28(1): 59-66, 2025

SCIÉNDO

Esta obra está publicada bajo la licencia
CC BY 4.0

Evaluación del desempeño docente universitario en educación a distancia

Evaluation of university teaching performance in distance education

Jose Elias Carranza Alvarado[1*]; Manga Ruth Meregildo Gómez[2]

Universidad Nacional de Trujillo. Av. Juan Pablo II s/n. Ciudad Universitaria, Trujillo, Perú.

*Autor correspondiente: **jecarranzaa@unitru.edu.pe** (J. Carranza).

Fecha de recepción: 29 12 2024. Fecha de aceptación: 18 03 2025.

RESUMEN

El estudio explora las percepciones de los docentes universitarios sobre la evaluación de su desempeño en la educación a distancia. Se emplearon entrevistas a profundidad y observación participante con seis docentes del área de Estudios Generales. Los hallazgos revelaron percepciones diversas influenciadas por factores como la estabilidad laboral, el tipo de institución y las metas profesionales. Emergieron cuestionamientos hacia la falta de conocimiento de las normativas evaluativas, la subjetividad de los instrumentos y los propósitos institucionales percibidos. Además, emociones como estrés, frustración y ansiedad reflejaron las tensiones propias del contexto virtual. El estudio concluye que incrementar la transparencia y desarrollar lineamientos claros y comunes en la evaluación docente son pasos esenciales para reducir la subjetividad y fomentar una experiencia evaluativa más equitativa y formativa.

Palabras clave: percepción; evaluación; desempeño; docente; universidad.

ABSTRACT

This study explores university teachers' perceptions of performance evaluation in the context of distance education. In-depth interviews and participant observation were conducted with six faculty members from the General Studies area. The findings revealed diverse perceptions influenced by factors such as job stability, institutional type, and professional goals. Concerns emerged regarding the lack of awareness about evaluation regulations, the subjectivity of the instruments, and the perceived institutional purposes. Furthermore, emotions such as stress, frustration, and anxiety highlighted the inherent tensions of the virtual environment. The study concludes that increasing transparency and developing clear, common guidelines for teacher evaluation are essential steps to reduce subjectivity and promote a more equitable and formative evaluation experience.

Keywords: perception; evaluation; performance; teacher; university.

INTRODUCCIÓN

La evaluación del desempeño docente en el ámbito universitario ha experimentado transformaciones significativas debido a la necesidad de garantizar la calidad educativa y responder a los retos que plantea la educación a distancia. Este proceso se ha convertido en un elemento clave para medir tanto las competencias pedagógicas de los docentes como su capacidad para adaptarse a las innovaciones tecnológicas y metodológicas (Martínez y García, 2017). En este contexto, las universidades han elevado las expectativas hacia sus docentes, exigiendo no solo competencias en la gestión de entornos virtuales, sino también un dominio avanzado de tecnologías digitales (Kimmons y Veletsianos, 2018; Nguyen, 2015). La capacitación docente en estas herramientas tecnológicas resulta fundamental para garantizar su adaptación y desempeño efectivo en este entorno cambiante (Darling-Hammond et al., 2017).

Desde una perspectiva internacional, la evaluación del desempeño docente está guiada por diversas propuestas que buscan asegurar la calidad educativa en diferentes contextos. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) destaca la relevancia de establecer sistemas evaluativos que integren la rendición de cuentas con el desarrollo profesional,

promoviendo enfoques formativos y sumativos (Huber y Skedsmo, 2016). Por su parte, el Centro de Investigación sobre el Aprendizaje y la Enseñanza (CRLT, 2022) de la Universidad de Michigan ha diseñado directrices centradas en la individualización de los procesos evaluativos, reconociendo las contribuciones específicas de cada docente en áreas como la instrucción en el aula, el desarrollo curricular y la mentoría estudiantil. Asimismo, la UNESCO aboga por lineamientos que fomenten una evaluación integral de las competencias docentes, incluyendo herramientas como la autoevaluación y la retroalimentación de colegas y estudiantes (Chacón-Víquez, 2021; UNESCO, 2021). En América Latina, iniciativas como el proyecto Tuning se enfocan en identificar competencias clave para cada área de estudio, promoviendo la colaboración interinstitucional para fortalecer la calidad educativa (Tuning Academy, 2023).

En el Perú, la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) establece condiciones básicas de calidad que, de manera indirecta, impactan en los procesos de evaluación docente al garantizar estándares en la enseñanza. De forma complementaria, el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) ofrece directrices enfocadas en la certificación de competencias, promoviendo procesos de autoevaluación en los que se involucran los docentes (SINEACE, 2022). Adicionalmente, el Ministerio de Educación, a través del Decreto Supremo 016-2015, desarrolla una Política de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior, identificando pilares como la promoción del desempeño docente y el reconocimiento de la mejora continua. Sin embargo, aunque estas medidas son fundamentales para la mejora educativa, no establecen parámetros claros que aseguren una evaluación estandarizada y efectiva del desempeño docente.

Por otro lado, la Ley Universitaria 30220 regula aspectos clave del trabajo docente, como funciones, requisitos y régimen laboral, pero carece de lineamientos específicos sobre evaluación de desempeño. La Red Peruana de Universidades (RPU) publicó en 2020 lineamientos sobre el perfil del docente universitario, identificando áreas clave como docencia, investigación, gestión académico-administrativa y responsabilidad social. En este documento, se evidencia que las universidades priorizan instrumentos como evaluaciones estudiantiles, evaluaciones internas y publicaciones académicas. Sin embargo, el informe destaca la falta de homogeneidad en los criterios evaluativos, particularmente en instituciones de la región La Libertad, donde las universidades enfrentan desafíos en la implementación de estándares claros y uniformes.

A pesar de los avances en las estrategias de evaluación docente y su impacto en la calidad educativa, persiste una falta de consenso sobre los criterios y modelos que deberían guiar estos procesos. Esta disparidad genera prácticas evaluativas fragmentadas, dificultando el diseño de sistemas efectivos y homogéneos que consideren tanto los logros administrativos como las competencias pedagógicas de los docentes.

En cuanto a los antecedentes del estudio, Valentini y Duarte (2022) analizaron las percepciones de 96 docentes mexicanos sobre la evaluación profesional en el marco de la Reforma Educativa 2012-2018. Sus hallazgos subrayaron la utilidad de la evaluación para identificar fortalezas y debilidades, pero señalaron problemas como la descontextualización de criterios y la percepción de amenazas asociadas al proceso, generando desmotivación en el profesorado. Por su parte, Aravena et al. (2022) exploraron las percepciones de 160 docentes y 120 directivos chilenos, revelando tensiones entre ambos grupos respecto al acompañamiento pedagógico: mientras que los directivos valoraron este proceso como una herramienta de desarrollo profesional, los docentes lo percibieron como un mecanismo de supervisión. Estos estudios enfatizan la necesidad de enfoques evaluativos contextualizados y colaborativos.

En el contexto peruano, Vidal (2023) exploró las percepciones de docentes universitarios sobre las evaluaciones en una institución privada, identificando que la predominancia de encuestas estudiantiles introduce sesgos que limitan su impacto formativo. Asimismo, Moreno (2020) documentó experiencias de cuatro docentes universitarios, destacando la desconfianza hacia los procesos evaluativos y la desconexión entre los objetivos institucionales y las prácticas pedagógicas. Estos antecedentes reflejan tensiones comunes en los sistemas evaluativos, como la subjetividad de los instrumentos y la dificultad de equilibrar las demandas administrativas con la mejora pedagógica.

Dado este panorama, el presente estudio se centra en explorar y comprender las percepciones de los docentes universitarios de estudios generales sobre la evaluación de su desempeño en la educación a distancia.

METODOLOGÍA

Este estudio, basado en un enfoque cualitativo, adopta un diseño fenomenológico hermenéutico para explorar e interpretar las experiencias subjetivas de los docentes universitarios en torno a la evaluación de su desempeño. Este diseño se justifica por su

DOI: http://dx.doi.org/10.17268/sciendo.2025.008

capacidad para captar los significados atribuidos por los participantes a sus vivencias, situándolos en su contexto cultural y social (Van Manen, 2016; Álvarez-Gayou, 2003). Según Heidegger (1962), este enfoque permite comprender cómo las experiencias están mediadas por el trasfondo histórico, cultural y relacional, lo que lo hace especialmente pertinente para el análisis de fenómenos educativos.

La muestra estuvo conformada por seis docentes del área de Estudios Generales de universidades licenciadas por la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (Sunedu) en la región La Libertad, Perú. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo intencional, atendiendo a criterios específicos: edad entre 35 y 55 años, experiencia mínima de cinco años en docencia superior y al menos dos años de permanencia en la universidad donde manifiestan mayor carga horaria. Además, se consideró su disposición para participar en entrevistas. La heterogeneidad de los contextos institucionales representados por los participantes (universidades públicas y privadas) aportó una visión enriquecida de los procesos evaluativos. Las características detalladas de los participantes, incluyendo edad, género, condición laboral y años de experiencia, se presentan en la Tabla 1. Este enfoque se alinea con los planteamientos de Hernández et al. (2014), quienes destacan la importancia de seleccionar casos que permitan obtener perspectivas profundas y variadas, así como con las propuestas de Mertens (2005) y Creswell (2018) sobre el muestreo cualitativo en investigaciones fenomenológicas.

Para la recolección de datos se emplearon tres técnicas principales: observación no estructurada, observación participante y entrevistas a profundidad. La observación no estructurada sirvió como punto de partida para explorar el fenómeno de manera abierta, mientras que la observación participante permitió registrar interacciones naturales en entornos virtuales y presenciales. Estas observaciones enriquecieron la comprensión de las prácticas evaluativas y complementaron la información obtenida en las entrevistas. Las entrevistas, diseñadas y validadas por juicio de expertos, siguieron las recomendaciones de Creswell y Poth (2018) para garantizar la credibilidad del instrumento. Se realizaron entre 2021 y 2023, tanto de forma presencial como virtual, con una duración aproximada de 60 a 90 minutos.

Además, se realizó un análisis de contenido para explorar interacciones en medios digitales como WhatsApp y plataformas de videoconferencia, lo que permitió captar percepciones que no emergieron en las entrevistas. Este método, inspirado en los principios de Krippendorff (1989), facilitó la triangulación de datos para reforzar el rigor metodológico.

El análisis de los datos se llevó a cabo mediante un proceso iterativo que incluyó etapas de transcripción, codificación inicial y análisis interpretativo para profundizar en los significados subyacentes. Este enfoque permitió identificar categorías temáticas emergentes y establecer conexiones entre los datos recopilados, siguiendo las recomendaciones metodológicas de Hernández et al. (2014) y Creswell (2018). Cada categoría fue respaldada con ejemplos representativos, para garantizar una interpretación sólida (Berg, 2004).

Para el rigor del estudio, se consideraron criterios clave como credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad (Hernández et al., 2014). La credibilidad se garantizó mediante la triangulación de métodos y fuentes, mientras que la transferibilidad se fortaleció proporcionando detalles contextuales ricos. La confirmabilidad se alcanzó al basar las interpretaciones exclusivamente en los datos recopilados.

Se obtuvo el consentimiento informado de los participantes, asegurando su derecho a retirarse en cualquier momento y garantizando la confidencialidad mediante el uso de códigos anónimos. El estudio cumplió con los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki (World Medical Association [WMA], 2013) y las directrices de la British Educational Research Association [BERA], 2018), asegurando altos estándares de ética e integridad.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis de los datos se desarrolló en dos fases principales. En la primera fase, se implementó una inmersión inicial a través de observación no estructurada y revisión de discursos docentes en entornos digitales.

Tabla 1
Caracterización de los participantes

Universidad	Participantes	Edad	Sexo	Condición	Años de experiencia en docencia universitaria
Pública	1	55	H	Nombrado	22
Privada A	2	48	M	Nombrada	20
Privada B	3	41	H	Nombrado	15
Privada C	4	39	M	Contratada	13
Privada D	5	36	H	Contratado	10
Privada E	6	40	H	Contratado	15

Esto permitió una exploración abierta del fenómeno sin imponer categorías predeterminadas, facilitando la identificación de temas emergentes. Como resultado de este proceso, se estableció un sistema preliminar de categorías, sintetizado en la Tabla 2.

Tabla 2
Categorías en la inmersión inicial

	Categorías
Percepción de los docentes universitario sobre la evaluación de su desempeño	Significado de la evaluación
	Experiencia subjetiva de la evaluación
	Expectativas sobre la evaluación
	Emociones en la evaluación

A partir de esta base inicial, se llevó a cabo un análisis cualitativo detallado mediante la codificación de los datos obtenidos en entrevistas a profundidad y observación participante. Siguiendo un enfoque inductivo, como sugieren Hernández et al. (2014) y Creswell y Poth (2018), se identificaron subcategorías y códigos que enriquecieron la interpretación de los hallazgos. La estructura final de categorías y subcategorías se presenta en la Tabla 3.

Tabla 3
Sistema de categorías y subcategorías en la inmersión profunda

Categorías	Subcategorías y códigos
Significado de la evaluación	- Propósito de la evaluación (SPE) - Interpretación de las normativas de evaluación (SIN) - Valoración del desempeño docente (SVD)
Experiencia subjetiva de la evaluación	- Percepción de la justicia en la evaluación (EPJ) - Pertinencia de criterios y métodos de evaluación (EPE) - Percepción de presión o coerción en la evaluación (EPP) - Comparación de procesos de evaluación (ECP)
Expectativas sobre la evaluación	- Finalidad de la evaluación (XFE) - Transparencia y justicia (XTJ) - Rol del evaluador (XRE) - Utilidad de los resultados de evaluación (XUR) - Acompañamiento y retroalimentación (XAR) - Frecuencia e incentivos (XFI)
Emociones en la evaluación	- Ansiedad y estrés ante la evaluación (MAE) - Confianza o inseguridad (MCI) - Frustración o satisfacción con los resultados (MFS) - Alivio o agobio posevaluación (MAA)

En la etapa siguiente, se realizó un análisis temático orientado a profundizar en los significados que los docentes atribuyen a sus experiencias en la evaluación de desempeño. Este procedimiento facilitó la identificación de temas centrales que emergieron de los datos, proporcionando una estructura interpretativa clara para cada categoría y subcategoría. En línea con las recomendaciones de Berg (2004), se seleccionaron al menos tres ejemplos representativos de unidades (relato relevante) para sustentar cada categoría, garantizando que los hallazgos estuvieran firmemente respaldados por las narrativas de los participantes. A continuación, se presentan y discuten los hallazgos más relevantes, ilustrados con fragmentos representativos de las entrevistas.

Percepción de la evaluación: herramienta formativa o control administrativo

El análisis reveló que los docentes tienen una percepción ambivalente sobre la evaluación de su desempeño. Mientras algunos la consideran una herramienta con potencial formativo, otros la perciben como un mecanismo de control institucional que prioriza la burocracia sobre la mejora pedagógica. Esta dualidad evidencia la tensión entre la función ideal de la evaluación y su implementación en la práctica universitaria. Por un lado, se destaca la importancia de la evaluación como una oportunidad para la mejora profesional, siempre que esté acompañada de un proceso de retroalimentación continua:

"*Si recibiera retroalimentación constante, podría innovar en mis clases*" (P1).

Sin embargo, también emerge una visión crítica, en la que los docentes perciben la evaluación como un trámite administrativo que responde a exigencias institucionales sin un impacto real en el desarrollo de sus competencias:

"*Nos evalúan solo para cumplir metas institucionales, no para ayudarnos a crecer como docentes*" (P3).

Esta percepción refleja la contradicción entre los objetivos declarados de la evaluación docente y su ejecución real. Varios participantes mencionaron que los criterios utilizados en los procesos evaluativos no siempre reflejan la complejidad de la enseñanza universitaria:

"*Se supone que evalúan nuestras competencias, pero todo se reduce a completar reportes*" (P6).

Estos hallazgos coinciden con los planteamientos de Foucault (1975), quien argumenta que los sistemas de evaluación pueden operar como dispositivos de control dentro de las instituciones, regulando el comportamiento docente en lugar de fomentar su desarrollo profesional. Asimismo, se alinean con las observaciones de Gómez y Valdés (2019), quienes advierten que la burocratización de la evaluación limita su función formativa y refuerza una lógica de vigilancia. Además, la desconexión entre los instrumentos de evaluación y los contextos educativos específicos, señalada en este estudio, ha sido documentada en investigaciones previas (Martínez-Mínguez et al., 2019), lo que sugiere la necesidad de diseñar sistemas de evaluación contextualizados y alineados con las prácticas docentes.

Impacto emocional y tensiones laborales

El análisis evidenció que la evaluación docente no solo tiene implicaciones académicas y profesionales, sino también un fuerte impacto emocional en los docentes, especialmente entre aquellos con contratos temporales. La incertidumbre sobre cómo se utilizan los resultados y la falta de control sobre los criterios evaluativos generan sentimientos de estrés, ansiedad y frustración, lo que puede afectar su bienestar y desempeño.

Uno de los principales factores de tensión es la relación entre evaluación y estabilidad laboral. Los docentes con contratos temporales perciben la evaluación como un factor determinante para la continuidad de su empleo, lo que genera un clima de inseguridad:

"*Siempre siento que mi estabilidad laboral depende de resultados que no controlo*" (P4).

Además del temor a los efectos administrativos de la evaluación, los docentes experimentan una sensación de vigilancia constante, donde la evaluación es vista más como un mecanismo de supervisión que como una oportunidad de mejora:

"*Parece que todo el tiempo estamos siendo observados, pero no nos dicen cómo mejorar*" (P5).

Estas emociones y percepciones reflejan las tensiones estructurales del sistema evaluativo, las cuales, según Deci y Ryan (1985), pueden afectar la motivación intrínseca de los docentes y generar un entorno de trabajo poco propicio para el desarrollo profesional. De manera similar, Maslach y Leiter (2017) advierten que la evaluación, cuando se percibe como una fuente de presión en lugar de apoyo, puede contribuir al desgaste emocional y reducir la satisfacción laboral.

Las repercusiones de esta carga emocional no se limitan al entorno profesional, sino que también afectan la vida personal de los docentes, como lo expresa un participante:

"*El estrés por las evaluaciones afecta incluso mi vida fuera del trabajo. A veces pienso en renunciar*" (P2).

Este hallazgo resalta la necesidad de rediseñar los procesos evaluativos para que sean más equitativos y formativos, minimizando los factores de estrés y promoviendo un ambiente de aprendizaje y desarrollo continuo. La literatura respalda esta necesidad, señalando que los sistemas de evaluación que incluyen acompañamiento y retroalimentación constructiva pueden reducir los efectos negativos del estrés evaluativo y mejorar el desempeño docente (Carless y Winstone, 2020).

Inequidad y subjetividad en los criterios evaluativos

Los docentes expresaron preocupaciones sobre la falta de objetividad en los instrumentos de evaluación utilizados en sus instituciones. En particular, señalaron que las encuestas estudiantiles, uno de los mecanismos más empleados en la evaluación del desempeño docente, presentan sesgos significativos, ya que los estudiantes no siempre basan sus respuestas en criterios pedagógicos, sino en factores subjetivos y emocionales.

"*Los estudiantes no siempre son justos; muchas veces evalúan en base a simpatías, no a lo que enseñas*" (P6).

Este hallazgo coincide con Moreno (2020), quien advierte que las encuestas estudiantiles priorizan aspectos emocionales y superficiales, lo que compromete su validez como herramienta de evaluación del desempeño docente. Stroebe (2020) refuerza esta postura al señalar que estos instrumentos pueden distorsionar la enseñanza al incentivar estrategias orientadas a obtener evaluaciones favorables por parte de los estudiantes, en lugar de fomentar prácticas docentes centradas en la mejora pedagógica.

Otro aspecto crítico señalado por los participantes es que las encuestas no incluyen indicadores que evalúen la innovación pedagógica ni el uso de estrategias didácticas avanzadas, sino que se centran en aspectos administrativos sin relación directa con la calidad educativa.

"*Las encuestas no incluyen preguntas sobre innovación o estrategias didácticas, solo cosas como si contestas correos rápido*" (P3).

Este hallazgo es consistente con lo planteado por Stroebe (2020), quien argumenta que las encuestas estudiantiles, al no estar diseñadas para medir el desempeño docente desde un enfoque pedagógico, pueden favorecer prácticas de enseñanza más superficiales y reducir el énfasis en metodologías innovadoras.

Otra preocupación expresada por los docentes fue la falta de capacitación de los evaluadores, lo que afecta la validez y confiabilidad del proceso evaluativo. En muchos casos, las personas encargadas de supervisar el desempeño docente no cuentan con experiencia suficiente en las áreas que evalúan:

"*Las personas que supervisan muchas veces no tienen idea de lo que implica enseñar en nuestras áreas*" (P1).

Este problema ha sido documentado en estudios como el de Boring et al. (2021), quienes encontraron que la capacitación de los evaluadores es un factor clave para garan-

tizar la equidad y efectividad en la evaluación docente, ya que la falta de formación puede generar interpretaciones erróneas y sesgadas de la práctica pedagógica.

Dado este panorama, es fundamental que los sistemas de evaluación docente incorporen criterios alineados con la calidad pedagógica y la innovación en la enseñanza, así como procesos de formación para evaluadores que aseguren su idoneidad en la valoración del desempeño docente.

Retroalimentación y acompañamiento pedagógico

Si bien los docentes identificaron múltiples limitaciones en el proceso evaluativo, también resaltaron la importancia de recibir retroalimentación formativa que les permita mejorar su desempeño. Sin embargo, señalaron que el acompañamiento actual es insuficiente y más orientado a la detección de errores que al desarrollo profesional:

"*Si nos dieran más feedback durante el ciclo, podríamos mejorar antes de que termine el semestre*" (P4).

"*Las reuniones de retroalimentación son más para señalar fallos que para apoyarnos*" (P5).

Estos hallazgos reflejan la necesidad de fortalecer procesos de retroalimentación continua, en los que el docente reciba orientación a lo largo del ciclo académico en lugar de ser evaluado únicamente al final. Carless y Winstone (2020) enfatizan que una retroalimentación efectiva debe ser formativa y dialogada, permitiendo que el evaluado comprenda sus áreas de mejora y reciba apoyo concreto para su desarrollo profesional.

Además, los participantes destacaron la falta de un acompañamiento contextualizado, es decir, alineado con las particularidades de cada institución y las expectativas específicas de su entorno académico:

"*Cada universidad tiene sus propias reglas; sería útil que nos guiaran según esas normas*" (P2).

Este hallazgo es consistente con Aravena et al. (2022), quienes destacan que un acompañamiento pedagógico efectivo debe considerar las condiciones institucionales y las necesidades individuales de los docentes, promoviendo un modelo de apoyo que facilite la mejora continua sin generar una percepción de evaluación punitiva.

Dado este escenario, se hace necesario replantear la forma en que se implementa la retroalimentación en la evaluación docente, pasando de un enfoque correctivo a un modelo de acompañamiento que favorezca la reflexión pedagógica, la adaptación a los estándares institucionales y el fortalecimiento de las competencias docentes.

Propuestas y expectativas hacia la evaluación

Los docentes plantearon la necesidad de rediseñar los sistemas de evaluación docente, orientándolos hacia un modelo más equitativo y formativo, en el que se priorice la calidad pedagógica sobre aspectos administrativos.

"*Deberían valorar más nuestras ideas pedagógicas que la puntualidad al enviar reportes*" (P6).

Además, señalaron que la evaluación debería incluir procesos de retroalimentación a lo largo del ciclo académico, en lugar de concentrarse únicamente en mediciones finales que no permiten ajustes oportunos.

"*Sería mejor recibir observaciones en tiempo real para corregirnos a tiempo*" (P3).

Estas propuestas coinciden con los planteamientos de Martínez-Mínguez et al. (2019), quienes abogan por sistemas de evaluación docente que combinen criterios cuantitativos y cualitativos, asegurando transparencia y pertinencia en la valoración del desempeño. Asimismo, Carless y Winstone (2020) sostienen que la retroalimentación efectiva dentro de los procesos evaluativos no solo mejora la enseñanza, sino que también aumenta la motivación y el compromiso del docente con su desarrollo profesional.

Un tercer relato sintetiza las expectativas generales de los participantes respecto a la evaluación:

"*Queremos sentir que este proceso realmente nos ayuda a crecer, no que es solo un trámite*" (P1).

Esta percepción es consistente con lo planteado por Sancar et al. (2021), quienes enfatizan que los sistemas de evaluación docente deben diseñarse como herramientas para el desarrollo profesional, promoviendo la reflexión pedagógica y el ajuste continuo de las prácticas de enseñanza. Además, destacan que un modelo de evaluación basado en la retroalimentación estructurada y orientada al aprendizaje mejora la motivación y el compromiso docente con la calidad educativa.

Dado esto, resulta fundamental reformular los enfoques evaluativos, asegurando que la evaluación no solo cumpla con fines administrativos, sino que también promueva el crecimiento profesional de los docentes y responda a las necesidades específicas de la enseñanza en educación superior.

CONCLUSIONES

Este estudio interpretó las percepciones de los docentes universitarios de estudios generales sobre la evaluación de su desempeño en el contexto de la educación a distancia, utilizando un enfoque cualitativo fenomenológico. Este enfoque permitió captar los

significados y emociones asociados al proceso evaluativo. El análisis de las entrevistas reveló un desconocimiento generalizado de las normativas que regulan la evaluación, lo que lleva a los docentes a concebirla más como una imposición administrativa que como una oportunidad para reflexionar y mejorar su práctica pedagógica. Este hallazgo refleja cómo el enfoque actual carece de un componente formativo que motive una participación activa, en concordancia con el objetivo de interpretar los significados atribuidos por los docentes a la evaluación.

En cuanto a la experiencia evaluativa, los participantes perciben que los instrumentos priorizan indicadores cuantitativos y subjetivos, como las encuestas estudiantiles, que no reflejan de manera precisa la calidad de su enseñanza. Además, señalaron que las evaluaciones suelen ser gestionadas por evaluadores con formación pedagógica limitada, lo que genera dudas sobre la validez de los resultados. Estos hallazgos ilustran cómo las experiencias subjetivas de los docentes están influenciadas por las deficiencias estructurales del sistema evaluativo, en línea con las tensiones señaladas en investigaciones previas.

Respecto a las emociones asociadas al proceso evaluativo, predominaron el estrés, la ansiedad y la frustración, especialmente entre los docentes con contratos temporales, quienes enfrentan la evaluación como un factor determinante para su estabilidad laboral. Este hallazgo resulta crucial para comprender el impacto emocional de la evaluación, percibida en gran medida como una fuente de presión más que como un recurso para el desarrollo profesional. Este aspecto responde al objetivo de interpretar las emociones docentes, destacando la relevancia de incorporar el bienestar emocional en el diseño de políticas evaluativas.

Por último, los docentes manifestaron que la evaluación debería transformarse en un proceso reflexivo y colaborativo, orientado hacia la mejora continua. Enfatizaron la importancia de recibir retroalimentación formativa durante el ciclo académico y subrayaron que los aportes pedagógicos deben valorarse más allá de la percepción de los estudiantes. Este hallazgo resalta la necesidad de replantear los objetivos institucionales de la evaluación docente, alineándose con el objetivo de interpretar las expectativas de los docentes. Se concluye que un modelo de evaluación más inclusivo, formativo y contextualizado podría aliviar las tensiones experimentadas por los docentes y promover prácticas pedagógicas más significativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós Educador.

Angrosino, M. V. (2007). *Doing ethnographic and observational research*. SAGE Publications.

Aravena, O. A., Montanero, M., y Mellado, M. E. (2022). Percepción de docentes y directivos escolares sobre el acompañamiento pedagógico en aula. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 26*(1), 235-257.

Berg, B. L. (2004). *Qualitative research methods for the social sciences* (5th ed.). Pearson.

Carless, D., y Winstone, N. (2020). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education, 25*(4), 524-537. https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1782372

Chacón-Víquez, L. D. (2021). Percepciones y significados que otorga el profesorado universitario a la competencia docente en la educación superior: Investigación fenomenológica-hermenéutica en San Pedro Sula, Honduras. *Praxis Educativa, 25*(2), 1-20. https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250215

Creswell, J. W., y Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Center for Research on Learning and Teaching (CRLT). (2022). *Guidelines for evaluating teaching.* University of Michigan. https://crlt.umich.edu

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., y Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development. Learning Policy Institute*. https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report

Foucault, M. (1975). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Pantheon Books.

Gómez, L., y Valdés, M. (2019). La evaluación del desempeño docente en la educación superior. *Propósitos y representaciones, 7*(2), 479-515. http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.255

Hernández, M. y Izquierdo, M. (2020). Cambios curriculares y enseñanza del inglés. Cuestionario de percepción docente. *Sinéctica* (54), 1-22.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). McGraw-Hill.

Huber, S. G., y Skedsmo, G. (2016). Teacher evaluation—accountability and improving teaching practices. *Educational Assessment, Evaluation, and Accountability, 28*(2), 105-109. https://doi.org/10.1007/s11092-016-9241-1

Kimmons, R., y Veletsianos, G. (2018). Online learning and the integration of educational technology in teacher education. *Educational Technology Research and Development, 66*(3), 659-669. https://doi.org/10.1007/s11423-018-9578-2

Krippendorff, K. (1989). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2nd ed.). SAGE Publications.

Congreso de la República. (2014). Ley Universitaria N.° 30220. *Diario oficial El Peruano*. https://www.minedu.gob.pe/reforma-universitaria/pdf/ley_universitaria_04_02_2022.pdf

Martínez, S., García, J. (2017). Aproximación al concepto de desempeño docente, una revisión conceptual sobre su delimitación. Congreso Nacional de Investigación Educativa. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2657.pdf

Martínez-Mínguez, L., Moya Prados, L., Nieva Boza, C., y Cañabate Ortiz, D. (2019). Percepciones de estudiantes y docentes: Evaluación formativa en proyectos de aprendizaje tutorados. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 12*(1), 59–84. https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.004

Mertens, D. M. (2005). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (2ª ed.). SAGE Publications.

Moreno, C. I. (2020). *Rasgos de una perspectiva fenomenológica de la evaluación de desempeño*

docente (Tesis de maestría). Universidad Antonio Ruiz de Montoya.

Nguyen, T. (2015). The effectiveness of online learning: Beyond no significant difference and future horizons. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, 11*(2), 309-319. http://jolt.merlot.org/vol11no2/Nguyen_0615.pdf

SINEACE. (2022). *Normas y lineamientos para la evaluación y acreditación de la calidad educativa*. https://www.sineace.gob.pe

Sancar, R., Atal, D., y Deryakulu, D. (2021). *A new framework for teachers' professional development.* Teaching and Teacher Education, 101, 103305. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103305

Stroebe, W. (2020). *Student evaluations of teaching encourage poor teaching and contribute to grade inflation: A theoretical and empirical analysis*. Basic and Applied Social Psychology, 42(5), 266-284. https://doi.org/10.1080/01973533.2020.1756817

Tuning Academy. (2023). *Tuning América Latina - Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*. https://www.tuningacademy.org

UNESCO. (2021). *Guidelines for the evaluation of teacher performance*. https://unesdoc.unesco.org

Valenti, G., y Duarte, J. M. (2022). Percepciones docentes sobre la evaluación del desempeño profesional en México. *Calidad en la Educación*, (57), 261-286. https://www.scielo.cl/pdf/caledu/n57/0718-4565-caledu-57-261.pdf

Van Manen, M. (2016). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy* (2nd ed.). Routledge.

Vidal, P. (2023). *Percepciones de docentes universitarios con relación al sentido que otorgan a su evaluación de desempeño en una universidad privada de Lima*. (Tesis de maestría) Pontificia Universidad Católica del Perú.

WMA (World Medical Association). (2013). Declaration of Helsinki: Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects. *JAMA, 310*(20), 2191-2194. https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053