



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Maestría en Educación mención Desarrollo del Pensamiento

Evaluación del desempeño docente, perspectiva de los estudiantes en la facultad de
Filosofía de la Universidad de Cuenca

Trabajo de titulación previo a la
obtención del título de Máster en
Educación mención
Desarrollo del Pensamiento

Autor:

Lcdo. Juan Pablo Pulla Brito

CI.0301393724

juanpablodean@gmail.com

Director:

Psi. Cl. Luis Alberto Bernal Sarmiento, M. Sc.

CI: 0104618590

Cuenca-Ecuador

21 de agosto de 2020



Resumen:

Esta investigación fue cuantitativa, con alcance descriptivo y transversal. El objetivo fue describir la valoración del desempeño docente según la opinión de los estudiantes. Los participantes fueron 156 alumnos. Para la recolección de datos se utilizó una ficha sociodemográfica y el cuestionario de Opinión del Estudiante sobre la Docencia. El procesamiento de datos se realizó mediante el paquete estadístico para las ciencias sociales (SPSS), para el análisis de la información se emplearon técnicas de la estadística descriptiva y los resultados se presentaron mediante tablas. Los resultados presentaron una evaluación positiva de los estudiantes hacia sus docentes. La media total de todas las dimensiones fue superior a la media de la escala (media 4.35), la dimensión Actitud hacia los estudiantes fue la más alta (media 4.67) y la dimensión Materiales de apoyo, la más baja (media 4.06). Tanto mujeres como hombres evaluaron con puntajes altos. Sin embargo, el puntaje total de las mujeres (media 4.38) fue más alto que el de los hombres (media 4.24). Los estudiantes que señalaron no presentar problemas de aprendizajes, evaluaron con un puntaje total más alto (media 4.37) mientras que los estudiantes que señalaron presentar problemas de aprendizaje evaluaron con un puntaje total más bajo (media 4.18).

Palabras clave: Evaluación. Desempeño docente. Opinión. Estudiantes.



Abstract:

This research was quantitative, with descriptive and transversal scope. The objective was to describe the evaluation of the teaching performance according to the opinion of the students. The participants were 156 students. For the data collection we used a sociodemographic record and the Student Opinion questionnaire about Teaching. Data processing was performed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), the information was analyzed using descriptive statistical techniques and tables were used to present the results. The results presented a positive evaluation of the students towards their teachers. The total mean of all dimensions (mean 4.35) was higher than the average of the scale, the Attitude towards students dimension was the highest (mean 4.67) and the Support Materials dimension the lowest (mean 4.06). Both women and men evaluated with high scores. However, the total score of the women (average 4.38) was higher than that of the men (mean 4.24). The students who indicated that they had no learning problems, assessed with a higher total score (mean 4.37) while the students who reported presenting learning problems assessed with a lower total score (mean 4.18).

Keywords: Evaluation. Teaching performance. Opinion. Students.



Índice de contenido

INTRODUCCIÓN	10
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	15
Capítulo 1: Enfoque por competencias	15
Capítulo 2: Calidad.....	21
Capítulo 3: Evaluación.....	28
PROCESO METODOLÓGICO	35
Enfoque, alcance, tipo y diseño	35
Participantes	35
Criterios de Inclusión	35
Criterios de Exclusión.....	36
Instrumentos.....	36
Procedimiento	38
Procesamiento y análisis de datos.....	38
Aspectos éticos	39
PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	40
Características de los participantes.....	40
Confiabilidad del instrumento.....	41
Puntaje de las dimensiones del Cuestionario.....	41
Puntaje de las dimensiones según variables sociodemográficas	41
DISCUSIÓN	47
CONCLUSIONES.....	51
RECOMENDACIONES	54
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55
ANEXOS	63
Anexo 1: Consentimiento informado	63
Anexo 2: Ficha sociodemográfica	64
Anexo 3: Cuestionario de opinión del estudiante sobre la docencia.....	65

Índice de tablas

Tabla 1.....	28
Tabla 2.....	40
Tabla 3.....	41



Tabla 4.....	42
Tabla 5.....	43
Tabla 6.....	44
Tabla 7.....	45
Tabla 8.....	45



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

Juan Pablo Pulla Brito, en calidad de autor y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "Evaluación del desempeño docente, perspectiva de los estudiantes en la facultad de Filosofía de la Universidad de Cuenca", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 21 de agosto de 2020

Juan Pablo Pulla Brito

C.I: 0301393724



Cláusula de Propiedad Intelectual

Yo, Juan Pablo Pulla Brito, autor del trabajo de titulación "Evaluación del desempeño docente, perspectiva de los estudiantes en la facultad de Filosofía de la Universidad de Cuenca", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor/a.

Cuenca, 21 de agosto del 2020

A handwritten signature in blue ink, reading "Juan Pablo Pulla Brito".

Juan Pablo Pulla Brito

C.I: 0301393724



Dedicatoria

A mi esposa Rosa Alva

A mi hijo Martin Benjamin

Llegar más lejos, seguir adelante.



Agradecimiento

A Luis Bernal, por su acompañamiento
y actitud crítica hacia el conocimiento.

A Jhessenia Galarza,
por su aporte y apoyo.



INTRODUCCIÓN

La evaluación del desempeño docente desde la opinión de los estudiantes, es sumamente importante en los procesos de control y en el cumplimiento de requerimientos para la excelencia académica. La mejora de la calidad y la aplicación de la normativa en educación superior, han situado a la evaluación del desempeño docente como uno de los aspectos más discutidos en la educación universitaria.

El propósito de esta investigación fue describir la evaluación del desempeño docente según la opinión de los estudiantes. En este sentido, el estudio se delimitó desde un enfoque cuantitativo de alcance descriptivo y transversal. Consta de cuatro bloques: primero, el enfoque teórico por competencias con un acercamiento a sus bases conceptuales, contexto y aplicación. Segundo, la calidad y sus implicaciones en la educación superior. Tercero, la evaluación desde su conceptualización hasta su aplicación en el contexto ecuatoriano. Finalmente el análisis de los resultados.

Las investigaciones en contextos nacionales e internacionales permitieron estar tanto de la situación actual de la evaluación del desempeño docente. Al respecto, los estudios realizados en Europa muestran diversos resultados. En la investigación desarrollada por Casero (2016) se encontró que los factores que intervienen en la docencia son las cualidades personales del docente, la competencia formal, el cumplimiento y la materia. Por otra parte, para Moreira & Santos (2016) la evaluación de los estudiantes a sus profesores fue positiva, con una puntuación promedio en los ítems: puntualidad (media 4.87),trato con los estudiantes (media 4.71), disponibilidad para atender al estudiante (media 4.71) e interes del docente hacia los estudiantes (media 4.66).

Asimismo, Lukas, Etxeberria, Lizasoain & Etxeberria (2017), señalan que los estudiantes expresaron valoraciones considerables en los siguientes ítems: explica de manera clara y ordenada, transmite entusiasmo impartiendo esta asignatura y atiende

Juan Pablo Pulla Brito



consultas planteadas, así como la motivación al estudiante para que se interese por el aprendizaje.

Por otra parte, en Centroamérica Olavarrieta, Gómez & García (2014) señalaron que las diferentes investigaciones han validado las calificaciones que los estudiantes otorgan a sus profesores como indicadores efectivos de su desempeño. Además, establecieron que si bien es importante evaluar el desempeño docente para mejorar la calidad de la educación, la evaluación por parte de los estudiantes no constituye el mayor indicador de su desempeño. No obstante, Márquez & Madueño (2016) advirtieron que la actitud docente y la mediación pedagógica son factores importantes en el proceso de evaluación del profesor universitario. En cambio, para Martínez & Guevara (2015) los resultados demuestran que, el 39% de los docentes evaluados tuvieron un buen desempeño, el 7.3% presentó un mal desempeño y el 2.4% de la muestra presentó un excelente desempeño.

En otras investigaciones a nivel de América del Sur se encontró, según Loureiro, Míguez & Otegui (2016) que el análisis de las opiniones estudiantiles, mostró las diferencias en las respuestas según el tramo de las carreras, donde las valoraciones más positivas las realizaban los estudiantes de final de carrera. Asimismo, el ítem actuación del docente en clase fue valorado positivamente y el ítem juicio global sobre el docente, se mostraron como importantes indicadores de la actividad docente. Por otra parte, Espinoza (2016) estableció que el capital organizacional y el relacional del desempeño docente influyen de manera directa en la calidad educativa. Segovia y Cabello (2017), expresaron que luego de la evaluación del desempeño docente por parte de los estudiantes, se encontró valoraciones positivas en el cumplimiento de normas, la actitud del docente y la personalidad y dominio de la asignatura. Algo semejante ocurre con el estudio de Poblete et al., (2018) donde las diferencias estadísticas en la percepción positiva como la percepción negativa son significativas por cursos, es decir las medias



por cada año dependiendo del nivel son diferentes. Por último, Rodríguez y Coelho (2019) mencionan que la valoración hacia los docentes fue positiva en las dimensiones de cumplimiento de programa académico, actitud hacia el docente, puntualidad y asistencia.

En el Ecuador, Carvajal, (2015) en su estudio demostró entre otros aspectos concernientes a la evaluación del desempeño del docente universitario, que las calificaciones otorgadas por los estudiantes a los docentes, especificaron una evaluación alta. Basantes, Coronel & Vinuesa (2016) manifiestan como un resultado importante, que la percepción de los estudiantes en el ítem Asistencia y puntualidad, fue positivo. Por otra parte, Cortez (2018) concluyó que los resultados producto de la aplicación de encuestas, tanto a los docentes como a los estudiantes, resultaron muy positivos en aspectos como el desempeño docente y la formación profesional de los estudiantes, expresando una correlación positiva fuerte entre estas dos variables. Por último, Andrade, Ramón y Loaiza (2018) demostraron que en las dimensiones de aprendizaje y de tarea es donde se destacaron los profesores, los estudiantes distinguen que el estímulo, motivación y suministro de lecturas y tareas mejoran su aprendizaje, además se demostró que existen deficiencias del profesorado en habilidades de tipo social, siendo poco perceptible la actitud del docente para relacionarse con los estudiantes y la habilidad para atraer su atención.

En el mismo nivel de trascendencia, es necesario considerar la elaboración, validez y confiabilidad de los instrumentos de evaluación. Respecto al tema, Pimienta (2014) especifica que se encontró alta confiabilidad en el instrumento de evaluación y que el análisis factorial confirmatorio apuntó a dos factores de tres que se tenían, sin alejarse drásticamente de las bases teóricas. Por su parte, Fernández, Sotolongo & Martínez (2016) enfatizan que las dimensiones a emplearse en una evaluación son las competencias pedagógico-didácticas, competencias investigativas, de extensión universitaria y gestión



académica. Romero & Martínez (2017) consideran el uso de metodología cualitativa para construir instrumentos cuantitativos y explican la necesidad de validar el instrumento por expertos para establecer las dimensiones correctas. Sin embargo, Lizasoain, Murgiondo & Lukas (2017) especifican que en la construcción de un cuestionario para evaluar la práctica de los docentes se ha desarrollado un instrumento cuyas dimensiones están de acuerdo con su sustento teórico, lo que permitiría su utilidad desde aspectos formativos en el manejo de la información.

Finalmente, según García (2014) resume que los estudiantes establecieron creencias sobre la evaluación de la docencia, y señalaron que mediante los cuestionarios de evaluación giran aspectos sumativos, de control y supervisión del trabajo del docente en el aula. Asimismo, los estudiantes expresaron que los fines de la evaluación son de tipo formativo, de diagnóstico, de retroalimentación y mejora de la calidad docente. Por otro parte, pocos estudiantes establecieron positiva a la evaluación docente, la mayor parte de estudiantes presentaron una actitud negativa hacia el instrumento y proceso de evaluación docente la cual señalan a través de las siguientes creencias: los resultados no tienen consecuencias, responderlos es muy largo y tedioso, es una pérdida de tiempo, no son válidos y no están adecuadamente contruidos.

En definitiva, para Moreira & Santos (2016) la evaluación del desempeño docente debe sustentarse de elementos necesarios para promover el desarrollo de una cultura colaborativa entre docentes e institución acorde a la misión institucional donde haya un sistema justo que reconozca las mejores prácticas docentes.

Luego de las reflexiones anteriores, es importante señalar que esta investigación pretende el desarrollo del conocimiento sobre la evaluación del desempeño docente en el sistema universitario ecuatoriano. En este sentido, si bien es cierto en el Ecuador existen pocas investigaciones sobre la evaluación del desempeño docente, la mayoría de ellas se



enfocan en revisar el cumplimiento de la normativa de educación superior y otras en desarrollar lo propuesto en las reglamentaciones de los procesos de evaluación. En este sentido, cabe mencionar el aporte de Sacristán (2011) quien señala que la evaluación no solo debe centrarse en acumular evidencias y sumar partes inconexas, sino más bien debe dirigirse hacia su función formativa y dar información útil y adecuada para asegurar el progreso en la comprensión y adquisición de quien aprende y a la vez de quien enseña.

Los beneficiarios del estudio, de acuerdo al contexto donde se realizó la investigación, constituyen los docentes y estudiantes. Por lo tanto, este trabajo servirá como soporte para investigaciones posteriores relacionadas con la evaluación del desempeño docente. Por otra parte, esta investigación fue posible, debido a que en la Universidad de Cuenca el modelo de evaluación docente ya está establecido lo que permitió obtener información de manera precisa. Por su parte, la colaboración de la facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, así como de la carrera de Educación General Básica, permitieron realizar el respectivo trabajo investigativo de manera correcta.

Este estudio planteó las siguientes preguntas (1) ¿Cuál es la valoración del desempeño docente según la opinión de los estudiantes de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Cuenca? (2) ¿Cuál es la opinión de los estudiantes en las ocho dimensiones que conforman el Cuestionario de Opinión para la Evaluación Docente (COED) y (3) ¿Cuál es el puntaje en cada una de las dimensiones de acuerdo a variables sociodemográficas?

En respuesta a los planteamientos anteriores se estableció como objetivo general: Describir la valoración del desempeño docente según la opinión de los estudiantes de la facultad de Filosofía de la Universidad de Cuenca. Y como objetivos específicos: (a) identificar la opinión de los estudiantes en las ocho dimensiones que conforman el Cuestionario de Opinión para la Evaluación Docente y (b) identificar el puntaje de las dimensiones, de acuerdo a variables sociodemográficas.



FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Capítulo 1: Enfoque por competencias

Actualmente, las competencias se expresan en diferentes acepciones y contextos sean estos laborales o educativos, razón por la cual la interpretación del constructo se presenta desde diferentes líneas. Si bien es cierto, la literatura sobre el tema es amplia y se han desarrollado investigaciones en torno a los tipos, clasificaciones y conceptualizaciones. Esta investigación, se centra en aspectos precisos sobre las competencias. De acuerdo con esto, según Huerta, Pérez & Castellanos (2010) en países como Inglaterra, Estados Unidos, Alemania y Australia, aparecen las competencias relacionadas a procesos productivos de las empresas vinculadas específicamente al desarrollo tecnológico, es en este marco que se da inicio a las llamadas competencias laborales. Sin embargo para Paipa & Zan (2014) el concepto de competencias tiene su origen en los trabajos desarrollados por Noam Chomsky. Consecutivamente, la psicología se apropió del concepto con la finalidad de dar una explicación al funcionamiento de la mente. Por otra parte, para Huerta, Pérez & Castellanos (2010) a finales de los años 80 y comienzos de los 90, y gracias al desarrollo de las tecnologías de la comunicación y de la información, se generaron nuevos retos para la industria, por la necesidad de responder cada vez más rápido a las exigencias del mundo globalizado. Es así que, las cualidades de desempeño productivo desde la óptica de las competencias laborales, no solo dependen de los aprendizajes formales, sino que también de un aprendizaje producto de las experiencias en situaciones de trabajo.

Mientras tanto, según Rodríguez (2007) el concepto de competencia laboral abarca con los demás conceptos de competencias, debido a que lo laboral implica todo lo concerniente con una profesión u oficio. En este sentido, las escuelas epistemológicas



explican la definición de competencia. Es así, que para el modelo funcional, la competencia es la capacidad para realizar actividades y lograr resultados en una función productiva determinada, según criterios de desempeño. Lo que se debe hacer. Para el modelo conductista, las competencias son características de las personas expresadas en comportamientos, que están causalmente relacionadas con un desempeño superior en un cargo o rol de trabajo. Lo que se debe ser. Para el modelo constructivista, la competencia está relacionada con todas las actividades que vocacional o laboralmente hacen merecer el apelativo de experto, basada en un proceso de construcción de representaciones mentales por niveles de complejidad crecientes. En la misma línea de ideas, cabe considerar que en el modelo complejo enfatiza Tobon (2007) las competencias deben ser asumidas como procesos complejos, frente a situaciones y problemas para resolverlos con ética tratando de llegar a la realización personal y sostenible con la sociedad y el ambiente.

Por otra parte, Perrenoud citado por Aristimuño, (2015) considera a las competencias como aquella capacidad para actuar eficazmente en situaciones específicas, es una capacidad que se apoya en el conocimiento pero no se reduce a ellos.

Ahora bien, contrario a lo mencionado en líneas anteriores y desde una posición crítica Sacristán et al., (2011) señalan que la confusión del término competencia, abarca con significados de tradiciones diversas, debido a que tenemos escasa experiencia al momento de expresarlas en la práctica, y conviene analizar el término competencia mediante los avances que se vayan dando.

Además, con respecto a la ausencia de una perspectiva genealógica del concepto, Pérez (2007) manifiesta que lo etimológico a primado en la discusión del término competencia, es así que se ha clarificado su paso desde lo lingüístico a lo laboral, para



atribuir posteriormente pautas de desempeño en un sujeto, como por ejemplo la capacidad para resolver problemas.

No obstante, el posicionamiento del término competencia puede ser expuesto de acuerdo al contexto y a la postura que cada autor requiera plantear. En este sentido, para Maquil (2011) no existen paradigma teórico o posición psicopedagógica que sustente la noción de competencia. Es por ello, que su aplicación se posiciona de acuerdo a lo que cada autor necesita expresar.

En conclusión, el termino competencia como constructo ha transitado por diferentes etapas, y se lo ha utilizado como representación de un posible cambio o propuesta. Sin embargo, es importante la discusión que se ha generado en torno al tema, su utilidad y aplicación, así como los diversos entendimientos referidos al enfoque por competencias que no es algo nuevo, pero que de alguna forma se lo ha concebido como novedoso y actual.

Competencias en educación superior

Para desarrollar la contextualización de la educación superior con las competencias, hay que situarse en el complejo espacio de la Universidad y sus diversas exigencias que nacen desde distintas problemáticas. Para Jaik (2013) tomando como referencia la publicación del año 1992 de la CEPAL y la UNESCO, señala que existe una urgencia donde la educación es la encargada de desarrollar competencias en los sujetos como base necesaria para el aprendizaje a nivel mundial y que frente a los constantes cambios, los individuos puedan participar y desenvolverse de manera productiva en la sociedad. De ahí que, desde una postura crítica Ronald Barnett citado por De Zan, Paipa & Parra (2014) expresa que puede haber dos versiones dentro de la noción de competencia, la primera sería la forma académica construida en torno a los dominios disciplinares de los estudiantes y la segunda lo operacional, señalando los desempeños esperados



socialmente. Según Maquil (2011) la docencia, la gestión y la investigación son las tres funciones principales en las que debe estar capacitado el profesor para poder cumplir su función de manera adecuada. En efecto, Sacristán et al., (2011) destaca que para mejorar la educación debe haber en gran medida profesores que sean competentes, que estén motivados en un contexto social y dispuestos a la innovación.

Por consiguiente, otra tarea prioritaria que le incumbe a la educación superior es estar a la vanguardia de los constantes cambios y saber cómo afrontarlos. En este sentido, Jaik (2013) señala que desde la práctica docente se debe generar cambios en situaciones que por motivos políticos económicos o académicos son de difícil injerencia, es así que las instituciones formadoras de docentes tienen que responsabilizarse para formar a docentes capaces de enfrentar grandes retos pedagógicos y técnicos. En relación con las implicaciones anteriores, Sacristán et al., (2011) explica que:

Para el nivel de universidad el enfoque de competencias es pedagógicamente insuficiente debido a que la universidad lo que busca es ser crítico con las competencias. Si bien, los estudios universitarios, el mundo laboral y de las profesiones generan inquietudes, algo muy distinto es que la universidad sea como ese mundo de demanda.

En base de las ideas expuestas se puede decir, que universidad y competencias se encuentran en constante mixtura. Por una parte, la educación superior ha adoptado la propuesta de resolver lo que socialmente se necesita cambiar y por otra se considera realizar una formación adecuada tanto a docentes como a estudiantes. Sin embargo, a título de generar un cambio, no es sencillo aplicar una metodología basada en competencias y más bien se considera desarrollar la capacidad crítica en torno al planteamiento del enfoque por competencias.



Las competencias en el contexto universitario ecuatoriano

En el contexto ecuatoriano, las competencias dentro de la estructura universitaria están vigentes ya desde hace algún tiempo. A modo conciso, corresponde examinar el tema en dos instancias. En la primera, es importante realizar un breve análisis del sistema universitario en sus bases legales. Es así, que la Constitución de la República del Ecuador (Asamblea Constituyente, 2008) en su Art. 27 establece que a través de la educación se buscará el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar. Asimismo, en su Capítulo cuarto, Art. 261, numeral 6, ya se señala que el Estado tiene competencia exclusiva sobre las políticas de educación. En este sentido, la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), en su Art. 196, literal d, señala que los comités regionales consultivos de planificación de la educación superior, deben proponer articulaciones entre la oferta educativa de las instituciones de educación superior y la demanda educativa y laboral regional (Consejo de Educación Superior, 2010). A la vez, como medios estructurales para el acatamiento de la Ley Magna, están el Consejo de Educación Superior (CES), el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES) y la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (Senescyt) cuyas líneas prácticas, se establecen en el cumplimiento de lo que dispone la ley Suprema. Entonces, mediante todo este armazón, se podría decir que la educación superior del Ecuador trata de responder a las problemáticas educativas cada vez más complejas del país, y por ende a la consolidación cada vez más ahincada de las competencias.

En segunda instancia, es importante señalar que el estudio de Aguilar (2017) señala que lo holístico y lo integral se lo encuentra en el currículo por competencias como una propuesta de formación para transformar sujetos no solo desde la perspectiva productiva, sino desde el desarrollo de habilidades actitudes y conocimientos.



Ahora bien, las universidades como aquellos espacios de formación, se comprometen en seguir desarrollando competencias. Por citar algunos casos, el modelo de la Universidad Nacional del Educación (2016) señala que en la era digital el docente debe planificar, desarrollar y evaluar el currículo, direccionando al aprendiz a la búsqueda de sus propias competencias. En la misma línea de ideas, el modelo educativo de la Universidad de Cuenca (2015) en el apartado, rol de los docentes, establece que para la obtención de información y construcción de significados y comprensión de procesos complejos, el docente necesita competencias profesionales.

Sacristán et al., (2011) enfatizan de manera concreta cual es el problema de las competencias y establece que, aunque existe la duda del origen y de las influencias del enfoque por competencias, se puede admitir su participación a los debates educativos, como un instrumento o programa más para diseñar intervenciones en las políticas y prácticas pedagógicas. El problema radica cuando ese modelo parecería ser la solución a todos los problemas del sistema educativo.

En conclusión, las competencias siguen siendo un tema de largo alcance en la educación superior ecuatoriana, debido a que todo el contexto y el sistema universitario en sí, están estructurados para que se dé un funcionamiento por competencias.



Capítulo 2: Calidad

Calidad y educación

Al revisar la literatura sobre la calidad, se ha encontrado múltiples acepciones y postulados que desarrollan el tema desde diferentes enfoques. Sin embargo, en esta investigación se pretende establecer un entendimiento concreto sobre la calidad. Es así que, para la Real Academia Española (RAE). “La calidad es la propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo que permite juzgar su valor.” Esta enunciación analizada desde la perspectiva de Duque (2005) señala que hay dos momentos, el primero se refiere a características o propiedades y, el segundo a su bondad para valorar algo a través de ella. En este sentido Cubillos & Rozo (2009) expresan que la calidad es inherente al ser humano, y que desde los orígenes el hombre ha buscado mejorar para obtener ventaja sobre los otros y a la vez realizar las cosas de mejor manera.

Por otra parte, para Duque (2005) la calidad objetiva y la calidad subjetiva pertenecen a un concepto puro de calidad. La calidad objetiva está enfocada en la visión del productor y la calidad subjetiva en la del consumidor. En este sentido, Deming citado por Duque (2005) señala que la calidad está relacionada con lo que quiere a futuro el usuario en características medibles, de esta forma el producto final se lo puede elaborar para la satisfacción del cliente que pague su precio. Por su parte, González & Espinoza (2008) discuten el concepto de la siguiente manera:

Con frecuencia se afirma que calidad en educación es un concepto relativo, por varias razones. Es relativo para quien usa el término y las circunstancias en las cuales lo invoca. De igual manera, el relativismo tiene otra perspectiva, ya que la calidad es de naturaleza similar a la verdad y la belleza, y constituye un ideal difícil de comprometer. Lo anterior



lleva a la conclusión de que calidad es un término que conlleva los valores del usuario, siendo así altamente subjetivo.

De acuerdo a lo preliminar, la calidad se relaciona a lo actual, a los cambios y por ende a lo que pueda suceder a posterior. En este sentido, para Cubillos & Rozo (2009) la globalización y los cambios actuales en el esquema de empresas hacen que la calidad sea una herramienta para la toma de decisiones de manejo obligatorio para cualquier organización que quiera perdurar en el tiempo. Estas razones, traen a contexto los constantes cambios que, por motivaciones de desarrollo tecnológico siguen entregando a la educación la responsabilidad de dar cuentas a la calidad y a los avances tecnológicos.

En definitiva, se podría decir que la calidad no se maneja sola ni tampoco va a la deriva, sino más bien se establece a la conveniencia de quien o quienes lo requieran. En este sentido, es importante entender que la calidad demanda mayores exigencias a la educación y la consecución de un mejor producto final o eso es lo que se esperaría. Por lo tanto, cabría analizar si la educación está en búsqueda de la calidad, o la calidad es un elemento que condiciona y presiona a la estructura educativa para demostrar aparentes mejores resultados.

Calidad en la educación universitaria

Tomando en cuenta el realce que tiene la calidad, es necesario establecer la interpretación de la calidad desde el contexto universitario. Sobre este asunto Mollis (2014) señala:

Las reformas globales de la llamada educación superior en América Latina han dado especial importancia a la rendición de cuentas y al mejoramiento de la calidad universitaria, con la finalidad de satisfacer un principio económico fundamental del capitalismo global. Las instituciones de educación superior son herramientas para el desarrollo, la prosperidad económica y el progreso. El mayor desafío que enfrentan las



universidades de la región, de acuerdo a la visión internacional, es lograr que las funciones globales asignadas a dichas instituciones sean cumplidas sumisa y satisfactoriamente. En tal sentido Tunnermann (2006) señala que la búsqueda de la calidad, no solo está en la búsqueda del rol académico de los diferentes programas, sino que también tiene que ver con cuestiones de calidad de los estudiantes, infraestructura, entorno académico y una correcta administración institucional. En similitud a lo señalado Gonzalez & Espinoza (2008) establecen que:

La calidad implica un servicio y se ajusta a un propósito que se corresponde al cliente en el contexto de la educación superior, la utilización del concepto de calidad, según lo que requiere el usuario, genera ciertas interrogantes ¿Quién es el cliente? ¿Los estudiantes o las agencias que aportan recursos? ¿Los empleadores o los padres que pagan por la educación de sus hijos? ¿Y qué son los estudiantes? ¿Clientes, productos o ambos?

Por otra parte, la calidad en el sistema universitario por su misma aplicación se ha enlazado con la evaluación. Es así, según Murillo & Román (2010) respecto a la evaluación de la calidad, señala que se podría afirmar que uno de los elementos que caracterizan la educación en estos primeros años del siglo XXI son los sistemas de evaluación de la calidad. Estos autores señalan, que en los países de América Latina existen institutos, centros y unidades incorporados a los ministerios de educación, destinados a evaluar la calidad de la educación de sus sistemas.

A este respecto, y caso específico de la educación universitaria ecuatoriana, cada Institución de Educación Superior (IES) en su normativa, la LOES (Ley Orgánica de Educación Superior, 2010) señala en el título V Calidad de la Evaluación Superior, Capítulo 1, Del principio de Calidad. Art. 93. El principio de calidad consiste en la búsqueda constante y sistemática de la excelencia, la pertinencia, producción óptima, transmisión del conocimiento y desarrollo del pensamiento mediante la autocrítica, la



crítica externa y el mejoramiento permanente. De igual manera en su Art. 94. La Evaluación de la Calidad:

Es el proceso para determinar las condiciones de la institución, carrera o programa académico, mediante la recopilación sistemática de datos cuantitativos y cualitativos que permitan emitir un juicio o diagnóstico, analizando sus componentes, funciones, procesos, a fin de que sus resultados sirvan para reformar y mejorar el programa de estudios, carrera o institución. La Evaluación de la Calidad es un proceso permanente y supone un seguimiento continuo.

Por su parte el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior (s.f, párr 2), en su Misión institucional señala:

Regular, coordinar y planificar los procesos participativos de acompañamiento, evaluación, acreditación y cualificación para garantizar el desarrollo de una cultura de la calidad en las instituciones de educación superior, enfocada en el equilibrio de la docencia, la investigación e innovación y la vinculación con la sociedad. En la misma línea, las políticas y gestión de la calidad, el CACES (s. f) señala:

La IES dispone de políticas que se aplican para el aseguramiento de la calidad interna de manera articulada con el sistema de aseguramiento de la calidad del sistema de educación superior, las cuales se aplican a través de un sistema de gestión de la calidad, que comprende la evaluación y el seguimiento formalmente constituido para la mejora continua, cuyos procesos están adecuadamente implementados e integrados a los procedimientos institucionales y administrativos, respaldados en una plataforma informática que entrega información actualizada, confiable y pertinente de los procesos sustantivos de la institución.

Sobre la base de este apartado normativo, y a manera de conclusión, es necesario expresar que el control y el aseguramiento de la calidad de la educación superior en el



Ecuador, se encuentra rigurosamente protegida y complementada por una estructura que cumple funciones específicas, esto con la finalidad de mejorar la calidad, según lo señalan sus escritos legales. Sin embargo, es preciso mantener una constante crítica al sistema que controla la calidad de la educación superior, debido a que el contexto educativo universitario no puede y tampoco se debe mantener en sumisión de cumplimiento, sino más bien vigilante a los continuos cambios que tanto se viene hablando. En tal caso, son las universidades desde su estructura las que pueden desarrollar calidad para luego así ser valorados por el gran aparato evaluador de la calidad de la educación superior.

Calidad, profesión y docencia

Luego de haber desarrollado algunas ideas sobre la calidad en la educación superior, en estas líneas se hablará del docente. Para iniciar, se contextualiza la docencia desde lo que es una profesión. Para Beech et al., (2009) la profesión es el resultado de un marco sociocultural e ideológico que influye en una práctica laboral, ya que las profesiones son legitimadas por el contexto social en que se desarrollan. Por tanto, no existe una definición, sino que profesión es un concepto socialmente construido, que varía en el marco de las relaciones de acuerdo con las condiciones sociales e históricas de su empleo. De igual manera para Sarramona, Noguera & Vera citado por Caride (2002) señalan que el concepto de profesión es una construcción social, que debería ser estudiado desde lo histórico y lo social, respecto a todas las percepciones que hay sobre el trabajo relacionados de alguna manera a contextos sociales, económicos, culturales e ideológicos. No obstante, para Fernández citado por Beech et al., (2009) la posesión de un saber específico debería ser la característica de toda profesión, que tenga su complejidad y dominio y que separa a los que son profesionales de los que no lo son.

Ahora bien, tomando en cuenta lo anterior, Rojas (2011) señala que la decisión que toma una persona para iniciarse en una carrera, es su responsabilidad y la llevara a futuro



a incorporarse en el sector laboral, donde el profesional establece un compromiso con sí mismo, para lograr la superación y la excelencia mediante un aprendizaje constante y actualizado. Es así, que su práctica profesional y su buen ejercicio beneficiará a todos aquellos que buscan su servicio

No obstante, para Cano (1998) el profesor es, sin duda el gran artífice o guía de una enseñanza de calidad pero el profesor no es un ente en abstracto que trabaja aisladamente sino en unas condiciones temporales, ideológicas y con una determinada formación. Por ello, hay que reflexionar en la tendencia a culpabilizar a los profesores de todos los males del sistema educativo porque quizá todos seamos responsables del modo en que se ejerce la docencia. Por otra parte, Sacristán (2010) hace mención a la profesionalización y la carrera docente, señala que si partimos de la idea de profesores y profesoras como personas antes que docentes se podrían dar cambios que probablemente tengan que ver con la interacción entre su experiencia personal con su experiencia profesional. En este sentido, que sea el mejor o peor profesor o que sea distinto, tener diferentes formas de pensar y concebir la educación, no son aspectos independientes de las diferentes cualidades personales y de relaciones sociales. Por ello, resulta difícil establecer un modelo de carrera docente tomando en consideración su desarrollo personal, fijándonos en la idiosincrasia del individuo en cada momento. La educación como un componente moral, que se produce en el seno de procesos sociales complejos, implicados con la práctica pedagógica, considerando aspectos que se declaran en las actividades docentes, no puede pensarse que haya una profesionalidad docente únicamente perfilada y estable, pues hay diferentes formas de pensarla, de sentirla y de realizarla. Ante esto, Beech et al., (2012) podría haber la posibilidad de que el sistema atraiga y reclute a buenos docentes esto dependería de las perspectivas que ofrezca la carrera docente. De acuerdo al criterio



de Sacristán (2010) se es docente cuando cada uno se identifica con una forma determinada de serlo desde la particular forma de ser como persona.

En resumen, se podría decir que la calidad de la profesión docente, constantemente necesita del entendimiento de todos quienes rodean los aspectos educativos, debido a que no es una simple profesión o que como profesión no tiene importancia a nivel social, sino al contrario la profesión docente de calidad es un efecto de todo un cumulo de actuaciones que se desarrollan a lo largo de un desempeño profesional en contextos específicos de educación.



Capítulo 3: Evaluación

De acuerdo a la importancia de la evaluación como componente de gran categoría en el contexto educativo se desarrolla sus concepciones más relevantes. Para Castillo & Cabrerizo (2010) no hay uniformidad en el concepto de evaluación, se lo podría considerar como la suma de diferentes factores, que buscan configurar un elemento común. Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2008) la evaluación permite tomar decisiones para mejorar las acciones y los resultados mediante el tratamiento de informaciones pertinentes, válidas y fiables

Por otra parte, Aquino, Izquierdo & Echalaz (2013) respecto a la evaluación determinan que en el proceso de evaluación necesita ordenar sus elementos, por ello es un proceso organizado, sistemático, que recoge información y no es improvisado. Además, implica juicios de valor que le permiten establecer metas y estrategias que contribuyan a la mejora. En la misma línea, Jimenes citado por Aquino, Izquierdo & Echalaz, (2013) hace referencia mediante un gráfico, las definiciones de evaluación:

Tabla 1.

Definiciones de evaluación

Definiciones referidas a:	Autores	Característica
Normas o atributos de la evaluación	Tyler	Definiciones vinculadas con la
	Lafourcade	evaluación de alumnos, unas de manera
	Mager	explícita y otras implícita. Destaca la
	Bloom y otros	preocupación por el logro de objetivos- resultados- como el objeto fundamental



		de la evaluación en un acercamiento puntual de los procesos formativos.
Mérito o valor, diferencia entre evaluación y medición.	Scriven Suchman Nevo Joint Comitee	Estas definiciones van más allá que la comparación con estándares y la medición, donde evaluar implica la emisión de un juicio de valor.
Orientación a la toma de decisiones	Cronbach Stufflebeam y Shinkfield Fernández	<p>En estas definiciones se incluyen múltiples objetos de evaluación. Este planteamiento completa a los anteriores y posibilita incorporar nuevas funciones y momentos evaluativos y darles pleno sentido (evaluación diagnóstica, evaluación formativa y evaluación sumativa).</p> <p>Se preocupa por la utilidad de la evaluación en la línea de perfeccionamiento o mejora de la práctica, con independencia de quién toma la decisión (docente, gestores educativos, políticos, etc.). Se destaca el papel de los agentes evaluadores, la relación entre evaluación interna-evaluación externa, auto-heteroevaluación.</p>



Aglutinamiento de los tres aspectos en la dinámica integradora.	Provus Tenbrick Pérez Gómez Pérez Juste Casanova Mateo Gómez Serra	Se conceptualiza la evaluación como un proceso sistemático de recogida de información, implica un juicio de valor, y está orientada a la toma de decisiones.
---	--	--

Fuente: (Aquino, Izquierdo y Echalar, 2013)

De acuerdo con lo señalado en la tabla 1 se podría decir que la definición de evaluación pasa por diferentes aspectos, tales como: el logro de objetivos y resultados, emisión de juicios de valor, delimitaciones de funciones como la diagnóstica, formativa y sumativa, así como la utilidad de la evaluación y quienes intervienen en el proceso, y por último aspectos como la recogida de información y la toma de decisiones.

En consecuencia, es necesario traer a mención el desarrollo del concepto de evaluación de Muñoz & Biel citado en Aquino et al., (2013) y referido de la siguiente manera:

La primera generación llamada generación mediacional, como características principales estuvo vigente hasta los años 60, los test de memoria determinan los contenidos, la medición y evaluación son sinónimos y el evaluador era un técnico experto en aplicar instrumentos de evaluación. La segunda generación, se evalúa no solo a los estudiantes, sino que también se empieza a evaluar el currículo, materias instruccionales, organización entre otras. Aquí el evaluador es descriptor y medidor. Por otra parte, la tercera generación o la generación llamada de juicios, el evaluador es un juez, mantienen lo de las generaciones anteriores y aquí es donde aparece la evaluación para la toma de decisiones. En la cuarta generación, se presenta la negociación y hay descripciones específicas en base a los resultados de la evaluación, en este sentido la evaluación tiene



una orientación hacia la toma de decisiones y esto lo realiza mediante la negociación, aquí el evaluador ya no es un juez y se convierte en investigador de procesos permitiendo valorar lo aprendido. Por último, la quinta generación o la generación de la evaluación de la calidad introduce la autoevaluación y la coevaluación con la finalidad de desarrollar una cultura de la evaluación para la calidad.

Evaluación del desempeño docente

Para abordar el tema de la evaluación del desempeño docente, se organiza este tema desde lo que se plantea como desempeño. Según la RAE, respecto al desempeño se refiere a la manera de actuar, trabajar y dedicarse a una actividad. Por otra parte, para Hernández, en documento CEPAL Bonnefoy & Armijo (2005) el desempeño es considerado dentro de procesos organizacionales, mantiene una dinámica en el tiempo y permite conocer las modificaciones organizacionales, los objetivos y la estructura de poder. Es así que, para Cayo en Carvajal (2015) La evaluación del desempeño docente, se presenta como un proceso integral y continuo, en el que se identifica problemáticas debilidades y fortalezas a ser analizadas para luego emitir juicios de valor. Por otra parte, para Romo (2013) el desempeño docente se define a partir de las regularidades o de lo común que realizan los docentes. No obstante, para Montoya, Arbesú, Contreras & Serrato (2014) las acciones de la evaluación del desempeño docente, son promovidas por los programas de las universidades que tienen por finalidad la mejora en la calidad, sin embargo, no se presentan evidencias claras de dicha mejora. En este sentido, según Chaparro et al., (2008) la evaluación en nuestro contexto ha sido utilizada a partir de prácticas de otros países, cuyos sistemas no son iguales a los nuestros. A diferencia de lo anterior, González & López (2010) la evaluación es uno de los aspectos principales para llegar a resultados exitosos en un proceso de enseñanza y aprendizaje.



Ahora bien, de acuerdo a lo que instituye la normativa para la evaluación del desempeño docente en las universidades, se lo plantea como base para la mejora de la calidad, donde se tiene que alcanzar resultados y dar cumplimiento a lo que dispone la estructura universitaria. En este sentido, hay que situarse en lo que reglamenta las leyes universitarias de nuestro país, según lo siguiente: La LOES (2010) en su Art. 151, señala que los profesores se someterán a una evaluación periódica integral. Además, establece que se observará entre los parámetros de evaluación la que realicen los estudiantes a sus docentes. Asimismo, en su Art. 155, sobre la evaluación del desempeño académico, señala que los profesores de las instituciones del sistema de educación superior serán evaluados periódicamente en su desempeño académico.

Por otra parte, el CACES, señala que su modelo de evaluación cuenta con un sistema de evaluación de profesores integral que propicia la mejora continua a través del debate académico, enmarcado en una normativa interna que guía la toma de decisiones efectivas por parte de cada carrera.

Asimismo, en su Art. 76, sobre los instrumentos y procedimientos de la evaluación integral del desempeño, señala que la unidad encargada de la evaluación integral de la institución de educación superior, elaborará los instrumentos y procedimientos para la evaluación integral del desempeño del personal académico. Por último, el Art. 77. Del reglamento mencionado anteriormente, señala que la IES debe garantizar la evaluación integral del desempeño. No obstante, el art. 78. Establece los componentes y la ponderación, dando por componentes a la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación en la que intervienen específicamente los estudiantes.

Por otra parte, de acuerdo a los datos del documento Informe de autoevaluación de la Universidad de Cuenca año 2015, señala:



Los resultados de la Evaluación del Desempeño del Personal Académico de la Universidad de Cuenca, del período lectivo septiembre 2013 - agosto 2014. El proceso de evaluación se realizó en dos momentos: el primero correspondiente al ciclo septiembre - febrero en el cual participan únicamente los estudiantes; y en el segundo momento, que corresponde al ciclo marzo - agosto, en el que participan todos los actores.

El universo estuvo comprendido por 63 autoridades, 1064 docentes y 13.888 estudiantes, (ciclo septiembre - febrero) y 15.766 estudiantes (ciclo marzo - agosto). Los mismos que pertenecen a 12 facultades y el instituto de Educación Física. Por otra parte, respecto a la evaluación docente se valoró cinco ámbitos: Responsabilidad y cumplimiento institucional, proceso enseñanza aprendizaje, evaluación al estudiante, ambiente de aula; y, vinculación con la sociedad.

Por último, respecto al informe en cuestión se muestra que la evaluación de los docentes a nivel general es positiva, tal como lo manifiestan los siguientes datos:

Los resultados generales por facultad permiten determinar que los docentes mejor evaluados son los de Jurisprudencia y Odontología y los docentes con valores inferiores se encuentran en Arquitectura, Artes y en el Instituto de Educación Física.

En consecuencia, con lo señalado anteriormente, se puede decir que la Universidad de Cuenca cumple de manera estricta lo determinado en la ley y los reglamentos de educación superior. Además, obtiene puntajes altos en lo que respecta a la evaluación del docente.

Evaluación del desempeño del docente universitario en el Ecuador

En la actualidad, la evaluación del desempeño del docente universitario rige de acuerdo a la normativa de educación superior. Es así que, según la literatura encontrada se describen de manera breve algunos trabajos en torno a este tema.



De acuerdo con Carvajal (2015) la Constitución de la República ampara el proceso de evaluación del desempeño docente, por lo tanto las instituciones de educación superior, deben dar preciso cumplimiento para llegar así a la mejora de la calidad. Asimismo, la mejora de la calidad docente, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, no solo corresponden a la evaluación de desempeño, sino que transita por varios aspectos tales como: el reclutamiento, el perfil y formación docente, así como las condiciones de trabajo y reconocimiento del desempeño docente.

Por otra parte, Basantes, Coronel & Vinuesa (2016) establecen que, en base a los resultados obtenidos de su investigación se podrá implementar nuevas estrategias con la finalidad de lograr una mejora en la calidad no solo como rendición de cuentas, sino desde lo académico y lo administrativo y así ayude al cumplimiento de la misión institucional.

En conclusión, para este apartado se puede decir que los pocos estudios realizados sobre el tema de evaluación del desempeño docente en las universidades del país, contribuyen a visibilizar como la aplicación de la normativa vigente es efectiva en las instituciones de educación superior. Por lo tanto, se puede señalar que de alguna forma se busca mejorar la calidad de la educación superior y a la vez mejorar la calidad de docencia en las aulas de las universidades ecuatorianas.



PROCESO METODOLÓGICO

Enfoque, alcance, tipo y diseño

Esta investigación tuvo un enfoque cuantitativo, debido a que siguió un proceso organizado y sistematizado que midió la variable de estudio que en este caso corresponde al desempeño docente. Por otra parte, según Hernández, Fernández & Baptista (2014) y de acuerdo a este enfoque, para el procesamiento de los datos se utilizó estadística descriptiva. El alcance fue descriptivo y permitió caracterizar la valoración de los estudiantes sobre las diferentes dimensiones del desempeño docente. El diseño fue transversal.

Participantes

En este estudio participaron 156 estudiantes de la carrera de Educación General Básica de la facultad de Filosofía, periodo académico marzo-agosto 2019. La muestra fue no probabilística. Según Hernández et al., (2014) en las muestras de este tipo, la elección de los casos no depende de que todos tengan la misma posibilidad de ser elegidos, sino de la decisión de un investigador o grupo de personas que recolectan los datos.

Criterios de Inclusión

Estudiantes hombres y mujeres, nacionales y extranjeros que cursen la carrera Educación General Básica en el periodo académico marzo-agosto 2019 en la Universidad de Cuenca. Estudiantes que estén matriculados y que estén asistiendo regularmente a clases en el periodo académico marzo-agosto 2019. Y estudiantes que estén cursando la primera, segunda y tercera matrícula



Criterios de exclusión

Estudiantes que se hayan matriculado, pero que ya no asistan a clases. Y estudiantes que, por calamidad doméstica o enfermedad se vean imposibilitados de participar en el estudio.

Instrumentos

Ficha sociodemográfica: este instrumento ayudó en la exploración y caracterización de las variables tales como: edad, sexo, residencia. Asimismo, mediante esta ficha se obtuvo información sobre problemas de aprendizaje y tipo de discapacidad (Anexo 1).

Cuestionario de Opinión del Estudiante sobre la Docencia (COED). Este es un cuestionario desarrollado por Mazón, Martínez y Martínez (2009) con opciones de respuesta tipo Likert, con valor inferior “1” hasta “5” su valor superior, estructurado en 9 dimensiones, pero que por razones específicas de este estudio se trabajó con 8 dimensiones con 36 reactivos, divididos de la siguiente manera:

Dimensión I. Puntualidad y Asistencia. Reactivos: 1. Asiste con regularidad a clase, 2. Si llega a faltar lo notifica con anticipación o lo justifica, 3. Cumple adecuadamente (comienza y acaba) el horario de clase (Es puntual).

Dimensión II. Cumplimiento con el Programa Académico. Reactivos: 4. Al inicio del curso da a conocer el programa (objetivos, contenidos, metodología) y su extensión, 5. Se cumplen las normas de trabajo acordadas al principio del curso, 6. Se han visto en clase los temas contenidos en el programa de la materia o curso, 7. Cumple con la carga docente.

Dimensión III. Metodología Docente. Reactivos: 8. En sus exposiciones integra los temas con otras áreas del conocimiento, 9. El método de enseñanza del curso propicia el aprendizaje, 10. Cuando un concepto no queda claro, lo explica de otra manera, 11. Se



preocupa por los problemas de aprendizaje de sus alumnos/as, 12. Consigue que estemos motivados/as e interesados/as por los contenidos de la materia.

Dimensión IV. Materiales de Apoyo. Reactivos: 13. Los materiales de estudio (textos, apuntes, etcétera) han sido adecuados, 14. Se utilizaron tecnologías de información como internet, videoconferencias, etcétera, 15. Me motivó a buscar información por mi cuenta, 16. Fomenta el uso de recursos (bibliográficos o de otro tipo) adicionales a los utilizados en la clase, 17. Realiza suficientes seminarios (lecturas, charlas, debates) relacionados con la asignatura.

Dimensión V. Actitud hacia los Estudiantes. Reactivos: 18. Es respetuoso/a con los estudiantes, 19. La clase se desarrolla en un ambiente de respeto, 20. Es accesible y está dispuesto/ a ayudarnos, 21. Toma en cuenta las opiniones de los alumnos, 22. Es ejemplo de calidad profesional por su capacidad para enseñar.

Dimensión VI. Evaluación de los Aprendizajes. Reactivos: 23. Los exámenes evalúan fundamentalmente el grado de comprensión de los temas, 24. Desde un principio se especificaron los criterios y procedimientos de evaluación en esta materia, 25. Los criterios y procedimientos de evaluación son adecuados y justos, 26. El nivel exigido en la evaluación corresponde con el que se imparten las clases, 27. Da a conocer las calificaciones en el plazo establecido.

Dimensión VII. Actividades Prácticas. Reactivos: 28. Las clases prácticas son un buen complemento de los contenidos teóricos de la materia, 29. Las clases prácticas están relacionadas con los contenidos vistos en las clases de teoría, 30. Las prácticas de la materia ayudan a comprender mejor los contenidos teóricos de la materia, 31. En general, estoy satisfecho/a con las clases prácticas que recibí.

Dimensión VIII. Satisfacción General. Reactivos: 32. Me siento satisfecho/a asistiendo a sus clases, 33. Considero que he aprendido bastante en esta materia, 34.



Tengo una buena impresión del profesor/a., 35. Recomendaría a este(a) profesor(a) a otros(as) compañeros(as), 36. Si tuviera oportunidad, tomaría otra asignatura con este docente.

De acuerdo al estudio realizado por Mazón et al., (2009), el cuestionario de opinión para la valoración docente, demuestra un índice de confiabilidad para los 36 reactivos considerados como una sola escala global, un valor Alpha de 0.98, lo cual expresa su confiabilidad y validez.

En esta investigación se utilizó la adaptación lingüística del cuestionario de opinión del estudiante sobre la docencia (Anexo 3)

Procedimiento

Mediante documento formal se solicitó al Decano de la facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca, otorgue la aceptación para realizar esta investigación. Una vez aprobado, y con el consentimiento de la directora de carrera de Educación General Básica, se procedió a la aplicación de instrumentos y recolección de datos con una duración de aproximadamente de 25 minutos por sesión. Es así que durante los últimos días de mes de junio y los primeros días del mes de julio de 2019, correspondientes al periodo académico marzo-agosto 2019, se realizó el trabajo de campo con una totalidad de 12 días.

Procesamiento y análisis de datos

Una vez recolectada la información se elaboró la base de datos, para el análisis se empleó técnicas estadísticas descriptivas (media aritmética, desviaciones y errores típicos). Para la presentación de resultados se emplearon tablas. El procesamiento de datos se realizó a través del programa (SPSS) versión 25 y para la edición de gráficos se empleó el programa Microsoft Excel.



Aspectos éticos

Este estudio se enmarcó en los principios éticos de investigación que contempla la confidencialidad, el anonimato y la voluntariedad. La información recabada fue empleada únicamente con fines académicos por lo cual su trato fue de absoluta reserva.



PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este apartado se muestran los resultados de manera ordenada, de acuerdo a los criterios establecidos en esta investigación y según los instrumentos utilizados para la recolección de datos. En este sentido, los resultados obtenidos se presentan de la siguiente manera:

Características de los participantes (Anexo 2)

Tabla 2.

Características de los participantes N=156

Característica		%
Sexo	Mujer	74.36
	Hombre	25.64
Sector	Rural	39.10
	Urbano	60.90
Problemas de aprendizaje	Sí	13.46
	No	86.54
Repite la asignatura	Sí	2.56
	No	97.44

Nota: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

De acuerdo a lo señalado en la tabla 2 se contó con 156 estudiantes de la facultad de Filosofía, con edades comprendidas entre 18 y 36 años, con una media aritmética (M) de 21.33 y una desviación típica (DT) de 2.50. La mayoría de los participantes fueron mujeres, señalaron que vivían en el sector urbano, que no tenían problemas de aprendizaje y que no repitieron la asignatura. Al respecto, las características de la muestra utilizada en este estudio, permitieron obtener valoraciones con diferencias significativas en los puntajes otorgados tanto por hombres, como por mujeres a sus docentes.



Confiabilidad del instrumento

La confiabilidad del instrumento se midió a través de alfa de Cronbach, se obtuvieron puntajes aceptables, estos son: dimensión I .588, dimensión II .745, dimensión III .833, dimensión IV .804, dimensión V .789, dimensión VI .821, dimensión VII .857, dimensión VIII .944 y para el cuestionario total .949.

Puntaje de las dimensiones del Cuestionario (Anexo 3)

Tabla 3.

Ocho dimensiones del cuestionario

Dimensiones	Estadísticos	
	M	DT
I. Puntualidad y asistencia	4.46	.64
II. Cumplimiento del programa académico	4.38	.65
III. Metodología docente	4.25	.72
IV. Materiales de apoyo	4.06	.74
V. Actitud hacia los estudiantes	4.67	.46
VI. Evaluación de los aprendizajes	4.20	.71
VII. Actividades prácticas	4.52	.60
VIII. Satisfacción general	4.23	.89
Total	4.35	.51

Nota: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

Como se observa en la tabla 3, todas las dimensiones presentaron un puntaje superior a la media de la escala, lo que representa que la opinión de los estudiantes, sobre la evaluación docente, es positiva. Sin embargo, en la dimensión *Actitud del profesor hacia los estudiantes* se obtuvo un puntaje más elevado, mientras que la dimensión *Materiales de apoyo* puntuó más bajo. En efecto, para Márquez & Madueño (2015) la actitud del docente es un factor importante en el proceso de evaluación del profesor universitario.



Por lo tanto, se puede decir que la dimensión que más influyó en la opinión de los alumnos fue *Actitud hacia los estudiantes*.

Puntaje de las dimensiones según variables sociodemográficas

Tabla 4.

Opinión de los estudiantes según la variable sexo

Dimensiones	Sexo			
	mujer		hombre	
	M	DT	M	DT
I. Puntualidad y asistencia	4.51	.58	4.31	.79
II. Cumplimiento del programa académico	4.39	.66	4.35	.64
III. Metodología docente	4.31	.65	4.07	.90
IV. Materiales de apoyo	4.11	.69	3.93	.84
V. Actitud hacia los estudiantes	4.67	.45	4.67	.48
VI. Evaluación de los aprendizajes	4.27	.71	4.00	.70
VII. Actividades prácticas	4.52	.53	4.51	.77
VIII. Satisfacción general	4.27	.80	4.14	1.13
Total	4.38	.47	4.24	.61

Nota: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

De acuerdo al sexo de los participantes, la tabla 4 muestra que la opinión de los estudiantes en cada una de las dimensiones del cuestionario se encuentra por encima de la media aritmética. No obstante, en el puntaje total se observa que las mujeres otorgaron un puntaje mayor. Estas evidencias, expresan la participación mayoritaria de mujeres en este estudio. Sin embargo, también se podría interpretar que existe una tendencia favorable por parte de las participantes mujeres para valorar de manera positiva a sus docentes. En cuanto a las dimensiones, tanto para las mujeres como para los hombres la



dimensión *Actitud hacia los estudiantes* presentó un puntaje más alto y *Materiales de apoyo*, un puntaje más bajo.

Tabla 5.

Opinión de los estudiantes según la variable sector de residencia

Dimensiones	Sector			
	rural		urbano	
	M	DT	M	DT
I. Puntualidad y asistencia	4.39	.70	4.51	.60
II. Cumplimiento del programa académico	4.30	.63	4.42	.67
III. Metodología docente	4.10	.73	4.35	.71
IV. Materiales de apoyo	3.94	.74	4.13	.73
V. Actitud hacia los estudiantes	4.68	.42	4.67	.49
VI. Evaluación de los aprendizajes	4.14	.66	4.24	.75
VII. Actividades prácticas	4.45	.62	4.57	.58
VIII. Satisfacción general	4.06	.93	4.35	.85
Total	4.26	.50	4.40	.51

Nota: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

En la tabla 5 se observa la opinión de los estudiantes según la variable sector de residencia, quienes indicaron que vivían en el sector urbano evaluaron la función docente con un puntaje más elevado. La afirmación anterior, indicaría que posiblemente los estudiantes del sector rural conciben de manera diferente la evaluación docente, que los estudiantes del sector urbano. No obstante, los estudiantes que residen en el sector urbano y rural, establecieron mayor puntaje en la dimensión *Actitud hacia los estudiantes* y menor puntaje en la dimensión *Materiales de apoyo*.



Tabla 6.

Opinión de los estudiantes según la variable problemas de aprendizaje

Dimensiones	Problemas de aprendizaje			
	sí		no	
	M	DT	M	DT
I. Puntualidad y asistencia	4.44	.59	4.46	.65
II. Cumplimiento del programa académico	4.32	.69	4.39	.65
III. Metodología docente	3.87	.84	4.31	.69
IV. Materiales de apoyo	3.81	.81	4.10	.72
V. Actitud hacia los estudiantes	4.50	.59	4.70	.43
VI. Evaluación de los aprendizajes	4.15	.58	4.21	.73
VII. Actividades prácticas	4.42	.73	4.54	.58
VIII. Satisfacción general	3.90	.97	4.29	.87
Total	4.18	.52	4.37	.51

Nota: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

La tabla 6 muestra la opinión de los estudiantes según la variable problemas de aprendizaje, quienes señalaron no presentar problemas de aprendizaje evaluaron con un valor más alto en el puntaje total. De acuerdo a lo anterior, es conveniente anotar que posiblemente las dificultades de aprendizaje en los estudiantes sean un componente que este influyendo en la valoración del docente. En cuanto a cada una de las dimensiones, los participantes que indicaron tener problemas de aprendizaje y quienes no, evaluaron con puntaje más alto la dimensión *Actitud hacia los estudiantes* y con un puntaje menor *Materiales de apoyo*. Sin embargo, los estudiantes que tenían problemas de aprendizaje también evaluaron con menor puntaje la dimensión *Metodología docente*. Esta evidencia haría suponer que existe una relación entre las dificultades de aprendizaje y la metodología que aplica el docente en el aula. Por ello, Márquez & Madueño (2015) señalan que la mediación pedagógica es un factor importante en la evaluación docente.



Tabla 7.

Opinión de los estudiantes según la variable repetición de asignatura

Dimensiones	Repite la asignatura			
	sí		no	
	M	DT	M	DT
I. Puntualidad y asistencia	4.42	.57	4.46	.64
II. Cumplimiento del programa académico	4.56	.31	4.37	.66
III. Metodología docente	4.15	.62	4.25	.73
IV. Materiales de apoyo	4.20	.86	4.06	.74
V. Actitud hacia los estudiantes	4.20	1.05	4.68	.43
VI. Evaluación de los aprendizajes	3.70	.90	4.21	.71
VII. Actividades prácticas	4.63	.60	4.52	.60
VIII. Satisfacción general	3.90	1.28	4.24	.89
Total	4.22	.58	4.35	.51

Nota: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

En la tabla 7 se visualiza que los participantes que no han repetido la asignatura asignaron un puntaje total elevado. Los estudiantes que han repetido la asignatura evaluaron con un valor más alto la dimensión *Actividades prácticas* y con un valor más bajo, *Evaluación de los aprendizajes*. De estos resultados, cabría decir que probablemente los estudiantes que han repetido la asignatura no están conformes en la manera como el docente evalúa sus aprendizajes. En tanto que los estudiantes que no han repetido la asignatura puntuaron más alto la dimensión *Actitud hacia los estudiantes* y con un puntaje más bajo, en la dimensión *Materiales de apoyo*.

Tabla 8.

Opinión de los estudiantes según la variable edad

Dimensiones	Rango de edad					
	entre 18-21		entre 22-25		entre 26-36	
	M	DT	M	DT	M	DT
I. Puntualidad y asistencia	4.41	.64	4.57	.61	4.37	.79



II. Cumplimiento del programa académico	4.34	.67	4.49	.59	4.15	.77
III. Metodología docente	4.25	.68	4.31	.77	3.92	.81
IV. Materiales de apoyo	4.07	.69	4.10	.78	3.76	.90
V. Actitud hacia los estudiantes	4.67	.44	4.70	.43	4.56	.76
VI. Evaluación de los aprendizajes	4.07	.76	4.42	.59	4.20	.58
VII. Actividades prácticas	4.54	.61	4.50	.57	4.43	.74
VIII. Satisfacción general	4.23	.86	4.30	.87	3.92	1.31
Total	4.32	.49	4.42	.52	4.16	.65

Nota: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

Para el análisis de la variable edad se procedió a dividir en tres rangos (entre 18 y 21, 22 y 25, 26 y 36). En la tabla 8 se visualiza que la dimensión *Actitud hacia los estudiantes* presentó un puntaje mayor, mientras que *Materiales de apoyo* mostró un puntaje menor, de acuerdo a los rangos definidos. No obstante, en el puntaje total los estudiantes que tenían edades entre 18 y 21 años otorgaron un puntaje más alto y quienes tenían edades entre 26 y 36 años, evaluaron con un puntaje menor. Esto supondría que la edad de los estudiantes, representa un factor de carácter crítico al momento de evaluar al docente.



DISCUSIÓN

A partir de los hallazgos encontrados, se describió la valoración de los estudiantes sobre el desempeño de sus docentes, además se estableció puntajes en todas las dimensiones del cuestionario y se identificó los puntajes según variables sociodemográficas.

Los resultados de esta investigación, establecen que la valoración de los estudiantes sobre el desempeño de sus docentes fue positiva, este dato concuerda con los resultados de Loureiro, Méquez & Otegui (2016) y de Cortez (2018) quienes también señalan una evaluación positiva de los estudiantes hacia sus docentes. No obstante, en los resultados de las investigaciones de los autores referidos se señala que las valoraciones más positivas las realizaban los estudiantes de final de carrera. En esta investigación, no se describe las valoraciones por nivel de estudio.

De igual manera, la dimensión mejor valorada fue Actitud del profesor hacia los estudiantes, similar a los resultados obtenidos por Segovia & Cabello (2017) y de Rodríguez & Coelho (2019). Quienes expresaron que luego de la evaluación del desempeño docente por parte de los estudiantes se estableció una valoración positiva en la dimensión actitud docente.

Contrario a los resultados señalados en líneas anteriores, Andrade, Ramón & Loaiza (2018) demuestran que existen deficiencias de profesorado en habilidades de tipo social, siendo muy poco perceptibles la actitud del docente hacia sus estudiantes. En consecuencia, la actitud del docente hacia los estudiantes puede ser un elemento interesante, tal como lo advierten Márquez & Madueño (2015) quienes señalan que la actitud docente es un factor importante en el proceso de evaluación del profesor universitario.



Por otra parte, llama la atención que la dimensión Materiales de apoyo haya sido la que obtuvo el puntaje más bajo en relación a las demás dimensiones que componen el cuestionario. En este sentido, se podría decir que los materiales de estudio, las tecnologías de la información, el uso de recursos bibliográficos, las lecturas, charlas y debates que se realizaron en clase, fueron cuestionadas de manera estricta por los estudiantes.

Otro hallazgo significativo, demuestra que la valoración en la dimensión Cumplimiento del programa académico fue positiva, lo que concuerda con los resultados de Rodríguez y Coelho (2019) quienes señalaron que la dimensión cumplimiento del programa académico obtuvo valoraciones muy positivas

Cabe considerar, que los docentes de la facultad de Filosofía de la Universidad de Cuenca son evaluados cada periodo académico de acuerdo a lo señalado en la Ley Orgánica de Educación Superior en vigencia desde el año 2010. Es decir, se podría suponer que los docentes ya conocen el proceso de evaluación y posiblemente mejoraron su desempeño docente. Esto podría explicar los resultados positivos descritos en esta investigación.

Asimismo, es probable que los estudiantes que participaron en este estudio hayan valorado a sus docentes de acuerdo al enfoque por competencias. Puesto que, la Constitución de la República del Ecuador en vigencia desde el año 2008, señala que a través de la educación se desarrollará en los estudiantes competencias y capacidades. Por consiguiente, se podría decir que los docentes en la facultad de Filosofía de la Universidad de Cuenca aplican metodologías según el enfoque por competencias.

Con respecto al cuestionario de opinión del estudiante sobre la docencia, su utilidad fue óptima y la adaptación lingüística al contexto de aplicación ayudó en la comprensión de las dimensiones y reactivos. No obstante, se debe tomar en cuenta que el cuestionario



está orientado hacia una evaluación del docente en actividades teórico prácticas. Sin embargo, como afirman Rodríguez & Coelho (2019) este instrumento constituye una herramienta de alta confiabilidad, debido a que recoge de manera sistemática la opinión que tienen los estudiantes de sus docentes. De ahí que, para Fernández, Sotolongo & Martínez (2016) los instrumentos para evaluar el desempeño por competencias deben estar de acuerdo con los ámbitos de trabajo y funciones de los docentes.

Por otra parte, desde una perspectiva más general, cabe señalar que el aspecto de la interculturalidad debería desarrollarse en mayor medida dentro de los procesos de evaluación docente. En el caso específico del Ecuador, la Ley de Educación Superior en vigencia desde el año 2010. Según el Art. 5, literal h y el Art. 8, literal g, señalan el derecho a una educación intercultural y a través de esta el fortalecimiento del Estado Constitucional.

Asimismo, si bien las ocho dimensiones del cuestionario de opinión del estudiante sobre la docencia permitieron obtener resultados importantes para esta investigación. Es necesario considerar, que las dimensiones del cuestionario fueron planteadas para un contexto y carrera universitaria específica. Esto difiere del modelo de evaluación docente en el contexto nacional ecuatoriano donde los instrumentos y la metodología de evaluación son los mismos para todas las universidades.

Debe señalarse, que el cuestionario de opinión del estudiante sobre la docencia, se aplicó durante las últimas semanas del periodo académico marzo-agosto 2019, se evitó coincidir con fechas de exámenes finales para que la opinión de los estudiantes no se viera influenciada por sus calificaciones. Además, cabe anotar que se utilizó el instrumento a final de ciclo debido a que los estudiantes en este tramo de su carrera ya conocen el



desempeño de su docente y pueden opinar de manera más efectiva sobre su función académica en el aula.

Finalmente, los estudiantes que participaron en este estudio comprendían edades entre los 18 y 36 años. No obstante, la muestra fue desequilibrada respecto al sexo de los participantes, se trabajó con mayor porcentaje de estudiantes mujeres y en menor porcentaje estudiantes hombres. Esto se debe a que, en la carrera de Educación General Básica de la facultad de Filosofía de la Universidad de Cuenca, el número de estudiantes mujeres matriculadas para el ciclo académico marzo- agosto 2019, fue superior al número de estudiantes hombres matriculados en la misma carrera, por ello la diferencia significativa en cuanto a la participación de hombres y mujeres. Por consiguiente, de haber desarrollado el estudio con una muestra más equilibrada y con un alcance distinto, los resultados hubieran presentado diferentes hallazgos.



CONCLUSIONES

Primera. La valoración del desempeño docente según la opinión de los estudiantes, demostró de manera general una valoración positiva. En este sentido, se podría decir que los docentes están cumpliendo efectivamente con sus funciones y con el trabajo académico desde lo que propone el enfoque por competencias. No obstante, es importante considerar factores puntuales al momento de la evaluación, tales como: edad, sexo, ciclo académico, tipo de materia, repetición de la asignatura y el anonimato al momento de llenar el cuestionario, como elementos claves que influyen en las decisiones de los estudiantes para valorar a sus docentes.

Segunda. La opinión de los estudiantes en todas las dimensiones del cuestionario, demostró que el docente presenta un óptimo desempeño. En consecuencia, la dimensión que manifiesta mayor relevancia es la actitud del docente hacia sus estudiantes. Según esto, en la carrera de Educación General Básica de la facultad de Filosofía de la Universidad de Cuenca, los profesores posiblemente desarrollaron sus competencias profesionales, demostrando así su buen desempeño docente.

Por su parte, la adaptación lingüística realizada al instrumento, logró que las dimensiones utilizadas en el cuestionario asemejaran de manera efectiva el modelo de evaluación docente de la Universidad de Cuenca, lo que permitió la comprensión en los estudiantes al momento de responder el cuestionario.

Tercera. El puntaje de las dimensiones de acuerdo a variables sociodemográficas demostró, que las mujeres evaluaron con puntajes más altos que los hombres y que el porcentaje de participantes de sexo femenino fue superior en relación al sexo masculino.

Los estudiantes que señalaron no tener problemas de aprendizaje, evaluaron con puntajes más altos, mientras que los estudiantes que señalaron tener problemas de aprendizaje evaluaron con puntajes más bajos. Asimismo, los estudiantes que afirmaron

Juan Pablo Pulla Brito



vivir en el sector urbano evaluaron con puntajes más altos que los estudiantes del sector rural.

Por otra parte, los estudiantes que se encontraban repitiendo la asignatura, precisaron un puntaje más bajo en todas las dimensiones, contrario a los que no repitieron la asignatura y que evaluaron con puntajes más altos. Las afirmaciones anteriores, denotan que el factor repetición de la asignatura, podría relacionarse con la evaluación del desempeño docente.

Asimismo, los estudiantes de menor edad evaluaron con puntajes más altos que los estudiantes de mayor edad. Este detalle señala que los estudiantes de mayor edad posiblemente son más críticos al momento de valorar el desempeño docente. En efecto, la edad de los estudiantes podría estar relacionada con la evaluación del desempeño docente.

Cuarta. Si bien los resultados de esta investigación sobre la evaluación docente son positivos, aun no se evidencia un referente estadístico por parte de la Universidad de Cuenca con los resultados de evaluación de los docentes de la facultad de Filosofía, durante los periodos académicos de los años 2018-2019.

De acuerdo a la literatura revisada, México es uno de los países con importantes investigaciones sobre la evaluación del desempeño docente. En el Ecuador, los estudios sobre el tema son escasos, por ello no se ha encontrado un referente de mayor magnitud respecto a lo que sucede en contextos universitarios locales y nacionales.

Quinta. El cuestionario de opinión del estudiante sobre la docencia, es un instrumento de gran utilidad que permite valorar a los docentes desde la perspectiva de los estudiantes ya sea en actividades teóricas, así como actividades prácticas que el docente realiza con los alumnos. No obstante, es importante señalar que los resultados obtenidos mediante la aplicación de cuestionarios de evaluación, no representan la totalidad de la evaluación del



docente universitario, debido a que factores tales como: la coevaluación, autoevaluación y gestión académica son determinantes en el proceso integral de evaluación docente.

Sexta. Las dimensiones utilizadas en el cuestionario de opinión del estudiante sobre la docencia se enmarcan dentro del contexto evaluativo de la Universidad de Cuenca y tienen similitud en su estructura, aun cuando el contexto de aplicación para el cual fue creado el cuestionario haya sido distinto.

Por otra parte, en esta investigación se proporcionó resultados descriptivos para guardar relación con el enfoque propuesto, por lo que los datos alcanzados no fueron objeto de análisis comparativo o relacional.

Séptima. La valoración del desempeño docente según la opinión de los estudiantes de la facultad de Filosofía de la Universidad de Cuenca, demuestra puntajes altos (M) 4.35 superior a la media de la escala. La opinión de los estudiantes en todas las dimensiones del COED, fue positiva. El puntaje de acuerdo a variables sociodemográficas señala que en la variable sexo, las mujeres destacan una media (M) 4.38 y los hombres (M) de 4.24. En la variable sector residencia, sector urbano (M) 4.26 y sector rural (M) 4.40. La variable problemas de aprendizaje (SI) destaca (M) 4.18 y (NO) una (M) 4.37. Variable repetición de la asignatura, SI repite (M) 4.22 y NO repite (M) 4.35. Variable edad, rango entre 18-21 años (M) 4.32, rango entre 22-25 años (M) 4.42 y rango entre 26 -36 años (M) 4.16.

Finalmente, en este estudio se obtuvo hallazgos interesantes que permitieron conocer de manera cercana la evaluación del desempeño del docente universitario. Sin embargo, es importante dejar en contexto las siguientes interrogantes: ¿Los docentes conocen el enfoque por competencias? ¿La metodología aplicada por los docentes es de acuerdo al enfoque por competencias? ¿Los estudiantes saben que su formación académica tiene como finalidad el desarrollo de competencias?

Juan Pablo Pulla Brito



RECOMENDACIONES

En base a los resultados obtenidos y con la finalidad de que haya retroalimentación, se presentará informes individuales a los docentes de acuerdo a la asignatura respectiva en la cual fueron evaluados.

Continuar investigado sobre la evaluación del docente en el contexto local para encontrar nuevos hallazgos que permitan desarrollar de manera especial el conocimiento sobre el desempeño de los profesores universitarios.

Que la academia, a través de las instancias correspondientes exponga a mayor detalle los resultados y consecuencias de la evaluación de los docentes, debido a que esto ayudaría en la obtención de mayor información para investigaciones posteriores.

Que la Universidad de Cuenca, haga visible a través de los medios oportunos, la publicación de resultados actuales sobre los procesos de evaluación que lleva esta entidad académica.

Promover desde la Universidad de Cuenca la investigación sobre la evaluación del desempeño docente, con la finalidad de generar nuevo conocimiento sobre este tema de estudio.

Mantener la línea de investigación y desarrollar estudios con docentes universitarios, para conocer desde otra perspectiva la evaluación de su desempeño y a la vez interpretar la posición del docente en el contexto evaluativo universitario. Por ello y como una segunda fase de esta investigación, se propone realizar un estudio con los docentes evaluados, el enfoque sería cualitativo tomando como base las dimensiones del cuestionario de opinión del estudiante sobre la docencia.

Por último, se recomienda tomar como referencia los resultados de este trabajo, puesto que los hallazgos conseguidos en esta investigación podrían servir como base para futuros estudios sobre la evaluación del desempeño del docente universitario.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, F. (2017). El currículo basado en competencias profesionales integradas en la universidad ecuatoriana. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(31), 129–154. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243152008008%0A>Cómo
- Almuíñas, J., & Galarza, J. (2018). *La evaluación del desempeño docente universitario. experiencias institucionales y nacionales*. Guayaquil, Ecuador.
- Andrade, P., Ramón, L., & Loaiza, M. (2018). Aplicación del SEEQ como instrumento para evaluar la actividad docente universitaria. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 259–275. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.260741>
- Aquino, S., Izquierdo, J., & Echaz, B. (2013). Evaluación de la práctica educativa: una revisión de sus bases conceptuales. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1–21.
- Aristimuño, A. (2015). Las competencias en la educación superior: ¿demonio u oportunidad? Las competencias en la educación superior: ¿demonio u oportunidad?. Recuperado de <https://doi.org/http://www.upf.edu/bolonya/butlletins/2005/febrer1/demonio.pdf>
- Asamblea Constituyente de Ecuador. (2008). *Constitución del Ecuador*. Quito, Ecuador.
- Basantes, R., Coronel, J., & Vinuesa, A. (2016). Impacto d la evaluación y acreditación de las carreras profesionales ofertadas por la Universidad Nacional de Chimborazo desde la percepción de los estudiantes. *Revista Ciencia UNEMI*, 9(21), 36–47.
- Beech, J., Cox, C., Crouch, L., Delich, A., Gazmuri, R., Gove, A., & Silveira, G.



- (2009). *Políticas educativas y cohesión social en América Latina*. Chile: Uqbar.
- Bonnefoy, J., & Armijo, M. (2005). *Indicadores de desempeño en el sector público*. Santiago de Chile: CEPAL, Naciones Unidas. Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/5611>
- Cano, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. La Muralla.
- Caride, J. (2002). Construir la profesión: la Educación Social como proyecto ético y tarea cívica. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (9), 91–125.
- Carvajal, A. (2015). Contribución de la evaluación de desempeño al desarrollo profesional del docente universitario. *Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas*, 6(1), 72–86.
- Casero, A. (2016). Deconstrucción del “buen profesor”. Análisis de las características formales y no formales de la docencia universitaria. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2), 1–14. <https://doi.org/10.7203/relieve.22.2.9419>
- Castillo, S., & Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid, España: Pearson. Recuperado de www.pearsoneducacion.com
- CEACES. (s. f). *Consejo de Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior (CEACES)*. Recuperado de <https://www.caces.gob.ec/quienes-somos>
- Chaparro, G., Romero, L., Rincón, E., & Jaime, L. (2008). Evaluación de desempeño docente.
- Cortez, L. (2018). Desempeño docente en la formación de estudiantes de Bioquímica y Farmacia, Universidad Técnica de Machala. *Revista Cumbres*, 4(2), 91–103.



Consejo de Educación Superior. (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior (LOES)*.

Quito, Ecuador.

Consejo de Educación Superior. (2016). *Reglamento de carrera y escalafón del*

profesor e investigador de educación superior. Quito, Ecuador.

Cubillos, M., & Rozo, D. (2009). El concepto de calidad: Historia, evolución e

importancia para la competitividad. *Revista Universidad de La Salle*, (48), 80–99.

De Zan, A., Paipa, L., & Parra, C. (2014). Las competencias: base para la

internacionalización de la Educación Superior. *Revista Educación en Ingeniería*,

(11), 44–54.

Duque, E. (2005). Revisión del concepto de calidad del servicio y sus modelos de

medición. *Revista Innovar. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 15(25),

64–80. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81802505>

Espinoza, C. (2016). Desempeño docente y calidad educativa en las facultades de

Ingeniería del Perú. *Horizonte de la Ciencia*, 6(10), 141.

<https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2016.10.211>

Fernandes, D., Sotolongo, M., & Martínez, C. (2016). La evaluación del desempeño por

competencias: Percepciones de docentes y estudiantes en la educación superior.

Formacion Universitaria, 9(5), 15–24. [https://doi.org/10.4067/S0718-](https://doi.org/10.4067/S0718-50062016000500003)

[50062016000500003](https://doi.org/10.4067/S0718-50062016000500003)

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.

<https://doi.org/10.14507/epaa.v22n15.2014>

González, I., & López, A. (2010). Sentando las bases para la construcción de un modelo



de evaluación a las competencias docentes del profesorado universitario. *RIE*, 28(2), 403–423.

Gonzalez, L., & Espinoza, Ó. (2008). Calidad de la educación superior: concepto y modelos. *Calidad en la educación*, 28, 248–276.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill Education.

Huerta, J., Pérez, I., & Castellanos, A. (2010). Reflexión Acción en torno a la formación y evaluación de competencias. *Desarrollo Curricular Por Competencias Profesionales Integrales*.

Jaik, A. (2013). *Competencias Educativas: Una mirada a la Educación Superior*. México ISBN: 978-607-9063-17-7. Recuperado de <http://redie.mx/librosyrevistas/libros/competenciasinvestigativas.pdf>

Lizasoain, L., Etxeberria, J., & Lukas, J. (2017). Propuesta de un nuevo cuestionario de evaluación de los profesores de la Universidad del País Vasco. Estudio psicométrico, dimensional y diferencial. *RELIEVE - Revista Electronica de Investigacion y Evaluacion Educativa*, 23(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.23.2.10436>

Loureiro, S., Míguez, M., & Otegui, X. (2016). Desempeño docente en la enseñanza universitaria: análisis de las opiniones estudiantiles. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 7(1), 55. <https://doi.org/10.18861/cied.2016.7.1.2576>

Lukas, J., Etxeberria, K., Lizasoain, L., & Etxecerria, J (2017). percepciones del alumnado universitario sobre la evaluación. *Bordón revista de pedagogía*, 103-122.



- Mantilla, M., Tobar, G., Arias, M., & Ríos, G. (2018). Competencias del contador-auditor en el perfil de egreso. Caso Universidad Técnica de Ambato, Ecuador. *Actualidad Contable FACES*, 21(37). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=25755483005>
- Maquil, J. (2011). Nuevos desafíos en la formación del profesorado. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 13.
- Márquez, L., & Madueño, M. (2016). Propiedades psicométricas de un instrumento para apoyar el proceso de evaluación del docente universitario. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(2), 53–61. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412016000200004&lang=pt%0Ahttp://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v18n2/1607-4041-redie-18-02-00053.pdf
- Martínez, G., & Guevara, A. (2015). La evaluación del desempeño docente. *Ra Ximhai*, 11(4), 113–124. <https://doi.org/10.35197/rx.11.01.e2.2015.07.gm>
- Mazón, J., Martínez, J., & Martínez, A. (2009). La evaluación de la función docente mediante la opinión del estudiante. Un nuevo instrumento para nuevas dimensiones: COED. *Revista de la Educación Superior*, 38(149), 113–140.
- Mollis, M. (2014). Administrar la crisis de la educación pública y evaluar la calidad universitaria en América Latina: dos caras de la misma reforma educativa. *Revista de la educación superior*, 1(169), 25–45. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v43n169/v43n169a3.pdf>
- Montoya, J., Arbesú, I., Contreras, G., & Serrato, S. (2014). Evaluación de la docencia universitaria en México, Chile y Colombia: análisis de experiencias. *Revista*



Iberoamericana de Evaluación Educativa, 7(2), 15–42.

Moreira, L., & Santos, M. (2016). Evaluando la enseñanza en la Educación Superior:

Percepciones de docentes y discentes. *Revista Electronica de Investigacion*

Educativa, 18(3), 19–36.

Murillo, J., & Román, M. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la educación

en América Latina. *Revista Iberoamericana de educación*, 53(53), 97–120.

Olavarrieta, J., Gómez, M., & García, N. (2014). Estudio sobre el uso de cuestionarios

de opinión de alumnos sobre profesores como método de evaluación docente en

una universidad privada de México. *Revalue. Revista de Evaluación Educativa*,

3(2), 173–198.

Pérez, Á. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones

pedagógicas. *Cuadernos de Educación de Cantabria*, 1–31.

Pimienta, J. (2014). Elaboración y validación de un instrumento para la medición del

desempeño docente basado en competencias. *REDU. Revista de Docencia*

Universitaria, 12(2), 231. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5648>

Poblete, F., Linzmayer, L., Matus, C., Garrido, A., & Flores, C. (2018). Percepción de

estudiantes de pedagogía en educación física hacia sus profesores. *Retos*, (33),

143–147.

Rodríguez, H. (2007). El paradigma de las competencias hacia la educación superior.

Revista Facultad de Ciencias Económicas: investigación y reflexión, 15(1).

Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90915108>

Rodríguez, L., & Coelho, B. (2019). Evaluación del desempeño de los docentes de la

asignatura Histología y Embriología. *Educación Médica Superior*, 32(3), 1–14.



Recuperado de www.ems.sld.cu/index.php/ems/rt/printerFriendly/1490/700

Rojas, C. (2011). Ética profesional docente: Un compromiso pedagógico humanístico.

Revista Humanidades: Revista de la Escuela de Estudios Generales, 1(1), 1–22.

Romero, T., & Martínez, A. (2017). Construcción de instrumentos de evaluación del

desempeño docente universitario desde una perspectiva cualitativa. *Revista*

Universitaria del Caribe, 18(1), 34–43. <https://doi.org/10.5377/ruc.v18i1.4800>

Romo, J. (2013). Evaluación Comprehensive del Desempeño Docente. *Conciencia*

Tecnológica, (46), 52–55.

Sacristán, J. (2011). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo*. Ediciones Morata.

Sacristán, J. (2010). La carrera profesional para el profesorado. *Revista*

Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24(2), 243–260.

Segovia, C., & Cabello, J. (2017). Evaluación docente desde la percepción del

estudiante. *Lex*, 15(19), 409–432.

Tobon, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por

ciclos propedéuticos. *Acción Pedagógica*, (16), 14–28.

Tünnermann, C. (2006). *Pertinencia y calidad de la educación superior*. Recuperado de

http://biblio2.url.edu.gt:8991/libros/leccion_inaugural2006texto.pdf

UNESCO. (2008). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo xxi:*

visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la

educación superior. París. Recuperado de [https://www.monografias.com/trabajos-](https://www.monografias.com/trabajos-pdf4/declaracion-mundial-educacion-superior/declaracion-mundial-educacion-superior.pdf)

[pdf4/declaracion-mundial-educacion-superior/declaracion-mundial-educacion-](https://www.monografias.com/trabajos-pdf4/declaracion-mundial-educacion-superior/declaracion-mundial-educacion-superior.pdf)

[superior.pdf](https://www.monografias.com/trabajos-pdf4/declaracion-mundial-educacion-superior/declaracion-mundial-educacion-superior.pdf)



Universidad de Cuenca

Universidad de Cuenca. (2015). *Modelo Educativo de la Universidad de Cuenca*.

Cuenca, Ecuador.

Universidad Nacional del Educación. (2016). *Modelo Pedagógico de la Universidad*

Nacional del Educación (UNAE).



ANEXOS

Anexo 1: Consentimiento informado

Título: Opinión de estudiantes de la facultad de Filosofía de la Universidad de Cuenca sobre el desempeño docente.

	Nombres completos	N° Cédula	Institución a la que pertenece
Investigador	Juan Pablo Pulla Brito	0301393724	Universidad de Cuenca

Usted está invitado(a) a participar en este estudio que se está llevando a cabo durante el ciclo académico marzo-agosto 2019 en la facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca, como parte del proyecto de investigación de la Maestría en Educación, mención Desarrollo del Pensamiento. En este documento llamado "consentimiento informado" se explica las razones por las que se realiza el estudio y cuál será su participación. Después de revisar la información en este consentimiento y aclarar todas sus dudas, podrá tomar una decisión sobre su participación o no en este estudio.

Esta investigación se la realiza debido a la importancia que tiene en la actualidad la evaluación del desempeño docente como elemento fundamental para la mejora académica y para la calidad de la educación superior. El objetivo de esta investigación es conocer de manera directa la opinión que tienen los estudiantes de la carrera de Educación General Básica, sobre el desempeño de sus docentes durante el ciclo académico marzo-agosto 2019.

Se mantendrá la confidencialidad de la información y se establecerá el uso adecuado de los datos. Una vez finalizada la investigación, los estudiantes y la colectividad tendrán acceso a información real y actualizada sobre el desempeño docente en la Carrera de Educación General Básica y a la vez la información que se genere servirá para futuras investigaciones para la academia y sociedad en general.

Como participante tiene derecho a:

- Recibir la información del estudio de forma clara.
- Tener la oportunidad de esclarecer todas sus dudas.
- Decidir si quiere o no participar del estudio.
- Tener acceso a los resultados.
- El respeto de su anonimato (confidencialidad).
- Que se respete su intimidad (privacidad).

Consentimiento informado

Comprendo mi participación en este estudio. Me han explicado en un lenguaje claro y sencillo los procedimientos de la investigación. Todas mis preguntas fueron contestadas. Me permitieron contar con tiempo suficiente para tomar la decisión de participar. Acepto voluntariamente participar en esta investigación.

N° Cédula: _____ Fecha: _____ Firma: _____



Anexo 2: Ficha sociodemográfica

Llene el cuestionario marcando con una **X** donde corresponda y registre los datos donde se solicita.

				Código						
FICHA SOCIODEMOGRÁFICA										
Fecha de aplicación:										
Ciclo que está cursando:										
Repite alguna asignatura:				SI				NO		
Edad:				Señale con una X lo que corresponda						
				Sexo:		Hombre				Mujer
LUGAR DE RESIDENCIA										
Señale con una X lo que corresponda										
Urbano						Rural				
Describa lo que corresponda										
Ciudad:					Parroquia:					
TIENE PROBLEMAS DE APRENDIZAJE										
Señale con una X lo que corresponda				SI				NO		
En el caso de ser afirmativo, describa el tipo de problema.										
TIENE ALGÚN TIPO DE DISCAPACIDAD										
Señale con una X lo que corresponda				SI				NO		
En el caso de ser afirmativo, describa el tipo de discapacidad.										



Anexo 3: Cuestionario de opinión del estudiante sobre la docencia

Estimado estudiante: Por favor lea lo siguiente antes de llenar el cuestionario

Instrucciones: *Lea cada enunciado, elija en la tabla de respuestas y marque con una X sólo una opción para cada respuesta. Evite realizar rayones innecesarios en este cuestionario. Recuerde que su opinión debe ser únicamente sobre su experiencia en esta asignatura.*

Contestar en base a la siguiente escala:

1 (Nunca) 2 (Casi Nunca) 3 (A veces) 4 (Casi siempre) 5 (Siempre)

En la asignatura, el docente:

		NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
		1	2	3	4	5
1	Asiste normalmente a clases.					
2	Si llega a faltar a clases lo notifica con anticipación o lo justifica.					
3	Cumple adecuadamente (comienza y acaba) el horario de clase (es puntual).					
4	Al inicio del ciclo académico da a conocer el programa (objetivos contenidos, metodología) y su extensión.					
5	Cumple con las normas de trabajo acordadas con los estudiantes al principio del ciclo académico.					
6	Ha revisado en clases los contenidos del sílabo.					
7	Cumple con la carga docente de esta asignatura.					
8	En sus exposiciones integra los temas con otras áreas del conocimiento.					
9	Propicia con su método de enseñanza el aprendizaje de los contenidos del sílabo.					
10	Cuando un concepto no queda claro, lo explica de otra manera.					
11	Se preocupa por los problemas de aprendizaje de sus estudiantes.					
12	Consigue que los estudiantes se motiven e interesen por los contenidos del sílabo de esta asignatura.					
13	Utiliza materiales de estudio (textos, apuntes, referencias) apropiados a los objetivos del sílabo.					
14	Se apoya en tecnologías de información tales como internet.					
15	Motiva a los estudiantes a buscar información por cuenta propia.					
16	Fomenta el uso de recursos (bibliográficos o de otro tipo) adicionales a los utilizados en esta asignatura.					



		NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
		1	2	3	4	5
17	Realiza suficientes talleres, lecturas, charlas y debates relacionados con la asignatura.					
18	Es respetuoso/a con los estudiantes.					
19	La clase la desarrolla en un ambiente de respeto.					
20	Es accesible y está dispuesto/a a ayudar a los estudiantes.					
21	Considera las opiniones de los estudiantes.					
22	Su calidad profesional se demuestra en su capacidad para enseñar.					
23	Los exámenes que aplica evalúan fundamentalmente el grado de comprensión de los temas del sílabo.					
24	Desde un principio especificó los criterios y procedimientos de evaluación de la asignatura.					
25	Sus criterios y procedimientos de evaluación son adecuados y justos.					
26	El nivel exigido en sus evaluaciones corresponde con el que se imparten las clases.					
27	Da a conocer las calificaciones en el plazo establecido.					
28	Se preocupa por relacionar lo revisado en clase con aplicaciones o casos prácticos.					
29	Proporciona ejemplos de posibles aplicaciones prácticas de los contenidos revisados.					
30	Explica la relevancia práctica o para el ejercicio profesional de los contenidos de la asignatura.					
31	Propicia la reflexión sobre la relevancia práctica o la utilidad profesional de los temas revisados.					
32	Me he sentido satisfecho/a asistiendo a sus clases.					
33	He aprendido bastante en esta asignatura.					
34	Tengo una buena impresión del profesor/a.					
35	Recomendaría sus clases a otros estudiantes.					
36	Si tuviera oportunidad, tomaría otra asignatura con este docente.					

Fuente: Mazón, Martínez & Martínez (2009)

Fecha:

Día	Mes	Año

Gracias por su participación