

Efectividad de la evaluación del desempeño docente según docentes y estudiantes

Effectiveness of teacher performance evaluation according to faculty and students

Walda Paola María Flores Luin* 

Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media, Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala

*Autora a quien se dirige la correspondencia: floresluinw@gmail.com

Recibido: 25 de abril de 2025 / Aceptado: 30 de octubre de 2025

Resumen

La calidad de la educación superior guarda estrecha relación con la calidad de la enseñanza, lo que hace ineludible Labordar la evaluación docente. Sin embargo, en la comunidad universitaria persisten dudas sobre su propósito y efectividad. Este estudio explica la visión de docentes y estudiantes sobre la efectividad de la evaluación docente en una unidad académica de la universidad pública de Guatemala. Como punto de partida, se considera a la evaluación docente en su deber ser, como un proceso que permite la medición y valoración del desempeño del quehacer docente para promover su cualificación y perfeccionamiento. La investigación responde a un enfoque mixto, con diseño secuencial y alcance descriptivo y explicativo. Se trabajó con una muestra intencionada no probabilística de 20 docentes y 156 estudiantes del último ciclo activo del grado de licenciatura, entre otros actores involucrados en el problema. Se logró una triangulación de participantes y de técnicas, mediante la aplicación de encuestas, entrevistas y grupos focales. El análisis de la información se realizó a través de estadística descriptiva para los datos cuantitativos y análisis de contenido para los datos cualitativos. Los resultados indican que la evaluación docente, tal como se implementa actualmente, no incide significativamente en la mejora de la enseñanza ni en el desarrollo profesional del docente, ya que el énfasis del proceso tiene un carácter administrativo. Como producto del estudio, se elaboraron sugerencias concretas para optimizar este proceso.

Palabras clave: Educación superior, calidad de la educación, desarrollo profesional, mejoramiento de la enseñanza, retroalimentación

Abstract

The quality of higher education largely depends on the quality of teaching, making teacher evaluation an essential component. However, doubts persist within the university community regarding its purpose and effectiveness. This study explores the perspectives of faculty and students on the effectiveness of teacher evaluation in an academic unit of the national university of Guatemala. As a starting point, teacher evaluation is understood in its ideal form as a process that enables the measurement and assessment of teaching performance in order to promote professional development and continuous improvement. The research follows a mixed-methods approach, with a sequential design and both descriptive and explanatory scope. A non-probabilistic purposive sample was used, consisting of 20 faculty members and 156 undergraduate students in their final academic cycle, among other stakeholders involved in the issue. Triangulation was achieved both in participants and techniques, through the application of surveys, interviews, and focus groups. Data analysis was conducted using descriptive statistics for quantitative data and content analysis for qualitative data. The results indicate that, as currently implemented, teacher evaluation does not significantly contribute to the improvement of teaching or to the professional development of faculty; rather, the process is largely administrative in nature. As a product of the study, specific suggestions were developed to optimize this process. The findings are useful for reformulating evaluation strategies and enhancing teaching quality in higher education

Keywords: Higher education, quality of education, professional development, teaching improvement, feedback



Introducción

La calidad de la formación requiere de procesos de evaluación que den cuenta del funcionamiento del sistema que se lleva a cabo para lograrla. Sin duda alguna el papel del docente universitario y de evaluación de su desempeño son fundamentales en el engranaje de elementos que hacen posible el hecho educativo.

El interés por el tema llevó a conocer investigaciones previas, entre ellas algunas que buscan identificar aquellos aspectos que son valorados en la docencia. Henríquez Ritchie et al. (2024) realizaron su estudio en torno a la planificación y estrategias de enseñanza, el dominio de la disciplina y el aprendizaje y la evaluación. Padilla Fuentes et al. (2023) enfocaron su investigación en la alternativa del portafolio para realizar la evaluación docente y realizaron un análisis de su uso en los últimos 10 años. Destacan que los resultados en promedio tienden a la baja cada año, sobre todo en los aspectos relacionados al currículo y el aprovechamiento de los errores como forma de aprendizaje.

Seivane y Brenlla (2021) realizaron un estudio para identificar las competencias que más valoran los alumnos universitarios en las evaluaciones de la calidad docente. Los resultados confirman lo que han concluido otras investigaciones y es que los estudiantes establecen una relación entre la calidad de sus docentes con tres aspectos relevantes: la motivación e interés por el aprendizaje en todo el proceso; las explicaciones ordenadas y claras de los contenidos; y, finalmente, las actitudes en la interrelación como la comprensión, empatía y atenta escucha. Por otro lado, Ruiz Barrantes (2021) identificó algunas diferencias en la evaluación docente. Los resultados mostraron que las docentes mujeres recibían valoraciones más favorables que los docentes hombres y que el tamaño del grupo influía en dicha apreciación, observándose mejores evaluaciones en grupos con menor número de estudiantes. Asimismo, se encontró que la edad avanzada del profesorado y los grupos numerosos se relacionaban con actitudes menos positivas hacia la asignatura.

En un modelo de evaluación estudiado por Quiriz-Badillo y Tobón-Tobón (2019) se aprecia que el énfasis de la evaluación está en aspectos de carácter burocrático y no precisamente en la mejora del quehacer docente. Estos autores sugieren evaluar siete dimensiones: “planeación, estrategias de enseñanza y aprendizaje, ambiente de aprendizaje, evaluación, competencias profesionales, ética y valores y compromiso social” (20). Ante estas problemáticas, la investigación ha generado propuestas encaminadas a fortalecer y mejorar la experiencia evaluativa. Tal es el caso de Iglesias Sobero et al. (2021) quienes plantean revalorizar el trabajo de los catedráticos de acuerdo con el contexto y la mejora continua. Su propuesta promueve el análisis y la reflexión, detecta fortalezas y áreas de oportunidad e invita a la propuesta de planes de mejora.

Para efectos de la investigación se realizó en un principio una revisión documental de carácter exploratorio y no se encontró claramente información de cuándo inició la experiencia evaluativa en la universidad, sus fundamentos académicos, metaevaluaciones, actualizaciones, etc. Existe un proceso claramente establecido en el Reglamento de Evaluación y Promoción del Personal Académico (Universidad de San Carlos de Guatemala, 2018) con lineamientos de carácter más bien administrativo, porque de acuerdo a lo que ahí se establece “los aspectos relacionados con el desempeño laboral a evaluar, estarán contenidos en los instrumentos de evaluación que defina cada unidad académica o dependencia no adscrita a unidades académicas, atendiendo a las atribuciones que desempeña el personal académico” (p. 126).

En el caso particular de la unidad académica investigada, se dispone de un instrumento para evaluar el desempeño docente que se elaboró hace más de una década, el cual fue trasladado a formato virtual y actualizado de manera superficial durante el período de la pandemia del COVID-19. Sin embargo, dicho instrumento no corresponde claramente con las atribuciones que desempeña el personal académico,

ya que estas se expresan de manera sucinta en el contrato laboral y a la vez no responden a un perfil del docente, porque no existe.

El proceso de evaluación del desempeño docente en la unidad académica comprende cuatro componentes: autoevaluación, evaluación por los estudiantes y otra realizada por la autoridad inmediata, además de la evaluación por méritos académicos. Para efectos del presente estudio se consideró la evaluación por parte de los estudiantes. Cabe mencionar que, para los diferentes componentes, a excepción de la evaluación por méritos académicos, se utiliza el mismo instrumento y los aspectos valorados son el técnico docente, psicosocial y profesional. El instrumento utilizado en la evaluación consta de 57 ítems con respuesta predeterminada.

En el contexto institucional donde se llevó a cabo la investigación, es posible que, con el paso del tiempo, la evaluación docente haya quedado integrada en la dinámica administrativa (más que en la académica) y que no haya existido la oportunidad de revisar el qué, por qué, para qué de la evaluación. En consecuencia, tanto en docentes, pero sobre todo en estudiantes, queda la duda de la efectividad del proceso. En ese sentido se plantea como objetivo del estudio explicar la visión de docentes y estudiantes sobre la efectividad de la evaluación docente, centrando la atención en la evaluación realizada por los estudiantes. Abordar este tema incluye necesariamente profundizar en el cómo se lleva a cabo el proceso, desde sus fundamentos, objetivos, instrumentos, hasta la utilidad y beneficios de los resultados y su seguimiento, entre otros temas relevantes.

La importancia de la investigación radica en la generación de conocimiento para tomar decisiones y asumir compromisos tendientes a la mejora del proceso de evaluación docente. Es imperativo que los resultados del ejercicio evaluativo se vean reflejados en un mejor desempeño de los profesores, lo que permite contribuir al cumplimiento de la misión de la institución, a la vez de fortalecer la credibilidad de los estudiantes en los procesos que se realizan en la unidad académica, para la mejora de su formación profesional.

El estudio se realizó con el objetivo general de explicar la visión de docentes y estudiantes sobre la efectividad de la evaluación docente en una unidad académica de la universidad pública de Guatemala. Entre los objetivos específicos: (a) describir cómo se realiza la evaluación docente en la unidad académica; (b) determinar los aciertos y desaciertos de la evaluación docente según la visión de docentes y estudiantes; (c) analizar los beneficios de la evaluación docente para estudiantes, docentes y la institución y (d) sugerir mejoras para la efectividad del proceso de evaluación docente.

El diseño de la investigación se ubica en el paradigma postpositivista, enfoque mixto, diseño secuencial y alcance descriptivo y explicativo.

Materiales y métodos

El estudio se realizó de febrero a octubre del 2024 en el campus central de la universidad estatal y en una unidad académica del área social-humanística. La población estuvo conformada por docentes y estudiantes. De acuerdo con el diseño secuencial del estudio, se aplicó inicialmente la encuesta la cual brindó información cuantitativa importante para proseguir con la recolección de los datos cualitativos a través de grupos focales y entrevistas semiestructuradas.

La muestra de estudiantes con quienes se trabajó la encuesta se seleccionó de manera intencionada no probabilística, considerando los siguientes criterios de inclusión: (a) estudiantes matriculados en el ciclo académico 2024; (b) inscritos en los últimos semestres hábiles de licenciatura de las seis diferentes carreras que imparte la unidad académica, en sus jornadas plan diario y plan fin de semana. La muestra quedó constituida por 114 estudiantes y fue representativa del total de la población. Se consideró a los estudiantes del último semestre hábil de licenciatura porque a través de los años vivieron la experiencia de la evaluación de docentes.

Para la recolección de datos cualitativos con estudiantes, se trabajó con una muestra de participantes voluntarios que manifestaron, mediante la encuesta, su interés en continuar aportando su experiencia al estudio o que respondieron a la invitación realizada durante las visitas a las aulas, en las que se informó sobre la investigación y se motivó a participar. Se realizaron dos grupos focales con el plan de estudios diario y dos con estudiantes del plan de estudios de fin de semana o sabatino. Cada grupo focal estuvo integrado por un promedio de diez estudiantes de las diferentes especialidades; en total, participaron 42 personas. El desarrollo de los grupos focales se realizó a partir de una guía de preguntas estímulo.

En el caso de los docentes, la recolección de información se realizó mediante entrevistas semiestructuradas. Se empleó un muestreo por conveniencia y la muestra quedó autodefinida por la participación voluntaria de los docentes. Esta estuvo integrada por 20 participantes: 10 docentes interinos (con contrato temporal) y 10 docentes titulares (con contrato permanente). La aplicación de las técnicas implicó un proceso de diseño de instrumentos, validación por juicio de expertos y mejora.

El procesamiento de la información se realizó de manera diferenciada, de acuerdo con la naturaleza de los datos. Los datos cuantitativos se analizaron mediante estadística descriptiva, para lo cual fue suficiente el uso de Excel. En el caso de los datos cualitativos, el procesamiento inició con la transcripción y depuración de la información obtenida mediante las diferentes técnicas de recolección de datos. Posteriormente, las transcripciones fueron organizadas en un único documento e importadas al software QCamap.

Una vez cargada la información, se efectuó una lectura cuidadosa del corpus y se aplicó el método de comparación constante para favorecer la emergencia de los códigos. El proceso analítico comprendió una codificación de primer y segundo ciclo, lo que permitió consolidar las categorías de análisis. Con base en los reportes del proceso de categorización y sus correspondientes frecuencias se redactaron memos analíticos. Asimismo, cuando se consideró pertinente, se diseñaron recursos gráficos para facilitar la presentación de los resultados, entre ellos nubes de palabras, tablas y figuras.

El análisis de la información requirió de la triangulación de los hallazgos confrontados con los estudios previos y la discusión con base en la fundamentación teórica. Este proceso de triangulación permitió generar conocimiento. Además, es importante mencionar que se cuidaron los aspectos éticos necesarios para resguardar el anonimato de las fuentes de información y se trabajó con consentimiento informado.

Resultados

En relación con la forma en que se desarrolla la evaluación del desempeño docente en la unidad académica, uno de los primeros aspectos identificados corresponde a los objetivos que los participantes le atribuyen. Del análisis de las entrevistas emergieron seis categorías principales, ordenadas de acuerdo con la frecuencia con que fueron mencionadas: función informativa, supervisión, función formativa, desconocimiento o ambigüedad, mejora del desempeño docente y promoción laboral.

Los docentes entrevistados atribuyen, en primer lugar, el carácter informativo del proceso, resaltando el valor de conocer la percepción del estudiante respecto al desempeño docente, así como a la retroalimentación proporcionada por las autoridades inmediatas. En segundo lugar, identifican una función de supervisión, entendida como el mecanismo que permite verificar el cumplimiento de responsabilidades, el desarrollo de las competencias y el desempeño académico del docente.

En tercer lugar, reconocen la función formativa de la evaluación, concebida como una oportunidad para la autoevaluación y para recibir retroalimentación institucional orientada a la mejora. En una cuarta categoría, algunos docentes manifiestan desconocimiento o ambigüedad respecto a los objetivos del proceso evaluativo, incluso entre quienes poseen la condición de docentes titulares.

La mejora del desempeño docente aparece en la quinta posición como un objetivo explícitamente atribuido a la evaluación. Finalmente, aunque con menor frecuencia, los participantes establecen una relación entre el proceso evaluativo y la promoción laboral, tanto para los ascensos como para la obtención de méritos en el caso de los docentes interinos.

Por su parte, la perspectiva estudiantil, recogida mediante encuestas y grupos focales, presenta matices distintos. En la encuesta se observa una mayor conformidad con la evaluación docente o desconocimiento sobre la misma. En los grupos focales, los estudiantes asocian la evaluación con la posibilidad (no realidad) del mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y la superación de debilidades docentes. No obstante, también manifiestan que el proceso se percibe como un trámite administrativo sin un impacto real. Finalmente, algunos participantes expresaron no tener claridad respecto a los objetivos de la evaluación.

Es importante considerar que la muestra de los grupos focales fue autoseleccionada, circunstancia que podría explicar la postura más crítica observada, en comparación con la de quienes solo respondieron la encuesta.

Con respecto a la correspondencia entre el deber ser y el ser de la evaluación de los docentes, se les compartió la definición oficial de la evaluación del desempeño docente, en la que se señala que se mide y valora el desempeño del personal académico para “impulsar el desarrollo y perfeccionamiento de su función académica” (Universidad de San Carlos de Guatemala, 2018, p. 121). Al respecto, se les preguntó si la forma en que se realiza la evaluación está en consonancia con esta definición.

La mayoría de los docentes (19) indicó que corresponde parcialmente, debido a que el procedimiento y el evaluador (estudiante) no son adecuados “Una cosa es lo que se determine en documentos y, otra cosa es lo que realmente se realiza como tal” (RQ1-5). Asimismo, señalaron que “hay una parte que se les pregunta sobre la metodología, y los estudiantes no tienen un conocimiento sobre esto y no saben si es o no la correcta” (RQ1-4).

Además, agregaron que existe mucha subjetividad de por medio y que depende de la voluntad del docente la mejora académica. Otros docentes (8) señalaron que existe la posibilidad de que la evaluación corresponda a lo indicado por el Consejo Superior Universitario (2018) pero que es necesario mejorar el proceso. Siete docentes indicaron, sin mayor explicación, que no corresponde, entre otras situaciones, porque no motiva a la mejora. Tres docentes afirmaron que sí corresponde “Sí responde porque se divide en tres aspectos: pedagógico, académico, atención al estudiante” (RQ1-1) “cuesta determinar si sí o no” (RQ1-11) y un docente manifestó su duda de que corresponda. Otro docente refiere que la información recabada puede estar sesgada porque “por temor a represalias (el estudiante) no es honesto” (RQ1-13).

Sobre los aciertos y desaciertos que presenta la evaluación docente, se reconocen como principales aciertos el interés del 60% de los estudiantes en participar en la evaluación docente y el hecho de que el 95% afirme haber participado en ella. Respecto a los aspectos que aborda la evaluación, también se considera un acierto que tome en cuenta el desempeño profesional e integral del profesor, como lo señaló el 68% de los estudiantes, aunque el 32% indicó lo contrario.

En el tema de la objetividad de la evaluación, podría considerarse también un acierto el que el estudiante perciba que sí cumple con esta característica, aunque algunos estudiantes y sobre todo docentes, manifiesten discrepancia en este punto. El 80% de estudiantes manifiesta que realizan la evaluación de sus docentes con objetividad, en tanto el 11% algunas veces y el 9% afirma que no.

Por otro lado, también es un acierto que la mayoría de los estudiantes no identifique presión para evaluar bien a sus docentes. El 76% refiere que nunca ha sentido esa presión, mientras que el 13% indica que sí la ha experimentado y el 11% señala que la ha sentido en algunas ocasiones. A pesar de que son menos los estudiantes que refieren sentir presión para evaluar bien a sus profesores, comentan

que estas presiones se deben a que se puedan tomar posibles represalias, por la preocupación de que la evaluación no sea anónima, a la presión social o grupal o porque piensan que pueden mejorar su calificación.

En cuanto a la presión para evaluar de manera negativa a los docentes, el 90 % de los estudiantes indica que nunca la ha experimentado, el 4 % afirma que sí y el 6 % señala que la ha sentido ocasionalmente. Quienes reportaron este tipo de presión explicaron que, en algunas ocasiones, se forman grupos de estudiantes inconformes con algún profesor que buscan influir en el resto del grupo para que se evalúe desfavorablemente.

En su respuesta a las preguntas abiertas, los estudiantes manifestaron en primera instancia desconocimiento por los aciertos que pueda tener la evaluación docente: “Realmente, después de la evaluación docente no sé qué más se hace, ya que no he visto una presentación de resultados o el seguimiento de este” (RQ1-28). Posteriormente, en orden de relevancia, indican que no tiene ningún acierto, “Ninguna, no he notado cambios y siguen los mismos docentes con las mismas didácticas” (RQ1-1) aunque seguidamente reconocen como acierto la intencionalidad de las autoridades al realizar la evaluación, la cual se traduce en la evaluación de diversos aspectos de la docencia, el interés por la mejora y de contar con mejores docentes. “Se busca la perfectibilidad y eso es algo bueno” (RQ1-15).

Asimismo, reconocen que es positivo el proceso, en cuanto les permite externar sus opiniones y también destacan la periodicidad con que se realiza este ejercicio investigativo: “permite que el alumno exprese como lleva su proceso de enseñanza aprendizaje” (RQ1-24). Refieren, finalmente que a partir de la evaluación se producen algunos cambios, que puede ser una forma de concientizar a los docentes sobre su desempeño y que en casos muy puntuales han observado cambios en la didáctica, por ejemplo, con la integración de las TICs. “Algunos docentes han cambiado su metodología, pero algunos otros aspectos no”. (RQ1-23).

En el grupo focal, las respuestas de los estudiantes fueron menos positivas. Se muestran reacios a responder sobre los aciertos y quienes lo hacen refieren abiertamente que no los hay, aunque se indica como un acierto, la posibilidad de expresión y la participación en el proceso evaluativo y el cumplimiento del proceso.

Por su parte, los profesores señalan como acierto el aporte para la mejora de la docencia: “Conociendo los resultados y siendo una persona que quiere mejorar como docente, te preguntas ¿por qué no todos te evaluaron bien? y al hacer estas preguntas y ver los resultados te preguntas ¿quieres seguir así?” (DRQ1-17). En la misma línea, otro docente señaló: “El hecho de que el mismo docente sepa cómo lo están evaluando los estudiantes y jefe de cátedra le ayudan a mejorar en su método de dar clases” (DRQ1-4).

También reconocen positivos algunos aspectos del proceso: el hecho de que evalúe aspectos importantes, la organización y continuidad del proceso, la imparcialidad con que se trabajan los resultados, que sea un medio de reconocimiento a la labor y el mismo hecho de que se realice la evaluación. Mencionan la importancia de conocer la opinión de los estudiantes. También se hizo alusión de que es un acierto haber cambiado el proceso evaluativo a la modalidad virtual. Hubo algún docente que no reconoció aciertos en la evaluación.

Figura 1*Aciertos de la evaluación docente según los profesores*

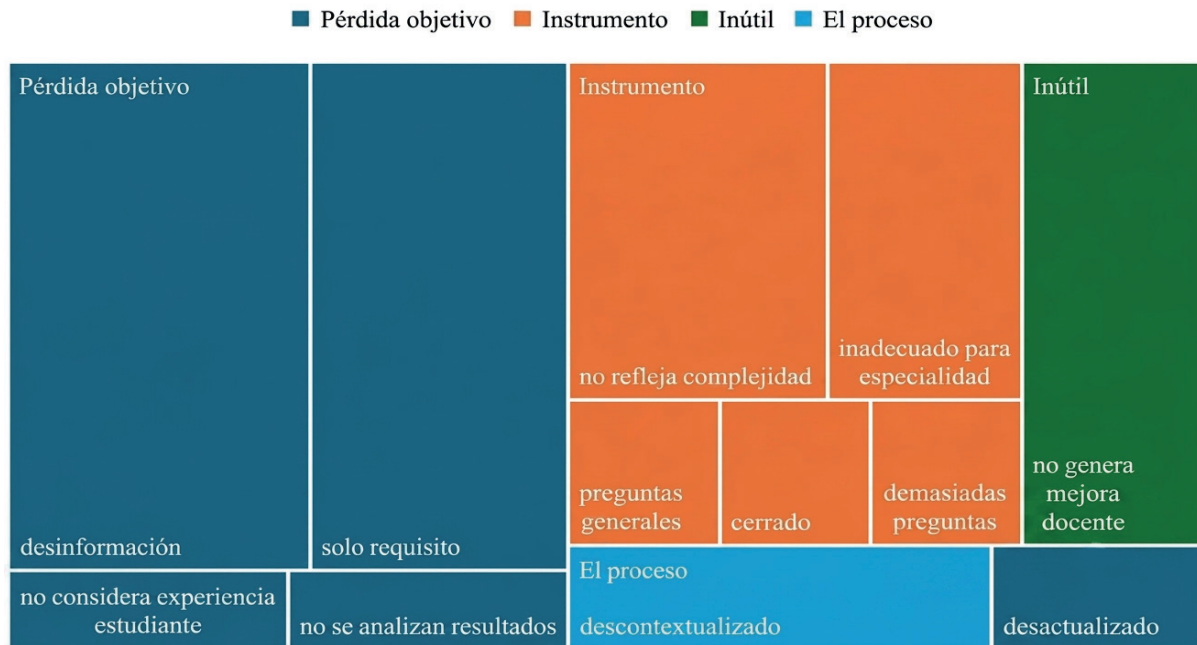
En otro orden, también se abordaron los desaciertos de la evaluación. Uno de los desaciertos más señalados por los estudiantes es la falta de impacto de la evaluación docente en la mejora del proceso de enseñanza. En sus palabras, “no se ve que se utilice la evaluación para mejorar la calidad” (RQ1-2) y “los docentes mal evaluados siguen impartiendo clases” (RQ1-6), lo que refleja una percepción generalizada sobre la ineficacia y la ausencia de seguimiento “no se ha enfocado en ver si los profesores realizan los cambios” (RQ1-7). Además, se evidencian vacíos informativos, ya que varios estudiantes manifiestan desconocimiento tanto del proceso como de los resultados, lo cual refleja la idea de la falta de transparencia en el proceso.

También se identifican críticas hacia el instrumento de evaluación, señalando que no contempla aspectos clave como el trato docente o situaciones sensibles como discriminación y acoso: “no toman en cuenta aspectos como la discriminación, acoso o situaciones similares” (RQ1-22), y “no se pregunta el trato o la empatía que el docente tiene con los estudiantes” (RQ1-22a). Se suman observaciones sobre la redundancia, desactualización y limitaciones metodológicas del mismo.

Respecto a lo que ocurre tras aprobar o reprobar la evaluación, predomina el desconocimiento. Algunos estudiantes creen que la aprobación se traduce en estabilidad o reconocimiento laboral, mientras que, al reprobarla, suponen que se ofrece una segunda oportunidad o capacitación, aunque otros creen que se aplican sanciones que podrían variar desde una llamada de atención hasta el retiro del cargo.

Figura 2

Desaciertos que presenta la evaluación docente según los estudiantes



Desde la visión de los docentes, se destaca como principal desacierto la subjetividad del proceso, al considerar que existe “mucha contaminación emocional” (RQ1-23a) y que un estudiante “por criterio propio puede sesgar la evaluación” (RQ1-23b). Seguidamente, se reconoce ineficacia del proceso evaluativo, en parte por el instrumento utilizado, la temporalidad de aplicación porque de alguna manera incide en la forma como evalúan los estudiantes y también por la demora y la falta de claridad de los resultados. Se señala que los resultados son demasiado generales y que “no es una herramienta que reconozca, valore y aplique algo que efectivamente va a servir” (RQ1-22). Además, se critica la modalidad en línea (aunque en otro momento se reconoce como algo positivo), la exclusividad de preguntas cerradas, el carácter descontextualizado del proceso y la escasa utilidad de la evaluación para los docentes interinos.

Figura 3

Desaciertos que presenta la evaluación docente según los mismos docentes



En relación con el beneficio que reporta la evaluación de los docentes, los estudiantes consideran que el principal beneficio de la evaluación docente radica en la posibilidad de mejorar la enseñanza y, con ello, el aprendizaje. En este sentido, destacan la expectativa de que el proceso contribuya a alcanzar las competencias académicas esperadas y a generar cambios positivos en la actitud del docente: “debería ser la mejora en el trato y trabajo” (RQ1-5). Sin embargo, también expresan dudas sobre los beneficios reales, señalando que no perciben cambios concretos derivados del proceso, aunque valoran poder expresar sus opiniones.

En los grupos focales, la percepción estudiantil es más crítica. Manifiestan desencanto con el proceso de evaluación, que consideran un trámite sin efectos visibles. Inicialmente lo abordaban con esperanza, creyendo que “va a servir para que el proceso mejore”, pero con el tiempo concluyen que “solo es un requisito para poder ver una nota” (EPS1). Esta percepción de ineficacia se refuerza con el desconocimiento del proceso y de los resultados, así como por la ausencia de acciones correctivas observables.

Frente a la duda sobre qué los motiva a participar, los estudiantes reconocen dos razones principales: la obligatoriedad y la esperanza de mejora. Por otro lado, muchos estudiantes expresan desmotivación para participar, principalmente por la falta de impacto del proceso. Consideran que se trata de una actividad monótona, que conlleva mucho tiempo, sin valor pedagógico ni retorno visible: “no contamos con el tiempo necesario como para estar evaluando una cantidad grande de licenciados” (RQ1-11). Critican el instrumento por ser extenso, desactualizado y uniforme para todas las áreas académicas: “todos los formularios son los mismos para todos los docentes, independientemente si son del área de pedagogía o de ciencias” (RQ1-13).

Desde la perspectiva docente, los beneficios de la evaluación para los estudiantes se consideran relativos, por un lado, porque el instrumento de evaluación no permite conocer aspectos fundamentales que los estudiantes quisieran comunicar: “hay preguntas que no llenan las expectativas de lo que el estudiante busca ser escuchado” (RQ1-17). Además, señalan que, al tratarse de preguntas cerradas, se limita la posibilidad de una expresión más libre y profunda. También reconocen que el efecto de la evaluación depende del uso que haga la institución de la información obtenida.

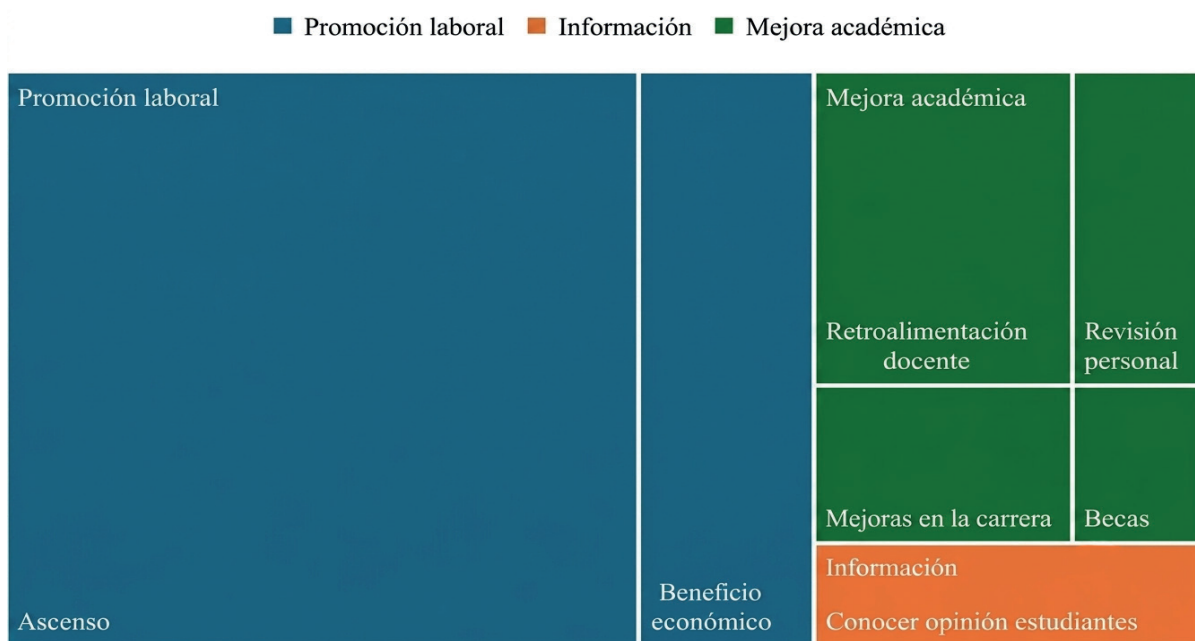
En relación con el beneficio que representa para los docentes el hecho de ser evaluados, los estudiantes señalan como beneficioso que los docentes conozcan cómo los evalúan lo cual puede traducirse en reconocimiento y motivación cuando la ocasión lo amerita “es beneficioso el conocer la perspectiva que tienen los alumnos del profesor” (RQ1-5). Por otro lado, también existe un grupo que manifiesta desconocimiento o considera que no hay beneficios reales para los docentes, aunque algunos reconocen impactos en términos de estabilidad laboral o ascenso.

Por su parte los mismos docentes destacan la diferencia en los beneficios según su estatus laboral. Para los docentes titulares, los beneficios se centran en aspectos laborales: ascensos con la correspondiente mejora salarial y permanencia en la carrera docente. Se refieren a este proceso como una oportunidad para “ascender una titularidad”, “subir de categoría” y “recibir una compensación económica” (DRQ1-1; DRQ1-3). Además, reconocen que la evaluación puede permitir la reflexión personal, la mejora del desempeño y el acceso a oportunidades formativas o becas. En menor medida, también valoran conocer la opinión del estudiantado como insumo para el crecimiento profesional.

Por otro lado, los docentes interinos reconocen que la evaluación puede ser útil para recontractaciones o para optar a una plaza fija —“a la hora de tener una oportunidad de ascender a una titularidad ya tiene su proceso de evaluación” (RQ1-7)—, la mayoría considera que sus beneficios son limitados o inexistentes. Manifiestan el deseo de que existan otros incentivos y coinciden en que conocer la opinión estudiantil es valioso, aunque no necesariamente efectivo en términos prácticos.

Figura 4

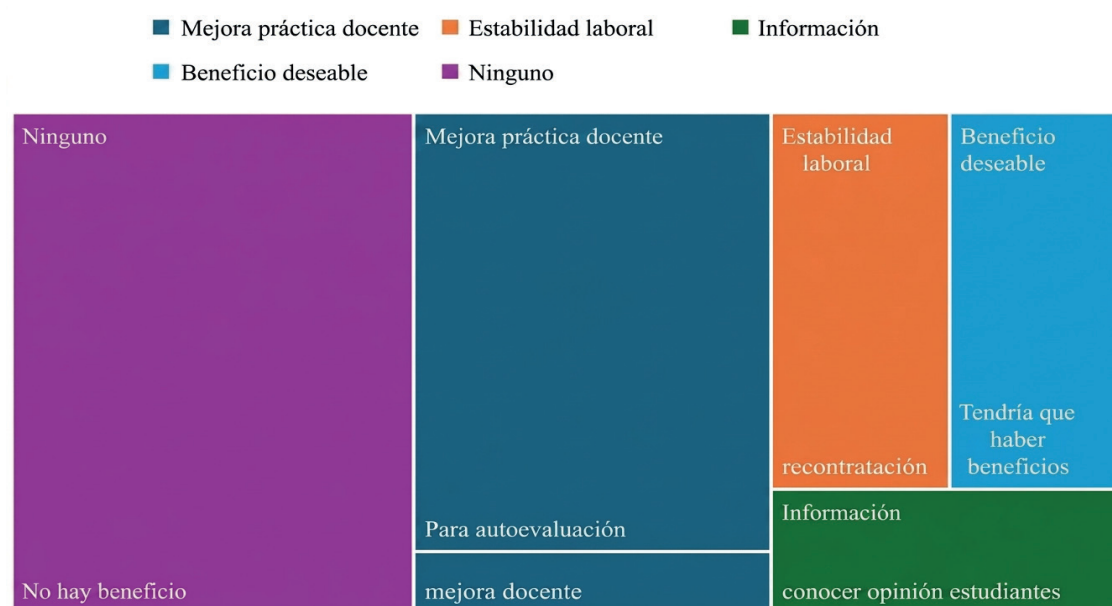
Beneficios de la evaluación docente para profesores titulares



Nota. De acuerdo con entrevistas a docentes

Figura 5

Beneficios de la evaluación docente para profesores interinos



Nota. De acuerdo con entrevistas a docentes

En cuanto a los beneficios para la institución, los estudiantes indican que la evaluación puede mejorar la calidad de la enseñanza y, por ende, fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y el perfil de egreso. Se espera que esta incida positivamente en la didáctica y contribuya a contar con “docentes de calidad y comprometidos con la enseñanza-aprendizaje del estudiante” (RQ1-6). También señalan que permite a las autoridades tener un mejor conocimiento sobre el desempeño docente: “el conocer a los docentes que están formando a los estudiantes” (RQ1-13). En algunos casos, se menciona que esta práctica puede contribuir a conservar el prestigio institucional: “seguir siendo una Escuela de excelencia” (RQ1-10).

De acuerdo con la postura de los docentes, el beneficio institucional más citado es el fortalecimiento del prestigio académico, sustentado en la mejora de la calidad docente. Consideran que la evaluación también tiene valor administrativo al aportar información para la toma de decisiones, además de contribuir al mejoramiento del perfil de egreso estudiantil. Sin embargo, hay quienes afirman que la evaluación no representa un beneficio institucional concreto.

El último objetivo del estudio se orientó a brindar sugerencias para la mejora del proceso de evaluación. Entre ellas la revisión y actualización del instrumento de evaluación que responda a las atribuciones de los docentes titulares e interinos y que a la vez estas correspondan con el perfil docente que estará enmarcado en el modelo educativo de la unidad académica y de la universidad en su conjunto. Es importante rescatar el sentido de aprendizaje de la evaluación para la cualificación de la docencia fortaleciendo una cultura evaluativa, atender las oportunidades de mejora de manera pronta y directa, así como dar un seguimiento cuidadoso al proceso.

Discusión

Los resultados obtenidos reflejan una serie de incongruencias entre el propósito normativo de la evaluación docente y su implementación en la práctica. Si bien institucionalmente se establece que este proceso debe promover el perfeccionamiento de la función académica (Universidad de San Carlos de Guatemala, 2018), en la unidad académica evaluada se evidencia que predomina una función administrativa, distante del enfoque formativo que le dió origen. Este hallazgo coincide con estudios realizados en otros contextos latinoamericanos, como el de Henríquez Ritchie (2024), quien documenta la percepción limitada de los estudiantes respecto al impacto real de la evaluación docente.

Uno de los principales hallazgos que se afirman de manera reiterada es la ausencia de retroalimentación efectiva. Tal como lo refieren los propios estudiantes, el proceso se percibe como un trámite obligatorio sin consecuencias visibles. Este fenómeno ha sido señalado previamente por Iglesias Sobero et al. (2021), quienes señalaron que la evaluación tradicional pierde su valor formativo, si no se acompaña de una devolución oportuna de resultados ni planes de mejora. De igual manera, Padilla Fuentes et al. (2023) identificaron una escasa incidencia de la evaluación docente sobre la transformación de las prácticas de enseñanza.

Otro aspecto crítico corresponde al instrumento de evaluación. Tanto docentes como estudiantes coinciden en que está desactualizado, es redundante y no considera dimensiones importantes como las competencias relacionales y otros aspectos que es imposible evaluar dadas las respuestas predeterminadas en el instrumento. Estas observaciones críticas han sido ampliamente reconocidas en la literatura especializada, donde se señala que los instrumentos excesivamente estructurados limitan la expresión de quienes participan en la evaluación (Gómez López & Valdés, 2019).

Es importante señalar la discrepancia entre la percepción docente y estudiantil. Mientras los primeros cuestionan la objetividad del proceso, los segundos manifiestan que actúan con neutralidad. Esto

sugiere la necesidad de integrar otras formas de evaluación como la observación entre pares, la coevaluación, la autoevaluación reflexiva (Murillo-Gordón et al., 2024) o la elaboración de portafolios u otro tipo de evidencias del quehacer docente.

En cuanto a los beneficios derivados de la evaluación, se aprecian claramente para los docentes titulares en términos de promoción laboral y mejora económica, más limitados para los docentes interinos, y poco percibidos para los estudiantes. Tanto estudiantes como docentes coinciden en que la evaluación debería tener un efecto transformador, el cual no se aprecia en la realidad. Al respecto, Seivane y Brenlla (2021) y Ruiz-Cabezas et al. (2022) afirman que cuando la evaluación no se vincula a un sistema de formación continua o reconocimiento institucional, su efecto queda diluido.

Entre las limitaciones del estudio se encuentra la autoselección en los grupos focales, lo cual pudo haber acentuado la tendencia crítica. Se recomienda ampliar la investigación para abordar las otras fases de la evaluación: la autoevaluación, la evaluación por parte de autoridades y los méritos académicos y su incidencia en la mejora efectiva de la docencia.

Se puede concluir en que la evaluación docente en la unidad académica estudiada requiere una reforma estructural y cultural que la reintegre a su propósito formativo. Para lograrlo, es indispensable actualizar el instrumento, asegurar la retroalimentación inmediata, y vincular el proceso evaluativo con políticas y acciones efectivas de desarrollo profesional docente en el marco del modelo educativo universitario.

Agradecimientos

La autora expresa su reconocimiento a las autoridades de la unidad académica por el apoyo brindado para la realización de este estudio, así como a los docentes y estudiantes que participaron voluntariamente en la investigación. Asimismo, agradece a la Dirección General de Docencia (DIGED), al Departamento de Evaluación y Promoción del Personal Académico (DEPPA) de la Universidad de San Carlos de Guatemala y a la Comisión de Evaluación Docente (COMEVAL) de la unidad académica donde se realizó el estudio, por las facilidades y el acompañamiento proporcionados durante su desarrollo. De igual forma, reconoce el apoyo del Fondo de Investigación de la Universidad de San Carlos de Guatemala, cuyo cofinanciamiento hizo posible la ejecución de este estudio. Finalmente, se reconoce la valiosa colaboración del equipo de investigación que participó en el desarrollo del estudio.

Referencias

- Gómez López, F., & Valdés, M. (2019). La evaluación del desempeño docente en la educación superior. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 479-515. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.255>
- Henríquez Ritchie, P., Pérez Morán, J. C., Contreras Roldán, S., & del Cid, C. J. (2024). Evaluación del desempeño docente por estudiantes de una universidad pública del noroeste de México: Análisis descriptivos y comparativos. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 15(29), e738. <https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2100>
- Iglesias Sobero, M., Loredó Enríquez, J., Martínez Cruz, V., Romero Lara, R., Alvarado García, F., & Sánchez Saldaña, M. (2021). Dialogremos, nuevo modelo de evaluación docente en educación superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14(1), 13-34. <https://doi.org/10.15366/rie2021.14.1.001>
- Murillo-Gordón, S. P., Siquihua-Avilés, M. S., Vargas-Montealegre, A. R., & Raigosa-Lara, A. (2024). Evaluación del desempeño docente en la educación superior: Un análisis bibliométrico. *Kairós: Re-*

- vista de Ciencias Económicas, Jurídicas y Administrativas*, 7(13), 25–45. <https://doi.org/10.37135/kai.03.13.02>
- Padilla Fuentes, G., Rodríguez Garcés, C., & Espinoza Valenzuela, D. (2023). Evaluación docente y portafolio: Análisis del desempeño profesional docente en Chile. *Educación*, 32(63), 63–90. <https://doi.org/10.18800/educacion.202302.A004>
- Quiriz-Badillo, T., & Tobón-Tobón, S. (2019). Fortalezas y aspectos a mejorar en la evaluación del desempeño docente en México considerando la socioformación y experiencias internacionales. *Ra Ximhai*, 15(1), 101–117. <https://doi.org/10.35197/rx.15.01.2019.08.tq>
- Ruiz-Cabezas, A., Medina-Domínguez, M. C., Subía-Álava, A. B., & Delgado-Salazar, J. L. (2022). Evaluación de un programa de formación en competencias para profesores universitarios: Un estudio de caso. *Formación Universitaria*, 15(2), 41–52. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062022000200041>
- Ruiz Barrantes, E. (2021). Análisis cuantitativo de la evaluación del desempeño docente en la Universidad de Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(1), 1–27. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i1.42425>
- Seivane, M.S., & Brenlla, M. E. (2021). Evaluación de la Calidad Docente Universitaria desde la Perspectiva de los Estudiantes. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 14(1), 35–46. <https://doi.org/10.15366/rie2021.14.1.002>
- Universidad de San Carlos de Guatemala. (2018). *Reglamento de Evaluación y Promoción del Personal Académico, Leyes y Reglamentos de la Universidad de San Carlos de Guatemala*. Editorial Universitaria.