como políticas institucionales que son de utilidad principalmente para efectos de acreditación y certificación de los planes de estudio.

En resumen, se podría señalar que el marco normativo lo constituyen reglamentos y el Régimen Académico de cada casa de estudio; así como los procedimientos asociados a la gestión de la calidad de las carreras que se someten a procesos de autoevaluación, acreditación o certificación nacional e internacional. En esos marcos regulatorios, que son divergentes entre instituciones y no necesariamente están desarrollados en igual medida entre cada una de ellas, se establecen cuándo se realiza la evaluación y qué efectos tiene, por ejemplo, para la promoción en el régimen académico o la identificación de necesidades de mejora.



Los instrumentos empleados combinan principalmente encuestas electrónicas, dirigidas a estudiantes, sobre la docencia. Algo que llama la atención es que los instrumentos de evaluación docente asociados a esa labor sustantiva aún contemplan aspectos asociados a la enseñanza que deberían ser evaluados y resultan pertinentes; como, por ejemplo, las publicaciones del profesorado y sus iniciativas de actualización de los contenidos que imparte.

En cuanto a la frecuencia de estas evaluaciones, suele ser por ciclos académicos o por año lectivo. Sin embargo, como se expondrá más adelante, aún existen aspectos de mejora. Por ejemplo, en un mismo semestre, a un docente se le podría haber aplicado 3 veces un proceso de evaluación.

1. En una primera ocasión, porque lo haya solicitado voluntariamente para ascenso en el régimen académico;
2. En una segunda ocasión, porque se trata de la evaluación asociada a un proceso de gestión de la calidad; y

3. En una tercera ocasión, porque se requiere aplicar el instrumento para efectos de evaluación del desempeño.

Otro aspecto que debe ser aclarado a futuro es si la labor docente debería ser evaluada por curso o por profesor (indistintamente de la cantidad de cursos que imparte).

En estas instituciones, los criterios de valoración se centran en competencias pedagógicas: planificación y diseño de la enseñanza, dominio disciplinar, uso de estrategias didácticas adecuadas, prácticas de evaluación del aprendizaje y responsabilidad académica respecto a la gestión y trato del estudiantado, así como conocimiento de la normativa.

5.4. Problemáticas y debates que suscita la evaluación docente aplicada

La Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas, aprobó en el año 2015 la Resolución que permitiría transformar el mundo por medio de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, señalando el objetivo 4 que indica, que “se debe garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos” (Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica, 2024, p.22). Para cumplir con el objetivo se debe pensar en la calidad educativa, que se asocia con lo económico, cultural, educativo, político, humano, entre otros. En donde, se debe visualizar y planificar como un proyecto país.

Desde el CONARE la Agenda 2030 ha sido aprobada para poder gestionar acciones en las universidades públicas que promuevan los objetivos de desarrollo sostenible. El objetivo relacionado con la educación tiene relación directa con el desempeño docente y busca que las universidades cuenten con personas docentes con conocimientos, habilidades y actitudes que les permita implementar procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que apoyen en la formación del estudiantado, así como las actividades que realiza en el ámbito de la extensión o acción social y la investigación.

Para contar con el personal idóneo, las universidades, deben continuar promoviendo espacios de aprendizaje a lo largo de toda la vida y relacionados con: la creatividad e innovación, el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo, la educación mediada por TIC, el desarrollo de competencias sociales y emocionales, entre otros. Para lograr lo anterior, se necesita que cada universidad cuente con una planificación detallada que permita conocer los procesos que se llevarán a cabo, su seguimiento y que permita ver resultados individuales y grupales según las áreas de formación. En donde todas las personas involucradas tengan conocimiento de estos (Escribano, 2018).

Pese a los esfuerzos realizados por las universidades públicas, también se han generado algunos debates, ponencias, cuestionamientos, desafíos, entre otros, en los que se cuestionan algunos procesos llevados a cabo en relación con la evaluación del desempeño docente. A continuación, se presentan algunos que permitan visualizar las problemáticas y debates que se suscitan.

5.4.1. Legitimidad de la evaluación del personal docente por medio de cuestionarios

Henríquez y Arámburo (2021) se preguntan si los cuestionarios utilizados en la evaluación del desempeño docente responden para fortalecer las prácticas de mejora de la calidad académica propuestos en las políticas universitarias. Hay claridad de que la evaluación permite un aprendizaje de las prácticas de mejora, pero es oportuno contar con una cultura evaluativa institucional. Afirman que se debe evaluar la práctica docente, pero hay que analizar las formas o requerimientos. Si bien los cuestionarios son los más usados en el ámbito nacional e internacional. Determinan que los cuestionarios no deberían ser la única forma de valorar la docencia y mucho menos descartando las diferentes áreas del saber.

La evaluación del desempeño en Costa Rica surgió como interés de algunas unidades académicas desde 1970, concretamente en la Universidad de Costa Rica. En 1977 se le designa dicha función a la Vicerrectoría de Docencia (Zamora, 2024). Dentro de las Vicerrectorías de Docencia u otras instancias de las universidades públicas, existen como se mencionó en apartados anteriores, instancias técnicas encargas de diseñar, planificar, ejecutar y evaluar el desempeño de la persona docente. Instancias que han elaborado cuestionarios a partir de dimensiones e indicadores que permiten conocer la opinión del estudiantado en relación con el dominio del tema, metodología, evaluación, etc.; los cuales cumplen con criterios de validez y confiabilidad. Luego del proceso de evaluación la persona docente recibe un informe individual con una calificación general y de cada criterio evaluado. Es importante señalar que la evaluación del desempeño siempre busca el mejoramiento continuo en la labor que desempeña la persona docente (UNED, 2024; CEA, 2025).

Sin embargo, sigue siendo una necesidad la elaboración de cuestionarios según las áreas del conocimiento, las necesidades particulares de cada disciplina y el tipo de curso (taller, teórico, práctico, etc.). Asimismo, se necesita contar con estrategias de evaluación, cuestionarios u otros que permitan contar con información en relación con la autopercepción de la persona docente en relación con su desempeño en los cursos que imparte. En el caso de la UTN incluye la autoevaluación de la persona docente, en donde se promueve “la cultura de evaluación y autoevaluación para la mejora de los procesos educativos en un ambiente de apertura y de interacción entre los responsables de la actividad académica universitaria” (UTN, 2014 p.1)

Además de la evaluación del desempeño docente, existe la evaluación en Régimen Académico, que pretende el ascenso o promoción en categoría de la persona docente. Para que la persona docente solicite la evaluación en régimen académico, en el caso de la UCR, debe estar impartiendo un curso que le permita demostrar al menos diez horas lectivas con el grupo de estudiantes (esto si se encuentra dando un curso colegiado o bien un laboratorio, entre otro tipo de cursos); en el que al menos haya desarrollado una evaluación de los aprendizajes. De lograr presentar los atestados para el ascenso, el estudio de estos y el dictamen se lleva varios meses y es muy riguroso, situación que en muchos momentos molesta a la persona docente. El resultado de la evaluación para régimen surge de la aplicación de tres cuestionarios que se aplican al estudiantado, la jefatura y la persona docente. La ponderación de los resultados se obtiene a partir de 80% del estudiantado, 10% jefatura y la autoevaluación un 10%. (Vicerrectoría de Docencia VD-R-10609-2019).

Cabe señalar que, a partir de noviembre del 2025, el Consejo Universitario de UCR aprobó una reforma al Reglamento de Régimen Académico y Servicio Docente, buscando la ética de idoneidad docente y promoviendo espacios seguros para toda la comunidad universitaria, señalando que, “tanto en los procesos de asimilación al Régimen Académico como en los concursos de ingreso, será un requisito indispensable no haber sido sancionado por hostigamiento sexual durante los 10 años previos a la aplicación de ingreso” (C.U. 2025, p. 1).

5.4.2. Porcentaje de respuestas del estudiantado bajo

Otro debate que se ha presentado además del cuestionamiento de que se utilicen solamente cuestionarios para valorar el desempeño de la persona docente en el área de la docencia y que la nota se obtenga exclusivamente de la percepción del estudiantado, es la baja tasa de respuesta que se obtiene. Si bien las instancias encargadas de la evaluación del desempeño de las universidades planifican el proceso con suficiente tiempo, coordinando con las unidades o instancias respectivas para que se aplique el cuestionario de forma adecuada, es importante considerar lo que menciona García (2014) al señalar que el estudiantado se aburre al responder los cuestionarios y en muchos momentos no les motiva hacerlo por lo extenso de los mismos. Esto debe considerarse al elaborar los cuestionarios, teniendo en cuenta la legitimidad, confiabilidad y validez. Unido a esto también en algunas universidades se aplica un cuestionario por curso impartido por el docente, y el estudiantado se puede encontrar con tener que responder varios instrumentos según los cursos matriculados.

La participación en la evaluación del desempeño docente se centra en el estudiantado, que es el que rellena el cuestionario por cada curso matriculado, se podría pensar en un único cuestionario que valore todo el desempeño del docente y no por curso impartido. El que el estudiantado tenga que llenar cuestionario por curso, puede ser parte de la poca participación estudiantil en varios cursos. El Centro de Evaluación Académica (CEA, 2021) considera que algunos de los aspectos que pueden influir en la escasa cantidad de respuesta son:

- Desmotivación del estudiantado porque desconoce las acciones que se toman a partir de los resultados de la evaluación y, por tanto, consideran que su opinión no es tomada en cuenta.
- La dirección electrónica a la que se envía el correo con el enlace para realizar la evaluación no es revisada por el estudiantado.
- No hay obligatoriedad de que el alumnado responda los cuestionarios.
- La evaluación se realiza en momentos en los que el estudiante está sumamente cargado, cumpliendo las demandas de los diferentes cursos que tiene matriculados.
- Debido a que prácticamente todas las unidades académicas realizan el proceso de evaluación y cada vez es más frecuente que un mismo curso será impartido por varios docentes, y en un determinado semestre el estudiantado recibe una gran cantidad de correos para evaluar docentes, en algunos casos docentes con los que han recibido pocas lecciones (p.1).

Si bien el cuestionario que se utiliza para la evaluación del desempeño valora al docente en la mayoría de las veces; el cuestionario que utiliza la UCR incluye una autoevaluación del estudiantado, el cual debe autoevaluar su responsabilidad en relación con el curso, su asistencia, preparación para las evaluaciones que conlleva el curso, entre otros.

5.4.3. Evaluación del desempeño laboral de la persona docente: política pública

La Ley Marco de Empleo Público, exige a las universidades cumplir con la evaluación del desempeño laboral de la persona docente, como se ha gestionado con el personal administrativo. Esto ha llevado a los órganos tomadores de decisiones (consejos universitarios) a plantear algunos lineamientos, tales como, la rendición de cuentas, la transparencia y contar con resultados que permitan prácticas de mejora de las personas que laboran en las universidades públicas. Todo esto para fortalecer la calidad del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación. En donde se visualiza la evaluación laboral como un:

“Proceso institucional que permite medir y mejorar el desempeño de los funcionarios de la universidad, informando y realimentando sobre la base de criterios objetivos y confiables, elaborados de manera participativa con las personas que realizan las funciones en cada uno de los procesos universitarios. (UNED, 2021 p.5)

Al ser evaluadas las personas tanto docentes como administrativas permite a partir de los resultados planificar prácticas de mejora que permitan un mejor desarrollo de las instituciones.

En el caso de la UNED por su modalidad de enseñanza a distancia se utiliza el Manual de Procedimientos de Evaluación del Desempeño. La evaluación se realiza una vez al año al igual que en las otras universidades estatales es coordinada por la Dirección de Talento Humano. Se utiliza un cuestionario que es contestado por la jefatura inmediata y que tiene criterios en relación con la mediación pedagógica, los entornos virtuales, interacción con el estudiantado, entre otros.

En las otras universidades, la evaluación del desempeño laboral docente es coordinado por las vicerrectorías de docencia o bien por las Oficinas de Recursos Humanos. En la UCR, la evaluación laboral docente es planificada por el CEA y por la Oficina de Recursos Humanos y del personal administrativo.

Las universidades han tenido durante años, otros medios para evaluar el desempeño, tales como: informes, aplicación de cuestionarios, publicaciones, entre otros. Esto ha permitido demostrar logros y prácticas de mejora en relación con la docencia, la investigación y la acción o extensión social. Teniendo claridad de la rendición de cuentas y las prácticas de mejora. En donde, el sistema de evaluación “lejos de ser punitivo, sea justo y equitativo y valore el desempeño de la transparencia, profundidad e igualdad” (UTN, 2014, p.1).

Una de las universidades que ha designado la evaluación del desempeño laboral a la instancia que realiza la evaluación docente, ha sido la UCR. Es el CEA el encargado de planificar el proceso a partir de la elaboración de cuestionarios que son aplicados a las jefaturas y la persona docente.

Asimismo, la sistematización y ponderación de la calificación obtenida, la cual se envía por informe a la persona docente (CEA, 2021).

Es oportuno mencionar que las universidades públicas, desde las instancias encargadas de la evaluación del desempeño laboral, cuentan con procesos específicos en relación con apelaciones que reciben ante la nota obtenida por la persona docente.

5.4.4. La virtualidad a partir de la COVID-19

La COVID-19 cambio la realidad social, cultural, económica laboral, educativa, sanitaria, entre otros, en el ámbito nacional e internacional. A diferencia de la UNED que por su sistema de educación a distancia ha contado con plataformas tecnológicas y con personal capacitado para implementar la mediación pedagógica; las otras universidades públicas durante la pandemia de la COVID-19 tuvieron que tomar decisiones en relación con el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación; ya que el gobierno tomó la decisión de suspender las clases en los centros educativos.

Tanto el estudiantado como las personas docentes se vieron obligados a trasladar el proceso educativo que era presencial a uno virtual o remoto, sin ninguna planificación previa. En donde en muchos momentos ni el personal docente, ni los estudiantes tenían los conocimientos, las competencias y las herramientas tecnológicas mínimas para enfrentar la realidad educativa. Pese a esto, se puede leer en un comunicado de la UCR con fecha el 11 de marzo del 2020 que “a partir de este momento las clases se imparten de forma virtual, garantizando la continuidad y calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje” UCR citado por Zamora (2021, p.12).

Si bien la UCR contaba en la Vicerrectoría de Docencia con la plataforma de mediación virtual, no era una realidad que la mayoría de las personas docentes la utilizarán, ni supieran como hacerlo. Se iniciaron capacitaciones virtuales desarrolladas por las instancias universitarias encargadas de la temática. Pero se quiera o no, no fue fácil cumplir con la disposición de la continuidad con calidad de todo el proceso educativo.

Ante la demanda de aperturas de espacios virtuales por parte del docente, “colapso” la plataforma, situación por la cual los encargados de la Mediación Virtual ubicados en la Unidad de Apoyo a la Docencia Mediada con Tecnología de la Información y la Comunicación (METICS) y el Centro de Informática, tuvieron que doblegar esfuerzos para diseñar espacios para poder ofrecer más cursos de forma virtual o remota. Toda la comunidad universitaria se encontraba en sus hogares para prevenir cualquier contagio. Surgieron instituciones externas a la UCR como el Instituto Costarricense de Electricidad (ICE), que apoyaron para que las personas con dominio UCR, tuvieran telefonía móvil sin pago alguno. Esto benefició a todo el estudiantado, sobre todo a las personas de zonas alejadas (Zamora, 2021).

Si bien lo anterior es una síntesis de las decisiones tomadas ante la presencia de la COVID-19 en el país. El aprendizaje fue muy significativo en todos los campos, siendo la educación uno de ellos. A partir de la emergencia se gestionan acciones permanentes de formación dirigidos al personal docente en todas las universidades (incluida la UNED), en relación con competencias digitales, evaluación, normativa, inteligencia artificial, etc.; donde se promueve el uso de ambientes y entornos virtuales de aprendizaje. Lo anterior teniendo como meta minimizar barreras en el

aprendizaje, promover la equidad y la inclusión. Todo a partir del uso de ambientes virtuales en la mediación pedagógica, tanto en la virtualidad como en la presencialidad (VD-12784-2023).

5.5. Resultados y efectos conseguidos

5.5.1. Legitimidad de la evaluación del personal docente por medio de cuestionarios

Bulgarelli, Rodríguez y Venegas (2024) plantean la importancia de la evaluación del desempeño docente, ya que permite contar con información en relación con la forma en que se imparte la docencia. Sin embargo, los instrumentos utilizados deben permitir a los tomadores de decisión y a la persona docente contar con datos e información que les permita analizar el aprendizaje de calidad que ha recibido el estudiantado.

Los autores señalados concluyen a partir de un análisis del cuestionario que usan en tres universidades públicas costarricense para evaluar el desempeño docente, que la información que se indaga es relacionada con aspectos como el programa, reglamentos, horarios, metodología, evaluación etc. En donde la mayoría de la información recopilada tiene una relación muy directa con lo cuantitativo, dejando de lado el aporte que desde lo cualitativo se podría obtener. Es oportuno, por ende, que las universidades públicas diseñen cuestionarios que permitan contar con datos cuantitativos y cualitativos. Dejando de lado, que los datos cualitativos son más difíciles de tabular, pues existen programas que permiten la sistematización de la información recopilada. Asimismo, es oportuno que el estudiantado evalúe aspectos como los señalados, pero también lo referente a actitudes, competencias sociales, de comunicación y emocionales, etc., de la persona docente.

Por otro lado, es oportuno que las instancias encargadas de evaluar el desempeño docente indaguen en relación con otro tipo de estrategias evaluativas, además de los cuestionarios, que se puedan usar, no como una excepción, sino como una constante, tales como, los portafolios, evaluación de pares, grupos focales, entre otros. Es oportuno que el docente también pueda autoevaluarse en relación con su desempeño, actitudes, competencias y evaluar el desempeño del estudiantado. Esto podría permitir a las personas encargadas de los procesos de evaluación del desempeño poder triangular la información y así contar con datos e información que enriquezca las prácticas de mejor o bien contar con insumos para fortalecer algunos temas en el profesorado.

Por último, no se puede continuar planteando la evaluación del desempeño de forma generalizada y utilizando un único cuestionario. Se debe considerar las áreas del conocimiento, las disciplinas que conforman cada área y los intereses de estas. Así como el tipo de curso, taller u otro que imparte la persona docente. Tomando en cuenta si es teórico, práctico, un laboratorio u otro. Todo esto debe considerarse en nuevos cuestionarios u estrategias que evalúen el desempeño docente.

5.5.2. Porcentaje de respuestas del estudiantado bajo

Es necesario que las universidades públicas, concretamente las instancias encargadas del proceso de evaluación del desempeño docente, las facultades, unidades académicas o escuelas, entre otros; planifiquen acciones que permitan posicionar en toda la comunidad universitaria una cultura de evaluación, que se tenga claridad que el propósito principal son las prácticas de mejora en la academia y no lo punitivo. Asimismo, se deben incluir otras estrategias de evaluación que permita contar con información cualitativa y cuantitativa para la toma de decisiones. No se puede pensar únicamente en un cuestionario como instrumento, se podría pensar en una evaluación del desempeño docente considerando las necesidades y solicitudes de las disciplinas.

Asimismo, pensando en la rendición de cuentas y en la transparencia de las universidades públicas, se necesita gestionar la forma en que se divulgarán los resultados obtenidos. Divulgación que algunas instancias formadoras lo realizan de forma independiente, y no de forma conjunta como universidad. Siendo clave que el estudiantado sea uno de los actores que principalmente tengan la información. Pero sobre todo que conozca las estrategias que se implementarán para las prácticas de mejora que se implementarían y su seguimiento para que la persona docente que no logra una evaluación adecuada, lo logré. También se necesitaría contar con personas que apoyen a la persona docente durante el proceso de mejora. Entendiendo todos los estamentos de la universidad que la cultura evaluativa, no busca represiones, coacción, entre otros.

Por último, se debe analizar en las universidades que implementan un cuestionario por cada curso que matricula el estudiante, la necesidad de elaborar cuestionarios según las necesidades de las disciplinas y que el estudiantado tenga que llenar un único cuestionario que permita conocer el desempeño docente del profesor o profesora. Asimismo, se debe pensar en estrategias de evaluación que permitan evaluar durante el desarrollo del curso e implementar prácticas de mejora en aquellos que lo necesiten, sin tener que esperar al final de este. Esto por supuesto que demanda que las instancias encargadas de los procesos de evaluación del desempeño docente cuenten con recursos materiales, personales, entre otros para implementarlo.

5.5.3. Evaluación del desempeño laboral de la persona docente: política pública

Algunos de los indicadores que contiene al menos uno de los instrumentos que usa una universidad pública para evaluar el desempeño laboral docente, se relaciona con el cumplimiento de entrega de documentos, declaración jurada, el cumplimiento en entrega de programa al estudiantado, entrega de actas, entrega de informes de investigación, acción social o extensión.

Si bien se cumple con la Ley de realizar la evaluación del desempeño laboral docente y la persona docente realiza una autoevaluación; es claro que las personas técnicas encargadas de los procesos de evaluación docente y evaluación laboral docente deben iniciar un proceso de reflexión y estudio que permita concluir con una propuesta de evaluación de ambos desempeños de forma integrada. Además, que arroje datos cuantitativos y cualitativos. Visualizando lo anterior, como un desafío que:

“ Es una situación a resolver, un problema convertido en oportunidad...donde para trabajar en un desafío público es necesario tomar la identificación de problemas como un punto de partida que permita inspirar soluciones, y no como un punto de llegada del cual no se puede salir...y es recomendable observar el problema con una mirada crítica y avanzar por medio de técnicas que permitan un acercamiento a distintos actores que sumen sus visiones sobre el tema (Academia de Diseño de Políticas Pública, 2019, citado por Méndez, 2023, p.20).

Las universidades públicas han cumplido con la normativa interna y la del país, pero tienen el desafío de tener que responder de forma sistémica con la labor que realizar la persona docente en investigación, docencia y acción social o extensión. Tener un instrumento de evaluación desde un punto de vista sistémico, permitirá a las universidades públicas demostrar el trabajo de las personas funcionarias de forma integral y la rendición de cuentas con resultados claros a partir de estándares que permitan garantizar el proceso llevado a cabo.

5.5.4. La virtualidad a partir de la COVID-19

Se cuenta con normativa, manuales, tutorías en video, investigaciones de la implementación de la virtualidad en las universidades, en donde, se tiene como uno de los actores del proceso a las personas docentes, las cuales han recibido capacitación en tecnologías y competencias digitales para mejorar su labor docente y su utilización en la investigación, acción social o extensión. Todo lo anterior, ha llevado a las universidades a analizar sus procesos educativos y adaptarlos a ambientes educativos. Sin embargo:

“ Las instituciones de educación aún no alcanzan la velocidad y el ritmo de los ecosistemas digitales de aprendizaje y de la ubicuidad de las tecnologías, las cuales generan la posibilidad de que las personas elijan, qué, cuándo y cómo aprender en función de sus tiempos y ritmos” (Islas y Carranza, 2017, citados por Zamora-Serrano y Kikut-Valverde, 2022, p.47).

La implementación de la virtualidad debería planificarse a partir de investigaciones y el análisis del camino realizado. En donde se pueda contar con datos relacionados con la experiencia de las personas docentes, que permitan poder identificar las necesidades específicas, el proceso llevado a cabo en relación con el aprendizaje de competencias y herramientas tecnológicas y su puesta en práctica en sus cursos. Asimismo, tener información de las etapas del desarrollo y el uso de la virtualidad, sus fortalezas y debilidades. No se puede ver aislada la capacitación de la realidad individual, intereses, deseos, conocimiento de herramientas tecnológicas, planificación de cursos, comunicación, evaluación, etc. Así como, la necesidad de un acompañamiento personalizado por el personal con conocimiento técnico. Es oportuno ver la virtualidad y su incorporación en la docencia como una aliada, que busca que el estudiantado logre su aprendizaje y aporte en relación con la virtualidad, desde su experiencia y conocimiento.

5.6. Reflexiones, retos y propuestas para la mejora de la evaluación docente universitaria

En el apartado de problemáticas y debates, así como, en el de efectos conseguidos se han descrito los resultados y logros obtenidos en las universidades públicas en relación con la evaluación docente y la evaluación docente laboral. Se puede afirmar que hay mucho camino recorrido, logros, normativa, investigaciones, capacitaciones, dominio de herramientas tecnológicas, cuestionarios que cumplen con validez y confiabilidad. Sin embargo, es necesario la implementación entre toda la comunidad universitaria de una cultura de evaluación que se tenga como objetivo la búsqueda de la mejora continua y no lo punitivo. Es importante valorar el camino recorrido e identificar fortalezas y debilidades, en donde la revisión de las estrategias de evaluación que se usan para valorar el desempeño docente sea analizada tomando en cuenta el entorno, la disciplina, tipo de curso; y que se actualicen considerando extraer de los mismos datos cualitativos y cuantitativos. Pero también valorar que, si bien los cuestionarios son los instrumentos más utilizados en la evaluación docente, se deberían implementar otro tipo de estrategias, tales como, evaluación de pares, autoevaluación, entre otros, que permita que todos los involucrados participación en el proceso y se logre la mejora continua.

También se debería pensar en elaborar un único instrumento que permita integrar la evaluación docente y la evaluación laboral docente. Sea la persona docente la que se evalúa, sea coordinada por las vicerrectorías de docencia de las universidades y no por las oficinas de recursos o talento humano debe de existir. Donde exista participación del estudiantado, jefaturas y docentes, según el apartado a evaluar. No se puede seguir pensando en que el estudiantado tenga que contestar un instrumento por curso, eso lo que desmotiva y es uno de los elementos que limita la participación estudiantil.

Si bien hay normativa en relación con la divulgación de los resultados de las evaluaciones del desempeño docente, es necesario que se ubique un espacio en los sitios web de las unidades o uno institucional, en el que las personas puedan tener acceso a la información, unido a las prácticas de mejora que se implementarán para la mejora del desempeño docente de la persona que no logró la nota mínima. Esperando que pronto se unan a estos resultados otras prácticas evaluativas, más allá de los cuestionarios.

Lo anterior permitirá pensar en la evaluación docente como un proceso sistémico, que permita el autoconocimiento, la toma de decisiones, y el mejoramiento continuo. Que busca la equidad e igualdad de oportunidades. Sin dejar de lado la formación en virtualidad, competencias emocionales, de comunicación, de administración, entre otras.

Podemos lograr lo señalado si las universidades públicas también logran integrar todas las instancias que tienen relación con la evaluación del desempeño docente, su formación, capacitación, etc. Se debe planificar, diseñar, evaluar y presentar resultados de forma integrada. Además de contar con el personal técnico que se dedique a la formación, evaluación y acompañamiento de la persona docente. Todo esto, logrará lo que señala CONARE (2020) en relación con la docencia que es “un proceso inclusivo, humanístico, crítico y creativo, para formar personas capaces de aprender a lo largo de la vida y de comprometerse con el mejoramiento de la realidad nacional de internacional” (p.140).

5.7. Referencias

- Centro de Evaluación Académica. (s.f.). *Evaluación docente*. Universidad de Costa Rica. <https://www.cea.ucr.ac.cr/index.php/es/evaluacion-docente>
- Centro de Evaluación Académica. (2021). *Circular CEA-13-2021*. Universidad de Costa Rica.
- Centro de Evaluación Académica. (2025). *Manual de procedimientos para la evaluación docente*. Universidad de Costa Rica.
- Consejo Nacional de Rectores. (2020). *Plan nacional de la educación superior universitaria estatal 2021–2025 (PLANES)*. CONARE-OPES. <https://hdl.handle.net/20.500.12337/8034>
- Consejo Universitario. (2025). *Personal docente sancionado por hostigamiento sexual no podrá ingresar al régimen académico*. <https://www.cu.ucr.ac.cr/inicio/noticias/noticia/Articulo/personal-docente-sancionado-por-hostigamiento-sexual-no-podra-ingresar-a-regimen-academico-durante-los-10-ultimos-anos.html>
- Bolaños, R. M. (2024). Evaluación del desempeño docente para la promoción de la calidad educativa de una universidad en Costa Rica. *Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 36(1). IESALC-UNESCO. <https://ess.iesalc.unesco.org/index.php/ess3/article/view/v36i1-dt-5>
- Bolaños Calderón, C., Calderón Laguna, M. L., González Castañón, M. Á., Gutiérrez Mata, J. M., Kikut Valverde, L., & Vargas Porras, A. E. (2017). *Sistema de evaluación docente en la Universidad de Costa Rica (diagnóstico)*. Centro de Evaluación Académica, Universidad de Costa Rica. https://www.cea.ucr.ac.cr/images/stea/Eval_Doc/Documentos%20de%20inter%C3%A9s/Sistema%20de%20evaluaci%C3%B3n%20docente.pdf
- Bulgarelli Bolaños, R. M., Rodríguez Acuña, E., & Venegas Vargas, A. (2024). Evaluación del desempeño docente para la promoción de la calidad educativa de una universidad en Costa Rica. *Educación Superior y Sociedad*, 36(1), 117–140. <https://doi.org/10.54674/ess.v36i1.894>
- Escribano, E. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista Educación*, 42(2). Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27033>
- García, J. (2014). ¿Para qué sirve la evaluación de la docencia? Un estudio exploratorio de las creencias de los estudiantes. *Education Policy Analysis Archives*, 22(15), 1–20. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n15.2014>
- Henríquez, P., & Arámburo, V. (2021). Evaluación del desempeño docente por áreas de conocimiento: El caso de la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales de la Universidad Autónoma de Baja California, México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3). <https://doi.org/10.15517/aie.v21i3.46294>
- Kikut, L. (2018, junio). *Influencia de algunas variables sobre los resultados de la evaluación del desempeño docente* [Exposición de resultados]. II Simposio Gestión y Sostenibilidad de

una Cultura Institucional Orientada a la Excelencia en la Educación Superior, San José, Costa Rica.

Méndez, M. (2023). *Lineamientos para fortalecer el sistema de evaluación del desempeño docente de Costa Rica, considerando buenas prácticas del sistema chileno* [Tesis de maestría, Universidad de Chile].

Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica. (2024). *Objetivos de desarrollo sostenible – Agenda 2030: Diagnóstico para la toma de decisiones 2010–2022*. Área de Análisis del Desarrollo, Unidad de Análisis Prospectivo y Política Pública. MIDEPLAN.

Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior. (2024). *Acreditación y evaluación de la educación superior en Costa Rica*. <https://www.sinaes.ac.cr/organizacion/procesos/acreditacion/>

Universidad Nacional. (s. f.). *Pasos para realizar la evaluación del desempeño docente por parte de estudiantes*. <https://www.docencia.una.ac.cr/index.php/pasos-para-realizar-la-evaluacion-del-desempeno-docente-por-parte-de-estudiantes>

Universidad Estatal a Distancia. (2021). *Evaluación del desempeño para puestos profesionales, no profesionales, académicos docentes y período de prueba PUNED ORH-UED 01*.

Universidad Estatal a Distancia. (2024). *Manual de procedimientos: Evaluación del desempeño*. https://www.uned.ac.cr/docencia/images/Normativa/Manal_de_procedimientos_Evaluaci%C3%B3n_del_Desempe%C3%BAo_PUNED_ORH-UED_01.pdf

Universidad Técnica Nacional. (2014). *Reglamento de evaluación del desempeño docente de los académicos de la Universidad Técnica Nacional*. https://pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=77866&nValor3=97857&strTipM=TC

Universidad Técnica Nacional. (2021). *Manual de organización y funciones de la Dirección de Gestión de Desarrollo Humano*.

Vargas Porras, A., & Calderón Laguna, M. L. (2005). Consideraciones para una evaluación docente en la Universidad de Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5(4). <https://doi.org/10.15517/aie.v5i4.9187>

Vicerrectoría de Docencia. (2019). *Resolución VD-R-10609-2019: Evaluación de la labor académica docente para efectos de ascenso en el régimen académico*. Universidad de Costa Rica.

Vicerrectoría de Docencia. (2023). *Resolución VD-12784-2023: Lineamientos académicos y administrativos para la docencia en ambientes virtuales de aprendizaje*. Universidad de Costa Rica.

Zamora, E. (2021). La evaluación del desempeño docente mediante cuestionarios en la universidad: Su legitimidad según la literatura y los requerimientos para que sea efectiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 1–23. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i3.47157>

Zamora, E. (2024). Marco competencial para la evaluación del desempeño profesional docente en la Universidad de Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 24(1), 1–31.

Zamora-Serrano, E., & Kikut-Valverde, L. (2022). La experiencia de virtualización de cursos en la Universidad de Costa Rica. En *I Congreso Internacional Gestión de Calidad Académica en las Instituciones de Educación Superior*. <https://doi.org/10.22458/caes.v13i2.4485>

CAPÍTULO 6

Fundamentos y gestión de la evaluación docente universitaria en España



Joaquín Gairín Sallán
Universitat Autònoma de Barcelona

Isabel del Arco Bravo
Universitat de Lleida

CAPÍTULO 6.

Fundamentos y gestión de la evaluación docente universitaria en España

Joaquín Gairín Sallán 

Universitat Autònoma de Barcelona

Isabel del Arco Bravo 

Universitat de Lleida

6.1. Introducción

La evaluación docente universitaria en España constituye uno de los pilares fundamentales para garantizar la calidad del sistema de educación superior. En un contexto marcado por la globalización del conocimiento, la creciente competencia entre universidades y la necesidad de responder a los estándares europeos de calidad (como los derivados del Espacio Europeo de Educación Superior), la evaluación del profesorado se ha convertido en un instrumento clave tanto para la acreditación institucional como para el desarrollo profesional de los docentes. Sin embargo, su gestión y aplicación suscitan debates intensos sobre su finalidad, legitimidad y eficacia.

En primer lugar, los fundamentos de la evaluación docente se apoyan en la idea de que la calidad de la enseñanza universitaria depende en gran medida de la preparación, motivación y desempeño del profesorado, que habría de completarse con la dedicación del alumnado. Evaluar la docencia implica valorar no solo los resultados académicos de los estudiantes, sino también las metodologías empleadas, los sistemas de evaluación utilizados, la capacidad de innovación pedagógica y el compromiso con la formación integral y profesional del alumnado. En España, organismos como la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y las agencias autonómicas han desarrollado marcos de referencia que buscan establecer criterios comunes, aunque la diversidad territorial y la autonomía universitaria generan diferencias significativas en su aplicación.

La gestión de la evaluación docente se articula principalmente a través de los sistemas internos de calidad en cada universidad, que combinan instrumentos cuantitativos y cualitativos. Entre los más habituales se encuentran las encuestas de satisfacción estudiantil, los indicadores de rendimiento académico y la evaluación por pares. No obstante, la dependencia excesiva de las encuestas realizadas a los estudiantes ha sido objeto de críticas, ya que pueden reflejar más la percepción subjetiva del alumnado que la calidad real de la enseñanza. Al respecto, se reclama un modelo mixto que complementa los datos estadísticos con observaciones directas, portafolios docentes y entrevistas cualitativas, ofreciendo una visión más completa y contextualizada de la actividad docente.

Uno de los retos principales de la gestión de la evaluación docente en España es el equilibrio entre investigación y docencia. Tradicionalmente, la carrera académica ha estado más vinculada a la investigación y producción científica que a la calidad de la enseñanza, lo que ha generado una percepción de desvalorización de la labor docente. No es de extrañar, al respecto, que diversos estudios (Mula-Falcón y otros, 2021; Carrión y Hernández, 2019) insistan en que la evaluación debe servir para reconocer y promover la excelencia pedagógica, otorgándole un peso real en los procesos de acreditación y promoción profesional.

Asimismo, la gestión de la evaluación enfrenta el desafío de construir una cultura institucional de confianza y mejora continua. Para que la evaluación sea aceptada por el profesorado, debe presentarse como una herramienta de retroalimentación constructiva y no como un mecanismo punitivo. Esto implica diseñar sistemas transparentes, participativos y adaptados a la diversidad de los contextos universitarios. La formación pedagógica del profesorado, todavía insuficiente en muchos casos, también debe integrarse como parte del proceso evaluativo, vinculando la valoración de la docencia con programas de desarrollo profesional.

En conclusión, los fundamentos y la gestión de la evaluación docente universitaria en España se encuentran en un proceso de transformación. El reto consiste en terminar de pasar de modelos centrados en el control y la burocracia hacia sistemas integrales, mixtos y formativos que reconozcan la importancia de la docencia en la universidad del siglo XXI. Solo así será posible garantizar una enseñanza de calidad, alineada con las demandas sociales y con los estándares internacionales, y al mismo tiempo fortalecer la motivación y el compromiso del profesorado con su labor educativa.

La presente aportación revisa la situación actual de la evaluación docente a nivel general y en el contexto de dos universidades de titularidad pública que se toman como referente aproximado de lo que pasa en el resto de estas. Esta parte descriptiva se completa con una parte más valorativa que presenta las problemáticas, debates y retos que, al respecto, tiene el sistema universitario español.

6.2. La evaluación docente universitaria a nivel del sistema universitario

En las últimas décadas, la docencia universitaria ha pasado de ser vista tradicionalmente como una carga frente a la investigación a erigirse como una componente esencial del perfil académico, pero las tensiones persisten. Serrano (2022) advierte que el diseño institucional frecuentemente obliga al profesorado a elegir entre la docencia o la investigación, lo que dificulta una carrera equilibrada entre ambas funciones.

En contextos donde se introducen sistemas rigurosos de evaluación docente (Olalla et al., 2022), se observa una percepción de mejora, pero también una creciente presión por responder simultáneamente a múltiples exigencias. Desde la perspectiva de los actores, Olivos (2018) describe que muchos docentes sienten que la evaluación de la docencia no reconoce completamente la intensidad de su carga docente frente al peso que cobra la investigación. Esta tensión se ve exacerbada en el contexto del EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) y,

como apunta Aguilar (2025), la metamorfosis institucional ha generado una figura híbrida del docente como investigador, gestor burocrático y formador, tensión que influye en la identidad profesional del profesorado.

La evaluación de la actividad docente en las universidades españolas ha cobrado, en este contexto, una relevancia creciente en las últimas décadas, en consonancia con las políticas de calidad impulsadas. La necesidad de garantizar una enseñanza universitaria de calidad, centrada en el aprendizaje del estudiante y en la mejora continua de los procesos formativos, ha situado la docencia en el centro de las preocupaciones institucionales y normativas (ANECA, 2023; Mula-Falcón, 2021; Undurraga, 2025).

La evaluación docente se concibe así no solo como un mecanismo de rendición de cuentas hacia la sociedad que financia en gran medida el sistema universitario, sino también como una herramienta orientada a la mejora del desempeño académico del profesorado. Se reconoce, así, que la excelencia universitaria no depende exclusivamente de la investigación, sino que debe sostenerse igualmente en una docencia innovadora, inclusiva y de calidad (Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario [LOSU], 2023; Aguilar, 2025).



Con la Ley Orgánica de Universidades (LOU, 2001) y reforzada, en la actualidad, por la LOSU (2023), se establece la obligatoriedad de procedimientos de evaluación periódica del profesorado. Sin embargo, la concreción práctica de dichos procedimientos presenta un marcado carácter descentralizado. Cada universidad, en el ejercicio de su autonomía, diseña e implementa sus propios modelos de evaluación, aunque siguiendo directrices generales fijadas por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2023) y, en su caso, por las agencias autonómicas de calidad.

Este carácter mixto, normativa común y autonomía institucional, explica la diversidad de prácticas observables en el sistema universitario español. Algunas instituciones han optado por modelos consolidados de evaluación como el Programa DOCENTIA, diseñado por ANECA, mientras que otras han desarrollado sistemas propios, adaptados a sus particularidades (Serrano, 2022). En todos los casos, la evaluación combina diferentes fuentes de información, siendo la opinión del alumnado un elemento esencial, complementado con la autoevaluación del profesorado, indicadores objetivos y, en ocasiones, informes de responsables académicos (Valentín-Martínez, 2023; Froment et al., 2021).

La importancia de este tema no es menor, pues de los resultados de la evaluación docente se derivan consecuencias significativas: desde incentivos económicos y oportunidades de promoción, hasta el prestigio y la legitimidad institucional. Asimismo, la evaluación docente contribuye al alineamiento del sistema universitario español con las tendencias internacionales en Educación Superior, que priorizan la transparencia, la calidad y la orientación al aprendizaje (ANECA, 2023; Aguilar, 2025).

6.2.1. Normativa española de referencia

La evaluación de la actividad docente en las universidades españolas no es un proceso aislado, sino que se encuentra enmarcada en un sólido entramado normativo que ha ido evolucionando en paralelo a las transformaciones del sistema universitario:

- La Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU) establece el principio de que los estatutos de las universidades deberán prever procedimientos para la evaluación periódica del rendimiento docente, investigador y de gestión del profesorado.
- Creación el 21 de diciembre de 2001 de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), como organismo central para coordinar la evaluación y acreditación del profesorado universitario.
- La Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU) refuerza el papel de la docencia en el sistema universitario, y subraya la necesidad de que las universidades garanticen la docencia, la evaluación y actualización del profesorado y su participación en los órganos universitarios.
- El Real Decreto 678/2023, de 18 de julio, que regula aspectos relacionados con la acreditación de la actividad docente y del profesorado, prevé que ANECA promueva cada cuatro años una evaluación del sistema de acreditación y de rendición de cuentas
- En el ámbito de calidad docente, ANECA ha publicado los “Criterios de evaluación y requisitos mínimos de referencia” (actualizados) para orientar la coherencia de los méritos y competencias aplicados en los procesos evaluativos de profesorado. Cabe señalar que el Programa DOCENTIA dedicado a evaluar la actividad docente se inició en 2007, se extiende a la mayoría de las universidades en 2010 y es revisado en 2019 y 2024, dando origen a la Guía de acompañamiento del Programa DOCENTIA 2025

6.2.2. Rasgos esenciales de la evaluación docente universitaria en España e intervenientes

El sistema de evaluación docente en el ámbito universitario español se caracteriza por un conjunto de rasgos que han ido consolidándose en los últimos años y que responden tanto a exigencias normativas como a demandas sociales de transparencia y mejora continua.

Un primer rasgo es la autonomía universitaria con coordinación estatal, en tanto que cada institución diseña sus propios procedimientos, pero siguiendo las directrices y marcos de referencia establecidos por la ANECA y, en algunos casos, por agencias autonómicas (Guzmán-Calle, 2023). Esta tensión entre libertad institucional y homogeneidad sistémica ha dado lugar a un panorama diverso, pero con mínimos comunes garantizados.

Un segundo elemento es la articulación de la evaluación con los procesos de acreditación y promoción profesional del profesorado, lo que implica que los resultados de la evaluación docente se vinculen directamente con el acceso a plazas estables o con complementos retributivos (Unibasq, 2018). Esto refuerza el carácter estratégico de la evaluación para el desarrollo de la carrera académica.

El tercer rasgo destacado es el carácter mixto, interno y externo, del sistema. Aunque la responsabilidad recae en las universidades, la verificación y certificación externas resultan indispensables para garantizar legitimidad y transparencia (ANECA, 2023). De este modo, la evaluación docente trasciende lo administrativo y se convierte en un mecanismo de rendición de cuentas hacia la sociedad.

Y finalmente, debe subrayarse que la orientación hacia la mejora y la rendición de cuentas ha sustituido progresivamente la lógica de control interno. La periodicidad, que suele ser quinquenal, y la obligatoriedad parcial en algunas universidades refuerzan la idea de que la evaluación no solo es un instrumento de supervisión, sino también una palanca para la innovación pedagógica.

Así definida, a nivel general, hay que mencionar quienes son los intervenientes en este proceso evaluador a nivel español. Se puede afirmar que se sustenta en una pluralidad de actores, cada uno con funciones específicas. Primeramente, las universidades, a través de vicerrectorados, unidades de calidad y oficinas de evaluación, gestionan la organización y desarrollo del proceso. Dentro de ellas, las comisiones de evaluación docentes desempeñan un papel fundamental, al integrar representantes internos y, en ocasiones, externos que garantizan objetividad y coherencia (ANECA, 2023).

Por otro lado, las agencias externas de calidad tanto autonómicas como la estatal que cumplen una función esencial de supervisión, certificación y acompañamiento. Estas entidades aseguran que los sistemas universitarios no se fragmenten y que se cumplan estándares internacionales de calidad (Unibasq, 2018; Guzmán-Calle, 2023).

Además, el profesorado evaluado participa activamente mediante la presentación de memorias de actividad, autoevaluaciones y alegaciones en caso de discrepancias. Los estudiantes constituyen otro agente clave, ya que sus valoraciones, recogidas a través de encuestas, aportan una perspectiva directa sobre la calidad percibida de la docencia (Valentín-Martínez, 2023).

Y finalmente, los responsables académicos, como coordinadores de titulación o directores de departamento, elaboran informes complementarios que ayudan a contextualizar la actividad docente en cada área.

La interacción de estos actores, internos y externos asegura que la evaluación docente en España se configure como un proceso complejo, plural y con vocación de mejora permanente.

6.3. La evaluación docente universitaria en las propias universidades

La evaluación docente del profesorado en la [Universitat de Lleida](#) (UdL) se articula a través del Manual de Evaluación Docente del Profesorado (MADP), aprobado por el Consejo de Gobierno de la universidad y acreditado externamente por la Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU Catalunya) en 2023. Este procedimiento responde a las exigencias de calidad de la enseñanza universitaria y persigue como objetivo fundamental favorecer la mejora continua de la docencia y de la formación del estudiantado. Su acreditación no solo otorgó legitimidad al modelo, sino que permitió a la institución participar activamente en la mejora continua del sistema catalán de calidad docente. Según AQU Catalunya (s.f.), los manuales de universidades como la UdL se encuentran en proceso de renovación periódica, consolidando así la trayectoria de la institución como referente temprano en la implantación de mecanismos de evaluación docente acreditados. La siguiente tabla 6 resume los hitos principales en la acreditación del MADP.

Tabla 6. Recorrido histórico de la evaluación docente en la UdL.

Año	Hito
2003	<ul style="list-style-type: none"> ▪ AQU Catalunya lanza el Programa de evaluación de la actividad docente del profesorado universitario
2007-2008	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La UdL elabora su Manual de Evaluación Docente del Profesorado (MADP), aprobado por el Consejo de Gobierno
2009-2010	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La UdL acredita su MADP (pionera en Cataluña)
2013	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Primera renovación de la acreditación
2018	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Segunda renovación de la acreditación
2024-2025	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Proceso de tercera renovación (en curso)

Fuente: Elaboración propia.

Según el MADP de la UdL la evaluación docente del profesorado, versión aprobada el 11 de diciembre de 2024, se distingue entre tramos adicionales y tramos básicos y se establece que ambos corresponden a una duración temporal de un quinquenio. El profesor que solicita una

certificación docente se puede evaluar, según el manual, por un periodo de mínimo tres cursos académicos y como máximo de cinco.

El proceso parte de la solicitud voluntaria del profesorado, que presenta una petición para que sus méritos docentes sean valorados. Esta evaluación no se centra únicamente en resultados académicos cuantitativos, sino que analiza de manera integral las diferentes dimensiones de la actividad docente. El procedimiento combina distintas fases:

1. **Solicitud formal del profesorado:** cada docente presenta su petición de evaluación, acompañada de la documentación requerida por el MADP.
2. **Revisión de méritos docentes:** se valoran las actividades desarrolladas por el profesorado en el ámbito de la enseñanza (planificación de asignaturas, innovación docente, materiales didácticos, participación en proyectos de innovación educativa, entre otros). La aplicación de indicadores de calidad: el MADP contempla el uso de diversas fuentes de información, tales como:
 - Resultados de encuestas de satisfacción del estudiantado respecto a la docencia recibida.
 - Informes de responsables académicos (coordinadores de titulación, directores de departamento).
 - Datos objetivos sobre el rendimiento académico del estudiantado (tasas de éxito, abandono y continuidad).
 - La propia autoevaluación del profesorado, que permite reflexionar sobre fortalezas y áreas de mejora.
3. **Evaluación por la comisión competente:** los méritos son analizados por una comisión de evaluación de la UdL, siguiendo los criterios del MADP, y los resultados se transmiten al profesorado.
4. **Verificación externa por AQU Catalunya:** dado que el procedimiento está acreditado por la agencia autonómica, se asegura que la evaluación cumpla con estándares de calidad y que los criterios aplicados sean comparables con los de otras universidades catalanas.

La finalidad de este procedimiento es doble: por un lado, la mejora continua de la docencia a partir de los resultados, el profesorado recibe información útil para introducir cambios metodológicos, innovaciones y estrategias que fortalezcan su práctica docente. Y, por otra parte, el reconocimiento profesional: los resultados de la evaluación pueden utilizarse para el acceso a complementos retributivos, procesos de acreditación o promoción académica, consolidando el vínculo entre docencia de calidad y desarrollo de la carrera académica.

Dentro de este proceso, hay que hacer referencia especial a la posibilidad de que el profesorado obtenga una Mención de Excelencia Docente. Esta mención es un reconocimiento adicional a la evaluación positiva y se otorga a aquellos docentes que alcanzan los niveles más altos en los indicadores de calidad definidos en el modelo. La mención se concede únicamente si los resultados globales de los indicadores superan determinados umbrales de calidad fijados por la UdL y acreditados por AQU Catalunya. Estos umbrales se refieren tanto a las encuestas de

satisfacción estudiantil como a los informes de responsables y a la calidad de la planificación docente. En última instancia es la Comisión de Evaluación Docente de la UdL la encargada de proponer la concesión de la mención.

La universidad otorga oficialmente esta mención como un reconocimiento público del compromiso docente, la innovación metodológica y la excelencia educativa, sirviendo como mérito relevante en los procesos de acreditación de AQU Catalunya o ANECA. Aunque actualmente no está asociada a la concesión de complementos retributivos, si ayuda a reforzar el prestigio y reconocimiento del profesorado dentro de la institución.

La **Universitat Autònoma de Barcelona** (UAB) sigue patrones similares a los presentados por la U. de Lleida y para enriquecer sus aportaciones se adjuntan elementos más detallados del proceso que se sigue en esta universidad.

La evaluación de la actuación docente forma parte del programa de calidad docente, que se entiende como un reto y que se vincula al propósito de crear un entorno más que favorezca la calidad de los procesos formativos.

La *evaluación de la actividad docente* se articula a través de una Convocatoria de reconocimiento de la evaluación docente del profesorado funcionario y contratado (fijo o interino) con dedicación a tiempo completo para la asignación del complemento retributivo consolidable por méritos de docencia autonómicos, para períodos que finalicen a 31 de diciembre de cada año.

La puede solicitar todo el profesorado cada cinco años, si bien la certificación docente positiva para el personal a tiempo parcial (profesorado asociado y personal docente investigador en período de formación) no da derecho a la obtención del complemento autonómico y económico existente. El esquema básico queda recogido en la Tabla 7.

Tabla 7. Dimensiones y fuentes de evidencia para las evaluaciones docentes.

¿Qué se quiere evaluar? (Dimensiones)	Fuentes de evidencias			
	El profesorado	Las autoridades académicas	El alumnado	Otras evidencias
1. La dedicación docente	La intensidad, el volumen, la diversidad (número de asignaturas/ módulos, etc.), la participación en tribunales de evaluación o seguimiento de TFG y TFM y la universalidad (docencia en distintas universidades) de la actividad docente.	X		Plan docente del profesor

2. Planificación y actividad docente	La preparación de la docencia, la coordinación con otros profesores de la asignatura o módulo y con el resto de los profesores de la titulación, la planificación de las actividades de aprendizaje y del tiempo requerido del estudiante, la planificación de los procedimientos y actividades de evaluación, la adecuación de los recursos disponibles en la planificación, la información que recibe el estudiante (calidad de la guía docente de la asignatura o módulo).	X	X		Guías docentes
3. Desarrollo de las tareas docentes	Desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje (incluyendo clases magistrales, sesiones de laboratorio, estudios de casos, tutorías, salidas de campo, etc.) y de las actividades de evaluación. Se valora también la introducción de nuevas metodologías y herramientas, el material docente desarrollado y la existencia o inexistencia de incidencias (quejas y felicitaciones del alumnado, inasistencia a clase, etc.)	X	X	X	
4. Resultados obtenidos	Nivel de consecución de los resultados de aprendizaje por los estudiantes, resultados académicos en términos de rendimiento, tasa de éxito y no presentados, grado de utilización de estos resultados por profesorado para revisar críticamente la actividad desarrollada y proponer e implantar mejoras.	X	X		Indicadores de rendimiento
5. Desarrollo profesional	El desarrollo profesional del profesor, al margen de la ejecución directa de la actividad docente. Las actividades de formación docente, los reconocimientos internos o externos de la calidad docente, las actividades de mejora y de innovación docente, y la implicación en la gestión de la docencia.	X			
Mediante...		Informes de la actividad	Informe de los	Encuesta	

	docente	responsables académicos	
--	---------	----------------------------	--

Fuente: Elaboración propia.

El informe de la actividad docente incluye tres indicadores:

- Dedicación docente;
- Autoinforme del profesor, haciendo referencia a la planificación, desarrollo y resultados de la tarea docente; y
- Desarrollo profesional.

La evaluación de los responsables académicos es el 4º indicador y la satisfacción docente el 5º. Los 5 indicadores se califican en términos de:

- A, muy favorable;
- B, favorable;
- C, correcto; y
- D, insuficiente.

Para obtener una evaluación final favorable se ha de alcanzar una calificación mínima de C en cada uno de los indicadores, considerando que las calificaciones de estos son independientes y no se compensan.

El proceso incluye una convocatoria anual, la presentación de una solicitud por el profesorado interesado, la valoración por las Comisiones de Evaluación (CA) por ámbitos de conocimiento (delegadas de la Comisión de Personal Académico de la universidad) del autoinforme del profesor y otros informes recibidos, la resolución provisional y la resolución definitiva de valoraciones favorables o desfavorables. Transmitidas y ratificadas estas últimas por la Agencia de Calidad Universitaria (AQU), el Consejo de gobierno de la universidad traslada al Consejo Social de la misma la propuesta de asignación definitiva.

Un elemento importante y polémico del proceso son las encuestas de evaluación de la actuación docente que responden los alumnos cada semestre (diciembre y mayo) y se refieren a la actuación de los docentes. Se pueden responder vía web o a través de la aplicación móvil. Instauradas en el curso 2011-12, han incorporado varias modificaciones preguntando desde la última modificación (curso 2018-2019) cuestiones a los alumnos de grado y postgrado, como las que se recogen la Figura 2.

Figura 2. Contenido de las encuestas de valoración de los estudiantes de grado.

Cuestionario:

1. Esta ha sido la primera vez que me he matriculado de esta asignatura.

SI / NO

2. Mi asistencia a las actividades presenciales de esta asignatura ha sido:

Prácticamente nula (<25%) Baja (25-50%) Relativamente alta (51-75%) Prácticamente total (>75%)

3. De media, el número de horas semanales que he dedicado a esta asignatura, a parte de las horas presenciales, ha sido:

< 2 h 2-4 h 5-7 h 8-10 h > 10 h

Las siguientes afirmaciones se refieren a la asignatura y su organización. Por favor, léelas atentamente y, para las **preguntas valorativas** indica el grado de acuerdo / desacuerdo con cada una de ellas.

Escala de valoración (de la pregunta 4 hasta la 9):

- Totalmente en desacuerdo
- Bastante en desacuerdo
- Indiferente
- Bastante de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

4. Hasta ahora se ha seguido la programación de la asignatura que se explica en la Guía Docente

5. El material del curso (presentaciones en clase, enunciados de problemas o casos, guiones de seminarios y prácticas, lecturas, bibliografía de consulta, etc.) está bien preparado y resulta útil

6. El sistema de evaluación se explica claramente en la Guía Docente de la asignatura

7. Los contenidos de las pruebas y de otras actividades de la evaluación se corresponden con los contenidos del curso y también con el tiempo que el profesorado dedicó a cada tema

8. La carga de trabajo del estudiante está bien dimensionada

9. Con esta asignatura estoy aprendiendo cosas que considero valiosas para mi formación

10. Indica cuales son, desde tu punto de vista, los puntos fuertes de esta asignatura

11. Indica cuales son, desde tu punto de vista, los puntos débiles de esta asignatura

Los resultados de las encuestas al alumnado dan lugar a un Informe individual para cada profesor/a (a partir del curso académico 2018/19). El profesorado, las coordinaciones de titulaciones, las direcciones de departamento y los equipos directivos de los centros pueden también consultar el informe individual de profesorado.

Los **resultados de la evaluación docente** tienen diversas repercusiones. A nivel individual, la evaluación positiva es un mérito en los procesos de acreditación para las diferentes categorías del profesorado, se considera en la certificación de calidad docente para los programas de acreditación, es un requisito para forma parte de tribunales de plazas de profesorado y, en muchas universidades, suele ser un requisito para optar a los premios de excelencia docente y un mérito para optar a ayudas a la investigación/innovación docente, concesión de años sabáticos y para obtener la condición de profesor emérito. Para los centros, es un componente que se

considera en la evaluación de titulaciones y centros y pueden servir para establecer indicadores para la financiación complementaria de centros y departamentos universitarios

Es también habitual que haya un seguimiento de las evaluaciones desfavorables por parte de los centros universitarios, que incluyen la convocatoria del profesorado afectado por parte de responsables académicos con la finalidad de analizar los resultados y de orientar y asesorar en la elaboración de un plan personalizado de mejora docente.

Las encuestas de evaluación son también una herramienta básica para detectar los puntos fuertes y débiles de la oferta formativa, el contenido de las materias y la actuación del profesorado. La UAB anima a sus estudiantes y titulados a responderlas ya que su valoración permite introducir los ajustes necesarios para que respondan a sus expectativas de aprendizaje. En la práctica, proporciona a cada titulación y centro de formación un informe sobre las valoraciones recibidas por su profesorado y las valoraciones globales de cada titulación y centro en comparación con las medias obtenidas a nivel de universidad.

El **contexto de la innovación docente**. La UAB, como otras universidades, engloba la evaluación docente en un marco más general de innovación y mejora de la calidad formativa. Forma parte directa de este entorno los premios a la excelencia docente y las jornadas de innovación; de manera indirecta, los servicios de apoyo a la docencia y a los estudiantes.

El Premio a la Excelencia Docente destaca el reconocimiento a la labor del profesorado de la UAB en la mejora de la calidad educativa. Este galardón valora la innovación pedagógica, el compromiso con el aprendizaje y el impacto en la formación del alumnado, promoviendo la excelencia en la docencia universitaria.

El premio se alinea con la estrategia de calidad docente de la UAB, con el objetivo de:

- Potenciar modelos pedagógicos innovadores y adaptados a las necesidades del aprendizaje.
- Promover la calidad docente mediante mecanismos de control y mejora.

Este reconocimiento contribuye a reforzar el prestigio académico de la UAB y a posicionarla como un referente en educación a nivel nacional e internacional. Además, la candidatura ganadora puede optar a las distinciones Vicens Vives de la Generalitat de Catalunya u otros reconocimientos similares.

La VII Jornada de innovación docente de la UAB se celebró el 7 de mayo de 2025 y mantiene una estructura similar cada año. El programa, en este caso, es el adjunto (Figura 3). Cabe considerar, además, que cada dos años se celebra el bianual Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI), organizado por las universidades públicas catalanas y de las que la UAB fue una de las promotoras.

Figura 3. Programa de las Jornadas de Innovación docente de la UAB.

 Universitat Autònoma de Barcelona		
VII JORNADA D'INNOVACIÓ DOCENT DE LA UAB		
7 de maig de 2025		
PROGRAMA		
08.45h – 9h <i>Sala d'Actes - Rectorat</i>	Arribada i registre.	
9h – 9:15h <i>Sala d'Actes - Rectorat</i>	Benvinguda institucional a càrrec del vicerector de Formació i Innovació Docent, José Luis Muñoz.	
9:15h – 10:30h <i>Sala d'Actes - Rectorat</i>	Conferència inaugural: Desenvolupament acadèmic i evaluació de l'activitat docent: una parella explosiva. A càrrec d'Idoia Fernández, presidenta de la REDU (<i>Red Estatal de Docencia Universitaria</i>) i professora titular del Departament de Ciències de l'Educació de la Universitat del País Basc. Presenta: José Luis Muñoz, vicerector de Formació i Innovació Docent.	
10:30h – 10:45h	Pausa	
10:45h – 11:45h <i>Sala d'Actes - Rectorat</i>	Conversa: ChatGPT entra a l'aula: i ara què fem?. A càrrec de Joan Simon, professor titular de Farmàcia (UB); Robert Clarisó, professor agregat de Ciències de la Computació, Multimèdia i Telecomunicació (UOC), i Cristina Mercader, professora titular de Ciències de l'Educació (UAB). Modera: Carme Ruiz, coordinadora per al Desenvolupament Professional del PDI.	
11:45h - 12h	Pausa	
12h - 13:30h <i>Sala d'Actes - Rectorat</i>	LLIURAMENT DEL VII PREMI A L'EXCEL·LÈNCIA DOCENT. Presentació a càrrec del rector, Javier Lafuente, del vicerector de Formació i Innovació Docent, José Luis Muñoz, i de la presidenta de la Comissió Acadèmica del Consell Social, Montserrat López. Lliurament del VII Premi a Maria Dolors Márquez, professora d'Economia i Empresa, i de l'accésit a Alfonso Rodríguez, professor de Medicina.	
15:30h - 17h	SESSIÓ DE TAULES DE COMUNICACIONS	
PERSPECTIVA DE GÈNERE EN LA DOCÈNCIA  <i>L'ús del debat acadèmic amb perspectiva de gènere a assignatures històric-jurídiques.</i> Josep Cañabate, Facultat de Dret	LA INCLUSIÓ EDUCATIVA A L'ENSENYAMENT UNIVERSITARI  <i>Una estratègia de tutoria acadèmica integrada per millorar la detecció, orientació i suport a les necessitats educatives de l'alumnat.</i> Josep Espluga, Facultat de Ciències Polítiques i de Sociologia	INNOVACIÓ I APRENENTATGE  <i>Docència cooperativa en metodologia i tècniques de recerca per a la sociologia.</i> Sara Moreno, Facultat de Ciències Polítiques i de Sociologia
 <i>Disseny i implementació de programes d'intervenció en violències masclistes en el CP Brians 1 (mòdul de dones), el CP Quatre Camins (mòdul DAE/DID) i el CP de Joves.</i> Jenny Cubells, Facultat de Psicologia	 <i>El potencial del disseny universal de l'aprenentatge a la UAB: una prova pilot amb assignatures diverses.</i> Anabel Galán, Vicerrectora d'Estudiants i Ocupabilitat i Mireia Vargas, Facultat de Traducció i d'Interpretació	 <i>Experiències de personalització de l'aprenentatge amb tecnologies digitals.</i> Ingrid Noguera, Facultat de Ciències de l'Educació
<i>Modera: Edelmira Badillo, (ICE-UAB).</i> <i>B1-105 Sala d'actes, de la Facultat d'Economia i Empresa</i>	<i>Modera: Anna Ortiz, (ICE-UAB).</i> <i>B1/0042 Aula 15, de la Facultat d'Economia i Empresa</i>	<i>Modera: Cris Martínez, (U. de Formació).</i> <i>B3B/0010 Aula 18, de la Facultat d'Economia i Empresa</i>

El CIDUI organiza de manera alterna dos acontecimientos académicos, los congresos y los simposios, donde se plantean cuestiones relevantes y experiencias novedosas en el ámbito de la formación y la docencia universitaria. El Congreso (CIDUI) es considerado como un espacio ágora para la mejora y la innovación docente ampliamente reconocido con 25 años de trayectoria dentro de su sistema universitario. La treceava edición de este se celebró en la Universidad de Barcelona los días 9-11 de julio de 2025.

El CIDUI se configura como un punto de encuentro para la reflexión, el debate y el intercambio de experiencias entre profesionales de varios ámbitos vinculados a la docencia, la investigación y la gestión universitaria con el objetivo de generar un diálogo enriquecedor entorno a los retos que afrontan la docencia y la formación universitaria actual.

El apoyo a la docencia cuenta también con los apoyos a la mejora e innovación docente que, en esta universidad se concretan en la convocatoria de grupos de innovación docente que realiza el rectorado y que se complementa con las que también realizan algunas facultades, el aula virtual de herramienta de apoyo a la docencia puesta en marcha el curso 2024-2025, la convocatoria de ayudas para la corrección de materiales al catalán y las periódicas jornadas de innovación docente.

También hay que considerar los procesos de gestión que implican las actuaciones mencionadas y que se organizan a través del Vicerrectorado de Formación e Innovación Docente (que coordina los programas de formación del profesorado y las actuaciones de innovación docente) y del Vicerrectorado de Estudiantes y Ocupabilidad (que coordina los servicios de apoyo a los estudiantes y, en ese contexto, los que también afectan al profesorado como puedan ser el Servicio para la inclusión [PIUNE] o las acciones de voluntariedad).

En definitiva, los procesos de evaluación docente en las universidades citadas, y en la mayoría de las universidades públicas españolas, se vinculan a los procesos de promoción y reconocimiento del profesorado, buscando que sean no sólo administrativos sino y también herramientas de reflexión pedagógica, forman parte de los sistemas internos de aseguramiento de la calidad y se alienan con los estándares establecidos por las agencias de calidad estatal y autonómicas.

6.4. Problemáticas y debates que suscita la evaluación docente aplicada

La evaluación docente universitaria en España genera debates sobre su legitimidad, utilidad y efectos en la calidad educativa. Los diferentes estudios y reflexiones sobre la temática confirman que los sistemas actuales generan tanto oportunidades como problemáticas. Las principales **problemáticas** giran en torno a la tensión entre investigación y docencia, la falta de criterios homogéneos a nivel estatal, la presión burocrática y el impacto en la motivación del profesorado. Algunas aportaciones las podemos sintetizar a continuación:

- **Predominio de la investigación sobre la docencia.** Los rankings internacionales y las políticas nacionales priorizan indicadores de investigación, relegando la calidad docente a un segundo plano (Galán y otros, 2014)
- **Fragmentación territorial y falta de homogeneidad.** Existen divergencias entre comunidades autónomas y universidades en los criterios de evaluación, lo que genera desigualdad, falta de coherencia y percepciones de arbitrariedad (Galán y otros, 2014)
- **Exceso de burocracia y carga administrativa.** El profesorado percibe la evaluación como un mecanismo de control más que como una herramienta de mejora, aumentando la presión laboral y alejándolo de su labor docente principal (Mula y otros, 2021). La presión

por cumplir indicadores genera cansancio, desafección y sensación de aislamiento en parte del profesorado con un impacto negativo en la motivación y el bienestar docente (Rueda, 2018).

- **Instrumentos poco fiables.** Las encuestas de satisfacción estudiantil son criticadas por su subjetividad y por no reflejar de manera justa y real la calidad docente (Rueda, 2018).
- **Escasa formación pedagógica en los docentes.** La carrera académica suele centrarse en la investigación y en la especialización disciplinar, mientras que la preparación en metodologías de enseñanza, diseño curricular o evaluación del aprendizaje queda en segundo plano. La carencia de preparación pedagógica es un obstáculo estructural que convierte la evaluación en un proceso burocrático más que en una herramienta de desarrollo profesional (ANECA, 2025 a) y, como señalan Mula-Falcón y otros (2021), los sistemas de evaluación docente tienen un impacto limitado en la mejora de la práctica si no se acompañan de formación pedagógica y apoyo institucional.

Las problemáticas señaladas están en la base y alimentan **debates** recurrentes sobre aspectos como:

- **Equilibrio entre investigación y docencia.** Galán y otros (2014) ya subrayaban que la presión por la investigación ha eclipsado la valoración de la docencia en la carrera académica y la rentabilidad de dedicar esfuerzos a mejorarla.
- **Finalidad de la evaluación.** Carrión Morales y Hernández Prados (2019) destacan que la evaluación debería orientarse a la mejora de la calidad de la enseñanza, más que a la sanción, utilizándose como herramienta de retroalimentación y de desarrollo profesional. No se puede olvidar que la evaluación condiciona promociones, acreditaciones y estabilidad laboral, lo que intensifica el debate sobre su justicia y transparencia.
- **Modelos de evaluación.** Mula-Falcón y otros (2021) señalan que los sistemas actuales se basan en indicadores cuantitativos, mientras que se reclama mayor peso de metodologías cualitativas.
- **Impacto en la calidad universitaria.** Moreno (2018) muestra que los estudiantes perciben la evaluación docente como un proceso que a veces busca agradar más que enseñar. Esta opinión resalta el carácter polémico de la participación de los estudiantes en la evaluación: ¿son meros usuarios que opinan sobre la experiencia o agentes válidos para medir la calidad académica?
- **Autonomía universitaria vs. regulación estatal.** El debate gira en torno a si debe existir un marco nacional homogéneo o si cada universidad debe diseñar sus propios sistemas.

En síntesis, en España, la evaluación docente universitaria se apoya mayoritariamente en modelos cuantitativos, por su facilidad de gestión y comparabilidad. Sin embargo, la literatura académica (Mula-Falcón et al., 2021; Carrión Morales y Hernández Prados, 2019) insiste en que los modelos cualitativos son más útiles para la mejora real de la práctica docente, aunque requieren mayor inversión de tiempo y recursos.

6.5. Resultados y efectos conseguidos

La evaluación docente universitaria, concebida como herramienta de mejora y de rendición de cuentas, genera una serie de efectos positivos, pero también plantea retos y debates sobre su alcance, fiabilidad y consecuencias reales.

- **A nivel individual.** Impacta directamente en la carrera académica del profesorado. Sus resultados se emplean para el reconocimiento de complementos salariales y tramos docentes, así como para acreditar méritos en procesos de estabilización y promoción (ANECA, 2025a). No obstante, persisten tensiones sobre la equidad de estos reconocimientos. Una sentencia reciente del Tribunal Supremo reconoció que el PDI temporal y a tiempo parcial también debe acceder a los quinquenios docentes, al considerar discriminatorio limitar estos incentivos a los permanentes (Tribunal Supremo, 2025). Este fallo evidencia el debate sobre la igualdad de trato en el reconocimiento de la calidad docente.

Por otra parte, la evaluación puede ser un estímulo para la mejora e innovación. Informes de resultados de programas DOCENTIA muestran que los académicos valoran la utilidad de la retroalimentación para introducir cambios metodológicos, aunque también subrayan el coste en tiempo y la necesidad de acompañamiento formativo (Universidad Autónoma de Madrid [UAM], 2023). Sin embargo, la utilidad real depende de que las universidades traduzcan los resultados en consecuencias tangibles (planes de mejora, reconocimientos, incentivos), algo que no siempre ocurre (Universidad de Alicante, 2025).

Un ámbito particularmente debatido es el de las encuestas al estudiantado. Aunque históricamente se ha cuestionado su fiabilidad, un estudio reciente con más de 143.000 cuestionarios en la Universidad Complutense de Madrid concluye que no existen sesgos invalidantes que las descalifiquen, siempre que se interpreten con cautela y se complementen con otras fuentes de información (Castro-Morera, Navarro Asencio y González-Barbera, 2024). Esto refuerza la idea de que las encuestas son útiles, pero deben integrarse en un enfoque de triangulación de evidencias.

- **A nivel institucional.** En el plano institucional, la evaluación docente se configura como un instrumento de garantía de calidad de títulos y programas, y como un requisito para la acreditación externa de las universidades (ANECA, 2025b). Los manuales DOCENTIA acreditados (como DOCENTIA-UA o DOCENTIA-UZ) establecen la necesidad de articular un diseño mixto que combine autoevaluación, encuestas al alumnado, indicadores objetivos e informes de responsables académicos, reforzando la transparencia y la fiabilidad de los resultados (Universidad de Zaragoza, 2025). Aun así, varias universidades han detectado problemas de participación: una parte del profesorado declina someterse voluntariamente al proceso, lo que revela resistencias ligadas a la percepción de burocratización o a la falta de incentivos claros (UAM, 2023). Este hecho plantea un desafío en términos de legitimidad y generalización de los sistemas de evaluación.

- **A nivel del sistema universitario.** En el conjunto del sistema, la evaluación docente busca establecer mínimos comunes, pero respetando la autonomía de las universidades. El programa DOCENTIA, coordinado por ANECA y agencias autonómicas, permite cierta homogeneización de criterios sin renunciar a la diversidad institucional (ACPUA, s.f.; AVAP, s.f.). Sin embargo, la coexistencia de modelos diferentes dificulta la comparabilidad y genera dudas sobre la equidad interuniversitaria (ANECA, 2025a).

Asimismo, existe una creciente demanda social de transparencia. Informes como La Universidad Española en Cifras 2025 (CRUE, 2025) o U-Ranking 2025 (Fundación BBVA-Ivie, 2025) señalan la importancia de que las universidades informen sobre la calidad docente de forma comprensible para la ciudadanía, como parte de la rendición de cuentas en el uso de recursos públicos.

Los principales desafíos de la evaluación docente pueden sintetizarse en cuatro ejes. El primero es encontrar un equilibrio entre control y mejora: la evaluación debe servir para impulsar la innovación, y no solo como trámite administrativo (ANECA, 2025b). El segundo es garantizar la fiabilidad de las encuestas estudiantiles, evitando sesgos y mejorando su representatividad (Castro-Morera et al., 2024). El tercero consiste en asegurar un reconocimiento real de los resultados, de manera que el profesorado perciba efectos concretos en incentivos, promociones o distinciones (Universidad de Alicante, 2025). Finalmente, el cuarto reto es la diversidad de modelos: la coexistencia de criterios distintos entre universidades y comunidades autónomas dificulta la comparabilidad, lo que obliga a las agencias a buscar una mayor armonización (ACPUA, s.f.; AVAP, s.f.).



6.6. Reflexiones, retos y propuestas para la mejora de la evaluación docente universitaria

La evaluación docente universitaria en España debe transformarse en un instrumento de desarrollo profesional y garantía de calidad educativa, equilibrando la investigación con la docencia y promoviendo una cultura de confianza y mejora continua. Los retos más significativos que se presentan serían:

- **Más integración de la docencia con la investigación y transferencia.** Entendemos que la investigación nos ayuda a entender la realidad y sus resultados sería importante que se incorporaran a los programas formativos (una docencia actualizada) y a los proyectos de transferencia (una docencia vinculada a los problemas de la realidad).
- **Mejorar la formación pedagógica del profesorado universitario.** Para no limitar el impacto de la evaluación si consideramos que, si un docente recibe retroalimentación sobre su desempeño, pero no dispone de formación en didáctica, le resulta difícil traducir esas observaciones en cambios efectivos en su práctica. Existen programas de formación docente universitaria, pero suelen ser opcionales y no siempre cuentan con reconocimiento en la carrera académica.
- **Ajustar los procesos de evaluación con el desarrollo profesional.** La evaluación debe vincularse con la formación pedagógica continua y con la carrera académica, como destacan Suárez-Guisuraga y López-Aguado (2025) en su análisis comparado España-Italia. La evaluación se convierte en un mecanismo de control más que en una herramienta de aprendizaje para el profesorado, porque no se acompaña de planes de formación continua. Y más que ello, se trata de que la evaluación tenga un reconocimiento institucional y en los procesos de acreditación y promoción profesional.
- **Garantizar la contrastabilidad de la evaluación,** diversificando los informantes, instrumentos y procesos evaluativos sin aumentar (mejor, disminuir) la burocratización ya existente.
- **Aumentar el nivel de coherencia en los procesos evaluativos aplicados entre los diferentes contextos.** Se trata de revisar un marco nacional que garantice estándares mínimos, respetando la autonomía de cada universidad.

El desarrollo de estos retos, también mencionados por otros autores del estado español y de otros contextos (Rueda, 2018; Mula-Falcón et al., 2021; Suárez et al., 2021; Sánchez e Iglesias, 2024), han de apuntar a la aplicación de modelos mixtos de evaluación cuantitativa y cualitativa, la formación pedagógica obligatoria, la retroalimentación constructiva, la participación estudiantil responsable y el reconocimiento de los méritos docentes. Se trata, en definitiva, de seguir potenciando una verdadera cultura evaluativa para la mejora profesional e institucional.

6.7. Referencias

- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Aragón. (s. f.). *Programa DOCENTIA*. <https://acpua.aragon.es>
- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. (s. f.). *Manuales de evaluación docente universitaria*. AQU Catalunya. <https://www.aqu.cat/es/Universidades/Evaluacion-de-instituciones-y-centros/Manuales-de-evaluacion-docente>
- Agència Valenciana d'Avaluació i Prospectiva. (s. f.). *DOCENTIA en la Comunidad Valenciana*. <https://avap.es>
- Aguilar, C. C. (2025). Sentidos pedagógicos de la docencia universitaria en España. *Revista de Investigación Educativa*, 43(1), 123–139.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2023). *Criterios de evaluación y requisitos mínimos de referencia*. ANECA. https://www.aneca.es/documents/20123/53669/Criterios200324_anexos_2.pdf
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2025a). *Análisis del programa DOCENTIA: La opinión de los agentes implicados*. ANECA.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2025b). *Programa DOCENTIA (versión 2024–2025)*. ANECA.
- Carrión Morales, E., & Hernández Prados, M. Á. (2019). La evaluación del docente universitario en el siglo XXI. En *Actas del IV Congreso Internacional Virtual sobre la Educación en el Siglo XXI*.
- Castro-Morera, M., Navarro Asencio, E., & González-Barbera, C. (2024). ¿Están sesgadas las evaluaciones de la docencia universitaria realizadas por los estudiantes? *Revista de Educación*, (404), 169–199.
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. (2025). *La universidad española en cifras 2025*. CRUE.
- Froment, F., Bohórquez, E., & García González, A. (2021). El impacto de la credibilidad docente y la motivación del estudiante en la evaluación de la docencia. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(3), 453–471.
- Fundación BBVA-Ivie. (2025). *U-Ranking 2025*. Fundación BBVA-Ivie.
- Galán, A., González-Galán, M.ª A., & Rodríguez-Patrón, P. (2014). La evaluación del profesorado universitario en España: Sistema nacional y divergencias territoriales. *Revista de Educación*, (366), 136–164.
- Guzmán-Calle, C. (2023). Las evaluaciones externas en España y sus consecuencias. *Revista Educación y Humanismo*, 25(45), 1–16.

Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. (2023). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 70, 23 de marzo de 2023.

Moreno Olivos, T. (2018). La evaluación docente en la universidad: Visiones de los alumnos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(3), 87–101.

Mula-Falcón, J., Cruz-González, C., & Caballero, K. (2021). Los sistemas de evaluación docente y su impacto en el profesorado universitario: Una revisión sistemática. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 19(2), 91–109.

Olalla, G. M., Serrano, J. M., et al. (2022). Aplicación y resultados de un sistema para evaluar la calidad de la docencia: Una experiencia de diez años. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 121–137.

Olivos, T. M. (2018). La evaluación docente en la universidad: Visiones de los actores. *Perfiles Educativos*, 40(161), 59–75.

Rueda, M. (2018). Los retos de la evaluación docente en la universidad. *Publicaciones*, 48(1), 143–159.

Sánchez, M., & Iglesias, M. M. (2024). *La evaluación docente: Desafíos actuales, aproximaciones y experiencias*. Universidad Iberoamericana.

Serrano, J. C. (2022). Relación entre docencia e investigación en la universidad española: Planteamientos para un nuevo tiempo. *Revista Española de Pedagogía*, 80(283), 471–491.

Suárez, N., Requeiro, R., Urosa, B. M., & Cáceres, M. L. (2021). Evaluación de la docencia universitaria: Tendencias y tensiones fundamentales. *Formación Universitaria*, 14(3), 37–46.

Suárez-Guisuraga, Ó., López-Aguado, M., & Vinci, V. (2025). Retos de la profesionalización docente universitaria en perspectiva comparada: España e Italia. *Revista Española de Educación Comparada*, (47), 227–249.

Tribunal Supremo. (2025). *Sentencia sobre quinquenios del profesorado temporal universitario. Boletín Oficial del Estado*.

Undurraga, R. (2025). Profesores en evaluación: El impacto del género en los procesos evaluativos universitarios. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 29(1), 89–105.

Unibasq. (2018). *Informe sobre la calidad universitaria 2018*. Agencia de Calidad del Sistema Universitario Vasco. https://www.unibasq.eus/wpcontent/uploads/2020/02/ICU_2018_final-3.pdf

Universidad Autónoma de Madrid. (2023). *Informe de resultados globales del programa DOCENTIA*. Universidad Autónoma de Madrid.

Universidad de Alicante. (2025). *DOCENTIA-UA: Modelo de evaluación* (v. 8.0, 2025/26). Universidad de Alicante.

Universidad de Zaragoza. (2025). *DOCENTIA-UZ: Guía básica de apoyo*. Universidad de Zaragoza.

Universitat de Lleida. (2022). *Modificación normativa de evaluación y calificación de los aprendizajes en grados y másteres* (versión UdL 2022). Universitat de Lleida. https://www.udl.cat/export/sites/universitat-lleida/ca/udl/norma/.galleries/docs/Ordenacio_academica/Modificacion_Normativa-evaluacion-calif.-grados-masters-UdL_CAST_WEB.pdf

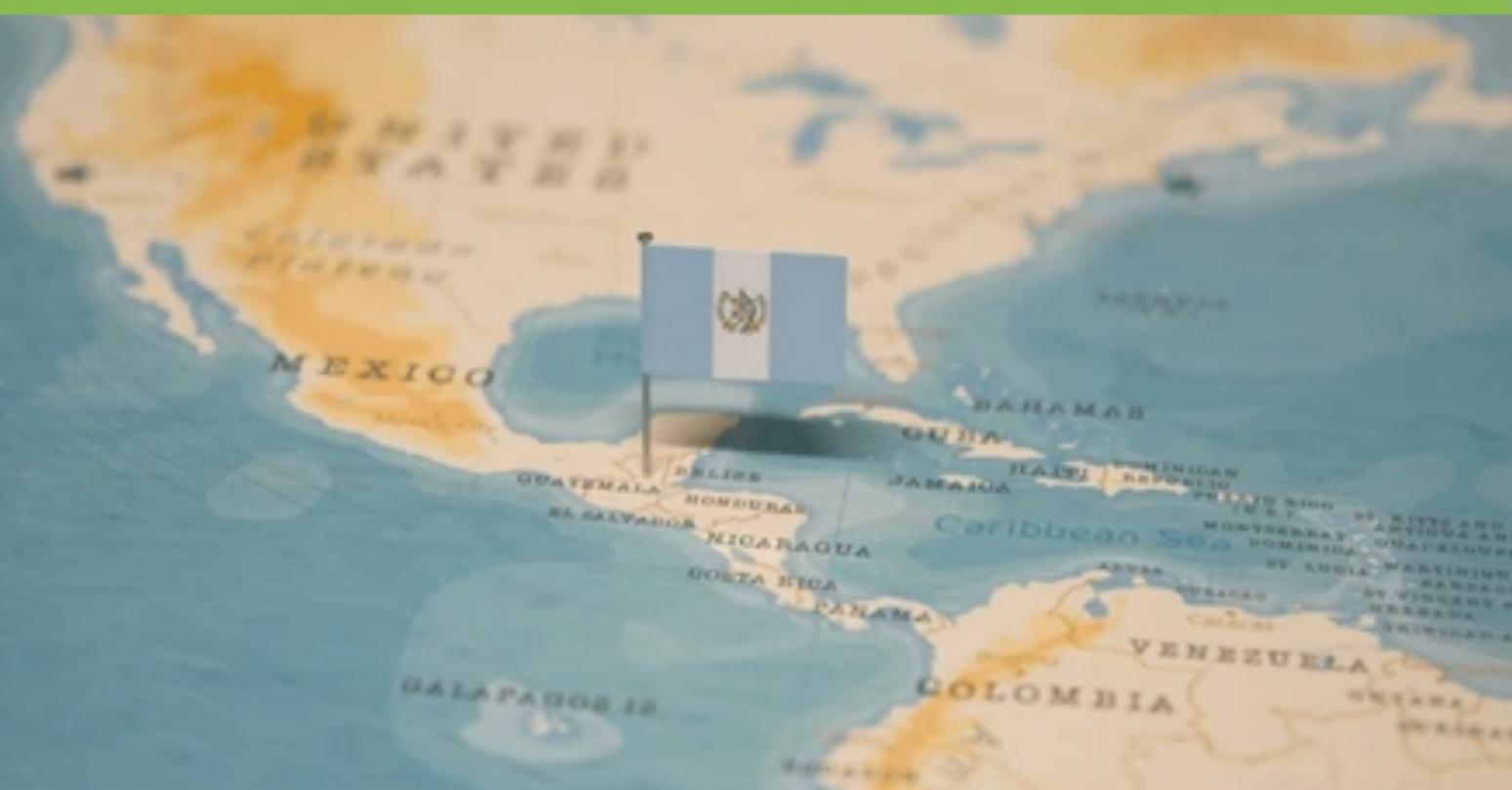
Universitat de Lleida. (2023, 29 de junio). *Normativa de la evaluación y la calificación de los aprendizajes en los grados y másteres*. Consejo de Gobierno de la Universitat de Lleida. https://www.udl.cat/export/sites/universitat-lleida/ca/udl/norma/.galleries/docs/Ordenacio_academica/Acuerdo-187-CG-29.6.2023-Modificacion-normativa-evaluacion-junio-2023-revisada-SL-ES.pdf

Universitat de Lleida. (2024). *Manual d'avaluació docent del professorat (MADP)*. Universitat de Lleida. <https://www.udl.cat/ca/serveis/qpd/avaluacio-docent-professorat/>

Valentín-Martínez, B. (2023). La evaluación del profesorado universitario: Una mirada desde los estudiantes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25(2), e34.

CAPÍTULO 7

Fundamentos y gestión de la evaluación docente universitaria en Guatemala



**Maylin Suleny Bojórquez Roque
Luis Magdiel Oliva Córdova
Walter Mazariegos Biolis
Olga María Moscoso Portillo**
Universidad de San Carlos de Guatemala

CAPÍTULO 7.

Fundamentos y gestión de la evaluación docente universitaria en Guatemala

Maylin Suleny Bojórquez Roque 

Luis Magdiel Oliva Córdova 

Walter Mazariegos Biolis 

Olga María Moscoso Portillo 

Universidad de San Carlos de Guatemala

7.1. Introducción

La evaluación docente universitaria constituye un eje estratégico para garantizar la calidad, la pertinencia y la transparencia del sistema de educación superior. En Guatemala, este proceso se concibe como una práctica institucional normada, descentralizada y técnicamente sustentada, orientada a valorar el desempeño del profesorado y también a impulsar la mejora continua, la formación permanente, la profesionalización académica y la innovación pedagógica. De acuerdo con el Reglamento de Evaluación y Promoción del Personal Académico de la Universidad de San Carlos de Guatemala -REPPA-, en su Artículo 1:

“ La evaluación del personal académico es el proceso instituido por la Universidad de San Carlos de Guatemala, con el fin de medir y valorar el desempeño de las funciones del personal académico e impulsar el desarrollo y perfeccionamiento de su función académica.”

Esta definición sintetiza la visión de una universidad que concibe la evaluación como un componente indispensable para asegurar la eficacia y del fortalecimiento de la función docente dentro de la vida académica institucional.

A nivel internacional, la evaluación docente ha evolucionado de forma paralela al desarrollo de las competencias digitales, las cuales se han convertido en un elemento transversal de los ecosistemas educativos actuales. Investigaciones recientes, como la de Bojórquez-Roque et al. (2024), publicada en IEEE Access, evidencian que la alfabetización digital, la colaboración en entornos virtuales y la creación de contenido digital constituyen competencias esenciales para el ejercicio docente en la educación superior. Este estudio, resultado de un mapeo y revisión sistemática de la literatura internacional, demuestra que las universidades que integran metodologías activas, herramientas tecnológicas y entornos virtuales cohesionados logran mejorar significativamente el desempeño académico, la autonomía estudiantil y la calidad de la enseñanza, particularmente en contextos globales marcados por la digitalización, la educación híbrida y la postpandemia. Las competencias digitales representan un requisito técnico y un

índicador internacionalmente reconocido de calidad docente y pertinencia académica, lo que ha llevado a múltiples instituciones de educación superior a incorporarlas en sus sistemas de evaluación y desarrollo profesional.

En el sistema universitario guatemalteco, la evaluación docente presenta características distintivas que la diferencian de otros modelos latinoamericanos. El país combina la autonomía universitaria con la regulación institucional, vinculando estructuras colegiadas que garantizan la validez técnica y la objetividad de los resultados. Dentro de este marco, la Universidad de San Carlos de Guatemala -USAC- ha sido pionera en incorporar criterios de competencia digital en sus procesos evaluativos, alineándose progresivamente con referentes internacionales como el marco europeo DigCompEdu y las directrices de la UNESCO. Tal y como señala Bojórquez-Roque (2024), la USAC ha incorporado indicadores que valoran la capacidad tecnológica, la innovación didáctica y la creación de recursos digitales, configurando un modelo evaluativo que reconoce al docente como transmisor de conocimiento y como mediador pedagógico competente en entornos digitales y gestor de procesos formativos innovadores.

En cuanto a su realización práctica, la evaluación docente universitaria en la USAC se desarrolla mediante una estructura descentralizada y de carácter colegiado que integra distintos niveles de participación institucional. El Departamento de Evaluación y Promoción del Personal Académico -DEPPA- coordina técnica y operativamente el proceso bajo la dirección de la DIGED; la División de Desarrollo Académico -DDA- garantiza la vinculación entre evaluación, formación y desarrollo profesional; y las COMEVAL en cada unidad académica ejecutan la aplicación, revisión y análisis de los instrumentos. Esta estructura permite combinar métodos cuantitativos y cualitativos, tales como escalas de desempeño, autoevaluaciones, análisis documental y revisión de evidencias del trabajo académico. La digitalización del proceso, formalizada a partir del Plan Piloto de Evaluación en Línea (Acta CSU 06-2019), ha fortalecido la transparencia, el seguimiento, la eficiencia administrativa y la generación de datos comparables entre unidades académicas, reforzando el sistema para ser más accesible, moderno y tecnológicamente integrado.



Los efectos de este sistema evaluativo se evidencian en distintos niveles. En el ámbito administrativo, la evaluación constituye el fundamento para la promoción y permanencia del profesorado dentro de la carrera universitaria. En el ámbito académico-pedagógico, fomenta la autorreflexión, la innovación metodológica, la actualización disciplinar y la adopción de estrategias didácticas adecuadas. En el ámbito institucional, provee información clave para la toma de decisiones, la planificación académica, el diseño de programas de formación docente y la formulación de políticas de calidad. De este modo, la evaluación docente en Guatemala, particularmente la desarrollada por la USAC, ha trascendido su función de control, transformándose en una herramienta importante de desarrollo profesional, fortalecimiento institucional y consolidación de una cultura evaluativa ética, responsable y orientada a la excelencia educativa.

El modelo de evaluación del desempeño docente en la USAC, respaldado por una base normativa sólida, una estructura colegiada con amplia legitimidad, un enfoque formativo y la incorporación progresiva de competencias digitales, representa un referente nacional en materia de política universitaria. Su capacidad para generar valor académico, institucional y pedagógico lo convierte en un componente clave para el fortalecimiento de la educación superior guatemalteca y para la proyección de una docencia universitaria pertinente y de alta calidad en un mundo cada vez más interconectado y digitalizado.

Este documento analiza, desde una perspectiva amplia y sistemática, los fundamentos conceptuales, históricos y operativos de la evaluación docente universitaria en Guatemala, con énfasis en el caso de la USAC como experiencia representativa y modelo consolidado en el país. A lo largo de sus apartados se examinan el marco normativo, los procesos internos, las estructuras colegiadas, los instrumentos de evaluación, las problemáticas persistentes, los resultados observados y los retos necesarios para fortalecer una cultura evaluativa ética, reflexiva y orientada al desarrollo profesional. Asimismo, se reflexiona sobre el papel actual de la evaluación en la transformación pedagógica, la innovación tecnológica y la mejora de la calidad académica. De esta manera, el documento busca aportar una visión integral, crítica y propositiva sobre la evaluación docente en la Universidad de San Carlos de Guatemala, reconociendo sus avances, desafíos y oportunidades en el contexto de la educación superior nacional.

7.2. La evaluación docente universitaria a nivel del sistema universitario

7.2.1. Características generales del sistema universitario guatemalteco y su impacto en la evaluación docente

El sistema universitario guatemalteco se distingue por su diversidad institucional, su autonomía normativa y su continua expansión, elementos que influyen directamente en la forma como se concibe, organiza y ejecuta la evaluación del desempeño docente. La coexistencia de la USAC como la única universidad pública del país, junto con más de una docena de instituciones privadas reguladas por el Consejo de la Enseñanza Privada Superior (CEPS), configura un panorama heterogéneo en el que la evaluación docente adquiere múltiples enfoques y niveles de

complejidad. En este contexto, el análisis de la evaluación docente no se puede limitar a su dimensión normativa, este debe integrar la evolución histórica, los mecanismos institucionales, la diversidad disciplinar y los desafíos estructurales que inciden de manera diferenciada en la calidad educativa del país (González, 2023).

Históricamente, la evaluación docente surge en Guatemala como una respuesta a la necesidad de profesionalizar la educación superior, particularmente ante el crecimiento acelerado de la demanda universitaria en las últimas décadas. La ampliación del sistema obligó a las instituciones a enfrentar retos vinculados a la cobertura, la calidad de la enseñanza, la necesidad de docentes con formación posgradual y la creación de mecanismos internos de aseguramiento de la calidad. La aprobación del Estatuto de la Carrera Universitaria en 1989 marcó un punto de inflexión, pues desde ese momento se institucionalizan criterios de evaluación, ascenso, méritos y formación permanente. En este sentido, la USAC se posiciona como institución rectora al demostrar que la evaluación debía convertirse en un proceso regulado, técnico y articulado, superando prácticas informales o discrecionales que predominaban en décadas anteriores.

7.2.2. Modelos evaluativos en universidades privadas y heterogeneidad institucional

El papel del CEPS ha sido fundamental en la regulación de las universidades privadas, estableciendo estándares mínimos para garantizar la calidad educativa. Sin embargo, cada institución cuenta con autonomía para diseñar su propio modelo de evaluación docente, lo que ha generado una diversidad considerable en metodologías, instrumentos e indicadores. Algunas universidades privadas adoptan modelos centrados principalmente en la satisfacción estudiantil, utilizando cuestionarios breves que valoran aspectos administrativos, actitudinales y metodológicos del docente. En contraste, otras instituciones con mayor trayectoria académica implementan instrumentos más complejos que incluyen autoevaluación, revisión curricular, evaluación de jefatura, análisis de desempeño disciplinar y verificación de evidencias académicas.

Esta heterogeneidad demuestra que Guatemala carece de un Sistema Nacional de Evaluación Docente Universitaria, situación que representa un desafío estructural para la educación superior. La ausencia de criterios y estándares comunes dificulta la comparación entre instituciones, provoca inequidades en los requisitos de contratación y promoción docente y limita la formulación de políticas públicas basadas en información sistematizada y comparable. No obstante, esta misma diversidad abre oportunidades para la experimentación institucional, ya que cada universidad adapta su modelo evaluativo a sus características particulares, a su cultura académica y a sus prioridades formativas.

7.2.3. Influencias en la evolución del sistema evaluativo guatemalteco

tendencias y lineamientos internacionales promovidos por organismos como la UNESCO, la OCDE, la OEI y redes académicas iberoamericanas. Estas instituciones han destacado la

importancia de fortalecer la calidad docente, desarrollar la competencia digital, promover la rendición de cuentas y vincular la evaluación con la formación permanente. A partir de la pandemia por COVID-19 en 2020, esta influencia se intensificó, ya que la transición abrupta hacia la virtualidad obligó a las universidades a incorporar criterios relacionados con el uso de plataformas digitales, la mediación tecnológica, la creación de recursos digitales y la implementación de metodologías híbridas o totalmente virtuales (Murillo, 2024).

En Guatemala, las primeras instituciones en adoptar indicadores de competencia digital fueron algunas universidades privadas, que integraron criterios como el uso de plataformas educativas, el diseño de recursos multimedia y la aplicación de evaluaciones virtuales. Posteriormente, la USAC incorporó estos enfoques con mayor sistematicidad, ampliando los criterios de su instrumento institucional para incluir elementos de mediación tecnológica, innovación didáctica y gestión digital de los aprendizajes. Actualmente, estos indicadores constituyen uno de los pilares fundamentales del modelo evaluativo universitario.

7.2.4. Desafíos estructurales del sistema universitario guatemalteco en relación con la evaluación docente

Si bien se reconoce la existencia de avances en materia evaluativa, el sistema universitario guatemalteco enfrenta importantes desafíos estructurales que afectan la calidad y equidad del proceso. Entre los retos más relevantes se encuentran la desigualdad en acceso a tecnologías, la falta de formación pedagógica en una parte del profesorado, la ausencia de una cultura evaluativa consolidada, la escasa articulación entre evaluación y formación docente, y la brecha persistente entre investigación y docencia. Además, muchas instituciones carecen de políticas de largo plazo para el desarrollo profesional docente, lo que provoca que la evaluación no siempre se traduzca en programas continuos de actualización o acompañamiento pedagógico.

A pesar de estas limitaciones, la progresiva digitalización del sistema y el fortalecimiento normativo e institucional permiten afirmar que Guatemala avanza de manera sostenida hacia un modelo evaluativo más robusto. La incorporación de estándares, la creación de sistemas digitales, la regulación del CEPS y el liderazgo histórico de la USAC contribuyen al fortalecimiento de un proceso que, aunque aún enfrenta desafíos importantes, se reconoce como un elemento indispensable para asegurar la calidad y pertinencia de la educación superior guatemalteca.

7.3. La evaluación docente universitaria en las propias universidades

7.3.1. Consolidación histórica del modelo evaluativo sancarlista

La evaluación docente en la Universidad de San Carlos de Guatemala constituye uno de los sistemas más estructurados, institucionalizados del país. Este modelo es resultado de un proceso histórico que abarca más de tres décadas de construcción normativa, técnica y académica, orientado a garantizar la calidad del desempeño docente y a fortalecer la profesionalización del

profesorado universitario. Desde sus primeras formulaciones, la USAC asumió la evaluación como un componente estructural de la carrera universitaria y no como un procedimiento administrativo aislado. Esta orientación permitió sentar bases sólidas para un sistema evaluativo coherente, colegiado y basado en criterios objetivos.

En este proceso, el Estatuto de la Carrera Universitaria aprobado en 1989 marcó un hito fundamental al institucionalizar la evaluación como un requisito indispensable para el ingreso, permanencia, ascenso y reconocimiento académico del profesorado. Con esta normativa, la USAC inició un proceso de transformación profunda que profesionalizó la labor docente y estableció las bases para un modelo evaluativo acoplado y técnicamente sólido. La aprobación posterior del Reglamento de Evaluación y Promoción del Personal Académico mediante el Acta 29-2001 consolidó esta visión, definiendo con precisión los procedimientos, los tipos de méritos, los criterios evaluativos, los roles institucionales y los mecanismos de ascenso.

La evolución del sistema se sintetiza en la Tabla 8, la cual evidencia los principales hitos normativos, operativos y técnicos desde 1989 hasta 2024, destacando la consolidación progresiva de estructuras institucionales, instrumentos de evaluación y enfoques pedagógicos orientados a la calidad. Esta tabla permite visualizar cómo la USAC ha pasado de un modelo inicial centrado en el control administrativo a un sistema más integral que incorpora criterios pedagógicos, disciplinarios, tecnológicos y éticos, con un creciente énfasis en la digitalización y en el enfoque formativo.

Tabla 8. Evolución histórica del sistema de evaluación docente universitaria en Guatemala USAC (1989–2024).

Etapa / Período histórico	Características del proceso de evaluación docente	Instrumentos y estructuras normativas	Transformaciones clave	Valor institucional generado
1989–1992 Institucionalización inicial	Inicio de la evaluación formal del desempeño docente con fines administrativos y de control de calidad.	Reforma del Estatuto de la Carrera Universitaria (ECUPA); creación de las primeras comisiones evaluadoras.	Se define la evaluación como requisito para ingreso y promoción docente.	Se afianza la noción de la evaluación como componente estructural de la carrera académica.
1992–2001 Creación y fortalecimiento técnico (OTEP–DEPPA)	Surge la Oficina Técnica de Evaluación y Promoción (OTEP), luego DEPPA; se profesionaliza el proceso.	Reglamento de Evaluación y Promoción del Personal Académico (Acta 29-2001). Reglamento de la Carrera Universitaria del Personal	Se definieron lineamientos técnicos, parámetros de medición y procesos estandarizados.	Cumplimiento de requisitos para aplicación de ascensos.

		Académico (2000)-antes ECUPA-		
2001–2010 Consolidación institucional y expansión	La evaluación se extiende a todas las unidades académicas; se refuerza el acompañamiento de la DIGED.	Reglamento del Personal Académico Fuera de Carrera (2003); manuales de procedimientos de la DDA.	Se inicia la recolección sistemática de datos; se incorporan indicadores cualitativos.	Mejora el seguimiento y la gestión de expedientes docentes.
2010–2018 Enfoque de calidad y pertinencia	Transición hacia la vinculación entre evaluación y desarrollo profesional docente.	Políticas de desarrollo docente de la DDA; integración con procesos de acreditación universitaria.	Se impulsa la formación permanente y la práctica reflexiva del desempeño docente.	La evaluación se convierte en herramienta para la mejora pedagógica y curricular.
2019–2024 Digitalización y enfoque formativo	Implementación del Plan Piloto de Evaluación en Línea (Acta CSU 06-2019); automatización y análisis de datos.	Sistema digital de evaluación del DEPPA; uso de plataformas institucionales.	Se incorporan competencias digitales, expedientes digitales y evaluación por evidencias.	Optimización de procesos administrativos, claridad institucional y consolidación de una cultura orientada a la calidad.

Fuente: Elaboración propia con base en registros institucionales y análisis documental (DEPPA, 2024).

7.3.2. Fundamentos técnicos y motivos de la actualización del instrumento evaluativo

La construcción y actualización del instrumento institucional de evaluación docente responde a una lógica de mejora continua sustentada en diagnósticos técnicos, mandatos normativos y la participación de las unidades académicas. El Informe sobre el Instrumento de Evaluación del Desempeño Docente elaborado por el DEPPA (2024) señala que el instrumento anterior presentaba limitaciones asociadas a la estandarización excesiva, lo cual dificultaba su aplicabilidad en áreas con particularidades formativas específicas, como Ciencias de la Salud, Ciencias Jurídicas, Ingeniería o artes aplicadas. Asimismo, se identificó una ausencia de indicadores dedicados al uso pedagógico de tecnologías digitales, la innovación educativa y la investigación, lo que generaba una brecha entre el perfil docente esperado y las dimensiones evaluadas (Roldán, 2025).

Ante estas limitaciones, la actualización del instrumento se volvió una necesidad urgente para garantizar mayor validez, pertinencia y confiabilidad. Según el informe, el proceso de revisión

incluyó análisis psicométricos, consulta con expertos, contrastación con estándares internacionales como DigCompEdu y revisión comparada con modelos evaluativos de otros países latinoamericanos. Esta actualización responde a tendencias globales en educación superior y también a las necesidades institucionales derivadas de la digitalización, la ampliación de funciones docentes y la creciente complejidad del trabajo académico contemporáneo.

7.3.3. Organización institucional del sistema evaluativo en la USAC

La USAC cuenta con una construcción institucional especializada que garantiza la relación técnica y la descentralización operativa del proceso evaluativo. La Dirección General de Docencia (DIGED) tiene un rol rector al establecer políticas generales, lineamientos metodológicos y estrategias de fortalecimiento académico. La División de Desarrollo Académico (DDA), por su parte, asegura la vinculación entre evaluación docente, formación permanente, actualización metodológica e innovación pedagógica, originando que los resultados del proceso evaluativo retroalimenten la planificación de programas de desarrollo profesional.

El DEPPA constituye el órgano profesional-operativo de mayor responsabilidad. Este departamento diseña los instrumentos, capacita a las unidades académicas, sistematiza datos, realiza análisis estadísticos, emite informes institucionales y garantiza el cumplimiento de criterios éticos, metodológicos y administrativos. Por su lado, las COMEVAL representan el núcleo operativo del sistema, ya que se encargan de aplicar los instrumentos, revisar expedientes, valorar méritos, sistematizar evidencias, elaborar informes, entre otros. Las COMEVAL ejemplifican la visión colegiada de la USAC, basada en la deliberación académica, la participación plural y la corresponsabilidad institucional.

Esta estructura descentralizada permite que cada unidad académica participe activamente en la gestión evaluativa, sin perder la coherencia institucional proporcionada por las instancias rectoras. No obstante, esta diversidad también genera desafíos en materia de estandarización y calidad, debido a que no todas las comisiones poseen los mismos niveles de formación estadística, pedagógica o evaluativa.

7.3.4. Evaluación del desempeño docente en la Universidad de San Carlos de Guatemala

La evaluación del desempeño docente en la Universidad de San Carlos de Guatemala constituye un proceso institucional regulado y obligatorio, diseñado para garantizar la calidad académica, fortalecer la profesionalización del profesorado y normar los mecanismos de promoción dentro de la carrera docente universitaria. La normativa vigente establece tres vías formales de promoción: por tiempo de servicio, por estudios de posgrado y por la prestación de altos servicios a la Universidad. Estas modalidades permiten reconocer tanto la trayectoria institucional del docente como su formación académica y su contribución al desarrollo universitario.

El sistema de evaluación docente de la USAC adopta un enfoque integral, valorando las cuatro funciones sustantivas del quehacer universitario: docencia directa, gestión académica,

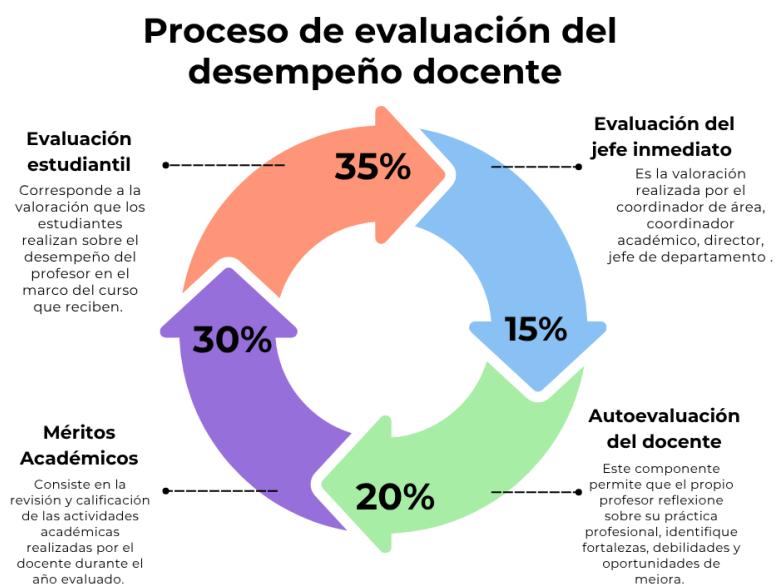
investigación y extensión. A diferencia de los modelos centrados exclusivamente en el aula, el enfoque sancarlista reconoce la complejidad de la labor docente y su papel estratégico en el desarrollo institucional. Según el Informe DEPPA (2024), el propósito fundamental de este proceso evaluativo es doble porque pretende garantizar la excelencia académica y la transparencia en la promoción universitaria, y, al mismo tiempo, proporcionar información relevante para la toma de decisiones estratégicas en materia de formación y desarrollo del profesorado.

En relación con las garantías del cargo, la normativa universitaria determina que el profesor no puede ser removido de su puesto salvo por causas legales debidamente fundamentadas. No obstante, se contempla la pérdida del derecho a la carrera docente cuando el profesor obtiene evaluaciones insatisfactorias de manera reiterada o cuando se niega a participar en procesos obligatorios de formación continua. Asimismo, los docentes titulares poseen el derecho de elegir y ser electos para cargos de dirección académica siempre que acumulen un mínimo de tres años de experiencia y cumplan con los requisitos establecidos. De igual manera, pueden desempeñar funciones administrativas de dirección si reúnen estas condiciones.

El proceso de evaluación del desempeño docente se desarrolla anualmente y tiene como finalidad valorar integralmente la calidad del trabajo académico y profesional. Este proceso contempla la participación de cuatro agentes evaluadores, cada uno con una ponderación específica dentro de la calificación total, que asciende a 100 puntos, distribuidos de la siguiente manera:

- Evaluación de los estudiantes (35%)
- Evaluación del jefe inmediato (15%)
- Autoevaluación del docente (20%)
- Valoración de méritos académicos (30%)

Figura 4. Proceso de evaluación del desempeño docente.



La calificación final se considera insatisfactoria cuando el promedio obtenido es igual o inferior a 64.55 puntos sobre 100. Esta condición puede afectar la estabilidad laboral del docente, su permanencia en la carrera académica y su acceso a procesos de promoción.

La normativa también regula el programa sabático, concebido como un beneficio académico destinado a fortalecer la actualización, producción intelectual e investigación del profesorado. Este derecho se otorga a docentes titulares con tiempo completo o medio tiempo que hayan laborado de manera ininterrumpida durante al menos seis años y que cuenten con evaluaciones satisfactorias en el periodo previo. El sabático puede ser de seis o doce meses con goce de salario, y su objetivo es permitir al profesor desarrollar actividades de investigación, formación avanzada, producción académica o innovación pedagógica. La solicitud se presenta ante el DEPPA y debe cumplir los requisitos técnicos y administrativos establecidos por la normativa universitaria (REPPA, Artículo 43).

Entonces, se observa como el proceso de evaluación incorpora la presentación de méritos académicos, los cuales constituyen un componente esencial del puntaje anual. Estos méritos se entregan cada año durante el mes de enero y corresponden a las actividades desarrolladas por el docente en el ejercicio académico del año anterior. Entre ellos se incluyen, estudios de postgrado, capacitaciones, publicaciones científicas, investigaciones concluidas o en desarrollo, participación en eventos académicos, tutorías y acompañamientos, dirección de tesis y otras contribuciones sustantivas al fortalecimiento institucional, disciplinar y profesional de la Universidad. La valoración de estos méritos consiente en reconocer la productividad académica del profesorado consolidando con ello una cultura universitaria orientada al logro, la transparencia y el desarrollo profesional.

7.3.5. El instrumento institucional de evaluación

El instrumento de evaluación del desempeño docente constituye el pilar técnico del sistema sancarlista y ha sido sometido a múltiples procesos de validación y actualización. Su estructura integra dimensiones que reflejan la complejidad de la labor docente universitaria, incluyendo la planificación educativa, las estrategias metodológicas, la evaluación del aprendizaje, el dominio disciplinar, el uso de recursos tecnológicos, la investigación científica, la innovación pedagógica, la responsabilidad ética y el compromiso institucional (Cisneros, et al., 2012).

La incorporación de la competencia digital docente representa uno de los avances más significativos, especialmente tras la pandemia de COVID-19. La evaluación considera el uso de plataformas educativas, recursos digitales, metodologías virtuales, gestión de ambientes híbridos y capacidad para integrar tecnologías en el diseño didáctico.

Otra fortaleza sustantiva del instrumento es la diversidad de agentes evaluadores. El sistema incluye evaluación estudiantil, evaluación de jefatura, autoevaluación y méritos académicos. Permitiendo obtener una visión multidimensional del desempeño, evita depender de un único actor evaluador y favorece la objetividad del proceso.

7.3.6. Digitalización y modernización del proceso evaluativo

La Universidad de San Carlos de Guatemala inició formalmente la transición hacia un modelo de evaluación docente en línea a partir de la aprobación del Plan Piloto contenido en el Acta No. 06-2019 del Consejo Superior Universitario, documento en el cual se instruyó a la Dirección General de Docencia, a la División de Desarrollo Académico y al DEPPA a implementar un proceso piloto durante el año 2019 en unidades académicas previamente seleccionadas (Consejo Superior Universitario, 2019). En cumplimiento de este mandato institucional, el DEPPA desarrolló y administró las primeras versiones del sistema digital de evaluación docente, registradas en sus reportes técnicos y comunicados institucionales, además de producir instructivos y materiales de apoyo dirigidos a las unidades académicas para facilitar la correcta operación del sistema en línea.

La implementación del sistema digital permitió habilitar capacidades institucionales que no eran posibles en el formato tradicional en papel, como el acceso remoto a los instrumentos de evaluación, el registro electrónico de expedientes y la generación de reportes electrónicos básicos que facilitan el seguimiento del proceso evaluativo (DIGED, 2020). Estas funcionalidades se encuentran documentadas en manuales institucionales, instructivos operativos y en la propia descripción del sistema publicada por el DEPPA. No obstante, la extensión y frecuencia con que estas funciones se aplican varía entre las distintas unidades académicas, debido a diferencias en infraestructura tecnológica, alfabetización digital y disponibilidad de personal técnico para gestionar los procesos digitales (DEPPA, 2019b; DIGED, 2020).

Si bien la digitalización constituye un avance significativo hacia procedimientos más ágiles, transparentes y con mayor potencial para el análisis de datos institucionales, los beneficios esperados, como la automatización completa del proceso, la reducción sustancial de la carga administrativa o la disponibilidad de bases de datos históricas plenamente sistematizadas, deben ser considerados como procesos en construcción y no aún como resultados homogéneos en toda la universidad. Esto se debe a que, hasta la fecha, los informes disponibles documentan principalmente la existencia del sistema, los instructivos de uso y las experiencias piloto implementadas, pero no presentan evaluaciones cuantitativas consolidadas del impacto institucional global (DEPPA, 2019a; Consejo Superior Universitario, 2019).

Con todo, la digitalización de la evaluación docente representa un punto de inflexión para la USAC porque ha permitido iniciar un camino hacia la modernización del sistema evaluativo, fortalecer el acceso a la información, facilitar procesos de revisión y promover un modelo más coherente con las tendencias en materia de gestión académica y evaluación del desempeño docente.

7.3.7. Impactos positivos en la práctica docente y en la institucionalidad universitaria

Los informes institucionales del DEPPA y las unidades académicas destacan múltiples avances derivados de la evaluación docente. En términos pedagógicos, gran parte del profesorado ha mejorado su planificación didáctica, uso de metodologías activas, coherencia curricular, interacción pedagógica y aplicación de tecnologías educativas. En el ámbito administrativo, la

evaluación ha generado procesos más transparentes de promoción, asignación de cursos y reconocimiento académico.

En el plano institucional, la información generada permite orientar la planificación académica, diseñar programas de formación docente, sustentar procesos de acreditación universitaria y fortalecer la transparencia institucional. Además, la evaluación ha permitido identificar áreas de mejora, tanto individuales como colectivas, lo que ha derivado en la creación de diplomados, cursos y talleres de fortalecimiento pedagógico.

Asimismo, la evaluación constituye un mecanismo para reconocer la excelencia académica mediante la concesión de méritos, ascensos y programas como el sabático, que fomenta la investigación y la producción académica de alto impacto.

7.3.8. Desafíos persistentes y aspectos en proceso de fortalecimiento

A pesar de los avances, persisten desafíos importantes. Entre ellos se encuentran la tensión entre la función formativa y la administrativa, la percepción punitiva que aún mantiene parte del profesorado, la heterogeneidad en la calidad de las COMEVAL, la necesidad de adaptar el instrumento a diversas disciplinas y las brechas digitales entre unidades académicas. Igualmente, la falta de retroalimentación cualitativa sistemática y de planes de mejora docente limita la capacidad formativa de la evaluación.

La USAC enfrenta también el reto de armonizar criterios entre áreas disciplinares y fortalecer la capacitación continua de las comisiones evaluadoras, así como mejorar la infraestructura tecnológica y suscitar una cultura evaluativa ética, transparente y orientada al desarrollo profesional.

7.4. Problemáticas y debates que suscita la evaluación docente aplicada

7.4.1. Tensiones conceptuales y percepciones del profesorado sobre la evaluación docente

La evaluación docente universitaria, aunque constituye un componente esencial para garantizar la calidad académica, genera múltiples tensiones, debates y problemáticas que emergen tanto de las percepciones del profesorado como de las limitaciones técnicas, operativas y éticas del modelo. En Guatemala, estas tensiones se manifiestan con especial intensidad debido a la amplia heterogeneidad disciplinar, la diversidad institucional, las diferencias generacionales y las transformaciones derivadas de la digitalización. Uno de los debates más recurrentes es la percepción de la evaluación como un proceso burocrático y punitivo, particularmente entre docentes que han experimentado el modelo desde una perspectiva administrativa y vinculada a ascensos o asignación de cursos. Aunque la normativa enfatiza el carácter formativo de la evaluación, parte del profesorado continúa interpretándola como un mecanismo de control, lo que genera resistencia, desconfianza y limitada apropiación del proceso (Olivos, 2020).

Esta percepción negativa se profundiza cuando los mecanismos de retroalimentación son escasos o inexistentes, o cuando los resultados evaluativos no se sujetan con procesos de acompañamiento pedagógico ni con oportunidades reales de formación. La falta de diálogo estructurado sobre los resultados y la ausencia de planes de mejora individuales o colectivos contribuye a que la evaluación sea vista como un trámite administrativo, perdiendo su dimensión profesionalizante y transformadora.

7.4.2. Limitaciones técnicas del instrumento y desafíos disciplinares

Otro conjunto de problemáticas se relaciona con las limitaciones técnicas del instrumento de evaluación. Aunque ha sido validado psicométricamente y actualizado en diversas ocasiones, persisten ítems que presentan ambigüedad conceptual, redundancia o escasa pertinencia para ciertas áreas académicas. Las unidades de Ciencias de la Salud han señalado, por ejemplo, que el instrumento no captura adecuadamente la complejidad de competencias clínicas, el manejo de laboratorio, el trabajo en hospitales o la interacción docente-paciente. En contraste, las disciplinas artístico-humanísticas evidencian la necesidad de criterios relacionados con la creatividad, la producción estética y la valoración de procesos expresivos. En Ingenierías y ciencias aplicadas, el instrumento resulta limitado para valorar competencias relacionadas con la resolución de problemas tecnológicos o el desarrollo de proyectos.

Estas diferencias disciplinarias reflejan un problema estructural, un solo instrumento no logra abarcar correctamente la heterogeneidad del quehacer docente universitario. Surge así el debate sobre la necesidad de diseñar instrumentos diferenciados o matrices adaptativas para cada área del conocimiento, lo que permitiría evaluar con mayor precisión los desempeños docentes en contextos prácticos, clínicos, teóricos, experimentales o creativos.

7.4.3. Impactos de la digitalización en la evaluación docente

La digitalización del proceso evaluativo ha generado avances importantes, como la automatización de evaluaciones, la transparencia, el seguimiento eficiente y la reducción de la carga administrativa. Estos cambios han optimizado la gestión de la evaluación y facilitado la sistematización de la información docente.

No obstante, también han puesto en evidencia brechas digitales significativas dentro de la USAC y entre sus unidades académicas. Mientras algunas facultades cuentan con infraestructura sólida, acceso a plataformas y competencias digitales desarrolladas, los Centros Universitarios de regiones rurales enfrentan limitaciones de conectividad, escaso acceso a dispositivos tecnológicos y dificultades en el manejo de herramientas digitales. Estas desigualdades afectan la participación equitativa del profesorado, ya que algunos docentes tienen problemas para completar autoevaluaciones, subir evidencias o desarrollar competencias tecnológicas evaluadas como parte de su desempeño. Esto demuestra que la digitalización, aunque indispensable, requiere un fortalecimiento continuo de infraestructura, formación docente e inversión institucional para evitar ampliar las inequidades existentes (Vélez, 2024).

Para enfrentar estas limitaciones, las instancias responsables implementan acciones de acompañamiento y retroalimentación docente. La DDA y la División de Educación a Distancia en Entornos Virtuales -DEDEV-, entre otros, ofrecen cursos, asesorías y programas de formación orientados a proporcionar información cualitativa y fortalecer la práctica pedagógica. Además, se desarrollan tutorías, observaciones formativas y mentorías, suscitando la mejora y fomentando una cultura de aprendizaje que busca cerrar la brecha entre evaluación y desarrollo profesional.

7.4.4. Retos operativos, éticos y de competencias en la evaluación docente

El modelo descentralizado de la USAC enfrenta diversos retos que impactan la calidad y la legitimidad del proceso evaluativo. Por un lado, la heterogeneidad en la formación, experiencia y criterios de las COMEVAL genera irregularidades operativas. Algunas comisiones cuentan con amplia experiencia, formación en evaluación, conocimientos estadísticos y claridad en el manejo de instrumentos; otras presentan limitaciones en estas áreas, lo que provoca inconsistencias en la revisión de expedientes, la valoración de evidencias y la elaboración de documentos oficiales. Estas diferencias operativas afectan la objetividad del proceso y generan percepciones de inequidad entre docentes de distintas unidades académicas, evidenciando la necesidad de profesionalizar las COMEVAL mediante programas de formación continua, criterios unificados, herramientas técnicas de análisis y mecanismos de supervisión institucional.

Desde la dimensión ética, el proceso evaluativo también enfrenta desafíos relacionados con la confidencialidad de los datos, el manejo responsable de la información y la prevención de favoritismos, represalias o conflictos de interés. Aunque el modelo sancarlista establece lineamientos éticos claros, algunos docentes cuestionan la imparcialidad del proceso, especialmente en contextos de relaciones jerárquicas o conflictos previos. La DIGED ha resaltado que fortalecer la ética evaluativa es fundamental para garantizar legitimidad, credibilidad y aceptación del sistema, lo que requiere protocolos claros, transparencia y aseguramiento de que la evaluación no se utilice como herramienta de presión.

Existe un debate sobre la pertinencia de incluir competencias digitales, innovación educativa e investigación como dimensiones evaluativas obligatorias. Si bien estas competencias son esenciales en la educación superior contemporánea, su desarrollo puede verse limitado por la carga laboral, la saturación administrativa o la falta de recursos tecnológicos. Para evitar que estas exigencias se conviertan en barreras, el DEPPA trabaja activamente en la actualización de indicadores, en la asesoría y capacitación docente, y en el acompañamiento institucional, causando la formación en tecnologías educativas, innovación pedagógica e investigación. Estas acciones buscan garantizar que la evaluación sea equitativa y factible, fortaleciendo el desempeño profesional sin generar cargas desproporcionadas sobre los docentes.

7.5. Resultados y efectos conseguidos

7.5.1. Profesionalización del ejercicio docente universitario

Los resultados acumulados a lo largo de más de tres décadas de implementación del sistema de evaluación docente en USAC evidencian avances trascendentales en el fortalecimiento de la práctica académica y en la consolidación de una cultura institucional orientada a la calidad. Uno de los impactos más importantes ha sido la progresiva profesionalización de la docencia universitaria. La evaluación se ha establecido como un requisito indispensable para la permanencia, ascenso y reconocimiento del profesorado, transformando la docencia de un ejercicio ocasional o complementario hacia una función profesional regulada, sujeta a estándares éticos, pedagógicos y disciplinarios. El DEPPA contribuyó a formalizar el proceso al introducir metodologías, procedimientos estandarizados y criterios técnicos coherentes. Esta transición ha fortalecido la cultura institucional, garantiza la objetividad de los procesos evaluativos y registra las bases para una carrera académica sustentada en méritos y desempeño verificado.

La expansión global de la educación virtual ha impulsado a numerosas instituciones de educación superior a adoptar modalidades e-learning para fortalecer la formación, la actualización docente y el acompañamiento académico. En este marco, un estudio reciente en la Facultad de Humanidades de la USAC, Oliva, et al. (2020) analizó los resultados de los procesos de tutoría virtual y planteó la pregunta: ¿Cuáles herramientas permiten potenciar la tutoría virtual universitaria?

A partir del análisis de los reportes del primer semestre y en colaboración con expertos, se diseñó e implementó un diplomado e-learning en la plataforma Moodle, orientado al fortalecimiento de competencias para la tutoría virtual. Entre los resultados destaca que el 80% de los participantes trabajó activamente y cumplió con las actividades programadas. Asimismo, se observó una mejora significativa en la estructuración y administración de los entornos virtuales de aprendizaje, lo que contribuyó al fortalecimiento de las funciones técnicas, académicas, organizativas, orientadoras y sociales del rol tutorial en la docencia universitaria.

7.5.2. Profesionalización del ejercicio docente universitario

El Informe DEPPA (2024) presenta resultados diferenciados por áreas del conocimiento, lo que permite comprender las particularidades y fortalezas de cada campo disciplinario dentro de la USAC.

7.5.2.1. Área de Ciencias Sociales y Humanísticas

En este ámbito, que incluye las Facultades de Humanidades, Ciencias Jurídicas y Sociales, Ciencias Económicas y Ciencias Políticas, la evaluación ha contribuido principalmente a la reflexión pedagógica y a la innovación metodológica. El 78 % de los docentes considera que el proceso ha fortalecido su práctica didáctica y les ha permitido incorporar estrategias participativas y recursos digitales. Sin embargo, persiste la necesidad de vincular los resultados de la evaluación con programas de formación continua y de reducir la brecha entre autoevaluación y evaluación por

pares. El proceso ha estimulado una mayor conciencia crítica sobre la enseñanza, promoviendo la planificación basada en resultados de aprendizaje y el uso de entornos virtuales postpandemia.

7.5.2.2. Área de Ciencias de la Salud

En las facultades de Ciencias Médicas, Odontología, Farmacia, Enfermería y Veterinaria, el proceso evaluativo ha enfrentado el reto de medir competencias clínicas, habilidades prácticas y compromiso ético. El 82 % de los docentes valora positivamente el proceso y reconoce que les ha permitido identificar áreas de mejora. Los indicadores más destacados son el dominio del contenido y la relación docente-estudiante. El DEPPA sugiere actualizar los instrumentos para incluir parámetros sobre simulación clínica, atención integral y bioética. La digitalización ha reducido la carga administrativa, aunque se reconoce la necesidad de modelos mixtos que combinen la observación directa con la evaluación en línea.

7.5.2.3. Área de Ciencias Técnicas y Tecnológicas

En las Facultades de Ingeniería, Arquitectura y Agronomía, la evaluación ha tenido un enfoque más aplicado y tecnológico. El 74 % de los docentes afirma que el proceso ha fortalecido la pertinencia de los contenidos y la actualización técnica de los cursos. Se destacan indicadores relacionados con la innovación, el uso de software especializado y la vinculación con el sector productivo. Los datos revelan una correlación positiva entre la evaluación docente y la productividad investigativa, aunque persiste el reto de integrar criterios pedagógicos que valoren la mediación y la didáctica, más allá del dominio técnico.

7.5.3. Impactos por áreas del conocimiento

La evaluación docente en la USAC también ha permitido identificar tendencias y avances específicos según las áreas disciplinarias. En el sector social-humanístico, los informes destacan mejoras relacionadas con el uso de metodologías participativas, la integración de enfoques dialógicos y el fortalecimiento de la educación crítica y contextualizada. En el campo de las ciencias de la salud, la evaluación ha sido útil para identificar la pertinencia disciplinar, el rigor académico y el compromiso clínico del profesorado, aunque también ha revelado la necesidad de adaptar instrumentos para evaluar competencias prácticas en ambientes clínicos y hospitalarios.

En el ámbito técnico-científico, la evaluación ha contribuido a mejorar la articulación entre contenidos teóricos y aplicaciones prácticas, así como a fortalecer la investigación aplicada, la resolución de problemas y el desarrollo de proyectos. Esto refleja la riqueza y diversidad del quehacer universitario, así como la importancia de contar con instrumentos de evaluación que reconozcan la particularidad de cada disciplina y la complejidad de sus procesos formativos.

7.5.4. Avances derivados de la digitalización del proceso evaluativo

Uno de los impactos más relevantes del proceso evaluativo en la USAC es la digitalización de sus procedimientos, formalizada mediante el Acta CSU 06-2019. El paso de sistemas manuales a plataformas digitales ha permitido transformar la dinámica institucional, automatizar

evaluaciones, sistematizar resultados de manera inmediata, consolidar bases de datos históricas y mejorar el seguimiento de expedientes docentes. La digitalización ha sido clave para incrementar la transparencia. Este avance también ha contribuido a disminuir la carga administrativa tanto para las unidades académicas como para las COMEVAL, permitiendo que estas se concentren en tareas analíticas, reflexivas y de asesoría académica. De esta forma, se ha facilitado la producción de estadísticas institucionales que fortalecen la toma de decisiones estratégicas en materia de calidad, formación docente, acreditación universitaria y planificación académica.

7.5.5. Fortalecimiento de la gobernanza académica y toma de decisiones institucionales

La evaluación docente se ha convertido en un insumo estratégico para la gobernanza académica de la USAC. Los informes elaborados por las COMEVAL, junto con los análisis estadísticos generados por el DEPPA, constituyen la base para decisiones clave relacionadas con la asignación de cursos, la promoción de docentes, la planificación curricular, el otorgamiento de méritos, la distribución de cargas académicas y la formulación de políticas de formación continua. Este uso estratégico de la información evaluativa ha permitido avanzar hacia una gestión universitaria más transparente, profesional y basada en datos verificables. Adicionalmente, la evaluación docente aporta evidencia fundamental para los procesos externos de acreditación académica, rendición de cuentas y elaboración de informes institucionales, lo que posiciona a la USAC como una universidad comprometida con estándares en materia de calidad educativa.

7.5.6. Transformación de la cultura evaluativa institucional

Un resultado especialmente relevante es el avance gradual en la construcción de una cultura evaluativa orientada a la mejora continua. Aunque persisten resistencias, particularmente entre docentes con mayor antigüedad o con trayectorias profesionales poco vinculadas a la formación pedagógica, cada vez más docentes reconocen el valor de la evaluación como un proceso que permite reflexionar críticamente sobre la práctica docente, identificar debilidades y fortalecer competencias profesionales. La incorporación de la autoevaluación como componente del instrumento ha contribuido a fomentar esta visión reflexiva, incentivando un análisis autocrítico y promoviendo prácticas de autorregulación profesional. Pero, la consolidación plena de esta cultura evaluativa requiere fortalecer la retroalimentación cualitativa, institucionalizar mecanismos de acompañamiento docente y promover una visión de la evaluación centrada en el aprendizaje profesional y no únicamente en la calificación.

7.5.7. Aportes en la identificación de necesidades de formación docente

La evaluación del desempeño se ha convertido en una herramienta clave para identificar necesidades de formación específicas en el profesorado universitario. Los resultados permiten detectar patrones en áreas como el diseño de estrategias de enseñanza, la evaluación del

aprendizaje, el uso de tecnologías educativas, el manejo de plataformas virtuales, la innovación metodológica y la investigación científica. Esta información ha servido como base para la elaboración de programas, diplomados, talleres y cursos de formación docente que responden a necesidades reales y contextualizadas, fortaleciendo las competencias pedagógicas y disciplinares del profesorado. Además, la identificación de necesidades formativas permite orientar recursos institucionales hacia el desarrollo docente, consolidando una estrategia más integral y sostenida de formación continua dentro de la USAC.

7.5.8. Reconocimiento académico, méritos y fortalecimiento de la investigación

El sistema de evaluación docente también ha tenido un impacto significativo en el reconocimiento académico del profesorado. La identificación de méritos y la evaluación del desempeño han facilitado el acceso a ascensos, distinciones institucionales y participación en diversos programas, fomentando la investigación y la producción académica de alto impacto. Este programa favorece a docentes para desarrollar proyectos científicos relevantes, generando contribuciones académicas valiosas para la institución y el país. Entonces, la evaluación ha contribuye indirectamente al fortalecimiento de la investigación universitaria, al reconocer la producción académica como parte del desempeño docente y promover que el profesorado vincule la docencia con procesos investigativos innovadores.

7.5.9. Impacto institucional

Los resultados alcanzados evidencian que la evaluación docente en la USAC ha generado un impacto transformador en la práctica educativa, en la cultura institucional y en la capacidad universitaria para asegurar la calidad de sus procesos formativos. Aunque aún existen retos por abordar especialmente en relación con la relación entre evaluación y formación, la homogeneidad operativa de las COMEVAL y la actualización disciplinar del instrumento el balance general demuestra que el sistema evaluativo constituye una herramienta necesaria, valiosa y estratégica para el desarrollo profesional del profesorado y para la mejora continua de la educación superior guatemalteca.

7.6. Reflexiones, retos y propuestas para la mejora de la evaluación docente universitaria

La evaluación docente en la Universidad de San Carlos de Guatemala constituye uno de los avances institucionales más significativos de las últimas décadas. La consolidación de un sistema evaluativo sólido, técnicamente fundamentado y acoplado con la normativa universitaria refleja un modelo propio con identidad y un nivel notable de madurez académica. Este proceso se sustenta en un entramado normativo robusto, estructuras colegiadas especializadas, un enfoque progresivamente formativo y un proceso continuo de modernización digital. Tal como muestra su trayectoria histórica, la USAC ha evolucionado desde un modelo administrativo centrado en el control, hacia un sistema integral que vincula evaluación, profesionalización docente, calidad educativa e innovación tecnológica. Este desarrollo ha sido posible gracias a decisiones políticas de largo plazo, al rigor técnico de instancias como DIGED, DDA, DEPPA y las COMEVAL, y al compromiso de las unidades académicas.

En este proceso de fortalecimiento institucional, la gestión del M.A. Walter R. Mazariegos y el liderazgo técnico de jefatura de DEPPA, Ph.D. Maylin S. Bojórquez, han sido determinantes. Su labor ha permitido consolidar un sistema evaluativo maduro, coherente y estable, con avances relevantes en materia normativa, digitalización, sistematización histórica de datos, profesionalización docente y gobernanza académica. Gracias a esta conducción estratégica, la USAC se ha posicionado como un referente nacional capaz de sostener procesos evaluativos transparentes, modernos y orientados a la calidad.

Uno de los logros más importantes es el fortalecimiento de un marco normativo claro, estable y actualizado, integrado por el Reglamento de la Carrera Universitaria, el Reglamento de Evaluación y Promoción del Personal Académico y otras disposiciones que regulan la gestión docente. Este cuerpo jurídico otorga legitimidad al proceso, asegura continuidad y permite comprender la evaluación como un componente estructural del desarrollo académico. De igual manera, la distribución de responsabilidades entre DIGED, DDA, DEPPA y las COMEVAL constituye un pilar central del modelo, pues sus funciones diferenciadas y complementarias garantizan equilibrio entre estandarización técnica, descentralización operativa y participación colegiada.

El avance más transformador lo constituye la digitalización del sistema de evaluación docente, implementada desde 2019. La migración a un sistema en línea ha elevado los niveles de transparencia, mejorado el seguimiento institucional y posibilitado la sistematización histórica de datos. Esta plataforma digital a permite el procesamiento masivo de información, la generación de reportes automatizados y la disponibilidad de evidencias confiables para la toma de decisiones. Además, la DEPPA cuenta con un equipo especializado encargado de validar, gestionar y verificar la información, cumpliendo con los estándares técnicos requeridos y fortaleciendo el carácter científico del proceso evaluativo. Paralelamente, se observan avances en la comprensión de la evaluación como herramienta formativa. La autoevaluación docente ha generado prácticas de autorreflexión fundamentadas en indicadores claros, fortaleciendo la responsabilidad académica y la mejora continua.

No obstante, persisten retos que deben abordarse con visión estratégica. La diversidad disciplinar exige instrumentos diferenciados que capten adecuadamente las dinámicas de áreas como salud,

ingeniería, artes o educación. Asimismo, la heterogeneidad en las capacidades técnicas de las COMEVAL representa un desafío, pues algunas comisiones carecen de formación estadística, metodológica y ética para emitir la información, lo cual genera inconsistencias y percepciones de inequidad. La digitalización también ha revelado brechas entre unidades académicas y centros universitarios en infraestructura, conectividad y alfabetización digital docente, lo que limita la participación equitativa en el sistema.

Otro desafío crucial consiste en articular los resultados de la evaluación con la planificación institucional. Los informes generados por la DEPPA deben alimentar directamente los procesos de promoción docente, políticas de incentivos, programas de formación continua, acreditación universitaria y planes de desarrollo académico. Cuando la evaluación se integra a la toma de decisiones, se convierte en un verdadero mecanismo de gobernanza académica.



Frente a estos retos, se plantean propuestas estratégicas para la mejora del sistema evaluativo:

- En primer lugar, se requiere actualizar y diversificar el instrumento de evaluación, incorporando indicadores sobre enseñanza híbrida, competencia digital, mediación pedagógica, investigación interdisciplinaria, sostenibilidad universitaria y proyección social. Esta actualización debe avanzar hacia un modelo basado en evidencias e impacto, más allá del cumplimiento administrativo.
- En segundo lugar, es indispensable fortalecer la formación permanente de las COMEVAL, mediante programas sistemáticos en evaluación educativa, análisis de datos, estadística, ética académica y estandarización.
- A nivel institucional, es fundamental consolidar una cultura evaluativa ética, transparente y participativa, que transforme la percepción de la evaluación: de un acto de control hacia un proceso de aprendizaje y mejora institucional. Ello requiere liderazgo académico, comunicación efectiva, sensibilización docente y mecanismos de reconocimiento al mérito académico.

- De igual modo, se recomienda fortalecer los vínculos entre evaluación, investigación y formación continua, de forma que cada ciclo evaluativo genere insumos para estudios institucionales y procesos de innovación educativa.
- Desde una perspectiva regional, la experiencia guatemalteca constituye un referente por su equilibrio entre autonomía universitaria y gobernanza académica. La USAC ha alcanzado un nivel de madurez institucional que le permite proyectarse hacia un modelo evaluativo integral, flexible, digital, colaborativo y formativo. Los avances logrados durante la gestión de las autoridades actuales han fortalecido la normatividad, la digitalización, la institucionalidad y la profesionalización docente.

Aunque persisten desafíos, las bases construidas permiten avanzar hacia un sistema evaluativo humanista y transformador, capaz de elevar la calidad de la educación superior guatemalteca y responder a las demandas de la sociedad del conocimiento.

7.7. Referencias

- Bojórquez, M. (2024). La competencia digital docente y el desempeño universitario en la USAC. *Revista Científica Avances en Ciencia y Docencia*, 1, 65–78.
- Bojórquez-Roque, M., García-Cabot, A., García-López, J., & Oliva-Córdova, L. M. (2024). Digital competence learning ecosystem in higher education: A mapping and systematic review of the literature. *IEEE Access*, 12, 87,596–87,614. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2024.XXXXXXX>
- Faculty of Humanities, University of San Carlos of Guatemala. (2024). *Faculty of Humanities*. University of San Carlos of Guatemala.
- Consejo Superior Universitario de la Universidad de San Carlos de Guatemala. (2019). *Acta No. 06-2019 del Consejo Superior Universitario*. Universidad de San Carlos de Guatemala. <https://secgen.usac.edu.gt>
- Departamento de Evaluación y Promoción del Personal Académico. (2019a). *Plan piloto del sistema de evaluación del desempeño docente*. Universidad de San Carlos de Guatemala. <https://deppa.usac.edu.gt>
- Departamento de Evaluación y Promoción del Personal Académico. (2019b). *Instructivos para el uso del sistema digital de evaluación docente*. Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Departamento de Evaluación y Promoción del Personal Académico. (2024). *Informe sobre el instrumento de evaluación del desempeño docente en la Universidad de San Carlos de Guatemala*. Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Dirección General de Docencia. (2020). *Manual del sistema de evaluación del desempeño docente de la Universidad de San Carlos de Guatemala*. Universidad de San Carlos de Guatemala.

- Oliva-Córdova, L., García, J., Ruíz, M., Borges, B., Amado-Salvatierra, H., & García-Cabot, A. (2020). Herramientas para potencializar la tutoría virtual: Una experiencia e-learning para el profesorado. [Publicación institucional / actas de congreso].
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2021). *Políticas de calidad en la educación superior iberoamericana: Evaluación docente y desarrollo profesional*. OEI.
- Redecker, C., & Punie, Y. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>
- Roldán Muxín, V. P. (2025). Los instrumentos de evaluación docente y la inclusión de criterios para medir competencias digitales. *Revista Científica Avances en Ciencia y Docencia*, 2(1), 47–55. <https://revistadiged.usac.edu.gt/index.php/home/article/view/32>
- Tyrer, P. (1989). *Classification of neurosis*. Wiley.
- UNESCO. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO.
- Universidad de San Carlos de Guatemala. (1992). *Creación de la Oficina Técnica de Evaluación y Promoción (OTEP)*. Consejo Superior Universitario, Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Universidad de San Carlos de Guatemala. (2001). *Reglamento de evaluación y promoción del personal académico* (Acta No. 29-2001). Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Universidad de San Carlos de Guatemala. (2003). *Reglamento del personal académico fuera de carrera*. Universidad de San Carlos de Guatemala.

CAPÍTULO 8

Las últimas reformas educativas no universitarias
de México



Hernán Medrano Rodríguez
Instituto de Investigación IIIEPE

Alejandro Javier Treviño Villarreal
Escuela de Ciencias de la Educación de Nuevo León

Lilia Esther Guerrero Rodríguez
Universidad Veracruzana

Guadalupe Palmeros y Ávila
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

CAPÍTULO 8.

Fundamentos y gestión de la evaluación docente universitaria en México

Hernán Medrano Rodríguez 

Instituto de Investigación IIIEPE

Alejandro Javier Treviño Villarreal 

Escuela de Ciencias de la Educación de Nuevo León

Lilia Esther Guerrero Rodríguez 

Universidad Veracruzana

Guadalupe Palmeros y Ávila 

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

8.1. Introducción

La evaluación del desempeño docente en las universidades mexicanas representa uno de los componentes más controvertidos y complejos del sistema de educación superior contemporáneo. Durante las últimas tres décadas, este mecanismo se ha consolidado como práctica institucionalizada que atraviesa la vida académica cotidiana, generando simultáneamente expectativas de mejora educativa y tensiones significativas entre quienes participan en ella. Su implementación ha estado marcada por la coexistencia de dos lógicas aparentemente contradictorias: por un lado, el discurso oficial que la presenta como herramienta formativa orientada al desarrollo profesional y la mejora continua de la calidad educativa; por otro, su operación real como dispositivo vinculado a la obtención de incentivos económicos y al control administrativo del trabajo académico.

Este capítulo examina los fundamentos teóricos, las estructuras operativas, las problemáticas emergentes y los efectos reales de la evaluación docente universitaria en México. El análisis revela que, más allá de considerarse un asunto meramente técnico o instrumental, la evaluación del profesorado universitario constituye un fenómeno político, epistemológico y cultural que refleja concepciones profundas sobre la naturaleza del conocimiento, el sentido de la universidad pública y las relaciones de poder dentro de las instituciones de educación superior. La distancia entre los propósitos declarados y los resultados efectivamente conseguidos plantea interrogantes fundamentales sobre la eficacia de los sistemas actuales y la necesidad de repensar radicalmente su diseño e implementación.

El trabajo se estructura en cinco apartados que abordan progresivamente la complejidad del fenómeno evaluativo. Se examina primero el funcionamiento del sistema de evaluación a nivel nacional, identificando sus componentes principales y las tensiones que genera la coexistencia de evaluaciones formativas internas con sistemas externos de estímulos y reconocimientos.

Posteriormente se analiza cómo operan estos mecanismos al interior de las propias universidades, documentando tanto sus fundamentos normativos como las contradicciones entre práctica docente real, percepción estudiantil y calificaciones asignadas. El documento profundiza después en las problemáticas y debates filosóficos que suscita la evaluación aplicada, explorando las tensiones epistemológicas entre paradigmas cuantitativos y cualitativos, así como fenómenos adversos como el productivismo, el reduccionismo y la simulación que distorsionan el trabajo académico. Se examinan los resultados y efectos conseguidos, contrastando los objetivos planteados con los logros documentados.

Finalmente, se articulan reflexiones críticas, se identifican los principales retos y se formulan propuestas concretas de mejora a corto, mediano y largo plazo, orientadas a transformar la evaluación en una herramienta genuinamente al servicio del desarrollo profesional docente y la calidad educativa. Esta obra se propone contribuir al debate necesario sobre el futuro de la evaluación docente universitaria en México, en relación con el resto de los países que aportan su visión a través de la Red de Apoyo a la Gestión Educativa, ofreciendo no solo una mirada crítica a las prácticas actuales sino también horizontes de transformación posible que permitan avanzar hacia sistemas más justos, democráticos, contextualizados y efectivamente formativos.

8.2. La evaluación docente universitaria a nivel del sistema universitario

La evaluación docente en las instituciones de educación superior en México es un proceso complejo y multifacético que busca asegurar la calidad educativa y fomentar la mejora continua en la enseñanza. Este proceso ha evolucionado para pasar de una práctica centrada en el control administrativo hacia un enfoque más integral, formativo y participativo. En particular, ha transitado por diversas etapas que reflejan los cambios en las políticas educativas, las demandas sociales y las transformaciones en el ejercicio profesional del magisterio universitario. Antes del año dos mil, la evaluación docente se implementó principalmente como una herramienta de supervisión y control, siendo su propósito el de medir el desempeño del profesorado en función de criterios básicos como la puntualidad, la asistencia y la satisfacción estudiantil. En esta etapa los instrumentos utilizados eran generalmente cuestionarios estandarizados aplicados al final del semestre, con un enfoque limitado a la enseñanza en el aula, teniendo un carácter punitivo y vinculado a la asignación de estímulos económicos.

Con el inicio del nuevo milenio, la evaluación docente comenzó a incorporar criterios académicos más amplios en donde se reconocía la importancia de valorar no solo la enseñanza, sino también la investigación, la tutoría, la gestión académica y la vinculación, marcando el inicio de una visión más profesional y estructurada de la evaluación docente. A partir de la segunda década del siglo XXI, se consolidó una perspectiva más reflexiva y formativa de la evaluación docente, ya que las instituciones comenzaron a desarrollar modelos propios que van integrando metodologías mixtas (cuantitativas y cualitativas), incluyendo la autoevaluación, la coevaluación entre pares y el uso de portafolios docentes, con lo cual la evaluación dejó de ser exclusivamente sumativa para convertirse en una herramienta de mejora continua, orientada al desarrollo profesional y al fortalecimiento de la práctica pedagógica.

La pandemia por COVID-19 aceleró la transformación de los modelos de evaluación docente, obligando a las universidades a adaptarse a entornos virtuales. En este contexto, se incorporaron nuevas dimensiones como la presencia emocional del docente en línea, el uso de tecnologías educativas y la capacidad de generar ambientes de aprendizaje virtuales efectivos, por lo que hubo necesidad de introducir indicadores para promover una evaluación más humana, ética y contextualizada. En función de lo anterior, encontramos que el sistema de evaluación docente universitaria en México se estructura en dos modalidades complementarias pero diferenciadas que responden a lógicas y finalidades distintas. Por una parte, se tiene una evaluación formativa interna, que es realizada por las propias universidades y que consiste principalmente en la aplicación de cuestionarios a estudiantes sobre el desempeño de sus docentes al finalizar cada periodo académico. Cada institución de educación superior diseña y utiliza sus propios instrumentos, establece sus propias escalas de valoración y retroalimenta con sus propias estrategias los resultados obtenidos. Esta modalidad busca, en principio, generar información para la mejora continua de la práctica docente.

Por otra parte, se realiza evaluación para estímulos y reconocimientos, que constituye un sistema de incentivos económicos y distinciones académicas vinculados al desempeño. Los principales programas que conforman este subsistema son:

- el Programa de Estímulo al Desempeño del Personal Docente, que opera a nivel institucional con recursos federales
- el reconocimiento de Perfil Deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), gestionado por la Secretaría de Educación Pública
- el reconocimiento en el Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII), administrado por la Secretaría de Ciencias, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI), antes CONAHCYT

Estos programas evalúan de manera integral actividades docentes, de investigación, de gestión académica y de desarrollo profesional.

Como señalan algunos investigadores, estos programas funcionan como “dispositivos performativos que buscan construir un perfil específico de académico-investigador a partir de criterios particulares de evaluación” (Aguado-López y Becerril-García 2022, p. 43), priorizando principalmente la docencia en términos cuantitativos (carga horaria, número de estudiantes) y, en el ámbito de la investigación, la publicación de artículos científicos con presencia en bases de datos comerciales como Web of Science o Scopus. Esta caracterización revela que los instrumentos de evaluación no son neutrales, sino que moldean activamente las prácticas académicas, definen qué tipo de académico se valora y reconoce en el sistema universitario mexicano, y establecen jerarquías implícitas entre diferentes formas de trabajo académico.

La dualidad del sistema genera tensiones significativas. Mientras la evaluación formativa debería orientarse a la mejora pedagógica sin consecuencias punitivas, en la práctica, sus resultados frecuentemente se utilizan para decisiones administrativas. Por su parte, la evaluación sumativa para estímulos, aunque declarado mecanismo de reconocimiento al mérito, opera primordialmente como complemento salarial indispensable dada la insuficiencia de los salarios base, transformando su naturaleza y efectos. El sistema de evaluación docente universitaria

contempla múltiples dimensiones del trabajo académico, aunque con pesos y valoraciones diferenciadas que reflejan las prioridades implícitas de las políticas educativas. La Tabla 9 sintetiza las principales dimensiones evaluadas y las funciones correspondientes.

Tabla 9. Dimensiones y funciones universitarias que se evalúan.

Dimensión	Funciones específicas evaluadas
Docencia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Carga horaria frente a grupo (horas-semana-mes) ▪ Número de estudiantes atendidos ▪ Calidad de enseñanza evaluada mediante cuestionarios estudiantiles ▪ Actualización de programas ▪ Elaboración de materiales didácticos ▪ Dirección de tesis de licenciatura y posgrado
Investigación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Producción científica (artículos en revistas indexadas, libros, capítulos) ▪ Presentaciones en congresos ▪ Proyectos de investigación con financiamiento externo ▪ Reconocimiento del SNII ▪ Citas recibidas ▪ Dirección de proyectos de investigación estudiantil
Gestión académica y colegiada	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participación en Cuerpos Académicos ▪ Membresía en comités y comisiones universitarias ▪ Coordinación de programas académicos ▪ Participación en procesos de acreditación ▪ Evaluación de pares (como dictaminador) ▪ Organización de eventos académicos
Desarrollo profesional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Obtención de grados académicos (maestría, doctorado) ▪ Participación en programas de formación y actualización docente ▪ Estancias académicas ▪ Aprendizaje de idiomas ▪ Certificaciones profesionales o disciplinares
Difusión y extensión	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Divulgación científica ▪ Participación en medios de comunicación ▪ Vinculación con sectores productivos o sociales ▪ Servicios de consultoría ▪ Participación en programas de educación continua ▪ Actividades culturales

Fuente: Elaboración propia.

Además de las dimensiones y funciones, el sistema involucra múltiples actores institucionales que operan en diferentes niveles y con distintas atribuciones, configurando un entramado complejo de evaluadores, evaluados y mediadores. La identificación precisa de estos actores es fundamental para comprender la lógica operativa del sistema, tal como se muestra en la Tabla 10.

Tabla 10. Actores, organismos y forma de operar la evaluación docente.

Actores	Organismo	Forma de operar
Federales	Secretaría de Educación Pública (SEP)	A través de la Subsecretaría de Educación Superior, administra el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Este programa opera mediante convocatorias anuales donde los Profesores de Tiempo Completo (PTC) presentan sus expedientes documentales para obtener o renovar el reconocimiento de Perfil Deseable cada tres o seis años. La SEP también gestiona el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente en Universidades Públicas Estatales (ESDEPED), aunque la operación específica se delega a las instituciones.
	Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI)	Administra el Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII). Este organismo evalúa y otorga distinciones en diferentes niveles (Candidato, I, II, III y Emérito) que, aunque formalmente son reconocimientos honoríficos, conllevan estímulos económicos significativos para quienes laboran en instituciones públicas. La evaluación la realizan comisiones de área integradas por investigadores reconocidos.
Institucionales	Comisiones Internas Universitarias	Usualmente denominadas Comisiones Dictaminadoras o Comités de Evaluación, operan en cada universidad a nivel institucional, divisional o escuelas y facultades para evaluar expedientes que integran evidencias de labores docentes, de investigación y de gestión académica. Estas comisiones, generalmente integradas por académicos de alto nivel, tienen como funciones principales evaluar el desempeño docente en función de los criterios establecidos institucionalmente, dictaminar sobre procesos de ingreso, promoción y permanencia del personal académico, emitir recomendaciones o resoluciones sobre la asignación de estímulos académicos, reconocimientos o apoyos institucionales, garantizar la transparencia y equidad así como analizar evidencias documentales y resultados de autoevaluación.

Fuente: Elaboración propia.

En relación con las metodologías pueden agruparse en al menos cuatro modalidades principales, frecuentemente combinadas:

- Evaluación por expedientes o portafolios:** Los docentes integran expedientes documentales que evidencian las actividades realizadas durante el periodo evaluado. Estos portafolios incluyen constancias de cursos impartidos con cargas horarias, comprobantes de publicaciones (carátulas de artículos, libros, capítulos), evidencias de dirección de tesis (actas de examen, constancias de participación en congresos, documentos que acreditan participación en cuerpos colegiados, diplomas de cursos de actualización, entre otros).
- Criterios cuantificables y tabuladores de puntos:** Se asignan puntajes predeterminados a diferentes actividades mediante tabuladores institucionales. Por ejemplo: X puntos por hora de docencia frente a grupo, Y puntos por artículo publicado en revista indexada, Z puntos por libro publicado, W puntos por tesis dirigida.

- 3. Periodicidad establecida:** Las evaluaciones operan con diferentes temporalidades: Evaluación estudiantil semestral o cuatrimestral (al final de cada periodo lectivo), los estímulos al desempeño docente generalmente son anuales o bianuales. PRODEP, convocatorias anuales con resultados cuya vigencia es de 3 o 6 años. SNII: Candidatos evalúan cada cuatro años; Nivel I y II, cada 5 años; Nivel III cada cinco años en el primer y segundo reconocimientos y, a partir del tercer reconocimiento consecutivo en este nivel, la vigencia será de diez años, y Emérito la distinción será vitalicia. Esta multiplicidad de periodos significa que los académicos están constantemente preparando expedientes, renovando documentación y esperando resultados, lo que genera lo que podríamos llamar agotamiento, estrés y fatiga evaluativa.
- 4. Comisiones evaluadoras y revisión por pares:** La evaluación implica revisión colegiada por pares académicos, al menos formalmente. Sin embargo, la calidad de esta revisión varía enormemente. En el mejor escenario, evaluadores experimentados examinan cuidadosamente los expedientes, analizan la calidad de las publicaciones, contextualizan los logros según la trayectoria del evaluado y el campo disciplinar, y emiten juicios fundamentados.

8.3. La evaluación docente universitaria en las propias universidades

La evaluación de la práctica docente constituye una actividad central en las instituciones de educación superior (IES), ya que posibilita conocer y mejorar el trabajo que realiza el personal docente en las aulas y, con ello, se busca mejorar la calidad de los procesos de enseñanza. Como señalan algunos autores, la evaluación de la práctica docente es una tarea necesaria para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, considerando los diversos factores involucrados. (Seivane y Brenlla, 2021) En México, las universidades han desarrollado sistemas propios de evaluación docente que funcionan tanto como parte del sistema nacional de evaluación universitaria como mecanismos institucionales de mejora continua. Este doble carácter de la evaluación docente universitaria plantea importantes interrogantes sobre sus fundamentos, metodologías y efectos reales en la práctica pedagógica.

La evaluación docente en las universidades públicas mexicanas está regulada por reglamentos internos específicos. En el caso del Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación del Estado de Nuevo León (IIIIEPE) se realiza una evaluación anual de desempeño a todo el personal que presta servicios profesionales. Asimismo, el personal que realiza funciones de docencia es evaluado por sus estudiantes para atender áreas de mejora. La participación en los programas externos no es obligatoria ni se condicionan los resultados alcanzados a las percepciones salariales como sucede en otras instituciones de educación superior. Se debe entregar un informe mensual de actividades realizadas por todo el personal.

En la Escuela de Ciencias de la Educación de Nuevo León, se aplican instrumentos para recabar la opinión de los estudiantes respecto a las actividades que realizan sus docentes al término de cada semestre. No es obligatoria la participación en programas externos como el Reconocimiento en el

SNII o PRODEP, sin embargo, en los últimos años se ha ido incrementando. La participación en estos programas no está relacionada con las percepciones salariales. Se debe entregar a las autoridades de la institución un informe semestral de actividades realizadas por los docentes. No está reglamentado algún proceso para realizar algún tipo de evaluación a docentes.

En la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), desde hace varios años tiene establecido un proceso formal para la evaluación docente, particularmente en la evaluación formativa y la de estímulos y reconocimientos. La formativa es realizada por los estudiantes de nivel licenciatura al finalizar cada semestre. En el año 2005, este proceso se apoyaba en un instrumento diseñado para recopilar las opiniones de los alumnos sobre diversos aspectos del desempeño del profesor dentro del aula, el cual estaba conformado por 46 reactivos distribuidos en los siguientes rubros: “1) aptitud del profesor; 2) métodos de enseñanza; 3) uso y manejo de recursos; 4) uso y manejo del tiempo; 5) clima de aula; 6 normas y disciplinas; 7) estrategias de evaluación; y 8) momentos de evaluación” (Magaña y Aquino 2024, p. 6). En 2012, hubo una modificación al instrumento quedando en 36 ítems y 6 factores, siendo estos 1) planeación, estrategias docentes y habilidades de aprendizaje; 2) recursos de aprendizaje; 3) interacción maestro-alumno; 4) actitudes y valores, 5) evaluación del aprendizaje y 6) cumplimiento en las actividades áulicas. La última reestructuración del instrumento se realizó en el año 2024, el cual consta de 22 ítems y 3 factores: 1) Planeación y estrategias docentes; 2) Ambientes de aprendizaje y 3) Recursos de aprendizaje y evaluación (Magaña y Aquino (2024, p. 9).



La evaluación para estímulos y reconocimientos se lleva a cabo a través del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (ESDEPED). La aplicación de este programa en la UJAT se realiza en una plataforma digital en la que los docentes participantes deben ingresar y completar un formulario con su información académica y profesional. Una vez validado el cumplimiento de criterios señalados en la convocatoria, el sistema permite acceder al instrumento de evaluación, que está dividido en tres factores principales: calidad, dedicación y permanencia. Cada factor contiene rubros y subrubros específicos que deben ser llenados por el

docente, incluyendo la cantidad de unidades correspondientes y la evidencia documental que respalte cada actividad en cuanto a superación académica, calidad en la docencia, en la investigación, la tutoría y el trabajo colegiado. La plataforma permite cargar archivos, visualizar, sustituir o eliminar evidencias, y es fundamental guardar cada avance para que la información quede registrada correctamente.

Este proceso busca reconocer el desempeño docente mediante un puntaje total que puede traducirse en estímulos económicos, además de fomentar la mejora continua y la profesionalización de los docentes. Los estímulos económicos son otorgados de acuerdo con una escala de niveles de desempeño docente basada en dos criterios principales: puntuación global y puntuación de calidad, los cuales determinan el nivel alcanzado y el número de Unidades de Medida y Actualización (UMAs) asignadas como estímulo. El nivel es la categoría alcanzada según los puntajes y van del (I al IX). Si un docente obtiene una puntuación global de 750 y puntuación en calidad de 450, se ubica en el nivel V y recibe 5 UMAs. Si otro docente alcanza una puntuación global de 980 y una puntuación de calidad de 590, se ubica en el nivel IX recibe 14 UMAs mensuales. (UJAT, 2022).

Los docentes de tiempo completo y medio tiempo de la UJAT tienen la posibilidad de postularse al PRODEP y participar en este programa implica cumplir con una serie de requisitos académicos y administrativos, entre los que destacan: contar con grado mínimo de maestría (preferentemente doctorado), tener una antigüedad laboral establecida, y demostrar una trayectoria académica sólida en los últimos tres años. Esta trayectoria debe reflejarse en actividades de docencia, generación y aplicación del conocimiento, tutorías, y gestión académica. El proceso de postulación se realiza a través de una plataforma institucional, donde los docentes deben registrar su currículum, subir evidencias documentales que respalden sus actividades académicas, y presentar un plan de trabajo alineado con los objetivos del programa. La evaluación de las solicitudes está a cargo de una Comisión Dictaminadora, que revisa el cumplimiento de los criterios establecidos por la SEP antes de remitir las propuestas para su validación final.

Obtener el Perfil Deseable PRODEP representa un reconocimiento institucional al compromiso académico del docente, además de abrir la puerta a apoyos económicos, participación en cuerpos académicos, y mayores oportunidades de desarrollo profesional. En este sentido, la participación en PRODEP no solo fortalece la carrera individual del profesor, sino que también contribuye al crecimiento y consolidación de la calidad educativa en la UJAT. En el año 2024, este reconocimiento lo tenían 553 profesores de los cuales el 49% son mujeres y el 51% hombres. (UJAT, 2024, p.15). En relación con la participación de los profesores de la UJAT en el SNII se realiza mediante convocatorias abiertas por la SECIHTI en las que los docentes pueden postularse para obtener el reconocimiento como investigadores nacionales. Para ello, deben cumplir con requisitos como realizar actividades sistemáticas de investigación científica o tecnológica, presentar productos académicos documentados (artículos, libros, capítulos, dirección de tesis, etc.) y estar adscritos a instituciones de educación superior como la UJAT.

La universidad facilita este proceso a través de su Dirección de Investigación, que proporciona información sobre los criterios específicos de evaluación y los parámetros de referencia. Además, apoya a los docentes en la preparación de sus expedientes y en la interpretación de los lineamientos del SNII. Esta participación no solo representa un reconocimiento académico, sino

que también fortalece la visibilidad científica de la UJAT a nivel nacional e internacional. En el año 2024, la UJAT contaba con 387 profesores en el SNII, de los cuales el 33.1% son candidatos, el 57.1% cuentan con el nivel 1, el 8.3% nivel 2, el 1.3% nivel 3 y el 0.2% emérito.

En el caso de la Universidad Veracruzana (UV) en cada periodo escolar se realiza una Evaluación de la práctica docente, llamada Sistema de Evaluación al Desempeño Docente (SEDDUV). Esta se lleva a cabo al finalizar el semestre donde los estudiantes evalúan 3 dimensiones con sus respectivas categorías e ítems para opinar sobre el desempeño de sus profesores en sus materias, por ejemplo:

- Planeación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, (tiene 2 categorías y 3 ítems)
- Conducción de los procesos de enseñanza-aprendizaje (con 5 categorías y 7 ítems)
- Valoración de impacto del proceso de enseñanza-aprendizaje (cuenta con 2 categorías y 3 ítems)

Cabe señalar que al final de esta evaluación se integra una pregunta abierta, sobre ¿qué tan satisfecho se siente el alumno con el desempeño de su profesor?, siendo así una evaluación cuantitativa y cualitativa. “Los resultados que se obtengan serán base de diferentes procesos de planeación académica, tales como la formación de académicos, el otorgamiento de reconocimientos y estímulos y en general el mejoramiento de los programas educativos”. (Universidad Veracruzana, 2025, párr. 1). Por otro lado, también se evalúa la labor tutorial de los docentes donde cada profesor llega a tener de 5 hasta 30 tutorados de acuerdo con su contratación.

En lo que respecta a las reglas de ingreso promoción y permanencia, es pertinente hacer mención que los profesores que aspiran a ocupar alguna plaza o asignatura vacantes también son sometidos a un tipo de evaluación para conocer su idoneidad para ocuparla. En esta, se evalúan variadas categorías e indicadores y, para quien ya pertenece a la UV, se considera la evaluación docente y tutorial a partir de un puntaje de 80 puntos. Este proceso de ingreso se divide en dos partes: uno sobre méritos académicos y el otro de demostración práctica, de acuerdo con el Estatuto del Personal académico de la UV que establece las reglas de ingreso, promoción y permanencia de su personal docente, mismo que va cambiando, ajustándose a las necesidades de la universidad.

En cuanto al Programa de Estímulos al Desempeño Docente de Educación Media Superior y Superior, en la Universidad Veracruzana se denomina Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico de la Universidad Veracruzana (PEDPA-UV) que:

(...) se constituye como un programa estratégico que reconoce a todo el personal académico que, además de cumplir con las actividades regulares de acuerdo con su tipo de contratación, realiza esfuerzos adicionales para apoyar en el logro de las metas institucionales. Este programa busca promover una planeación académica con objetivos, estrategias, acciones y metas, que fortalezcan la calidad en la formación del alumnado, basada en la actualización del personal académico que realiza actividades sustantivas de docencia, gestión, tutoría y generación de conocimiento, y además participa en Cuerpos Académicos que apoyan la excelencia de los programas educativos institucionales. En este sentido, el PEDPA-UV otorga los estímulos económicos diferenciados e independientes al salario, ya que no constituyen un ingreso fijo, regular ni permanente. (Universidad Veracruzana, 2022, p.3)

Según las Reglas Operativas del PEDPA-UV en su Artículo 3º este programa reconoce y estimula:

1. La actualización pedagógica y disciplinar e interdisciplinaria permanente.
2. La movilidad académica institucional e interinstitucional.
3. El desarrollo e implementación individual y colegiada de productos para el fortalecimiento de la formación integral del alumnado en los diversos programas educativos de la institución, preferentemente a través de procesos innovadores.
4. La obtención de resultados favorables en la evaluación de la práctica docente y evaluación del desempeño académico por Consejo Técnico y/u Órgano Equivalente a Consejo Técnico.
5. La participación en Cuerpos Académicos y redes de colaboración.
6. La publicación de resultados de investigación en espacios especializados y la realización de productos y actividades de difusión y divulgación del conocimiento, vinculadas con los sectores público, privado y social.
7. La realización de actividades de tutoría en sus diversas modalidades, avaladas en el Sistema Institucional de Tutorías.
8. La participación en comisiones para la evaluación y acreditación de los programas educativos por los organismos nacionales reconocidos por el Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES) e internacionales.
9. La contribución en la revisión, creación y actualización de los planes y programas de estudio en sus distintas modalidades y niveles.
10. La colaboración en actividades de gestión para lograr las metas del Programa de Trabajo Institucional vigente. (Universidad Veracruzana. 2022 pp. 4-5)

Como se puede observar, el desarrollar cada uno de estos aspectos repercute en una evaluación satisfactoria que otorga estímulos económicos a los profesores de asignatura, medios tiempos y tiempos completos quienes de manera volitiva decidieron inscribirse a este programa. Para ello se integran a una plataforma las evidencias acordes a cada categoría los trabajos realizados durante dos años según las fechas especificadas en la convocatoria. Además, el equipo directivo de cada facultad o coordinación agregan otras actividades realizadas para que también sean evaluadas.

Los estímulos económicos son otorgados de acuerdo con una escala de niveles de desempeño docente basada en tres criterios principales: puntuación de calidad, de permanencia y dedicación, los cuales determinan el nivel alcanzado y el número de Unidades de Medida y Actualización (UMAs) asignadas como estímulo. El nivel es la categoría alcanzada según los puntajes y van del (I) al VI). Si un docente obtiene una puntuación entre 601 a 700, se ubica en el nivel IV y recibe 4 UMAs mensuales. Si otro docente alcanza una puntuación entre 851 obtiene el nivel VI recibe 6.5 UMAs (Universidad Veracruzana, 2022).

Por otro lado, a los profesores de tiempo completo se les solicita realizar una Planeación del Trabajo Académico (PlaTA) en donde éste se compromete a ejecutar una serie de actividades en el área de la docencia, gestión, aplicación del conocimiento, tutorías y cargarlas en el sistema para que, al cabo de un año elabore un Reporte de Autoevaluación (RAE) en donde hace una autorreflexión de los logros realizados y comente por qué si es el caso, no pudo materializar algunas actividades. Posteriormente, los Consejos Técnicos (CT) u Órganos Equivalentes al Consejo Técnico (OECT), tendrán disponible esta información en el sistema para la validación del PlaTA y podrán llevar a cabo la revisión de los Reportes de Autoevaluación, cuyo resultado quedará asentado en un acta. Además, hay que mencionar que existe la evaluación al desempeño académico por el Consejo Técnico u Órgano Equivalente dentro de la Universidad Veracruzana que:

“

(...) se trata de un proceso de carácter institucional que involucra a toda la planta académica con el objetivo de valorar el desempeño integral de sus funciones: docencia, generación y aplicación de conocimientos –o creación, recreación y difusión artística para el caso de los ejecutantes–, gestión y tutorías. Esta evaluación se realiza en cada periodo escolar mediante un sistema diseñado para tal efecto, y es un ejercicio colegiado riguroso y responsable a través del cual se evalúa al personal académico adscrito a la entidad, con apoyo en los registros de los que ésta dispone, los de otras entidades y dependencias institucionales, así como las evidencias aportadas por la persona a evaluar. Además, los resultados son considerados en el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico.
(Universidad Veracruzana, 2023, p. 2)

”

Este instrumento consta de 3 categorías en las que se evalúan:

- **Las funciones académicas.** Esta categoría es la esencia de la práctica docente.
- **La contribución al desarrollo de la entidad académica.** Esta categoría evalúa la contribución con sus actividades a las metas del Plan de Desarrollo de la Entidad Académica (PLADEA).
- **Las obligaciones del personal académico.** En donde el profesor cumpla con las obligaciones académicas y administrativas por las que fue contratado.

Como se puede observar, para evaluar la calidad educativa en la Universidad Veracruzana se cuenta con una serie de instrumentos para reconocer el desempeño de sus profesores, estos al transcurrir del tiempo se han ido actualizando para fomentar el desempeño profesional de sus profesores. En los mecanismos mencionados se integran la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, con la intención de mejorar sus procesos, obtener datos confiables en cuanto a

la capacidad y con ello beneficiar con estímulos académicos a sus profesores quienes cumplen con lo requerido para elevar los estándares de calidad de su facultad y por ende de la UV.

8.4. Problemáticas y debates que suscita la evaluación docente aplicada

Como se ha venido mencionando, la evaluación docente en el país se encuentra atravesada por múltiples tensiones que reflejan debates epistemológicos, metodológicos, éticos y políticos fundamentales. En el imaginario de estudiantes y profesores, la evaluación se asocia frecuentemente con ideas de control, clasificación social o castigo, revelando la complejidad del fenómeno evaluativo más allá de sus declaraciones oficiales. Este apartado analiza las problemáticas y debates que suscita la evaluación docente aplicada en México, incorporando tanto un análisis de las cuestiones filosóficas que plantea, cómo las tensiones que emergen de su aplicación práctica en el sistema universitario. El análisis de estos debates implica la revisión de teorías y revela que las controversias sobre la evaluación docente no son meramente técnicas, sino que reflejan concepciones diferentes sobre la naturaleza del conocimiento, la finalidad de la educación y el papel de las universidades en la sociedad.

El debate sobre la evaluación docente se inscribe en una tensión epistemológica más amplia entre dos paradigmas fundamentales para comprender la producción y validación del conocimiento. El paradigma positivista, heredero de la revolución científica del Renacimiento, concibe la realidad como una entidad objetiva, externa y medible. Desde esta perspectiva, "conocer la realidad se reduce a aplicar el método científico a una 'cosa' que tiene que ser materia visible para poderla medir y controlar, para ponerla en un laboratorio y hacer experimentos que otros puedan reproducir" (Carabajosa, 2011, p. 184).

Este enfoque, aplicado a la evaluación docente, privilegia instrumentos de medición y cuantificación y busca mantener la neutralidad del evaluador. En contraste, el paradigma interpretativo concibe al conocimiento como "una expresión de la intersubjetividad reflexiva entre científico y sujeto de estudio" (Levinson et al., 2007, p. 826). "El evaluador que elige esta opción considera que la neutralidad es una impostura y explica sus compromisos, destacando la necesidad de una ética". (Carabajosa, 2011, p. 188) "En contraste desde el paradigma interpretativo, de la evaluación cualitativa, de la etnografía y del constructivismo, el conocimiento es una construcción histórica y social, es decir que necesita del contexto para poder ser entendido e interpretado". (Carabajosa, 2011, p. 191)

Esta tensión epistemológica no es abstracta, sino que tiene consecuencias prácticas inmediatas. El paradigma que predomina determinará qué se evalúa, cómo se evalúa, quién evalúa y, fundamentalmente, qué se considera como evidencia válida de calidad docente. Los fenómenos educativos son esencialmente históricos y contextuales: ocurren en momentos específicos, involucran sujetos particulares con trayectorias únicas y se desarrollan en condiciones institucionales y sociales determinadas. Los hechos o fenómenos educativos son dinámicos, son únicos e irrepetibles por lo que no se pueden reproducir nuevamente.

Esta característica plantea un desafío fundamental para la evaluación: ¿cómo pueden instrumentos estandarizados y descontextualizados capturar la especificidad histórica y contextual de la práctica docente? Desde el paradigma cuantitativo, se “reduce y fragmenta al objeto para su mejor control, mientras que la alternativa cualitativa es holística y por ser tal procura considerar al objeto de evaluación en toda su complejidad” (Carabajosa, 2011, p. 189) Esta diferencia no es trivial: determina si la evaluación docente puede o no capturar dimensiones esenciales como el clima del aula, las dinámicas relacionales, los procesos de construcción de significado o la pertinencia cultural de las prácticas pedagógicas.

Al respecto, Vera (2018) propone una metáfora potente para analizar críticamente las políticas y métodos de evaluación del trabajo académico en México: “los cuatro jinetes de la evaluación”, que representan cuatro efectos adversos interconectados del sistema evaluativo actual: productivismo, reduccionismo, cuantofrenia y simulación. Con la descripción de cada jinete como lo llama Vera, hemos preparado la Tabla 11, tratando de describir mejor su propuesta:

Tabla 11. Los Cuatro Jinetes de la Evaluación.

Jinete	Problema central	Descripción	Efecto no deseado
Productivismo	Conspiración contra la calidad.	El sistema premia la capacidad de entregar productos terminados por encima de la calidad. Ser “productivo” se ha convertido en la calidad más rentable.	Desalienta la investigación de calidad. Vale más hacer “más cosas” que hacer “mejores cosas”.
Reducciónismo	Saturación de evaluadores.	Los procedimientos sobrecargan a los evaluadores, haciendo materialmente imposible utilizar su experiencia para evaluar con detalle los productos.	Los evaluadores se ven arrinconados a premiar solo la cantidad de productos terminados.
Cuantofrenia	Numerología y fetiche de la cantidad.	Presión creciente para evaluar mediante indicadores numéricos. Dependencia obsesiva de la medición y fe arcana en que los números revelan la esencia oculta de las cosas.	Patología que reduce la complejidad académica a cifras descontextualizadas.
Simulación	Academia clientelista	Discordancia entre reglas formales de evaluación y prácticas reales institucionales. Las evaluaciones son opacas y tendenciosas.	Fomenta sospecha sobre autoridades y evaluadores. El productivismo y Cuantofrenia se ven como “males menores” pese a sus defectos conocidos.

Fuente: Elaboración propia.

Nota: La tabla facilita identificar las interrelaciones entre los cuatro problemas que, según Vera Martínez (2018), distorsionan la evaluación académica en México y en otros contextos similares.

La evaluación educativa enfrenta una paradoja fundamental: aunque se presenta bajo el discurso de la mejora continua, frecuentemente se percibe como un instrumento de medición y clasificación que genera desconfianza entre docentes y comunidades escolares. Esta tensión surge porque el propósito declarado de aprender de los errores y fortalecer procesos educativos puede transformarse, en la práctica, en una valoración del desempeño individual que ignora la

complejidad de los factores que intervienen en el aprendizaje. Cuando la atención se centra en evaluar a las personas más que en comprender los procesos, se pierden las posibilidades transformadoras de la evaluación y se alimenta la resistencia de quienes participan en ella. Para que la evaluación tenga legitimidad y utilidad real, resulta indispensable construir confianza genuina con todos los actores involucrados, lo cual va mucho más allá de cualquier objetivo administrativo o de gestión (Santizo y Flamand, 2024).

Una de las problemáticas más acuciantes de la evaluación académica es que “ésta ha quedado ligada a la distribución de compensaciones económicas que complementan los exiguos salarios de profesores e investigadores” (Vera, 2018, p. 28). Esta vinculación genera una distorsión fundamental: “no se evalúa para mejorar sino para gestionar sobresueldos” (Vera, 2018, p. 28) En México, “el porcentaje de recompensas ‘complementarias’ para los académicos puede significar el doble de su salario base (mientras que en otros países los estímulos no rebasan más del diez por ciento)” (Vera, 2018, p. 28). Esta dependencia económica transforma radicalmente el significado de la evaluación, convirtiéndola en un mecanismo de supervivencia económica más que en una herramienta de mejora profesional.

Por su parte, Lastra y Comas (2014) han caracterizado esta situación como el dilema del profesor universitario, entre el estímulo económico y la epistemodinámica, creando una tensión estructural entre la necesidad de obtener recursos adicionales y el desarrollo genuino del conocimiento. Esta presión económica puede llevar a los docentes a priorizar actividades que son bien valoradas en los instrumentos de evaluación, aunque no necesariamente sean las más significativas para su desarrollo profesional o para el aprendizaje de sus estudiantes.

Una transformación fundamental requeriría repensar la vinculación directa entre evaluación y compensación económica. Mientras la evaluación siga siendo primordialmente un mecanismo de obtención de sobresueldos, será difícil recuperar su sentido formativo y de mejora continua. Esto no significa necesariamente eliminar por completo los estímulos económicos, pero sí requiere reducir su peso en el ingreso total de los académicos y fortalecer los salarios base, de modo que la evaluación pueda recuperar funciones más orientadas al desarrollo profesional y la mejora institucional que a la supervivencia económica.

Para Diana Carbajosa, se requiere transformar la evaluación de un ejercicio burocrático de rendición de cuentas en un proceso formativo de reflexión crítica sobre la práctica. Como propone el modelo constructivista, “el conocimiento se construye cuando un sujeto asigna significados a la experiencia. Lo que buscamos a través de la experiencia de aprendizaje es hacer propio un conocimiento de manera permanente” (Carbajosa, 2011, p. 188). El análisis de las problemáticas y debates en torno a la evaluación docente revela que no estamos frente a meros problemas técnicos de diseño instrumental, sino ante tensiones epistemológicas, éticas y políticas fundamentales sobre la naturaleza del conocimiento, el sentido de la educación superior y el papel de las universidades en la sociedad.



En la actualidad la evaluación docente enfrenta múltiples paradojas que dificultan su transformación: la necesidad de transparencia que legitima sistemas reduccionistas, las funciones latentes que hacen funcional lo que es disfuncional, la colaboración activa de los evaluados en la reproducción del sistema que critican, y la ausencia de alternativas claras que puedan sustituir el modelo actual sin generar nuevos problemas. Sin embargo, existen rutas de transformación posibles. El modelo de evaluación democrática, la incorporación de metodologías cualitativas, el reconocimiento de la diversidad disciplinar y contextual, la desvinculación parcial entre evaluación y compensación económica, la recuperación del sentido formativo y la participación genuina de la comunidad académica en el diseño evaluativo representan horizontes hacia los cuales avanzar.

La transformación de la evaluación docente universitaria requiere, en última instancia, un debate público, abierto y democrático sobre las finalidades de la educación superior, los criterios de calidad académica y el tipo de universidad que queremos construir. Solo mediante este cuestionamiento radical y esta deliberación democrática podremos avanzar hacia sistemas de evaluación que efectivamente contribuyan a la mejora de la docencia, al desarrollo profesional de los académicos y a la construcción de universidades más justas, democráticas y comprometidas con el bien público.

8.5. Resultados y efectos conseguidos

La evaluación docente universitaria en México ha operado durante más de tres décadas con la promesa de mejorar la calidad educativa, profesionalizar al magisterio y elevar los estándares académicos de las instituciones de educación superior. Sin embargo, la distancia entre los objetivos declarados y los resultados efectivamente alcanzados plantea interrogantes fundamentales sobre la eficacia, pertinencia y consecuencias reales de estos sistemas evaluativos. Como señalan algunos investigadores:

Otro desafío tiene que ver con el desarrollo de una verdadera cultura de la evaluación del desempeño de los profesores, que no se limite a obtener y acumular evidencias, sino a transformarlas en decisiones y acciones cuyo impacto se traduzca en el aseguramiento de procesos educativos de calidad. (Pacheco et al. 2018, p. 10)

Esta observación apunta a uno de los problemas centrales: la evaluación se ha institucionalizado como práctica burocrática sin que necesariamente se traduzca en mejoras sustantivas de la calidad educativa. Este apartado examina críticamente los resultados y efectos de la evaluación docente, contrastando los objetivos planteados con los logros documentados, analizando tanto las consecuencias intencionales como los efectos no previstos, y ofreciendo valoraciones fundamentadas sobre el estado actual y las perspectivas del sistema evaluativo.

Los sistemas de evaluación docente en el país se han justificado mediante un conjunto de objetivos que, en su formulación oficial, buscan:

1. **Elevar la calidad de la educación superior**, mediante la identificación y reconocimiento de las buenas prácticas docentes.
2. **Profesionalizar al personal académico**, impulsando su desarrollo profesional continuo y la actualización de sus competencias pedagógicas y disciplinares.
3. **Establecer mecanismos transparentes**, para la asignación de estímulos económicos y el reconocimiento del desempeño académico.
4. **Generar información relevante**, para la toma de decisiones institucionales sobre formación docente, diseño curricular y políticas educativas.
5. **Promover la rendición de cuentas**, de las instituciones de educación superior ante la sociedad sobre la calidad de la docencia que ofrecen.

En el contexto universitario específicamente, no se localizaron estudios longitudinales rigurosos que demuestren que las universidades con sistemas de evaluación docente más desarrollados o exigentes produzcan egresados con mejores competencias profesionales o académicas. La relación entre evaluación docente y calidad educativa, aunque asumida como evidente en el discurso oficial, permanece empíricamente esquiva. La evaluación genera volúmenes masivos de datos, pero estos frecuentemente no se traducen en información procesable que oriente decisiones institucionales significativas. Las instituciones acumulan expedientes, tabulan puntajes, generan rankings, pero carecen de mecanismos efectivos para transformar esta información en programas de formación docente, ajustes curriculares o innovaciones pedagógicas.

Académicos en instituciones periféricas, con mayores cargas docentes, recursos limitados y sin acceso a redes académicas establecidas, enfrentan desventajas sistemáticas en evaluaciones diseñadas implícitamente para instituciones centrales y bien dotadas. Los sistemas evaluativos estandarizados tienden a perpetuar jerarquías institucionales y disciplinares, premiando a quienes ya gozan de posiciones privilegiadas. En cuanto al desarrollo profesional docente, los resultados muestran que la evaluación ha impulsado ciertos tipos de formación, pero no

necesariamente aquella más relevante para la mejora de la docencia. En la práctica, esta articulación frecuentemente está ausente: se evalúa, pero no se ofrece formación pertinente; se identifican debilidades, pero no se proveen recursos para superarlas.

Lo anterior nos lleva a pensar que instituciones con mayores recursos y mejor posicionadas tienden a obtener mejores resultados en las evaluaciones, no necesariamente porque su docencia sea superior, sino porque sus académicos disponen de mejores condiciones para producir los indicadores valorados por los sistemas evaluativos. El análisis de los resultados y efectos de la evaluación docente revela una distancia considerable entre los objetivos declarados y los logros alcanzados. Aunque el discurso oficial presenta la evaluación como herramienta fundamental para mejorar la calidad educativa, la evidencia empírica disponible no sustenta esta afirmación de manera concluyente.

Los resultados documentados muestran:

- Ausencia de evidencia concluyente sobre mejoras en la calidad fundamental del aprendizaje estudiantil.
- Logros parciales en formalización institucional, credencialización docente e incremento de indicadores cuantitativos de producción académica.
- Efectos adversos significativos incluyendo productivismo, reduccionismo, cuantofrenia, simulación, distorsión de prioridades, erosión del clima académico y reproducción de inequidades.
- Problemas fundamentales de validez, confiabilidad, transparencia y equidad en muchos instrumentos y procesos evaluativos.

La valoración crítica sugiere que el balance entre costos y beneficios de los sistemas evaluativos actuales es, en el mejor escenario, incierto. Los enormes recursos (financieros, temporales, humanos, psicológicos) invertidos en evaluación no han producido retornos proporcionales en mejora de la calidad educativa fundamental. La persistencia de sistemas evaluativos deficientes se explica, como argumenta Vera (2018), no porque cumplan efectivamente sus objetivos manifiestos, sino porque satisfacen funciones latentes que permiten al sistema institucional continuar operando: legitimación de decisiones administrativas, satisfacción de demandas de rendición de cuentas, gestión provisional del problema salarial y resolución de la saturación evaluativa mediante el reduccionismo cuantitativo.

La comprensión de las funcionalidades latentes es crucial para imaginar transformaciones viables. No basta con criticar los defectos del sistema actual; es necesario reconocer qué funciones cumple (aunque imperfectamente) y proponer alternativas que puedan cumplir esas funciones de manera más efectiva y con menos efectos adversos. La evidencia sugiere que, en su forma actual, la evaluación docente universitaria en México no está cumpliendo suficientemente este propósito fundamental. Se evalúa extensivamente, pero se mejora limitadamente. La transformación del sistema evaluativo requiere no solo ajustes técnicos a los instrumentos, sino un replanteamiento fundamental de los objetivos, supuestos y estructuras que lo sostienen. Requiere, como propone el modelo de evaluación democrática, involucrar genuinamente a las

comunidades académicas en la construcción de sistemas evaluativos que efectivamente sirvan para mejorar la docencia, no solo para contabilizarla.

Requiere también, crucialmente, abordar las condiciones estructurales que hacen disfuncional el sistema actual: salarios base insuficientes que crean dependencia de estímulos; sobrecarga de trabajo que hace imposible la evaluación rigurosa; falta de recursos para formación docente que hace inoperante la retroalimentación evaluativa; y culturas institucionales que priorizan el control sobre el desarrollo profesional. Sin transformar estas condiciones estructurales, es improbable que mejoras incrementales a los instrumentos y procedimientos evaluativos produzcan resultados sustantivamente diferentes. La evaluación a los docentes que trabajan en la educación superior enfrenta así, no solo desafíos técnicos sino políticos, económicos y culturales fundamentales que requieren ser abordados de manera integral.

8.6. Reflexiones, retos y propuestas para la mejora de la evaluación docente universitaria

Después de analizar los fundamentos, prácticas, problemáticas y resultados de la evaluación docente, es momento de articular reflexiones críticas sobre la realidad analizada, identificar los factores que determinan el éxito o fracaso de los sistemas evaluativos actuales, y proponer ideas concretas para actuaciones futuras que puedan transformar la evaluación en una herramienta genuinamente orientada a la mejora de la calidad educativa. El análisis precedente ha revelado que la evaluación docente universitaria en México enfrenta no solo desafíos técnicos de diseño instrumental, sino tensiones epistemológicas, contradicciones estructurales y efectos adversos sistemáticos que requieren ser abordados de manera integral. Las propuestas de mejora deben reconocer esta complejidad y evitar soluciones simplistas que ignoren las causas profundas de los problemas identificados.

Una primera reflexión fundamental es el reconocimiento de la profunda brecha entre el discurso oficial sobre la evaluación docente y su realidad operativa. Reconocer esta brecha es crucial porque implica que las reformas meramente técnicas a los instrumentos evaluativos serán insuficientes si no se abordan las funciones reales que la evaluación cumple en el sistema universitario mexicano.

Una segunda reflexión central es la paradoja documentada en el capítulo previo: décadas de evaluación sistemática no han producido evidencia concluyente de mejoras en la calidad fundamental de la educación universitaria. Esta paradoja revela que la evaluación, tal como está configurada actualmente, no está funcionando como herramienta de mejora sino como ritual burocrático. La reflexión profunda sobre esta paradoja debe cuestionar no solo los instrumentos sino los supuestos fundamentales sobre los que se construye el sistema evaluativo actual: ¿Es posible mejorar la docencia mediante evaluaciones que priorizan la cuantificación sobre la comprensión? ¿Pueden las evaluaciones estandarizadas capturar la complejidad y diversidad de la práctica docente? ¿Es viable una mejora genuina en contextos de sobrecarga, desconfianza y dependencia económica de los estímulos?

Una tercera reflexión fundamental es la tensión inherente entre dos finalidades distintas de la evaluación: el control administrativo y el desarrollo profesional. Esta tensión no es fácilmente resoluble porque responde a intereses legítimos, pero potencialmente contradictorios. Las instituciones necesitan mecanismos de rendición de cuentas y distribución de recursos; los docentes necesitan retroalimentación formativa y apoyo para mejorar. El problema surge cuando se pretende que un mismo sistema evaluativo cumpla simultáneamente funciones incompatibles. Por lo anterior, quizás sea necesario separar claramente las funciones sumativas (con consecuencias para empleo, promoción, estímulos) de las funciones formativas (orientadas al desarrollo profesional), cada una con sus propios instrumentos, procedimientos y usos.

Una cuarta reflexión epistemológica fundamental es el reconocimiento de que la pretendida neutralidad y objetividad de la evaluación cuantitativa es, en realidad, una impostura que oculta valores, sesgos y relaciones de poder. En este sentido se debe cuestionar no sólo cómo se evalúa sino qué se valora en la evaluación, reconociendo que estas valoraciones no son técnicas sino

políticas, no son neutrales sino cargadas de supuestos sobre la naturaleza y finalidades de la universidad.

Una quinta reflexión, frecuentemente ignorada, es el costo humano de los sistemas evaluativos actuales: estrés, ansiedad, frustración, sensación de vigilancia constante, erosión de la motivación intrínseca, deterioro de las relaciones colegiadas. Aunque estos costos psicológicos y sociales son difíciles de cuantificar, son reales y significativos. La reflexión sobre este costo humano debe cuestionar si estamos dispuestos a aceptar estos costos como precio inevitable de la rendición de cuentas, o si es posible imaginar sistemas evaluativos que sean menos invasivos, menos estresantes y más respetuosos de la dignidad y autonomía profesional de los docentes.

De acuerdo con las reflexiones anteriores, podemos detectar dos retos, uno que implica abandonar la ilusión de instrumentos universales y estandarizados en favor de marcos evaluativos flexibles que puedan adaptarse a diferentes contextos disciplinares, institucionales y pedagógicos, manteniendo estándares de calidad sin imponer homogeneidad. Y el reto metodológico que implica desarrollar sistemas que integren de manera sofisticada dimensiones cualitativas y cuantitativas de la evaluación, superando tanto el reduccionismo cuantitativo como el impresionismo cualitativo.

Como propuestas a corto, mediano y largo plazo se presentan las siguientes tablas.

Tabla 12. Propuestas a corto plazo para la mejora de la evaluación docente universitaria.

Nombre	Propuesta	Estrategia
Aumentar la transparencia radical	<ul style="list-style-type: none">▪ Todas las instituciones de educación superior hacen públicos inmediatamente todos sus criterios, procedimientos, tabuladores y resultados agregados de evaluación docente, respetando la confidencialidad de resultados individuales.	<ul style="list-style-type: none">▪ Publicación obligatoria en sitios web institucionales de todos los reglamentos, criterios y tabuladores de evaluación.▪ Informes anuales públicos con resultados agregados.▪ Mecanismos claros para que los evaluados puedan conocer y, si es necesario, impugnar sus resultados.
Fortalecer la retroalimentación formativa	<ul style="list-style-type: none">▪ Toda evaluación docente se acompaña de retroalimentación específica, constructiva y orientada a la mejora, dentro de plazos establecidos.	<ul style="list-style-type: none">▪ Diseño de sistemas de retroalimentación que vayan más allá de calificaciones numéricas.▪ Capacitación de evaluadores en dar retroalimentación constructiva.▪ Establecimiento de tiempos máximos para comunicar resultados con retroalimentación.▪ Creación de espacios de diálogo entre evaluadores y evaluados.
Vincular evaluación con programas de formación docente	<ul style="list-style-type: none">▪ Los resultados de la evaluación docente se traducen automáticamente en ofertas específicas de formación, talleres, acompañamiento pedagógico y recursos para	<ul style="list-style-type: none">▪ Fortalecimiento de centros de formación docente con recursos suficientes.▪ Diseño de programas de formación modulares que respondan a necesidades identificadas en evaluaciones.

	mejorar.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asignación de tiempo institucional para que los docentes participen en formación. ▪ Creación de programas de mentoría entre pares.
--	----------	---

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 13. Propuestas a mediano plazo para la mejora de la evaluación docente universitaria.

Nombre	Propuesta	Estrategia
Separar claramente funciones formativas y sumativas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Creación de dos sistemas evaluativos claramente diferenciados: uno formativo, continuo, confidencial, orientado exclusivamente al desarrollo profesional; otro sumativo, periódico, con consecuencias para promoción y estímulos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diseño de un sistema formativo de evaluación que opere con frecuencia (anualmente), sea confidencial, ofrezca retroalimentación rica y se vincule con formación. ▪ Diseño de un sistema sumativo que opere con menor frecuencia (cada 3-5 años), sea más formal y riguroso, y tenga consecuencias para promoción. ▪ Prohibición de uso de resultados formativos para decisiones sumativas.
Reducir la dependencia económica de estímulos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Incremento significativo y sostenido de salarios base académicos, acompañado de reducción gradual del peso de estímulos evaluativos en el ingreso total. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Negociaciones para reasignar recursos de programas de estímulos hacia salarios base. ▪ Establecimiento de tope máximo (por ejemplo, 30% del ingreso total) que pueden representar los estímulos. ▪ Garantía de estabilidad salarial que no dependa de evaluaciones anuales.
Invertir en investigación sobre evaluación docente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Creación de líneas de investigación sistemática sobre evaluación docente universitaria en México, con financiamiento sostenido y vínculos con toma de decisiones de política educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Financiamiento de estudios longitudinales que relacionen evaluación docente con resultados de aprendizaje. ▪ Investigación sobre impactos de diferentes modelos evaluativos. ▪ Estudios cualitativos sobre experiencias y percepciones de evaluados y evaluadores. ▪ Creación de redes de investigadores en evaluación docente.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 14. Propuestas a largo plazo para la mejora de la evaluación docente universitaria.

Nombre	Propuesta	Estrategia
Adoptar un modelo de evaluación democrática y participativa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Transformación fundamental del diseño e implementación de sistemas evaluativos para incorporar participación genuina 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Creación de comisiones paritarias (autoridades, docentes, estudiantes) para diseño de sistemas evaluativos. ▪ Consultas amplias antes de implementar cambios significativos. ▪ Espacios institucionalizados de debate sobre

	de todas las comunidades académicas afectadas.	propósitos y métodos de evaluación. ■ Derecho de comunidades académicas a proponer alternativas evaluativas. ■ Evaluación participativa de los propios sistemas evaluativos.
Reorientar hacia una evaluación más cualitativa y comprensiva	■ Desplazamiento gradual desde evaluación primordialmente cuantitativa hacia enfoques más cualitativos y comprehensivos que puedan capturar la complejidad de la práctica docente.	■ Incorporación de portafolios de enseñanza que documenten el trabajo docente a lo largo del tiempo. ■ Uso de estudios de caso y narrativas docentes. ■ Observaciones etnográficas de prácticas pedagógicas. ■ Evaluación de procesos y no solo resultados. ■ Formación de evaluadores en metodologías cualitativas rigurosas.
Replantear el balance entre docencia, investigación y extensión	■ Revisión fundamental de cómo se valoran las diferentes funciones universitarias, reconociendo la docencia como actividad central y de igual valor que la investigación.	■ Establecimiento de esquemas de promoción y estímulos que valoren equitativamente docencia, investigación y extensión. ■ Creación de trayectorias académicas diferenciadas (docente-investigador, docente principalmente, investigador principalmente) con igual prestigio. ■ Reconocimiento de la excelencia docente con premios, distinciones y recursos equivalentes a los de investigación.
Transformar la cultura institucional hacia la confianza y mejora continua	■ Transformación cultural profunda desde una cultura de desconfianza, vigilancia y control hacia una cultura de confianza profesional, autonomía académica y mejora continua.	■ Reducción de mecanismos de vigilancia y control. ■ Aumento de espacios de autonomía profesional. ■ Promoción de comunidades de aprendizaje entre docentes. ■ Celebración pública de innovaciones y mejoras; tratamiento de errores como oportunidades de aprendizaje. ■ Liderazgo académico que modele confianza y apertura.

Fuente: Elaboración propia.

La valoración de la labor docente en instituciones de educación superior mexicanas se encuentra en una encrucijada. Como documenta este capítulo, el sistema actual presenta problemas fundamentales que no pueden ser resueltos mediante ajustes incrementales superficiales. Las propuestas aquí presentadas buscan trazar un camino desde la realidad problemática actual hacia un horizonte donde la evaluación docente efectivamente contribuya a mejorar la educación universitaria. Este camino requiere valentía para cuestionar supuestos arraigados, voluntad política para implementar reformas estructurales, recursos adecuados para sostener las transformaciones, y paciencia para permitir que los cambios culturales profundos maduren.

Este principio fundamental debe guiar todas las reformas: la evaluación existe para servir a la mejora del aprendizaje estudiantil y al desarrollo profesional docente, no como ejercicio burocrático autorreferencial. El futuro de la evaluación del profesorado universitario en México dependerá de nuestra capacidad colectiva para imaginar y construir alternativas que sean

simultáneamente rigurosas y humanas, exigentes y respetuosas, transparentes y contextualizadas, formativas y justas. Las decisiones que tomemos hoy determinarán si ese futuro representa una continuación de los problemas actuales o una transformación genuina hacia sistemas evaluativos que efectivamente sirvan a su propósito fundamental: promover una educación universitaria de excelencia que forme profesionales competentes, ciudadanos críticos y personas íntegras.

8.7. Referencias

- Aguado-López, E., & Becerril-García, A. (2022). Universidades públicas mexicanas: Reglamentos de evaluación académica como dispositivos performativos. *Perfiles Educativos*, 44(175), 42–63. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.175.60397>
- Carabajosa, D. (2011). Debate desde paradigmas en la evaluación educativa. *Perfiles Educativos*, 33(132), 181–190. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000200011
- Lastra, R., & Comas, O. (2014). El profesor universitario: Entre el estímulo económico y la epistemodinámica. *Revista de la Educación Superior*, 43(170), 57–87. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci>
- Magaña, D., Aquino, S., & Silva, M. (2024). *Validación del instrumento de evaluación al desempeño docente: Perspectiva estudiantil*. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Pacheco, M., Ibarra, I., Iñiguez, M., Lee, H., & Sánchez, C. (2018). La evaluación del desempeño docente en la educación superior. *Revista Digital Universitaria*, 19(6), 1–17. <https://doi.org/10.22201/codeic.1>
- Santizo, C., & Flamand, L. (2024). *Análisis comparado de las políticas de evaluación educativa* (1.^a ed.). Universidad Autónoma Metropolitana.
- Seivane, M., & Brenlla, M. (2021). Evaluación de la calidad docente universitaria desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14(1). <https://doi.org/10.15366/riee2021.14.1>
- Silva, L. (2023). Congruencia entre la práctica docente y la evaluación de la docencia por parte del estudiantado en educación superior: Estudio de casos en la Universidad Veracruzana. *Revista Educación*, 47(1). <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.51978>
- Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. (2022). *Reglamento del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente*. https://archivos.ujat.mx/2024/fort-academico/3esdeped_reglamento.pdf
- Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. (2024). *Primer informe de actividades 2024–2025. Rectoría*. https://archivos.ujat.mx/2024/rectoria/1er_Informe-2024.pdf
- Universidad Veracruzana. (2022). *Reglas operativas del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico de la Universidad*

Veracruzana. <https://www.uv.mx/evaluacionacademica/files/2024/08/RO-PEDPA-2023-2025.pdf>

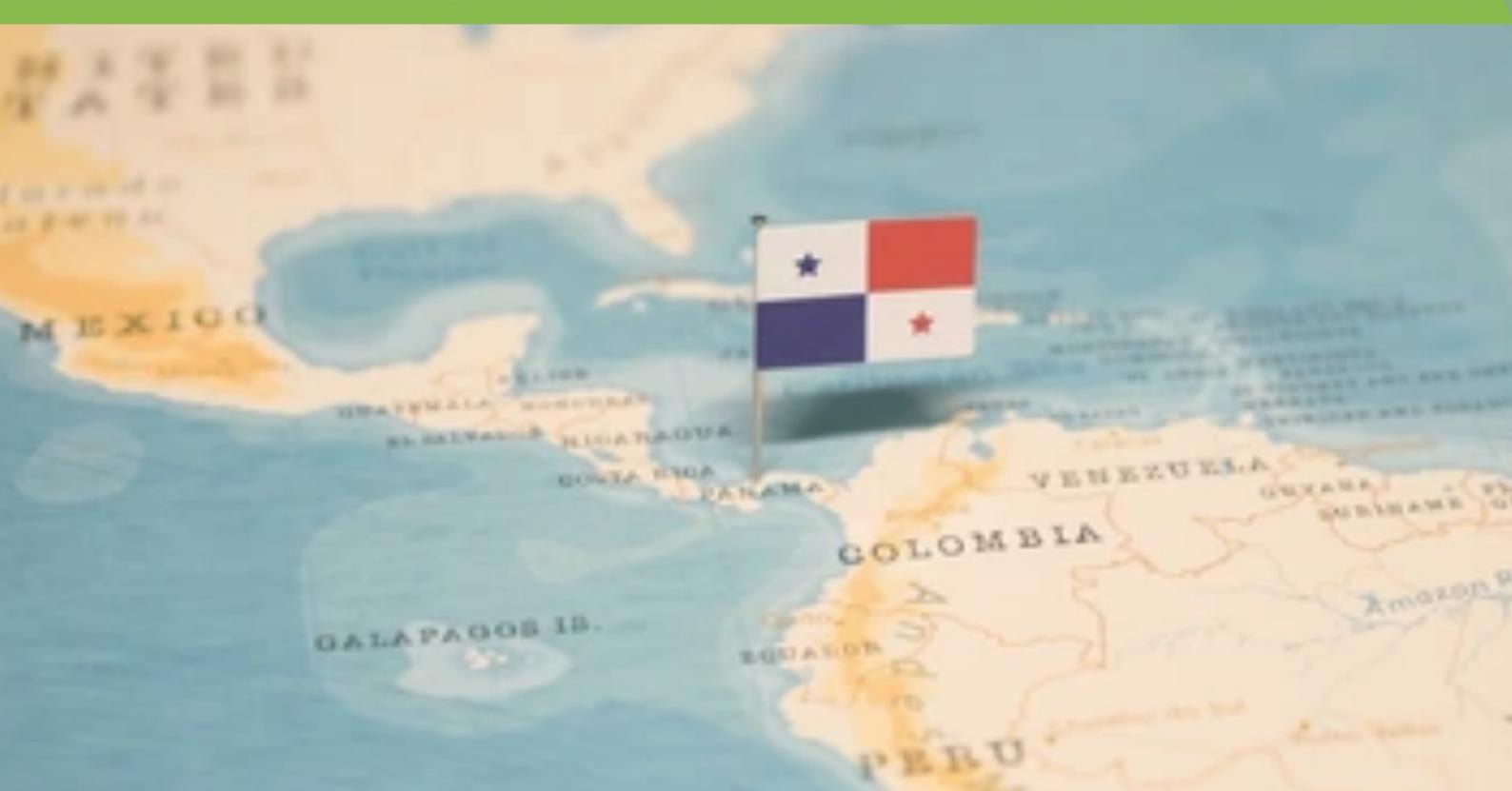
Universidad Veracruzana. (2023). *Evaluación al desempeño académico*.

Universidad Veracruzana. (2025). *Sistema de Evaluación de Desempeño Docente (SEDDUV)*. <https://www.uv.mx/coatza/me/noticias/sedduv/>

Vera, H. (2018). Los cuatro jinetes de la evaluación: Productivismo, reduccionismo, cuantofrenia y simulación. *Revista de la Educación Superior*, 47(187), 25–48. <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/417>

CAPÍTULO 9

Las últimas reformas educativas no universitarias
de Panamá



Nicolasa Terreros Barrios
Jacilyn Montañez

Universidad Especializada de las Américas

CAPÍTULO 9.

Fundamentos y gestión de la evaluación docente universitaria en Panamá

Nicolasa Terreros Barrios 

Jacilyn Montañez 

Universidad Especializada de las Américas

9.1. Introducción

La evaluación docente universitaria constituye un componente estratégico dentro de los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior, al permitir valorar de manera sistemática el desempeño académico y pedagógico del profesorado, así como orientar procesos de mejora continua. En el contexto panameño, la evaluación docente adquiere una relevancia particular debido a los procesos de acreditación, regulación y fortalecimiento institucional impulsados por los organismos rectores de la educación superior, los cuales demandan modelos de evaluación coherentes, transparentes y alineados con estándares nacionales e internacionales de calidad.

Desde una perspectiva conceptual, la evaluación docente trasciende la medición de resultados inmediatos y se concibe como un proceso integral, sistemático y formativo que analiza las competencias pedagógicas, disciplinares, investigativas y éticas del docente universitario (UNESCO, 2017). Este enfoque reconoce al profesorado como un actor clave en la construcción del aprendizaje significativo y en el desarrollo del capital humano, por lo que la evaluación debe orientarse no solo al control del desempeño, sino también al fortalecimiento de la práctica profesional.

En este marco, los programas de formación y desarrollo docente se constituyen en un eje fundamental de la gestión universitaria, al funcionar como mecanismos de acompañamiento y actualización permanente. Dichos programas buscan responder a los resultados de los procesos evaluativos, promoviendo la innovación pedagógica, el uso efectivo de tecnologías educativas y la mejora de las estrategias de enseñanza-aprendizaje (OECD, 2019). La articulación entre evaluación y formación permite consolidar una cultura institucional basada en la reflexión crítica, el aprendizaje organizacional y la excelencia académica.

La evaluación del desempeño docente, por su parte, se apoya en múltiples fuentes e instrumentos, tales como la autoevaluación, la evaluación estudiantil, la evaluación departamental en las unidades académicas a las que pertenece el profesorado, y el análisis de la producción académica científica con la que se compromete el estamento docente. No obstante, su aplicación ha generado debates relevantes en torno a la objetividad de los instrumentos, el uso

de los resultados con fines administrativos o formativos, y el equilibrio entre la rendición de cuentas y el desarrollo profesional del docente universitario.

En Panamá, estos debates se intensifican ante la necesidad de adecuar los sistemas de evaluación docente a la diversidad de contextos institucionales, respetando la autonomía universitaria y promoviendo criterios de equidad, pertinencia social y calidad académica. En consecuencia, el análisis de los fundamentos y la gestión de la evaluación docente universitaria se presenta como un ejercicio indispensable para fortalecer las políticas educativas, optimizar la toma de decisiones institucionales y contribuir al mejoramiento sostenido de la educación superior del país.

9.2. La evaluación docente universitaria a nivel del sistema universitario

En Panamá, los procesos de evaluación docente Universitaria históricamente se han vinculado a las vicerrectorías académicas en el caso de las universidades oficiales que han desarrollado una larga trayectoria desde la conformación de direcciones y sistemas para el manejo específico de este tema. Con respecto a los Mecanismos destinados a asegurar la calidad de esta actividad, utilizados para la regulación de la evaluación docente universitaria, podemos señalar que se han creado oficialmente en las universidades las unidades ejecutoras, se han definido los lineamientos básicos y establecido los procedimientos técnicos y administrativos para desarrollar las tareas de la docencia en general.

Se han elaborado, además, normativas específicas que regulan las tareas de la evaluación universitaria, las cuales han sido desarrolladas y aprobadas oficialmente por los órganos de gobierno correspondientes de cada universidad, según áreas de trabajo de la docencia y los requerimientos propios de la institución. (Ver tabla N°1) A partir de estos documentos, mencionados en la tabla 1 como base normativa, se han orientado e incentivado la realización de actividades e iniciativas para coordinar, verificar y dar seguimiento a las actividades académicas relacionas a la función docente, tanto a nivel de la comunidad universitaria como a nivel nacional e internacional. Es importante señalar que estas acciones están debidamente institucionalizadas y forman parte de los mecanismos formales de los que dispone las universidades.

Los marcos normativos utilizados por las universidades oficiales presentan líneas comunes de desarrollo como lineamientos para la administración del sistema, las comisiones de evaluación o instancias evaluadoras, la aplicación de los instrumentos de evaluación, entrega, control y aplicación de los resultados, acciones de seguimiento e incluso los aspectos de reconsideraciones o apelaciones. Se observa que el cotejo de las evidencias o ejecutorias llevan también disposiciones para la aceptación, rechazo o consideraciones de las mismas; las estructuras internas de las universidades se vinculan no solo para garantizar el cumplimiento sino para educar en la toma de decisiones como capacitaciones docentes, reclasificaciones, procedimientos para otorgar cargas horarios en investigación o en otras áreas académicas y administrativas; y responden a los procesos que están debidamente institucionalizados y forman parte de los mecanismos formales de los que disponen las universidades, como son los estatutos orgánicos, modelos educativos y planes estratégicos institucionales, planes operativos, planes de mejoras

En cuanto a diagnósticos de necesidades y demandas de la docencia, referidas a la evaluación docente, los mismos se emplean para identificar las buenas prácticas y necesidades de mejora de los temas vinculados al ingreso, promoción, ascenso y egreso de los docentes; siendo que, es una práctica continua la aplicación de instrumentos para identificar áreas de mejora de la calidad, se han identificado las necesidades y prioridades del perfil docente a través de indicadores que se registran en nuevos modelos de evaluación de la mejora de la calidad educativa, en sistemas de evaluación de los profesores y manuales de procedimientos claros.

En la tabla 15 que se presenta a continuación, se puede conocer el marco normativo, la unidad académica de gestión, la condición de cada instancia en la periodicidad de los procesos de evaluación docente, que aplican en las cinco universidades oficiales de Panamá.

Tabla 15. Situación de la normativa institucional de las universidades oficiales en Panamá para evaluación docente.

Universidades oficiales	Marco institucional normativo	Organismos de gestión			Condición
Universidad de Panamá Decreto N°29 del 29 de mayo de 1935	Reglamento del sistema de evaluación de profesores. (Universidad de Panamá, 2019)	Vicerrectoría Académica	Dirección de Evaluación de Profesores	Sistema de Evaluación de los profesores (SISDEP)	Evaluar a todos sus profesores al menos una vez al año
Universidad Tecnológica de Panamá Ley 18 del 13 de agosto de 1981	Manual de procedimientos (PC-VRA-01,02,03,04,07,21,22,23,27) (Universidad Tecnologica de Panamá, 2025)	Vicerrectoría Académica	Dirección Ejecutiva de Gestión Académica y Evaluación Docente	Departamento de Banco de Datos y Concursos Docentes Departamento de Evaluación de Documentación Académica y Servicios al Docente Departamento de Registros y Organización Docente Departamento de Evaluación del Desempeño Docente	Evaluación semestral
Universidad Autónoma de Chiriquí Ley 26 de 1994	Reglamento del Sistema de Evaluación del Desempeño Docente-SEDD (Universidad Autónoma de Chiriquí, 2025)	Vicerrectoría Académica	Dirección de Evaluación y Perfeccionamiento del Desempeño Docente	Sistema de Evaluación y Perfeccionamiento Docente	Todos los profesores de la UNACHI serán evaluados con los instrumen-

					tos del sistema, independiente- mente de la categoría y dedicación
Universi- dad Especiali- zada de las Américas Ley 40 de. 18 de noviembre de 1997	Reglamento del Sistema de Carrera docente (Américas, Acuerdo Académico N° 038-2023 (de 1 de septiembre de 2023) Que prueba el Reglamento del Sistema de Carrera Docente de la Universidad Especializada de las Américas, 2025)	Vicerrec- toría Acadé- mica	Dirección de evaluación del desempeño de los Profesores	-	Todos los profesores serán evaluados, al menos una vez al año
Universi- dad Marítima Internacio- nal de Panamá Ley No. 40 del 01 de diciembre de 2005	Reglamento del Sistema de Evaluación del Desempeño Docente de la UMIP	-	Departamen- to de Calidad Universitaria	-	Es obligatoria para todos los docentes, se realiza antes de culminar cada periodo académico

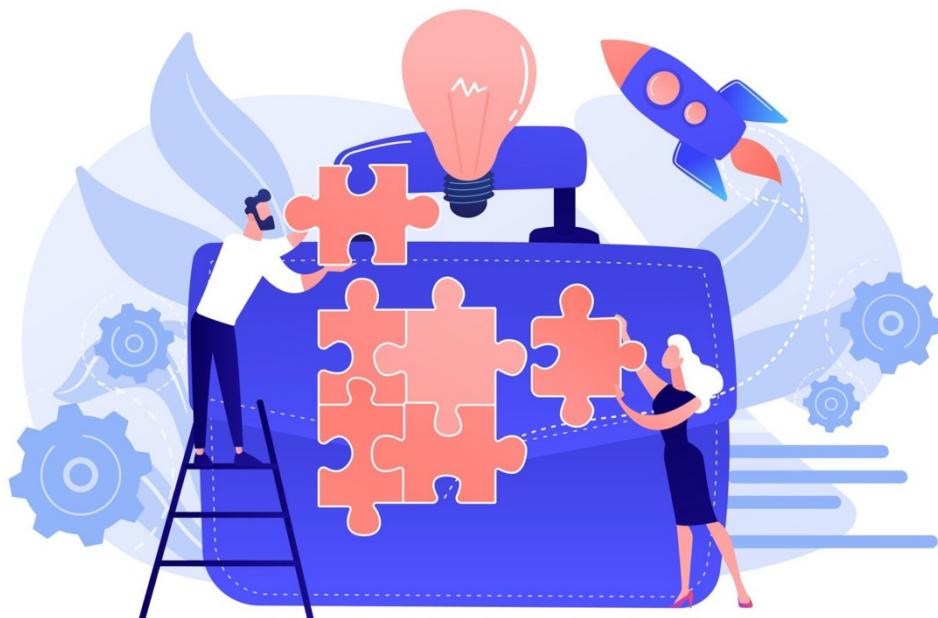
Fuente: Elaboración propia.

Si bien los procesos no han estado exentos de dudas, vacíos conceptuales y procedimentales, así como de los cambios en las dinámicas institucionales y nacionales de la diversidad de las instituciones de educación superior (Castro, 2014), se valora como positivo la relación de las normativas con los instrumentos; algunas universidades oficiales en sus instrumentos de evaluación incorporan, por ejemplo, a qué normas responden e incluso si forma parte de acciones de reforma.

A partir de 2010, el estado asume ahora un rol regulador más activo, donde interviene con la reglamentación del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación para el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior.

9.2.1. Proceso de acreditación

Con la aparición de múltiples innovaciones que facilitan el desarrollo de modelos de enseñanza orientados a la calidad, se requiere la evaluación de estos procesos en la educación superior; ya que, al hacerse más complejo los mercados laborales en el contexto nacional e internacional, el aseguramiento de la competitividad hace posible la regularización de la calidad de las ofertas académicas a nivel superior. Sin embargo, y a pesar de que estos esfuerzos de medición de la calidad en la educación superior se originaron en el seno del Consejo de Rectores a partir de 1999, no es hasta julio de 2006 cuando esta idea se concreta con la creación del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá (CONEAUPA), pero es hasta el 2010 que se realiza la reglamentación de la ley 30 que crea el CONEAUPA. A partir de la formalización de esta instancia, se inicia junto con las universidades la construcción de los instrumentos necesarios y se aprueba la divulgación de la primera convocatoria de evaluación institucional con fines de acreditación del país. En atención a dicho proceso, es en el 2011 cuando se da la primera fase de evaluación institucional con propósitos de acreditación institucional de las universidades en Panamá.



Bajo este marco normativo se implementa la matriz de evaluación y acreditación institucional de CONEAUPA, la cual establece los indicadores para el cumplimiento de la calidad de la educación superior dentro de las universidades. A lo interno de las Universidades se establecen condiciones de trabajo para la recopilación de la información de las evidencias que sustentan todos los indicadores de la matriz y se elabora un informe de acreditación institucional para estos fines.

La resolución del CONEAUPA es la que establece si cumple con los lineamientos indicadores y estándares establecidos en el módulo de evaluación y acreditación institucional de Panamá aprobado con este propósito. Además del informe de acreditación, se establece el plan de mejora de la calidad de los procesos que requieren atención a lo interno de la universidad.

Posterior al primer proceso de evaluación, y mediante la ley N°52 de 26 de junio de 2015, se deroga la ley 30 de 2006, y no es hasta que se reglamenta a través del Decreto Ejecutivo N°539 de 30 de agosto de 2018 y sus modificaciones, que en el año 2021 se puede iniciar el proceso de evaluación de las universidades acreditadas en 2012. Las variables que se usan para el análisis y la evaluación de la calidad en el modelo CONEAUPA se agrupan en 4 factores, 13 componentes, 29 subcomponentes, 9 criterios de calidad, 2 categorías y 109 indicadores (para la acreditación) o 103 indicadores (para la reacreditación) (López de Ramos, 2022).

La evaluación docente es un elemento esencial para garantizar la calidad de la formación de los estudiantes. La Matriz de Reacreditación Institucional establece en el Factor 3, Comunidad Universitaria, Componente 11, Personal Docente, Subcomponente 20, Idoneidad y Competencias, Indicador 77, que las instituciones deben contar con registros actualizados de los mecanismos de evaluación docente y sus resultados en todas las sedes, niveles y modalidades. La verificación mínima incluye (CONEAUPA, 2024):

- Mecanismos actualizados y vigentes para evaluar el desempeño docente
- Registro de resultados
- Programas de capacitación basados en los resultados
- Registro de decisiones
- Planes de acción para mejorar

Para las carreras de Ciencias de la Salud, el Indicador 92 establece que las universidades deben contar con un sistema de evaluación del desempeño docente. Las guías de verificación mínima incluyen (CONEAUPA, 2024):

- Políticas institucionales sobre personal docente
- Instrumentos para la evaluación del desempeño docente
- Plan de divulgación de políticas
- Informe anual de la evaluación del desempeño
- Informe anual de análisis de resultados y planes de acción

En el caso de las Carreras de Ciencias Sociales, en el factor 3 Comunidad Universitaria el indicador 107, 108 se establece la estructuración del sistema de evaluación del desempeño del docente y la divulgación de los resultados del desempeño de los docentes.

9.3. La evaluación docente universitaria en las propias universidades

En la Universidad Especializada de las Américas (UDELAS) la determinación de una política institucional de evaluación docente, tiene como marco de referencia lo siguiente:

9.3.1. Estatuto Orgánico 2021

Es el instrumento normativo que establece en el Título V del personal docente en la sección quinta de deberes, derechos e incentivos que “La evaluación del personal docente se aplicará anualmente, con el propósito de garantizar la mejora en la calidad del desempeño profesional y el cumplimiento de las funciones académicas. Incluirá la evaluación estudiantil, la auto evaluación y la evaluación del departamento” como lo indica en su artículo 178. Si bien las reformas introducidas al estatuto orgánico reafirman los procesos de evaluación docente destacamos que desde el estatuto orgánico del 2008, la Udelas estableció en el artículo 138 con la finalidad de conocer el desempeño del profesor (UDELAS, 2008).

El nuevo estatuto orgánico aprobado en el 2021 introduce una reforma importante en cuanto a la incorporación de un criterio de obligatoriedad en los procesos de evaluación, ya que establece que es necesario “cumplir con los procesos de evaluación docente” como uno de sus deberes de los profesores y profesoras, en el acápite 19 del artículo 176 referido a los deberes. Asimismo, contempla que “los resultados de la evaluación del desempeño servirán de base para la planificación de los cursos de actualización, perfeccionamiento y contratación docente” descrito en el artículo 179 (UDELAS, 2021).

9.3.2. Modelo Universitario

En la concepción del Modelo Universitario de la UDELAS se dispone la “conceptualización de la Calidad y Mejora Continua” producto de ser una de las primeras universidades del país en ser acreditadas. Desde la Acreditación Institucional en el año 2012 se implementan políticas institucionales de evaluación vinculadas a diversas actividades estratégicas como el “diseñar un sistema de indicadores que permita hacer seguimiento de los avances en el desempeño del personal administrativo y docente” (UDELAS, 2015).

9.3.3. Plan Estratégico Institucional 2024-2029: “Innovar para Transformar”

Estratégico Institucional. Este sexto plan, denominado “Innovar para Trasformar”, comprende el periodo 2024-2029, y propone en su diseño potenciar la calidad de las decisiones sectoriales facilitando el intercambio de conocimientos, aprendizajes y experiencias se han incorporado mejoras en su concepción y planteamiento general. Se divide en 5 ejes estratégicos con la característica de que la alineación de las diferentes áreas de trabajo se realiza con el fin de facilitar la inclusión de los resultados a nivel nacional, visibilizando las extensiones universitarias y los programas académicos, así como el impacto y efectos de los lineamientos sin de dejar de lado el contexto del Plan Estratégico de Gobierno (PEG) 2025-2029 y la metodología de evaluación del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá (CONEAUPA)

Dentro de los resultados del eje de docencia que propone seis lineamientos de productos estratégicos se contempla el manual de evaluación docente establecido, que se desarrolla en el siguiente lineamiento estratégico:

1.1. Política, lineamientos y mecanismos de docencia de 2024-2029, que han sido actualizados, consolidados y promueven la interdisciplinariedad y donde se establece:

1.1.8 Manual de Evaluación docente establecido plenamente

- Número anual de docentes regulares y especiales evaluados según facultad y sede

Línea base 2024: Reglamento de evaluación de carrera docente aprobado, pendiente de aplicación

Meta 2029: 100 por ciento de docentes regulares y especiales evaluados

El eje de la docencia tiene como propósito que la docencia se mantenga actualizada, sea pertinente y esté articulada con la investigación y la extensión con enfoque de internacionalización.

9.3.4. Reglamento del Sistema de Carrera docente, Acuerdo Académico N°. 038 -2023 (de 1 de septiembre de 2023)

En noviembre del año 2019, con la aprobación de la Ley 111, se introdujeron reformas a la Ley 40 del año 1997, para poder establecer la carrera docente en el Estatuto Orgánico de la UDELAS, lo cual se logró en el año 2023, mediante la aprobación del Acuerdo Académico 038-2023, que conlleva la actualización y consolidación de 22 Acuerdos Académicos y Administrativos desarrollados a través de 14 años previos (2009-2022) (UDELAS, 2025).

A partir de este reglamento general, la Vicerrectoría Académica tomando en consideración su propia dinámica y estructura, ha trabajado en la definición y aprobación de procesos e instrumentos para la evaluación de desempeño docente e integra acciones que se desarrollan en cada área de trabajo. Esto se evidencia a partir del Título IV referido a la evaluación del desempeño de los profesores y que comprende 51 artículos. En la Tabla 16. se observan los componentes que han sido desarrollados y aprobados y que forman parte de este proceso que impulsa la universidad con el propósito de avanzar en la mejora continua.

Tabla 16. Organización del título específico que regula la evaluación del desempeño de los profesores en el reglamento de carrera docente de la UDELAS.

Título IV	Ejes problematizadores
Capítulo 1	▪ Evaluación del desempeño de los profesores Art.96-14.
Capítulo 2	▪ Gestión del proceso de evaluación del desempeño de los profesores Art.96-112
Capítulo 3	▪ De los instrumentos de evaluación del desempeño de los profesores y sus ponderaciones Art.113-114
Sección primera	▪ Calendario de evaluación Art.115-116

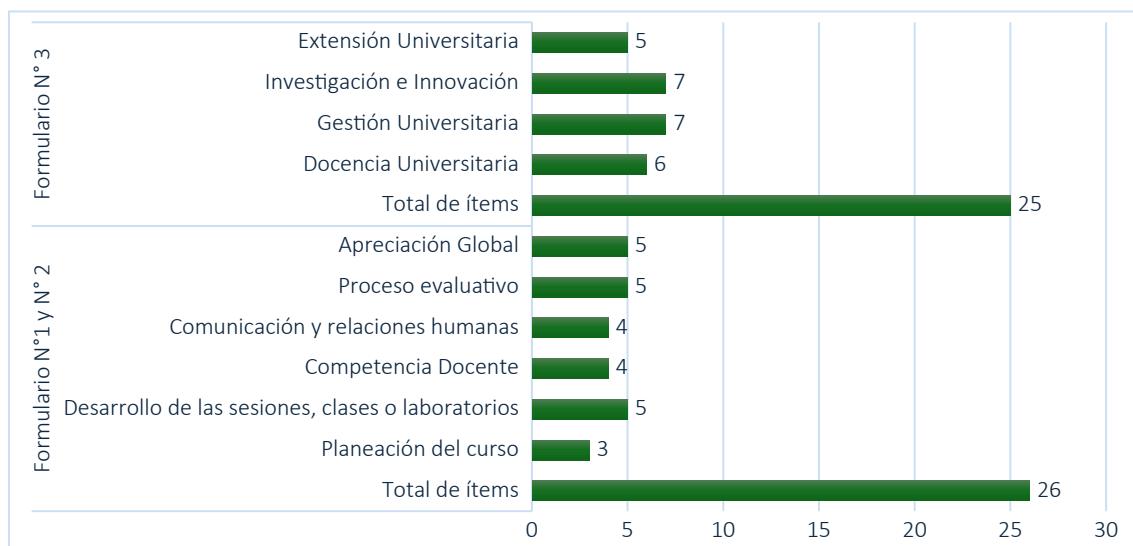
Sección segunda	▪ De la evaluación del estudiante al profesor Art.117-122
Sección tercera	▪ De la autoevaluación del profesor Art.123-125
Sección cuarta	▪ De la evaluación por resultados de la función de docencia, investigación, extensión y gestión Art.126-130
Sección quinta	▪ Resultados de la evaluación Art.131-140
Sección sexta	▪ Uso de los resultados de la evaluación del desempeño Art.141-147

Fuente: Elaboración propia.

Los Instrumentos del proceso de evaluación del desempeño de los profesores en el caso del instrumento N°1 y N°2 son formularios tipo encuesta que se aplican a estudiantes y docentes para reunir información sobre las 6 áreas establecidas por la UDELAS; se utiliza una escala numérica de 1 a 4, en donde 1 es insuficiente, 2 es regular, 3 es bueno y 4 es excelente, con un total de 26 ítems a razón de un total 104 puntos.

En el caso de los formularios, si se hace una correlación en la función docente, tanto en la autoevaluación, como de los estudiantes, se observa que, se dispone de 6 ítems en la docencia universitaria en el formulario 3, pero 26 ítems en el formulario 1 y 2 (Figura 5).

Figura 5. Total de ítems por áreas a actividades en los formularios 1-2 y 3.



Fuente: Elaboración propia.

En consideración a los ítems del formulario N°1 y 2, se evidencia que el desarrollo de las sesiones, clases o laboratorios, el proceso evaluativo y la apreciación global representan el 19%: La competencia docente sería el siguiente criterio 16 %, seguido de la comunicación y relaciones humanas 15 % y la planeación del curso 12 % sería el último aspecto.

El instrumento N°1, es utilizado por los estudiantes para evaluar a sus docentes en cada periodo académico, cuenta con una sección que permite expresar sus observaciones de manera escrita, no es obligatorio el llenado de esta sección y para que el estudiante realice la evaluación de los

docentes debe acceder con su usuario y contraseña en el rincón del estudiante en la sección evaluación de la Licenciatura (Eval. Licen), donde se despliegan el listado de todas las asignaturas que está cursando en el semestre y debe evaluar con el nombre del docente. Es de carácter confidencial, no se le revela al docente el nombre del estudiante cuando el docente recibe su resultado final.

El Instrumento N°2, es utilizado por los docentes una vez al año para su autoevaluación y se accede al formulario a través de la libreta virtual conforme se establezca en el calendario de evaluación docente

El instrumento 3 es el utilizado para la Evaluación por resultados de la función de docencia, investigación, extensión y gestión comúnmente denominado Evaluación del desempeño docente o evaluación departamental, dado que está a cargo de los directores de departamento a nivel departamental que, en el caso de la UDELAS, cuenta con 13 departamentos académicos. Los docentes cuentan en la libreta virtual la descripción de evaluación departamental, el calendario de evaluación docente por año y el enlace para el formulario de la recepción de evidencias.

Tabla 17. Organización del título específico que regula la evaluación del desempeño de los profesores en el reglamento de carrera docente de la UDELAS.

Evaluación	Evaluación del estudiante al profesor	Autoevaluación del profesor	Evaluación por resultados de la función de docencia, investigación, extensión y gestión: Evaluación del desempeño docente
Instrumento	Número 1	Número 2	Número 3
Áreas para evaluar	<ul style="list-style-type: none"> ■ Planeación del curso ■ Desarrollo de las sesiones, clases o laboratorios ■ Competencia docente ■ Comunicación y relaciones humanas ■ Proceso evaluativo ■ Apreciación global 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Planeación del curso ■ Desarrollo de las sesiones, clases o laboratorios ■ Competencia docente ■ Comunicación y relaciones humanas ■ Proceso evaluativo ■ Apreciación global 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Docencia Universitaria ■ Gestión Universitaria ■ Investigación e Innovación ■ Extensión Universitaria
Temporalidad	Cada periodo académico	Anual	Anual
Acceso	<u>Rincón del estudiante</u>	<u>Libreta virtual</u>	<u>Libreta virtual</u>
Escala valorativa	Escala numérica de 1 a 4, en donde 1 es insuficiente, 2 es regular, 3 es bueno y 4 es excelente	Escala numérica de 1 a 4, en donde 1 es insuficiente, 2 es regular, 3 es bueno y 4 es excelente	Escala de cada actividad del formulario, incluye denominaciones de 3, 2, 1 y 0 puntos.
Ítems	26 ítems	26 ítems	25 ítems

Ponderación	Quince por ciento (15%)	Quince por ciento (15%)	Setenta por ciento (70%)
Total	15%	15%	70%

Fuente: Elaboración propia.

9.3.5. Descripción de La Evaluación del Desempeño Docente

El proceso de evaluación departamental a partir de la aprobación del Reglamento de Carrera Docente tiene una ponderación del 70% de la evaluación docente y sus resultados están siendo considerados en la toma de decisiones para acciones como ascensos de categorías, clasificación de docentes especiales, concursos de becas, entre otros. Para garantizar el acceso de la información en la libreta virtual de los docentes se dispone de una descripción de las evidencias a presentar al departamento académico. Esta descripción contiene los siguientes elementos (Figura 6):

Figura 6. Descripción de la evaluación del desempeño docente en UDELAS.

Áreas	<p>En el formulario se establecen cuatro (4) áreas de actividades, organizadas y relacionadas con las principales funciones universitarias: (Docencia Universitaria; Gestión Universitaria; Investigación e Innovación y Extensión Universitaria). En la gestión universitaria incluye las funciones académicas y administrativas).</p>
Nivel de actividad	<p>Son dos (2) niveles de actividad, las que son de carácter BÁSICO, es decir que son aplicables a todos los docentes; y las COMPLEMENTARIAS, que serán consideradas como un valor agregado a la labor desempeñada y refleja un puntaje adicional al básico.</p>
Ponderación	<p>Escala de valoración de cada actividad del formulario, que incluye denominaciones de 3, 2, 1 y 0 puntos.</p>
Descripción	<p>Una breve referencia de lo que se trata la actividad solicitada.</p>
Unidad que certifica	<p>Instancia responsable de emitir las certificaciones de las actividades, las cuales pueden ser internas o externas a la institución.</p>

Fuente: Elaboración propia.

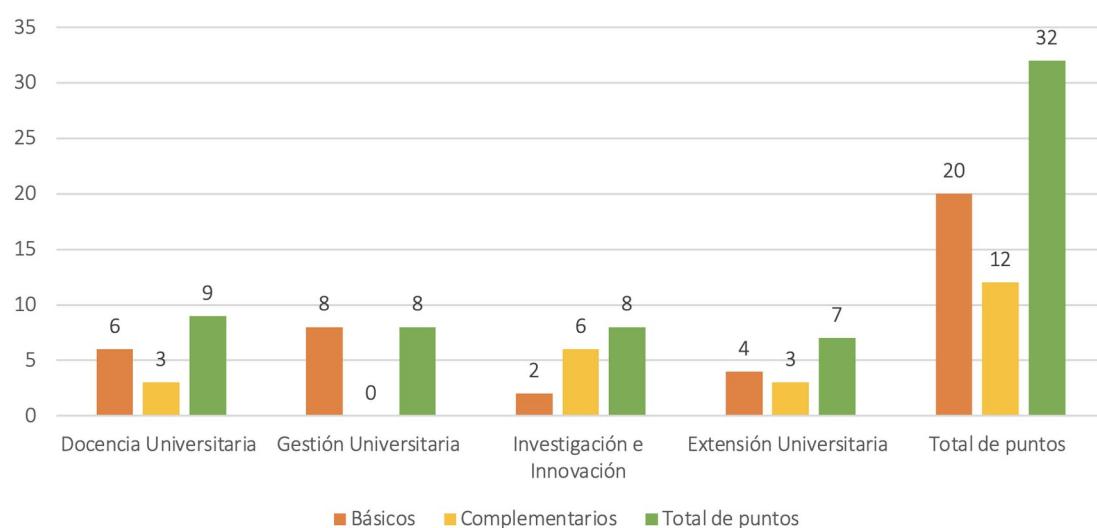
Si consideramos los niveles de actividad del instrumento 3, podemos evidenciar que para el nivel de actividad básico le corresponde:

- 30% al área de docencia universitaria

- 40% gestión universitaria
- 10% investigación e innovación
- 20% extensión universitaria

Al ser aplicable a todo el profesorado de la universidad, se pretende que todos los profesores cuenten con sus resultados de evaluación del desempeño. La figura 7 recoge una distribución de los puntos que corresponden al instrumento de evaluación del desempeño.

Figura 7. Puntos por nivel de actividad en el instrumento de evaluación del desempeño docente nº 3.



Fuente: Elaboración propia.

9.4. Problemáticas y debates que suscita la evaluación docente aplicada

El proceso de evaluación docente, que comprende la autoevaluación, la evaluación de los estudiantes y la evaluación departamental, en el año 2022-2023, registró que el 99 por ciento de los estudiantes cumplieron con la evaluación de sus docentes (1.306), el 85 por ciento (1.123) docentes se autoevaluaron y la evaluación departamental sólo se realizó al 69 por ciento (895 docentes); para la evaluación 2023-2024, se esperaba consolidar el proceso cuando se inicie la aplicación de la carrera docentes y el proceso de evaluación pase a la Vicerrectoría Académica. (UDELAS, 2025). Para el año 2025, se cuenta con un total de 993 docentes a nivel nacional que han realizado su autoevaluación docente.

Durante el I semestre de 2025, 1.443 docentes fueron evaluados por los estudiantes. De este total, unos 819 alcanzaron el 60%, siendo este el porcentaje mínimo necesario que debe obtener el docente en la evaluación, por parte de los estudiantes. El resto, es decir, los 624 docentes no cuentan con el porcentaje requerido.

9.5. Resultados y efectos conseguidos

La implementación de programas de formación docente en UDELAS inicia sus primeras experiencias en el 2010 con la aprobación del acuerdo del Programa de docencia para profesores de la UDELAS. Durante el periodo que comprende el año de inicio del programa de docencia para profesores de UDELAS (2010) y el último año de implementación del actual programa (2019), se capacitaron un total de 1.914 docentes de UDELAS, que pertenecen a la sede central, las cinco extensiones universitarias y los programas académicos. El 61.7% del personal docente capacitado son mujeres.

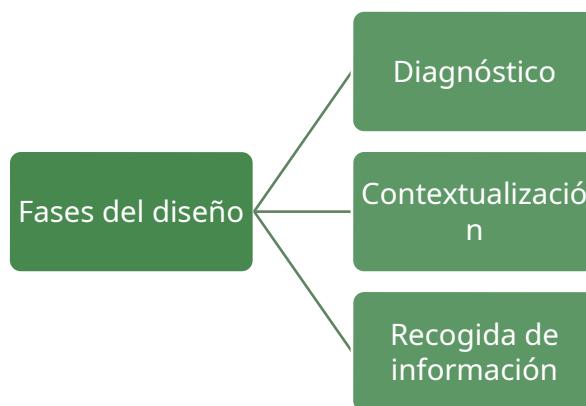
9.5.1. Programa de Formación Continua para el Profesorado

Durante el año 2019 se llevó un diagnóstico para evaluar y conocer las necesidades de formación del profesorado de UDELAS, haciendo uso de técnicas como grupos focales y entrevistas de profundidad con los diferentes actores de la universidad

Como resultado del diagnóstico, se elaboró el Programa de formación Continua para el Profesorado de la Universidad Especializada de las Américas (UDELAS, 2020), conformado por tres niveles: nivel básico para docentes que inician su carrera docente, nivel intermedio para docentes que cuentan con una experiencia en su carrera docente y nivel avanzado dirigido a docente con alta experiencia en la carrera docente. El mismo tiene como objetivo fortalecer la calidad de la formación y desarrollo docente que integra competencias para el desempeño de los docentes en el diseño de los planes de curso, función docente y la evaluación de la docencia.

En la siguiente figura 7 se describen las fases que comprende el diseño del programa del que dispone la universidad.

Figura 8. Fases del diseño del programa de formación continua para el profesorado de UDELAS.



Fuente: Elaboración propia.

El programa cuenta con Guías formativas para cada uno de los niveles de formación, que incorpora las guías elaboradas por expertos y acordes al contexto de la UDELAS en las áreas de especialidad y en docencia universitaria, que se brinda en formato digital a los docentes participantes en conjunto con material complementario seleccionado.

9.5.2. Curso Especial de Perfeccionamiento Docente: Diseño de Entornos virtuales de Aprendizaje

El programa de capacitación docente para entornos virtuales de aprendizaje aprobado mediante Acuerdo Académico-Administrativo N°001-2022, como una de las fases básicas del proceso de implementación del Campus Virtual, estará bajo la Dirección de Currículo y Desarrollo Docente y el Instituto de Lenguas y Tecnología (ILTEC) en coordinación con los Decanatos de las Facultades, Decanato de Posgrado y la Vicerrectoría de Extensión.

Dentro de este proceso, se desarrolla un plan de acción de capacitación dirigida a docentes de la institución educativa a nivel nacional, iniciando el entrenamiento de facilitadores en los componentes pedagógico y tecnológico con un modelo híbrido y con enfoque teórico práctico a todos los profesores de las diferentes especialidades, con la finalidad de mejorar la calidad educativa a través de una formación activa y participativa. La Tabla 18 recoge el esquema organizativo de los programas de formación docente.

Tabla 18. Esquema de organización de los programas de formación docente en UDELAS.

Denominación	Programa de Formación Continua para el Profesorado	Curso Especial de Perfeccionamiento Docente: Diseño de Entornos virtuales de Aprendizaje
Norma	Acuerdo Académico N° 002-2020 (del 24 de enero de 2020)	Acuerdo Académico-Administrativo N° 001-2022 (de 4 de enero de 2022)
Responsable	Vicerrectoría de Extensión, Dirección de Educación Continua	Dirección de Currículo y Desarrollo Docente Instituto de Lenguas y Tecnología (ILTEC)
Competencias y objetivo	Competencias <ul style="list-style-type: none"> ▪ Diseño didáctico de las asignaturas, materias, módulos y unidades ▪ Desarrollo de la función docente ▪ Evaluación de la docencia 	Objetivo: Fortalecer las capacidades pedagógicas y tecnológicas de los docentes de UDELAS, necesarias para la aplicación en entornos virtuales de aprendizaje
Módulos y contenidos	Curso de formación en docencia universitaria: nivel 1 Básico <ul style="list-style-type: none"> ▪ El modelo UDELAS ▪ Estrategias y recursos didácticos ▪ Evaluación de competencias Curso de formación en docencia universitaria: nivel 2 Intermedio <ul style="list-style-type: none"> ▪ Planificación de la 	Componente Pedagógico Módulo No. 1: La Educación y sus Ciencias (20 horas) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Énfasis en la Pedagogía, Didáctica y Psicología del Aprendizaje ▪ Bases Epistemológicas del Currículo, concepciones, modelos. ▪ Niveles: Macro, Meso, Micro, Modelos del diseño del nivel micro del Currículo, énfasis en el modelo lineal. ▪ Enfoques por Competencias. Módulo No. 2: Estructura Básica para del Diseño de Programas Analíticos (20 horas)

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Técnicas: Insomorfismo, nivel de tolerancia, estructura. ▪ Secuencias lógicas contenidos, Competencias Integrales Generales y específicas. ▪ Estructura específica, descriptores <p>Módulo No.3: Diseño de un Programa Analítico para ser Administrado en Entornos Virtuales de Aprendizaje (20 horas)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Competencia Global de la asignatura ▪ Competencia por cada módulo o unidad temática ▪ Competencias integrales específicas ▪ Competencias cognitivas específicas ▪ Competencias actitudinales, operativas específicas ▪ Utilización de estrategias, medios, recursos cónsonos con la Pedagogía y la Didáctica en atención a la naturaleza de la competencia por lograr ▪ Evidencias y logros de acuerdo con las competencias establecidas ▪ Compatibilidad, factibilidad y viabilidad con la plataforma de aprendizaje de la Institución ▪ Evaluación de los aprendizajes, diseño de instrumentos, tipos de evaluación. <p>Componente Tecnológico</p> <p>Módulo No.1. Diseño didáctico para la Educación Virtual (20 horas)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Diseño didáctico para la educación virtual <ul style="list-style-type: none"> ○ Tipos de diseños didácticos ○ Componentes pedagógicos ○ Principios del modelo didáctico ▪ Desarrollo y mantenimiento del curso <ul style="list-style-type: none"> ○ Desarrollo del curso ○ Mantenimiento del curso ▪ Investigación <ul style="list-style-type: none"> ○ Necesidades de investigar acerca de tecnología para la enseñanza ○ Características del diseño de planificación didáctica <p>Módulo No. 2: Herramientas para crear Recursos Visuales (20 horas)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Método de aprendizaje visual, ventajas ▪ Formatos de contenidos visuales <ul style="list-style-type: none"> ○ Conceptos ○ Línea de Tiempo ○ Infografía ▪ Comics, presentaciones ▪ Herramientas para crear contenidos visuales: <ul style="list-style-type: none"> ○ Herramientas Canvas ○ Creación de Línea de Tiempo ○ Creación de infografía 2.4.4 Creación de comics ○ Herramienta Genially ○ Presentaciones
--	---

		<p>Módulo No. 3: Creación de Videos Didácticos (20 horas)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Power Point ▪ Grabación de pantalla y audio <ul style="list-style-type: none"> ○ Grabación de presentación acompañada con video de webcam ○ Exportación y publicación, recomendaciones. ▪ Prezi Video <ul style="list-style-type: none"> ○ Creación de presentación, grabación de video, compartir enlace ▪ OBS <ul style="list-style-type: none"> ○ Grabación de pantalla, agregar visor de webcam
Duración	<p>Curso de formación en docencia universitaria: nivel 1 Básico Cuarenta y ocho (48) horas</p> <p>Curso de formación en docencia universitaria: nivel 2 Intermedio Cuarenta y ocho (48) horas</p> <p>Curso de formación en docencia universitaria: nivel 3 Avanzado Cuarenta y ocho (48) horas</p> <p>Total 144 horas</p>	<p>Componente pedagógico: Sesenta (60) horas: Tres (3) módulos, 20 horas por cada módulo (10 horas sincrónicas y 10 horas asincrónicas)</p> <p>Componente tecnológico: Sesenta (60) horas: Tres (3) módulos, 20 horas por cada módulo (10 horas sincrónicas y 10 horas asincrónicas)</p> <p>Total: 120 horas</p>
Vinculación al acuerdo de carrera docente	<p>Artículo 146</p> <p>1.Si en la primera ocasión obtiene un puntaje inferior a 71 puntos deberá cursar obligatoriamente el nivel de formación básico (nivel 1) de formación continua para el profesorado de UDELAS los cuales no sumaran puntos para efecto de concursos y ascensos</p>	No vinculado por acuerdo

Fuente: Elaboración propia.

9.6. Reflexiones, retos y propuestas para la mejora de la evaluación docente universitaria

La evaluación docente universitaria, tal como se ha evidenciado en el análisis del contexto panameño y, en particular, en la experiencia de la Universidad Especializada de las Américas (UDELAS), representa un proceso complejo que trasciende la mera aplicación de instrumentos y la obtención de resultados cuantitativos. Su verdadero valor radica en la capacidad institucional para utilizarla como una herramienta estratégica orientada a la mejora continua de la calidad

académica, al fortalecimiento del desempeño profesional del docente y al cumplimiento de los estándares nacionales de aseguramiento de la calidad.

Desde una perspectiva reflexiva, resulta evidente que Panamá ha avanzado significativamente en la institucionalización de la evaluación docente, mediante la creación de marcos normativos claros, sistemas formales de evaluación y su articulación con los procesos de acreditación y reacreditación universitaria. No obstante, persisten desafíos asociados a la consolidación de una cultura evaluativa formativa, en la que el docente perciba la evaluación no como un mecanismo de control o sanción, sino como una oportunidad real de crecimiento profesional y mejora de su práctica académica.



Entre los principales retos que enfrenta la evaluación docente universitaria se identifican, en primer lugar, la necesidad de garantizar una participación plena y equilibrada de todos los actores involucrados en el proceso. Los datos presentados evidencian brechas entre la evaluación estudiantil, la autoevaluación y la evaluación departamental, lo cual limita la integralidad del sistema y reduce el impacto de los resultados en la toma de decisiones académicas. Superar estas brechas implica fortalecer los mecanismos de seguimiento, sensibilización y corresponsabilidad institucional.

En segundo lugar, se reconoce el reto de asegurar la coherencia entre los instrumentos de evaluación y las funciones sustantivas de la universidad: docencia, investigación, extensión y gestión universitaria. Si bien los modelos actuales incorporan estas dimensiones, resulta necesario revisar periódicamente la ponderación, los criterios y los indicadores utilizados, de manera que reflejen con mayor precisión la diversidad de perfiles docentes, modalidades educativas y contextos institucionales existentes en el sistema universitario panameño.

Otro desafío relevante se vincula con el uso efectivo de los resultados de la evaluación docente. La evidencia muestra avances en la articulación entre evaluación y programas de formación continua; sin embargo, se requiere profundizar en el diseño de planes de mejora individualizados, en la retroalimentación oportuna y en la transparencia de los procesos, garantizando que los resultados se traduzcan en acciones concretas de capacitación, acompañamiento pedagógico y reconocimiento del desempeño docente.

En este sentido, se proponen como líneas estratégicas para la mejora de la evaluación docente universitaria:

1. El fortalecimiento de la evaluación con enfoque formativo, priorizando la retroalimentación cualitativa y el acompañamiento pedagógico.
2. La integración sistemática de los resultados de la evaluación docente en los programas de formación, perfeccionamiento y carrera docente.
3. La actualización continua de los instrumentos de evaluación, incorporando enfoques de innovación educativa, educación inclusiva, uso de tecnologías y competencias para la internacionalización.
4. El fortalecimiento de los sistemas de información académica que permitan el análisis longitudinal de los resultados y faciliten la toma de decisiones basadas en evidencia.

La evaluación docente universitaria debe concebirse como un proceso dinámico, participativo y contextualizado, alineado tanto con las políticas institucionales como con los lineamientos del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá (CONEAUPA). Solo a través de una gestión estratégica de la evaluación docente será posible consolidar una educación superior de calidad, pertinente socialmente y orientada al desarrollo sostenible del país.

9.7. Referencias

- Américas, U. E. (2022). *Acuerdo N° 001-2022 (de 4 de enero de 2022) Que aprueba el curso Especial de Perfeccionamiento Docente: Diseño de entornos Virtuales de Aprendizaje en la Universidad Especializada de las Américas y el pago a los facilitadores.*
- Américas, U. E. (2020). *Acuerdo N° 002-2020 (del 24 de enero de 2020) Que aprueba el Programa de Formación Continua para el Profesorado de la Universidad Especializada de las Américas.*
- Américas, U. E. (9 de septiembre de 2025). *Acuerdo Académico N° 038-2023 (de 1 de septiembre de 2023) Que prueba el Reglamento del Sistema de Carrera Docente de la Universidad Especializada de las Américas.*
<https://www.udelas.ac.pa/wp-content/uploads/2025/05/ACUERDO-038-2023.pdf>
- Castro, E. F. (24 de 11 de 2014). La evaluación del docente. *La estrella de Panamá*, págs. <https://www.laestrella.com.pa/opinion/columnistas/docente-evaluacion-JOLE257592>

CONEAUPA. (2024). *Orientación a la Alineación de Buenas Prácticas*. Panamá: Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá.

López de Ramos, A. (2022). *Evaluación institucional con fines de acreditación de las instituciones de educación superior en Panamá*.

Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus (4th ed.)*. Sage Publications.

UDELAS. (2008). *Estatuto Orgánico*. Gaceta Oficial, viernes 11 de julio de 2008.

UDELAS. (2015). *Modelo Universitario, Universidad Especializada de las Américas*. Panamá: IMPREUDELAS.

UDELAS. (2021). *Estatuto Orgánico 2021. UNiversidad Especializada de las Américas*. Panamá : IMPREUDELAS.

UDELAS. (2025). *Plan Estratégico Institucional (2024-2025) Universidad Especializada de las Américas*. Panamá: IMPREUDELAS.

UDELAS, V. A. (s.f.). *Memorando N° VR-135-205 Proceso de Evaluación de Desempeño Docente 2025*.

UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO.

Universidad Autónoma de Chiriquí, V. A. (9 de septiembre de 2025). *Reglamento del Sistema de Evaluación del Desempeño Docente -SEDD*.
<https://unachi.ac.pa/assets/descargas/catalogo/SEDD.pdf>

Universidad de Panamá, V. a. (28 de agosto de 2019). *Reglamento del sistema de evaluación de los Profesores*. Aprobado por el Consejo General Universitario Reunión N°03-19 de 28 de agosto de 2019. Panamá.

Universidad Tecnológica de Panamá, V. A. (9 de septiembre de 2025). *Manual de Procedimientos de la Dirección Ejecutiva de Gestión Académica*. <https://utp.ac.pa/manual-de-procedimientos-de-la-direccion-ejecutiva-de-gestion-academica>

CAPÍTULO 10

Las últimas reformas educativas no universitarias
de Paraguay



Luciano Román Medina

Universidad Católica «Nuestra Señora de la Asunción»

CAPÍTULO 10.

Fundamentos y gestión de la evaluación docente universitaria en Paraguay

Luciano Román Medina 

Universidad Católica «Nuestra Señora de la Asunción»

Unidad Pedagógica Carapeguá

10.1. Introducción

En Paraguay, la educación superior ha experimentado ciertos avances en los últimos años. Entre estos logros figuran la Ley de Educación Superior promulgada en el 2013, que establece diversas cuestiones sobre el ejercicio de la docencia en este nivel; la creación del Consejo Nacional de Educación Superior (CONES), como una instancia rectora de la educación superior; la ley que establece el Sistema Nacional de Investigadores (SISNI); el trabajo que vienen desarrollando la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación en la Educación Superior (ANEAES) para mejorar la calidad educativa, así como el Consejo Nacional de Ciencias y Tecnologías (CONACYT), institución que promueve la investigación científica y tecnológica en Paraguay, y que impactan en las instituciones de educación superior, y específicamente, en el trabajo de los docentes.

Si bien, estos avances constituyen un logro a nivel nacional, Paraguay continúa muy atrasado en materia de educación e investigación. Algunos aspectos que confirman esta realidad en el ámbito de la educación superior son la todavía escasa cantidad de carreras acreditadas con que se cuenta en las universidades, la ausencia de una carrera profesional docente, la mercantilización de la educación superior, con un predominio de universidades privadas, de las cuales gran parte es de dudosa reputación y son catalogadas como «universidades de garaje», porque operan con los mínimos estándares de calidad (García Riart, 2025).

Tomado como referencia esta contextualización, en este informe nos centraremos en la gestión de la evaluación docente en las universidades de Paraguay, teniendo en cuenta diversas fuentes consultadas, entre ellas las legislaciones nacionales, los documentos institucionales (principalmente de la Universidad Católica y de la Universidad Nacional de Asunción), las informaciones periodísticas, el aporte de referentes del mundo académico, que se someten a un análisis crítico a partir de la propia realidad.

En el primer apartado titulado *La evaluación docente universitaria a nivel del sistema universitario*, abordamos este tema desde diversas perspectivas: la evaluación que se aplica en las universidades en el marco de concursos públicos de oposición, como un sistema de acceso a la docencia, las implicancias del modelo de la ANEAES en la evaluación de los docentes, la gestión de la evaluación al interior de las propias universidades, y cómo impacta el CONACYT a través de sus diversos programas en la evaluación de los docentes investigadores.

En *Problemáticas y debates que suscita la evaluación docente* analizamos a partir de la observación de la realidad, aspectos que pueden mejorarse o que no funcionan en la práctica: los debates y críticas que generan la evaluación de los estudiantes a los docentes, la evaluación como un mero formalismo, el énfasis de la evaluación en la docencia o la enseñanza y el nepotismo, como vicio presente en las universidades del país.

Por último, cerramos el informe con los resultados conseguidos y una reflexión sobre los retos para la mejora de la evaluación.

10.2. La evaluación docente universitaria a nivel del sistema universitario

En Paraguay la evaluación docente, desde el punto de vista normativo, se abordan en las leyes nacionales, en los estatutos y reglamentos de las universidades, que deben estar alineados a la legislación nacional.

La Ley 4995 de Educación Superior, promulgada en 2013, trata sobre las formas de acceso a la docencia universitaria, incluyendo también a los docentes investigadores. Otra ley que es importante mencionar, es la 7064, promulgada en 2023 y que crea el Sistema Nacional de Investigadores (SISNI), donde se establece la carrera del investigador científico. Sin embargo, el documento legislativo más importante constituye la Ley de Educación Superior, que rige para las instituciones de educación superior, entre ellas las universidades.

A las legislaciones nacionales, se suma el modelo de evaluación con fines de acreditación que aplica la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES). Este modelo incorpora indicadores referentes al desempeño de los docentes. En la misma línea, las propias universidades implementan sus propios modelos de evaluación en el marco de un sistema, tomando como referencia las normativas nacionales y su propia identidad.

10.2.1. La evaluación de acceso a la docencia en las legislaciones paraguayas

Sobre la carrera del docente y del investigador, la Ley 4995 establece en su artículo 39 que en todos los casos el acceso al ejercicio de la docencia y de la investigación, se hará por concurso público de oposición de títulos, méritos y aptitudes. En este concurso se valorará, preferentemente, la producción científica, el grado de actualización de sus conocimientos y competencias y su experiencia profesional. Por lo tanto, desde el punto de vista normativo se tiene una primera evaluación, vía concurso público de oposición, para entrar al sistema como docente en el nivel superior.

En la misma línea, el artículo 45 de la Ley de Educación Superior, establece entre los derechos de los docentes e investigadores el acceso a la carrera académica mediante concurso público de oposición, y que se garanticen su estabilidad, promoción, movilidad y retiro, basados en el mérito

académico, la calidad de la enseñanza impartida, la producción investigativa, el perfeccionamiento permanente, sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo.

Como se podrá observar, la Ley de Educación Superior remarca que el acceso al cargo de docente o de investigador debe hacerse por concurso público de oposición, lo que implica una evaluación inicial de los méritos académicos -títulos académicos, producción científica, experiencia- de los postulantes, y otros requisitos considerados por las instituciones de educación superior.

Por otro lado, el artículo 44 enumera los requisitos que deben cumplir los docentes para adquirir estabilidad laboral: mantenerse actualizados sobre los avances científicos y teóricos en su área, sobre los avances de las técnicas más modernas de enseñanza de la educación superior; así como de los conocimientos de las evaluaciones científicas, producir y publicar trabajos de su especialidad y acceder al sistema de escalafón de acuerdo con las reglamentaciones de cada institución.

Los requisitos mencionados serán evaluados por cada una de las instituciones de educación superior, donde desempeñan su labor los profesores e investigadores, a través de concursos públicos y abiertos por oposición, que periódicamente serán convocados para mantenerse en su categoría o promocionarse en la categoría superior. Los profesores e investigadores contratados se regirán por lo establecido en las cláusulas de sus respectivos contratos.

En fin, la Ley de Educación Superior establece modalidades ingreso en la docencia, así como de permanencia y promoción (escalafonamiento). En cualquiera de los casos, demanda la aplicación de sistemas de evaluación y de normativas institucionales específicas.



10.2.2. La evaluación docente según el modelo ANEAES

La Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación (ANEAES), institución encargada de evaluar las carreras y programas de postgrado con fines de acreditación en Paraguay, incluye la dimensión *personas*, en su modelo de evaluación de calidad. En esta dimensión se evalúan indicadores referentes a los docentes, a los directivos y al personal académico-administrativo, tal como se muestra en Tabla 19.

Tabla 19. Indicadores de evaluación de docentes y directivos.

Aspecto evaluado	Indicadores
Docentes	<ul style="list-style-type: none"> ■ La carrera aplica procedimientos formales y transparentes de selección y evaluación del personal docente. ■ La carrera cuenta con un plan de carrera docente aprobado e implementado sistemáticamente. ■ Los resultados de la evaluación del desempeño se utilizan para implementar planes de capacitación orientados a la mejora de la práctica docente. ■ Los procesos de evaluación del desempeño docente contemplan la opinión de los estudiantes. ■ Se evidencia coherencia entre el nivel académico, la experiencia profesional de los docentes y las funciones (docencia, investigación y extensión) que desarrollan. ■ Los docentes cuentan con la formación pedagógica requerida para la enseñanza en la educación superior. ■ Los docentes cuentan con producción intelectual derivada de los proyectos de investigación. ■ Los docentes cuentan con formación de postgrado en su área de desempeño en la enseñanza.
Directivos	<ul style="list-style-type: none"> ■ La carrera aplica procedimientos formales y transparentes para la selección, evaluación y promoción de directivos con el perfil requerido para el cargo. ■ Los procedimientos de evaluación del desempeño directivo se aplican en forma sistemática. ■ Los resultados de la evaluación del desempeño de los directivos son utilizados para la mejora de la gestión. ■ Los resultados de la evaluación del desempeño de directivos son considerados para la promoción.

Fuente: ANEAES (s.f.).

Como se evidencia en la Tabla 15, estos indicadores de evaluación están alineadas a la Ley de Educación Superior, en el sentido de aplicar procedimientos formales y transparentes de selección (concursos) y evaluación del personal docente, y disponer de una carrera docente. El modelo de la ANEAES destaca aspectos como la sistematicidad de estos procedimientos de evaluación, lo que implica intencionalidad, planificación, métodos, técnicas... establecidos, la existencia de mecanismos institucionales claros y transparentes.

Este modelo de evaluación está orientado hacia la mejora de la práctica docente, es decir, sus resultados deben conducir a la toma de decisiones basadas en las evidencias, en la planificación de programas de capacitación según las necesidades detectadas. Por otro lado, la evaluación no

se enfoca exclusivamente a la enseñanza, pues incorpora indicadores relacionados con la investigación y la ejecución de proyectos, en concordancia con las funciones sustantivas de las universidades: docencia, investigación y extensión.

Asimismo, incluye indicadores referentes al perfil de los docentes, como capacitación en temas didácticos o pedagógicos, la formación en postgrados en el área que enseña, y la coherencia entre el perfil académico y la asignatura enseñada. Esta formación pedagógica, incluida como requisito, se cumple a través de los programas de postgrados, como capacitaciones, especialización y maestría en didáctica universitaria y afines. Además, en uno de los indicadores menciona explícitamente la incorporación de un agente evaluador: el estudiante.

En la práctica, este modelo de la ANEAES repercute en la estructura organizacional de las universidades, en sus reglamentos y procedimientos. Por ejemplo, se espera que exista un estamento encargado de evaluar el desempeño de los docentes, que los resultados de estas evaluaciones se utilicen para introducir procesos de mejoras, innovaciones...

10.3. La evaluación docente universitaria en las propias universidades

El concurso público de oposición, que menciona la Ley de Educación Superior, normalmente se establece en los estatutos y reglamentos institucionales, incluyendo requisitos propios de las universidades, en concordancia con sus características: misión, visión. Al respecto, el Estatuto de la Universidad Católica «Nuestra Señora de la Asunción», institución privada de carácter confesional, en su artículo 10 establece que en la selección de los docentes se tendrán en cuenta criterios de idoneidad profesional y humana, así como su identificación con los valores de la institución. En otro apartado del mismo artículo, se menciona que si mediante la evaluación realizada al docente, se detecta que incumple el compromiso asumido o no demuestra idoneidad profesional y moral, será acompañado por el Departamento de Pastoral Universitaria, para que pueda corregir su falta. En situaciones más graves el Estatuto menciona que los docentes pueden ser amonestados, incluyendo la posibilidad de ser suspendidos o removidos.

El caso anterior muestra que los docentes son evaluados teniendo en cuenta un perfil de ingreso, y una vez en el ejercicio profesional, también se evalúa su desempeño profesional, pudiendo impactar en la mejora en su desempeño y terminar en sanciones en los casos más graves.

Sin embargo, existen otras modalidades para acceder a la docencia, no solamente a través de concursos públicos de oposición. El artículo 14 del Reglamento Docente de la Universidad Católica, que aborda las formas de contratación, estipula tres modalidades: por concurso, por contratación directa, y otra modalidad especial para los docentes del área de Teología (ver Tabla 20).

Tabla 20. Modalidades de contratación docente en la Universidad Católica de Paraguay.

Modalidades de contratación docente	Características
Concurso	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se establece como la forma habitual de ingreso a la docencia en la Universidad Católica, considerando sistemas y criterios de puntuación establecidos por el Vicerrectorado Académico y de Investigación. ▪ Incluye un examen de méritos, títulos y aptitudes, y el cumplimiento del perfil requerido.
Contratación directa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Esta modalidad considera las realidades contextuales que atraviesa la institución en sus diversas sedes, y se aplica cuando hay escasez o carencia de docentes con el perfil requerido en los respectivos campus o unidades pedagógicas.
Área de Teología	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Esta modalidad estipula que los profesores del Instituto de Teología deberán tener la aprobación del Consejo Episcopal de Paraguay y del respectivo Obispo Diocesano.

Fuente: Elaboración propia a partir del Reglamento del Personal Docente (2011).

En cambio, la Universidad Nacional de Asunción (UNA, 2017), según se menciona en su Estatuto, en la sección correspondiente a los docentes, establece diversas cuestiones como:

- La implementación de un sistema único para la convocatoria, selección, permanencia, categorización, evaluación de desempeño de las competencias, formación y perfeccionamiento continuo.
- La aplicación de una política inclusiva sin discriminaciones confesionales, políticas, raciales, étnicas, ideológicas o de género en el acceso a la docencia, para garantizar la pluralidad de pensamiento.
- El acceso, la permanencia y el ascenso en el escalafón docente mediante concurso público y abierto de títulos, méritos y aptitudes.

Además, el Estatuto de la UNA establece tres categorías de docentes, según se puede observar en la Tabla 21 y a las cuales se accede vía concurso de méritos.

Tabla 21. Categorías docentes en el sistema de escalafón de la UNA.

Categorías docentes	Características y requisitos
Docente asistente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El postulante debe poseer nacionalidad paraguaya, título de grado universitario, capacitación pedagógica o didáctica, y hacer una demostración de su competencia para la enseñanza universitaria. ▪ En un plazo de 5 años puede escalafonarse a la categoría de profesor adjunto, a través de concurso público abierto de títulos, méritos y aptitudes.
Docente adjunto	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Para acceder a esta categoría se debe poseer título de postgrado como mínimo de especialista, haber ejercido en carácter de profesor asistente, por lo menos, durante cinco (5) años en la asignatura o departamento de

	<p>cuyo concurso se trata.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tener capacidad para la investigación demostrada a través de publicaciones de libros, capítulos de libros, monografías o artículos científicos. ▪ Cumplir con los demás requisitos establecidos en la reglamentación general respectiva.
Docente titular	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Para concursar y acceder al cargo de profesor titular se requiere: poseer título de postgrado como mínimo de magíster, haber ejercido en carácter de profesor adjunto, por lo menos, durante cinco (5) años en la asignatura o departamento de cuyo concurso se trata. ▪ Tener capacidad para la investigación demostrada por libros, capítulos de libros, monografías o artículos científicos. ▪ Cumplir con los demás requisitos establecidos en la reglamentación general respectiva.

Fuente: Elaboración propia a partir del Estatuto de la UNA.

En síntesis, el acceso las diversas categorías docentes en la UNA debe ser a través de concurso público de títulos, méritos y aptitudes; el plazo mínimo para avanzar de un nivel a otro es de 5 años. Las exigencias para acceder a las categorías más elevadas van aumentando, por ejemplo, en la categoría de docente titular se establece como mínimo contar con un título de maestría (postgrado) y demostrar competencia en investigación científica a través de publicaciones. Al respecto, Paredes y Madelaire (2022) refieren que: “En la Universidad Nacional de Asunción (UNA), la carrera docente se encuentra regulada por políticas institucionales y reglamentos diseñados con el propósito de impulsar la calidad académica, promover la equidad de género y estimular el desarrollo profesional de los docentes” (p.1).

En la misma línea, el Reglamento del Personal Docente (2011) de la Universidad Católica establece que son docentes permanentes aquellos que entraron mediante concursos públicos y abiertos. Para la implementación de este concurso la Universidad aprobó el Reglamento Unificado para Procesos de Selección Docente de todas las Categorías (2023), que establece los procedimientos y los indicadores de puntuación, para valorar el perfil de los postulantes.

Esta escala de valoración incluye indicadores relacionados con los títulos académicos, la producción científica o la investigación demostrada a través de publicaciones, la formación específica en la asignatura donde postula y la entrevista oral. Además, incorpora indicadores que restan el puntaje de los postulantes. Esto se aplica a docentes que ya se encuentran enseñando en la Universidad, y han recibido algún tipo de sanción (ver Tabla 22). Asimismo, se otorga un puntaje especial para aquellos postulantes que hayan egresado de la propia institución.

Tabla 22. Indicadores de evaluación para ingreso a la docencia en la UC.

Indicadores	Criterios	Puntaje (100)
Título de grado	Calificación 1-5 (promedio)	Puntaje máximo 5
Título de posgrado	Calificación – promedio (5 puntos por cada nivel)	15 (3p = especialización; 5p = maestría; 7p = doctorado)
Investigaciones realizadas o publicadas	Hasta dos investigaciones	Máximo 10 puntos
Publicaciones revistas especializadas mínimo 10 páginas	Hasta dos	Máximo 10 puntos
Textos publicados	200 páginas -hasta un libro-coautoría se divide el puntaje por número de autores (promedio)	Máximo 10 puntos
Diplomados	Puntaje hasta por 2 títulos	10 (5 cada uno)
Sanciones - legajo - sumarios	Restar puntos / detallar las sanciones	Conforme puntaje e indicadores a restar Númeral II Anexo
Egresado UC	-	10 puntos
Didáctica superior universitaria	Egresado UC preferentemente	10 puntos
Entrevista y/o examen	Se puede optar por los dos o un solo mecanismo	15 puntos
Calificación en la asignatura para la que concursa	1 a 5 (observar el mínimo requerido)	5 (aplicar punto de acuerdo a la escala 1 al 5)
TOTAL		100 PUNTOS

Fuente: Extraído del Reglamento Unificado para Proceso de Selección Docente.

10.3.1. La evaluación del CONACYT

El [Consejo Nacional de Ciencias y Tecnologías](#) es otra institución que implementa un sistema denominado [Cvpy](#) (curriculum vitae Paraguay), donde los docentes, los investigadores y otros interesados en acceder a fondos concursables, becas, programas de incentivos, cargan sus datos

en una plataforma en línea. Las principales informaciones proporcionadas incluyen datos biográficos, áreas científicas de actuación, la formación académica (grado, postgrado), la formación complementaria, la producción técnica y bibliográfica (publicaciones de libros, artículos científicos), las tutorías de investigación y otras informaciones.

Este sistema de Cvpy se interconecta con otro denominado [Sistema de Postulación a Instrumentos \(SPI\)](#), donde los interesados postulan a las diversas convocatorias del Estado o canalizadas a través del Estado: programa SISNI de investigadores, fondos para proyectos de investigación, Becas Carlos Antonio López (BECAL), fondos para realizar estancias de investigación, entre otros (ver Figura 9).

Figura 9. Algunos programas y becas concursables en el SPI.

Acceso a PROCIENCIA II



Becas Carlos Antonio López



Fuente: Captura de pantalla del SPI, página del CONACYT.

En la práctica, el currículum en formato Cvpy de los docentes que postulan a cualquier convocatoria es evaluado, teniendo en cuenta criterios e indicadores preestablecidos. Por ejemplo, la convocatoria del programa de incentivo a investigadores (SISNI) establece tres niveles de investigadores: iniciante, nivel 1, nivel 2 y 3. Y para cada nivel implementa criterios de evaluación definidos (ver Figura 10).

Por otro lado, los investigadores categorizados permanecen en el nivel correspondiente por un plazo determinado, luego se someten a una evaluación de permanencia donde puede reubicarse en otro nivel o mantenerse. Al respecto, la Ley 7064 del SISNI, establece en su artículo 7 el tiempo de duración para cada nivel: 2 años para el nivel iniciante, 3 años para el nivel 1, 4 años para el nivel 2 y 5 años para el nivel 3.

En cuanto a los criterios de acceso y permanencia en el programa SISNI, la ley establece lo siguiente:

- Para el acceso supone formación, méritos y aptitudes acreditados por una sostenida actividad desarrollada con anterioridad.
- Y la permanencia requiere obligatoriamente sostener y en lo posible aumentar la productividad general de las actividades de investigación en todos los indicadores que la entidad rectora de la política científica establezca.
- Y la desvinculación tendrá lugar cuando la productividad o las actividades de investigación haya disminuido de manera general hasta el punto de que no sea posible una reubicación.

Figura 10. Requisitos de ingreso y permanencia en el programa SISNI.

Nivel	Requisitos
Iniciante	Inicio en actividades científicas (equipos de investigación, congresos, etc.) Publicaciones científicas relacionadas a su formación Afianzamiento como investigador (cursos de maestría, doctorados, posdoctorados)
Nivel I	Investigación independiente (dirección de grupos/proyectos) Alta formación académica (doctorado o equivalente) Producción científica en calidad de autor principal/correspondiente Participación en evaluaciones y comités científicos
Nivel II	Cumplir requisitos del Nivel I Tutorías de maestrías y doctorados, mentorazgo Producción científica en coautoría con discípulos de formación Participación en evaluaciones y comités científicos
Nivel III	Cumplir requisitos del Nivel II Creación de capacidades de investigación Reconocimiento internacional Participación o creación de redes internacionales
Emérito	Investigadores de nivel II, III o equivalente pueden ser designados como investigador emérito por el Consejo del CONACYT como distinción vitalicia, a solicitud del consejo, la comisión honoraria o del propio investigador.

Fuente: Fondo de Excelencia de la Educación y la Investigación (FEEI, s.f.).

Si bien, esta evaluación no se implementa al interior mismo de las universidades, en la práctica, los docentes e investigadores de estas instituciones, para captar recursos externos pasan por estos sistemas: el Cvy y el SPI.

Además, la implementación de estos sistemas es cada vez más extendida o exigida a los docentes, porque pone a disposición la información de manera pública, en línea, y facilita los procesos de gestión. Al respecto, la Resolución N° 11/2025, de la Universidad Católica «Nuestra Señora de la Asunción» Unidad Pedagógica Carapeguá, establece en su considerando: «Que el currículum estandarizado en línea del CONACYT (Cvy) facilitará una mejor gestión de la información sobre los docentes».

10.3.2. Otras modalidades de evaluación en las universidades

La evaluación de ingreso y de permanencia en la docencia no es la única que se implementa, sino que existen otros tipos de evaluación y aquellas que se enfocan en el desempeño, es decir, en la enseñanza. Con este propósito se aplican varios tipos de evaluación: la autoevaluación de los propios docentes, la evaluación de los estudiantes a sus profesores, la evaluación de los directivos a los docentes, entre otros.

Con respecto a la autoevaluación de los docentes, la Universidad Católica «Nuestra Señora de la Asunción» Unidad Pedagógica Carapeguá aplica un instrumento estructurado con escala de Likert al final de cada semestre, que incluye tres dimensiones y al final una ponderación de su propio desempeño:

- **Aspectos formales asociados al ejercicio docente**, con indicadores como puntualidad, el uso adecuado del tiempo, la entrega de calificaciones en el tiempo establecido.
- **Facilitación del aprendizaje**, con indicadores como planificación de las clases, elaboración de materiales didácticos, vinculación de los objetivos de la asignatura con el perfil de egreso, la relación con los estudiantes, la metodología de enseñanza utilizada, el uso de las TIC, la apertura y predisposición para atender las necesidades de los estudiantes, entre otros.
- **Factores asociados o influyentes en el desempeño docente**, donde los profesores identifican aspectos que inciden en su desempeño: insuficiente carga horaria de la asignatura, programa de estudios desactualizado, trabajo aislado entre los docentes, excesiva cantidad de estudiantes en la sección, horarios de clases, infraestructura y otros.
- **Una calificación final de su desempeño**, considerando la siguiente escala: insuficiente, aceptable, bueno, muy bueno, excelente.

Los mismos criterios utilizados en la autoevaluación de los docentes, se utilizan en la evaluación «estudiante a docente», con la diferencia de un espacio abierto para que los alumnos escriban sobre factores o situaciones importantes que inciden en el trabajo de su profesor.

Por otra parte, el Manual de Evaluación del Desempeño Docente Actualizado (2018), de la Facultad Politécnica de la UNA establece como objetivo general de la evaluación «contribuir al mejoramiento de la calidad de la formación de los estudiantes a través de un mecanismo integral de recolección de información sobre el desempeño docente que permita su retroalimentación y posterior mejora» (p. 21), y su enfoque no es punitivo, sino diagnóstico y formativo: servir de base para las decisiones referidas a los procesos de mejora.

10.4. Problemáticas y debates que suscita la evaluación docente aplicada

Para analizar las problemáticas que suscita la evaluación aplicada a los docentes, es importante considerar la variedad de evaluaciones a las que son sometidos los profesores: la evaluación de ingreso, la evaluación de los estudiantes, la evaluación de los directivos; los instrumentos e indicadores de evaluación, los resultados obtenidos, entre otros. Considerando esta diversidad de aristas, a continuación se analizan las problemáticas que suscita la evaluación docente.

10.4.1. La evaluación estudiantil al docente

Con relación a la evaluación que los estudiantes realizan a sus docentes, surgen críticas como la escasa incidencia en la mejora del desempeño de los profesores, los sesgos y las debilidades de los instrumentos de evaluación. En este sentido, entre los estudiantes se generan ciertas decepciones cuando evalúan negativamente a sus docentes, pero en la práctica no incide en la mejora de su desempeño. Esto lleva a desmeritar la evaluación y a completar los instrumentos como un mero formalismo. Sin embargo, es importante considerar que el objetivo principal de esta evaluación es influir en la toma decisiones y en la mejora, y no tiene carácter punitivo, como muchas veces esperan los estudiantes.

En cuanto a los sesgos, no pocas veces los estudiantes evalúan negativamente a aquellos docentes que son exigentes o con los cuales tuvieron algún desacuerdo. Esto desvirtúa la evaluación y la convierte en un medio para vengarse del docente. En cambio, aquellos docentes permisivos que en la jerga estudiantil son considerados como «calidad» logran mejores resultados en su evaluación.

Por un lado, debido a la relación de poder que se da entre docentes y estudiantes, muchas veces, estos últimos se sienten cohibidos a la hora de evaluar a sus docentes por temor a represalias: pérdida de puntos, discriminación y reproches que podrían recibir de sus profesores. Por otro lado, existen casos de docentes que han despotricado contra sus estudiantes por los malos resultados obtenidos en la evaluación. En este contexto, la evaluación no cumple con su objetivo de generar informaciones relevantes para tomar decisiones que conduzcan a la mejora de los procesos. Asimismo, surgen cuestionamientos de parte de los maestros en torno a si los estudiantes están capacitados o si disponen los conocimientos requeridos para evaluar a sus profesores.

A esto se suma que muchas veces la evaluación se reduce a instrumentos estandarizados, a encuestas que generan escasos márgenes para abordar problemas de fondo, y se completan casi de forma mecánica, más aún si se asume su escasa incidencia en la mejora. Por lo tanto, se hace necesario abordar la evaluación con más rigor científico.

10.4.2. La evaluación como mero formalismo

Si bien la evaluación con fines de acreditación incluye varias dimensiones, no solo el desempeño de los docentes, la agencia encargada (ANEAES), actualmente ha replanteado su modelo (criterios, indicadores...) debido a debilidades observadas como la reducción de la evaluación a procesos repetitivos y a mero formalismo.

Al respecto, Parra (2024) en un análisis del trabajo desplegado por la ANEAES, desde su creación en 2003, refiere que en la agencia identificaron algunas debilidades. Por ejemplo, que las instituciones que ya acreditaron, al presentarse a una nueva evaluación externa, simplemente repetían el mismo proceso, en lugar de innovar, de generar nuevos circuitos, volviéndose así un proceso repetitivo y de estándares mínimos.

Ante esta realidad se implementará la evaluación por fases, donde a medida que la institución mejora, va acreditando por más años. De esta manera se busca instalar la evaluación como mejora continua e instaurar la calidad en la cultura institucional, donde los procesos se consolidan y forman parte de la institución (Parra, 2024).

10.4.3. Énfasis en la docencia o enseñanza

De acuerdo con la legislación paraguaya y las propias normativas institucionales las funciones de las universidades son tres: la enseñanza, la extensión y la investigación. Sin embargo, la literatura académica reporta un énfasis en la enseñanza y una marginación de las otras funciones. Esta realidad puede explicarse a través del modelo de universidad que predomina en el país. Sobre el tema, Caballero Merlo (2018) sostiene que la investigación tropieza con tres dificultades en Paraguay:

“ La primera, el modelo de desarrollo histórico profesionalizante de las universidades paraguayas, tanto públicas como privadas. Es decir, el modelo áulico de transmisión y repetición de conocimientos, relegando marginalmente al de investigación y producción tanto de nuevos conocimientos como de tecnología. La segunda, la modernización y urbanización tardía del país, restringió históricamente la demanda de profesiones liberales, haciendo dependiente la oferta educativa del pago de aranceles o subvención estatal. Esta última, mostrando un bajo nivel de inversión más allá del presupuesto administrativo y el académico casi exclusivamente al dar clases [...]. Y tercera, el poco peso dado a la investigación en la agenda política pública nacional, sin comprender hasta el momento, que de la misma depende gran parte de las posibilidades del desarrollo local dentro de un contexto internacional cada vez más competitivo. (párr. 2)

Otros aspectos que juegan en contra de la investigación en Paraguay es la escasez de programas de doctorado y un modelo de contratación docente que se basa en las «horas cátedra», es decir, la ausencia de profesores de medio tiempo o de tiempo completo que puedan dedicarse a la investigación. Sobre el tema, Laterza Rivarola (2010) va más allá y critica la precariedad laboral con que los docentes desarrollan su labor, en un contexto de masificación y proliferación de universidades.

Para afrontar estos desafíos, Caballero Merlo (2018) propone avanzar hacia la categorización de los docentes, desarrollar la extensión y la investigación transversalmente a todo el currículum y de manera transdisciplinaria; lo que permitiría aplicarlas dentro de todas las cátedras y formar a los docentes como investigadores. En otras palabras, vincular la docencia, la investigación y la extensión y no abordarlas de manera aislada.

En este contexto, las diversas evaluaciones tienen un fuerte componente en la enseñanza, enfocándose en el desarrollo de la clase, la planificación, los métodos didácticos, la capacitación pedagógica. En la práctica se traduce en la existencia de docentes que solo cuentan con título de grado, que no hace investigación ni extensión y tampoco cursan postgrados. En otras palabras, carecer de publicación científica no constituye todavía un motivo para ser relegado como docente.

10.4.4. Nepotismo en la evaluación de ingreso

La corrupción y otros vicios presentes en las instituciones públicas también afectan a la educación superior, principalmente a las universidades del Estado, donde rige el nepotismo de partidos políticos. Es así como algunas universidades que se identifican con tal o cual agrupación política mantienen una estructura clientelar, un plantel de directivos, docentes y funcionarios que responden a un partido político específico, que muchas veces se convierten en operadores políticos en épocas de elecciones, y donde el valor mejor ponderado es la lealtad a la agrupación política, en detrimento de los criterios académicos (Última Hora, 2014).

Sobre el tema, García Riart (2025) habla de la irrupción de «politiqueros» en la universidad, de prácticas clientelares y prebendarias, la existencia de denuncias de mal manejo administrativo, nombramientos verticales y destituciones arbitrarias. Esto, en la práctica implica abuso de los «cargos de confianza», concursos públicos de oposición para el ingreso a la docencia dirigidos hacia ciertos sectores: correligionarios, amigos...

Sin embargo, el nepotismo no solo afecta a las universidades del Estado, sino también a las universidades privadas, donde los concursos públicos de oposición todavía son una forma excepcional de contratación y las instituciones se manejan como una empresa familiar. Además, es importante mencionar que gran parte de los dueños de universidades privadas en Paraguay están vinculados con el poder político: diputados, senadores, ministros... (Silvero, 2021).



10.5. Resultados y efectos conseguidos

Como se mencionó en los apartados anteriores, la evaluación se va insertando poco a poco en las universidades, sobre todo porque es una exigencia para la acreditación institucional, es decir, las universidades deben contar con estamentos encargados de la gestión de la calidad, que necesariamente implica la evaluación de los diversos procesos, entre ellos la labor de los docentes. En este sentido, la Universidad Católica «Nuestra Señora de la Asunción» cuenta con una Dirección de Excelencia Educativa, que trabaja de manera coordinada con los comités de aseguramiento de calidad de los diversos campus y unidades pedagógicas.

Los resultados obtenidos a través de las evaluaciones, los sondeos, las reuniones y las encuestas son utilizados para generar nuevos postgrados y programas específicos de capacitación. Sobre este punto, el Diplomado en Inteligencia Artificial y Ciencia de Datos para la Investigación, ofrecido por la Dirección de Postgrado e Investigación de la Universidad Católica Unidad Pedagógica Carapeguá menciona en su fundamentación, que busca:

“ (...) ofrecer un espacio de capacitación y actualización a docentes, académicos, investigadores y otros interesados en las nuevas tendencias relacionadas a la investigación, la búsqueda sistemática de información, el empleo de programas específicos y la utilización de inteligencia artificial para el análisis de datos... Pretende dar respuestas a las nuevas necesidades y tendencias en el ámbito académico y profesional, que plantea desafíos a docentes e investigadores, desafíos que implican el uso de las nuevas herramientas tecnológicas, nuevas formas de desarrollar investigación científica. (p. 5) ”

La evaluación externa con fines de acreditación implementada por la ANEAES ha permitido abordar la calidad desde una mirada más holística e institucional, con la implicación de toda la comunidad educativa: autoridades, directivos, docentes, personal académico, administrativos, estudiantes, egresados, incluso los empleadores. En este contexto, se propicia la reflexión sobre la mejora, la importancia de la evaluación, la transparencia, la implementación sistemática de mecanismos de evaluación y gestión de la calidad. Es decir, se va institucionalizando la evaluación de calidad.

En cuanto a la evaluación de docentes investigadores, el trabajo que viene desplegando el CONACYT ha dado importantes resultados. Si bien, Paraguay no se encuentra en el nivel de otros países más desarrollados, se han registrado importantes avances. Al respecto, la publicación del propio CONACYT (2024) destaca que:

“ Actualmente, 708 investigadores están categorizados en el Sistema Nacional de Investigadores (SISNI) del CONACYT. De ellos, 244 pertenecen al Nivel 1, 95 al Nivel 2 y 24 al Nivel 3. Además, el SISNI cuenta con 335 iniciantes y 10 investigadores eméritos. En cuanto a área científica, de estas cifras, 215 pertenecen a las áreas de Ciencias Agrarias, Naturales y Botánica; 211 se encuentran en Ciencias de la Salud, Biología Animal y Química, 179 en Ciencias Sociales y Humanidades y 103 en las áreas de Ingenierías y Tecnologías, Matemática, Informática y Física. ”

En síntesis, el rol que asume el CONACYT en la promoción de la investigación a través de sus diversos programas es clave, para que los docentes accedan a fondos de financiación que les permitan desarrollar sus proyectos al interior de las universidades.

10.6. Reflexiones, retos y propuestas para la mejora de la evaluación docente universitaria

La evaluación docente es clave para lograr la calidad educativa, sin embargo, es importante cuestionarse sobre la pertinencia, la rigurosidad, así como el impacto en la toma de decisiones para la mejora. Las diversas leyes promulgadas en los últimos años, principalmente la Ley de Educación Superior y del Sistema Nacional de Investigadores constituyen un avance importante al clarificar las funciones de los docentes y de los investigadores, y sobre todo, la evaluación.

No obstante, se observa la falta de una mayor rigurosidad científica en las evaluaciones de los estudiantes a sus profesores. Es necesario triangular los datos, no reducir la evaluación a una sola fuente de información, ni a un solo instrumento y técnica de levantamiento de datos, para minimizar los sesgos.

Al interior de las universidades, se requiere avanzar en la profesionalización y en la carrera del docente, que implique evaluar su perfil académico, sus publicaciones científicas, la transferencia de los resultados de su investigación, su impacto en la comunidad... y asegurar un ambiente laboral estable con acceso a determinados beneficios: salarios dignos e incentivos como becas y programas de capacitación (CONEs, 2017 y Román Medina, 2025). Si bien, existen normativas y leyes que estipulan el ingreso a la docencia a través de concursos públicos de oposición, criterios de evaluación para el escalafonamiento, la realidad muestra que hay todavía un largo camino por recorrer.

En líneas generales, se observa una mayor conciencia sobre la importancia de la evaluación, sobre todo, por el rol que viene desempeñando en los últimos años la ANEAES, , lo que propicia un abordaje más holístico de la evaluación de la calidad y una mirada más institucional, no solo con un enfoque en la docencia. Sin embargo, estos procesos dependen en gran medida en la evaluación externa con fines de acreditación, y es necesario avanzar en la instauración de la cultura de la evaluación para propiciar las decisiones basadas en evidencias y la mejora continua.

10.7. Referencias

Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. (s. f.). *Modelo nacional de evaluación y acreditación de la educación superior*. ANEAES.

Caballero, J. M. (2018, 3 de abril). *Entrevista a Javier Numan Caballero Merlo*. Red AGE. <https://www.redage.org/opinion/entrevista-javier-numan-caballero-merlo>

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2024, 8 de noviembre). *CONACYT celebra el Día del Investigador Paraguayo reconociendo su labor científica*.

CONACYT. <https://www.conacyt.gov.py/conacyt-celebra-dia-a-investigador-paraguayo-reconociendo-labor-cientifica>

Consejo Nacional de Educación Superior. (2017). *Libro blanco de educación superior*. CONES. <https://cones.gov.py/libro-blanco-para-la-educacion-superior/>

CONACYT (Paraguay). (2024). *Criterios para la evaluación de permanencia: Convocatoria 1/2024*. CONACYT.

Fondo de Excelencia de la Educación y la Investigación. (s. f.). *Paraguay tiene 707 investigadores categorizados a nivel nacional*. <https://feei.gov.py/paraguay-tiene-707-investigadores-categorizados-a-nivel-nacional/>

García Riart, J. (2025). *Educación superior o educación inferior: La crisis de confianza en la universidad paraguaya*. Benmar.

Laterza Rivarola, G. (2010). Visión pública. En J. García Riart (Dir.), *Universidad y opinión pública* (pp. 103–124). Universidad Católica «Nuestra Señora de la Asunción».

Paredes, M. G., & Madelaire, J. (2024). *Caracterización de la carrera docente de la Universidad Nacional de Asunción (2013–2022)*. Universidad Nacional de Asunción. https://www.una.py/wp-content/uploads/2024/02/Articulo_Docentes_UNA.pdf

Parra, O. (2024, 2 de octubre). *Entrevista a Óscar Parra, director de evaluación institucional de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en Paraguay*. Red AGE. <https://www.redage.org/opinion/entrevista-oscar-parra-director-de-evaluacion-institucional-de-agencia-nacional-de>

Poder Legislativo (Paraguay). (2013). *Ley de educación superior*. Presidencia de la República. https://www.conacyt.gov.py/sites/default/files/Ley_4995_De_Educacion_Superior.pdf

Román Medina, L. (2025). Entrevista a especialista: Luciano Román Medina. *GestiónArte*, (20), 4–6. <https://ojs.cfe.edu.uy/index.php/gestionarte/article/view/1417/909>

Silvero, M. (2021, 2 de febrero). *Silvero habla de educación universitaria en Paraguay* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=mmEs8yoWonw>

Última Hora. (2014, 4 de febrero). *Ministro de la Función Pública confirma nepotismo en Universidad de Villarrica*. Diario Última Hora. <https://www.ultimahora.com/ministro-la-funcion-publica-confirma-nepotismo-universidad-villarrica-n764786>

Universidad Católica «Nuestra Señora de la Asunción». (2011). *Reglamento del personal docente*. Universidad Católica.

Universidad Católica «Nuestra Señora de la Asunción». (2023). *Reglamento unificado para procesos de selección de docentes de todas las categorías de la Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción”*. Universidad Católica.

Universidad Católica «Nuestra Señora de la Asunción», Unidad Pedagógica Carapeguá. (2024). *Diplomado en inteligencia artificial y ciencia de datos para la investigación.* Universidad Católica.

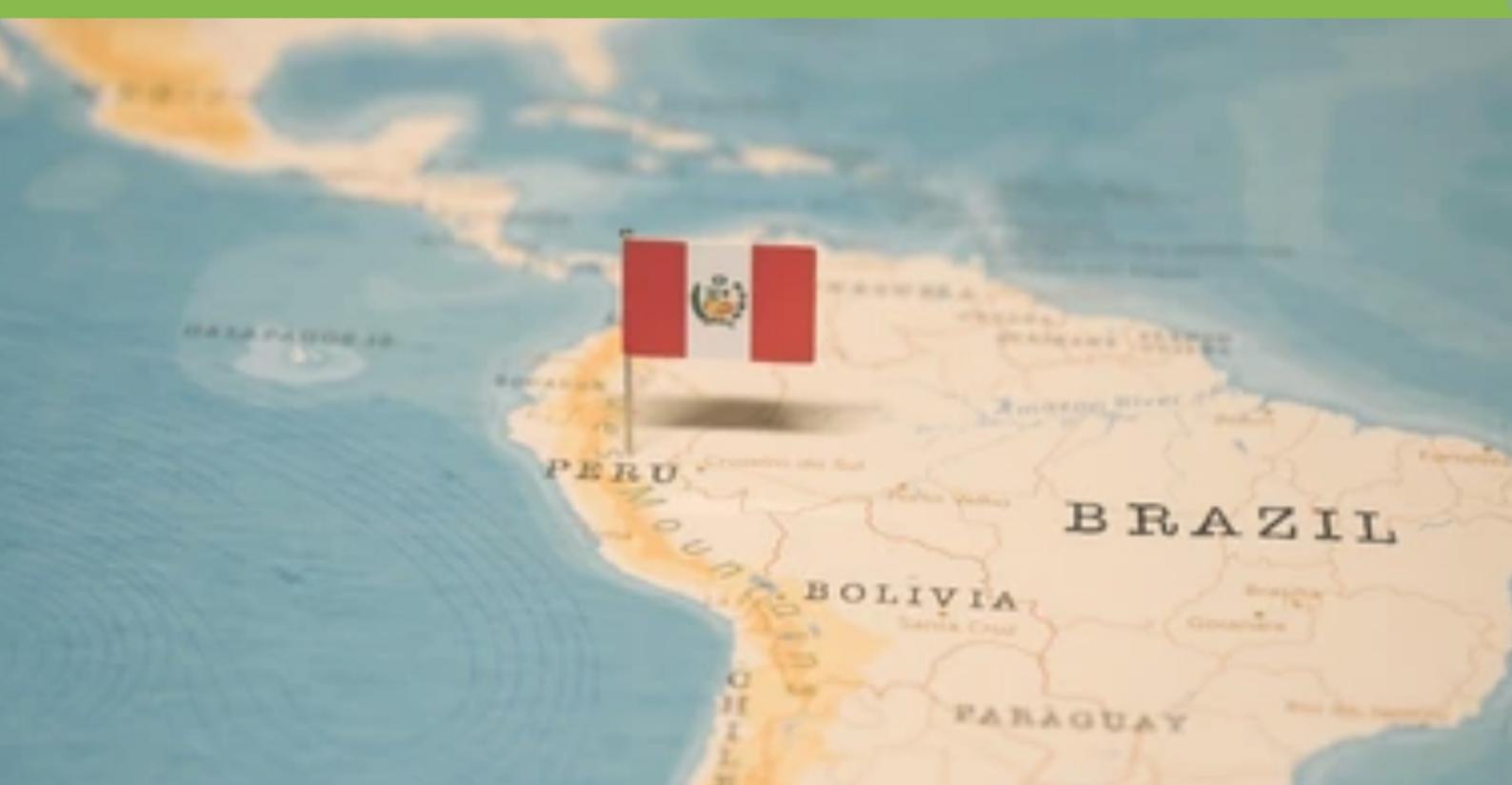
Universidad Católica «Nuestra Señora de la Asunción», Unidad Pedagógica Carapeguá. (2025). *Resolución N.º 11/2025.* Universidad Católica.

Universidad Nacional de Asunción. (2017). *Estatuto.* UNA.
https://www.pol.una.py/archivos/Estatuto_UNA_05_12_2017.pdf

Universidad Nacional de Asunción, Facultad Politécnica, Dirección de Evaluación y Calidad. (2018). *Manual de evaluación del desempeño docente (versión actualizada).* UNA.

CAPÍTULO 11

Las últimas reformas educativas no universitarias
de Perú



**Rosa María Tafur Puente
Edith Soria-Valencia
Marco Antonio Eguizabal Espinoza**

*Grupo de Investigación de Gestión Educativa y Desarrollo
Profesional Docente (GEDEP)
Pontificia Universidad Católica del Perú*

CAPÍTULO 11.

Fundamentos y gestión de la evaluación docente universitaria en Perú

Rosa María Tafur Puente 

Edith Soria-Valencia 

Marco Antonio Eguizabal Espinoza 

Grupo de Investigación de Gestión Educativa y Desarrollo Profesional Docente (GEDEP)

Pontificia Universidad Católica del Perú

11.1. Introducción

La evaluación docente universitaria es un componente esencial para garantizar la calidad educativa en las instituciones de educación superior. Por definición, la evaluación es un proceso de recogida de información para la emisión de juicios de valor de manera reflexiva y la toma de decisiones para la mejora del servicio que brinda la institución de educación superior (OCDE, 2025; Tafur Puente, 2013). Atendiendo a ello, las universidades enuncian los propósitos de la evaluación; sin embargo, en la realidad no necesariamente estos coinciden en la forma de evaluar ni en el empleo de los resultados.

En el ámbito internacional, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) reconoce que la evaluación del profesorado universitario es clave para fortalecer la calidad educativa y la competitividad de los sistemas de educación superior (OCDE, 2025). Para Gil et al. (2017) se promueven prácticas de evaluación que contemplan no solo la medición de resultados, sino también procesos formativos que incentivan la innovación en la enseñanza, la investigación y el compromiso de los docentes universitarios (gestión universitaria) para enfrentar cualquier transformación trascendental de la sociedad; esto implica que la evaluación debe ser integral, transparente y justa. En ese sentido, es importante que se defina previamente qué evaluar, para qué y cómo evaluar (Auris Villegas et al., 2022); más aún, cuando la evaluación está dirigida a conocer el ejercicio profesional del docente en sus funciones en la universidad.

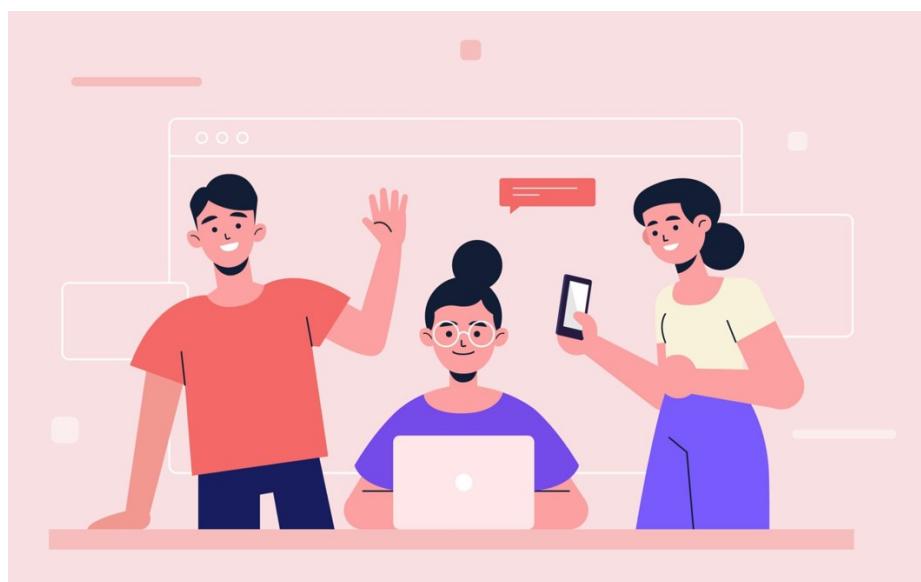
En el Perú, este proceso se enmarca en un contexto normativo y conceptual fundamentado en la Ley Universitaria N° 30220 (2014) y su reglamentación, con el propósito de promover una educación superior acorde a estándares nacionales e internacionales. La Ley Universitaria establece que las universidades deben implementar mecanismos que aseguren la calidad del servicio educativo, incluyendo la supervisión y evaluación del desempeño del cuerpo docente, con miras a mejorar la formación académica y la investigación. Este marco legal posiciona a la evaluación docente como una herramienta para la mejora continua, no solo para cumplir requerimientos administrativos, sino para construir institucionalidad orientada a la excelencia.

En este marco, la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) regula la calidad de las instituciones universitarias y establece estándares mínimos que contemplan la evaluación del desempeño docente como un requisito para la acreditación y licenciamiento institucional. Frente a lo mencionado, las universidades generan mecanismos internos que permiten gestionar la calidad del trabajo docente, involucrando procesos de evaluación periódica, formación continua, incentivos y políticas claras para la carrera docente (UNESCO, 2023). Por tanto, la evaluación docente se concibe como un proceso dinámico que debe responder a las necesidades institucionales y sociales del país.

Lo planteado líneas arriba, obliga a pensar que la evaluación del desempeño docente tendría que considerar diversos aspectos, tanto personal como profesional; sin embargo, muchas veces, se reduce a registrar un conjunto de percepciones de los estudiantes que no necesariamente traducen la intencionalidad, el esfuerzo y la dedicación del docente en su ejercicio profesional; tampoco se propicia el espacio para una autoevaluación ni una retroalimentación de los resultados.

De lo anterior se puede deducir que la gestión de la evaluación docente universitaria enfrenta retos particulares en el contexto peruano, como la heterogeneidad en los perfiles académicos, la diversidad de disciplinas, la necesidad de fortalecer competencias digitales y pedagógicas, y la integración de criterios de equidad y pertinencia cultural, especialmente en aquellas universidades que tienen enfoque intercultural y regional. Por ello, las políticas de evaluación docente deben ser contextualizadas y flexibles, pero a la vez rigurosas, para asegurar que contribuyan efectivamente a la mejora de la calidad educativa y al desarrollo profesional de los docentes.

El presente capítulo aborda los fundamentos teóricos y normativos que sustentan la evaluación docente en las universidades peruanas y explora las principales prácticas de gestión que se desempeñan en este campo. Se examina las problemáticas y debates que suscita la evaluación docente aplicada y se concluye presentando reflexiones y propuestas para la mejora de la evaluación docente universitaria en el Perú, que permitan una gestión eficaz, innovadora y de calidad orientada a la mejora de la docencia universitaria.



11.2. La evaluación docente universitaria a nivel del sistema universitario

El marco normativo que regula la evaluación docente universitaria en el Perú se estructura sobre dos instrumentos complementarios: la Ley Universitaria N.º 30220, promulgada en 2014, que define los principios, fines y estructura del sistema universitario; y el Decreto Supremo N.º 012-2023-MINEDU, que establece disposiciones para el fortalecimiento y funcionamiento del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad. Ambos instrumentos se mantienen vigentes al 2025.

En concordancia con lo expuesto, la selección de las normas se fundamenta en dos criterios centrales: la complementariedad estructural y la vigencia normativa. El primero permite analizar el marco legal a partir de los distintos niveles que articulan el sistema universitario peruano —legal, político y técnico— teniendo como principales entidades al Ministerio de Educación (MINEDU), a la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) y al Sistema Nacional de Evaluación Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE); mientras que el segundo se vincula con la permanencia y el horizonte temporal de cada disposición. Bajo estos criterios, se presentan a continuación las principales características de las dos normas que conforman el marco vigente de la evaluación docente universitaria.

Tabla 23. Correspondencia normativa entre la Ley Universitaria N.º 30220 y el D.S. N.º 012-2023-MINEDU.

Aspecto	Vigente Ley Universitaria N.º 30220 (2014–2024)	Vigente D.S. N.º 012-2023-MINEDU
Naturaleza jurídica	▪ Ley marco del sistema universitario.	▪ Norma operativa del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad.
Enfoque	▪ Define fines, funciones y estructura de la universidad.	▪ Regula competencias y coordinación técnica del SINEACE.
Evaluación docente	▪ Obliga a evaluar periódicamente el desempeño docente (artículos 79 y 125).	▪ Establece lineamientos técnicos y procesos de evaluación y acreditación (Artículos 1 y 7).
Organismos involucrados	▪ Universidades públicas y privadas como entes autónomos bajo supervisión estatal.	▪ Coordinación entre MINEDU, SUNEDU, SINEACE y Consejo Transitorio de Acreditación.

Fuente: Adaptado de la Ley Universitaria N.º 30220 (2014–2024) y del Decreto Supremo N.º 012-2023-MINEDU.

En este sentido, la articulación entre las dos disposiciones normativas, en conjunto, conforman un eje de gobernanza donde el nivel legal establece las bases del sistema, el nivel político orienta las metas nacionales y el nivel técnico asegura los mecanismos de cumplimiento. De este modo, la relación entre ambas normas no es de subordinación, sino de complementariedad estructural, con un rol distinto cada una.

En cuanto a la vigencia, ambas normas mantienen una continuidad que garantiza estabilidad institucional y proyección estratégica. La Ley Universitaria N.º 30220 posee una vigencia

indeterminada, pues su aplicación no depende de un periodo específico, sino de su eventual modificación o sustitución normativa. Por su parte, el Decreto Supremo N.º 012-2023-MINEDU incorpora un horizonte temporal de planificación hasta el 2030, en concordancia con los objetivos nacionales de desarrollo y la Política Nacional de Educación Superior. En este marco, las vigencias no se subordinan, sino que se complementan funcional y temporalmente, en coherencia con el sistema de aseguramiento de la calidad universitaria.

11.2.1. Evolución normativa en torno a la evaluación docente universitaria

La Ley Universitaria N.º 30220 (2014) constituye el marco legal fundamental del sistema universitario peruano y mantiene vigencia indeterminada hasta la actualidad. Esta norma introdujo la reforma universitaria orientada al aseguramiento de la calidad, mediante la creación de la SUNEDU y la implementación del licenciamiento institucional basado en Condiciones Básicas de Calidad. Posteriormente a estas acciones, el Decreto Supremo N.º 012-2023-MINEDU, desde julio de 2023, formuló la Política Nacional de Educación Superior y Técnico-Productiva al 2030, la cual posee un alcance operativo y temporal que integró la evaluación, la acreditación y la mejora continua. Actualmente, la SUNEDU tiene como función verificar las Condiciones Básicas de Calidad, mientras que el SINEACE evalúa y acredita los estándares superiores y la acreditación voluntaria. En conjunto, ambos conforman un marco de complementariedad estructural y temporal.

11.2.2. Entidades rectoras, procesos y actores institucionales

Tras revisar la evolución de la Ley Universitaria N.º 30220 y sus modificaciones hasta el 2024, se advierte que el sistema universitario peruano se organiza sobre la base de tres entidades rectoras que garantizan la calidad y la coherencia del sistema, ellas son: El MINEDU, la SUNEDU y el SINEACE. El MINEDU actúa como órgano rector de la política nacional, responsable de formular, coordinar y evaluar las acciones vinculadas al aseguramiento de la calidad y a la mejora continua de la educación superior. Ciertamente, el ministerio consolida su liderazgo institucional y asume la conducción del SINEACE, orientando su plan estratégico hacia el horizonte 2030 (D.S. N.º 012-2023-MINEDU).

Por su parte, la SUNEDU tiene la función de otorgar licencias institucionales a las universidades que acrediten el cumplimiento de las Condiciones Básicas de Calidad y de supervisar su cumplimiento permanente (Ley Universitaria N.º 30220, arts. 12 y 13). A su vez, el SINEACE asume la tarea de evaluar y acreditar la calidad de los programas e instituciones universitarias, considerando entre sus dimensiones la formación y desempeño del profesorado (Ley Universitaria N.º 30220, art. 15; D.S. N.º 012-2023-MINEDU). En conjunto, estas entidades configuran un sistema de gobernanza universitaria articulado por principios de calidad, transparencia y mejora continua.

La Ley Universitaria N.º 30220 define con precisión las categorías de docentes universitarios y las condiciones para su ejercicio. Existen tres tipos de profesores: ordinarios, extraordinarios y

contratados. Los ordinarios acceden al cargo mediante concurso público y gozan de estabilidad relativa, sujeta a evaluaciones periódicas. Los extraordinarios, que comprenden las categorías de emérito, honorario o investigador, son designados por méritos académicos o trayectoria, y cumplen funciones específicas según lo determinen los estatutos de cada universidad. Finalmente, los contratados ejercen la docencia por tiempo determinado, en atención a necesidades institucionales o proyectos específicos (Ley Universitaria N.º 30220, art. 82).

Dentro del cuerpo de docentes ordinarios, la misma ley —precisamente en el artículo 84— establece tres categorías jerárquicas: auxiliar, asociado y principal. Esta clasificación refleja el grado de desarrollo académico y la responsabilidad del docente dentro de la universidad. El profesor auxiliar suele encontrarse en las primeras etapas de su carrera y participa en actividades de enseñanza y apoyo a la investigación; el asociado combina funciones de docencia, investigación y gestión académica; y el principal lidera proyectos de investigación, orienta tesis y ejerce roles de representación académica.

El ingreso a la carrera docente se realiza a través de un concurso público de méritos, que valora la formación académica, la experiencia profesional, la producción científica y la competencia pedagógica del postulante (Ley Universitaria N.º 30220, art. 83). En cuanto a la permanencia y promoción, la ley establece períodos de nombramiento de tres, cinco y siete años para las categorías de auxiliar, asociado y principal, respectivamente. Al término de cada período se efectúa una evaluación integral que puede culminar en la ratificación, ascenso o separación del cargo, en función de los resultados obtenidos. De esta manera, la ley estructura la carrera docente como un proceso progresivo y meritocrático, en concordancia con las políticas de calidad impulsadas por el MINEDU y supervisadas por la SUNEDU (Ley Universitaria N.º 30220, art. 84).

Es así que la evaluación docente universitaria se concibe dentro del marco legal peruano como un proceso sistemático de valoración del desempeño académico y profesional del profesor, orientado al mejoramiento continuo de la enseñanza, la investigación y la gestión institucional (Ley Universitaria N.º 30220, arts. 13, 15 y 84; D.S. N.º 012-2023-MINEDU, art. 2). La ley establece la evaluación docente como un mecanismo esencial para la ratificación, promoción o separación de los docentes ordinarios, considerando su actividad académica, producción científica y participación en la vida universitaria. A su vez, el decreto supremo N.º 012-2023-MINEDU, amplía esta perspectiva al incorporar la evaluación del desempeño dentro de las políticas nacionales de aseguramiento de la calidad, promovidas por el SINEACE, con el fin de fortalecer la cultura de evaluación y acreditación hacia el horizonte 2030. En relación a las pautas señaladas, estas normas se orientan a realizar una verificación administrativa y, además, deberían constituirse en una herramienta de desarrollo profesional e institucional.

En síntesis, el marco normativo vigente configura un sistema universitario sustentado en la articulación entre autonomía institucional y responsabilidad pública. La Ley Universitaria N.º 30220 establece las bases de la carrera docente y los criterios de evaluación, mientras que el D.S. N.º 012-2023-MINEDU añade una dimensión orientada a la mejora continua en el marco de la política de calidad impulsada por el SINEACE. Estos órganos reguladores tienen como propósito promover, en el sistema universitario, una cultura de evaluación docente que posibilite su desarrollo académico, la innovación pedagógica y la investigación; en suma, su compromiso con la sólida formación de los futuros profesionales del país.

11.3. La evaluación docente universitaria en las propias universidades

El sistema universitario peruano está conformado por 100 universidades licenciadas ante la Superintendencia Nacional de Educación Universitaria (SUNEDU), de las cuales 51 son de gestión privada y 49 de gestión pública (SUNEDU, 2024). Con el propósito de realizar un análisis representativo sobre el desarrollo de la evaluación docente universitaria en el Perú, a continuación, se presenta el caso de 6 universidades destacadas en el Ranking QS World University Rankings: Latin America & The Caribbean 2026, elaborado por Quacquarelli Symonds (QS). Dicho ranking constituye un referente internacional de calidad universitaria que pondera variables como la reputación académica, la producción científica, la empleabilidad y la proyección institucional.

Conforme a los resultados de la edición 2026, las universidades peruanas mejor posicionadas en el ámbito latinoamericano, respectivamente, son la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), la Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH), la Universidad de Lima (UL), la Universidad Nacional de Ingeniería (UNI), y la Universidad Nacional Agraria La Molina (UNALM). Es importante señalar que tres de las universidades mencionadas son de gestión pública y tres de gestión privada; todas se encuentran ubicadas en el departamento y región de Lima (Perú).

11.3.1. La evaluación docente desarrollada en tres universidades de gestión pública del país

A continuación, se describe el proceso de evaluación docente que se realiza en las siguientes universidades:

11.3.1.1. Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM)

- Tipo de gestión: Pública
- Ubicación: Ciudad de Lima (distrito de Lima, Región Lima)
- Fundación: 12 de mayo de 1551 (es la universidad más antigua de América).
- Población estudiantil: 45 151 estudiantes (2023): 34 102 de pregrado y 11 049 de posgrado
- Carreras: 65 programas de pregrado, 77 maestrías y 27 doctorados

1. **Marco normativo institucional:** La evaluación del desempeño docente en la UNMSM se rige por el vigente Reglamento de Evaluación del Desempeño Docente por Estudiantes (R.R. N.º 03615-R-16), complementado por el Reglamento de Ratificación Docente (R.R. N.º 000425-2025-R) y el Reglamento del Proceso de Admisión a la Carrera Docente

actualizado en el año 2021. En conjunto, estos documentos operativizan los artículos 13, 15 y 82 de la Ley Universitaria N.º 30220 y las disposiciones del D.S. N.º 012-2023-MINEDU, integrando la evaluación con los procesos de ingreso, promoción, permanencia y separación docente. El sistema se articula con el Sistema Integrado de Gestión de la Calidad (SIGC) y los estándares del SINEACE.

2. **Periodicidad y responsables:** La evaluación se aplica dos veces por año académico, bajo la supervisión del Vicerrectorado Académico y la Unidad de Calidad Académica. Los decanos y directores de escuela garantizan su ejecución, mientras que la Oficina General de Estadística e Informática administra la plataforma digital de encuestas.
3. **Dimensiones evaluadas:** El modelo contempla cuatro dimensiones: planificación y organización de la enseñanza, desarrollo del proceso formativo, evaluación y retroalimentación al estudiante, y comportamiento ético y profesional (UNMSM, 2024).
4. **Instrumentos utilizados:** Se utiliza una encuesta virtual obligatoria y anónima aplicada mediante el Sistema de Gestión Académica, con ítems tipo Likert (1–5) y espacio para observaciones cualitativas. Los resultados son procesados institucionalmente y orientan la retroalimentación docente (UNMSM, 2024).
5. **Enfoque:** En la UNMSM la opinión estudiantil constituye el mecanismo de evaluación del docente, y los resultados se vinculan con los procedimientos de ratificación, promoción y permanencia del profesorado (UNMSM, 2024).

11.3.1.2. Universidad Nacional de Ingeniería (UNI)

- Tipo de gestión: Pública
- Ubicación: Lima (distrito del Rímac, Región Lima)
- Fundación: 18 de marzo de 1876
- Población estudiantil: 13 131 estudiantes (2019): 12 060 pregrado y 1 071 posgrado
- Carreras: 11 facultades; 31 carreras de pregrado, 57 maestrías y 10 doctorados

1. **Marco normativo institucional:** La evaluación docente en la UNI se enmarca en su Estatuto Institucional y en el Reglamento Académico (2025), bajo la supervisión del Vicerrectorado Académico. Aunque no se cuenta con un reglamento público específico de evaluación del desempeño docente, los procesos se articulan con el Reglamento de Organización y Funciones (Vigente R.R. N.º 0142-2023-UNI) y con los principios de la Ley Universitaria N.º 30220, que vincula la evaluación con la permanencia, promoción y calidad de la enseñanza.
2. **Periodicidad y responsables:** El Vicerrectorado Académico y los Consejos de Facultad supervisan las actividades docentes a través de los informes académicos semestrales. Las

facultades pueden realizar evaluaciones internas según sus propios planes de calidad en los períodos de tiempo que consideren (UNI, 2023).

3. **Dimensiones evaluadas:** Se valoran aspectos asociados a la planificación del curso, desarrollo de clases teórico-prácticas, cumplimiento del sílabo y ética profesional, conforme a las disposiciones generales de la función docente considerada en los reglamentos académicos (UNI, 2023).
4. **Instrumentos utilizados:** Los principales instrumentos son informes académicos, revisiones de carga lectiva y encuestas internas no estandarizadas administradas por las facultades. Los resultados orientan decisiones sobre la promoción de los docentes, la renovación de contratos y la asignación de cursos (UNI, 2023).

La UNI prioriza una gestión técnico-científica del desempeño docente, centrada en la aplicación práctica y la innovación. Aunque los procesos de evaluación son menos formalizados que en otras universidades públicas, la supervisión académica se mantiene activa mediante órganos colegiados y reportes institucionales según lo establecido en su vigente Estatuto Institucional (Universidad Nacional de Ingeniería, 2014) y en el vigente Reglamento de Organización y Funciones (Universidad Nacional de Ingeniería, 2023).

11.3.1.3. Universidad Nacional Agraria La Molina (UNALM)

- Tipo de gestión: Pública
- Ubicación: Lima (distrito de La Molina, Región Lima)
- Fundación: 22 de julio de 1902
- Población estudiantil: 6 424 estudiantes totales (2019): 5 176 pregrado y 1 248 posgrado
- Carreras: 12 escuelas profesionales especializadas en ciencias agrarias, naturales y ambientales

1. **Marco normativo institucional:** La UNALM regula la evaluación del desempeño docente mediante los vigentes Reglamento de Evaluación Docente aprobado por Resolución N.º 306-2019-CU-UNALM, y Reglamento de ingreso a la docencia (RESOLUCIÓN N.º 0020-2019-CU-UNALM-UNALM) en coherencia con los artículos 13, 15 y 82 de la Ley Universitaria N.º 30220. El documento define la evaluación como un proceso sistemático que mide el cumplimiento de funciones académicas, científicas y de proyección social, articulado con las políticas de calidad del Sistema Interno de Aseguramiento de la Calidad (SIAC).
2. **Periodicidad y responsables:** La evaluación se realiza de forma anual, coordinada por el Vicerrectorado Académico, con participación de los Consejos de Facultad y las Comisiones de Evaluación Docente. Estas instancias revisan el rendimiento individual y emiten informes para la renovación, promoción o ratificación del profesorado.

3. **Dimensiones evaluadas:** El reglamento contempla cuatro dimensiones: docencia y metodología de enseñanza, investigación y publicaciones, extensión universitaria y proyección social, y participación institucional. Cada dimensión se evalúa mediante indicadores de cumplimiento y desempeño cualitativo.
4. **Instrumentos utilizados:** Se emplean informes anuales de desempeño, autoevaluaciones, evaluaciones por pares y encuestas estudiantiles administradas en línea. Los resultados se consolidan en un informe integral remitido al Vicerrectorado Académico conforme a lo dispuesto en el Reglamento de Evaluación Docente (UNALM, 2019a).

La UNALM mantiene un enfoque integral y formativo de la evaluación al vincular el desempeño docente con la investigación aplicada y el impacto social. Destaca su sistema mixto de evaluación (autoevaluación, evaluación por pares y por estudiantes), que promueve la transparencia y la mejora continua según los lineamientos establecidos en el Reglamento de Ingreso a la Docencia y en el Reglamento de Evaluación Docente (UNALM, 2019a, 2019b).

11.3.2. La evaluación docente desarrollada en tres universidades de gestión privada del país

A continuación, se describe el proceso de evaluación docente que se realiza en las siguientes universidades:

11.3.2.1. Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)

- Tipo de gestión: Privada
- Ubicación: Campus principal en San Miguel (Lima, Región Lima)
- Fundación: 24 de marzo de 1917
- Población estudiantil: 31 590 estudiantes (pregrado más posgrado; 2024-1)
- Carreras: 53 programas de pregrado y 175 de posgrado

1. **Marco normativo institucional:** La evaluación del profesorado en la PUCP se regula mediante el vigente Reglamento de Evaluación del Profesorado (R.C.U. N.º 258/2018; Modificado mediante Resolución del Consejo Universitario N° 041/2023 y Promulgado por la Resolución Rectoral N° 567/2023 del 17 de abril del 2023), en consonancia con la Ley Universitaria N.º 30220 y las políticas internas de calidad académica. Este documento define la evaluación como un proceso integral orientado a garantizar la excelencia docente, promover la formación continua y fortalecer el vínculo entre docencia, investigación y responsabilidad social.

2. **Periodicidad y responsables:** La evaluación se aplica anualmente, coordinada por el Vicerrectorado Académico y gestionada por las Facultades y Departamentos Académicos. Cada unidad reporta al Comité de Evaluación del Profesorado, el cual revisa los expedientes y remite sus conclusiones al Consejo Universitario de acuerdo con las disposiciones del Reglamento de Evaluación del Profesorado (PUCP, 2023).
3. **Dimensiones evaluadas:** El modelo contempla tres dimensiones principales: docencia y acompañamiento del aprendizaje, investigación y producción académica, y contribución institucional y responsabilidad social universitaria. Cada dimensión posee indicadores cuantitativos y cualitativos validados por la Dirección Académica del Profesorado (DAP), conforme al reglamento institucional (PUCP, 2023).
4. **Instrumentos utilizados:** Los instrumentos incluyen auto-evaluaciones, evaluaciones por pares académicos y encuestas estudiantiles en línea administradas mediante el sistema institucional PUCP Evalúa. Los resultados se integran en un informe anual que sirve para decisiones de promoción, renovación o ratificación del profesorado conforme a lo dispuesto en el Reglamento de Evaluación del Profesorado (PUCP, 2023).
5. **Enfoque:** La PUCP destaca por su enfoque formativo y meritocrático, que prioriza la mejora pedagógica y la innovación. Su modelo integra la retroalimentación docente a programas de capacitación continua y vincula los resultados con incentivos académicos (PUCP, 2023).

11.3.2.2. Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH)

- Tipo de gestión: Privada
- Ubicación: Lima (distrito de San Martín de Porres, Región Lima)
- Fundación: 22 de septiembre de 1961
- Población estudiantil: (No disponible en fuentes abiertas).
- Carreras: especializada en áreas de salud y ciencias de la vida; actualmente cuenta con 8 facultades (Medicina, Estomatología, Veterinaria, Psicología, Biología, Química, Farmacia y Enfermería)

1. **Marco normativo institucional:** La evaluación docente en la UPCH se regula mediante el Reglamento del Personal Académico-Docente (Consejo Universitario, 2025, RE-S01.01-DUPD-001), el cual actualiza los procedimientos institucionales en concordancia con la Ley Universitaria Nº 30220 y el D.S. Nº 012-2023-MINEDU. El reglamento define la evaluación como un proceso integral orientado a la mejora continua, la excelencia académica y la rendición de cuentas, vinculando los resultados con la promoción, permanencia y renovación docente.
2. **Periodicidad y responsables:** El proceso se realiza anualmente, bajo la supervisión del Vicerrectorado Académico y de Investigación, con participación de las Facultades,

Direcciones de Escuela y Comisiones de Evaluación del Profesorado. Estas instancias consolidan los informes individuales y los presentan al Consejo Universitario para su aprobación según el Reglamento del personal académico-docente (UPCH, 2025).

3. **Dimensiones evaluadas:** El modelo institucional se estructura en tres componentes: docencia y formación profesional; Investigación, innovación y producción científica; y, gestión universitaria y proyección social. Cada componente se evalúa mediante criterios e indicadores definidos en el reglamento, ponderados según el tipo y categoría del docente (UPCH, 2025).
4. **Instrumentos utilizados:** En esta casa de estudios, la evaluación docente combina distintos instrumentos que permiten apreciar de manera equilibrada la labor académica. Se consideran la autoevaluación, la evaluación por pares, las encuestas estudiantiles y el registro de evidencias documentadas, como sílabos, publicaciones, proyectos y asesorías. Toda la información se gestiona a través del sistema digital institucional Docentes UPCH, que organiza los resultados y contribuye al seguimiento continuo del desempeño docente (UPCH, 2025).

La UPCH destaca por su enfoque científico, ético y meritocrático, que prioriza la investigación aplicada y la formación de alto nivel en salud y ciencias biológicas. Su modelo integra la evaluación en un ciclo formativo permanente, con acciones de acompañamiento pedagógico y retroalimentación individual, alineado con estándares internacionales de acreditación universitaria.

11.3.2.3. Universidad de Lima (UL)

- Tipo de gestión: Privada
- Ubicación: Lima (distrito de Santiago de Surco, Región Lima)
- Fundación: 25 de abril de 1962
- Población estudiantil: ≈26 000 pregrado y 2 000 posgrado (año 2025)
- Carreras: oferta extensiva en ingenierías, ciencias empresariales, comunicación, derecho, humanidades, etc. (organizada en escuelas universitarias integradas por varias facultades)

1. **Marco normativo institucional:** La evaluación del desempeño docente en la Universidad de Lima se regula mediante el Reglamento de Docentes 2025 (Consejo Directivo, 04-04-2025), en concordancia con la Ley Universitaria N.º 30220 y las políticas institucionales de calidad. El reglamento concibe la evaluación como un proceso integral orientado al mejoramiento continuo, la innovación pedagógica y la excelencia académica, vinculando los resultados con la promoción y permanencia del profesorado.
2. **Periodicidad y responsables:** El proceso de evaluación se aplica de manera anual, bajo la supervisión del Vicerrectorado Académico y la coordinación de las Direcciones de

Carrera, en articulación con los Departamentos Académicos. Estas unidades son responsables de recopilar y analizar la información correspondiente, que posteriormente se consolida para su revisión institucional (UL, 2025).

3. **Dimensiones evaluadas:** El modelo de evaluación de la Universidad de Lima se estructura en tres componentes principales: el desempeño en la docencia y en la metodología de enseñanza, la producción académica e investigativa vinculada con la innovación, y la participación institucional asociada a la responsabilidad universitaria. Cada componente incorpora indicadores y criterios definidos por las unidades académicas responsables, en concordancia con las disposiciones del Reglamento de Docentes 2025 (UL, 2025).
4. **Instrumentos utilizados:** La evaluación docente en la Universidad de Lima se desarrolla mediante instrumentos que permiten valorar el desempeño de manera integral. Se aplican autoevaluaciones, encuestas electrónicas a los estudiantes y reportes de desempeño elaborados por las direcciones de carrera o departamentos académicos. Los resultados se registran en la plataforma institucional de gestión docente y se consolidan anualmente como parte del seguimiento del desarrollo profesional del profesorado (UL, 2025).

La UL mantiene un enfoque formativo y meritocrático, en el cual la retroalimentación docente es parte del ciclo de calidad académica. La evaluación está estrechamente articulada con programas de capacitación continua y con los mecanismos de reconocimiento al mérito, fortaleciendo la cultura de mejora sostenida en la enseñanza universitaria.

En conjunto, los reglamentos analizados muestran que tanto las universidades públicas como las privadas comparten un marco común orientado al aseguramiento de la calidad docente, sustentado en la Ley Universitaria Nº 30220 y sus normas complementarias. Sin embargo, las diferencias se evidencian en el grado de formalización, la finalidad y el uso de los resultados. En este caso, en las universidades públicas (UNMSM, UNI y UNALM), la evaluación posee un carácter predominantemente administrativo y normativo, asociado a procesos de ratificación, permanencia o promoción. En cambio, los documentos normativos de las universidades privadas (PUCP, UPCH y UL), señalan que desarrollan modelos formativos y flexibles, centrados en la mejora continua, la innovación pedagógica y la retroalimentación docente. En este sentido, mientras las públicas dependen de estructuras jerárquicas y sistemas centralizados, las privadas operan con mecanismos descentralizados y de acompañamiento académico.

11.4. Problemáticas y debates que suscita la evaluación docente aplicada

La optimización de la evaluación docente en las universidades del país tiene mucha importancia en la calidad educativa de la formación que se brinda y en el desarrollo profesional de los mismos docentes. Un debate sobre la práctica evaluativa que se viene suscitando desde hace algunos años es ¿cómo se evalúa a los docentes en las universidades del país? Esta pregunta invita a reflexionar sobre diversos aspectos, que a continuación se detallan:

11.4.1. Evaluación del docente universitario desde la mirada subjetiva de los estudiantes

En los últimos años, el rol exclusivo de los estudiantes en la evaluación del docente universitario en el Perú ha sido un tema de creciente interés y análisis. Esta modalidad centrada en la percepción de los estudiantes sobre la calidad y la efectividad de la enseñanza impartida ha planteado muchas limitaciones en sus resultados pues se advierten sesgos asociados a aquello que los docentes pueden proyectar en sus estudiantes (Carranza y Meregildo, 2025). Los mismos docentes evaluados asocian el proceso evaluativo a la valoración realizada principalmente por los estudiantes, quienes a partir de sus percepciones individuales emiten juicios críticos sobre el desempeño docente.

Si bien la evaluación de los estudiantes proporciona información relevante del desempeño del docente, al ser subjetiva, deja de lado aspectos que no se evidencian claramente en el desarrollo de una clase, tales como las coordinaciones previas, la preparación de los contenidos, la elaboración de los materiales, entre otros. Además, habría que considerar cuánto se acercan las respuestas a la realidad y cuánto se encuentran influenciadas por el carisma del docente, por su popularidad, por su grado de exigencia o de permisividad, o por la naturaleza del curso que enseña. Al respecto, Berrío et al. (2022) señalan que la evaluación a los docentes es descontextualizada y que no cuenta con el rigor necesario pues los alumnos responden sin mucha seriedad y supeditan sus respuestas a la simpatías o antipatías que sienten hacia el profesor que les ha enseñado.

Esta subjetividad en la evaluación genera estrés, frustración y ansiedad en los docentes, y, en conjunto, refleja las tensiones cotidianas que se presentan en las universidades cuando se inicia el proceso evaluativo (Carranza y Meregildo, 2025). Sin embargo, la percepción de subjetividad de la evaluación no solo se reduce a la mirada del docente, sino, que es compartida con los mismos estudiantes, quienes consideran que la evaluación se realiza más por formalidad que por un deseo genuino de mejorar la calidad de la educación universitaria (Berrío et al., 2022).

En esta línea de reflexión, es importante considerar que la presión que tienen los docentes universitarios para obtener buenos resultados en su evaluación puede conducir a prácticas docentes de baja exigencia, perjudicando la calidad académica. Por ello, es importante reconocer que una evaluación sustentada únicamente en el punto de vista de los estudiantes ignora factores cruciales, como la autoevaluación, la evaluación entre pares y el monitoreo institucional que se realiza a la labor docente, los cuales complementan y enriquecen los resultados (Ruiz & Danielli, 2024). Con lo planteado no se desmerecen los aportes que brindan las percepciones de los estudiantes; pero estas deben ser parte de un marco multidimensional que evite una evaluación reduccionista y más bien, promueva procesos de mejora continua.

11.4.2. Carencia de la finalidad y objetivos poco claros en la evaluación y en la aplicación de los instrumentos de evaluación

La ausencia de una finalidad clara de la universidad para evaluar a los docentes dificulta que la evaluación cumpla su verdadero propósito de mejorar la calidad educativa de la formación que se

brinda en la institución y potenciar el desarrollo profesional de los docentes. Al respecto, se presenta una dicotomía: ¿cuál debe ser la finalidad de la evaluación docente: velar porque la enseñanza sea de calidad y porque el docente continúe su formación profesional en servicio, o priorizar la medición de su desempeño con fines de certificación de la calidad de la institución?

En esta época donde los rankings mundiales de universidades constituyen referentes de mediciones y comparaciones entre ellas (Marope et al., 2013), el posicionamiento en los rankings más reconocidos a nivel internacional permite a las universidades la obtención de mayores recursos financieros, el incremento del número de estudiantes matriculados y una competencia por los docentes más cualificados. Además, debido a que los rankings constituyen herramientas de información a los potenciales usuarios para la toma de decisiones sobre su formación universitaria (Flores Orozco et al., 2015), encontrarse en los primeros lugares es una razón sumamente importante para enrumbar la evaluación docente y otros procesos institucionales hacia la certificación de la calidad, y dejar en segundo término el desarrollo profesional de los docentes.

Asimismo, la falta de precisión, estandarización y transparencia en los instrumentos evaluativos dificulta que los docentes universitarios comprendan claramente qué criterios se utilizan para medir su desempeño. Carranza y Meregildo (2025) destacan que los profesores evidencian desconocimiento sobre las normativas y pautas aplicadas cuando se emplean instrumentos para evaluarlos, situación que genera incertidumbre y malestar. Es evidente que la ausencia de indicadores claros y medibles hace dudosa la percepción de equidad y confiabilidad de los instrumentos que se utilizan para recoger información sobre la labor de los docentes.

El problema radica, además, en que las universidades, muchas veces, limitan la evaluación a un solo instrumento, como es el cuestionario, el cual no es suficiente para recoger datos rigurosos que evidencien el desempeño real de los docentes y para emitir juicios (Zamora, 2021). Más aún, muchas universidades aplican el mismo cuestionario para todos los programas, dejando de lado las diferencias entre las áreas de conocimiento, el grado de dificultad de los cursos y el número de estudiantes por grupo (Gomez et al., 2019). Esta acción es llevada a cabo en las universidades por sus menores costos frente a otros sistemas de evaluación que demandan un mayor compromiso económico (La Serna et al., 2014). Todo lo planteado irradia en los docentes: a) desconfianza en los procesos evaluativos y b) genera preocupación y desmotivación (Carranza y Meregildo, 2025).



11.4.3. Falta de un enfoque formativo en la evaluación docente y carencia de una retroalimentación efectiva

La evaluación del docente universitario en el Perú, a menudo, carece de un enfoque formativo que permita favorecer la mejora continua y el desarrollo profesional del docente. Una crítica recurrente es que la evaluación se percibe como un mecanismo sancionador o administrativo, y, no como una oportunidad para la mejora profesional del docente universitario (SINEACE, 2025). Lo planteado refleja la reducción de la evaluación a un ejercicio sumativo y, en muchos casos, burocrático que no considera los procesos de retroalimentación significativos ni sistemáticos (Berrío et al., 2022). Una evaluación con estas características, que, además, no toma en cuenta la responsabilidad, el esfuerzo y la autonomía del docente puede producirle ansiedad, resistencia y desmotivación, generando, a la larga, la disminución de su interés y del compromiso con su quehacer educativo (Auris Villegas et al., 2022).

11.4.4. Factores contextuales y organizativos que intervienen en el proceso de evaluación del docente

La evaluación del desempeño docente en las universidades peruanas es un proceso que está influenciado por diversos factores contextuales y organizativos que afectan el diseño de la evaluación; así como, su implementación y los resultados. Entre los factores contextuales que afectan la evaluación del docente universitario, se consideran:

- La formación inicial y permanente del docente asociado a los grados académicos que tiene
- Las condiciones y régimen laboral que perfilan la estabilidad profesional en la universidad
- Los contextos social, político y cultural de la institución donde labora el docente, los cuales plantean dilemas éticos y de legitimidad, sobre todo, cuando la evaluación es percibida como impuesta por políticas externas o intereses burocráticos, que en conjunto opacan la transparencia, del proceso evaluativo
- La edad y el género de los docentes
- La experiencia docente e investigativa
- La modalidad en la que realiza su labor docente (presencial, virtual o híbrida)

En ese mismo sentido, los factores organizativos que intervienen en la evaluación del docente universitario son:

- La participación del docente en el proceso evaluativo
- El clima institucional y la cultura organizacional
- Los propósitos de la evaluación (formativa vs sumativa)
- La utilización de mecanismos de retroalimentación efectiva

- Los recursos materiales y tecnológicos disponibles en la institución
- Las políticas internas y normativas sobre la evaluación docente
- El tipo de asignatura que dicta y el número de estudiantes por grupo que atienden los docentes
- Las limitaciones en la capacitación y apoyo institucional

Estas características distintivas, en su conjunto, inciden significativamente en los resultados de las evaluaciones del docente universitario.

11.5. Resultados y efectos conseguidos

La aplicación de los procesos de evaluación docente en las universidades genera resultados que tienen efectos tanto en la mejora continua como en la situación laboral del profesorado. En esta sección se presentan los resultados de las evaluaciones realizadas por las universidades de gestión pública y privada que se han considerado en los apartados anteriores.

11.5.1. Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM)

En esta universidad de gestión pública, la evaluación del desempeño docente proporciona información para:

- Brindar retroalimentación al profesor y mejorar sus prácticas de enseñanza
- Diseñar programas de capacitación/perfeccionamiento docente a cargo del Vicerrectorado Académico
- Tomar decisiones de carrera como la ratificación periódica, posibles ascensos de categoría o la separación del docente por bajo desempeño.

La información recogida de parte de los estudiantes en el semestre se remite a la Comisión de Evaluación y Perfeccionamiento Docente de cada facultad para su análisis, lo cual permite identificar necesidades de capacitación pedagógica u otras acciones de perfeccionamiento de los docentes y atenderlas durante el año académico (UNMSM, 2025).

En esta línea, la evaluación con fines de ratificación docente se realiza al término del período de nombramiento establecido para cada categoría. Este proceso tiene carácter integral y determina si el profesor es ratificado, promovido de categoría o separado del servicio docente. De acuerdo con el artículo 162 del vigente Estatuto Institucional (UNMSM, 2014), la separación procede cuando el docente no alcanza el puntaje mínimo requerido para su ratificación.

Esta evaluación para la ratificación considera diversos factores como el desempeño en la enseñanza, la investigación, la producción académica y la opinión de los estudiantes, y su resultado final conlleva una propuesta formal de ratificar o no al docente.

11.5.2. Universidad Nacional de Ingeniería

La UNALM aplica un monitoreo semestral del desempeño docente con fines formativos. Sus departamentos académicos tienen la función de supervisar y evaluar las labores académicas y de investigación de los docentes y de implementar acciones correctivas y de mejora de la calidad educativa basadas en los resultados de la evaluación. Esto significa que, tras cada ciclo académico, los directores de departamento revisan indicadores de desempeño como el cumplimiento de sílabos, la asistencia, el desempeño en clase, entre otros, así como las encuestas estudiantiles internas; y con estos resultados, toman medidas de mejora (por ejemplo, recomendaciones pedagógicas, ajustes en cargas académicas, etc.). Asimismo, los departamentos deben proponer planes de capacitación y perfeccionamiento docente semestrales, orientándose según las necesidades detectadas en las evaluaciones.

11.5.3. Universidad Nacional Agraria La Molina (UNALM)

El Reglamento de Evaluación Docente (Res. 306-2019-CU) de la UNALM está enfocado en garantizar la calidad académica mediante la valoración periódica del profesorado. Se emplean los resultados de la evaluación docente para:

- Decidir la ratificación, promoción o separación del profesor al final de su ciclo de nombramiento
- Orientar políticas de mejora continua, desde planes de capacitación docente institucionales hasta retroalimentación personalizada, asegurando que el profesor reciba apoyo para elevar su desempeño académico

Al igual que otras universidades, y de acuerdo con la vigente Ley Universitaria (2014), la Agraria estipula que, al vencer el período de nombramiento en la categoría correspondiente, cada profesor ordinario debe ser evaluado y, según el resultado, será ratificado, promovido o apartado de la docencia.

En cuanto al uso formativo de las evaluaciones, la UNALM también enfatiza la mejora continua. La normativa general asigna a cada director de departamento la tarea de evaluar las actividades de los profesores durante el período y elaborar un informe de desempeño, que sirve de base para las decisiones de ratificación. Además, la universidad implementa programas de tutoría académica y seguimiento para retroalimentar a los docentes.

En línea con ello, el Reglamento General dispone que cada facultad elabore planes de capacitación docente periódicos atendiendo a los requerimientos detectados por los departamentos académicos. Esto garantiza que los resultados de las evaluaciones se traduzcan en oportunidades de capacitación y perfeccionamiento para los profesores, con miras a subsanar debilidades en pedagogía, investigación u otras áreas.

11.5.4. Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)

La PUCP, como universidad privada, posee un Reglamento de Evaluación del Profesorado que articula la valoración del desempeño con la trayectoria laboral del docente. En la PUCP los resultados de la evaluación del profesorado se emplean para:

- La mejora continua y retroalimentación anual de cada docente (identificando fortalezas y áreas por reforzar)
- Definir la elegibilidad para promociones, ya que sólo quienes mantienen buenos resultados (incluyendo alta valoración por sus estudiantes) pueden ascender de categoría
- Determinar la renovación de la permanencia en la Universidad mediante procesos de ratificación o la separación del docente.

Adicionalmente, la PUCP complementa estos usos con programas de capacitación docente (por ejemplo, cursos de didáctica universitaria que incluso son requeridos para promoción) y reconoce la excelencia docente con incentivos, todo ello basado en los resultados de las evaluaciones.

Anualmente la evaluación del desempeño docente incluye:

- El cumplimiento de actividades académicas planificadas y declaradas en el Plan anual de trabajo
- Una encuesta global de evaluación de la docencia que recoge la opinión de los estudiantes por semestre académico
- Evaluación del jefe de Departamento y del Decano de la Facultad a la que pertenece el docente
- La autoevaluación del propio docente.

La evaluación se realiza en las distintas áreas de acción de los profesores: docencia, investigación, gestión académico-administrativa y desarrollo Institucional. Estos resultados sirven, principalmente, para retroalimentar al profesor y fomentar su desarrollo, ya que la PUCP promueve una cultura de evaluación continua con miras a la excelencia académica. De hecho, el Reglamento señala que la evaluación periódica “valora el desempeño alcanzado” y se realiza considerando la dedicación y rol principal de cada profesor (docente, investigador, gestor) buscando mejorar sus aportes en cada ámbito.

Ahora bien, la PUCP también vincula los resultados de evaluación con procesos de promoción y permanencia. Existen evaluaciones más exhaustivas en etapas críticas, por ejemplo, tras el primer año de ingreso como Profesor Ordinario, se realiza una evaluación especial para reafirmar la confianza en el desempeño del docente novel.

Asimismo, para postular a una promoción de categoría (de Auxiliar a Asociado, o de Asociado a Principal), el docente debe cumplir ciertos estándares en sus evaluaciones periódicas, incluyendo haber obtenido al menos el puntaje mínimo esperado en la encuesta de opinión estudiantil (85 puntos sobre 100) durante el período evaluativo. En efecto, la PUCP exige “resultados satisfactorios en la encuesta de opinión docente” (evaluación que realizan los alumnos). Un

puntaje por debajo del umbral establecido en dichas encuestas puede obstaculizar la promoción de un profesor o activar alertas en su desempeño.

En cuanto a la continuidad contractual, la PUCP prevé evaluaciones de ratificación periódica. Conforme al Estatuto de la Universidad, los profesores ordinarios, previo proceso de evaluación, pueden ser ratificados o no ratificados por el Consejo Universitario. En la práctica, esto implica que al término de los períodos que indica la Ley Universitaria en cada nivel (Ley N°. 30220, 2014), 3 años para los profesores auxiliares, 5 años para los profesores asociados, y 7 años para los principales, los profesores son evaluados, y si el desempeño no es el esperado, el docente no es ratificado y se concluye el vínculo laboral. De hecho, el Reglamento indica expresamente que un profesor no ratificado debe cesar en la universidad, siguiendo los procedimientos internos. Cabe notar que la PUCP suele manejar estos casos con evaluaciones integrales y oportunidades de mejora previas (por ejemplo, planes de mejora para docentes con bajas calificaciones y mentoría, según políticas internas).

11.5.5. Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH)

En la UPCH, universidad de gestión privada, los resultados de la evaluación del profesorado están estrechamente ligados tanto a la mejora profesional continua como a la trayectoria laboral del docente. El Reglamento del Personal Académico-Docente (UPCH, 2025) establece que cada profesor ordinario es evaluado, obligatoriamente, al finalizar el año académico por el Departamento correspondiente. Esta evaluación tiene un fin principalmente formativo: se utiliza para detectar deficiencias y virtudes en la labor docente (incluyendo actividades de enseñanza, investigación, proyección social), con miras a optimizar la calidad educativa.

La evaluación comprende el cumplimiento de actividades académicas planificadas, una encuesta de opinión realizada por los estudiantes, la evaluación del jefe de Departamento y las autoevaluaciones del propio docente. El resultado de cada evaluación anual es comunicado por escrito al profesor, quien incluso tiene derecho a presentar un reclamo si está en desacuerdo (UPCH, 2025). Esto refuerza el carácter transparente y de retroalimentación del proceso, permitiéndole tomar conocimiento de sus puntos débiles y trabajar en ellos. La UPCH integra los resultados de estas evaluaciones en su Sistema Integral de Evaluación Docente, con el objeto de planificar una capacitación continua con talleres obligatorios y electivos.

A su vez, la UPCH vincula las evaluaciones con decisiones de ratificación y promoción de manera explícita. Todos los docentes, sin importar su categoría o dedicación, deben ser ratificados periódicamente antes de que finalice su período de nombramiento, a través de un proceso formal. Para ello, el profesor debe haber cumplido con los requisitos de producción académica y desempeño establecidos en el estatuto y reglamentos, y que los resultados de su evaluación así lo ameriten; de lo contrario es separado de la universidad. Además, la UPCH establece un sistema de plazos máximos por categoría: un profesor auxiliar o asociado a tiempo completo sólo puede ser ratificado una vez en su categoría y debe lograr una promoción, o en su defecto, no será ratificado y podría reducirse su carga horaria o finalizar su contrato. Este mecanismo incentiva la mejora continua: los docentes deben mostrar progreso (en investigación, publicaciones, calificaciones docentes) para ascender, respaldados por los buenos resultados de sus evaluaciones.

En síntesis, en la UPCH los resultados de la evaluación docente tienen múltiples usos:

- Alimentan un proceso anual de retroalimentación y mejora, en el que se identifica la necesidad de capacitación específica o mentoría para el docente (por ejemplo, si su puntaje en la encuesta estudiantil –que aporta un 10% de la calificación anual– es bajo, se pueden recomendar cursos pedagógicos)
- Constituyen la base objetiva para la ratificación periódica del profesor, condicionando su continuidad o separación según su desempeño acumulado
- Definen la viabilidad de promociones: un docente con evaluaciones sobresalientes y cumplimiento de requisitos podrá ascender de categoría, mientras que quien no alcance los estándares en el tiempo previsto será retirado o reubicado conforme a las normas.

En todos los casos, la UPCH busca que la evaluación sirva para asegurar la idoneidad del personal académico, premiando la excelencia y remediando el rendimiento deficiente mediante acciones correctivas oportunas.

11.5.6. Universidad de Lima (UL)

En la Universidad de Lima, universidad de gestión privada, el Reglamento de Docentes 2025 integra la evaluación del desempeño como instrumento para garantizar la calidad educativa y gestionar la carrera académica de sus profesores. Utiliza los resultados de la evaluación docente para dos fines principales:

- La mejora y aseguramiento de la calidad académica en cada semestre, retroalimentando a los profesores y detectando tempranamente problemas de desempeño para aplicar capacitaciones o sanciones formativas apropiadas
- La toma de decisiones en la carrera docente, a través de los procesos de ratificación periódica basados en evaluaciones integrales, de cuyos resultados depende la continuidad, promoción o separación del profesor.

Al término del semestre académico, el decano de cada facultad efectúa una evaluación integral de la plana docente. En esta evaluación se considera, entre otros indicadores, el rendimiento académico de los estudiantes de cada curso y los resultados de la encuesta referencial docente aplicada a los alumnos. Cuando se detectan problemas –por ejemplo, si los estudiantes de un profesor presentan, en dos semestres consecutivos, un rendimiento por debajo de los parámetros esperados– la evaluación lo resalta y el Consejo Directivo adopta medidas pertinentes. Estas medidas pueden implicar desde observaciones y recomendaciones al docente, hasta su participación obligatoria en programas de capacitación o tutoría por parte de profesores destacados (UL, 2025).

Las encuestas a los estudiantes se aplican al término de cada ciclo académico bajo la coordinación de las Direcciones de Carrera, como parte del sistema institucional de evaluación del profesorado. Estos instrumentos recogen la percepción del alumnado sobre la práctica docente y se integran en los informes de desempeño elaborados por las unidades académicas (UL, 2025). Los resultados

constituyen un insumo relevante para la retroalimentación y contribuyen hacia la mejora de calidad.

Adicionalmente, la Universidad de Lima define en su reglamento los períodos de nombramiento y los efectos de la evaluación al término de los mismos. Según el resultado, el Consejo Directivo decide si el profesor es promovido, ratificado en su categoría, o separado de la docencia. Esto significa que un desempeño satisfactorio conllevará la ratificación del docente, o incluso su promoción si cumple los requisitos de ascenso, mientras que un desempeño insuficiente implica la no ratificación y el consecuente retiro de la institución, sin posibilidad de un reingreso posterior, reforzando así el carácter vinculante de la evaluación con la calidad docente.

Con este sistema, la UL incentiva a sus docentes a mantener un desempeño alto de manera constante (sabiendo que cada ciclo es evaluado) y, simultáneamente, respalda la excelencia docente promoviendo a quienes destacan y separando a quienes no logran desempeñar los estándares mínimos de calidad.

Como se puede observar, las universidades, tanto de gestión pública como privada, acogen, en sus reglamentos internos de evaluación docente, la disposición emanada por la Ley Universitaria N° 30220 en relación a la evaluación con fines formativos y con fines de ratificación, de promoción o de cese de la docencia, de acuerdo con los resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos para la recogida de información de los mismos docentes, de los estudiantes, de las autoridades de los programas en los que enseñan y de los resultados de las funciones que ejercen dentro de su tarea docente. Cabe señalar que, si bien hay matices en relación con el desarrollo del proceso de evaluación y en el tratamiento de los resultados, el objetivo que persiguen con su aplicación es la identificación de las fortalezas y áreas por mejorar del docente, su mejora continua, su posibilidad de ser ratificado, promocionado o separado de la institución.

11.6. Reflexiones, retos y propuestas para la mejora de la evaluación docente universitaria

A partir de la revisión realizada en las diversas secciones del presente capítulo es necesario que se identifiquen oportunidades de mejora en la evaluación del docente universitario con el fin de fomentar un entorno académico que valore la evaluación desde un propósito formativo y, que permita potenciar las habilidades profesionales de los docentes para que respondan a las nuevas demandas de la calidad educativa (Loyola & Romero, 2024).

Desde esta perspectiva, a continuación, se brindan propuestas orientadas a la mejora de la evaluación del docente en las universidades del Perú.

1. **Promover una cultura de evaluación del docente universitario como resultado de la aplicación de un modelo holístico de evaluación.** Es indispensable incrementar la transparencia y el desarrollo de lineamientos claros y comunes en la evaluación del docente, ambos son pasos esenciales para reducir la subjetividad y fomentar una experiencia evaluativa más equitativa y formativa (Carranza & Meregildo, 2025). Asimismo, se requiere que la evaluación evolucione hacia un modelo holístico que integre

los enfoques cuantitativos y cualitativos para facilitar una reflexión ética y pedagógica sobre la práctica docente, tomando en cuenta el contexto sociopolítico y cultural (Berrío et al., 2022). La incorporación de un modelo holístico en el proceso de evaluación, que se aplique de manera permanente con fines formativos, posibilitará la instauración de una cultura de evaluación en las universidades. De esta manera, se superará la función meramente administrativa o sancionadora de la evaluación, transformándola en un proceso de acompañamiento y desarrollo profesional.

2. **Planteamiento de criterios claros y objetivos en la aplicación de los instrumentos de evaluación.** Es necesario construir sistemas de evaluación docente que se caractericen por ser justos, claros y efectivos y, que permitan contribuir con la mejora en su aplicación. Por ello, el diseño de los instrumentos debe incluir diferentes fuentes y métodos de valoración para reducir la subjetividad y así, avanzar hacia una evaluación docente que fortalezca la calidad educativa y la profesionalización en el contexto universitario peruano. En dicho sentido, se deben proponer instrumentos adaptados a las necesidades particulares de los docentes (González Catalán, 2024).
3. **Incorporar un enfoque formativo en la evaluación que brinde retroalimentación y acompañamiento efectivo y oportuno a los docentes.** Es importante evaluar el desempeño del docente en las universidades dentro de un marco formativo que propicie la reflexión crítica sobre su propia práctica y la realización de acciones de mejora (Ruiz & Danielli, 2024). A partir de lo señalado se desprende la urgencia de brindar el espacio para que exponga las razones de su desempeño mediante una autoevaluación y que reciba las opiniones de sus colegas a través de la coevaluación. Asimismo, la retroalimentación periódica y efectiva, el acompañamiento personal en el desarrollo del plan de mejora y el monitoreo de su ejecución son acciones que coadyuvan al fortalecimiento del desarrollo profesional continuo del docente (SINEACE, 2025).

En conclusión, la evaluación docente en las universidades del Perú debe constituirse en un proceso estratégico, equitativo y formativo de reconocimiento y desarrollo, que promueva estrategias de ayuda (Auris Villegas et al., 2022) al docente para la identificación de sus habilidades y comprensión de sus debilidades, así como, el potenciamiento de sus competencias y realización de proyecciones propias que optimicen su crecimiento personal como docente universitario y su desarrollo profesional (Ruiz & Danielli, 2024).

4. **Considerar sistemas de evaluación flexibles alineados a las características contextuales y organizativas de las universidades.** Es fundamental destacar la necesidad de considerar sistemas de evaluación flexibles que se alineen a las características específicas de cada universidad. En el Perú, donde la diversidad institucional es profunda, pues tenemos universidades públicas y privadas con docentes con perfiles académicos y culturales muy variados, es importante reflexionar sobre los sistemas de evaluación del desempeño docente y preguntarnos si un sistema rígido y homogéneo podrá ser efectivo y justo para los docentes de las universidades. Los equipos evaluadores deben reconocer que existe una diversidad de escenarios de enseñanza en cada una de las disciplinas científicas y

humanísticas; por ello, deben incorporar diversos recursos e instrumentos que realmente permita evaluar el desempeño del profesorado (Rueda, 2018).

Los sistemas flexibles permiten adaptar los procesos evaluativos a distintas realidades académicas, integrando modalidades presenciales, virtuales e híbridas, así como considerando las diferentes áreas de conocimiento. Además, estos sistemas pueden incorporar múltiples instrumentos como la observación en clase, encuestas a estudiantes, autoevaluación y portafolios de evidencias, lo que en conjunto ofrece una visión más completa del desempeño docente. Por lo tanto, se recomienda que las instituciones universitarias implementen marcos evaluativos diferenciados, que permitan apoyar el desarrollo profesional de los docentes en contextos diversos y faciliten la gestión interna basada en evidencias sólidas y pertinentes.

Las propuestas de mejora, señaladas líneas arriba representan algunos de los grandes retos de evaluación para el aseguramiento de la calidad de la educación superior en el Perú (Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa, 2025).

11.7. Referencias

- Auris Villegas, D., Saavedra Villar, P., Quispe Espinoza, E. V., & Paucar Yarihuaman, J. P. (2022). Una mirada a la educación universitaria en el Perú: Política, calidad y docencia. *Revista Latinoamericana Ogmios. Revista Científica del Instituto de Investigación y Capacitación Profesional del Pacífico*, 2(5), 489–505. <https://idicap.com/ojs/index.php/ogmios/article/view/111/149>
- Berrío, M. L., Chávez, D. E., & Herrera, P. M. (2022). Evaluación del desempeño docente universitario: Una mirada desde la percepción de docentes y estudiantes. *Revista de Investigación y Postgrado*, 37(2), 111–132. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9161987.pdf>
- Carranza Alvarado, J. E., & Meregildo Gómez, M. R. (2025). Evaluación del desempeño docente universitario en educación a distancia. *SCIÉNDO*, 28(1), 59–66. <https://doi.org/10.17268/sciendo.2025.008>
- Congreso de la República del Perú. (2014). Ley Universitaria N.º 30220. Diario Oficial *El Peruano*. <https://www.gob.pe/es/i/2128326>
- Flores Orozco, J. E., Villaseñor Becerra, J. I., & Moreno Arellano, C. I. (2015). Perspectivas actuales sobre los rankings mundiales de universidades. *Revista de la Educación Superior*, 44(175), 41–67. <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-educacion-superior-216-articulo-perspectivas-actuales-sobre-los-rankings-S0185276015000990>
- Gil Álvarez, J. L., Tchinhamma, D., & Morales, M. (2017). La evaluación del desempeño de los docentes universitarios: Un acercamiento a las realidades educativas. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(2), 237–241. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202017000200032

- Gómez, L., & Valdés, M. G. (2019). La evaluación del desempeño docente en la educación superior. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), e274. <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n2/a19v7n2.pdf>
- González Catalán, F. I. (2024). *Evaluación de la calidad de la docencia universitaria: Un estudio comprensivo sobre las percepciones de docentes y estudiantes en una universidad chilena* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. https://www.ub.edu/fodip/wp-content/uploads/2025/06/FIGC_TESIS.pdf
- La Serna Studzinski, K., Becerra Marsano, A. M., Beltrán Barco, A., & Zhang, H. (2014). La relación de las encuestas de evaluación docente con el rendimiento académico: Evidencia empírica en la Universidad del Pacífico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2), 105–115. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/3331>
- Loyola Santos, J. D. C., & Romero Díaz, A. D. (2024). Desempeño docente y rendimiento académico en la virtualidad universitaria. *IGOBERNANZA*, 7(27), 142–165. <https://doi.org/10.47865/igob.vol7.n27.2024.357>
- Marope, P. T. M., Wells, P. J., & Hazelkorn, E. (Eds.). (2013). *Rankings and accountability in higher education: Uses and misuses*. UNESCO. <https://core.ac.uk/download/pdf/580018027.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2020). *Decreto Supremo N.º 012-2020-MINEDU: Política Nacional de Educación Superior y Técnico-Productiva al 2030*. Diario Oficial El Peruano. <https://www.gob.pe/es/l/1129762>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2025). *Panorama de la educación 2025: Indicadores de la OCDE*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en>
- Pontificia Universidad Católica del Perú. (2023). *Reglamento de evaluación del profesorado* (R.C.U. N.º 258/2018, modificado por R.C.U. N.º 041/2023). <https://s3.amazonaws.com/files.pucp.edu.pe/homepucp/uploads/2019/08/09121155/2014015ReglamentoDelProfesorado-1.pdf>
- Pontificia Universidad Católica del Perú. (s. f.). *Dirección Académica del Profesorado (DACE)*. <https://profesorado.pucp.edu.pe/nosotros/sobre-la-direccion-academica-del-profesorado/>
- QS Quacquarelli Symonds. (2025). *QS World University Rankings: Latin America & Caribbean 2026*. <https://www.topuniversities.com/latin-america-caribbean-overall>
- Rueda, M. (2018). Los retos de la evaluación docente en la universidad. *Publicaciones*, 48(1), 143–159. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7334>
- Ruiz Chota, L. M., & Danielli Rocca, J. J. (2024). Desempeño docente y calidad educativa universitaria: Revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(32), 348–364. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.728>
- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. (2025). *Modelo de acreditación para programas de estudios de educación universitaria*. SINEACE–CONEAU. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/8745517/7020546->

[modelo-de-acreditacion-de-programas-de-estudios-de-educacion-superior-universitaria-coneau-f.pdf](#)

Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. (2017). *Resolución del Consejo Directivo N.º 008-2017-SUNEDU/CD.* Diario Oficial El Peruano. <https://www.gob.pe/institucion/sunedu/normas-legales/614651-008-2017>

Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. (2024). *Lista de universidades licenciadas.* <https://www.sunedu.gob.pe/lista-de-universidades-licenciadas/>

Tafur Puente, R. M. (2013). Sobre la evaluación de instituciones educativas. En *Blanco & Negro*, 4(1). <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/7408>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2023). *Avances hacia el ODS 4 en educación superior: Desafíos y respuestas políticas en América Latina y el Caribe.* UNESCO–IESALC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384366>

Universidad de Lima. (2025). *Reglamento de docentes 2025.* https://www.ulima.edu.pe/sites/default/files/section_web/files/reglamento_de_docentes_2025_cd_04-04-2025.pdf

Universidad Nacional Agraria La Molina. (2019a). *Reglamento de evaluación docente* (Resolución N.º 306-2019-CU-UNALM). https://www.lamolina.edu.pe/Rectorado/secgeneral/resoluciones_2018/Reglamento_Doc_Investg.pdf

Universidad Nacional Agraria La Molina. (2019b). *Reglamento de ingreso a la docencia* (Resolución N.º 0020-2019-CU-UNALM). https://www.lamolina.edu.pe/rectorado/secgeneral/resoluciones_2019/RC_2019_0020.pdf

Universidad Nacional de Ingeniería. (2014). *Estatuto institucional.* <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/4987582/4526336-estatuto-uni-2014-06-06-2025.pdf>

Universidad Nacional de Ingeniería. (2023). *Reglamento de organización y funciones* (R.R. N.º 0142-2023-UNI). <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/4965304/RR%200142-2023%20-ROF%20UNI.PDF>

Universidad Nacional Mayor de San Marcos. (2021). *Reglamento del proceso de admisión a la carrera docente.* <https://viceacademico.unmsm.edu.pe/wp-content/uploads/2021/05/Reglamento-del-Proceso-de-Admision-a-la-Carrera-Docente.pdf>

Universidad Nacional Mayor de San Marcos. (2024). *Reglamento de evaluación del desempeño docente por estudiantes* (R.R. N.º 009810-2024-R). <https://viceacademico.unmsm.edu.pe/?news=reglamento-de-evaluacion-del-desempeno-docente-por-estudiantes>

Universidad Nacional Mayor de San Marcos. (2025). *Reglamento de ratificación docente* (R.R. N.º 000425-2025-R). https://viceacademico.unmsm.edu.pe/wp-content/uploads/2025/01/000425-2025-R-REGLAMENTO-DE-RATIFICACION-DOCENTE_UNMSM.pdf

Universidad Peruana Cayetano Heredia. (2025). *Reglamento del personal académico-docente*. <https://docentes.cayetano.edu.pe/wp-content/uploads/sites/42/2025/09/TRANS-SEGEN-UPCH-2025-CU-0840-Anexo-2.pdf>

Zamora Serrano, E. (2021). La evaluación del desempeño docente mediante cuestionarios en la universidad: Su legitimidad según la literatura y los requerimientos para que sea efectiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 1–23. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i3.46221>

CAPÍTULO 12

Las últimas reformas educativas no universitarias
de Portugal



Sandrina Milhano

Ci&DEI, Politécnico de Leiria

CAPÍTULO 12.

Fundamentos y gestión de la evaluación docente universitaria en Portugal

Sandrina Milhano 

Ci&DEI, Politécnico de Leiria

12.1. Introducción

La evaluación del desempeño docente universitario constituye hoy uno de los pilares de las políticas de calidad y desarrollo institucional en la educación superior. En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la preocupación por la calidad de la enseñanza se ha intensificado durante las dos últimas décadas, impulsada por los compromisos del Proceso de Bolonia y por la necesidad de articular sistemas coherentes de garantía interna y externa (ENQA, 2005/2015; EHEA, 2009). Este movimiento ha redefinido el papel del profesorado, situando la docencia, junto con la investigación y el servicio a la comunidad, en el centro de las estrategias de legitimación, innovación y excelencia de las universidades contemporáneas.

En Portugal, la construcción de un sistema nacional de evaluación del desempeño docente ha sido un proceso gradual y reciente. Desde los primeros ejercicios de autoevaluación institucional en los años ochenta hasta la creación de la Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) en 2007, el país ha pasado de una práctica fragmentada a un modelo integrado de garantía de calidad. Las leyes fundamentales, el Regime Jurídico da Avaliação do Ensino Superior (RJAES, 2007) y el Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES, 2007), junto con los Estatutos de las carreras docentes universitaria y politécnica (ECDU y ECPDESP), establecieron los marcos que rigen hoy la evaluación del profesorado: obligatoriedad trienal, autonomía institucional, transparencia y vinculación directa con la progresión profesional.

Sin embargo, más allá del marco normativo, la cuestión decisiva radica en cómo se concibe y se aplica la evaluación. ¿Se trata de un mecanismo de control y rendición de cuentas o de una herramienta de desarrollo profesional y aprendizaje colectivo? Los estudios recientes (Favinha, 2012; Silva, 2020; Fernandes et al., 2023) muestran percepciones diversas entre el profesorado, que oscilan entre el reconocimiento de su valor formativo y la crítica al formalismo excesivo. Al mismo tiempo, las universidades portuguesas, concebidas como *loosely coupled systems* (Weick, 1976), enfrentan el desafío de equilibrar la estandarización impuesta por las agencias de calidad con la libertad académica y la diversidad disciplinar.

Desde una perspectiva comparada, el caso portugués refleja tendencias observadas en Europa y otras regiones. Iniciativas como el proyecto europeo E-NOTE (2023), las recomendaciones de la European University Association o las reformas en Asia (Zhang et al., 2021) muestran que los sistemas de evaluación más eficaces combinan formación docente, liderazgo distribuido y

mecanismos de reconocimiento institucional. En este sentido, la evaluación deja de ser un mero requisito administrativo para configurarse como un proceso dinámico de aprendizaje organizacional que impulsa la innovación pedagógica, la calidad del aprendizaje y la excelencia académica.

El presente capítulo analiza los fundamentos y la gestión de la evaluación docente universitaria en Portugal, situándolos en el contexto europeo de garantía de la calidad y de convergencia de políticas de educación superior. Se examinan su evolución normativa, las prácticas institucionales desarrolladas en universidades y politécnicos, así como las problemáticas, debates y tensiones que emergen entre los objetivos formativos, administrativos y profesionales del proceso. Asimismo, se revisan los resultados y efectos alcanzados en términos de transparencia, profesionalización y mejora pedagógica, a la luz de los estándares europeos y de las experiencias comparadas en otros países.

Finalmente, se presentan reflexiones y propuestas orientadas a consolidar una cultura de evaluación formativa, participativa y ética, vinculada a los actuales procesos de revisión del Estatuto de la Carrera Docente del Ensino Superior, que buscan mejorar la progresión, la valorización del profesorado y las condiciones de trabajo. Este debate, en curso en el sistema portugués, refleja una aspiración más amplia: transformar la evaluación en una herramienta de crecimiento colectivo y de renovación institucional.

Así, la evaluación docente se proyecta no solo como un instrumento de regulación y rendición de cuentas, sino como una vía estratégica de desarrollo académico y profesional, orientada al fortalecimiento del reconocimiento, la autonomía y la responsabilidad del profesorado en la construcción de universidades más inclusivas, reflexivas y comprometidas con la excelencia y la calidad del aprendizaje a lo largo de la vida.

12.2. La evaluación docente universitaria a nivel del sistema universitario

Desde el inicio del Proceso de Bolonia, los países signatarios se comprometieron a implantar sistemas de garantía de la calidad orientados por estándares comunes en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) elaboró los *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (ESG). Con la creación del European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR), se certifican las agencias que cumplen sustancialmente las ESG, reforzando la transparencia y el reconocimiento mutuo. Se fijaron nuevas prioridades – aprendizaje a lo largo de la vida, movilidad e inclusión – que consolidaron un marco europeo de calidad cada vez más integrador (EHEA, 2003, 2005, 2007, 2009; ENQA, 2005/2015).

El EEES articula así tres niveles complementarios de garantía de calidad:

1. **Interno:** centrado en las políticas y sistemas de calidad de las propias instituciones de educación superior;

2. **Externo:** a cargo de agencias nacionales e internacionales que aplican procedimientos de evaluación y acreditación;
3. **Metanivel:** que agrupa los estándares europeos (ESG) y el registro EQAR, velando por la coherencia y la comparabilidad entre países.

Estos principios orientan hoy los marcos nacionales de evaluación, incluyendo el portugués, que los ha incorporado plenamente a su sistema normativo e institucional.

Portugal no contaba con una tradición consolidada de evaluación del sistema de enseñanza superior. Los primeros ejercicios de autoevaluación datan de finales de los años ochenta y sirvieron de base a la Lei de Avaliação do Ensino Superior (1994). En 1998 se creó el Consejo Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNAVES), encargado de los informes prospectivos y de la coordinación de las evaluaciones internas y externas.

Siguiendo las recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2006) y de ENQA (2006), el gobierno portugués reformuló el sistema, extinguiendo el CNAVES mediante el Decreto-Lei n.º 369/2007 y creando la Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), reconocida como organismo nacional independiente.

El nuevo marco legislativo quedó establecido en dos diplomas fundamentales:

- La Lei n.º 38/2007, que aprueba el Regime Jurídico da Avaliação do Ensino Superior (RJAES), fijando los principios y procedimientos de garantía de la calidad;
- La Lei n.º 62/2007, que define el Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES), regulando la autonomía y la misión pública de las instituciones.

Desde entonces, la A3ES supervisa los procesos de acreditación institucional y de programas, en consonancia con las ESG y con las orientaciones europeas. Este tránsito CNAVES → A3ES simboliza la madurez del sistema portugués y su plena integración en la lógica del EEES: estándares claros, ciclos regulares de evaluación y participación de los distintos *stakeholders* (OCDE, 2006; ENQA, 2006; Portugal, 2007a, 2007b).

El RJIES subraya la valorización de la actividad del personal docente e investigador, situando la calidad de la enseñanza como misión esencial de las universidades y de los institutos polítécnicos. De acuerdo con este marco, las instituciones deben desarrollar políticas de evaluación interna coherentes con los estándares europeos y con su autonomía universitaria, garantizando transparencia, participación y mejora continua.

Desde entonces, la A3ES supervisa los procesos de acreditación institucional y de programas, en consonancia con las ESG y con las orientaciones europeas. Este tránsito CNAVES → A3ES simboliza la madurez del sistema portugués y su plena integración en la lógica del EEES: estándares claros, ciclos regulares de evaluación y participación de los distintos *stakeholders* (OCDE, 2006; ENQA, 2006; Portugal, 2007a, 2007b).

La legislación portuguesa establece que la evaluación del desempeño docente universitario constituye un deber profesional y una condición de progresión en la carrera académica. Los Estatutos de la carrera docente universitaria (ECDU) y política (ECPDESP), actualizados por los artículos 74.º-A/B y 35.º-A/B, respectivamente, prevén que los docentes sean evaluados al menos

cada tres años, conforme a un reglamento aprobado por cada institución, previa consulta a las organizaciones sindicales (Portugal, 2009; 2006).

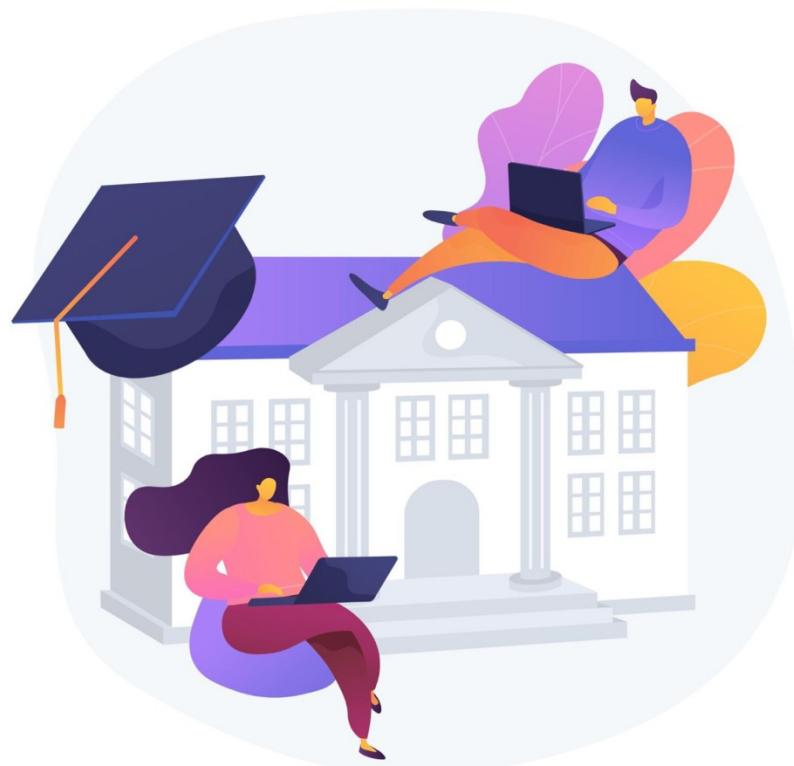
Los resultados de la evaluación inciden en la:

- contratación por tiempo indefinido de los profesores auxiliares y adjuntos;
- renovación de contratos temporales de docentes no integrados en carrera;
- y progresión o reposicionamiento remuneratorio dentro de la categoría.

Ambos estatutos determinan que la evaluación se oriente a la mejora continua de la calidad y al reconocimiento del mérito profesional, considerando todas las dimensiones de la actividad académica: docencia, investigación, gestión y extensión.

De este modo, el sistema portugués articula los niveles europeo, nacional e institucional:

- las ESG y las recomendaciones de ENQA/EQAR proporcionan el marco supranacional;
- el RJAES y el RJIES regulan la responsabilidad estatal y la autonomía universitaria;
- y los reglamentos internos de cada institución concretan los procedimientos y efectos de la evaluación.



El sistema portugués se organiza de manera binaria, integrando el subsistema universitario y el subsistema politécnico, impartidos tanto en instituciones públicas como privadas. Las instituciones privadas deben obtener reconocimiento de interés público para operar legalmente.

- El subsistema universitario se orienta a la investigación científica y a la formación avanzada, asegurando una sólida preparación científica y cultural y fomentando la innovación y el pensamiento crítico.
- El subsistema politécnico privilegia la investigación aplicada y el desarrollo tecnológico, ofreciendo una formación superior de carácter práctico y profesional, destinada a la resolución de problemas concretos.

Esta estructura, vigente, aunque en proceso de revisión, define el marco en el que se inserta la evaluación del desempeño docente: un instrumento esencial de calidad, responsabilidad y desarrollo profesional en un sistema de educación superior comprometido con las orientaciones del EEES.

La evaluación del desempeño docente en Portugal se realiza por las propias instituciones a través de comisiones internas designadas conforme a sus reglamentos, con validación colegiada por los consejos científicos y pedagógicos y supervisión externa de la A3ES.

El proceso combina autoevaluación, evaluación por pares y decisión colegiada, con periodicidad mínima trienal y principios de transparencia, participación y orientación formativa.

Los resultados tienen efectos jurídicos, profesionales e institucionales:

- en el plano individual, determinan la estabilidad, progresión y remuneración;
- en el plano organizativo, alimentan la planificación estratégica y la acreditación;
- y en el plano sistémico, contribuyen a la mejora continua de la calidad y a la convergencia europea.

Así, la evaluación del profesorado universitario portugués se inserta en un marco de coherencia multinivel, donde la autonomía institucional se equilibra con la responsabilidad pública y con la búsqueda permanente de la excelencia docente.

A partir de este marco normativo y organizativo, las universidades y los institutos politécnicos han desarrollado sus reglamentos propios de evaluación interna, cuyos fundamentos, procedimientos y efectos se analizan en la sección siguiente.

12.3. La evaluación docente universitaria en las propias universidades

La evaluación del desempeño docente constituye, en el contexto portugués, una actividad estructural de gestión académica derivada tanto del marco legal nacional (RJAES, RJIES, ECDU/ECPDESP) como de los estándares europeos de calidad (ENQA, 2015). Desde una perspectiva institucional, la evaluación no se limita a verificar el cumplimiento de funciones, sino

que busca valorar el mérito profesional, promover la mejora continua y asegurar la coherencia entre docencia, investigación y servicio (Moreira y Pereira, 2012).

El Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES, 2007) enfatiza la valorización de la actividad del personal docente e investigador, situando la calidad de la enseñanza como misión esencial de las universidades y de los institutos polítécnicos. La Lei n.º 62/2007 establece que las IES deben desarrollar políticas propias de evaluación interna coherentes con los estándares del EEEs, en las que se reconozca la pluralidad de funciones docentes y la contribución de cada académico al desarrollo institucional.

En este marco, la evaluación se concibe como un instrumento de garantía de calidad y de desarrollo profesional, destinado a fortalecer la cultura organizacional, incentivar la innovación pedagógica y legitimar socialmente la excelencia del profesorado (Favinha, 2012).

De acuerdo con los Estatutos de carrera, cada universidad o instituto político debe aprobar su propio reglamento interno de evaluación del desempeño, en el que se definen los órganos competentes y los procedimientos aplicables. Generalmente, el sistema se organiza en tres niveles complementarios:

- Comisiones de evaluación interna, integradas por docentes de categoría superior, designadas por los órganos científicos y pedagógicos;
- Consejos científicos y pedagógicos, que garantizan la coherencia metodológica y validan los resultados;
- Servicios de calidad o recursos humanos, que centralizan la información y aseguran la transparencia del proceso.

Este modelo pretende combinar autonomía institucional y consistencia sistémica, principio señalado por la Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) y por las ESG de la ENQA (2015). Favinha (2012) observa que la composición colegiada de las comisiones busca conjugar la independencia científica de los pares con la equidad institucional, aunque persisten desafíos relacionados con la calibración de los indicadores y la percepción de justicia entre los evaluados.

La evaluación se desarrolla con periodicidad mínima trienal (artículos 74.º-A y 35.º-A del ECDU/ECPDESP) y se basa en tres etapas complementarias:

1. **Autoevaluación:** el docente presenta un informe o portafolio donde describe sus actividades, logros y evidencias de desempeño.
2. **Evaluación por pares:** la comisión analiza la documentación presentada y emite un parecer considerando los indicadores definidos en el reglamento institucional.
3. **Validación y decisión final:** el consejo científico o pedagógico aprueba la clasificación y comunica el resultado, que puede implicar progresión, mantenimiento o acciones de mejora.

Los instrumentos incluyen informes de docencia e investigación, supervisión de estudiantes, publicaciones, proyectos, actividades de extensión y evidencias de innovación pedagógica. Silva

(2020) señaló que la claridad de los criterios y la retroalimentación formativa son factores determinantes para la aceptación del proceso.

El principio de autonomía institucional permite adaptar los pesos y dimensiones a las especificidades de cada IES, aunque, como señala Murillo (2006), el equilibrio entre objetividad y pertinencia contextual sigue siendo uno de los mayores desafíos en los sistemas de evaluación del profesorado.

La mayoría de los reglamentos internos agrupan los criterios en torno a tres grandes dimensiones, coherentes con los artículos 74.^º-A y 35.^º-A de los Estatutos:

1. **Docencia:** planificación y organización de las actividades lectivas, innovación didáctica, supervisión de estudiantes, orientación de trabajos académicos y evaluación de aprendizajes.
2. **Investigación y desarrollo:** producción científica, dirección de tesis, participación en proyectos y publicaciones.
3. **Participación institucional y extensión:** cargos de gestión, coordinación de programas, cooperación internacional y actividades de vinculación con la comunidad.

Favinha (2012) advierte que, en la práctica, estas dimensiones no siempre se ponderan de forma equitativa, manteniéndose una predominancia de la productividad científica frente a la valoración pedagógica. De modo semejante, Fernandes et al. (2023) identifican percepciones de “falta de coherencia” y “diversidad excesiva de criterios” entre instituciones, lo que refuerza la necesidad de mayor alineación nacional.

El modelo de Perfiles Referenciales de Desempeño (PRD) propuesto por Moreira y Pereira (2012) ofrece una respuesta a este desequilibrio, al permitir reconocer distintos tipos de excelencia docente (investigadora, pedagógica, gestora o de extensión) dentro de una matriz de criterios común.

Desde la introducción del régimen de evaluación trienal, las IES portuguesas han aprobado reglamentos propios, revisados periódicamente para adaptarse a los cambios legislativos y a las exigencias de la A3ES. Favinha (2012) destaca que muchas universidades han reformulado sus reglamentos para incluir indicadores de innovación pedagógica, impacto educativo y participación estudiantil.

No obstante, la revisión de estos instrumentos también evidencia tensiones entre la estandarización y la autonomía. Fernandes et al. (2023) observan que el profesorado reclama mayor participación en la definición de los criterios y en la interpretación de los resultados, subrayando la importancia de construir una cultura de evaluación participativa y coherente.

la evaluación docente universitaria en Portugal combina autonomía institucional, coherencia sistémica y alineación europea, consolidando un modelo maduro y normativamente estable. Sin embargo, los estudios empíricos coinciden en señalar que su potencial formativo y reflexivo todavía no se ha alcanzado plenamente.

La institucionalización del proceso ha generado profesionalización y transparencia, pero también sobrecarga administrativa y desigualdad de criterios. Como resume Favinha (2012), “el desafío ya no es reglamentar la evaluación, sino dotarla de sentido y utilidad para el aprendizaje docente”.

De ahí que los esfuerzos actuales deban centrarse en fortalecer una cultura de evaluación para la mejora, articulando la rendición de cuentas con el desarrollo profesional y reconociendo la docencia como una dimensión estratégica del éxito universitario (Gibbs, 2017). De esta forma, la evaluación docente no se concibe únicamente como un proceso administrativo o sancionador, sino como un mecanismo estratégico de mejora institucional. Su aplicación coherente refuerza la cultura de calidad y la rendición de cuentas, al tiempo que contribuye al reconocimiento del papel del profesorado en la misión de la enseñanza superior portuguesa.

12.4. Problemáticas y debates que suscita la evaluación docente aplicada

Las problemáticas de la evaluación docente universitaria en Portugal se agrupan en torno a cinco ejes principales: Finalidad ambigua entre control y desarrollo profesional; Desigual ponderación entre docencia, investigación, gestión y extensión; Tensión entre autonomía institucional y estandarización normativa; Desafíos de legitimidad, transparencia y confianza en los procesos e; Dilemas éticos y epistemológicos sobre la naturaleza misma de la evaluación educativa.

Estas cuestiones no admiten respuestas únicas, pero su debate constituye una condición necesaria para avanzar hacia modelos de evaluación más justos, participativos y formativos, capaces de conciliar la excelencia académica con el bienestar y la autonomía del profesorado.

La evaluación del desempeño docente se inserta en un contexto de cambio cultural impulsado por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y por la exigencia de garantía de calidad (Moreira & Pereira, 2012; ENQA, 2015). Evaluar es hoy una práctica imprescindible, pero también un campo de tensiones filosóficas, organizativas y políticas.

Una primera cuestión, planteada por Tejedor y García-Valcárcel (2010), consiste en definir quién decide el “deber ser” de la docencia y con qué criterios. La evaluación, más que una técnica, es un acto social y político: formula juicios de valor que reflejan visiones sobre el papel de la universidad y del profesor.

Moreira y Pereira (2012) subrayan que la evaluación “debe entenderse como un producto resultante de un juego de actores sociales”, donde la objetividad se construye colectivamente. En esta línea, Favinha (2012) advierte que, en Portugal, “la evaluación ha derivado hacia una lógica reglamentada y cuantificada, en detrimento de su dimensión formativa y colegiada” (p. 8). La cuestión no es si evaluar o no, sino para qué se evalúa: si como mecanismo de control y rendición de cuentas, o como instrumento de aprendizaje profesional y mejora institucional.

El principio de autonomía universitaria, consagrado por la Lei n.º 62/2007 (RJIES), otorga a las IES portuguesas la responsabilidad de diseñar sus propios reglamentos de evaluación. Sin embargo, la coexistencia de esta autonomía con las normas de acreditación de la A3ES genera una tensión

estructural: ¿cómo armonizar los criterios nacionales de calidad con la especificidad de las misiones institucionales?

Moreira y Pereira (2012) insisten en que la evaluación “debe adaptarse a la misión y estrategia de cada institución”, evitando su instrumentalización como dispositivo burocrático. De modo complementario, Favinha (2012) identifica una “tensión permanente entre la libertad académica y la convergencia normativa”, al intentar equilibrar la rendición de cuentas institucional con el reconocimiento de la diversidad disciplinar.

Una de las cuestiones más debatidas en el sistema portugués es la ponderación entre docencia, investigación, gestión y extensión. Aunque los artículos 74.º-A y 35.º-A de los Estatutos docentes reconocen esas cuatro dimensiones, su valoración práctica es desigual.

Silva (2020) observó que, en los institutos politécnicos, “la evaluación privilegia la productividad científica frente a la innovación pedagógica o la implicación institucional”, mientras que en las universidades “la docencia sigue siendo una componente evaluada de modo subjetivo y con escasa repercusión en la progresión profesional” (pp. 115-118).

El modelo de Perfiles Referenciales de Desempeño (PRD) propuesto por Moreira y Pereira (2012) ofrece una alternativa al permitir reconocer distintas formas de excelencia, docente, investigadora, gestora o de extensión, y ponderarlas según la misión institucional. Aun así, como señalan Favinha (2012) y Murillo (2006), el paradigma científico-productivista sigue predominando, desplazando la valoración pedagógica y reduciendo la innovación docente.

Otro eje crítico concierne a la legitimidad y percepción del proceso evaluativo. Silva (2020) identifica tres factores clave para su aceptación: claridad de criterios, coherencia de instrumentos y retorno efectivo de resultados. Cuando estos faltan, la evaluación se percibe como vigilancia más que como mejora.

Murillo (2006) señala que los sistemas de evaluación requieren evaluadores cualificados y consenso institucional para evitar conflictos y desgaste. En Portugal, los estudios de Favinha (2012), Silva (2020) y Fernandes et al. (2023) coinciden en que el profesorado demanda retroalimentación personalizada, diálogo y participación activa, elementos esenciales para generar confianza y sentido de pertenencia.

Más allá de la gestión, la evaluación docente plantea interrogantes sobre la naturaleza del acto pedagógico. ¿Puede medirse la calidad de la enseñanza mediante indicadores cuantitativos? ¿Hasta qué punto es posible objetivar una práctica situada y relacional?

Tejedor y García-Valcárcel (2010) sostienen que la evaluación implica juicios sobre lo deseable y, por tanto, exige un debate ético sobre los fines de la educación. Moreira y Pereira (2012) retoman esta idea al afirmar que la evaluación “debe ser vista como una oportunidad para cuestionar los propósitos del quehacer docente y su papel en la sociedad actual” (p. 440).

Murillo (2006) advierte que los modelos de evaluación pueden condicionar las prácticas, generando conductas de adaptación estratégica (“enseñar para la evaluación”) que empobrecen la creatividad y el compromiso pedagógico. Favinha (2012) añade que esta presión evaluativa tiende a una instrumentalización de la docencia, donde el valor pedagógico se mide por su rentabilidad institucional.

Ante estas problemáticas, los autores convergen en la necesidad de reconceptualizar la evaluación docente. Moreira y Pereira (2012) proponen modelos multi-referenciales y participativos, basados en la definición colegiada de indicadores, la autoevaluación y la retroalimentación entre pares.

En esta línea, Favinha (2012) aboga por una evaluación “más narrativa y menos métrica”, capaz de reflejar la complejidad del trabajo académico y reconocer la singularidad de las trayectorias docentes. Fernandes et al. (2023) complementan esta visión empíricamente: los docentes valoran la evaluación cuando se convierte en un proceso de diálogo y aprendizaje institucional.

Gibbs (2017) refuerza este argumento al señalar que las instituciones de educación superior solo mejoran la calidad docente cuando la evaluación se articula con la formación pedagógica, la colaboración entre pares y el desarrollo profesional continuo.

Así, de acuerdo con lo expuesto, la consolidación de una evaluación docente justa y eficaz exige transitar desde una lógica de control individual hacia una cultura formativa, colaborativa y reflexiva, donde la calidad se construya colectivamente y no se imponga jerárquicamente.

12.5. Resultados y efectos conseguidos

Todas las instituciones de enseñanza superior, universidades y politécnicos, públicos y privados, aprobaron reglamentos específicos de evaluación del desempeño, estableciendo una periodicidad mínima trienal y vinculando los resultados con la contratación, renovación y progresión profesional. Estos avances han transformado la evaluación de una práctica ocasional a un elemento estructural de gobernanza universitaria, coherente con las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (Favinha, 2012; Silva, 2020).

La integración de los procesos de evaluación en los sistemas internos de garantía de calidad, reconocidos por la Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), fortaleció la cultura de transparencia y la profesionalización docente. Según Favinha (2023) y Silva (2020), la institucionalización del proceso mejoró la previsibilidad, la trazabilidad documental y la validación colegiada, aunque persiste la tensión entre la justicia procedural y la utilidad formativa.

Moreira y Pereira (2012) señalan que los sistemas de evaluación solo promueven desarrollo profesional cuando se conciben como “procesos participativos y dialogados” (p. 45). De manera similar, el *Review Paper on University Teachers’ Performance Appraisal* (SCIRP, 2020) advierte que las estructuras excesivamente normativas tienden a reforzar culturas de control más que de aprendizaje institucional.

El estudio nacional de Fernandes, Flores, Cadime y Coutinho (2023) confirma que el profesorado portugués percibe la evaluación como una herramienta de mejora, pero también evidencia dificultades de coherencia y sobrecarga. Según las autoras, “las prácticas de evaluación son variadas, reflejan diferentes concepciones pedagógicas y muestran la necesidad de una mayor coherencia institucional” (p. 9).

El proceso de evaluación ha impulsado cambios positivos:

- mayor formación pedagógica y revisión curricular;
- fortalecimiento de la coordinación académica;
- y consolidación de una cultura de responsabilidad profesional (Favinha, 2023).

No obstante, los docentes siguen reclamando retroalimentación cualitativa y reconocimiento efectivo de la innovación pedagógica, confirmando que la evaluación se valora cuando está acompañada de diálogo y desarrollo profesional (Silva, 2020; Fernandes et al., 2023).

El informe europeo E-NOTE (2023) identifica dos modalidades complementarias de implementación de políticas de calidad docente:

1. **Top-down**, cuando las decisiones parten de los órganos de dirección institucional.
2. **Bottom-up**, cuando surgen de las iniciativas del profesorado o de equipos locales.

Inspirándose en Weick (1976), el documento describe las universidades como *loosely coupled systems*, organizaciones descentralizadas donde el cambio requiere coordinación y liderazgo compartido.

El estudio comparativo de Stensaker et al. (2017) sobre las universidades de Oslo y Utrecht confirma esta dualidad: los procesos de mejora más exitosos combinan liderazgo institucional con reconocimiento de las iniciativas locales. Gibbs (2017) añade que la excelencia docente se sustenta en colaboración sostenida, diálogo entre gestión y académicos, y aprendizaje entre pares, recordando que “las disciplinas pueden enseñarse de múltiples maneras” (pp. 217-221).

Portugal comienza a incorporar estos principios mediante redes de formación y comunidades docentes interinstitucionales, reforzando una visión de la calidad centrada en la cooperación y el liderazgo distribuido.

A pesar de los avances, la literatura identifica efectos colaterales que limitan el potencial formativo de la evaluación:

1. **Sobrecarga administrativa y burocratización.** Favinha (2012) y Silva (2020) subrayan que la multiplicidad de indicadores reduce el tiempo disponible para innovar.
2. **Predominio de la productividad científica.** Murillo (2006) advierte que la cuantificación excesiva genera conductas de adaptación estratégica y desincentiva la creatividad.
3. **Desigual ponderación de dimensiones.** Moreira y Pereira (2012) afirman que el énfasis en la investigación “distorsiona el valor pedagógico y desarticula la función educativa” (p. 40).
4. **Percepción limitada de utilidad formativa.** Silva (2020) constata que muchos docentes “aceptan la evaluación como un requisito, pero no como una oportunidad de crecimiento” (p. 119).

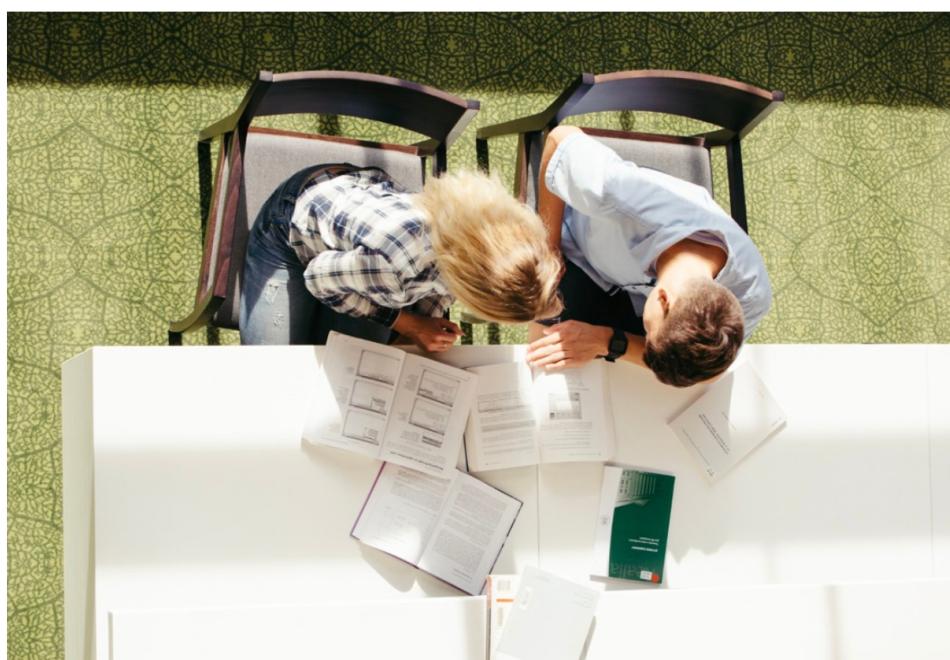
Los informes E-NOTE (2022, 2023) enfatizan que la evaluación eficaz exige formación continua, reconocimiento formal y recompensas tangibles, condiciones que incrementan la motivación y la calidad de la enseñanza.

A nivel internacional, Zhang, Li y Wei (2021) muestran que en China se ha intentado reequilibrar docencia e investigación, otorgando mayor peso a los logros pedagógicos. Del mismo modo, Zhou, Wang y Liu (2020) proponen modelos híbridos basados en lógica difusa (*Type-II Fuzzy Sets*) para mejorar la precisión y transparencia evaluativa; sin embargo, los autores coinciden con Tejedor y García-Valcárcel (2010) en que la enseñanza sigue siendo un fenómeno relacional y contextual que requiere juicio profesional cualificado.

El análisis comparado permite proponer varias conclusiones contrastadas:

- **Estructuralmente**, Portugal ha consolidado un sistema normativo y operativo coherente con los estándares europeos (RJAES, RJIES, A3ES, ESG-ENQA).
- **Profesionalmente**, se observa una mejora en la valorización del profesorado y en la profesionalización de la enseñanza (Favinha, 2012; Fernandes et al., 2023).
- **Institucionalmente**, la evaluación se integra en estrategias de desarrollo docente y liderazgo distribuido (Stensaker et al., 2017; Gibbs, 2017).
- **Internacionalmente**, las experiencias europeas y asiáticas demuestran que los sistemas más eficaces combinan formación, incentivos y colaboración (E-NOTE, 2023; Zhang et al., 2021).

Así, se considera que la experiencia portuguesa evidencia resultados en transparencia y profesionalización, pero su consolidación futura dependerá de equilibrar regulación y autonomía, promover liderazgo compartido y fortalecer la cultura de colaboración académica en todos los niveles. La evaluación del desempeño constituye un proceso continuo y retroalimentado (Pereira, 2014, p.83); es decir, no puede considerarse un procedimiento cerrado ni definitivo. Las organizaciones deben analizar permanentemente sus resultados, promoviendo un ciclo de mejora continua que acompañe la evolución de los procesos e incorpore correcciones a los problemas que surgen durante su implementación.



En este sentido, como señala Moura (2000), la evaluación del desempeño debe orientarse a dirigir, valorar y motivar a los colaboradores, con el fin de que mejoren no solo sus propios resultados, sino también los de la organización en su conjunto. Desde esta perspectiva, la evaluación se entiende como un proceso continuo y retroalimentado, en el que la institución analiza sistemáticamente sus prácticas, identifica fortalezas y debilidades y adopta medidas correctivas que favorezcan la mejora sostenida. No se trata, por tanto, de un procedimiento estático ni de una mera rendición de cuentas, sino de un mecanismo estratégico de gestión del conocimiento y desarrollo humano.

Aplicada al ámbito universitario, esta concepción implica reconocer que la calidad docente no se genera únicamente a través de la regulación externa o del cumplimiento de indicadores, sino mediante la creación de entornos organizativos que fomenten la cooperación, la innovación y el aprendizaje colectivo. La evaluación, cuando se utiliza con sentido formativo, puede fortalecer la identidad profesional de los docentes, reforzar la cohesión de los equipos académicos y promover una cultura institucional de mejora continua, en la que la docencia, la investigación y la extensión se integren de forma equilibrada.

De esta manera, la función evaluadora asume un papel transformador y motivacional, alineado con los principios contemporáneos de gobernanza universitaria y con los objetivos estratégicos de las instituciones de enseñanza superior portuguesas. La evaluación no solo orienta la acción individual, sino que contribuye a construir organizaciones más reflexivas, colaborativas y responsables, donde la búsqueda de la excelencia docente se convierte en motor del desarrollo institucional y del compromiso ético con la sociedad.

12.6. Reflexiones, retos y propuestas para la mejora de la evaluación docente universitaria

La evolución del sistema portugués de evaluación del desempeño docente ha propiciado avances en transparencia, regularidad y articulación con los estándares europeos, pero también ha puesto de manifiesto tensiones persistentes entre sus finalidades formativas, administrativas y profesionales. Las investigaciones recientes, tanto nacionales como internacionales, muestran que el desafío principal no reside en la existencia del sistema, sino en cómo se percibe, se aplica y se utiliza para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

La evaluación docente universitaria portuguesa ha alcanzado una madurez estructural, pero su consolidación como verdadero motor de calidad requerirá evolucionar hacia un modelo formativo, participativo y éticamente comprometido. Como señalan Fernandes, Flores, Cadime y Coutinho (2023), la clave está en “desarrollar una cultura de evaluación que apoye la reflexión y el aprendizaje docente, más que la mera rendición de cuentas” (p. 10).

El sistema portugués dispone hoy de un marco legal consolidado (RJIES, RJAES, ECDU/ECPDESP, ESG-ENQA) y de una agencia nacional de referencia (A3ES), lo que ha contribuido a una cultura institucional más sistemática de calidad. Sin embargo, como advierten Favinha (2012) y Silva (2020), persisten tensiones entre la rendición de cuentas y la mejora pedagógica, así como percepciones de formalismo que limitan la apropiación del proceso por parte del profesorado.

El estudio de Fernandes et al. (2023) ofrece una visión actual: la evaluación se percibe como una práctica heterogénea y poco integrada institucionalmente, donde conviven concepciones orientadas al control con otras dirigidas al desarrollo profesional. Los docentes valoran la evaluación cuando está acompañada de retroalimentación constructiva y coherencia con los objetivos de aprendizaje, pero expresan inseguridad ante la falta de criterios claros y el escaso reconocimiento de la innovación pedagógica.

Estas percepciones coinciden con el diagnóstico europeo del proyecto E-NOTE (2023) y con la literatura internacional (Stensaker et al., 2017; Gibbs, 2017), que subrayan la necesidad de equilibrar el liderazgo institucional (top-down) con la participación académica (bottom-up). En universidades concebidas como *loosely coupled systems* (Weick, 1976), la mejora de la enseñanza depende de procesos continuos de coordinación y diálogo entre gestión, docentes y estudiantes.

Como aportado anteriormente y a la luz de estos estudios, los retos que enfrenta el sistema portugués pueden sintetizarse en cuatro ejes:

1. **Dar un sentido pedagógico y participativo a la evaluación.** Convertir los procedimientos en experiencias de aprendizaje profesional compartido requiere tiempo, diálogo y una cultura organizacional abierta.
2. **Equilibrar las dimensiones del desempeño.** Como destacan Moreira y Pereira (2012), la docencia, la investigación y el servicio deben valorarse de forma integrada, evitando la hegemonía de la productividad científica.
3. **Fortalecer la coherencia y la equidad.** Según Fernandes et al. (2023), la diversidad de criterios entre instituciones genera desigualdad y desconfianza, lo que exige orientaciones nacionales más claras y mecanismos de retroalimentación interinstitucional.
4. **Reducir la burocratización y aumentar el retorno formativo.** El exceso de indicadores documentales desplaza la reflexión pedagógica; la prioridad debe ser la retroalimentación cualitativa, la mentoría y el desarrollo profesional continuo.

Además, a medio plazo será esencial vincular la evaluación con la formación pedagógica acreditada y con recompensas institucionales que reconozcan la innovación y el impacto en el aprendizaje, en consonancia con las recomendaciones de E-NOTE (2023) y con las experiencias emergentes en Asia (Zhang, Li y Wei, 2021).

De acuerdo con los autores citados, pueden sintetizarse algunas propuestas de líneas de actuación:

1. **Reforzar la finalidad formativa y colaborativa.** Implementar modelos que combinen autoevaluación, observación entre pares y revisión colectiva de evidencias docentes, promoviendo la reflexión profesional.
2. **Equilibrar criterios e indicadores.** Incorporar ponderaciones que reconozcan la innovación pedagógica, la tutoría y la implicación comunitaria, al mismo nivel que la investigación.

3. **Vincular la evaluación a planes de desarrollo profesional.** Relacionar los resultados con acciones formativas, coaching o programas de mentoría, siguiendo las buenas prácticas europeas.
4. **Promover liderazgo distribuido.** Articular las iniciativas institucionales *top-down* con la energía creativa *bottom-up* de los departamentos, fomentando comunidades de práctica docente (Gibbs, 2017).
5. **Reconocer y recompensar la excelencia docente.** Incorporar esquemas de incentivos, certificaciones y premios, tal como propone E-NOTE (2023), para visibilizar el valor de la enseñanza en la carrera académica.

La idea más abundante, es que el futuro de la evaluación docente en Portugal dependerá de su capacidad para reconciliar la exigencia de calidad con la confianza profesional, equilibrar la excelencia investigadora con la excelencia pedagógica, y construir universidades donde la evaluación se conciba como una oportunidad de crecimiento colectivo y no como una obligación burocrática.

En este sentido, la evolución del sistema no puede desligarse del contexto político y laboral actual. La revisión del Estatuto de la Carrera Docente del Ensino Superior (ECDU y ECPDESP) se encuentra en curso, con negociaciones abiertas orientadas a resolver problemas estructurales vinculados a la burocratización, la evaluación del desempeño y la progresión en la carrera académica. El gobierno portugués prevé concluir esta revisión antes de finales de 2027, lo que podría redefinir el marco de desarrollo y evaluación del profesorado en los próximos años.

Como resume Favinha (2012), el desafío no consiste en evaluar más, sino en evaluar mejor: transformar la evaluación en un espacio de diálogo, reconocimiento y aprendizaje institucional que fortalezca la autonomía crítica, la justicia profesional y la innovación educativa en la enseñanza superior portuguesa.

12.7. Referencias

- European Association for Quality Assurance in Higher Education. (2005). *Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. ENQA.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education. (2006). *Quality procedures in European higher education*. ENQA.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education. (2015). *Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. ENQA.
- European Quality Assurance Register for Higher Education. (2007). *European Quality Assurance Register for Higher Education*. EQAR.
- European Higher Education Area. (1999–2009). *Communiqués of the European ministers responsible for higher education* (Bologna, Prague, Berlin, Bergen, London, Leuven/Louvain-la-Neuve). <https://ehea.info/page-ministerial-conference>

- European Commission. (2023). *Standards, training and rewards of teaching excellence across Europe (E-NOTE project)*. Erasmus+ Programme. https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/c7f96529-a959-4ece-a682-6f6b66842ee2/IO4_ENOTE_FinalDraft_August2023.pdf
- E-NOTE IO1. (2022). *A comprehensive mapping of national higher education teaching qualification schemes, requirements and provisions for the promotion and reward of teaching excellence*. <https://www.teachingexcellence.eu/io-1-mapping/>
- E-NOTE. (2023). *Standards, training and rewards of teaching excellence across Europe: The implementation and evaluation of a pilot common teaching qualification scheme and training course for higher education*. https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/c7f96529-a959-4ece-a682-6f6b66842ee2/IO4_ENOTE_FinalDraft_August2023.pdf
- European University Association. (2023). *Academic assessment, recognition through careers and staff development in teaching*. <https://www.eua.eu/events/eua-events/academic-assessment-recognition-through-careers-and-staff-development-in-teaching.html>
- Favinha, M. (2012). Reflexões em torno da avaliação dos professores no ensino superior português: O caso da Universidade de Évora. En 2.º Conferência FORGES por um Ensino Superior de Qualidade nos Países e Regiões de Língua Portuguesa. Instituto Politécnico de Macau. <https://eventos.aforges.org/wp-content/uploads/sites/63/sites/64/2023/05/Marilia-Favinha-U-Evora.pdf>
- Fernandes, E. L., Flores, M. A., Cadime, I., & Coutinho, C. P. (2023). Práticas de avaliação no ensino superior: Um estudo com professores portugueses. *Estudos em Avaliação Educacional*, 34, e09219. <https://doi.org/10.18222/eae.v34.9219>
- Gibbs, G. (2017). Reflections. En B. Stensaker, G. T. Bilbow, L. Breslow, & R. van der Vaart (Eds.), *Strengthening teaching and learning in research universities: Strategies and initiatives for institutional change* (pp. 215–224). Palgrave Macmillan.
- Moreira, L. M., & Pereira, D. (2012). Propuesta para un modelo de evaluación de la enseñanza en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1e). <https://doi.org/10.15366/riee2012.5.1.003>
- Moura, E. (2000). *Gestão dos recursos humanos: Influências e determinantes do desempenho*. Edições Sílabo.
- Murillo, F. J. (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente*. UNESCO.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2006). *Reviews of national policies for education: Tertiary education in Portugal*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264034152-en>
- Pereira, A. L. (2014). A evolução da avaliação de desempenho nas organizações. *Negócios em Projeção*, 5(2), 79–96. <http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao1/article/view/407>

- Portugal. (2006). *Decreto-Lei n.º 62/2006 (ECPDESP)*. Diário da República.
- Portugal. (2007a). *Lei n.º 38/2007 (RJAES)*. Diário da República.
- Portugal. (2007b). *Decreto-Lei n.º 369/2007 (Criação da A3ES)*. Diário da República.
- Portugal. (2007c). *Lei n.º 62/2007 (RJIES)*. Diário da República.
- Portugal. (2009). *Decreto-Lei n.º 205/2009 (ECDU)*. Diário da República.
- Silva, J. P. (2020). *Avaliação do desempenho de docentes do ensino superior: O caso de um instituto politécnico de gestão* [Tesis de maestría, Universidade do Porto].
- Stensaker, B., Frølich, N., & Maassen, P. (2017). *Academic development and leadership in European universities: Top-down and bottom-up approaches*. University of Oslo.
- Tejedor, F. J., & García-Valcárcel, A. (2010). Evaluación del desempeño docente. *Revista Española de Pedagogía*, 247, 439–459.
- Weick, K. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1–19.
- Zhang, Y., Li, F., & Wei, X. (2021). Research and practice on the teaching performance evaluation system of university teachers. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 553, 210–216. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210513.037>
- Zhou, J., Wang, H., & Liu, Y. (2020). Application of type-II fuzzy sets in teacher performance evaluation. *Procedia Computer Science*, 176, 1472–1481.

CAPÍTULO 13

Las últimas reformas educativas no universitarias
de Uruguay



**Mariela Questa-Torterolo
Andrea Tejera Techera**

Universidad ORT Uruguay

**Santiago Núñez Castro
Eliana Díaz Bruschi**

Instituto Universitario ACJ

María Inés Vázquez Clavera
Instituto Universitario ACJ

CAPÍTULO 13.

Fundamentos y gestión de la evaluación docente universitaria en Uruguay

Mariela Questa-Torterolo 

Andrea Tejera Techera 

Universidad ORT Uruguay

Santiago Núñez Castro 

Eliana Díaz Bruschi 

Instituto Universitario ACJ

María Inés Vázquez Clavera 

Red de Apoyo a la Gestión Educativa

13.1. Introducción

La evaluación del desempeño docente es un mecanismo reconocido a nivel internacional para asegurar y mejorar la calidad en la educación superior. Con esta línea de base, esta aportación tiene como objetivo presentar, comentar y valorar los modelos de evaluación docente universitaria que se aplican en Uruguay. El análisis se concentra en los principios y fundamentos que orientan dichos modelos, así como en los procesos de gestión asociados con quien realiza la evaluación, cómo se lleva a cabo y qué efectos tiene en el personal docente. Para comprender el estado de la evaluación docente en el país, es preciso reconocer la naturaleza del conglomerado universitario uruguayo. Este se compone de dos universidades públicas autónomas, universidades de gestión privada e instituciones públicas no autónomas y del Consejo de Formación e Educación (CFE), el cual brinda formación de grado a todos los docentes del país. Como una de las consecuencias directas de esta fragmentación, la evaluación docente no posee un desarrollo uniforme ni responde a un modelo único a nivel nacional.

Históricamente, los esfuerzos de aseguramiento de la calidad, como los mecanismos regionales, el mecanismo experimental para acreditación de carreras -MEXA- (UNESCO, 2004) y el Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias (ARCU-SUR, 2025), se han centrado en la acreditación de carreras más que en la evaluación específica del profesorado. Asimismo, los institutos nacionales de evaluación existentes, o bien se han enfocado en niveles preuniversitarios como el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (Ines), o recién inician su labor en el ámbito terciario, como el reciente Instituto Nacional de Acreditación y Evaluación de la Educación Terciaria -INAEET- (Uruguay, 2019).

No existe una agencia nacional única ni un marco legal común que establezca criterios generales para la evaluación del desempeño del profesorado universitario. En su lugar, coexisten múltiples lógicas y regulaciones que dependen de la naturaleza jurídica de cada institución. En este escenario y para alcanzar el objetivo propuesto para este aporte, se realiza una recorrida por las regulaciones generales que enmarcan la evaluación en las distintas instituciones de educación superior y se examinan las prácticas específicas implementadas tanto a nivel del sistema como en el ámbito de las propias universidades.

13.2. La evaluación docente universitaria a nivel del sistema universitario

El concepto fundamental para comprender la evaluación docente en Uruguay es que el país no posee un "sistema" de educación superior, sino un "conglomerado" de instituciones (Rodríguez-Zidán, 2006). Un sistema implicaría la existencia de componentes articulados, mecanismos de coordinación y un marco regulatorio común que definiera políticas transversales, incluyendo criterios nacionales para el aseguramiento de la calidad y la evaluación del profesorado. En Uruguay, esta estructura integradora es inexistente.

Esta fragmentación se evidencia, en primer lugar, en la ausencia de un órgano rector unificado con potestad sobre el conjunto de instituciones. El panorama uruguayo está compuesto por subsistemas que operan en paralelo y responden a lógicas distintas. No existe una agencia central que acredite la función docente, ni un ministerio que dicte la política de evaluación para todas las entidades.

La raíz de esta fragmentación es de carácter jurídico y constitucional. La Ley General de Educación (Uruguay, 2009) define los distintos tipos de instituciones, pero consagra la separación de sus regímenes al reconocer el principio de autonomía en cada una de las estructuras del sistema, tanto a nivel de formación básica como universitaria. El pilar de esta separación es el principio de autonomía y cogobierno otorgado a la Universidad de la República (UdelaR) por la Constitución de la República (Uruguay, 1968, Art. 202). Este estatus constitucional no es un detalle menor; es el factor determinante que impide, por definición, la creación de un modelo único de evaluación impuesto desde fuera.

La autonomía confiere a los entes de enseñanza pública superior la potestad de "darse sus estatutos" y "designar sus autoridades y su personal docente" (Uruguay, 1968). En consecuencia, cualquier intento de unificar criterios de evaluación a nivel nacional choca frontalmente con la potestad exclusiva de la UdelaR y por extensión, de la Universidad Tecnológica (UTEC) para definir quiénes son sus docentes y cómo son estos evaluados, una tarea que la universidad reserva indelegablemente a los claustros y a los mecanismos de pares. Por lo tanto, la evaluación docente en Uruguay solo puede ser analizada desde los marcos específicos que rigen a cada componente de este conglomerado.

En consecuencia, la evaluación de la calidad en general ha sido en el marco de procesos regionales como el mecanismo experimental para acreditación de carreras (MEXA), estructurado en base a estándares y criterios acordados en el Mercosur ampliado, integrando aportes de técnicos y

referentes académicos (UNESCO, 2004). Este procedimiento de naturaleza voluntaria ponía foco en la carrera, donde la dimensión docente, es una más de las dimensiones analizadas. Posteriormente se desarrolla el Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias (ARCU-SUR), que también hace foco en las carreras seleccionadas por acuerdo de ministros en el Mercosur educativo. Este sistema define criterios de calidad para cada carrera, utilizando las dimensiones de contexto institucional, proyecto académico, infraestructura y comunidad universitaria. En esta última dimensión es donde se registra el componente docente y se indaga sobre la suficiencia del plantel docente, su producción académica en el quinquenio, su formación en pedagogía y didáctica universitaria, así como la participación en movilidad e intercambio académico (ARCU-SUR, 2025).

A pesar de estas iniciativas, Uruguay registra un atraso relativo en materia de evaluación y acreditación de la calidad universitaria; en este sentido, la institucionalidad necesaria recién se está construyendo. Por ejemplo, hubo un intento de creación de la Agencia de Promoción y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Terciaria (APACET) con un proyecto de ley elevado por Presidencia al Parlamento en el año 2009. El texto en su gran mayoría reflejaba las conclusiones de un grupo de trabajo interinstitucional, desarrollado entre los años 2007 y 2008, pero el texto final que envió el Ministerio de Educación y Cultura había sido modificado. El proyecto tuvo tratamiento legislativo, pero no se concluyó legislando al respecto (Landoni, 2010).

En diciembre de 2019, mediante la Ley N° 19852 (Uruguay, 2019) se creó el Instituto Nacional de Acreditación y Evaluación de la Educación Terciaria (INAET) comenzando a funcionar en diciembre de 2024. Su actividad está orientada a los procesos de evaluación de la calidad y acreditación de instituciones, unidades académicas, carreras, siendo su participación de naturaleza voluntaria por parte de las universidades. Es relevante que su alcance sea al conjunto de las instituciones de educación superior y terciarias, lo que constituye un hito a nivel nacional. El estado actual es constitutivo y se está atravesando la fase inicial de puesta en marcha, haciendo foco en las definiciones que informen al sistema.



En ese escenario fragmentado este aporte informa de manera general como está regulada la evaluación de la calidad docente en las distintas instituciones de educación superior para, en la sección siguiente, abordar de manera contextualizada los fundamentos y prácticas de la evaluación docente.

La Ley N° 12549 (Uruguay, 1958) que crea la Universidad de la República, única macro-universidad del país, no hace referencia a la calidad de la enseñanza. La construcción de esquemas de evaluación docente es posterior, y se centra en la promoción de la carrera docente en el seno de la universidad. Más cercano en el tiempo, el Estatuto de Personal Docente (UdelaR, 2019), prevé un capítulo sobre la evaluación donde, en los artículos 61 a 65 se detallan los principales aspectos involucrados. Así, la evaluación debe comprender el desempeño en tareas de enseñanza, investigación, extensión y gestión, según la dedicación horaria y el grado de avance en la carrera funcional. La finalidad de la evaluación está orientada a la mejora de la función desde una perspectiva integral, sin embargo, de la lectura del estatuto, se puede apreciar que la evaluación del desempeño docente impacta directamente en el mantenimiento o reelección para cargos docentes, ascensos o acceso y el mantenimiento del régimen de dedicación total. Por otra parte, se remite a los servicios (facultades) el establecimiento de los procedimientos y criterios para la evaluación, definiendo, a su vez, la responsabilidad en los Decanos y Consejos de Facultad en su contralor.

Al momento de la redacción de esta aportación, se encuentra en elaboración y discusión un borrador de Ordenanza de Evaluación Docente que define algunos aspectos centrales, como el carácter formativo de la evaluación propuesta (UdelaR, 2021). Esta ordenanza busca brindar elementos para mejorar el desempeño de la labor docente desde una perspectiva amplia, considerando la integralidad de funciones y detallando en mayor grado los aspectos generales previstos en el Estatuto Docente referido anteriormente.

A su vez, funciona a nivel central la Comisión de Evaluación Institucional y de Acreditación (CElyA), tiene por finalidad impulsar en las distintas facultades (servicios) los procesos de evaluación institucional, conformados por una autoevaluación, seguida de una evaluación de pares externos y la elaboración de un plan de mejoras (UdelaR, 2014). Las distintas facultades han ido progresivamente solicitando de manera voluntaria la participación en estos procesos. Esta comisión trabaja en base a un libro de pautas de evaluación (actualmente en revisión) que integra las dimensiones: contexto institucional, enseñanza investigación, extensión, infraestructura y comunidad universitaria, en ésta última se pone el foco en la calidad docente, a través de los componentes nivel de formación, producción académica y evaluación de desempeño. En aquellos servicios que tienen carreras acreditables por ARCU-SUR, la CElyA acompaña esos procesos.

La Universidad Tecnológica del Uruguay (UTECH) es la otra universidad pública y autónoma, creada por Ley N°19043 (Uruguay, 2013). Tiene su asiento principal en el interior del país y los docentes deben cumplir las funciones de enseñanza, investigación, extensión y vinculación con el medio, así como de gestión académica en las carreras. El Estatuto del Funcionario Docente de la UTECH fue aprobado en 2014 y modificado en 2018 (UTECH, 2018). Las instancias de evaluación del desempeño docente contemplan la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación estudiantil, realizándose de manera anual. Asimismo, se prevé la posibilidad de evaluación externa. La finalidad de evaluación de desempeño en el acceso y promoción en la carrera docente. En este

sentido, el artículo 17 establece que la designación o contratación de los docentes será a término, por períodos no mayores a cinco años, renovables por períodos similares, siempre que las evaluaciones de desempeño del docente resulten satisfactorias y se mantengan las necesidades del servicio (UTEC, 2018).

En el ámbito de las instituciones de educación superior públicas se puede apreciar que el efecto principal de la evaluación del desempeño docente está orientado a la promoción o ascenso en la escala de grados funcionales, o a la renovación de cargos.

A nivel de las instituciones de educación superior privadas el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), a través de regulaciones del Poder Ejecutivo, definió un mecanismo oblicuo de aseguramiento de mínimos de calificación para acceder a la condición de docente según el nivel formativo del que se trate (Uruguay, 2014b). No es, en términos generales, un parámetro de la evaluación docente, sino simplemente un conjunto de criterios para ejercer la función de enseñanza. Por lo tanto, queda supeditada a cada institución la definición del modelo a adoptar, así como los instrumentos de evaluación de sus docentes y los esquemas de promoción.

En el contexto de la educación universitaria policial y militar, se aplican también regulaciones similares que para las instituciones de educación superior privadas. La Ley N° 19188 (Uruguay 2014a) autoriza la implementación de carreras universitarias de grado y posgrado impartidas por los ministerios de Defensa Nacional y del Interior. En el capítulo correspondiente a los fines de la enseñanza se propone garantizar la calidad en los procesos de enseñanza que brindan ambas secretarías de estado. Por ejemplo, dispone que el ingreso a la función docente es por concurso y establece que la reglamentación fijará los detalles para la correcta implementación de las disposiciones legales. En concreto, en 2018 se aprobó el decreto regulatorio que solo establece mínimos para el acceso a la función docente (Uruguay, 2018).

En el Ministerio de Defensa Nacional existe el Estatuto Docente aprobado por Ordenanza 126/2022 (Ministerio de Defensa Nacional, 2022) que prevé el ingreso a la función docente por concurso, (acorde al mandato legal), y cuyo orden de prelación resultante tiene vigencia por tres años. Regula también la evaluación del desempeño docente a través de criterios generales, y le asigna al mecanismo el carácter preceptivo para la continuidad del ejercicio de la función en el inciso, o sea es un mecanismo para la promoción o para, en el caso de ser negativa, la desvinculación del docente.

El Consejo de Formación en Educación (CFE) fue creado en 2010 por el Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), como base para la instalación del Instituto Universitario de Educación (IUDE), conforme a lo dispuesto en la Ley General de Educación (Uruguay, 2009). Hasta la fecha, el IUDE no ha sido creado y en tal sentido el CFE continúa teniendo a su cargo la formación de grado de docentes en los niveles, inicial, primario y medio a nivel nacional. Durante su funcionamiento, el CFE ha transitado por distintos modelos formativos cuyas características y particularidades se han visto reflejadas en las modalidades de evaluación y los perfiles de registros definidos en cada caso.

La Ley General de Educación, en su Capítulo VII, establece los lineamientos de la evaluación docente, jerarquizando aspectos tales como el desempeño en el aula, los cursos de actualización profesional o posgrado, y la producción académica a partir de publicaciones o investigaciones

realizadas (Uruguay, 2009). Resulta interesante asociar estos aspectos con los que aparecen definidos en la normativa denominada “Estatuto del Funcionario Docente”, documento que fue actualizado en 2025 y que define otros aspectos a integrar a la evaluación docente (CFE, 2025). Así, por ejemplo: aptitud y preparación para el desempeño de sus funciones; iniciativas para la mejora; disposición para el trabajo y colaboración con la institución; aportes para el desarrollo; asiduidad y puntualidad; trabajos técnicos de investigación; integración de tribunales, entre otros aspectos. El docente en ejercicio es evaluado por sus autoridades, en general Directivos e Inspectores, quienes definen los aspectos que consideran más relevantes para realizar la evaluación anual docente.

En un informe del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd, 2023), se plantea que el sistema educativo nacional no cuenta con estándares de desempeño docente que acompañen la Transformación Educativa iniciada a nivel del sistema educativo público. En tal sentido, se expresa:

“En el contexto actual de la transformación educativa que se está llevando a cabo en este momento en Uruguay, que incluye modificaciones en los planes y programas de la formación docente, resulta pertinente la revisión de los procesos de evaluación de docentes en lo que refiere a sus finalidades, momentos e instrumentos, en consonancia con las definiciones de estándares de desempeño (INEEd, 2023, p.26).”

A partir de la propuesta trabajada por los especialistas españoles Valle y Moya (2020) se elabora un modelo de evaluación de desempeño docente el cual integra tres dimensiones: la cognitiva, la instrumental y la actitudinal. A partir de este modelo se definen cuatro niveles de desempeño docente utilizando rúbricas como instrumento para el registro, que es el sistema de evaluación docente de referencia en la actualidad.

13.3. La evaluación docente universitaria en las propias universidades

La evaluación docente en el ámbito de la educación superior se ha consolidado como un componente de la gestión académica contemporánea. Su propósito principal es valorar la calidad de la enseñanza universitaria y fortalecer los procesos de mejora continua mediante la obtención de información sistemática sobre la práctica educativa. Desde una perspectiva organizacional, la evaluación docente no se limita a medir resultados individuales, sino que constituye una herramienta estratégica para el aprendizaje institucional y la toma de decisiones (Gairín, 2015; Muñoz & Gairín, 2022).

En las universidades, este proceso permite retroalimentar la labor docente, identificar fortalezas y debilidades en las metodologías empleadas, y orientar acciones de formación y acompañamiento profesional. Tal como sostiene Rodríguez Gómez (2015), la evaluación adquiere sentido cuando se integra en los sistemas de gestión del conocimiento, ya que posibilita transformar la información obtenida en conocimiento útil para la mejora de los procesos educativos. Los modelos de evaluación docente implementados en las instituciones de educación

superior suelen combinar distintos enfoques: la evaluación por los estudiantes, la autoevaluación del docente, y en algunos casos la evaluación entre pares o la revisión institucional de resultados. Más allá de su grado de formalización, todos persiguen un mismo objetivo: contribuir al desarrollo profesional del cuerpo docente y asegurar la pertinencia y calidad de la enseñanza universitaria.

En este contexto general, diversas instituciones uruguayas, como la Universidad de la República (UdelaR), la Universidad ORT Uruguay (ORT) y el Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes (IUACJ) han diseñado procedimientos propios de evaluación del desempeño docente. Si bien difieren en sus estructuras y alcances, comparten una orientación común hacia la transparencia, la reflexión y la mejora continua de la docencia.

13.3.1. Universidad de la República

Como se expresó anteriormente, en el ámbito de la UdelaR, la normativa de carácter general establece marcos amplios delegando a cada servicio las iniciativas permanentes de evaluación docente, por ende, son heterogéneas y se realizan en base a criterios específicos y con instrumentos definidos por cada facultad. En el caso de la Facultad de Derecho, una de las más relevantes desde la perspectiva de cantidad de estudiantes matriculados, la evaluación docente se lleva adelante por la Unidad de Apoyo al Aprendizaje (UAP). En el resto de los servicios se suelen utilizar nomenclaturas similares para las oficinas que tiene dicha responsabilidad.

El objetivo del Programa de Evaluación estudiantil es contribuir a la mejora continua en la calidad de la enseñanza. Actualmente se realiza a través de dos formularios autoadministrados que utilizan el módulo encuesta de la plataforma educativa EVA, completados en forma anónima. En uno se realiza la evaluación del curso y en el otro se recaba la percepción estudiantil del desempeño del equipo docente (encargados, ayudantes y asistentes). Los datos obtenidos son procesados por la UAP y quedan a disposición de los docentes, los Institutos y Grupos Docentes y demás autoridades académicas.

Esta información es agregada y tenida en cuenta en oportunidad de la presentación a los llamados a concurso para cargos docentes y para las solicitudes de reelección de cargos efectivos, de acuerdo con lo establecido reglamentariamente. Este Programa de Evaluación Docente se viene desarrollando desde el año 2003, habiéndose suspendido su aplicación entre el 2019 y el primer semestre de 2022, con la finalidad de mejorar su implementación. (Universidad de la República, s.f.).

13.3.2. Universidad ORT Uruguay

La Universidad ORT Uruguay ha desarrollado un sistema de evaluación docente que se alinea con su misión de formar profesionales competentes y su cultura orientada a la calidad y la mejora continua (Universidad ORT Uruguay, 2025). El modelo no se concibe como un fin en sí mismo, sino como una herramienta estratégica para la gestión académica y el desarrollo profesional de su cuerpo docente. El propósito principal del modelo de evaluación docente es multifacético,

aunque su eje central es la mejora continua. La información recabada se orienta a proveer al docente de un *feedback* constructivo que le permita reflexionar sobre su práctica y perfeccionarla. No obstante, este enfoque formativo se combina con otras dos finalidades clave.

Por un lado, está la promoción de la carrera docente. En este sentido, los resultados de la evaluación son un insumo, aunque no el único, en las decisiones relacionadas con la continuidad, la promoción y el desarrollo de la carrera académica de los docentes dentro de la universidad. Por otro lado, el sistema permite a la institución asegurar y demostrar la calidad de su enseñanza ante la comunidad universitaria y la sociedad, garantizando que los procesos formativos cumplen con los estándares definidos. Este enfoque se guía por principios pedagógicos fundantes, entre los que destacan la centralidad del estudiante como protagonista de su aprendizaje, el fomento de la innovación pedagógica y el uso de nuevas tecnologías, y una fuerte vinculación con el medio profesional, asegurando que la enseñanza sea pertinente y actualizada.

El modelo de evaluación docente se articula en torno a un conjunto de dimensiones que integran las áreas centrales de valoración. En primer lugar, se evalúa la solvencia académica del docente, la actualización de los contenidos que imparte y la claridad conceptual con la que los transmite. En segundo lugar, se valora la coherencia del programa del curso, la claridad de los objetivos de aprendizaje y la calidad y pertinencia de los materiales didácticos proporcionados por el docente. Otra dimensión de la evaluación consiste en analizar las estrategias de enseñanza empleadas, la capacidad para fomentar la participación activa y el pensamiento crítico, y el uso efectivo de la tecnología y los recursos de apoyo. En cuarto lugar, se pondera el clima de respeto y confianza generado en el aula, la disponibilidad del docente para atender consultas y la calidad de la comunicación con el grupo. Finalmente, se observa la claridad de los criterios de evaluación, la pertinencia de los instrumentos utilizados y la calidad del *feedback* que se ofrece a los estudiantes sobre su desempeño.

En la práctica, este modelo se materializa a través de un proceso estructurado en el que intervienen distintos actores y se utilizan herramientas específicas. El actor principal son los estudiantes. Su percepción se recoge a través de una encuesta de opinión online y anónima, que se aplica de forma estandarizada en las últimas semanas de cada semestre. Esta es considerada la fuente de información primaria del sistema. Luego, los coordinadores y decanos son los responsables de analizar los informes cuantitativos generados por las encuestas, contextualizarlos y, lo más importante, dialogar con cada docente. Lideran las entrevistas de *feedback*, que constituyen el corazón del proceso formativo. Otro insumo relevante es la reflexión personal de cada docente sobre su práctica. En este caso, una entrevista de *feedback* con el coordinador académico suele ser el espacio donde se invita al docente a realizar un ejercicio de autovaloración contrastando su percepción con los resultados de las encuestas. Finalmente, están los pares docentes, una evaluación que, aunque no está institucionalizada, promueve instancias de colaboración y observación informal entre colegas, especialmente en el marco de proyectos de innovación docente.

En cuanto al proceso, la evaluación sigue un ciclo semestral bien definido, que se puede resumir en los siguientes momentos:

1. **Recolección de datos:** hacia el final del semestre, se habilita el período para que los estudiantes completen las encuestas de opinión de forma online.
2. **Análisis de la información:** luego de recogidos los datos, el sistema los procesa automáticamente y genera informes estadísticos consolidados por docente, asignatura y carrera. Estos informes son remitidos a los coordinadores académicos.
3. **Comunicación de resultados y *feedback*:** la coordinación académica convoca a cada docente a una reunión personal en la que se analiza el informe, se destacan las fortalezas, se identifican las áreas de oportunidad y se establece un diálogo reflexivo sobre la práctica docente.
4. **Establecimiento de planes de mejora:** finalmente, partir de la conversación, se pueden acordar acciones concretas para el siguiente semestre, como la participación en talleres de formación dictados por el Centro de Actualización para la Enseñanza Superior (CAES, 2025), la revisión de materiales o la implementación de nuevas estrategias didácticas. Este plan queda como un compromiso entre el docente y la coordinación.

Este proceso cíclico asegura que la evaluación no sea un evento aislado, sino un motor integrado en la dinámica académica de la universidad para potenciar la calidad de la enseñanza.

13.3.3. Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes

La evaluación docente en el Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes (IUACJ) se ha institucionalizado como un proceso sistemático y continuo que cumple funciones formativas y de mejora de la calidad educativa. Este modelo se inscribe en un enfoque de aprendizaje organizacional y gestión del conocimiento, en línea con lo planteado por Gairín (2015) y Rodríguez Gómez (2015), quienes destacan que la reflexión sobre la práctica docente constituye un componente central del desarrollo institucional.

El sistema responde a la necesidad de contar con información objetiva sobre la enseñanza universitaria, permitiendo analizar la coherencia entre los objetivos curriculares, las metodologías aplicadas y los resultados de aprendizaje. La herramienta central es la Encuesta de Opinión Estudiantil sobre cursos, labor docente y aprendizajes adquiridos, aplicada de manera semestral a todas las unidades curriculares de grado y tecnicaturas. El instrumento (anónimo y digital) es administrado por la Secretaría de Información Institucional, que centraliza el procesamiento de datos y elabora los informes consolidados.

Las tres dimensiones evaluadas son:

- Curso, que valora la organización de contenidos, la claridad de objetivos y la adecuación metodológica.
- Labor docente, centrada en la comunicación, la planificación y la devolución académica.
- Aprendizajes adquiridos, que refleja la percepción estudiantil sobre la pertinencia y aplicabilidad de los saberes impartidos.

Los resultados se expresan en un Indicador de Desempeño Docente (IDD) con escala de 1 a 12, lo que permite realizar comparaciones entre áreas y monitorear tendencias a lo largo del tiempo. En

el primer semestre de 2025, la participación estudiantil superó el 90%, con un promedio general de 8,37 puntos y un nivel de satisfacción global del 81%. Las áreas vinculadas a Gestión y Proyectos y Técnico-Profesional obtuvieron los valores más altos, mientras que Extensión y Pedagógica mostraron puntajes inferiores, evidenciando la necesidad de fortalecer la articulación interdisciplinaria y los espacios de acompañamiento docente (IUACJ, 2025).

Los informes son analizados por la Coordinación General de las distintas carreras, la Secretaría de Información y la Secretaría Académica, quienes elaboran reportes cuantitativos y cualitativos. Este análisis permite identificar patrones comunes y orientar decisiones relacionadas con la formación interna y la planificación académica. En función de la estructura semestral de los planes de estudio actualizados, los resultados se presentan y discuten en dos reuniones institucionales anuales que convocan a los equipos docentes de todas las carreras y áreas.

- La primera reunión, realizada al inicio del año académico, expone los resultados del segundo semestre del año anterior.
- La segunda, entre agosto y setiembre, aborda los resultados del primer semestre en curso.

Estas instancias constituyen espacios de socialización e intercambio profesional, donde los docentes formula consultas, discuten variables y comparten interpretaciones sobre los indicadores. En tales reuniones, emergen manifestaciones diversas, que oscilan entre la conformidad y la resistencia, reflejando las tensiones propias de los procesos de cambio organizacional. Dichas reacciones revelan la existencia de resistencias parciales a la cultura evaluativa, propias de los períodos de transición hacia modelos más participativos.

No obstante, el proceso permite visibilizar avances en la comunicación interáreas y en la apropiación progresiva del instrumento como insumo para la mejora docente. Tal como señalan Gairín (2015) y Muñoz y Gairín (2022), la consolidación de una cultura de evaluación requiere tiempo, acompañamiento institucional y reconocimiento del valor de la retroalimentación como herramienta de desarrollo profesional.

El modelo de evaluación docente del IUACJ enfrenta todavía desafíos en materia de retroalimentación individualizada, coherencia entre evaluación y formación docente, y vinculación de los resultados con políticas de desarrollo profesional. También se observa la necesidad de incorporar instancias de autoevaluación y coevaluación entre pares, que complementen la perspectiva estudiantil con una mirada reflexiva del propio docente.

A mediano plazo, se proyecta avanzar hacia un modelo integral de evaluación del desempeño académico, que articule la docencia con la investigación, la extensión y la gestión. Este enfoque se alinea con las recomendaciones de organismos internacionales de aseguramiento de la calidad, orientadas a fortalecer la coherencia entre evaluación, formación y reconocimiento docente. El IUACJ ha logrado instalar prácticas estables de recolección, análisis y discusión de datos, pero que aún requiere profundizar la dimensión formativa de la evaluación para consolidar su impacto en la mejora institucional.

13.4. Problemáticas y debates que suscita la evaluación docente aplicada

Para el desarrollo de este apartado, son presentados una serie de aspectos identificados como “problemáticos” por especialistas de la evaluación docente de nuestro país. Entre otros aportes, se destacan:

- **La resistencia a ser evaluados:**

Según Ravela (2021) todo sistema educativo a gran escala debe contar con buenos sistemas de evaluación del desempeño docente. Considera que en Uruguay se sigue trabajando con sistemas de evaluación precarios y asistemáticos, lo cual les quita potencial. Se advierte también la dificultad que presentan los docentes para relacionar sus prácticas con las mejoras en los aprendizajes. En general, manifiestan mayor preocupación por cumplir con el programa pautado, más que confirmar que todos los estudiantes logren los niveles de aprendizaje esperados, lo cual produce prácticas que muchas veces quedan desenfocadas de los objetivos definidos inicialmente.

Otro aspecto que el autor asocia con este desanclaje de los procesos formativos tiene que ver con el aislamiento en que permanecen las prácticas de aula. Cada docente dispone de la mayor carga horaria semanal para trabajar con su grupo de aula y pocas horas dedicadas al intercambio entre pares y el trabajo colaborativo. El trabajo en solitario parece definir y reafirmar modalidades propias, sin que exista la necesidad de analizarlas, generando reflexión crítica sobre las dinámicas logradas y los resultados registrados. Esta modalidad tampoco promueve ni valora la evaluación externa a cargo de terceros, sean colegas o autoridades. Recordando lo dicho por Tenti (2001), se admite que la docencia es una profesión reñida con la evaluación de su desempeño. Ravela (2021) asocia esta resistencia, entre otros factores, al inadecuado diseño e implementación que se hace de las propuestas de evaluación docente.

- **Las confusiones conceptuales acerca de los fines de la evaluación docente**

En este aspecto, Ravela (2021) plantea que no se identifica una distinción clara entre las evaluaciones de tipo formativo y las asociadas a la mejora de las prácticas docentes. En términos generales, directivos y supervisores suelen integrar ambas miradas en una misma propuesta de evaluación docente. Otro factor que muchas veces aparece asociado a esta “confusión conceptual” que señala el autor, refiere a planteos que en algunos momentos han cobrado notoriedad sobre asociar la remuneración docente a los logros alcanzados por las pruebas estandarizadas que se aplican a los estudiantes.

Son miradas que analizan de forma lineal aspectos -que si bien pueden estar relacionados - implican la intervención de un conjunto importante de variables que no siempre son tenidas en cuenta. Ravela (2021) considera que resulta estratégico revisar los enfoques de las evaluaciones de desempeño y considerar, por ejemplo, ofrecer a los docentes de mejores desempeños funciones de mayor responsabilidad en la mejora de los aprendizajes. Prácticas como estas permitirían promover nuevas formas de cultura profesional, asociadas con el reconocimiento y la consolidación profesional basada en prácticas de retroalimentación positiva. En su análisis sobre el tema, sugiere articular procesos rigurosos de evaluación de desempeño con avances formales

en la carrera docente. En este sentido, propone cuatro niveles o posiciones de desarrollo de la carrera profesional docente: etapa inicial, etapa profesional, profesional avanzado y profesional experto. El pasaje al nivel siguiente va acompañado en todos los casos por diferentes propuestas de evaluación del desempeño, las cuales integran a expertos y también a pares docentes.

- **La escasa relación entre componentes de la profesión**

En cuanto a estos componentes, Vaillant (2016) pone en evidencia la “desarticulación” presente en gran parte de los países latinoamericanos entre los componentes que inciden en el desarrollo de la carrera docente. En particular analiza el desencuentro entre: la carrera, el desarrollo profesional y la evaluación del desempeño docente. La falta de relación entre los distintos procesos hace que el impacto y las sinergias generadas entre ellos resulten mínimas. El análisis de los distintos contextos en estudio sugiere que, en la mayoría de los sistemas de América Latina, permanecen sin poder consolidar sistemas que asocien los procesos de evaluación con el desarrollo profesional docente y el otorgamiento de incentivos o reconocimientos que avalen y den sustento a la mejora en el desempeño de los equipos docentes, como es el caso de Uruguay.

- **Dificultades país para crear la Universidad de la Educación**

La Ley General de Educación (Uruguay, 2009) estableció la creación de la Universidad de la Educación (IUEDE), la cual tendría a su cargo la formación terciaria de todos los equipos docentes del país. Este instituto sigue sin ser creado, dificultando la integración de las funciones de docencia, investigación y extensión en la formación docente de Uruguay. Como alternativa para avanzar con una propuesta formativa de nivel terciario, el Consejo de Formación en Educación elaboró un nuevo plan de formación docente en 2020, que comenzó a ser implementado en 2021 (Rodríguez et al., 2020). El nuevo plan aborda la formación desde la perspectiva competencial, a partir de un formato curricular más flexible con materias anuales y otras semestrales, que integran diferentes trayectos formativos.

La carrera ha sido creditizada en su totalidad, lo que favorece la navegabilidad en las distintas etapas formativas. Si bien el Plan 2020 sigue siendo implementado, a nivel nacional aún no se han resuelto las controversias generadas entre autoridades y docentes con relación al perfil formativo que se busca instituir en el país. Según estos autores, se identifica una serie de factores que son considerados parte del problema la:

“
Fuerte endogamia institucional, resistencia de los formadores a realizar investigación y extensión, rechazo a cambiar la modalidad tradicional de ascenso de la carrera docente por el mecanismo de la antigüedad, apuesta a las políticas incrementalistas y altamente participativas aún bajo el riesgo de que la inercia institucional termina por ahogar todo intento de cambiar el paradigma tradicional de formación docente e ineficiencia en las políticas de posgrados del período (Rodríguez et al., 2020, p. 110). ”

- **Formato de evaluación docente escolarizante**

Un informe del INEEed señala que la literatura especializada destaca como estratégico que los sistemas de evaluación docente focalicen tanto en la calidad de los conocimientos disciplinares como en las habilidades pedagógicas de los equipos docentes. Sin embargo, al analizar las propuestas de evaluación vigente no se constata esta articulación de enfoques. “Estas

evaluaciones requieren, dada la complejidad del quehacer de los docentes, de una combinación de distintos instrumentos articulados en sistemas integrales de evaluación docente" (INEEd, 2023, p.7).

Las pruebas estandarizadas suelen ser un recurso muy utilizado por ser de implementación más sencilla y menos costosa. El informe destaca los avances que vienen haciendo sobre el tema distintos países de América Latina, identificando semejanzas y especificidades de acuerdo con cada contexto.

“

En el caso de Uruguay, donde la evaluación de los docentes contempla únicamente la observación de aula y reportes de parte de los superiores, avanzar en la definición de un marco de referencia que defina qué se espera de los educadores en cada nivel o etapa del desarrollo profesional podría incluso contribuir a definir mejor aquellos aspectos a ser ponderados en las visitas del cuerpo directivo o inspectivo, las evaluaciones de ingreso (concursos), etc. (INEEd, 2023, p.25).

”

El diagnóstico del INEEd que la práctica evaluativa si depende exclusivamente de la observación y los reportes, es insuficiente para capturar la complejidad de la docencia y, a su vez, opera sin un anclaje estratégico. La propuesta de un "marco de referencia" (INEEd, 2023) se vuelve, por tanto, el primer paso para transitar desde un modelo de supervisión tradicional hacia un sistema integral. Este sistema es el que permitiría articular el dominio disciplinar con la competencia pedagógica, un reto que el propio instituto identifica como estratégico y que, en el contexto uruguayo, sigue pendiente de desarrollo.

13.5. Resultados y efectos conseguidos

Como surge de los apartados anteriores, el proceso de evaluación docente universitaria en Uruguay ha mostrado avances en los últimos años, tanto en el plano normativo como en las prácticas institucionales. Se ha consolidado una tendencia hacia la institucionalización de la evaluación como herramienta de mejora continua, vinculada al desarrollo profesional del docente y al fortalecimiento de la calidad educativa en el nivel superior. Los resultados y efectos alcanzados permiten advertir una progresiva madurez del sistema universitario en torno a la cultura de la evaluación, aunque persisten desafíos de consolidación, articulación y coherencia entre las diferentes instituciones que lo conforman.

A nivel del sistema universitario público, los resultados evidencian una expansión sostenida de políticas y marcos normativos orientados a la evaluación académica. La Universidad de la República (UdelaR) ha promovido, a través de su Comisión Sectorial de Enseñanza, un modelo de desarrollo docente basado en la reflexión pedagógica, la retroalimentación y la mejora de la práctica (UdelaR, 2022). Este proceso ha generado efectos positivos en la profesionalización de la docencia universitaria, en la incorporación de dispositivos formativos asociados a la innovación pedagógica y en la consolidación de comunidades académicas de práctica. En el Consejo de Formación en Educación (CFE), dependiente de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), el Marco Curricular de la Formación de Grado de los Educadores (CFE, 2023), ofrece una base sólida para fundamentar efectos de la cultura evaluativa en la formación docente. Se

propone un enfoque formativo, continuo y participativo, observándose, una mayor conciencia institucional respecto a la necesidad de vincular la evaluación con itinerarios de formación y con la acreditación de la carrera docente.

En las universidades privadas analizadas, los resultados y efectos muestran una orientación hacia modelos de evaluación vinculados a los sistemas internos de aseguramiento de la calidad. En el caso de la Universidad ORT Uruguay, la evaluación docente se inscribe en las políticas institucionales de calidad académica, combinando la autoevaluación del docente, la retroalimentación estudiantil y la observación de pares. Este enfoque ha permitido fortalecer la reflexión sobre la práctica y orientar la formación pedagógica del profesorado hacia la innovación y la mejora continua (Universidad ORT Uruguay, 2015, 2021). De forma similar, la Universidad Católica del Uruguay (2023) ha desarrollado procesos centrados en la retroalimentación formativa, con impacto positivo en la planificación didáctica y la satisfacción estudiantil. Estos efectos se reflejan en una creciente cultura de corresponsabilidad y compromiso docente con la calidad educativa.

De modo general, los resultados alcanzados en el conjunto del sistema universitario uruguayo permiten reconocer efectos positivos en tres dimensiones principales. En primer lugar, se destaca la intención de una cultura evaluativa orientada a la mejora y no exclusivamente al control, que favorece el desarrollo de prácticas reflexivas y colaborativas. En segundo lugar, la evaluación ha contribuido a la profesionalización del rol docente, promoviendo la formación pedagógica y el reconocimiento académico del profesorado. En tercer lugar, los procesos de evaluación han incidido en la innovación educativa, impulsando la incorporación de metodologías activas, el uso de tecnologías y el enfoque en el aprendizaje del estudiante como centro del proceso formativo.

En conjunto, estas experiencias dan cuenta de un fortalecimiento de la cultura de evaluación y de un compromiso creciente con la calidad educativa en la educación superior uruguaya, alineado con las tendencias regionales impulsadas por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2023) y la UNESCO-IESALC (2025), que promueven la evaluación docente como instrumento de mejora continua y desarrollo profesional.



Sin embargo, los efectos también evidencian algunas tensiones persistentes. Entre ellas, la heterogeneidad de criterios entre instituciones, la limitada articulación entre los resultados de la evaluación y los incentivos para la mejora, y la escasa sistematicidad en la devolución de resultados a los docentes. Asimismo, se advierte la necesidad de fortalecer los vínculos entre la evaluación docente y las políticas de desarrollo institucional, de manera que las prácticas de evaluación no se perciban como procedimientos aislados, sino como parte de una estrategia de calidad más amplia (Beigel, 2024; INEEd, 2023).

En síntesis, los efectos de la evaluación docente universitaria en Uruguay pueden calificarse como mayoritariamente positivos, en tanto han contribuido a generar una cultura de mejora continua, de reflexión pedagógica y de desarrollo profesional. No obstante, el proceso se encuentra aún en evolución, y requiere profundizar la integración entre evaluación, formación y reconocimiento académico. Estos resultados abren el camino hacia una etapa de mayor consolidación del sistema, donde la evaluación se constituya en un componente clave de la identidad y la trayectoria del docente universitario.

En continuidad con estos resultados, el siguiente apartado abordará los principales retos y propuestas para el perfeccionamiento de la evaluación docente universitaria en Uruguay, destacando las líneas de acción que podrían fortalecer su impacto en la calidad educativa y en la profesionalización del profesorado.

13.6. Reflexiones, retos y propuestas para la mejora de la evaluación docente universitaria

El recorrido por los fundamentos y la gestión de la evaluación docente en Uruguay nos devuelve una imagen nítida: la de un mosaico no unificado. La principal reflexión que emerge del análisis es que no existe un "modelo uruguayo" de evaluación docente, sino una coexistencia de modelos y fundamentos que responden, de manera contingente, a la naturaleza jurídica y la tradición de cada subsistema institucional. La clave de la realidad analizada reside en esta fragmentación. En el sector público autónomo (UDELAR, UTEC), la evaluación es una manifestación de su autonomía y cogobierno; su fundamento es la legitimidad académica y su gestión recae en los pares. En el sector privado, en cambio, la evaluación es una herramienta de gestión de la calidad y aseguramiento de estándares; su fundamento es la rendición de cuentas y su gestión recae en unidades técnicas y académicas que reportan a la autoridad central, siendo la voz del estudiantado el instrumento principal.

Esta bifurcación no debe entenderse *per se* como un fracaso del sistema, sino como una característica estructural del conglomerado de educación superior del país. El éxito o fracaso de la evaluación, por tanto, debe medirse al interior de cada lógica. En este sentido, el "éxito" del modelo de la universidad autónoma radica en su defensa de la libertad de cátedra y la excelencia académica basada en el mérito. El "éxito" del modelo privado analizado reside en su agilidad para detectar problemas pedagógicos en el aula y generar retroalimentación rápida.

Sin embargo, esta misma estructura plantea retos significativos que se constituyen como los principales nudos críticos para la mejora. El primer reto es la desarticulación. Los diferentes modelos operan en compartimentos estancos, sin diálogo ni aprendizaje mutuo. Los mecanismos de evaluación por pares de la UDELAR y las encuestas de opinión estudiantil de las instituciones privadas rara vez se cruzan o enriquecen, perpetuando visiones parciales de la función docente.

El segundo reto es la incompletitud de los modelos. La fuerte dependencia de la evaluación por pares en el sector autónomo, si bien garantiza el mérito en investigación y trayectoria, tiende a invisibilizar el desempeño pedagógico en el aula. Inversamente, la alta dependencia de las encuestas estudiantiles en el sector privado corre el riesgo de reducir la evaluación a un indicador de satisfacción, descuidando las otras funciones sustantivas del docente universitario, como la investigación o la extensión.

El tercer reto es el desequilibrio entre la evaluación formativa y la sumativa. En la UDELAR, los mecanismos (concursos, reválidas) son casi exclusivamente sumativos, orientados a la promoción y permanencia, con escasos dispositivos formales de evaluación formativa para la mejora pedagógica continua. En las universidades privadas, aunque la encuesta estudiantil se presenta como formativa (*feedback* al docente), su uso directo en la renovación contractual le imprime un fuerte carácter sumativo que puede generar tensiones y desincentivar la innovación pedagógica por temor a una mala calificación. Finalmente, el cuarto reto es el vacío a nivel sistémico. La incipiente labor del INAEET, centrada en la acreditación de carreras, y el enfoque preuniversitario del INEEEd, dejan huérfana la reflexión estratégica sobre la calidad de la docencia a nivel país.

De cara al futuro, las propuestas de mejora no deben orientarse hacia una unificación inviable y no deseable, dada la autonomía constitucional. En su lugar, las actuaciones futuras deben centrarse en el fortalecimiento interno de cada modelo y en la creación de puentes entre ellos. En este sentido, proponemos tres líneas de acción principales:

- **Evaluación integral intra-institucional:** La mejora más urgente es la diversificación de instrumentos dentro de cada institución. Las universidades autónomas deben explorar mecanismos formales para incorporar la voz estudiantil y la observación de pares como insumos formativos, complementando sus sistemas de concursos. Las universidades privadas deben, a su vez, trascender la encuesta estudiantil, incorporando portafolios docentes, evaluación de pares y valoración de la producción académica para obtener una visión integral del profesorado.
- **Creación de un espacio de diálogo interinstitucional:** Se propone fomentar la creación de un Observatorio Nacional sobre Docencia y Evaluación Universitaria. Este espacio, que podría ser liderado por el INAEET o surgir de un consorcio de las propias universidades (públicas y privadas), no buscaría estandarizar, sino compartir buenas prácticas, investigar la validez de los diferentes instrumentos y generar una cultura de evaluación más madura a nivel país.
- **Vincular evaluación, formación y carrera docente:** La evaluación pierde sentido si sus resultados no se traducen en acciones concretas. Es necesario reforzar el vínculo entre los resultados de la evaluación y los programas de formación pedagógica continua. Los diagnósticos (ya sean de pares o de estudiantes) deben alimentar planes de desarrollo profesional docente, y estos, a su vez, deben ser un insumo valorado en los procesos sumativos de la carrera académica. La evaluación no debe ser un fin en sí mismo, sino el motor de un círculo virtuoso de desarrollo profesional.

En definitiva, estas líneas de actuación propuestas (evaluación integral, diálogo interinstitucional y vínculo con la formación) abandonan la ineficaz búsqueda de una estandarización nacional, inviable por el momento en el marco normativo uruguayo. El reto para el país no es la unificación, sino la articulación y el fortalecimiento interno. Se trata de que cada subsistema, respetando su propia naturaleza y su fundamento de base (sea la autonomía de pares o la gestión de la calidad), transite desde una evaluación parcial (centrada casi exclusivamente en el mérito investigador o en la satisfacción estudiantil) hacia una comprensión más holística y compleja de la buena docencia.

Esta aportación ha tenido como objetivo describir y analizar los fundamentos y la gestión de la evaluación docente universitaria en Uruguay. El análisis confirma que el conglomerado nacional, en su estructural heterogeneidad, se encuentra en una fase de consolidación de sus prácticas. Si bien los mecanismos están instalados y gozan de legitimidad en sus respectivos ámbitos, el desafío pendiente es dotarlos de una intencionalidad pedagógica más profunda e integradora. Superar la visión de la evaluación como un mero requisito administrativo, sumativo o de control, y transformarla en el verdadero eje de una cultura de desarrollo profesional continuo, es, en síntesis, la tarea fundamental que la educación superior uruguaya tiene por delante.

13.7. Referencias

ARCU-SUR. (2025). *Sistema de acreditación regional de carreras universitarias*. https://www.arcusur.org/?page_id=298

- Beigel, F. (2024). *Un estudio de la evaluación académica en Uruguay en perspectiva reflexiva: Informe final*. Asesoría CONICYT. https://www.conicyt.gub.uy/sites/default/files/2024-03/Sistema%20de%20evaluación.%20INFORME%20FINAL%20COMPLETO_0.pdf
- Centro de Actualización para la Enseñanza Superior. (2025). Acerca del CAES. <https://caes.ort.edu.uy/acerca-del-caes>
- Consejo de Formación en Educación. (2023). *Marco curricular de la formación de grado de los educadores*.
- ANEP. https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos_aprobados_cfe/2022/Marco_CurricularCFE_2023.pdf
- Consejo de Formación en Educación. (2025). *Estatuto del funcionario docente*. ANEP. https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/normativa/docentes/Estatuto_del_Funcionario_DOCENTE_2025.pdf
- Gairín, J. (2015). Promover y gestionar el conocimiento colectivo para mejorar la cultura y práctica de la seguridad en educación. *Cuadernos de Estrategia*, (172), 59–83.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2023). *Revisión de experiencias de evaluación docente*. <https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/Revision-de-experiencias-de-evaluacion-docente.pdf>
- Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes. (2025). *Informe de resultados de la encuesta de opinión a estudiantes de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte sobre cursos, labor docente y aprendizajes adquiridos en el primer semestre de 2025*. Secretaría de Información Institucional.
- Landoni, P. (2010). El debate sobre la creación de una agencia de acreditación en Uruguay: Influencias externas y tensiones internas. *Revista Argentina de Educación Superior*, (2), 96–110.
- Ministerio de Defensa Nacional. (2022, marzo 29). Ordenanza n.º 126/2022. <https://www.gub.uy/ministerio-defensa-nacional/institucional/normativa/ordenanza-n-126022-29-marzo-2022>
- Moya, J., & Valle, J. M. (Coords.). (2020). *La reforma del currículo escolar: Ideas y propuestas*. ANELE-REDE.
- Muñoz, J., & Gairín, J. (2013). Orientación y tutoría durante los estudios universitarios: El plan de acción tutorial. *Revista Fuentes*, 14, 171–192. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2358>
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2023). *Transformar la educación en Iberoamérica: Ideas fuerza para la acción*. <https://oei.int/wp-content/uploads/2025/06/transf-educ-ideas-fuerza-web.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, & Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

(2004). *La evaluación y la acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000148773>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, & Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2025). *La educación superior en América Latina y el Caribe: Avances y retos*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000392578>

Ravela, P. (2021). La evaluación del desempeño docente para el desarrollo de las competencias profesionales. En E. Martín & F. Martínez Rizo (Coords.), *Avances y desafíos en la evaluación educativa* (pp. 113–126). OEI; Santillana.

Rodríguez Gómez, D. (2015). *Gestión del conocimiento y mejora de las organizaciones educativas*. La Muralla.

Rodríguez, E., Grilli, J., & Rodríguez, S. (2020). Formación de profesores en Uruguay: Tensiones y desafíos en el proceso de transición hacia un modelo universitario de la formación docente. *Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 12(23), 95–110.

Rodríguez-Zidán, E. (2006). Reforma de la educación superior en América Latina: Algunas reflexiones sobre calidad de la enseñanza universitaria, formación del profesorado y reformas institucionales en Uruguay. *Uni-pluri/versidad*, 6(2), 85–98.

Tenti, E. (2001). *Sociología de la educación*. Universidad Nacional de Quilmes.

Universidad Católica del Uruguay. (2021). *Política de aseguramiento de la calidad académica y evaluación del desempeño docente*. Dirección de Desarrollo Docente. <https://ucu.edu.uy>

Universidad de la República. (s. f.). *Evaluación estudiantil*. Facultad de Derecho, Unidad de Apoyo al Aprendizaje. <https://www.fder.edu.uy/uap/evaluacion>

Universidad de la República. (2014). *Ordenanza de la Comisión de Evaluación Interna y Acreditación*. <https://udelar.edu.uy/CElyA/wp-content/uploads/sites/59/2020/10/Ordenanza-CElyA.pdf>

Universidad de la República. (2019). *Estatuto del personal docente*. <https://dgjuridica.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2024/04/ESTATUTO-DOCENTE-APLICAR-A-PARTIR-ANO-2021.pdf>

Universidad de la República. (2021). *Expediente n.º 011020-500220-21*. https://www.fing.edu.uy/sites/default/files/2024-04/Expediente%20Nro-011020-500220-21_1689020628636.pdf

Universidad de la República. (2022). *Programa de desarrollo pedagógico docente*. Comisión Sectorial de Enseñanza. <https://www.cse.udelar.edu.uy/dpd/>

Universidad ORT Uruguay. (2015). *Documento 235: Reglamento docente*. https://www.ort.edu.uy/innovaportal/file/95484/1/reglamento-docente_documento-235.pdf

Universidad ORT Uruguay. (2021). *Documento 1046: Las encuestas estudiantiles y su utilización en la Universidad ORT Uruguay.* https://www.ort.edu.uy/innovaportal/file/95484/1/las-encuestas-estudiantiles-y-su-utilizacion-en-la-universidad-ort-uruguay_documento-1046.pdf

Universidad ORT Uruguay. (2025). *Presentación institucional.* <https://www.ort.edu.uy/la-universidad/presentacion-institucional>

Universidad Tecnológica. (2018). *Estatuto del funcionario docente.* <https://utec.edu.uy/uploads/documento/99b2d1430c32264e463a039d683a8e6d696bf521.pdf>

Uruguay. (1958, octubre 29). *Ley n.º 12.549: Ley orgánica de la Universidad de la República.* Diario Oficial. <https://www impo com uy/bases/leyes/12549-1958>

Uruguay. (1967). *Constitución de la República.* <https://www impo com uy/bases/constitucion/1967-1967>

Uruguay. (2009, enero 16). *Ley n.º 18.437: Ley General de Educación.* Diario Oficial. <https://www impo com uy/bases/leyes/18437-2008>

Uruguay. (2013, enero 8). *Ley n.º 19.043: Creación de la Universidad Tecnológica (UTECH).* <https://www impo com uy/bases/leyes/19043-2012/16>

Uruguay. (2014a, enero 20). *Ley n.º 19.188: Ley de educación policial y militar.* Diario Oficial. <https://www impo com uy/bases/leyes/19188-2014>

Uruguay. (2014b, mayo 21). *Decreto n.º 104/2014: Reglamentación del Decreto-Ley 15.661 relativo al sistema de enseñanza terciaria privada.* Diario Oficial. <https://www impo com uy/bases/decretos/104-2014>

Uruguay. (2018, julio 27). *Decreto n.º 221/2018: Reglamentación del artículo 6.º de la Ley 19.188.* <https://www impo com uy/bases/decretos/221-2018>

Uruguay. (2019, diciembre 23). *Ley n.º 19.852: Creación del Instituto Nacional de Acreditación y Evaluación de la Educación Terciaria (INAET).* <https://www impo com uy/bases/leyes/19852-2019>

Vaillant, D. (2016). Desarrollo profesional, evaluación y políticas docentes en Latinoamérica. *Organización y Gestión Educativa*, (4), 16–20.

CAPÍTULO 14

Las últimas reformas educativas no universitarias
de Venezuela



Nuby L. Molina Yuncosa
Azael E. Contreras CH
Universidad de los Andes

CAPÍTULO 14.

Fundamentos y gestión de la evaluación docente universitaria en Venezuela

Nuby L. Molina Yuncosa 

Azael E. Contreras CH 

Universidad de los Andes

14.1. Introducción

La evaluación docente universitaria constituye un pilar fundamental en los procesos de aseguramiento de la calidad educativa y la transformación de la educación superior en Iberoamérica (Pérez y Rodríguez, 2015). Si bien la literatura internacional ha documentado ampliamente la evolución de los modelos y prácticas de evaluación docente, así como sus desafíos y tendencias, el contexto venezolano presenta particularidades históricas, normativas, institucionales y sociopolíticas que exigen un análisis específico y profundo (Sánchez y López, 2019).

En Venezuela, la evaluación docente universitaria ha transitado desde enfoques tradicionales centrados en la medición y el control, hacia propuestas más integrales y participativas, todas ellas enmarcadas en los principios de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 2009), la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009) e, indirectamente, la Ley de Universidades (1970), documentos en los cuales se reconoce la educación como un derecho humano, un deber social y un proceso democrático, inclusivo y de calidad. En la complejidad de este proceso, el trabajo de todo docente, particularmente el universitario, deberá estar orientado a la permanente mejora de los aprendizajes y, desde esta perspectiva, la evaluación servirá tanto para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, como para la de la competencia docente, por consiguiente, el profesor no solo será evaluador, sino también evaluado.

El interés por la evaluación docente en el ámbito universitario venezolano se ha incrementado en las últimas décadas, impulsado por la necesidad de responder a los retos de la formación profesional, la pertinencia social, la equidad y la excelencia académica. Sin embargo, la implantación de una cultura de la evaluación en las universidades venezolanas ha enfrentado obstáculos significativos, tales como la fragmentación normativa, la resistencia institucional, la precariedad de recursos, la crisis docente y la ausencia de sistemas integrados de información y rendición de cuentas.

Nos proponemos esbozar la situación de la evaluación docente universitaria en Venezuela, tanto a nivel del sistema universitario en general como en algunas instituciones de educación superior, en forma particular. Se presentan principios orientadores, actores y responsabilidades, instrumentos y criterios utilizados, así como los efectos, problemáticas y debates que suscita la

evaluación docente aplicada. El análisis se apoya en una revisión crítica de la normativa vigente, estudios de caso institucionales, investigaciones empíricas recientes y testimonios de actores clave, con el objetivo de ofrecer una visión contrastada y propositiva sobre los retos y oportunidades para la mejora de la evaluación docente universitaria en el país.

14.2. La evaluación docente universitaria a nivel del sistema universitario

El ordenamiento jurídico venezolano otorga a la evaluación docente universitaria un carácter estratégico, en consonancia con los principios constitucionales, la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009) y la Ley de Universidades (1970). La CRBV, en su artículo 104, establece que el ingreso, promoción y permanencia en el sistema educativo responderán a criterios de evaluación de méritos, sin injerencia partidista. Así mismo, el artículo 109 referido a la autonomía universitaria otorga a las instituciones de este nivel educativo un amplio radio de acción – para el establecimiento de sus normas de gobierno, funcionamiento y la administración de su patrimonio – que da cabida a los procesos evaluativos en sus distintos niveles y órdenes.

En la LOE, se refuerzan principios del proceso evaluativo en la educación, caracterizándolo como democrático, participativo, continuo, integral, cooperativo, sistemático, cuali-cuantitativo, diagnóstico, flexible, formativo y acumulativo (art. 44). Además, el artículo 45 establece la obligación de los órganos con competencia en materia de educación universitaria de realizar evaluaciones institucionales a través de instancias nacionales, regionales, municipales y locales, en los lapsos y períodos que se establezcan en el reglamento correspondiente. El Reglamento de la Ley Orgánica de Educación complementa este marco, estableciendo directrices sobre la evaluación de la actuación general del docente, los tipos y formas de evaluación, los instrumentos y procedimientos, así como los deberes éticos y profesionales del personal académico.

Por otra parte, en la Ley de Universidades (1970), se establece la responsabilidad de las instancias de gobierno universitario y del Estado venezolano en la evaluación institucional, la evaluación de resultados de proyectos de cambio en la estructura de las instituciones de educación superior (IES), lo que da cabida, por supuesto, a la evaluación de los docentes. La Ley de Universidades, permanece vigente en aspectos no contradictorios con la LOE en materia evaluativa, y los estatutos internos de las universidades autónomas y experimentales, en el marco de la autonomía otorgada por la ley, regulan aspectos específicos de la carrera académica, la promoción y la evaluación del desempeño docente.

A nivel del sistema universitario, la política de evaluación docente ha estado marcada por la coexistencia de iniciativas estatales centralizadas y la autonomía institucional. Desde la década de los ochenta, el Estado venezolano, a través del Consejo Nacional de Universidades (CNU) y la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU), ha impulsado proyectos como el Sistema de Evaluación y Acreditación de las Universidades Nacionales (SEA) y el Sistema de Evaluación, Seguimiento y Acreditación Universitaria (SESA) (CNU, 2021; González, 2012).

El SEA, creado en 2001, fue concebido como un mecanismo para el diagnóstico de los niveles de calidad de las universidades, la creación de una cultura evaluativa, el establecimiento de

estándares mínimos, la identificación de programas de excelencia y la promoción de la autoevaluación y la rendición de cuentas. El SESA, implementado en 2008, articula los procesos de evaluación, supervisión y acreditación de las instituciones universitarias, sus carreras y programas, y establece criterios, dimensiones e indicadores de pertinencia, relevancia y calidad, bajo la coordinación del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (MPPEU) y el Comité Nacional de Evaluación y Acreditación de Programas e Instituciones de Educación Universitaria (CEAPIES).

Estos sistemas han adoptado un enfoque integral de la calidad, considerando dimensiones como la docencia, la investigación, la extensión, la gestión y la pertinencia social (Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, 2023). Sin embargo, según Briceño (2008), su implementación ha enfrentado dificultades político-administrativas (cambios de gobierno, falta de continuidad, resistencia institucional), técnico-metodológicas y culturales, (ausencia de estándares consolidados, debilidades en la información estadística, escasa articulación interinstitucional) y culturales (carencia de una cultura evaluativa, predominio de enfoques tradicionales, desconfianza entre el Estado y las universidades).

De acuerdo con lo anteriormente expresado, resulta evidente que son diversos los actores que participan en la gestión de la evaluación docente universitaria. El MPPEU, a través de sus viceministerios y direcciones generales, es responsable de formular políticas, diseñar y coordinar sistemas de evaluación, supervisar su implementación y garantizar la calidad y pertinencia de la educación superior. El CNU y la OPSU participan en la definición de estándares, la acreditación de programas y la articulación de las políticas nacionales.



Al interior de las universidades, la responsabilidad evaluativa del profesorado recae en los órganos de gobierno (consejos universitarios, rectorados, vicerrectorados académicos), las direcciones de desarrollo profesional, las comisiones de evaluación y los departamentos académicos. Los gremios docentes y las asociaciones sindicales también desempeñan un papel

relevante, especialmente en la formulación de propuestas alternativas de evaluación. Los procesos de evaluación además incorporan a los propios docentes (autoevaluación y coevaluación), a los estudiantes (encuestas de opinión) y a las autoridades (heteroevaluación), en consonancia con los principios de democracia, transparencia y corresponsabilidad establecidos en la normativa nacional.

En lo que respecta a los procesos de evaluación docente a nivel del sistema universitario venezolano, estos comprenden varias etapas: planificación, autoevaluación institucional, evaluación externa (por pares o instancias estatales), supervisión, rendición de cuentas y acreditación. La periodicidad varía según el tipo de evaluación (anual, trienal, quinquenal) y la naturaleza del proceso (creación de programas, supervisión, acreditación). Para ello, se apoyan en instrumentos de evaluación que incluyen matrices de indicadores cuali-cuantitativos, encuestas de satisfacción estudiantil, análisis de resultados académicos y evidencias de innovación pedagógica; así como en la recolección de información mediante instructivos generales, manuales de procedimientos, informes de gestión y visitas de supervisión.

Los criterios de evaluación del docente universitario abarcan la formación permanente y continua, la calidad de la enseñanza, la actualización disciplinar y la participación en investigación y extensión (Ramírez y Uzcátegui, 2017). El SEA y el SESA han propuesto estructuras de indicadores que consideran la disponibilidad y calidad de recursos, los procesos académicos, la efectividad, eficiencia y eficacia de la docencia, así como la pertinencia y el impacto social. Sin embargo, la operacionalización de estos indicadores y su aplicación sistemática han sido limitadas, debido a la heterogeneidad institucional y la falta de sistemas integrados de información y seguimiento.

La periodicidad de los procesos de evaluación al docente universitario varía entre anual, semestral o al finalizar cada periodo académico, dependiendo de la institución y el tipo de evaluación (formativa, sumativa, diagnóstica).

14.3. La evaluación docente universitaria en las propias universidades

Las universidades venezolanas, en el ejercicio de su autonomía, han desarrollado modelos y prácticas de evaluación docente adaptados a sus contextos, misiones y recursos. Si bien existe una tendencia general a la adopción de sistemas de evaluación del desempeño académico, la diversidad institucional y sus particularidades se refleja en la variedad de enfoques, instrumentos y procedimientos aplicados. En el presente apartado de muestra, a grandes rasgos, las distintas formas en que se llevan a cabo los procesos de evaluación docente universitaria en algunas de las IES venezolanas.

De acuerdo con Arias, Labrador y Gámez (2019) - los modelos de evaluación docente universitario se han desarrollado en torno a enfoques históricos, técnicos y pedagógicos, que incluyen la evaluación por rendimiento académico, la producción investigativa, la opinión estudiantil, y la participación institucional. Estos modelos se han nutrido de paradigmas internacionales, pero adaptados al contexto venezolano y a la autonomía universitaria. Del panorama presentado por

Arias, Labrador y Gámez (2019), destacamos los dos modelos que han prevalecido a partir del año 2000 y se mantienen hasta el momento actual: el *Modelo participativo* y el *Integral Contemporáneo*. El primero, caracterizado por la incorporación de la opinión estudiantil mediante encuestas de satisfacción, la evaluación por pares académicos y la consideración de la función social de la universidad (extensión y vinculación comunitaria); el segundo, *Integral Contemporáneo*, que combina docencia, investigación, extensión y gestión, busca medir la transferibilidad del conocimiento y el impacto social y se apoya en matrices teóricas y metodológicas que permiten contextualizar la evaluación.

En la Universidad de Los Andes (ULA), el Estatuto del Personal Docente y de Investigación (1990) establece que los miembros del personal docente y de investigación deben someterse a evaluaciones periódicas de su labor académica. Según el artículo 136, al final de cada período, las unidades académicas (departamentos, institutos y centros) deben realizar una evaluación de las actividades cumplidas por los profesores e investigadores adscritos. Esta evaluación se presenta al Consejo de Facultad o Núcleo junto con la programación para el siguiente período. Los profesores están obligados a entregar un informe detallado sobre sus actividades académicas realizadas durante el período evaluado.

Una experiencia concreta de evaluación al docente en la ULA la refiere Lizardo (s.f, p. 126) y es la encuesta de opinión de los estudiantes sobre la calidad de los profesores como parte del programa “Andrés Bello” para el Estímulo a la Calidad del Pregrado. El instrumento de evaluación incluye diversas categorías: formación de los docentes en el área del conocimiento, formación en el área pedagógica, administración del proceso de enseñanza y aprendizaje, cualidades personales (tolerancia frente a opiniones diferentes, disposición para atender recomendaciones de los estudiantes, disponibilidad para atender a los estudiantes, y responsabilidad y puntualidad en el cumplimiento de las actividades académicas).

En la Universidad Simón Bolívar (USB), la evaluación docente se basa en encuestas de opinión estudiantil, aplicadas trimestralmente y validadas psicométricamente, en las cuales se recoge la percepción de los estudiantes sobre la actuación del profesor en aspectos como la preparación, la metodología, la interacción y la evaluación. Los resultados de las encuestas forman parte del expediente académico del docente y se utilizan para la asignación de incentivos, la planificación académica y la autoevaluación formativa, aunque existen debates sobre la legitimidad y el uso de estos instrumentos para la toma de decisiones administrativas.

La Universidad Nacional Abierta (UNA), pionera en educación a distancia en el país, ha desarrollado un modelo de evaluación del aprendizaje y del desempeño docente basado en la autoevaluación, la evaluación formativa y sumativa, y la utilización de instrumentos como pruebas objetivas, listas de cotejo y escalas de estimación. El plan de evaluación es un documento oficial que informa a estudiantes y asesores sobre los objetivos, estrategias y decisiones de evaluación, y promueve la participación activa y la autorregulación del aprendizaje. Sin embargo, se han identificado debilidades en la integración de la autoevaluación y la coevaluación, así como en la reflexión crítica sobre los instrumentos y procedimientos utilizados.

En lo que respecta a la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales “Ezequiel Zamora” (UNELLEZ), la evaluación del desempeño docente es gestionada por la Oficina de Planificación y Presupuesto Institucional, en coordinación con los programas académicos. Los

instrumentos incluyen listas de asistencia, planificación de actividades, planes de trabajo y reportes académicos. La evaluación incide en la permanencia y el despido de docentes contratados, y ha sido objeto de controversia y debate gremial, especialmente en relación con la transparencia, la legitimidad y el uso de los resultados para la asignación de incentivos y bonificaciones.

La Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV) por su parte promueve un modelo de evaluación docente orientado a la formación integral, la innovación pedagógica y la transformación social. La evaluación se realiza mediante encuestas a docentes y estudiantes, análisis de estrategias e instrumentos utilizados, y valoración de la coherencia entre la planificación, la ejecución y los resultados de aprendizaje. Los estudios realizados evidencian dificultades en la aplicación de la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, así como en la promoción de la autoevaluación y la coevaluación, lo que limita el impacto de la evaluación en la mejora de la calidad educativa. La Tabla 20 resume aspectos clave de los ejemplos institucionales de modelos de evaluación docente universitaria en universidades públicas venezolanas descritos anteriormente.

Tabla 24. Modelos institucionales de evaluación docente en universidades venezolanas.

Universidad	Modelo de evaluación docente	Características principales
USB (Universidad Simón Bolívar)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Encuestas estudiantiles trimestrales 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instrumento principal de evaluación ▪ Genera debates sobre legitimidad y uso administrativo
UNA (Universidad Nacional Abierta)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoevaluación y coevaluación 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aplicado en modalidad de educación a distancia ▪ Promueve reflexión y autorregulación
UNELLEZ (Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales "Ezequiel Zamora")	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluación administrativa y académica 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gestionada por la Oficina de Planificación y Presupuesto ▪ Incluye listas de asistencia, planes de trabajo y reportes académicos ▪ Objeto de controversia gremial por transparencia y uso de resultados
UBV (Universidad Bolivariana de Venezuela)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluación formativa e innovadora 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientada a la innovación pedagógica y transformación social ▪ Incluye encuestas y análisis de coherencia

Fuente: Elaboración propia.

En el sistema universitario venezolano, y en el marco de los diferentes modelos y enfoques de evaluación al docente la productividad en investigación es considerada un elemento de relevante en la evaluación del profesor. Tal como lo expresa Lizardo (s.f.):

“Las principales experiencias de evaluación del personal docente universitario en Venezuela corresponden a programas tales como el Programa de Promoción al Investigador (PPI), y en los casos particulares de la Universidad Central de Venezuela (UCV) y la Universidad de Los Andes (ULA) los Programas de Estímulos a los Investigadores (PEI) que parten, al igual que el PPI, del reconocimiento de la producción científica desarrollada por los profesores universitarios. (p.120)”

En el caso particular de la Universidad de Los Andes (ULA), según convocatoria (2025) los programas PEI (Programa de Estímulo al Investigador) y PPI (Programa de Promoción al Investigador) funcionan como sistemas de evaluación y reconocimiento de la productividad académica y científica de los docentes universitarios. Ambos buscan medir la calidad y cantidad de la investigación realizada, otorgando acreditaciones y estímulos económicos según baremos establecidos.

Parra y Trujillo (2008) en una aproximación al estado de la evaluación de la docencia universitaria en Venezuela, con base en la información proporcionada en forma directa por tres universidades y un sitio web de otra, establecen que la responsabilidad de la evaluación del desempeño docente corresponde a los niveles superiores de autoridad (rectorado y vicerrectorado académico) quienes a su vez, la delegan en instancias expresamente creadas para ello, o en el departamento al cual está adscrito el profesor; allí, la persona que dirige la evaluación debe formar parte del personal académico de la universidad, con un alto nivel de formación (maestría, por lo menos) y con alguna experiencia en evaluación. Otros aspectos de la dinámica del proceso de evaluación en las universidades consultadas se recoge en la Tabla 21.

Tabla 25. Dinámicas en el proceso de evaluación de los docentes en las Universidades.

Aspecto	Descripción del resultado
Técnica o instrumento	<ul style="list-style-type: none">▪ Principalmente la encuesta de opinión de los estudiantes.
Indicadores y categorías	<ul style="list-style-type: none">▪ Indicadores: expresan el cumplimiento de sus roles como facilitador y evaluador de los aprendizajes, planificador y orientador.▪ Categorías: preparación docente para la enseñanza; planificación y programación del proceso de enseñanza y aprendizaje; creación y desarrollo de las experiencias de aprendizaje y estrategias de evaluación; cualidades humanas de los profesores: despliegue de valores y actitudes.
Aplicadores	<ul style="list-style-type: none">▪ Personal de la propia institución y, en algunos casos, a través del acceso a una página electrónica.
Temporalidad o periodicidad	<ul style="list-style-type: none">▪ En algunos casos se realiza al culminar el periodo académico y en otros durante el desarrollo del proceso.

Uso de la información	<ul style="list-style-type: none"> Aunque se construyen bases de datos a partir de la información recabada, no se ha promovido la investigación sistemática acerca del impacto que han ocasionado los resultados de la encuesta de opinión de los estudiantes, ni se hace seguimiento del proceso.
Función que se otorga a la evaluación de la docencia	<ul style="list-style-type: none"> En el caso venezolano, no hay un criterio único entre las universidades que llevan a cabo este proceso.
Consecuencias académicas	<ul style="list-style-type: none"> Mientras que las instituciones declaran que el propósito establecido es el de impulsar la cultura de la evaluación permanente (y formativa) para la renovación y mejora constante de la universidad, sin embargo, en algunos casos, los resultados inciden en la contratación definitiva del profesor, en su posibilidad de ascenso y en la remuneración salarial en forma de bono.

Fuente: Elaboración propia.

Por último, cabe señalar que las universidades privadas, por su parte, han adoptado modelos de evaluación docente inspirados en estándares internacionales de calidad, con énfasis en la satisfacción estudiantil, la actualización disciplinar y la innovación pedagógica. Ejemplo de ello es la Universidad Metropolitana, que cuenta con programas de inducción, formación permanente y desarrollo profesional docente, articulados con sistemas de evaluación y seguimiento del desempeño académico.

14.4. Problemáticas y debates que suscita la evaluación docente aplicada

A pesar de la existencia de un marco legal y de iniciativas institucionales, la evaluación docente universitaria en Venezuela enfrenta múltiples problemáticas en su implementación. Entre las principales se encuentran:

1. Dificultades normativas la fragmentación y superposición de normas, la falta de actualización de los reglamentos internos, la ausencia de estándares consolidados y la escasa articulación entre las políticas nacionales y las prácticas institucionales.
2. La falta de recursos humanos, especialmente formados para la evaluación, y de materiales, la precariedad de las infraestructuras, la sobrecarga administrativa, la rotación frecuente de autoridades y la ausencia de sistemas integrados de información y seguimiento.
3. Las limitaciones metodológicas constituyen otro desafío relevante. Muchos sistemas de evaluación docente en las universidades venezolanas se basan en instrumentos tradicionales, como encuestas de opinión estudiantil, listas de cotejo y análisis documental, que no siempre capturan la complejidad y multidimensionalidad de la práctica docente. La falta de validación psicométrica, la escasa adaptación a los contextos y disciplinas, y la ausencia de triangulación de fuentes limitan la confiabilidad y validez de los resultados.

4. En muchos casos, los resultados de la evaluación no se comunican oportunamente a los docentes.
5. No se elaboran planes de mejora ni se realiza un seguimiento sistemático de la implementación de las recomendaciones.
6. La crisis económica y docente, caracterizada por la migración masiva, la deserción, la sobrecarga laboral y la insuficiencia salarial.
7. La crisis institucional y presupuestaria ha tenido un impacto negativo en la motivación, la formación y el desempeño de los profesores universitarios, así como en su justa evaluación (Sánchez y López, 2019). La deserción docente, la sobrecarga laboral, la insuficiencia salarial configuran una compleja situación que dificulta la capacidad de las instituciones para sostener procesos de evaluación rigurosos y continuos, y afecta la percepción de la evaluación como una herramienta legítima y útil para la mejora profesional.
8. La evaluación docente en modalidades de educación a distancia (EaD), posgrado y carreras técnicas presenta desafíos adicionales, relacionados con la adaptación de los instrumentos y procedimientos, la integración de tecnologías, la automatización de exámenes y la garantía de la integridad académica.

Las problemáticas enunciadas se dan cabida o se articulan con los debates actuales sobre la evaluación del docente universitario venezolano, los cuales giran en torno a diversos interrogantes que revelan una tensión profunda entre los ideales de calidad educativa y la compleja realidad del sistema de educación universitaria. Sin agotarlos, entre estos interrogantes destacamos

- ¿Son pertinentes y adecuadas las estrategias de evaluación del docente universitario? ¿Evalúan lo que deben?
- ¿Es justo evaluar a docentes en un contexto de crisis, con salarios precarios, desmotivados y con una alta tendencia a la deserción y la migración?
- En el marco de una profunda brecha tecnológica y de resistencia al cambio ¿Cómo evaluar competencias digitales (Educación 4.0)?
- ¿Hasta qué punto son válidas en la evaluación docente las encuestas aplicadas a los estudiantes sin que haya formación previa o preparación para evaluar objetivamente?
- ¿Cómo afectan a la evaluación del docente universitario las condiciones institucionales?
- ¿Cómo establecer un sistema nacional, unificado, de evaluación docente que atienda a diversidad y particularidades de las IES?

14.5. Resultados y efectos conseguidos

La evaluación docente en las universidades venezolanas ha tenido efectos diversos, tanto positivos como negativos. En cuanto a los efectos positivos, destacan:

- **La identificación de fortalezas y áreas de mejora:** La evaluación permite detectar debilidades en la planificación, la ejecución y la evaluación de los aprendizajes, y orientar la formación y el desarrollo profesional docente.
- **La promoción de la formación permanente:** Algunas instituciones han implementado programas de formación y acompañamiento pedagógico para atender las necesidades identificadas en la evaluación.
- **El fomento de la innovación pedagógica:** La evaluación ha estimulado la adopción de nuevas estrategias, recursos y tecnologías en la enseñanza y la evaluación.
- **El fortalecimiento de la cultura evaluativa:** La sistematización de los procesos y la participación de los actores han contribuido a consolidar una cultura de la evaluación orientada a la mejora continua.

Entre los efectos negativos, resaltan:

- **Percepción de la evaluación como mecanismo punitivo** (González, 2012): Muchos docentes perciben la evaluación como un instrumento de control externo, fiscalización o castigo, más que como una herramienta para el desarrollo profesional y la innovación pedagógica lo que genera resistencia y desmotivación.
- **Falta de transparencia y legitimidad:** La ausencia de procedimientos claros y la utilización de instrumentos poco validados y estandarizados afectan la confianza en los resultados y la disposición a participar en los procesos evaluativos.
- **Desvinculación entre evaluación y mejora:** En muchos casos, los resultados de la evaluación no se traducen en planes de mejora ni en acciones concretas para el desarrollo profesional docente.
- **Impacto de la crisis docente:** La precariedad laboral, la migración y la sobrecarga administrativa limitan la capacidad de los docentes para participar activamente en los procesos de evaluación y mejora.
- La **burocratización**, la percepción de control y la falta de retroalimentación efectiva (Torres, 2020)

Además, en cuanto a resultados de la evaluación docente, Salazar y Trujillo (2008) afirman que:

“
En la mayor parte de los casos la información obtenida a través del proceso de evaluación de la docencia incide directamente en beneficios para el profesor, ya sea en términos de su formación profesional o pedagógica o de la recompensa económica que pueda percibir (...) además la experiencia de la evaluación ha incidido en su motivación y disposición a los cambios propuestos y a ser evaluados. Por otra parte, y no de manera generalizada, los resultados de la evaluación de la docencia han beneficiado directamente a la institución, ya que permiten detectar las debilidades y fortalezas de la docencia y fomentar la cultura de la evaluación. Para ello, en general, las instituciones ofrecen programas de formación permanente para atender a las fallas y debilidades que pudieran presentar los profesores en la evaluación a la que son sometidos, sin embargo, la participación en tales programas es voluntaria (p.23).
”

14.6. Reflexiones, retos y propuestas para la mejora de la evaluación docente universitaria

El análisis de los fundamentos y la gestión de la evaluación docente universitaria en Venezuela revela una tensión permanente entre los principios normativos y la realidad institucional. Si bien el marco legal reconoce la evaluación como un proceso democrático, participativo, integral y orientado a la mejora, la implementación práctica enfrenta obstáculos significativos relacionados con la fragmentación normativa, la precariedad de recursos, la crisis docente y la resistencia de los actores; en tal sentido, tal como lo expresan parra Salazar y Trujillo (2008), la evaluación docente universitaria:

“

Todavía es una tarea inconclusa, porque no se le ha dado la importancia necesaria desde el punto de vista de las políticas del Estado, en tanto no ha habido disposición ni voluntad política para consolidar una cultura de la evaluación que tenga como meta final el logro de la calidad de la educación superior, tal como ha sido concebida y reconocida por organismos internacionales y por los propios Estados (p. 93)

”

La evaluación docente, para ser efectiva y legítima, debe superar la visión punitiva o meramente administrativa, y convertirse en una herramienta para el desarrollo profesional, la innovación pedagógica y la mejora de la calidad educativa. Esto requiere una revisión crítica de los modelos, instrumentos y procedimientos utilizados, así como una mayor articulación entre la evaluación, la formación y el acompañamiento pedagógico.

Entre los retos más relevantes para la mejora de la evaluación docente universitaria en Venezuela se destacan:

1. **Consolidar un marco normativo actualizado y coherente:** Es necesario armonizar las normas nacionales y los reglamentos internos, establecer estándares comunes y garantizar la articulación entre las políticas nacionales y las prácticas institucionales.
2. **Fortalecer la formación inicial y continua del profesorado:** La formación pedagógica, didáctica y en evaluación debe ser un componente central en la carrera académica, con programas de inducción, actualización y acompañamiento permanente.
3. **Desarrollar sistemas integrados de información y seguimiento:** La implementación de plataformas tecnológicas, la automatización de procesos y la integración de datos permitirán una gestión más eficiente, transparente y participativa de la evaluación docente.
4. **Promover la participación activa de los actores:** La evaluación debe ser un proceso colaborativo, que involucre a docentes, estudiantes, autoridades y gremios, y que garantice la transparencia, la retroalimentación y la corresponsabilidad en la toma de decisiones.
5. **Vincular la evaluación con la mejora profesional y la innovación:** Los resultados de la evaluación deben traducirse en planes de mejora, programas de formación y

reconocimiento institucional, orientados al desarrollo profesional y la innovación pedagógica.

6. **Atender la crisis docente y mejorar las condiciones laborales:** La motivación, la estabilidad y el reconocimiento del profesorado son condiciones indispensables para la consolidación de una cultura de la evaluación y la mejora de la calidad educativa.



A partir del análisis realizado, se proponen las siguientes acciones para fortalecer la evaluación docente universitaria en Venezuela:

1. **Revisión y actualización de los marcos normativos:** Impulsar la revisión de la Ley de Universidades, los reglamentos internos y los estatutos académicos, para incorporar los principios de la evaluación formativa, participativa y orientada a la mejora.
2. **Desarrollo de modelos integrales y contextualizados:** Diseñar modelos de evaluación docente que integren dimensiones pedagógicas, disciplinares, éticas y sociales, adaptados a las características y necesidades de cada institución y contexto.
3. **Validación y diversificación de instrumentos:** Promover la validación psicométrica de los instrumentos utilizados, la diversificación de fuentes de información (autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación, opinión estudiantil) y la triangulación de resultados.
4. **Formación y acompañamiento pedagógico:** Implementar programas de formación inicial y continua en evaluación educativa, innovación pedagógica y uso de tecnologías, así como sistemas de acompañamiento y mentoría para el desarrollo profesional docente.

5. **Automatización y uso de tecnologías:** Incorporar plataformas tecnológicas para la gestión de la evaluación, la automatización de exámenes, la supervisión en línea (proctoring) y la generación de informes y retroalimentación oportuna.
6. **Articulación entre evaluación, formación y reconocimiento:** Vincular los resultados de la evaluación con programas de formación, incentivos, promoción y reconocimiento institucional, garantizando la transparencia y la equidad en la toma de decisiones.
7. **Participación y diálogo social:** Fomentar la participación activa de los docentes, estudiantes, gremios y autoridades en el diseño, implementación y seguimiento de los sistemas de evaluación, promoviendo el diálogo, la corresponsabilidad y la construcción colectiva de soluciones.
8. **Atención a la diversidad y la inclusión:** Adaptar los modelos y procedimientos de evaluación a las necesidades de estudiantes y docentes en contextos de diversidad, discapacidad y modalidades no presenciales, promoviendo la equidad y la accesibilidad.
9. **Monitoreo y evaluación de los sistemas de evaluación:** Implementar mecanismos de monitoreo, evaluación y mejora continua de los propios sistemas de evaluación docente, incorporando la retroalimentación de los actores y la sistematización de buenas prácticas.

14.7. Referencias

- Arias Lara, S. A., Labrador L., N. P., & Gámez Valero, B. (2019). Modelos y épocas de la evaluación educativa. *Educere*, 23(75), 307–322.
- Briceño, J. (2008). *La universidad venezolana y sus desafíos*. Editorial Panapo.
- Consejo Nacional de Universidades. (2021). *Lineamientos para la evaluación del desempeño docente en instituciones de educación superior*. <http://www.cnu.gov.ve/documentos/evaluaciondocente>
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). *Gaceta Oficial Extraordinaria n.º 36.860*. Asamblea Nacional Constituyente.
- González, R. (2012). La gestión de la evaluación docente en universidades públicas venezolanas. En L. Martínez & J. Torres (Eds.), *Modelos de calidad en la educación superior latinoamericana* (pp. 75–98). Fondo Editorial Universitario.
- Ley Orgánica de Educación. (2009). *Gaceta Oficial n.º 5.929 (Extraordinaria)*. Asamblea Nacional.
- Lizardo, V. (s. f.). La evaluación de la calidad de los profesores universitarios. *Anuario del Doctorado en Educación: Pensar la Educación*. Universidad de Los Andes. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/anuariodoctoradoeducacion/article/view/3854/3686>
- Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria. (2023). *Políticas de calidad y evaluación docente en Venezuela*. <http://www.mppeu.gob.ve/evaluaciondocente>

- Parra Sandoval, M. C., & Trujillo, M. (2008). La evaluación de la docencia universitaria en Venezuela: Una tarea inconclusa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3e). <https://doi.org/10.15366/riee2008.1.3.006>
- Pérez, M., & Rodríguez, A. (2015). *Evaluación docente en educación superior: Fundamentos y prácticas*. Universidad de Los Andes.
- Ramírez, C., & Uzcátegui, J. (2017). Evaluación del desempeño docente en universidades autónomas venezolanas. *Revista de Ciencias de la Educación*, 33(2), 45–62.
- Sánchez, P., & López, D. (2019). Retos de la evaluación docente en contextos de crisis. En M. Herrera (Comp.), *Educación y sociedad en Venezuela* (pp. 145–167). Universidad de Carabobo.
- Torres, L. (2020). *La cultura evaluativa en la universidad venezolana: Tensiones y perspectivas*.
- Universidad de Los Andes. (2002). *Estatuto del personal docente y de investigación de la Universidad de Los Andes*. Secretaría de la Universidad de Los Andes. <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/8922/ESTATUTODEPERSONALDOCENTEYDEINVESTIGACIONDELAUNIVERSIDADDELOSANDES.pdf>
- Universidad de Los Andes, Vicerrectorado Académico, Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes. (2025). *Programa de Estímulo al Investigador (PEI)*: Convocatoria año 2025. <http://web.ula.ve/cdchta/wp-content/uploads/sites/40/2025/11/PEI-ULA-2025.pdf>

La **Red de Apoyo a la Gestión Educativa** (RedAGE) fue creada en 2008 y, en la actualidad, es una asociación internacional sin ánimo de lucro conformada por 31 instituciones de Educación Superior y Ministerios de Educación pertenecientes a 17 países iberoamericanos (organizaciones miembros), junto con más de 513 instituciones colaboradoras. Su objetivo principal es apoyar a las instituciones universitarias iberoamericanas, así como a las administraciones educativas e instituciones de formación interesadas en temas de organización, dirección y gestión de la educación.

Los participantes de la **RedAGE** intercambian y difunden informaciones y conocimientos sobre las temáticas propias de la organización, dirección y gestión de instituciones educativas, promoviendo formación, investigaciones y publicaciones conjuntas. Paralelamente realiza encuentros presenciales anualmente (Montevideo, 2009; Santiago de Chile, 2010; Lima, 2011; Ciudad de Panamá, 2012; La Paz, 2013; La Habana, 2014; Ciudad de Panamá, 2015; Leiria [Portugal], 2016; Sao Paulo, 2017; Santiago de Chile, 2018; Barcelona, 2019; Villahermosa [México], 2022; Ibagué [Colombia], 2023; Santiago de Chile, 2024; Caraqueguá [Paraguay], 2025) y virtuales durante la pandemia (2020 y 2021), para debatir problemas específicos y conformar grupos de creación y gestión del conocimiento sobre asuntos de su competencia e interés.

La **RedAGE** está abierta a cualquier universidad, institución, asociación, comunidad o foro que disponga de líneas de trabajo en el ámbito de la organización, dirección y gestión de instituciones educativas. Se organiza en forma de red, con organizaciones miembro y colaboradoras por país. Su sistema de trabajo contempla comisiones permanentes (de formación, de investigación, de política educativa, de economía y administración) y también comisiones específicas centradas en temas de actualidad científica y profesional.

<https://www.redage.org>



Suscripción a la Newsletter gratuita de RedAGE en:
<https://www.redage.org/newsletter>



Síguenos en X: [@redage_ibc](#)

SEDE:

Universitat Autònoma de Barcelona
Centro de Investigación y Recursos para el
Desarrollo Organizacional (CRiEDO)
Red de Apoyo a la Gestión Educativa RedAGE
Pl. Coneixement (Ed. MRA-126)
08193, Bellaterra (Cerdanyola del Vallès)
Telf.: (+34) 935811619
Correo: info@redage.org