

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

Escuela de Posgrado



**Valoración de los estudiantes sobre los criterios de
evaluación de la calidad docente en una universidad
privada en Lima**

Tesis para obtener el grado académico de Maestro en Educación con
mención en Gestión de la Educación que presenta:

Wilfredo Quispe Halire

Asesor:

Maria Elizabeth Salcedo Lobaton

Lima, 2025


Informe de Similitud

Yo, Elizabeth Salcedo Lobatón, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesora de la tesis titulada Valoración de los estudiantes sobre los criterios de evaluación de la calidad docente en una universidad privada en Lima, del autor Wilfredo Quispe Halire, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 15%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software Turnitin el 17/07/2025.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha:

Lima, 17 de Julio de 2025

Apellidos y nombres de la asesora: Salcedo Lobatón, Elizabeth	
DNI: 07594217	Firma: 
ORCID: 0000-0003-1075-8811	

AGRADECIMIENTO

Agradezco a Dios, nuestro Señor de Qoyllur Riti por guiarme en el camino de la vida. Asimismo, expreso mi gratitud a mis padres, y en especial a mi madre, Yolanda Halire, por su apoyo incondicional, su paciencia y su sentido del humor, que me han acompañado día a día.

También agradezco a mi asesora, Elizabet Salcedo, por su valiosa enseñanza y constante apoyo a lo largo de todas las asesorías durante esta investigación.



DEDICATORIA

A mi hermano Jorge Quispe, que está en el cielo, quien me dio más de lo que jamás podría esperar de un hermano. Gracias por cuidarme a mí y a nuestros padres con un amor incondicional que siempre llevaré en el corazón.



RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo describir la valoración que los estudiantes otorgan a los criterios de evaluación de la calidad docente propuestos para este estudio, los cuales sugieren mejoras en los criterios utilizados por una facultad de ciencias empresariales en una universidad privada de Lima, a través de sus instrumentos de evaluación.

Para ello, se llevó a cabo una revisión bibliográfica exhaustiva que permitió integrar diversas posturas conceptuales sobre la calidad docente y definir algunos aspectos y criterios evaluativos abordados en investigaciones previas como base de una propuesta de indicadores que fueron puestos a consulta de la población estudiantil.

El estudio se enmarca en un enfoque cuantitativo, con un diseño de tipo descriptivo-exploratorio que permitió describir el fenómeno tal y como se presenta. Se empleó el método de censal, utilizando un cuestionario diseñado a modo de escala Likert, estandarizado y organizado a través de Google Forms. Este instrumento fue previamente validado y considerado confiable para medir la valoración de los criterios propuestos para la evaluación de la calidad docente.

Los datos recolectados fueron procesados y analizados mediante el programa SPSS versión 25. Los resultados revelaron un alto nivel de valoración de los estudiantes sobre los criterios de evaluación de la calidad docente consultados tanto de manera general como individualmente en cada uno de los criterios evaluados, siendo los criterios más valorados por los estudiantes: La Metodológica y didáctica y el manejo de la teoría y práctica del docente. El criterio menos valorado fue el de planificación y evaluación de clases.

Palabras clave: Calidad docente, criterios de evaluación.

ABSTRACT

The present study aimed to describe the assessment students give to the teaching quality evaluation criteria proposed for this study. These criteria suggest improvements to the criteria used by a business school at a private university in Lima through its evaluation instruments.

To this end, a comprehensive literature review was conducted, integrating various conceptual positions on teaching quality and defining some aspects and evaluative criteria addressed in previous research as the basis for a proposal of indicators that were then submitted to the student population for consultation.

The study is framed within a quantitative approach, with a descriptive-exploratory design that allowed for a description of the phenomenon as it exists. The census method was used, utilizing a Likert-scale questionnaire, standardized and organized through Google Forms. This instrument was previously validated and deemed reliable for measuring the assessment of the proposed criteria for evaluating teaching quality.

The collected data were processed and analyzed using SPSS version 25. The results revealed a high level of student appreciation for the teaching quality evaluation criteria, both overall and individually, for each of the criteria evaluated. The criteria most highly valued by students were methodology and didactics, and the teacher's grasp of theory and practice. The least valued criterion was lesson planning and evaluation.

Keywords: Teaching quality, evaluation criteria.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I. LA CALIDAD DOCENTE Y SU VALORACIÓN.....	4
1.1. CALIDAD EDUCATIVA	5
1.2. CALIDAD DE LA ENSEÑANZA.....	7
1.3. CALIDAD DOCENTE	8
1.4. VALORACIÓN DE LA CALIDAD DOCENTE	12
1.5. VALORACIÓN ESTUDIANTIL DE LA CALIDAD DOCENTE	13
1.6. ASPECTOS Y ATRIBUTOS VALORADOS DE LA CALIDAD DOCENTE.....	14
1.6.1. Actitud y comportamiento personal	15
1.6.2. Metodología - didáctica.....	15
1.6.3. Teórica - práctica	16
1.6.4. Planificación y evaluación	17
1.8. AVANCES DE LA INVESTIGACIÓN EN VALORACIÓN ESTUDIANTIL SOBRE LOS CRITERIOS DE CALIDAD DOCENTE Y SU EVALUACIÓN	19
CAPÍTULO II. MARCO NORMATIVO Y CONTEXTO INSTITUCIONAL.....	23
2.1. MARCO NORMATIVO Y LINEAMIENTOS SOBRE CALIDAD EDUCATIVA Y CALIDAD DOCENTE, EN EL CONTEXTO PERUANO	23
2.2. CONTEXTO INSTITUCIONAL UNIVERSITARIO DONDE SE REALIZÓ.....	24
2.2.1. Características institucionales.....	25
2.2.2. Modelo de enseñanza según el modelo educativo.....	26
2.2.3. Regulaciones sobre el proceso de la actuación docente.....	27
2.3. UNIDAD ACADÉMICA: OBJETO DE ESTUDIO.....	29
2.4. EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DOCENTE QUE SE REALIZA EN EL CONTEXTO INSTITUCIONAL.....	30
CAPÍTULO III. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	32
3.1. PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA.....	32
3.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	34
3.3. OBJETIVOS.....	34
3.3.1. Objetivo general.....	34
3.3.2. Objetivos específicos	34

CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA	35
4.1. TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	35
4.2. VARIABLES Y OPERACIONALIZACIÓN DE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN	36
4.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	39
4.5. PROCESAMIENTO DE DATOS	40
4.5.1. Descripción y asociación de datos	41
4.5.2. Análisis e interpretación de datos.....	41
4.6. MEDIDAS PSICOMÉTRICAS DEL INSTRUMENTO	42
4.6.1. Confiabilidad	42
4.6.2. Validez.....	45
4.6.3. Baremos y normas percentilares.....	50
4.7. PRINCIPIOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	51
CAPÍTULO V. RESULTADOS	53
5.1. PERFIL Y CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN DE ESTUDIANTES PARTICIPANTES.....	53
5.2. VALORACIÓN DE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DOCENTE PROPUESTOS	55
5.2.1. Valoración del criterio actitud y comportamiento del docente	56
5.2.2. Valoración de los criterios metodológica - didáctica y teoría - práctica	57
5.2.3. Valoración del criterio planificación y evaluación.....	59
5.2.4. Valoración de los criterios de evaluación de la calidad docente propuestos según el sexo	64
5.2.5. Valoración de los criterios de evaluación de la calidad docente propuestos según la edad.....	72
5.2.6. Valoración de los criterios de evaluación de la calidad docente propuestos según el ciclo académico.....	81
5.2.6. Valoración general de los criterios de evaluación de la calidad docente.....	94
5.3. CRITERIOS QUE TIENEN MAYOR IMPORTANCIA RELATIVA PARA LOS ESTUDIANTES.....	96
5.4. COMPARACIÓN DE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE CALIDAD DOCENTE PROPUESTOS PARA EL ESTUDIO CON LOS USADOS POR LA FACULTAD.....	103
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES	111
6.1. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO	111

6.2. RECOMENDACIONES	117
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	120
APÉNDICES	129
Anexo 1: Proceso de evaluación de la tesis	129
Anexo 2: Escala de valoración estudiantil sobre los criterios de evaluación de la calidad docente (veceado)	130
Anexo 3: Matriz de análisis del instrumento por expertos.....	135



LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Distribución de estudiantes según la carrera profesional	30
Tabla 2. Criterios de evaluación propuestos y su definición operacional de la variable	38
Tabla 3. Índice de confiabilidad de los factores y del instrumento completo	43
Tabla 4. Lista de ítems según el índice de discriminación	43
Tabla 5. Prueba estadística de Kmo y Barlett para la validez	45
Tabla 6. Análisis exploratorio de componentes a través del porcentaje de varianza explicada.....	46
Tabla 7. Matriz de componentes rotados para determinar los ítems de cada factor	47
Tabla 8. Determinación inicial de los ítems según la matriz de componentes rotados.....	48
Tabla 9. Determinación final de los ítems por cada factor	49
Tabla 10. Normas percentiles de los puntajes del instrumento y sus factores	50
Tabla 11. Niveles de Valoración de los puntajes del instrumento y de sus factores respectivos	51
Tabla 12. Frecuencia y porcentaje de población según el género	53
Tabla 13. Frecuencia y porcentaje de población según la edad	54
Tabla 14. Frecuencia y porcentaje de población según el ciclo de estudios	54
Tabla 15. Matriz de valoración de los criterios de evaluación de la calidad docente propuestos.....	62
Tabla 16. Matriz de valoración de los criterios de evaluación de la calidad docente según el sexo.....	70
Tabla 17. Matriz de valoración de los criterios de evaluación de la calidad docente según edad de los estudiantes.....	79
Tabla 18. Matriz de valoración de los criterios de evaluación de la calidad docente según ciclo académico	88
Tabla 19. Cuadro comparativo de las preguntas abiertas sobre los criterios de evaluación de la calidad docente.....	91
Tabla 20. Matriz de resumen de los criterios según el menor - mayor nivel de importancia.....	99
Tabla 21. Cuadro comparativo de las preguntas abiertas sobre los criterios de evaluación de la calidad docente de mayor y menor importancia relativa o de otro criterio emergente	101

Tabla 22. Cuadro comparativo de los criterios de evaluación sobre la calidad docente del instrumento de evaluación institucional y los criterios propuestos para el estudio 105

Tabla 23. Cuadro comparativo de los criterios de evaluación sobre la calidad docente de otros instrumentos de evaluación institucional y los criterios propuestos para el estudio... 108



LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Calidad docente y percepción estudiantil de la calidad docente	11
Figura 2. Avances de la investigación en valoración estudiantil sobre los criterios de evaluación de la calidad docente	22
Figura 3. Nivel de valoración del criterio de evaluación Actitud y comportamiento personal del docente... ..	57
Figura 4. Niveles de valoración de los criterios de evaluación Didáctica - Metodología y Teoría - Práctica	59
Figura 5. Nivel de valoración del criterio de evaluación planificación y evaluación	61
Figura 6. Nivel de valoración del criterio para evaluar la “Actitud y comportamiento del docente” según el sexo.....	65
Figura 7. Nivel de valoración de los criterios “Didáctica - Metodología y Teoría - práctica” según el sexo	67
Figura 8. Niveles de valoración del criterio planificación y evaluación según el sexo.....	69
Figura 9. Nivel de valoración del criterio para evaluar la Actitud y comportamiento del docente según la edad	74
Figura 10. Nivel de valoración del criterio Metodología - didáctica y Teoría - práctica según la edad	76
Figura 11. Nivel de valoración del criterio planificación y evaluación según la edad.....	78
Figura 12. Nivel de valoración para evaluar el criterio de Actitud y comportamiento del docente según el ciclo	83
Figura 13. Nivel de valoración del criterio de evaluación Metodológica y didáctica y Teoría y práctica según el ciclo.....	85
Figura 14. Nivel de valoración del criterio planificación y evaluación según el ciclo de estudios.....	87
Figura 15. Niveles de Valoración general de los estudiantes sobre los criterios de evaluación de la calidad docente.....	96
Figura 16. Porcentaje de mayor interés sobre los criterios de evaluación	97
Figura 17. Porcentaje de menor interés sobre los criterios de evaluación	98

INTRODUCCIÓN

La calidad docente tiene una definición amplia y multidimensional que abarca las acciones efectivas, coherentes y pertinentes del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Hortigüela et al., 2017). Se fundamenta en elementos de la calidad educativa y la enseñanza, y está vinculada al desarrollo social, cultural, académico y personal de los estudiantes. En esencia, implica todas las capacidades del docente para optimizar el aprendizaje. Los criterios para evaluar la actividad docente deben alinearse con la valoración de los estudiantes, ya que esta valoración proporciona un marco coherente con los objetivos institucionales y fomenta la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este estudio analiza la percepción estudiantil respecto a los aspectos y atributos de la calidad docente, considerando su relevancia para el desempeño educativo (Garduño y Shej, 2014). La valoración estudiantil de los criterios de evaluación docente siempre ha sido un aspecto esencial en el contexto nacional; según la Ley Universitaria 30220 establece estándares para supervisar las universidades, incluyendo licenciamiento y acreditación como requisitos mínimos, además de mecanismos de mejora continua mediante evaluaciones internas y externas (Congreso de la República del Perú, 2014). Para garantizar la calidad educativa, es necesario que los docentes reciban formación constante en metodologías de enseñanza (Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria, 2015).

Con la presente investigación describiremos y analizaremos los criterios utilizados por las instituciones para medir y evaluar la calidad docente. Esto se realiza a través de instrumentos como encuestas de satisfacción y otros mecanismos que capturan la percepción estudiantil, proporcionando información clave para la mejora de los procesos educativos y asegurando su pertinencia y efectividad.

En este sentido, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los criterios que valoran los estudiantes para medir la calidad docente de sus profesores universitarios? ¿Estos criterios son asumidos por la facultad objeto de estudio, desde sus instrumentos de evaluación?

Para el desarrollo de la investigación se han elaborado los siguientes objetivos: Conocer la valoración de los estudiantes sobre los criterios de evaluación de la calidad docente, que aplica una facultad universitaria a través de sus encuestas de satisfacción. Siendo los objetivos específicos: Describir la percepción valorativa de los estudiantes sobre los criterios de evaluación de la calidad docente. Identificar los criterios de evaluación de la calidad docente de mayor importancia relativa. Comparar si los criterios más valorados por los estudiantes son recogidos por los instrumentos de evaluación vigentes en la facultad universitaria. El presente estudio adoptará un enfoque cuantitativo y se desarrollará bajo un diseño exploratorio-descriptivo; dado que, busca investigar un fenómeno o acción en un contexto y momento determinados. Su propósito identificar la realidad tal como se observa y registra, con el fin de verificar la validez del conocimiento obtenido (Casero, 2008).

Estudios internacionales, con enfoques cuantitativos y mixtos, destacan diferencias entre calidad docente y de enseñanza, enfatizando aspectos como comportamiento, metodología, didáctica, innovación y evaluación en la práctica docente. Estos utilizan instrumentos variados y marcos teóricos innovadores (López, 2014).

Este estudio se centra en la calidad educativa y la evaluación institucional, inscribiéndose en el Eje de Calidad educativa y el sub eje de Gestión de la calidad. Este enfoque considera la evaluación de la calidad como un proceso orientado hacia una cultura de evaluación y mejora continua (Trelles, 2021).

La presente investigación está estructurada en seis capítulos. El primer capítulo corresponde al marco teórico, que inicia con la definición del constructo "calidad docente", incluyendo "calidad de la enseñanza" y "calidad educativa". Posteriormente, se realiza un análisis detallado de las características de la calidad docente, organizándolas en cuatro criterios principales: actitud y comportamiento personal, metodologías y didáctica, teoría y práctica, y planificación y evaluación. Además, se aborda el tema central del estudio: la valoración estudiantil de los criterios de evaluación de la calidad docente, complementado con una revisión de antecedentes de investigaciones relacionadas.

El segundo capítulo desarrolla el marco normativo y contexto institucional, haciendo referencia a las normativas relevantes, las características del contexto institucional, el modelo de enseñanza y las regulaciones aplicables. En el tercer capítulo se presenta el planteamiento del problema, acompañado de la justificación del estudio, la formulación del problema y los objetivos generales y específicos. El cuarto capítulo está dedicado a la metodología, describiendo las variables del estudio, el enfoque metodológico, las definiciones operacionales, la población de estudio, el instrumento empleado y el análisis de los datos recopilados. El quinto capítulo se enfoca en los resultados, organizados en función de los criterios de evaluación definidos y los objetivos planteados en la investigación. Finalmente, en el sexto capítulo se presentan las conclusiones derivadas de los resultados, seguidas de las recomendaciones para futuras investigaciones y mejoras en los criterios de evaluación docente.

Por último, la investigación cierra con algunas conclusiones del estudio que responden a los objetivos propuestos y recomendaciones necesarias para poder complementar los alcances del estudio y futuras investigaciones.

CAPÍTULO I. LA CALIDAD DOCENTE Y SU VALORACIÓN

La calidad docente hace referencia a las acciones realizadas por el docente de manera efectiva, coherente y pertinente en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Hortigüela et al., 2017). En primer lugar, se considera un concepto complejo e integrador porque su definición se construye a partir de elementos como la calidad educativa, la calidad de la enseñanza, entre otros. En segundo lugar, es un concepto diverso, ya que está relacionado con el desarrollo social, cultural, académico y personal de los estudiantes. Por lo tanto, la calidad docente engloba todas las acciones y capacidades del docente destinadas a optimizar la enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes.

Definir la calidad docente resulta difícil, si no se aborda previamente el rol del docente, su práctica pedagógica y el concepto mismo de calidad. Esta puede entenderse como la capacidad del docente para hacerse entender rápidamente, así como por su actitud y comportamiento al guiar el aprendizaje del estudiante. No obstante, la calidad de la enseñanza no depende exclusivamente del desempeño docente, sino también de otros factores como el uso de tecnología, la infraestructura institucional y la disponibilidad de laboratorios adecuados. La interacción de estos elementos, junto con la calidad del docente, conforma el concepto integral de calidad en la enseñanza (Capelleras y Veciana, 2001).

Uno de los principales indicadores de la calidad docente es la capacidad para analizar, evaluar y proponer una planificación eficaz de la enseñanza (Seivane y Brenlla, 2021). Esto incluye proporcionar una mediación efectiva durante las clases, comprender a fondo la didáctica y las metodologías necesarias para implementarla, y tener la habilidad teórica y práctica para explicarlas claramente (López, 2014); además, la evaluación justa y pertinente del progreso del estudiante, junto con un comportamiento ético y apropiado del docente, son fundamentales para garantizar una enseñanza de calidad (Montenegro, 2020).

La calidad docente es un elemento autónomo conceptualmente y que complementa al desarrollo de la calidad de la enseñanza, y ambas, a su vez,

contribuyen a la calidad educativa; dado que, la definición de calidad educativa abarca más que solo al proceso de enseñanza y aprendizaje, y tiene un alcance macro en otras actividades y procesos que la institución educativa realiza para satisfacer las necesidades de sus estudiantes (Colmenares y Saavedra, 2007); podemos inferir que para fines de esta investigación, conocer todos los conceptos y analizar los elementos, características y atributos de la calidad docente son relevantes para el desarrollo de la investigación, al igual que abordar conceptos sobre la calidad de la enseñanza y calidad educativa (Morales y Rueda, 2019).

1.1. CALIDAD EDUCATIVA

El significado de calidad educativa es polisémico, con múltiples interpretaciones que han evolucionado con el tiempo. Inicialmente, se centraba en asegurar los procesos formativos de manera integral y fomentar el desarrollo social. Sin embargo, en la actualidad, hay una mayor tendencia a enfocarse en el desarrollo de procesos administrativos y académicos según las metas institucionales y/o nacionales (Martínez et al., 2020).

En los años 60, el concepto de calidad era sinónimo de control y seguimiento de los procesos. En los años 70, se adaptó para satisfacer las necesidades políticas y económicas neoliberales. Durante los años 80, se incorporaron aspectos como la calidad de vida del docente y la cultura institucional. En los años 90, el enfoque se amplió para integrar recursos humanos, pedagógicos, tecnológicos y financieros, asegurando así una calidad educativa más holística. En los años 2000, se añadió la competitividad en el mercado y los logros académicos de los graduados. Finalmente, desde 2010, el concepto ha enfatizado la necesidad de centrarse en el estudiante y en las evidencias necesarias para generar una mejora continua y la satisfacción estudiantil (Méndez et al., 2022).

La calidad educativa, siendo un concepto polisémico que se desarrolla constantemente, varía según los contextos y tiempos, abarcando tanto la gestión institucional como los procesos de enseñanza y aprendizaje (Chehaybar, 2007). Para

esta investigación, es fundamental analizar la calidad docente como parte integral de la calidad educativa.

Según Morales y Rueda (2019), la calidad educativa es un concepto amplio y complejo de definir. Es más adecuado entenderla como un ideal o punto de referencia que las instituciones educativas buscan alcanzar de manera continua. Este enfoque permite asegurar las expectativas y la satisfacción de los estudiantes, además de mejorar el posicionamiento de las instituciones en comparación con otras universidades.

Uno de los referentes clave para determinar la calidad educativa de una institución es la satisfacción estudiantil con sus servicios (Marcano y Uribe, 2022). La calidad educativa se orienta hacia la generación de procesos y resultados que nos acerquen gradualmente al funcionamiento óptimo. Esto incluye la mejora del producto o servicio educativo, el impacto en los estudiantes y el personal, así como la satisfacción general. Es un ideal propuesto por cada institución para alinear sus procesos de manera eficiente y eficaz, buscando satisfacer continuamente las necesidades del educando.

La calidad educativa comprende una serie de requisitos, características y atributos de un producto o servicio que tienen la capacidad de satisfacer las necesidades tanto implícitas como explícitas de una institución (Colmenares y Saavedra, 2007). En este contexto, la calidad educativa se manifiesta como un comportamiento institucional orientado hacia la excelencia en la enseñanza y el servicio educativo docente (Flores et al., 2023). Las características y atributos de un servicio educativo de calidad se definen durante la interacción entre quienes ofrecen y utilizan el servicio educativo, determinando una percepción positiva o negativa (Domínguez et al., 2022).

Las características de la calidad educativa, como señala Astete (2018), son las siguientes: en primer lugar, la intangibilidad, que se experimenta subjetivamente al recibir el servicio educativo; en segundo lugar, la heterogeneidad, que hace que cada servicio educativo sea único y distinto de los demás; en tercer lugar, la inseparabilidad entre quien ofrece y quien recibe el servicio educativo; en cuarto lugar, la perecibilidad,

dado que un servicio educativo no puede almacenarse y solo se brinda en momentos específicos; en quinto lugar, la ausencia de propiedad, ya que recibir un servicio educativo no otorga propiedad sobre el mismo.

En cuanto a los atributos, Tello (2015), menciona que los servicios educativos poseen propiedades específicas que los caracterizan y complementan: en primer lugar, la calidad física, que incluye la infraestructura y los laboratorios; en segundo lugar, la calidad corporativa, que engloba la reputación y credibilidad de la institución educativa; en tercer lugar, la calidad interactiva, que se refiere a la interacción entre las personas durante el servicio educativo. Considerando lo anterior, se puede afirmar que la calidad docente tiene características y atributos que integran y complementan la calidad de la enseñanza, y esta última, a su vez, contribuye al marco conceptual de la calidad educativa (Flores et al., 2023).

1.2. CALIDAD DE LA ENSEÑANZA

La calidad de la enseñanza es conocida como calidad del servicio de enseñanza, se fundamenta en la adecuada formulación de la didáctica y metodologías requeridas por la institución, así como en el uso de recursos tecnológicos e infraestructura que complementan y potencian el aprendizaje (Romaní et al., 2023).

Según Ruiz (2019), la calidad de la enseñanza se refleja en la capacidad de una institución para demostrar que cuenta con una didáctica eficaz, metodologías adecuadas, una planificación curricular sólida, instalaciones idóneas, tecnología actualizada y docentes calificados, todo dirigido a satisfacer las necesidades de sus estudiantes. Elementos inherentes a la calidad de la enseñanza, como asegurar un clima óptimo en el aula y una didáctica y metodología activa y personalizada, garantizan la satisfacción estudiantil (Noben et al., 2020).

Otro autor, como Lucksnat et al., (2024), refiere que la calidad de la enseñanza está integrada por tres dimensiones: En primer lugar, la gestión en el aula, es decir cómo planifica todo el proceso de enseñanza; en segundo lugar, el apoyo al estudiante, refiriéndose a cómo desarrolla el acompañamiento, interactuando y

concretando relaciones sociales que fomentan el aprendizaje; en tercer lugar, la activación cognitiva para generar metodologías activas y didáctica personalizada.

Un aspecto sobre la calidad de la enseñanza es que no se limita solo a la función del docente. Esta calidad implica la capacidad de la institución para proporcionar diversos recursos que complementen y fortalezcan el servicio educativo (Edelstein, 2002). Entre estos recursos se encuentran la capacitación docente y los materiales específicos para la didáctica requerida (Briones, 2023). Por tanto, la institución debe garantizar los recursos necesarios para potenciar todo el proceso de enseñanza y aprendizaje (Capelleras y Veciana, 2001).

Otra característica es que la calidad de la enseñanza está determinada por las políticas educativas que fomentan la implementación de diversos recursos para complementar y potenciar el servicio docente (Martín et al., 2020). El impacto en la institución se verifica mediante el seguimiento y la evaluación de los logros estudiantiles, el desempeño y el perfil del docente, elementos clave que garantizan tanto la calidad de la enseñanza como la calidad docente (Briones, 2023; Edelstein, 2002). La evaluación del proceso garantiza equidad y transparencia durante todo el servicio de enseñanza, evitando prejuicios y creencias que encasillan la práctica docente y promoviendo la innovación y la mejora continua (Teelken, 2018).

En cuanto a sus características específicas, se le atribuyen los siguientes elementos: en primer lugar, la capacidad didáctica para interpretar el plan de sesión, los sílabos, la currícula y la metodología adecuada para su ejecución; en segundo lugar, la capacidad formativa con programas de capacitación y la habilidad para acompañar al estudiante durante su aprendizaje; en tercer lugar, el presupuesto financiero que asegure los recursos didácticos; y en cuarto lugar, la capacidad de medir y evaluar los logros académicos de los estudiantes (Plasencia, 2017; Casas, 2017).

1.3. CALIDAD DOCENTE

La calidad docente se entiende como el conjunto de actividades propuestas por el profesor dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, ya sea a partir de su experiencia o impulsadas por su creatividad. Es un aspecto personal y profesional que

puede identificarse mediante la percepción de los estudiantes a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje (Maulana y Helms-Lorenz, 2016). Las capacidades personales y pedagógicas para enseñar son dos elementos integrales que definen la calidad docente (Santelices et al., 2015).

Según Montenegro (2020), la calidad docente se refiere a las competencias que el docente desarrolla en los procesos de enseñanza y aprendizaje, abarcando aspectos científicos, temáticos, metodológicos y un comportamiento ético centrado en el estudiante. Estas competencias y capacidades permiten al docente facilitar el proceso educativo de acuerdo con las necesidades definidas por la institución (López, 2014; Sacre et al., 2023). La calidad docente se identifica mejor por aquellos que utilizan o reciben el servicio educativo (Morales y Rueda, 2019).

La calidad docente comprende las actividades que el docente realiza de manera eficiente y eficaz durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como un comportamiento positivo y receptivo centrado en la formación integral del estudiante (Seivane y Brenlla, 2021). También se refiere a la dedicación del profesorado al aprendizaje de los estudiantes, los logros alcanzados por estos y la evaluación continua de los procesos educativos en los que participa (Montenegro, 2020).

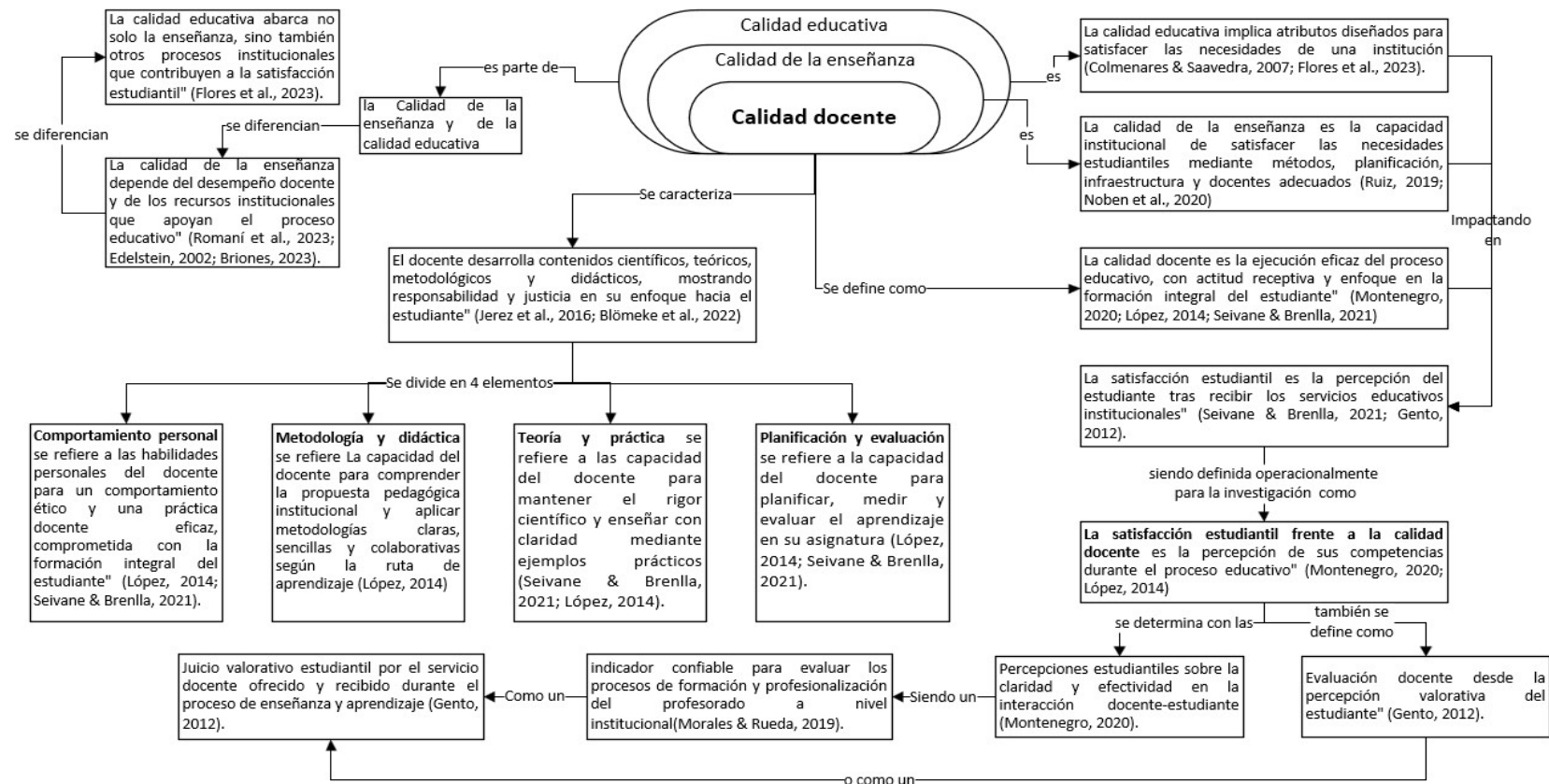
Se han identificado diversas competencias docentes, como la ética profesional, el dominio teórico, la metodología y didáctica de enseñanza, la planificación curricular, la capacidad científica para la investigación, las habilidades de evaluación y la coherencia entre la didáctica y la planificación curricular. Especialmente relevante es la competencia personal centrada en el estudiante (Montenegro, 2020; López, 2014; Seivane y Brenlla, 2021). Estas competencias permiten que la institución se posicione como un referente de excelencia y calidad docente en sus servicios educativos, diferenciándose de otras instituciones. Además, el docente desempeña un papel decisivo en los aspectos académicos y no académicos que impactan en la satisfacción y el desempeño estudiantil (Arambewela y Hall, 2008).

Es importante no solo asociar la calidad docente con los logros académicos de los estudiantes, sino también garantizar su bienestar social y emocional de manera integral (Graham et al., 2020). La calidad docente se manifiesta en la capacidad

académica que demuestra un docente en la disciplina científica o teórica que enseña, su experiencia y seguridad para enseñar, su formación profesional en la práctica docente y su personalidad durante la enseñanza (Nilsen y Gustafsson, 2016). Mejorar la calidad docente mediante la potenciación de las capacidades teóricas y científicas a través de investigaciones durante el proceso de enseñanza y aprendizaje asegura una percepción positiva de la labor docente (Sacre et al., 2023; Montenegro, 2020).



Figura 1. Calidad docente y percepción estudiantil de la calidad docente.



Nota: La figura muestra de manera resumida una definición y caracterización de la calidad docente y la percepción de los estudiantes sobre él.

1.4. VALORACIÓN DE LA CALIDAD DOCENTE

La valoración de la calidad docente, es el análisis y evaluación de las capacidades que demuestra el profesorado para llevar a cabo la enseñanza en clase y guiar un acompañamiento eficaz hacia el logro de los objetivos de aprendizaje (Montenegro, 2020; López, 2014), logrando así la satisfacción estudiantil. Este concepto se centra en la evaluación del servicio educativo ofrecido por el docente y en los objetivos alcanzados a través de la interacción entre estudiantes y docentes durante los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este contexto, la valoración de los estudiantes, refleja su nivel de satisfacción con la calidad docente, depende en gran medida de las capacidades y habilidades del docente.

Las capacidades pedagógicas, académicas y de investigación forman parte de todas estas habilidades que de manera integral deben evidenciarse en el docente (Seivane y Brenlla, 2021; López, 2014), así como también la capacidad de innovar y mostrar creatividad con la metodología durante la enseñanza (Zhang et al., 2021); Otras habilidades personales del docente, entendidas como su comportamiento y actitud frente al proceso de enseñanza y aprendizaje, son otro aspecto general importante, relacionado con normas, deberes y ética docente (Montenegro, 2020). Atributos como las características afectivas y motivacionales del docente, aunque menos analizados, constituyen habilidades personales esenciales para fomentar el bienestar en la interacción docente-estudiante dentro del contexto de aprendizaje, y resultan especialmente relevantes para los objetivos de este estudio (Blömeke et al., 2016); estas habilidades son puestas a prueba durante el proceso de enseñanza y aprendizaje para que se pueda medir y valorar dichas capacidades de manera integral o de manera específica.

La valoración de la calidad docente se comprende como un indicador relevante y decisivo según la satisfacción del servicio docente (Gento, 2012); con ello se determina a través de las opiniones y percepciones de los estudiantes, quienes valoran la claridad y efectividad de la enseñanza para facilitar un aprendizaje más profundo, el dominio del tema impartido, la capacidad para aportar conocimientos adicionales en

su campo de especialización, así como la habilidad para fomentar valores éticos como el compromiso, la responsabilidad y la puntualidad (Montenegro, 2020). La valoración o percepción de la calidad del cuerpo docente por parte de los estudiantes constituye un indicador confiable para evaluar los procesos de formación y profesionalización del profesorado a nivel institucional. Esto implica no solo evaluar el dominio investigativo y disciplinario del docente, sino también una serie de habilidades personales y sociales que aseguran la satisfacción del estudiante (Morales y Rueda, 2019). Según Oliva y Llera (2014), la calidad docente reside en la capacidad del profesorado para formar estudiantes que desarrollen pensamiento crítico y valores relacionados con el bienestar integral y social.

Por tanto, la satisfacción del servicio docente, expresada a través de la valoración de los estudiantes sobre la calidad docente, se entiende como una evaluación de las capacidades del profesor a lo largo del proceso educativo. Esta percepción directa de los servicios educativos brindados mediante la labor docente tiene un impacto significativo en la calidad general de los servicios que ofrece la universidad. (Seivane y Brenlla, 2021). Así, una valoración significativa de la calidad docente mediante la satisfacción estudiantil del servicio docente demostrará un marco teórico integral y un instrumento pertinente para medirlo en nuestro contexto.

1.5. VALORACIÓN ESTUDIANTIL DE LA CALIDAD DOCENTE

Es la percepción que los estudiantes tienen sobre los servicios ofrecidos por una institución durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje a través del docente (Calderón et al., 2019). Por tanto, la satisfacción del servicio docente refleja la percepción o valoración que tienen los estudiantes después de utilizar los productos o servicios educativos proporcionados por una institución, específicamente sobre las actividades y acciones propuestas por el docente durante la enseñanza. La satisfacción estudiantil sería el juicio de valor o valoración estudiantil derivado de la experiencia recibida al utilizar un servicio o producto ofrecido durante el proceso de enseñanza y aprendizaje sólo por el docente (Buitrago et al., 2017). Puede entenderse también como el bienestar integral que experimenta el estudiante cuando la institución

por medio del docente atiende sus necesidades e intereses (Terrazas y Almeida, 2020).

1.6. ASPECTOS Y ATRIBUTOS VALORADOS DE LA CALIDAD DOCENTE

Los aspectos mencionados, se definen como características generales que describen los elementos más visibles de la calidad docente, mientras que los atributos son características específicas que destacan cualidades intrínsecas relevantes, pero menos estudiadas.

Los aspectos generales relacionados con los dominios pedagógicos son los más identificables y utilizados en los análisis de calidad docente, como la capacidad del profesorado para manejar teóricamente su disciplina y enseñar transfiriendo teoría y práctica de manera clara (Seivane y Brenlla, 2021; López, 2014). Sin embargo, la innovación pedagógica es un atributo esencial para una nueva perspectiva de enseñanza, acelerando y haciendo más pertinente el aprendizaje, aunque poco revisada por otros autores (Zhang et al., 2021; Sacre et al., 2023).

Otro aspecto general es el dominio metodológico, didáctico y de planificación, frecuentemente revisado en estudios de calidad docente. Esto incluye la capacidad para comprender la propuesta pedagógica institucional, planificar clases y ejecutar metodologías pertinentes (Seivane y Brenlla, 2021; López, 2014). Un atributo relevante en este contexto es la capacidad de evaluación de los aprendizajes, que complementa la planificación didáctica con una evaluación formativa y sumativa adecuada, aunque a menudo subvalorada (Castilla, 2011).

Las habilidades personales del docente, entendidas como su comportamiento y actitud frente al proceso de enseñanza y aprendizaje, son otro aspecto general importante, relacionado con normas, deberes y ética docente (Montenegro, 2020). Atributos como las características afectivas y motivacionales como parte del desarrollo habilidades personales del docente, esenciales para generar bienestar en la interacción docente-estudiante, son menos analizadas pero relevantes para este estudio (Blömeke et al., 2022).

De acuerdo con lo anterior, los aspectos y atributos analizados en este estudio y graficados en la Figura N°1 permiten inferir la relevancia de dimensionar los siguientes criterios para una mejor valoración y medición de la calidad docente en nuestro contexto.

1.6.1. Actitud y comportamiento personal

Según Montenegro (2020), las habilidades personales del docente constituyen una competencia ética que integra un conjunto de capacidades que aseguran una práctica docente eficaz y eficiente, promoviendo una actitud comprometida hacia la formación integral del estudiante. Esto se evidencia cuando el profesorado demuestra compromiso, responsabilidad, puntualidad, respeto, paciencia, perseverancia y honestidad durante su labor, conocidas también como competencias genéricas (Jerez et al., 2016).

Estas habilidades personales son claramente percibidas y reconocidas por el estudiante como un valor agregado que asegura un aprendizaje centrado en sus necesidades, y son un elemento relevante a considerar cuando se analiza la calidad docente (López, 2014). La actitud y comportamiento del docente agrupan creencias e ideas positivas que motivan y promueven el interés del estudiante por su aprendizaje (Seivane y Brenlla, 2021). Estos aspectos y atributos de la función docente enmarcan el perfil personal que diferencia a los docentes entre sí (Oliva y Llera, 2014).

Por lo tanto, es posible medir y evaluar este criterio caracterizando y clasificando sus atributos de la siguiente manera: en primer lugar, el comportamiento ético basado en valores; en segundo lugar, el comportamiento ético basado en normas; y en tercer lugar, el comportamiento ético basado en deberes.

1.6.2. Metodología - didáctica

Según Oliva y Llera (2014), las capacidades metodológicas y didácticas del docente, también conocidas como competencia pedagógica, son fundamentales. La didáctica, una rama de la pedagogía, analiza los métodos más efectivos para enseñar y aprender, mientras que la metodología se refiere al modo en que se lleva a cabo la didáctica propuesta (Gento, 2012).

Se entiende, entonces, que la dimensión metodológica y didáctica del docente se manifiesta como un fenómeno multifacético, con diversos métodos y estrategias que aseguran una mediación de la enseñanza clara y efectiva (Seivane y Brenlla, 2021; Jerez et al., 2016). Lo esencial de este criterio radica en tener el conocimiento y la capacidad para utilizar uno o varios métodos y estrategias metodológicas necesarias para generar el aprendizaje esperado en el estudiante (López, 2014).

La didáctica y la metodología de enseñanza emergen como elementos complementarios y importantes para elevar la calidad del cuerpo docente. Según Alegre y Silva (2020), la práctica pedagógica perfecciona a los educadores, especialmente si está enfocada en las necesidades de los estudiantes, asegurando así el logro de los aprendizajes propuestos (Montenegro, 2020).

Por lo tanto, es posible medir y evaluar esta dimensión caracterizando y clasificando los siguientes componentes: En primer lugar, la capacidad de comprender la propuesta pedagógica de la institución; en segundo lugar, la capacidad metodológica para desarrollar la enseñanza de manera específica, clara y participativa.

1.6.3. Teórica - práctica

Según Seivane y Brenlla (2021), las actividades prácticas son un reflejo de la capacidad del docente para transferir el conocimiento teórico de un tema a ejemplos prácticos y sencillos durante la enseñanza. La capacidad teórica o disciplinar del docente garantiza su competencia académica (Oliva y Llera, 2014), permitiéndole segmentar y secuenciar los contenidos de manera pertinente y eficaz (López, 2014). Además, es frecuente que los docentes con un amplio dominio teórico posean la capacidad científica de generar nuevos conocimientos en su especialidad mediante investigaciones innovadoras, contribuyendo así al campo académico y abordando problemas del entorno (Montenegro, 2020; Sacre et al., 2023).

Todos estos aspectos y atributos de las competencias teóricas, prácticas y científicas son fundamentales para mejorar la calidad docente (Jerez et al., 2016). Estas capacidades son indispensables en la labor docente, ya que interactúan y se

complementan entre sí, buscando nuevas estrategias de enseñanza más efectivas desde los aspectos teóricos, prácticos y profesionales (Alegre y Silva, 2020).

Por lo anterior, es posible medir y evaluar este criterio, caracterizando y clasificando cómo se subdividen estos componentes: en primer lugar, la capacidad teórica o el manejo conceptual de todos los temas en general de su especialidad, asegurando la coherencia, pertinencia y seguridad durante la enseñanza; en segundo lugar, la capacidad práctica de ejemplificar la teoría y transferirlo de manera precisa y clara en su clase.

1.6.4. Planificación y evaluación

La capacidad de comprender los principios pedagógicos del sílabo, el plan de sesión y la guía de aprendizaje asegura un análisis riguroso de la planificación y ejecución de la enseñanza, promoviendo su desarrollo de manera pertinente, eficiente y efectiva (Oliva y Llera, 2014). Manejar la ruta de aprendizaje implica no solo conocer los métodos, metodologías y recursos didácticos planificados para desarrollar las competencias propuestas para el estudiante (Seivane y Brenlla, 2021), sino también la habilidad indispensable de evaluar la planificación con el fin de validarla o proponer innovaciones (Castilla, 2011). La capacidad de evaluación requiere habilidades para medir y evaluar los resultados de aprendizaje durante el proceso de enseñanza, asegurando una interpretación precisa de los principios pedagógicos y las competencias a evaluar durante la formación en el aula (López, 2014).

De esta manera, se infiere que los sistemas de evaluación son elementos decisivos dentro de la planificación, interactuando y complementándose para evidenciar el aprendizaje esperado (Seivane y Brenlla, 2021; López, 2014). La capacidad del docente para planificar y evaluar de manera efectiva es esencial para demostrar y asegurar la calidad docente.

Por lo anterior, es posible medir y evaluar este criterio, caracterizando y clasificando cómo se subdividen estos componentes: en primer lugar, la capacidad de medir y evaluar los resultados de aprendizaje de una clase; en segundo lugar, la

capacidad de planificar el proceso de enseñanza en su asignatura, siendo este análisis y evaluación del sílabo y la guía metodológica parte esencial de su labor en clase.

1.7. VALORACIÓN ESTUDIANTIL SOBRE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DOCENTE

Los criterios para valorar la calidad docente están estrechamente relacionados a las necesidades e intereses de los estudiantes durante el proceso de enseñanza. Por ello, la percepción estudiantil sobre los aspectos y atributos positivos demostrados por el docente influye en su nivel de satisfacción. En este sentido, la evaluación que los estudiantes realizan de la labor docente proporciona un marco claro, pertinente y coherente para determinar los criterios más adecuados para medir la calidad docente.

Según Garduño y Shej (2014), los principales criterios para medir y evaluar la eficacia e ineficacia de la función docente son el presagio, el proceso y el producto. El presagio se refiere a las actitudes y comportamientos del docente a lo largo de la actividad educativa, el proceso incluye todas las actividades pedagógicas y didácticas desarrolladas en el aula, y el producto corresponde a los resultados de aprendizaje alcanzados por los estudiantes al finalizar su formación. Por lo tanto, el análisis, la medición y la evaluación de los aspectos y atributos que definen la calidad del docente durante el proceso de enseñanza y aprendizaje son significativos en la medida en que responden a las necesidades e intereses del estudiante, lo que influye directamente en su nivel de satisfacción.

Por ello, este estudio analiza la satisfacción estudiantil como un predictor pero principalmente indicador (Gento, 2003) basado en la valoración que los estudiantes asignan a los aspectos y atributos de la calidad docente, considerándolos como criterios clave para su medición y evaluación.

1.8. AVANCES DE LA INVESTIGACIÓN EN VALORACIÓN ESTUDIANTIL SOBRE LOS CRITERIOS DE CALIDAD DOCENTE Y SU EVALUACIÓN

La mayoría de estudios revisados han abordado la percepción estudiantil en relación con la calidad docente, proporcionando instrumentos y marcos teóricos relevantes para esta área de estudio. La mayoría de estos estudios se han realizado fuera del ámbito nacional y se caracterizan por tener un enfoque cuantitativo. Estos estudios establecen distinciones entre la calidad docente y la calidad de la enseñanza, resaltando la opinión del estudiante con respecto a las necesidades e intereses que buscan en la actividad del docente durante el proceso de enseñanza y aprendizaje para determinar criterios que midan la calidad docente.

Además, destacan la relevancia del comportamiento personal del docente durante el proceso de enseñanza y aprendizaje como un aspecto fundamental para analizar y evaluar la calidad docente. La mayoría de los estudios identificados han desarrollado o adaptado instrumentos con marcos teóricos novedosos que integran el comportamiento y la actitud del docente como componentes clave de la calidad docente (Seivane y Brenlla, 2021; López, 2014; Montenegro, 2020; Morales y Rueda, 2019; Oliva y Llera, 2014; Jerez et al., 2016; Maulana y Helms-Lorenz, 2016; Alegre y Silva, 2020).

Sin embargo, los marcos teóricos revisados en otros estudios analizan la literatura sobre calidad docente para identificar criterios comunes que permitan su evaluación y posterior verificación en el contexto educativo a través de encuestas y entrevistas. No obstante, estos estudios presentan ciertas limitaciones debido a los distintos enfoques metodológicos utilizados, priorizando en mayor o menor medida ciertos criterios de evaluación en función de las necesidades del estudiante; en primer lugar, muchos de ellos tienden a centrarse exclusivamente en las habilidades didácticas y científicas, alineadas con los requerimientos institucionales para garantizar resultados de aprendizaje y fortalecer la competitividad académica del cuerpo docente en el mercado educativo. (Santelices et al., 2015; Castilla, 2011).

Actualmente se están desarrollando estudios sobre la calidad docente con enfoques diferenciados que combinan u omiten criterios para proponer nuevas formas viables de definir la calidad docente, así como para diseñar instrumentos más coherentes con las necesidades actuales de evaluación y medición de esta variable (Seivane y Brenlla, 2021; López, 2014). Por lo cual, la mayoría de los estudios sobre calidad docente muestran instrumentos que no consideran relevante evaluar la capacidad de innovación docente, porque sería muy extenso y complejo cubrir todos sus criterios a medir; por ello, la mayoría se centran principalmente en la personalidad y las habilidades básicas para enseñar (Zhang et al., 2021).

También, se observa que la mayoría de las investigaciones sobre criterios de evaluación de la calidad docente se centran en el uso de instrumentos diseñados específicamente para medir en la mayoría de sus criterios de evaluación, sólo la parte de la metodología para enseñar, dejando de lado otros criterios importantes como el comportamiento personal del docente, la planificación y evaluación (Montenegro, 2020).

Asimismo, muchas instituciones actualmente utilizan instrumentos, diseñados para ser aplicados a los estudiantes, con el objetivo de clasificar la práctica docente para mejorar el desempeño docente mediante incentivos salariales, desviándose muchas veces del propósito formativo e implícito que tiene cada docente. Por ende, en lugar de promover el fortalecimiento de la práctica docente, estas evaluaciones tienden a priorizar la percepción estudiantil, a menudo desde perspectivas subjetivas (carisma, apariencia, etc) que no están necesariamente alineadas con los criterios destinados a evaluar y mejorar la calidad docente (Garduño y Shej, 2014).

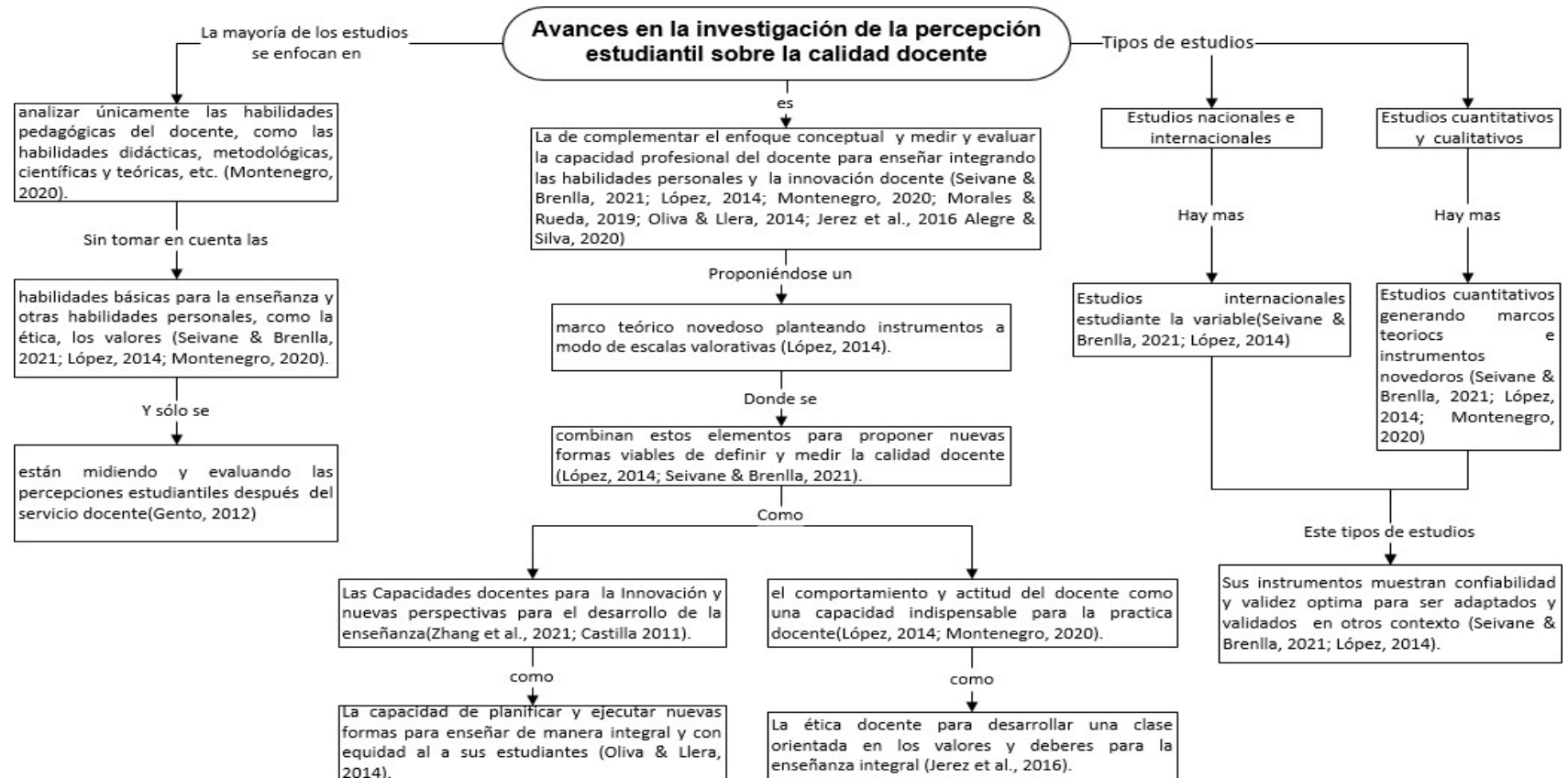
Además, las investigaciones resaltan en sus resultados que los criterios más importantes de la calidad docente se centran en la capacidad del profesor para fomentar una actitud motivadora y desarrollar una metodología y didáctica clara y pertinente. Sin embargo, en la actualidad se otorga un peso considerable al perfil académico e investigativo como criterio de evaluación de la calidad docente, lo cual debería ser reevaluado los criterios usados en los instrumentos diseñados para medir estos aspectos de la calidad docente; Por ende, algunos autores, señalan que esto se

debe a que una alta producción investigativa no garantiza necesariamente que el docente posea las habilidades necesarias para responder adecuadamente a las necesidades de sus estudiantes (Hortigüela et al., 2017).

Asimismo, los estudios sobre los criterios de evaluación de la calidad docente indican que estos son dinámicos y pertinentes en un contexto y momento específicos. Por ello, es fundamental revisarlos de manera continua, considerando las perspectivas tanto de estudiantes como de docentes, para definir con mayor precisión los indicadores que deben incluirse en los instrumentos de evaluación según las necesidades de cada institución. Sin embargo, no existe una entidad que estandarice o regule, de manera estadística y académica, estos instrumentos de medición para garantizar que cumplan con los estándares establecidos por la normatividad vigente en educación superior (Mohammadi, 2021; Casero, 2008).

La investigación se propone desarrollar un marco teórico que complemente los hallazgos de las investigaciones existentes, recogiendo la percepción estudiantil sobre los criterios de evaluación de la calidad docente, en el contexto de educación superior actual. Asimismo, busca fortalecer los instrumentos utilizados por la Institución (véase pág. 51) para medir dicha valoración, mediante el análisis y la categorización de los criterios propuestos en este estudio. Con ello, se pretende reducir los vacíos existentes en la concepción de que garantizar la calidad docente se limita a que el profesorado posea de manera total, parcial o en distinto grado ciertas capacidades como las pedagógicas, científicas, teóricas, metodológicas y didácticas y adopte un comportamiento acorde con las normas y deberes propios de la enseñanza (Seivane y Brenlla, 2021; López, 2014; Garduño y Shej, 2014).

Figura 2. Avances de la investigación en valoración estudiantil sobre los criterios de evaluación de la calidad docente.



Nota: La figura muestra de manera resumida los actuales enfoques de la valoración o percepción estudiantil sobre la calidad docente.

CAPÍTULO II. MARCO NORMATIVO Y CONTEXTO INSTITUCIONAL

2.1. MARCO NORMATIVO Y LINEAMIENTOS SOBRE CALIDAD EDUCATIVA Y CALIDAD DOCENTE, EN EL CONTEXTO PERUANO

En el contexto del marco normativo vigente, es decisivo analizar la Ley General de Educación 28044, en el artículo 13, 14 y 16 refiriéndose a que la calidad de la educación es un fin para generar bienestar integral y social por medio de una formación continua del docente y de otros recursos que la potencian; además de la implementación de políticas que la promuevan e instituciones que garanticen la mejora continua de la calidad docente y por ende de la calidad docente (Congreso de la República del Perú, 2003).

Además, es fundamental revisar los lineamientos y orientaciones que guían la implementación de acciones en el Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2036 de Perú sobre la calidad de la educación destacando la orientación para dirigir la formación continua del docente durante toda su trayectoria, garantizando las capacidades necesarias para enseñar de manera destacada y coherente con el currículum, además de generar una cultura evaluativa que implemente nuevos sistemas de evaluación y pueda generar la información necesaria para tomar decisiones que orienten las futuras acciones; siendo así, una manera efectiva para implementar infraestructura y recursos con el fin de generar accesibilidad en un contexto equitativo de manera concreta para todos (Ministerio de Educación del Perú, 2020).

El Proyecto Educativo Metropolitano 2014, aborda también la calidad de la educación guiando con lineamientos sobre cómo mejorar la calidad de la educación y la calidad docente en el área de Lima metropolitana para hacer más eficaz el sistema educativo con inclusión, equidad para todos los estudiantes (Municipalidad Metropolitana de Lima, 2014).

2.2. CONTEXTO INSTITUCIONAL UNIVERSITARIO DONDE SE REALIZÓ

Según la Ley Universitaria 30220, el artículo 1, 12 y 13 establece normas que promuevan la creación, funcionamiento, supervisión y cierre si no se garantizan las condiciones necesarias para el aseguramiento de la calidad en las universidades; siendo el licenciamiento y la acreditación dos tipos de condiciones mínimas y óptimas respectivamente sobre la calidad educativa en las universidades; además de contemplar dentro de su sistema de funcionamiento mecanismo que aseguren la mejora continua por medio de sistemas evaluativos tanto internas como externas (Congreso de la República del Perú, 2014).

En el contexto institucional, según el modelo de licenciamiento y su implementación en el sistema universitario Peruano refieren que la calidad educativa en la educación superior es un requisito indispensable para iniciar actividades, conocido como licenciamiento, que garantiza condiciones mínimas para asegurar la calidad educativa y la calidad docente; siendo la condición básica para el licenciamiento N° V es la que establece que la capacitación docente y su formación en programas sobre las metodologías de enseñanza y otros temas son las necesarias para mejorar la calidad docente, por tanto, deben implementarse de manera continua (Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria [SUNEDU], 2015).

Según el modelo de acreditación para programas de estudios de educación superior universitaria, nos indica que las condiciones óptimas de calidad educativa en el contexto institucional son esenciales para demostrar que una institución educativa cumple con estándares de calidad óptimos, este proceso de aseguramiento de calidad es conocido como acreditación, y enfatiza que la dimensión formación integral, y el factor n° 5 llamado gestión de los docentes puedan desarrollar los estándares 14, 15, 16 y 17 que corresponde a elegir, medir y evaluar, capacitar y mejorar a los docentes según la necesidad de la universidad para los procesos de enseñanza y aprendizaje; además de desarrollar un seguimiento y evaluación continua de los requisitos óptimo para la enseñanza, innovación e investigación en la práctica docente; siendo decisivo un plan de gestión del talento docente con actividades de reconocimiento y una línea

de desarrollo a nivel institucional en la universidad (Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa [SINEACE], 2017).

Por tanto, la calidad educativa en una institución no solo es obligatoria, sino que también está regulada con el fin de garantizar la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que interviene el cuerpo docente. La Ley Universitaria N.º 30220, en sus artículos 82, 83 y 87, establece los requisitos para ejercer la docencia universitaria, indicando que el grado de maestro es requisito mínimo para la enseñanza en programas de pregrado, maestrías y especializaciones, mientras que el grado de doctor es obligatorio para la enseñanza en programas de doctorado. Estas disposiciones buscan asegurar la calidad del docente, la cual debe complementarse con programas de formación continua que fomenten una práctica docente de excelencia, conforme a las responsabilidades que asume el docente universitario (Congreso de la República del Perú, 2014). Todo ello implica fortalecer tanto las competencias como la calidad del ejercicio docente (López, 2014).

2.2.1. Características institucionales

La institución ha desarrollado un modelo educativo que distingue su práctica docente de otras instituciones en la localidad, enfocándose en garantizar una calidad educativa y docente que satisfaga las necesidades educativas de sus estudiantes. Ubicada en la zona norte de Lima, específicamente en el distrito de Los Olivos, según la Nota De Prensa N° 012 del Instituto Nacional de Estadística e Informática, este distrito tiene una población de 382,000 habitantes y limita con los distritos de Comas (534,000 habitantes) al este, San Martín de Porres (723,000 habitantes) al oeste y sur, y Puente Piedra (369,000 habitantes) al norte (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2017). Según el censo de 2020 del Compendio Estadístico Provincia de Lima, el 30.6% de la población en edad de trabajar en Los Olivos estudia en una universidad, el 20.3% en institutos, y el 39.4% solo ha completado la educación secundaria (INEI, 2020), con la intención de continuar sus estudios superiores en mejores condiciones socioeconómicas.

La institución se guía por una filosofía que aspira a ser la mejor universidad del Perú, con la misión de potenciar el bienestar y la innovación a través de las ideas y

acciones de sus docentes y personal administrativo; además, el modelo educativo institucional tiene como objetivo principal fortalecer la calidad de la docencia para asegurar un desempeño sobresaliente y el desarrollo de competencias en sus estudiantes (Universidad objeto de estudio, 2023). Así, la institución demuestra su compromiso con la mejora continua de la calidad docente mediante normativas, directrices y objetivos claros.

Una característica distintiva de la institución es su identidad, fundamentada en el ADN de la Institución, el cual se define por cuatro dimensiones clave: la metodología empleada para conectar y mejorar el servicio educativo, el enfoque en ofrecer un servicio personalizado y contextualizado, la actitud orientada al bienestar integral y al pensamiento emprendedor, y la búsqueda de resultados que generen innovación y bienestar en todas sus acciones. Estos principios se reflejan en mandamientos que guían la mejora del sistema educativo, centrándose en fortalecer la calidad docente, apoyar activamente a los estudiantes, integrar lo teórico y práctico, y fomentar la colaboración y el trabajo en equipo. Todas estas directrices están alineadas con el marco institucional y sus valores, tal como se expone en el modelo educativo de la institución (Universidad objeto de estudio, 2023).

Las competencias que la institución propone para los docentes dentro de su modelo educativo se centran en perfeccionar sus capacidades en varios aspectos clave: medir y evaluar los aprendizajes, liderar el aprendizaje en el aula, utilizar eficazmente las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), y gestionar el aprendizaje mediante la innovación, la planificación y el uso de metodologías activas y experienciales (Universidad objeto de estudio, 2023).

2.2.2. Modelo de enseñanza según el modelo educativo

Conocer el modelo educativo de la institución y la ruta de aprendizaje propuesta es fundamental para este estudio. Según la Universidad objeto de estudio (2023), el modelo educativo publicado por la institución, la universidad centra su propuesta pedagógica en la interacción entre estudiantes, contexto y docentes. Utiliza el ecosistema de aprendizaje físico y digital disponible, adaptándose a la modalidad y nivel de estudios mediante metodologías experienciales y colaborativas. Estas

metodologías están enfocadas en la construcción y desarrollo de aprendizajes delineados en los sílabos de las asignaturas. Esto implica, en primer lugar, que la interacción entre docentes, estudiantes y contexto es esencial para implementar metodologías colaborativas y experienciales tanto en entornos presenciales como digitales. En segundo lugar, destaca la capacidad multifacética del docente como coach, facilitador, mentor y guía, promoviendo el protagonismo del estudiante en su propio aprendizaje. Y, en tercer lugar, subraya la habilidad de interactuar en diversas modalidades (presencial, semipresencial o blended, a distancia o virtual), así como en diferentes campus y niveles académicos.

Respecto a la ruta de aprendizaje propuesta, según la Universidad objeto de estudio (2023), el modelo educativo, refiere los siguientes pasos como el hacer, la observación y reflexión, la verificación y la formulación de la definición que se va aprender. Estos cuatro pasos conforman la ruta para fomentar el aprendizaje activo en los estudiantes. Complementando el modelo de enseñanza y la ruta de aprendizaje, se ha desarrollado un perfil del docente conocido como ADN del docente, que potencia las acciones pedagógicas a lo largo de la trayectoria estudiantil. En primer lugar, durante los primeros ciclos, se enfatiza el ADN empático del docente, que implica la habilidad de generar confianza y seguridad en el aprendizaje de los estudiantes. En segundo lugar, se destaca el ADN intelectual, que subraya la capacidad del docente como especialista teórico en su disciplina, fomentando la investigación en los ciclos intermedios. En tercer lugar, aparece el ADN practicante del docente, que se centra en la habilidad de aplicar rápidamente la teoría a la práctica funcional en los últimos ciclos de la carrera profesional. Finalmente, el ADN digital se integra de manera transversal a lo largo de toda la trayectoria estudiantil, complementando los perfiles docentes mencionados anteriormente (Universidad objeto de estudio, 2023).

2.2.3. Regulaciones sobre el proceso de la actuación docente

Conocer el reglamento académico institucional sobre los deberes del docente, específicamente en lo referente a la formación docente, es determinante para el análisis de esta investigación. El reglamento académico institucional establece que “todos los docentes están obligados a participar en los programas formativos

propuestos por la universidad” (Universidad objeto de estudio, 2020, p. 123). Según el artículo 294, estos programas incluyen actividades de inducción, inserción, entrenamiento y perfeccionamiento, las cuales promueven el desarrollo de capacidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, alineadas con el perfil del docente y con los principios institucionales. Estos programas formativos no solo capacitan en aspectos pedagógicos, sino que también promueven un enfoque humanista y social en el aprendizaje, para ser transmitido a los estudiantes (Chehaybar, 2007).

Para este estudio, los lineamientos y objetivos establecidos en las normas y regulaciones mencionadas se analizan en dos partes principales. En primer lugar, en el contexto de la educación superior, el Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2036 de Perú refiere como guía de orientación para el plan estratégico que toda universidad desarrolló en el profesorado con el propósito de generar un compromiso con sus estudiantes durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje e identificando sus diferentes necesidades y contextos familiares, sociales, culturales y ambientales; contribuyendo así, al perfeccionamiento docente con un conjunto de comportamientos que aseguren la ética y profesionalismo (Ministerio de Educación del Perú, 2020). Esto implica la formulación de políticas y la planificación de programas de formación destinados a desarrollar competencias docentes relacionadas con comportamientos éticos y profesionales, como menciona Montenegro (2020).

En segundo lugar, siguiendo los lineamientos y objetivos del proyecto educativos nacional 2036 sobre la calidad educativa y docente en la educación superior, el Proyecto Educativo Metropolitano 2014 de Lima, el objetivo de potenciar el desarrollo integral y profesional de maestros, comprometiéndose a renovar sus roles en el marco del buen desempeño que garantice el logro de capacidades de los estudiantes (Municipalidad Metropolitana de Lima, 2014). Por lo tanto, desarrollar planes formativos para capacitar a los docentes y asegurar la implementación efectiva de estos objetivos y directrices es relevante para mejorar tanto la calidad educativa como la calidad docente.

De acuerdo con el reglamento académico institucional (Universidad objeto de estudio, 2020), refiere que todos los docentes están sujetos por un régimen disciplinario según el capítulo V, del artículo 298 sobre las infracciones leves, graves y muy graves para el registro y transparencia de la asistencia, comportamientos inadecuados e incumplimiento de las responsabilidades con el dictado de clases y otras infracciones que tiene que ver con gobernabilidad de la institución o el bienestar integral del estudiante.

2.3. UNIDAD ACADÉMICA: OBJETO DE ESTUDIO

Es decisivo para una institución conocer el número de participantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje (docentes y estudiantes), ya que constituye un elemento fundamental para analizar y mediar cualquier mejora en el desarrollo de sus actividades, especialmente en el contexto de esta investigación.

Según los datos de los docentes la institución cuenta con un total de 24 docentes, de los cuales 10 son mujeres y 14 son hombres, con una edad promedio que oscila entre los 38 y 45 años. La mayoría de los docentes son de tiempo parcial, y sólo 5 están registrados en el Registro Nacional Científico, Tecnológico y de Innovación Tecnológica (RENACYT). Es relevante destacar que la mayoría de los docentes imparten clases en los programas de Administración y Negocios Internacionales, así como en Administración y Marketing. Además de que la mayoría de docentes son de tiempo parcial y sólo el 25% son docentes de tiempo completo.

De acuerdo a los datos de la población estudiantil se distribuye de la siguiente manera: Un total de 209 estudiantes, donde 106 son hombres y 103 son mujeres. Siendo la mayoría de los estudiantes residentes en el cono norte de Lima, específicamente en los distritos de Los Olivos, Comas, Independencia, Carabayllo y San Martín de Porres. La Facultad de Ciencias de la Empresa, distribuye sus carreras profesionales de la siguiente manera:

Tabla 1. *Distribución de estudiantes según la carrera profesional*

Facultad Ciencias de la Empresa	Total (209)	%
Administración de Empresas	2	1%
Administración y Marketing	59	28%
Administración y Negocios Internacionales	126	60%
Contabilidad	22	11%

2.4. EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DOCENTE QUE SE REALIZA EN EL CONTEXTO INSTITUCIONAL

Según el reglamento académico de la institución educativa (Universidad objeto de estudio, 2020), indica que todos los docentes deben participar obligatoriamente en el programa formativo ofrecido por la universidad, como se detalla en el capítulo IV sobre la evaluación del desempeño docente, en el artículo 296, establece que la evaluación del desempeño docente es un recurso fundamental para diagnosticar periódicamente las necesidades y oportunidades que la institución requiere para mejorar la práctica docente a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje; estos criterios establecidos para evaluar el desempeño incluyen, en primer lugar, la gestión del aula virtual o Moodle, donde se evalúa cómo el docente integra los recursos virtuales con los contenidos del curso que imparte. En segundo lugar, se evalúa la planificación de las clases y la medición de los resultados de aprendizaje, es decir el docente mejora y utiliza los métodos de evaluación y desarrolla su plan de clase. En tercer lugar, se considera el cumplimiento de las capacitaciones docentes propuestas por la institución. En cuarto lugar, se toma en cuenta la satisfacción reflejada en las encuestas estudiantiles. Por último, se evalúa el cumplimiento de las normas docentes, como la puntualidad en la impartición de clases y la entrega oportuna de calificaciones,

entre otros aspectos. Todos estos elementos conforman un sistema integral para medir y evaluar la calidad del desempeño docente.

En cuanto a las infracciones o sanciones, el capítulo V, llamado régimen disciplinario, en el artículo 298, define que las infracciones leves constituyen “No cumplir con las actividades propuestas para el dictado del curso y omisión del registro de asistencia estudiantil; las infracciones graves están sujetas a la suplantación en las actividades docentes, maltrato a estudiantes, uso indebido de recursos del curso y no cumplir con disposiciones académicas validadas por el gobierno institucional”; finalmente las infracciones muy graves refieren: “No subir las calificaciones a tiempo, suplantar investigaciones, y ejercer cualquier tipo de comportamiento que genere hostigamiento o agresión hacia los estudiantes” (Universidad objeto de estudio, 2020, p.147.).

El capítulo II, artículo 288, aborda los incentivos a la excelencia docente. Los criterios para los reconocimientos incluyen la evaluación del desempeño, actividades de investigación, excelencia docente, apoyo en la gestión administrativa y un compromiso con el desarrollo de la sociedad. Estos criterios permiten a los docentes acceder a bonificaciones conforme a las políticas propuestas por la universidad.

La universidad realiza una encuesta estudiantil semestral para medir la satisfacción estudiantil. Esta encuesta se enfoca en las actividades generales de enseñanza, metodología y didáctica, comunicación verbal y no verbal, y habilidades personales del docente para conectar y empatizar durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para la investigación, es esencial integrar más elementos para la encuesta estudiantil como: La investigación, innovación pedagógica, comportamiento ético y comprometido para acompañar al estudiante durante su aprendizaje; con ello poder registrar un comportamiento altamente óptimo para la docencia y poder brindar información a la Universidad sobre otros aspectos y atributos que potenciarán la práctica docente.

CAPÍTULO III. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

3.1. PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

La calidad docente se define como un comportamiento eficaz desarrollado a través de la experiencia en la enseñanza, identificable por la percepción de los estudiantes (Maulana y Helms-Lorenz, 2016). Según Montenegro (2020), la calidad docente abarca competencias científicas, temáticas y metodológicas, así como un comportamiento ético centrado en el estudiante. Estas capacidades permiten facilitar la enseñanza según las necesidades institucionales (López, 2014) y son identificables sólo por quienes reciben el servicio (Morales y Rueda, 2019). Así, la calidad docente se basa en la habilidad de los profesores para educar en valores y pensamiento orientados al bienestar integral y social (Oliva y Llera, 2014). Por tanto, la valoración de los estudiantes sobre la calidad docente es la percepción estudiantil de las capacidades y comportamientos de los docentes en su práctica.

La evaluación de la calidad docente en la educación superior constituye un componente clave para asegurar el cumplimiento de los estándares establecidos en el marco normativo nacional. La Ley Universitaria N.º 30220 (Congreso de la República del Perú, 2014) establece que las universidades deben garantizar una formación de calidad, siendo la evaluación continua de la docencia uno de los mecanismos centrales para asegurar este compromiso. En este sentido, el licenciamiento institucional y los procesos de acreditación funcionan como herramientas que exigen la implementación de evaluaciones internas y externas rigurosas y sistemáticas.

Dentro de estos procesos, la percepción de los estudiantes cobra especial relevancia, ya que ellos constituyen actores directos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Su valoración sobre la práctica docente permite obtener información clave sobre aspectos como la planificación, la didáctica, la innovación pedagógica, el uso de

metodologías activas, la evaluación del aprendizaje y el comportamiento ético y profesional del docente. A pesar de su importancia, no existe un marco metodológico estandarizado ni un ente regulador que defina de manera homogénea los criterios e indicadores específicos para evaluar la calidad docente desde la perspectiva estudiantil. En muchos casos, las instituciones aplican encuestas de satisfacción y otros instrumentos sin una validación rigurosa, lo que limita la comparabilidad y la utilidad de los resultados obtenidos (Mohammadi, 2021; Casero, 2008).

Adicionalmente, la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU, 2015) enfatiza la necesidad de fortalecer la formación pedagógica continua del docente universitario, lo que requiere información sistematizada sobre su desempeño en el aula, incluyendo la voz de los estudiantes como insumo relevante para el diseño de estrategias de mejora.

A nivel internacional, diversos estudios han abordado la evaluación de la calidad docente con enfoques cuantitativos y mixtos, distinguiendo entre calidad docente y calidad de la enseñanza. Estos trabajos destacan el papel de la percepción estudiantil y el uso de instrumentos estructurados, adaptados a contextos institucionales específicos, así como la inclusión de marcos teóricos novedosos (Seivane y Brenlla, 2021; López, 2014; Montenegro, 2020; Morales y Rueda, 2019; Oliva y Llera, 2014; Jerez et al., 2016; Maulana y Helms-Lorenz, 2016; Alegre y Silva, 2020).

En este contexto, la presente investigación se vuelve especialmente relevante al centrarse en el análisis de la percepción estudiantil respecto de los criterios utilizados para evaluar la actuación docente universitaria. Esta perspectiva permite aportar evidencia empírica para el desarrollo de políticas institucionales más sólidas, inclusivas y orientadas a la mejora continua de la calidad educativa en el nivel superior. Además, la motivación personal para desarrollar esta investigación surge del interés por comprender cómo los estudiantes perciben los criterios que se emplean para evaluar la calidad docente en el ámbito universitario. Esta inquietud nace de la convicción de que una docencia de calidad es clave para el logro de aprendizajes significativos, y que la opinión estudiantil constituye una fuente valiosa para orientar procesos de mejora. Desde esta perspectiva, el presente estudio no solo busca aportar

evidencia empírica, sino también contribuir activamente al diseño de políticas institucionales más sólidas, inclusivas y orientadas a la mejora continua de la calidad docente en la educación superior.

3.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

En este sentido, se plantean las siguientes preguntas de investigación:
¿Cuáles son los criterios que valoran los estudiantes para evaluar la calidad docente de sus profesores universitarios? ¿Estos criterios son asumidos por la facultad objeto de estudio, desde sus instrumentos de evaluación?

3.3. OBJETIVOS

3.3.1. Objetivo General

Conocer la valoración que los estudiantes otorgan a los criterios utilizados para evaluar la calidad docente en una Facultad de Ciencias de la Empresa.

3.3.2. Objetivos Específicos

- Describir la percepción valorativa que los estudiantes tienen respecto a los criterios utilizados para evaluar la calidad docente.
- Identificar los criterios de evaluación de la calidad docente que presentan mayor importancia relativa desde la perspectiva estudiantil.
- Comparar los criterios de evaluación más valorados por los estudiantes con aquellos contemplados en los instrumentos de evaluación actualmente utilizados por la Facultad de estudio.

CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA

4.1. TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El presente estudio adoptará un enfoque cuantitativo y se llevará a cabo mediante un diseño exploratorio-descriptivo. Este estudio implica investigar en un espacio y momento un fenómeno o acción, porque tiene como propósito identificar la realidad tal como se observa y registra para verificar la veracidad del conocimiento obtenido (Ramírez y Zwerg-Villegas, 2012). Un enfoque cuantitativo es más adecuado para los objetivos del estudio, dado que su propósito es alcanzar a la mayor parte de la población estudiantil de la unidad de referencia. Este enfoque permite una recolección y análisis de datos precisos, facilitando la correlación de variables y garantizando la confiabilidad y validez de los resultados, así como de las propiedades del instrumento utilizado (Cadena-Iñiguez et al., 2017).

Para este propósito, se utilizará el método censal a través de la técnica de encuesta; ya que permitirá recopilar y administrar de manera secuencial y organizada la información de la población participante. Este enfoque se alinea con la necesidad de evaluar un fenómeno o problema previamente identificado (Avila et al., 2020). Siendo la encuesta una técnica recomendada para este tipo de investigaciones cuantitativas para recoger las apreciaciones o percepciones de los estudiantes porque clasifica y precisa las diferentes respuestas esperadas (Manrique y Sánchez, 2019; Sánchez et al., 2020). Considerando el contexto del estudio, la técnica de encuesta seleccionada son los que mejor se alinean con las prácticas comunes de la institución. Estas opciones son las más aceptadas y utilizadas para medir, evaluar y tomar decisiones sobre diversos indicadores de manera cuantitativa. Además, el método censal y la técnica de encuesta utilizada, es compatible con el procesamiento en software SPSS 25. Al utilizar un cuestionario basado en una escala de Likert, se generarán múltiples opciones de respuesta, las cuales se recopilarán y procesarán de manera más eficiente con Google Forms y una hoja de cálculo en Excel, compatibles con el software mencionado.

4.2. VARIABLES Y OPERACIONALIZACIÓN DE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN

La variable, criterios de evaluación de la calidad docente, se refiere a las capacidades que un docente demuestra de manera teórica y práctica para la enseñanza y el aprendizaje. Esto implica dominar aspectos teóricos y prácticos de la materia que enseña, metodológicos, didácticos, así como la capacidad para llevar a cabo una evaluación adecuada y adoptar un comportamiento justo y responsable, fundamentado en principios éticos y formativos centrado en el estudiante (López, 2014; Seivane y Brenlla, 2021; Montenegro, 2020; Jerez et al., 2016; Oliva y Llera, 2014; Alegre y Silva, 2020; Sacre et al., 2023; Castilla, 2011).

Los criterios propuestos en este estudio se seleccionaron a partir de una revisión de la literatura sobre calidad docente, identificando elementos comunes en los enfoques de diversos autores. En primer lugar, la mayoría de las investigaciones revisadas destacan la metodología y la didáctica como capacidades esenciales en el desempeño docente (López, 2014; Seivane y Brenlla, 2021). Asimismo, se incorporaron aspectos relacionados con el comportamiento personal del docente durante la enseñanza, considerando valores, deberes y actitudes que enriquecen el proceso educativo y que suelen ser poco abordados en la evaluación docente (Montenegro, 2020). Además, se incluyeron criterios de carácter técnico vinculados a la capacidad del docente para planificar y secuenciar adecuadamente las actividades de enseñanza, así como diseñar evaluaciones claras y pertinentes, aspectos fundamentales para garantizar la efectividad del proceso educativo (Oliva y Llera, 2014; Castilla, 2011). Finalmente, se consideró la capacidad académica e investigativa del docente, entendida como su competencia para transmitir conocimientos y experiencias de manera práctica y aplicada durante las clases, fortaleciendo así el aprendizaje del estudiante (Montenegro, 2020; Sacre et al., 2023).

A partir de este análisis, se agruparon los elementos comunes en criterios específicos propuestos para este estudio. En ese sentido, se considera que los criterios de evaluación de la calidad docente utilizados por la institución deberían alinearse con los aquí planteados, ya que estos recogen fundamentos teóricos

respaldados por la literatura y por la normativa vigente en educación superior (véase págs. 42-43).



Tabla 2. *Criterios de evaluación propuestos y su definición operacional de la variable*

Actitud y comportamiento del Docente	Metodología - Didáctica	Teoría - Práctica	Planificación y Evaluación
<p>Estas son habilidades personales del docente, basadas en su ética, principios, valores y creencias, que garantizan una práctica docente eficaz y eficiente. Este criterio fomenta una actitud comprometida hacia la formación integral tanto del estudiante como del propio docente, demostrando compromiso, responsabilidad, puntualidad, respeto, paciencia, perseverancia y honestidad en el ejercicio de la docencia (Jerez et al., 2016; Montenegro, 2020; López, 2014; Seivane y Brenlla, 2021; Arancibia, et al., 2020; Sánchez, et al., 2018)</p>	<p>Las capacidades metodológicas y didácticas del docente engloban un conjunto de habilidades pedagógicas esenciales. La didáctica se refiere a su capacidad para analizar y evaluar los métodos más efectivos de enseñanza y aprendizaje, mientras que la metodología es la habilidad para desarrollar su clase utilizando la didáctica seleccionada. Así, la dimensión metodológica y didáctica del docente se presenta como una actividad diversificada e incluso innovadora, aplicando métodos, metodologías y estrategias didácticas que aseguran una planificación y mediación de la enseñanza clara y efectiva (López, 2014; Seivane y Brenlla, 2021; Jerez et al., 2016; Gento, 2012; Zhang et al., 2021; Castilla, 2011).</p>	<p>Estas son capacidades que permiten generar actividades prácticas en clase, facilitando la transferencia de conceptos teóricos a ejemplos prácticos y accesibles. La capacidad teórica o disciplinar del docente asegura su dominio en su especialidad académica. Por lo tanto, se entiende que estas habilidades se desarrollan de manera interactiva para enseñar e investigar (Seivane y Brenlla, 2021; López, 2014; Oliva y Ller, 2014; Montenegro, 2020).</p>	<p>Se trata de un conjunto de habilidades que garantizan la comprensión de los principios pedagógicos del portafolio docente (como el sílabo, la guía de aprendizaje, etc.) para asegurar que la planificación y ejecución de la enseñanza se desarrollen de manera pertinente, eficiente y eficaz. Además, la habilidad para medir, evaluar y retroalimentar los resultados de aprendizaje refleja una correcta interpretación de los principios pedagógicos del portafolio docente durante la formación de los estudiantes (Seivane y Brenlla, 2021; López, 2014; Oliva y Llera, 2014; Zhang et al., 2021; Castilla, 2011).</p>

4.3. POBLACIÓN

Para este estudio, se determinó un universo de 209 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Empresa. Se aplicó la técnica censal, donde toda o parte de la población participante fue fundamental para el estudio (Mucha et al., 2021). La razón por la que se usó esta técnica es porque depende de la intención de participar del estudiante, su alcance en la población registrada sea mínima o máxima, nos servirá para desarrollar los objetivos propuestos del estudio; siendo la población participante 209 estudiantes activos (Bas-Peña et al., 2014).

4.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Para esta investigación, se usó la técnica de encuesta para garantizar que la información recopilada sea estandarizada, lo que facilitará su análisis, procesamiento y comprensión para todos los encuestados para asegurar la uniformidad en la recopilación de datos (Kats et al., 2019). La técnica de encuesta y el método censal empleados en este tipo de estudios son los más utilizados y recomendados para investigaciones pedagógicas, ya que permiten sistematizar de manera organizada toda la información recogida, independientemente del alcance de la población y la cantidad de opiniones recopiladas. Esto facilita la tabulación de los datos y la demostración de las inferencias propuestas para este tipo de estudios (Ávila et al., 2020).

El instrumento utilizado es un cuestionario diseñado como un conjunto de preguntas organizadas de manera coherente y articulada, empleando una escala Likert, de 5 niveles (1 = “Totalmente en desacuerdo”; 2 = “En desacuerdo”; 3 = “indeciso”; 4 = “De acuerdo”; 5 = “Totalmente de acuerdo”); común en estudios cuantitativos. Este enfoque permite valoraciones con mayor flexibilidad en las respuestas esperadas dentro de las dimensiones y componentes de la escala (Grande y Abascal, 2005). El instrumento será confiable y válido según los estándares de prueba de la Asociación Americana de Psicología (APA). Por ello, se revisará una bibliografía completa sobre la variable de estudio y sobre investigaciones que hayan utilizado instrumentos similares para medir esta variable. Se elaboró el instrumento a partir de los criterios y aspectos propuestos por el autor, conformado por 40

indicadores. Posteriormente, se consultó a expertos en el objeto de estudio para validar la pertinencia y claridad de los ítems de la escala. Como resultado, se recomendó la modificación total de dos indicadores (ítems 12 y 18) y la mejora parcial de siete (ítems 8, 14, 15, 16, 24, 33 y), mientras que los ítems restantes fueron considerados óptimos. Luego, se realizaron los ajustes correspondientes y el instrumento fue revisado junto al asesor, con el fin de asegurar su coherencia con los objetivos de la investigación. Se realizaron los permisos correspondientes con la institución donde se aplicará el instrumento y a los profesores participantes; además, el nombre de la institución ha sido anonimizado por razones de confidencialidad institucional, de acuerdo con los principios éticos de la investigación; después, se procedió a una prueba inicial con un grupo de estudiantes para verificar que los resultados con el total de participantes sean los mismos resultados para que dirijan el estudio y el instrumento; luego, se aplicó la escala en la institución, a todos los estudiantes de las diferentes carreras de la Facultad de Ciencias de la Empresa; posteriormente, se procedió a realizar la confiabilidad y validez estadística según los estándares del APA y la elaboración de los respectivos baremos de acuerdo con el programa SPSS 25. De acuerdo a los resultados de confiabilidad y validez estadística se garantizó el inicio del procesamiento de los datos acorde a los objetivos propuestos de la investigación.

4.5. PROCESAMIENTO DE DATOS

El procesamiento de datos se llevó a cabo en dos etapas: la creación del instrumento y la verificación de su viabilidad. En primer lugar, se diseñó y verificó el instrumento incorporando los indicadores necesarios para cada criterio de evaluación, seleccionados a partir de la revisión bibliográfica y de expertos como propuesta del estudio; posteriormente, se aplicó a un grupo reducido con el fin de evaluar su consistencia interna y validez en relación con cada criterio y sus respectivos indicadores. Una vez confirmada la factibilidad de los resultados obtenidos en esta primera aplicación, se procedió a una segunda fase, en la que el instrumento se aplicó al resto de la población participante. Esto permitió comparar y validar los resultados previos, asegurando así la viabilidad del instrumento en el estudio.

De acuerdo con los resultados obtenidos a partir del instrumento de evaluación elaborado conforme a los estándares del APA para esta investigación, se procedió a realizar la valoración estudiantil de los criterios propuestos sobre la calidad docente, con el fin de profundizar el análisis y dar respuesta a los objetivos planteados en el estudio.

4.5.1. Descripción y asociación de datos

En primer lugar, se utilizó para el estudio la confiabilidad de consistencia interna utilizando el método de homogeneidad y con el coeficiente de alfa de Cronbach ($>0,80$) para garantizar una alta confiabilidad con la redacción clara y bien definida para la variable de estudio y sus componentes o factores respectivos, considerando la discriminación de cada ítem para ser mejorado u omitido durante la prueba piloto y general (Rodríguez-Rodríguez, y Reguant-Álvarez, 2020).

La validez de constructo se evaluó, considerando las características de la investigación mediante la técnica de análisis factorial. En primera instancia, se aplicó la prueba estadística de KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) y Bartlett, obteniendo un índice superior a 0.80. Este resultado confirma una alta correlación entre las variables y la adecuación de la matriz de datos para el análisis factorial, sugiriendo un alto porcentaje de valores significativos. Se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio para identificar los componentes o criterios subyacentes de la escala.

4.5.2. Análisis e interpretación de datos

Este análisis reveló la presencia de cuatro factores o criterios que explican más del 60% de la varianza total, lo que indica que los ítems presentan una buena correlación con cada factor identificado. Las cargas factoriales de cada ítem se analizaron detenidamente, considerando aquellas superiores a 0.40 como criterio para determinar su adecuación a cada componente. Este procedimiento permitió identificar ítems que requerían ajustes o eliminación para optimizar la congruencia con los objetivos del estudio. Adicionalmente, se analizaron los ítems con cargas significativas en más de un factor. A través de la revisión teórica y la redacción de los ítems, se

realizaron ajustes para agruparlos por necesidad del estudio en tres factores o criterios de manera más consistente y viable con los constructos propuestos (Méndez, 2024; Gil et al., 2000).

Finalmente, se calcularon los valores de los percentiles (Pc25 y Pc75) para los resultados de la escala en los factores, proporcionando una referencia estadística adicional para la interpretación y análisis de los datos. En una segunda etapa del análisis, se procedió a describir e interpretar los resultados obtenidos para cada factor o criterio definido en relación con la variable de estudio. Este proceso permitió realizar una evaluación detallada y profunda de los factores individuales, así como de la variable en su conjunto, proporcionando una visión integral sobre los elementos clave que inciden en la investigación y su relación con los objetivos propuestos.

4.6. MEDIDAS PSICOMÉTRICAS DEL INSTRUMENTO

4.6.1. Confiabilidad

La confiabilidad del estudio se evaluó mediante el método de consistencia interna, utilizando el coeficiente alfa de Cronbach. Los resultados muestran que la escala total obtuvo un coeficiente de 0.991, lo que indica una confiabilidad extremadamente alta (DeVellis, 2016; Luo & Gates, 2019). Esto indica que los ítems de la escala están redactados de manera clara, directa y bien definida, garantizando la estabilidad de los puntajes obtenidos y la precisión en la medición de la variable de estudio. Además, los factores o criterios de la escala presentan coeficientes de confiabilidad en un rango alto (0.70 a 0.90), lo que refuerza la calidad y coherencia interna de los ítems dentro de cada dimensión evaluada (ver Tabla 3).

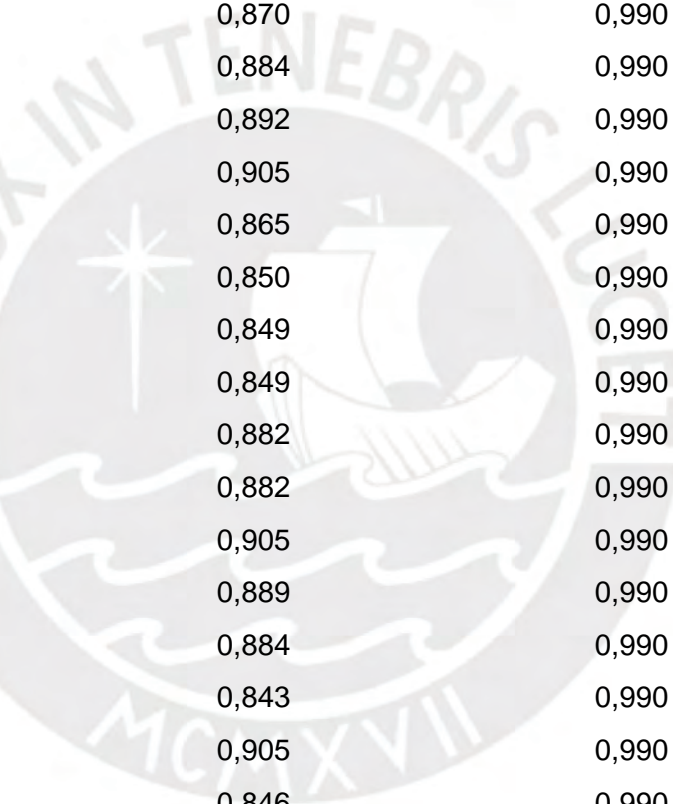
Tabla 3. Índice de confiabilidad de los factores y del instrumento completo.

Factores	α
Actitud y comportamiento personal	0,82
Metodológica y didáctica y teoría y práctica	0,76
Planificación y evaluación	0,85
Alfa de Cronbach del instrumento=	0,99

Todos los índices de discriminación de la escala, son considerados aceptables para este estudio. No obstante, para optimizar la confiabilidad de la investigación, se identificó que la discriminación de los ítems 4, 37, 38 y 40 en relación con la variable de estudio es moderadamente alta (DeVellis, 2016). Por ello, no se considera necesario ajustar la redacción de estos ítems, ya que logran una diferenciación significativa y contribuyen positivamente al índice de confiabilidad del instrumento desarrollado, como se detalla en la tabla 4.

Tabla 4. Lista de ítems según el índice de discriminación

Items	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
P1_D1	0,837	0,990
P2_D1	0,635	0,991
P3_D1	0,848	0,990
P4_D1	0,778	0,990
P5_D1	0,800	0,990
P6_D1	0,810	0,990
P7_D1	0,846	0,990
P8_D1	0,858	0,990



P9_D2	0,901	0,990
P10_D2	0,902	0,990
P11_D2	0,893	0,990
P12_D2	0,912	0,990
P13_D2	0,886	0,990
P14_D2	0,898	0,990
P15_D2	0,893	0,990
P16_D2	0,901	0,990
P17_D2	0,898	0,990
P18_D2	0,870	0,990
P19_D2	0,884	0,990
P20_D2	0,892	0,990
P21_D2	0,905	0,990
P22_D3	0,865	0,990
P23_D2	0,850	0,990
P24_D3	0,849	0,990
P26_D3	0,849	0,990
P27_D3	0,882	0,990
P28_D3	0,882	0,990
P29_D3	0,905	0,990
P30_D3	0,889	0,990
P31_D3	0,884	0,990
P32_D4	0,843	0,990
P33_D4	0,905	0,990
P34_D4	0,846	0,990
P35_D4	0,839	0,990
P36_D4	0,801	0,990
P37_D4	0,769	0,990
P38_D4	0,767	0,990
P39_D4	0,804	0,990
P40_D4	0,779	0,990

4.6.2. Validez

Para validar el instrumento del estudio, se utilizó la validez de constructo, de acuerdo a las características del instrumento y del estudio. Se llevó a cabo un análisis factorial para esta escala, comenzando con la prueba estadística KMO, que arrojó un índice muy bueno de 0.965, lo cual es altamente significativo, lo cual demuestra que la población se ajusta a las necesidades del estudio (Furr y Bacharach, 2014). Además, la prueba estadística Bartlett es menor a 0.05 lo cual indica una fuerte correlación entre la variable y la matriz de valores de los ítems, reflejando un alto porcentaje de valores significativos (ver tabla 5).

Tabla 5.

Prueba estadística de Kmo y Barlett para la validez.

Medida KMO	Prueba de esfericidad de Bartlett		
	Aprox. X2	gl	Sig.
0,965	13.787	780	0

Para determinar los factores, se realizó un análisis exploratorio, acorde con las características de la investigación. Este análisis identificó un total de 4 componentes (criterios del estudio) que explican el 82.89% de la varianza, lo que indica que los factores seleccionados son responsables de una gran parte (más del 80%) de las diferencias o variabilidad en las puntuaciones de los ítems de la escala (Brown, 2015; Crutzen y Peters, 2015) como se puede verificar en la tabla 6.

Tabla 6. Análisis exploratorio de componentes a través del porcentaje de varianza explicada.

Componente	Sumas de extracción de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado
1	29,013	72,533	72,533
2	1,815	4,538	77,071
3	1,256	3,139	80,21
4	1,074	2,686	82,896

La matriz de la tabla 7 presenta las cargas factoriales correspondientes de cada ítem con respecto a los componentes o factores (criterios) identificados. Los ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 40, 39, 38, 37, 35, 34, 33, 32 y 20 muestran cargas factoriales exclusivas y dirigidas a su factor respectivo. Pero, dos factores se combinan de manera equivalente, formando un único factor por necesidad estadística, los cuales agrupa los ítems 17, 13, 14, 15, 16, 11, 23, 21, 10, 18, 9, 28, 22, 31, 26, 29, 27, 30 y 24. Por otro lado, los demás ítems presentan cargas factoriales distribuidas en más de un factor, lo que indica una dispersión en sus puntuaciones y con la posibilidad de omitirlos si no se agrupan a los factores determinados.

Tabla 7. Matriz de componentes rotados para determinar los ítems de cada factor.

Ítems	Componentes			
	1	2	3	4
P17_D2	0,7790	0,3410	0,3730	0,0630
P13_D2	0,7660	0,4140	0,2870	0,1710
P28_D3	0,7570	0,3950	0,3260	-0,1640
P22_D3	0,7550	0,3530	0,3360	-0,0740
P31_D3	0,7490	0,3660	0,3700	-0,1350
P26_D3	0,7490	0,3800	0,2860	-0,0700
P12_D2	0,7460	0,3910	0,3950	0,0580
P29_D3	0,7450	0,3820	0,3980	-0,1090
P15_D2	0,7440	0,3230	0,4230	0,1890
P19_D2	0,7430	0,3720	0,3660	0,0210
P27_D3	0,7400	0,3940	0,3480	-0,1300
P30_D3	0,7270	0,3790	0,3920	-0,0780
P14_D2	0,7220	0,3840	0,4040	0,1440
P16_D2	0,7150	0,3440	0,4600	0,1790
P11_D2	0,7130	0,4200	0,3710	0,1120
P24_D3	0,7070	0,3940	0,3250	-0,0360
P23_D2	0,7070	0,3800	0,3470	-0,1020
P21_D2	0,7000	0,3420	0,4950	0,0790
P10_D2	0,6830	0,4610	0,3880	0,0460
P18_D2	0,6680	0,3110	0,4980	0,1870
P9_D2	0,6640	0,4720	0,4010	0,0900
P33_D4	0,6370	0,4250	0,4950	0,0340
P20_D2	0,6300	0,3930	0,5100	0,1200
P32_D4	0,6170	0,3900	0,4460	-0,0500
P6_D1	0,4210	0,7880	0,2380	0,0550
P1_D1	0,4560	0,7760	0,2520	0,0540
P4_D1	0,4090	0,7750	0,2090	0,0040
P7_D1	0,4070	0,7730	0,3440	-0,0270

P3_D1	0,4830	0,7610	0,2560	-0,0560
P5_D1	0,4230	0,7590	0,2440	0,1020
P2_D1	0,1770	0,7090	0,3170	0,1240
P8_D1	0,4570	0,7060	0,3680	-0,0360
P40_D4	0,2840	0,3440	0,8290	-0,0220
P39_D4	0,4110	0,2570	0,7920	-0,0460
P38_D4	0,3720	0,2440	0,7880	-0,0260
P36_D4	0,4280	0,2450	0,7700	0,0480
P37_D4	0,3950	0,2850	0,7150	-0,0380
P35_D4	0,5050	0,3090	0,6730	-0,0140
P34_D4	0,5480	0,2970	0,6410	-0,0550
P25_D3	-0,0040	0,0760	-0,0370	0,8680

La distribución de los ítems se realizó con base en el análisis exploratorio. En primer lugar, se priorizaron los ítems con alta carga factorial y exclusividad en un único componente o factor o criterio según el estudio. Posteriormente, se evaluaron los ítems que presentaban cargas factoriales mayores a 0.70 y los que se muestran agrupados en un factor o en más de un factor (Brown, 2015; McNeish, 2023). Estos fueron seleccionados y agrupados considerando su coherencia teórica y la redacción pertinente con el factor, siguiendo un proceso de análisis detallado (ver tabla 8).

Tabla 8. *Determinación inicial de los ítems según la matriz de componentes rotados.*

Factor	Varianza	Ítems
1	72,533	12,13,14,15,17,16,18,19,20,21,22,24,26,27,28,29,30,31
2	4,538	1,2,3,4,5,6,7,8
3	3,139	34,35,36,37,38,39,40
4	2,686	25

Se decidió reducir el número de componentes o factores(criterios), ya que contar con cuatro factores no era estadísticamente operacional, dado que, la mayoría de ítems se combinan en uno de los tres componentes o factores del estudio que nos servirán para cumplir con los objetivos planteados para la investigación. Para ello, se analizó detenidamente la relación entre los ítems y la redacción clara y coherente de sus enunciados dentro de cada factor. A través de un análisis lingüístico contextual y pertinente en concordancia con la revisión teórica, se redujo los factores o criterios a tres. Esto implicó la fusión de los factores o criterios "Didáctica y Metodología" con "Teoría y Práctica", que inicialmente se habían considerado por separado.

Posteriormente, se evaluó la confiabilidad de cada factor mediante pruebas específicas, junto con un análisis detallado de los ítems (véase tabla 3). Los resultados fueron satisfactorios, excepto por el ítem 25, que fue eliminado debido a su falta de exclusividad factorial, bajo índice de discriminación y redundancia lingüística (ver tabla 9).

Tabla 9. *Determinación final de los ítems por cada factor.*

Factor	Nombre	Ítems
1	Actitud y comportamiento personal del docente	1,2,3,4,5,6,7,8
2	Didáctica - Metodología y Teoría - Práctica	9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19, 21,22,23,24,26,27,28,29,30,31
3	Planificación y evaluación	20,32,33,34,35,36,37,38,39,40

4.6.3. Baremos y normas Percentilares

La tabla 10 presenta los valores de los percentiles (Pc 25 y Pc 75) correspondientes a la escala de valoración de los criterios de evaluación de la calidad docente. Esto significa que se distribuyó los puntajes respectivos según los percentiles señalados para determinar los tres niveles de la escala. Además, se incluyen los valores asociados a los demás componentes o factores(criterios) del estudio.

Tabla 10. Normas percentiles de los puntajes del instrumento y sus factores.

	Percentiles	
	25	75
Valoración de los criterios de evaluación de la calidad docente	78	156
Actitud y comportamiento personal del docente	19	30
Didáctica - metodología y Teoría - práctica	42	84
Planificación y evaluación	20	40

La tabla 11 muestra los tres niveles de valoración de los criterios con sus puntajes respectivos para evaluar la calidad docente, junto con los factores correspondientes según el nivel que podrían alcanzar los puntajes máximos de los participantes del estudio.

Tabla 11. Niveles de Valoración de los puntajes del instrumento y de sus factores respectivos.

	Nivel		
	Bajo	Medio	Alto
Valoración de los criterios de evaluación de la calidad docente	39-78	79-156	157-195
Actitud y comportamiento personal del docente	8-19	20-29	30-40
Didáctica - metodología y Teoría - práctica	21-42	43-84	85-105
Planificación y evaluación	10-20	21-40	41-50

4.7. PRINCIPIOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN

En cuanto a las consideraciones éticas, se garantizó el principio de responsabilidad mediante acciones transparentes e informadas, presentadas a los participantes a través de un documento adjunto en el formulario de Google Forms utilizado para la recolección de datos. Este documento detallaba los objetivos y los responsables del estudio, asegurando así que la participación en la encuesta fuera plenamente voluntaria. El principio de respeto a las personas se concretó al proporcionar la información necesaria para que los participantes pudieran ejercer su autonomía y tomar decisiones libres e informadas, garantizando su participación sin ningún tipo de presión o condicionamiento. Asimismo, se aseguró la imparcialidad y transparencia en los resultados de la investigación, cumpliendo con el principio de justicia al garantizar igualdad de condiciones para todos los participantes. Se protegió la privacidad de los participantes y se evitó cualquier posible afectación derivada de la recolección de información por agentes externos, en concordancia con los principios de beneficencia y no maleficencia. Finalmente, se garantizó el manejo adecuado de los datos, asegurando la confidencialidad y el uso honesto de la información recopilada, procesada e interpretada, cumpliendo así con el principio de integridad científica. De este modo, la investigación respeta los cinco principios éticos

establecidos en las directrices de la Oficina de Ética de la Investigación e Integridad Científica de la Pontificia Universidad Católica del Perú (2017).



CAPÍTULO V. RESULTADOS

5.1. PERFIL Y CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN DE ESTUDIANTES PARTICIPANTES

La población del estudio de una facultad de ciencias de la empresa de una universidad privada de Lima presenta las siguientes características:

En primer lugar, se observa en la tabla 12 que la población incluye estudiantes de ambos géneros, con 106 hombres (50.7 %) y 103 mujeres (49.3 %), siendo los hombres ligeramente más numerosos que las mujeres, con una diferencia de solo 3 participantes.

Tabla 12. *Frecuencia y porcentaje de población según el género.*

	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	106	50,7 %
Mujer	103	49,3 %
Total	209	100 %

Por otro lado, la tabla 13 muestra que el grupo etario más representativo está compuesto por estudiantes de 21 a 25 años, con 63 participantes que representan el 30 % del total. En contraste, el grupo menos numeroso corresponde a los estudiantes menores de 18 años, con 8 participantes, lo que equivale al 3.8 % de la muestra.

Tabla 13. *Frecuencia y porcentaje de población según la edad.*

	Frecuencia	Porcentaje
mayor a 30 años	41	19,6
26 a 30 años	59	28,2
21 a 25 años	63	30,1
18 a 20 años	38	18,2
Menor a 18 años	8	3,8
Total	209	100

Según la tabla 14, la mayor parte de los estudiantes se encuentra cursando entre el III y VI ciclo, lo que los convierte en la población más representativa del estudio. En contraste, los estudiantes de I y II ciclo representan la menor cantidad dentro de la muestra analizada. En resumen, el perfil de la población estudiada incluye estudiantes de ambos géneros, con edades comprendidas mayoritariamente entre 21 y 30 años, y que en su mayoría cursan entre el III y VI ciclo o el VII ciclo en adelante.

Tabla 14. *Frecuencia y porcentaje de población según el ciclo de estudios.*

	Frecuencia	Porcentaje
VII ciclo a más	76	36,4
III - VI ciclo	84	40,2
I - II ciclo	49	23,4
Total	209	100

Este perfil refleja estudiantes con necesidades académicas diversas: por un lado, un grupo busca docentes con capacidades académicas e investigativas llamado docente intelectual, mientras que otro grupo prioriza docentes que puedan transferir rápidamente conocimientos teóricos al ámbito práctico y laboral llamado docente practicante (Universidad objeto de estudio, 2023). Considerando estas características, el perfil estudiantil identificado combina un interés académico e investigativo con la necesidad de aplicar lo aprendido de manera inmediata en el entorno profesional, lo cual debe ser tenido en cuenta al evaluar las demandas y expectativas hacia la calidad docente.

5.2. VALORACIÓN DE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DOCENTE PROPUESTOS

En función de los objetivos del estudio, se identificaron criterios de evaluación de la calidad docente a partir del marco teórico revisado. Para ello, se diseñó un instrumento que permitiera recoger valoraciones estudiantiles pertinentes y contextualizadas, lo que facilitó el análisis comparativo con los criterios de evaluación utilizados por la institución.

La información recopilada tuvo como finalidad identificar y analizar los criterios que los estudiantes consideran relevantes al momento de evaluar la calidad docente. Posteriormente, estos criterios fueron clasificados y comparados con los que la institución emplea en sus procesos de evaluación. Los datos obtenidos permitieron determinar cuáles y cuántos son los criterios más significativos para los estudiantes en esta valoración. Asimismo, el estudio consideró como universo de análisis a los estudiantes, incorporando variables como sexo, edad y ciclo de estudios, con el propósito de profundizar en el análisis y explorar posibles diferencias en las valoraciones según estas características. Para tal fin, se definieron cuatro criterios principales que agrupan un total de 39 indicadores. Con el objetivo de optimizar el tratamiento estadístico de los datos y mejorar la precisión de los resultados, se decidió unificar los criterios “Metodología - Didáctica” y “Teoría - Práctica” (véase pág. 60).

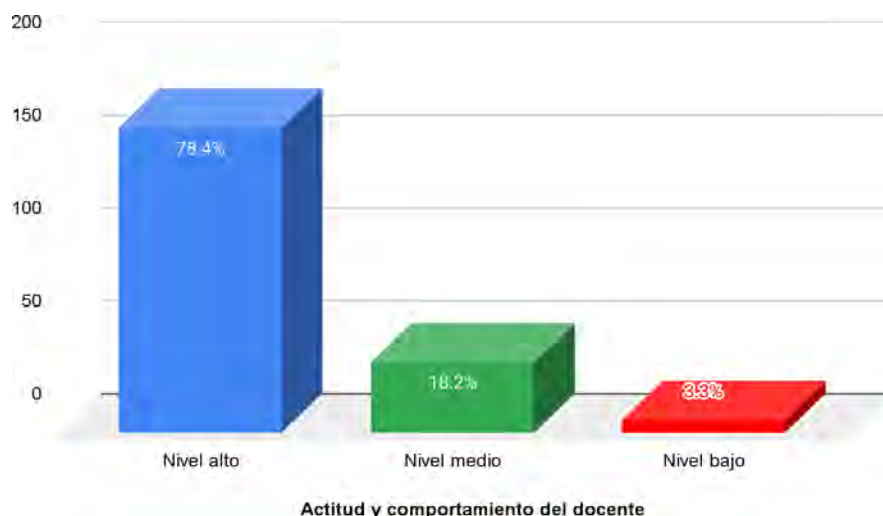
5.2.1. Valoración del criterio actitud y comportamiento del docente

La Figura 3 ilustra la valoración que muestran los estudiantes sobre el criterio de evaluación “Actitud y comportamiento del docente”. Este criterio incluye la percepción estudiantil de habilidades que reflejan cualidades personales del docente, fundamentadas en principios éticos, valores sólidos y creencias personales (Sánchez et al., s.f. 2018). Además, busca promover una actitud comprometida hacia la formación integral del estudiante y del propio docente (Jerez et al., 2016). Entre los aspectos esenciales se encuentran el compromiso, la responsabilidad, la puntualidad, el respeto, la cordialidad, la comunicación asertiva, la orientación a las normas y la imparcialidad en las evaluaciones, destacando especialmente el respeto, la puntualidad y la orientación normativa como elementos clave (Universidad objeto de estudio, 2023).

Los resultados del análisis revelan que el 78.4% (164 estudiantes) considera este criterio en un nivel alto, indicando un interés general con los aspectos evaluados, siendo el compromiso y el respeto los aspectos mejor valorados que desarrollan sus docentes en clase. Un 18.2% (38 estudiantes) muestran poco interés con respecto a los aspectos referidos con que el docente cumpla las normas de la institución, sea responsable con sus deberes y desarrolle una comunicación asertiva durante la enseñanza. Por otro lado, un 3.3% (7 estudiantes) no está interesado en evaluar los aspectos relacionados a la puntualidad para llegar temprano a clase y la imparcialidad durante las evaluaciones.

De manera general, el 21.5% de los estudiantes muestra poco o casi nada de interés por evaluar a sus docentes en base a actitudes y comportamiento del docente. Por lo tanto, es fundamental revisar y ajustar estos aspectos para garantizar que el criterio refleje de manera más precisa y representativa la calidad docente (Casero, 2008).

Figura 3. Nivel de valoración del criterio de evaluación Actitud y comportamiento personal del docente.



5.2.2. Valoración de los criterios metodológica - didáctica y teoría - práctica

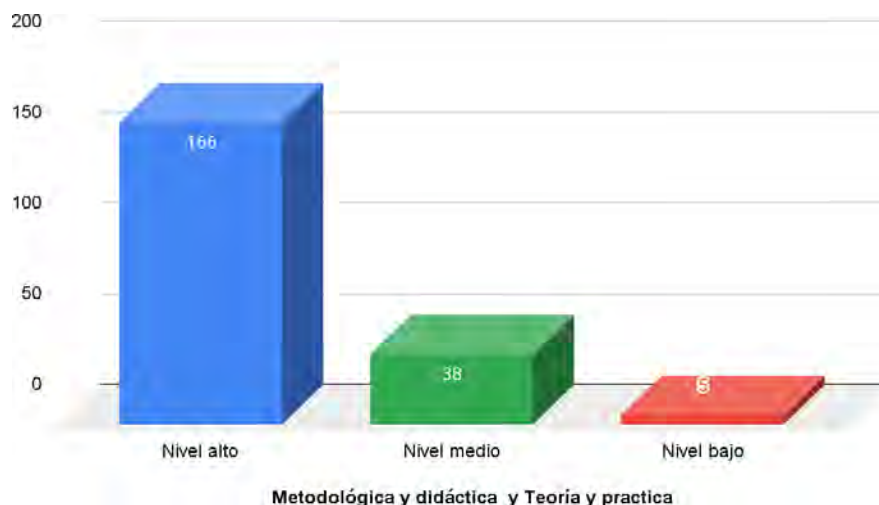
La Figura 4 muestra la valoración otorgada por los estudiantes a los criterios de evaluación “Metodología - Didáctica” y “Teoría - Práctica”. Ambos criterios se analizarán de manera conjunta, ya que presentan una equivalencia en su carga factorial (superior a 0.70), lo cual permite su unificación sin comprometer la validez de los resultados obtenidos a través del instrumento elaborado, tanto a nivel individual por criterio como de forma general (Brown, 2015). Esta decisión responde a fines prácticos del estudio (véase págs. 54–56). Según estos criterios es una lista de habilidades que permiten diseñar y ejecutar actividades prácticas en clase, facilitando la aplicación de conceptos teóricos a ejemplos concretos y accesibles (López, 2014). En este sentido, estas habilidades se desarrollan de manera interactiva, promoviendo tanto la enseñanza como la investigación (Seivane y Brenlla, 2021). Además, de incluir un conjunto de habilidades pedagógicas fundamentales para analizar y seleccionar los métodos más efectivos de enseñanza y aprendizaje, implicando la habilidad de implementar estos nuevos métodos en la práctica educativa (Zhang et al., 2021). Entre los aspectos esenciales se encuentran la metodología centrada en la simulación de la

experiencia en clase, perfil de docente investigador como elementos clave (Universidad objeto de estudio, 2023).

Los resultados indican que el 79.43% (166 estudiantes) perciben este criterio en un nivel alto, lo que sugiere que muestran un total interés en evaluar a sus docentes con estos criterios, siendo los aspectos como la destreza en el manejo de ejemplos prácticos, el desarrollo de actividades participativas en clases, junto al uso de un lenguaje académico y técnico comprensible para complementar las explicaciones y ejemplos. Por otro lado, el 18.18% (38 estudiantes) demuestran poco interés para evaluar a sus docentes con aspectos relacionados con la evaluación aplicada en clase, el uso de metodologías prácticas de enseñanza, el manejo de recursos digitales en el curso y el interés por comprender cómo aprenden sus estudiantes. Asimismo, el 2.39% (5 estudiantes) no prefieren evaluar a sus docentes con los aspectos relacionados sobre el uso de actividades y recursos que fomenten la intriga, la atención y la motivación durante la enseñanza; así como el uso de artículos científicos en clase de manera precisa y clara.

En síntesis, el 20.4 % de los estudiantes (43 en total) mostraron poco interés en evaluar a sus docentes según los aspectos incluidos en los criterios 'Metodología - Didáctica' y 'Teoría - Práctica'. A partir de estos resultados, se puede deducir que los niveles de valoración tanto altos como bajos se relacionan directamente con los 39 indicadores clasificados en cada criterio del instrumento utilizado en el estudio. Por ello, se resalta la necesidad de revisar dichos aspectos dentro del análisis de estos criterios, a fin de lograr una mayor representatividad y consenso en la evaluación docente (Casero, 2008).

Figura 4. Niveles de valoración de los criterios de evaluación Didáctica - Metodología y Teoría - Práctica.



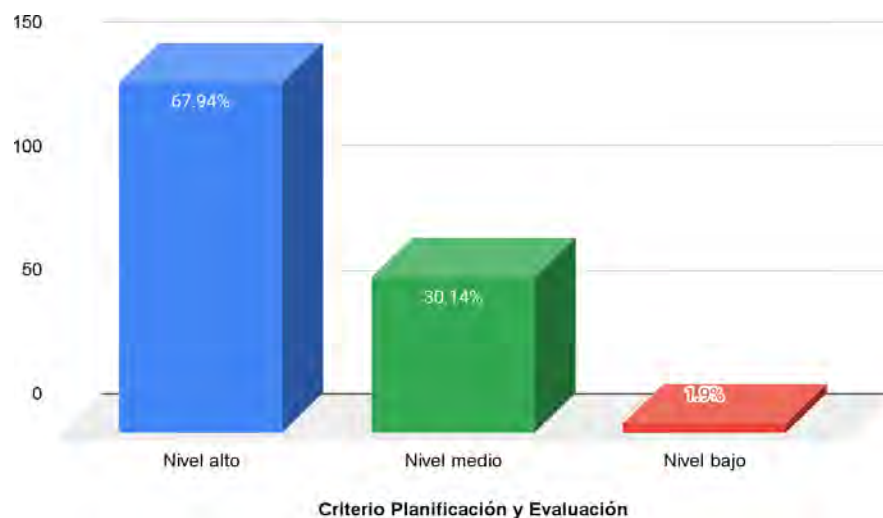
5.2.3. Valoración del criterio planificación y evaluación

La Figura 5 presenta la valoración que muestran los estudiantes sobre el criterio de evaluación “Planificación y Evaluación”. Este criterio abarca un conjunto de habilidades pedagógicas esenciales para la comprensión de principios pedagógicos aplicados a herramientas como el sílabo y guías de aprendizaje, asegurando una planificación adecuada y una ejecución efectiva de la enseñanza (Ruiz, 2019). Además, la capacidad de medir, evaluar y retroalimentar resultados de aprendizaje refleja una correcta interpretación de estos principios durante la formación estudiantil, promoviendo su desarrollo integral (Castilla, 2011). Entre los aspectos más destacados se encuentran: evaluación clara, elaboración de guías, planificación de recursos didácticos, retroalimentación efectiva, redacción clara de exámenes, optimización del tiempo, orden de evaluaciones y devoluciones, organización de temas a dictar. La planificación, identificada como un deber esencial en la práctica docente, también es conocida como hoja de ruta, calendario o plan de sesión y evaluación de clase (Universidad objeto de estudio, 2023).

Los resultados presentan que el 67.94 % (142 estudiantes) consideran este criterio en un nivel alto, demostrando que los aspectos evaluados en este criterio son de mucho interés por los estudiantes, siendo los aspectos de mayor interés para evaluar a los docentes, la optimización del tiempo para desarrollar sus clases, la planificación de recursos didácticos durante la enseñanza. En el nivel medio, el 30.14 % (63 estudiantes) muestran poco interés para evaluar a sus docentes, siendo los aspectos más señalados, el orden de cómo se realizan las evaluaciones, la retroalimentación durante la enseñanza y la organización de los temas que se desarrollan en clase. En el nivel bajo 1.9 % (4 estudiantes) no están interesados en evaluar a sus docentes refiriendo aspectos como la elaboración de guías de aprendizaje y la optimización del tiempo durante las clases.

Por lo tanto, un 32.1 % (67 estudiantes), ubicados en los niveles medio y bajo, manifiestan desacuerdo en evaluar a sus docentes con el criterio “Planificación y Evaluación” y los respectivos aspectos propuestos. Estos resultados subrayan la importancia de revisar los aspectos evaluados en este criterio de forma colaborativa, involucrando a los actores principales del proceso, con el objetivo de garantizar su relevancia para los estudiantes (Casero, 2008; Ortiguela et al., 2017).

Figura 5. Nivel de valoración del criterio de evaluación planificación y evaluación.



Como conclusión, se presenta la siguiente matriz que resume los resultados obtenidos, destacando sólo los criterios y sus respectivos aspectos valorados en mayor o menor medida según los estudiantes.

Tabla 15. Matriz de valoración de los criterios de evaluación de la calidad docente propuestos.

ACTITUD Y COMPORTAMIENTO DEL DOCENTE	METODOLOGÍA - DIDÁCTICA Y TEORÍA - PRÁCTICA	PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN
--------------------------------------	---	----------------------------

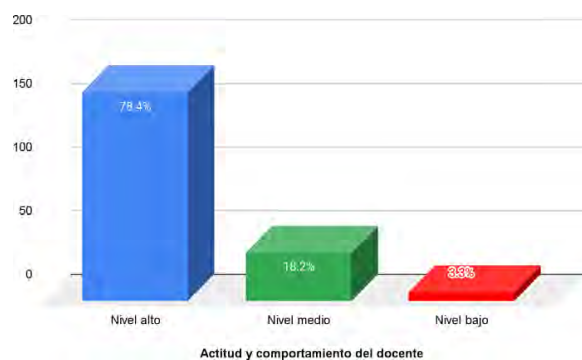


Figura 3. Nivel de valoración del criterio de evaluación Actitud y comportamiento del docente.

En resumen, el 21.5% (45 estudiantes) muestra una percepción crítica hacia los aspectos evaluados, lo que sugiere que algunos de estos podrían no ser



Figura 4. Niveles de valoración de los criterios de evaluación Metodología - didáctica y Teoría - práctica.

En síntesis, el 20.4% (43 estudiantes) ubicados en los niveles medio y bajo manifiestan su disconformidad con los aspectos para evaluar a sus docentes en este criterio.

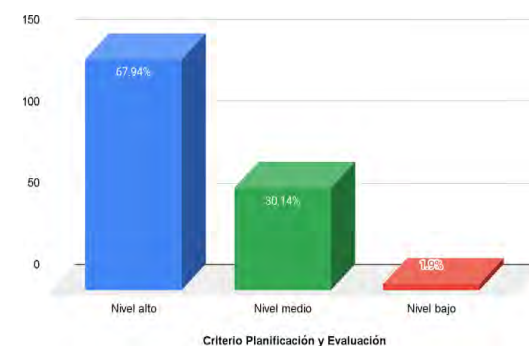


Figura 5. Nivel de valoración del criterio de evaluación planificación y evaluación.

En resumen, un 32.1 % (67 estudiantes), ubicados en los niveles medio y bajo, no están de acuerdo con evaluar a sus docentes con los aspectos en este criterio.

completamente efectivos para medir la calidad docente.

Los aspectos más destacados para evaluar es el compromiso y el respeto son los mejor valorados por el estudiante.

Los aspectos más destacables para la evaluación de sus docentes son: Destreza en el manejo de ejemplos, desarrollo de actividades participativas, uso de lenguaje académico y técnico, uso de ejemplos para ejemplificar las explicaciones.

Los elementos más destacados para evaluar a sus docentes son: Optimización del tiempo en clases y la planificación de recursos didácticos durante la enseñanza.

Los aspectos menos interesantes para la evaluación del docente, es su puntualidad y la imparcialidad en las evaluaciones durante la enseñanza.

Los aspectos menos valorados para evaluar a sus docentes son: uso de metodologías prácticas para enseñar, manejo de recursos digitales, comprensión de cómo aprenden sus estudiantes, uso de actividades participativas, uso de artículos científicos en clase.

Los aspectos que no le interesan para evaluar a sus docentes son: el orden de evaluaciones durante la enseñanza, la retroalimentación usada durante clases, la organización de temas a dictar y la elaboración de guías de aprendizaje.

5.2.4. Valoración de los criterios de evaluación de la calidad docente propuestos según el sexo

De acuerdo con los objetivos del estudio, identificar y analizar los criterios para evaluar la calidad docente a través de la valoración estudiantil permite ampliar el análisis al considerar variables como el sexo del estudiante. Según Martín (2019), los comportamientos e intereses de hombres y mujeres difieren al momento de evaluar la práctica docente. En su investigación, el autor evidencia diferencias significativas entre ambos sexos, especialmente en la valoración de aspectos relacionados con la claridad y la información proporcionada durante la evaluación.

Valoración del criterio actitud y comportamiento del docente según el sexo

La Figura 6 presenta la valoración de los estudiantes sobre el criterio “Actitud y comportamiento del docente” desglosado por sexo. Según lo descrito previamente en el capítulo 4.2, este criterio incluye las capacidades personales del docente que contribuyen a una enseñanza efectiva, como valores, creencias y principios éticos (Montenegro, 2020). Estos aspectos son independientes del sexo y están orientados a garantizar una experiencia educativa óptima. Entre los aspectos revisados destacan el respeto y la puntualidad (Universidad objeto de estudio, 2023).

Por otro lado, los resultados revelan que el 37.8% (79 hombres) y el 40.7% (85 mujeres) perciben este criterio en un nivel alto, reflejando un consenso positivo sobre los aspectos para evaluar al docente. Las mujeres destacan ligeramente (2.3% más que los hombres, equivalente a 6 mujeres), con un énfasis particular en el respeto como aspecto de mayor interés por los estudiantes.

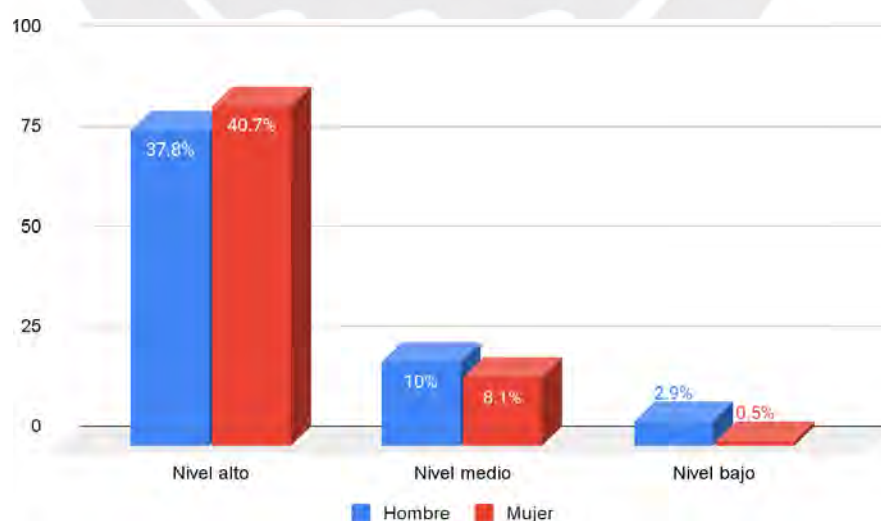
En el nivel medio, el 10.0% (21 hombres) y el 8.1% (17 mujeres) consideran poco interés por los aspectos revisados, señalando la comunicación asertiva en clase, la orientación a las normas del docente y la responsabilidad en sus deberes como los aspectos más relevantes. Los hombres superan a las mujeres en esta percepción por

un margen muy pequeño de 1.9% (4 hombres), enfatizando especialmente el aspecto orientación a las normas.

Finalmente, en 2.9% (6 hombres) y un 0.5% (1 mujer) expresan desacuerdo con los aspectos evaluados. Los hombres destacan en esta categoría con una ligera diferencia de 2.4% (5 hombres), siendo la imparcialidad en las evaluaciones y la puntualidad los aspectos de menor interés para los estudiantes.

Aunque las diferencias en la percepción de los estudiantes según el sexo son mínimas: Las mujeres tienden a valorar más el aspecto respeto, especialmente en el nivel alto. Los hombres, en los niveles medio y bajo, resaltan el aspecto de la orientación a las normas y la imparcialidad en las evaluaciones. Estos hallazgos hacen deducir la necesidad de revisar los instrumentos de evaluación para garantizar que reflejen las necesidades de todos los grupos., revisando los aspectos del criterio para lograr mayor aceptación general y precisión en los resultados (Mohammadi, 2021).

Figura 6. Nivel de valoración del criterio para evaluar la “Actitud y comportamiento del docente” según el sexo.



Valoración de los criterios metodología - didáctica y teoría - práctica según el sexo

La Figura 7 presenta la valoración de los estudiantes sobre los criterios de evaluación “Metodología - Didáctica y Teoría - Práctica” según el género. Según este criterio mencionado en el título 4.2 son habilidades que permiten diseñar y ejecutar actividades prácticas en clase y manejar una disciplina temática y garantizar una explicación clara del tema a enseñar (López, 2014). Entre los aspectos esenciales se encuentran la metodología centrada en el estudiante sin importar su sexo para enseñar en clase (Universidad objeto de estudio, 2023).

Los resultados muestran que el 37.3% (78 hombres) y el 42.1% (88 mujeres) perciben los aspectos de evaluación en un nivel alto, siendo las mujeres quienes predominan esta opinión con una pequeña diferencia 4.4% (11 mujeres) destacando los aspectos como la destreza en el manejo de ejemplos para enseñar, desarrollo de actividades participativas en clases, uso de ejemplos para ejemplificar las explicaciones.

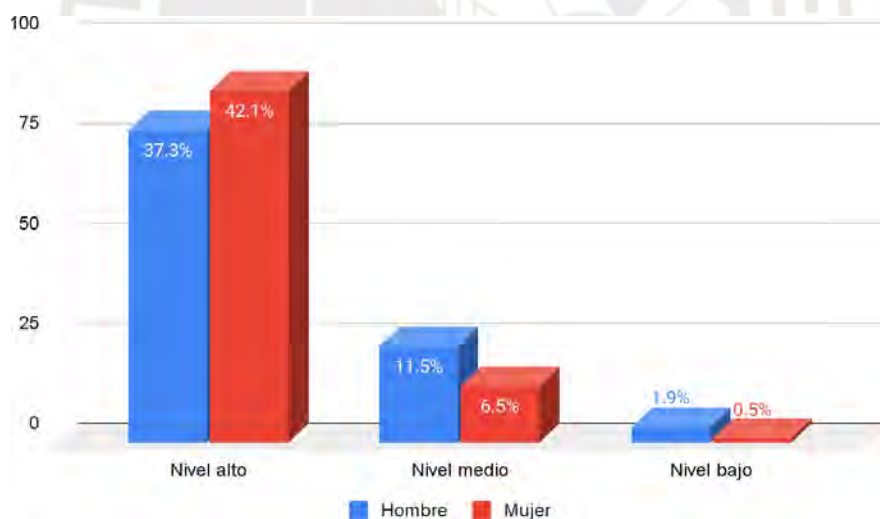
En el nivel medio, el 11.5% (24 hombres) y el 6.7% (14 mujeres) consideran estar poco interesados con la mayoría de los aspectos utilizados para evaluar este criterio, con los hombres destacando esta percepción con una mínima diferencia de 4.8% (10 hombres) y siendo los aspectos más representativos, el uso de metodologías prácticas para enseñar, manejo de recurso digitales para enseñar. Finalmente, en el nivel bajo, el 1.9% (4 hombres) y el 0.5% (1 mujer) manifiestan ningún interés con los aspectos de evaluación empleados para este criterio, siendo los hombres con una muy pequeña diferencia encabezan esta opinión con un 1.4% (3 hombres) con los aspectos más destacados, como las actividades y recursos que fomenten la intriga y la atención en clase, el uso de artículos científicos en clase de manera precisa y clara.

En general, un 12.4% de los hombres (28) y un 7.2% de las mujeres (15), ubicados en los niveles medio y bajo de valoración, expresan su desacuerdo con los aspectos utilizados para evaluar al docente en este criterio. Son los hombres quienes,

en mayor proporción, manifiestan esta opinión en relación con elementos como: el uso de actividades y recursos que generen intriga y capten la atención durante la enseñanza, la capacidad de motivar al estudiante en clase, la utilización precisa y clara de artículos científicos, la aplicación de metodologías prácticas y el manejo de recursos digitales en el proceso de enseñanza.

Estos resultados permiten deducir que, aunque las diferencias entre hombres y mujeres en cada nivel de valoración son pequeñas, las mujeres tienden a mostrar mayor interés en evaluar positivamente al docente cuando se ubican en el nivel alto de valoración. En contraste, en los niveles medio y bajo son los hombres quienes predominan en la percepción de desacuerdo respecto a los aspectos señalados en este criterio.

Figura 7. Nivel de valoración de los criterios “Didáctica - Metodología y Teoría - práctica” según el sexo.



Valoración del criterio de planificación y evaluación según el sexo

La Figura 8 muestra los niveles de valoración del criterio Planificación y Evaluación según el sexo. Tal como se analizó en el capítulo 4.2, este criterio evalúa las habilidades del docente para aplicar principios pedagógicos que aseguren una planificación y evaluación efectiva de la enseñanza. Estos aspectos son independientes del género y están orientados a garantizar una experiencia educativa de calidad. Entre los elementos más representativos destacan la responsabilidad en el registro de evaluaciones y la retroalimentación efectiva (Universidad objeto de estudio, 2023).

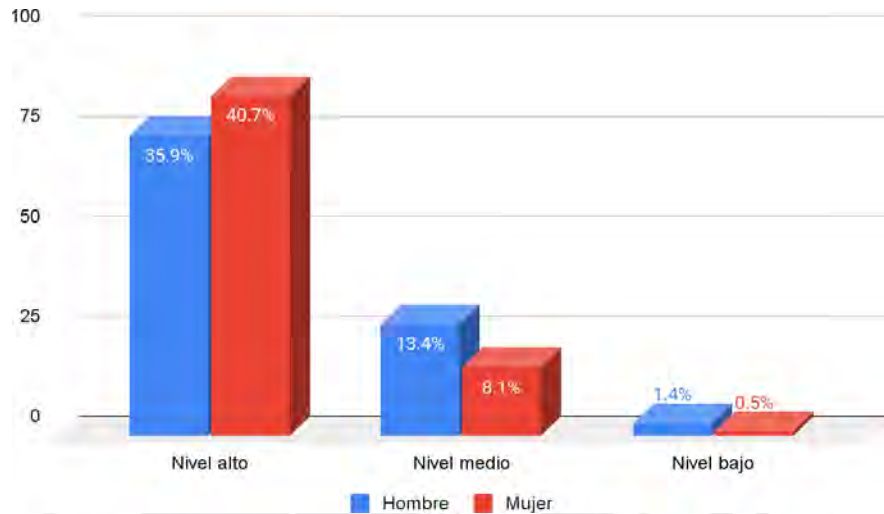
En el nivel alto los Hombres: 35.9 % (75 estudiantes), Mujeres: 40.7 % (85 estudiantes), Las mujeres lideran esta percepción con una diferencia de 4.6 % (10 estudiantes) respecto a los hombres, lo que indica un acuerdo con todos los aspectos evaluados. Entre los elementos destacados están la planificación de recursos didácticos y la optimización del tiempo.

En este nivel medio Hombres: 13.4 % (28 estudiantes), Mujeres: 8.1 % (17 estudiantes). En este nivel medio, los hombres predominan, con una diferencia de 5.3 % (9 estudiantes) frente a las mujeres. Los aspectos señalados incluyen la retroalimentación, el orden de evaluaciones y devoluciones, y la organización de los temas a dictar. Nivel bajo: Hombres: 1.4 % (3 estudiantes), Mujeres: 0.5 % (1 estudiante). Los hombres también destacan en este nivel con una mínima diferencia de 0.9 % (2 estudiantes). Los puntos más críticos incluyen la evaluación clara y la elaboración de guías.

Por lo anterior, en conjunto, un 14.7 % (31 hombres) y un 8.6 % (18 mujeres), ubicados en los niveles medio y bajo, expresan desacuerdo con la mayoría de los aspectos evaluados en este criterio. Los elementos más señalados incluyen la evaluación clara, la elaboración de guías, el orden de evaluaciones y devoluciones, y la organización de los temas a dictar. Estos resultados sugieren, en primer lugar, la necesidad de revisar los aspectos mencionados para alinearlos con las percepciones generales y asegurar mayor consenso (Casero, 2008). En segundo lugar, se observa

una ligera tendencia de los hombres a mostrar mayor desacuerdo en los niveles medio y bajo, lo que podría ser un indicativo de diferencias en la percepción de este criterio según el género (Martín, 2019).

Figura 8. Niveles de valoración del criterio planificación y evaluación según el sexo.



A modo de concluir lo anterior, se presenta la siguiente matriz que resume los resultados obtenidos, destacando los criterios y aspectos valorados en mayor o menor medida según el sexo de los estudiantes.

Tabla 16. Matriz de valoración de los criterios de evaluación de la calidad docente según el sexo.

ACTITUD Y COMPORTAMIENTO DEL DOCENTE

METODOLOGÍA - DIDÁCTICA Y TEORÍA - PRÁCTICA

PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN

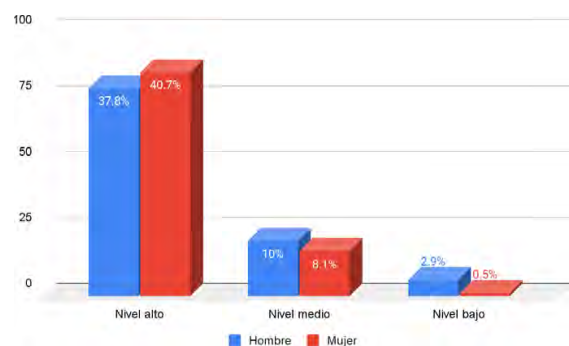


Figura 6. Nivel de valoración del criterio para evaluar la Actitud y comportamiento del docente” según el sexo.

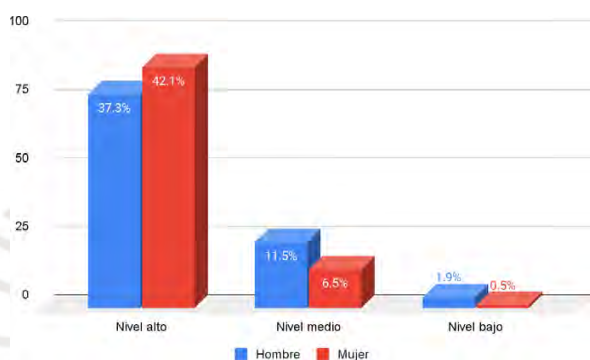


Figura 7. Nivel de valoración de los criterios Metodológica - didáctica y Teoría - práctica según el sexo

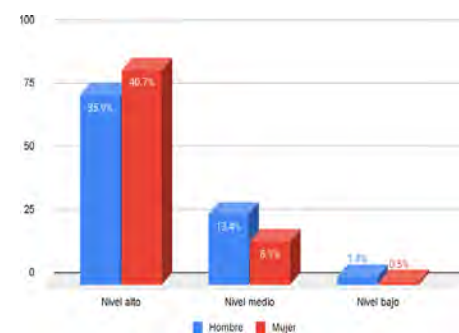


Figura 8. Niveles de valoración del criterio planificación y evaluación según el sexo.

El 21.5% (45 estudiantes) muestra una percepción negativa hacia los aspectos evaluados del criterio, lo que sugiere que algunos de estos podrían no ser completamente efectivos para medir la calidad docente. Siendo los hombres quienes se muestran menos interesados.

El 12.4% (28 hombres) y un 7.2% (15 mujeres) en los niveles medio y bajo expresan no estar interesados con los aspectos de evaluación empleados para este criterio, siendo los hombres quienes lideran esta opinión con una pequeña diferencia con respecto a las mujeres.

El 14.7% (31 hombres) y un 8.6% (18 mujeres), ubicados en los niveles medio y bajo, manifiestan desacuerdo con la mayoría de los aspectos para evaluar al docente en este criterio. Considerando a los hombres quienes lideran esta opinión.

El aspecto más destacado para evaluar la calidad docente es el respeto. Se muestra para ambos sexos con una pequeña diferencia a favor de las mujeres.

Los aspectos más destacados son destreza en el manejo de ejemplos, desarrollo de actividades participativas, uso de ejemplos para ejemplificar las explicaciones, siendo las mujeres quienes lideran esta opinión.

Los elementos más destacados en estas valoraciones son: la planificación de recursos didácticos y la optimización del tiempo, siendo las mujeres quienes lideran esta opinión.

El aspecto menos valorado del criterio para evaluar al docente es la orientación a las normas del docente y la imparcialidad en las evaluaciones durante la enseñanza, siendo los hombres con una pequeña diferencia con respecto a las mujeres.

Los aspectos menos valorados por los estudiantes son: La evaluación clara, la elaboración de guías, el orden de evaluaciones y devoluciones, y la organización de los temas a dictar, siendo los hombres quienes lideran esta opinión.

Los aspectos menos destacados son, la evaluación clara, la elaboración de guías, el orden de evaluaciones y devoluciones, y la organización de los temas a dictar, siendo los hombres quienes lideran esta opinión.

5.2.5. Valoración de los criterios de evaluación de la calidad docente propuestos según la edad

En línea con los objetivos del estudio, el análisis de los criterios de evaluación de la calidad docente desde la percepción estudiantil permite incorporar variables como la edad y el ciclo académico de los estudiantes. La literatura revisada evidencia que estos factores influyen en las valoraciones, dado que los comportamientos e intereses cambian según el nivel de formación. En este sentido, se observa que los estudiantes de ciclos avanzados y, generalmente, de mayor edad tienden a valorar de manera más favorable aspectos como el dominio de los contenidos, la puntualidad y la responsabilidad del docente durante el desarrollo de sus clases (Kim & Sax, 2014; Medel Sierralta, 2013).

Valoración del criterio actitud y comportamiento del docente según la edad de los estudiantes

La Figura 9 ilustra la valoración de los estudiantes sobre el criterio “Actitud y comportamiento del docente”, clasificada según la edad de los participantes. Según lo mencionado anteriormente en el capítulo 5.2.. Este criterio evalúa las habilidades personales del docente, incluyendo valores, creencias y actitudes que fomentan una enseñanza efectiva (Montenegro, 2020) e independiente de la edad (Universidad objeto de estudio, 2023).

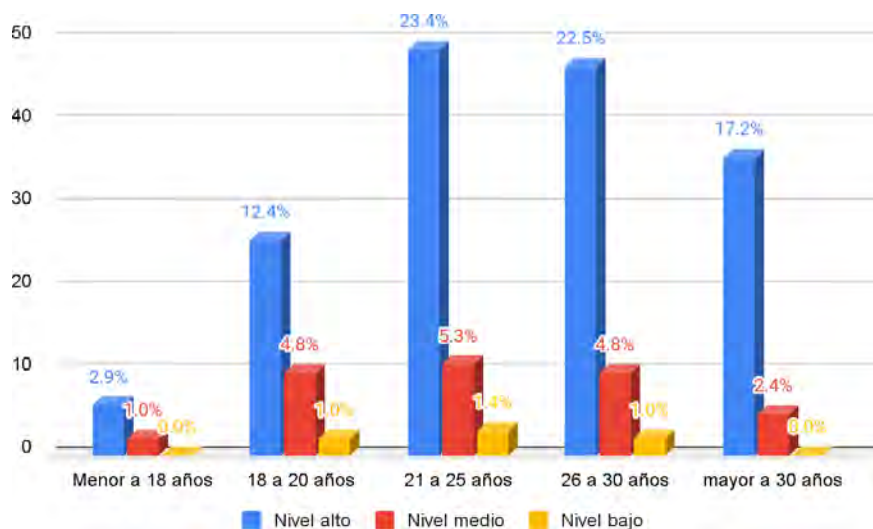
Los resultados muestran que los estudiantes que perciben este criterio en un nivel alto, refieren estar de acuerdo en evaluar a sus docentes con todos los aspectos propuestos del criterio, lo cual se distribuyen los grupos etarios de la siguiente manera: menores de 18 años (2.9 %, 6 estudiantes), de 18 a 20 años (12.4 %, 26 estudiantes), de 21 a 25 años (23.4 %, 49 estudiantes), de 26 a 30 años (22.5 %, 47 estudiantes) y mayores de 30 años (17.2 %, 36 estudiantes). Siendo los grupos etarios de 21 a 25 años y de 26 a 30 años, los que presentan un interés en evaluar a sus docentes con este criterio, superando ligeramente a los demás grupos etarios. Asimismo, el compromiso del docente durante la enseñanza emerge como el aspecto más valorado del criterio.

Por otro lado, los estudiantes que perciben este criterio en un nivel medio refieren tener poco interés en evaluar a sus docentes con los aspectos propuestos. Los grupos etarios se distribuyen de la siguiente: menores de 18 años (1.0 %, 2 estudiantes), de 18 a 20 años (4.8 %, 10 estudiantes), de 21 a 25 años (5.3 %, 11 estudiantes), de 26 a 30 años (4.8 %, 10 estudiantes) y mayores de 30 años (2.4 %, 5 estudiantes). Siendo la comunicación asertiva durante las clases, la orientación a las normas y la responsabilidad con la función docente como los aspectos más destacados. Asimismo, los estudiantes del grupo etario de 18 a 20 años, de 21 a 25 años, de 26 a 30 años son los que predominan en esta percepción respecto a los demás grupos etarios.

Los estudiantes que perciben este criterio en un nivel bajo se distribuyen de la siguiente manera: menores de 18 años (0.0 %, 0 estudiantes), de 18 a 20 años (1.0 %, 2 estudiantes), de 21 a 25 años (1.4 %, 3 estudiantes), de 26 a 30 años (1.0 %, 2 estudiantes) y mayores de 30 años (0.0 %, 0 estudiantes). Estos resultados muestran que no les interesa evaluar al docente con los aspectos señalados en este criterio, siendo el grupo etario de 18 a 20 años, de 21 a 25 años, de 26 a 30 años los que lideran la opinión en comparación con los demás grupos. Siendo la puntualidad un aspecto relevante en la evaluación del docente para este criterio.

De manera general, el grupo de estudiantes de 18 a 20 años, de 21 a 25 años, de 26 a 30 años del nivel medio y bajo (45 estudiantes - 21 %) no están interesados con los aspectos de evaluación considerados para el criterio, especialmente con los aspectos sobre el uso de la comunicación asertiva durante las clases, la orientación a las normas y la responsabilidad con la función docente, y la puntualidad en la función docente.

Figura 9. Nivel de valoración del criterio para evaluar la Actitud y comportamiento del docente según la edad.



Valoración de los criterios metodología - didáctica y teoría - práctica según la edad de los estudiantes

En la figura 10 se presenta el nivel de percepción del criterio de evaluación “Metodología - didáctica y Teoría - práctica” según la edad de los participantes. Según este criterio mencionado en el título 5.2 son habilidades que permiten ejecutar actividades prácticas y participativas en clase, generando reflexión por medio de recursos académicos y disciplinares para garantizar una enseñanza coherente y una evaluación efectiva (Castilla, 2011). Entre los aspectos esenciales se encuentran la metodología centrada en el estudiante y la metodología experiencial sin importar el ciclo de estudios donde dicta el docente (Universidad objeto de estudio, 2023).

Los resultados muestran que los estudiantes que perciben este criterio en un nivel alto se distribuyen de la siguiente manera: menores de 18 años (2.9 %, 6 estudiantes), de 18 a 20 años (13.9 %, 29 estudiantes), de 21 a 25 años (23.0 %, 48 estudiantes), de 26 a 30 años (23.4 %, 49 estudiantes) y mayores de 30 años (16.3 %,

34 estudiantes). Estos resultados reflejan que estos grupos etarios están de acuerdo con evaluar a sus docentes con los aspectos propuestos en este criterio, considerando los principales aspectos como: El uso de metodologías prácticas para enseñar, el manejo de recurso digitales durante la enseñanza, la comprensión de cómo aprenden sus estudiantes en clases.

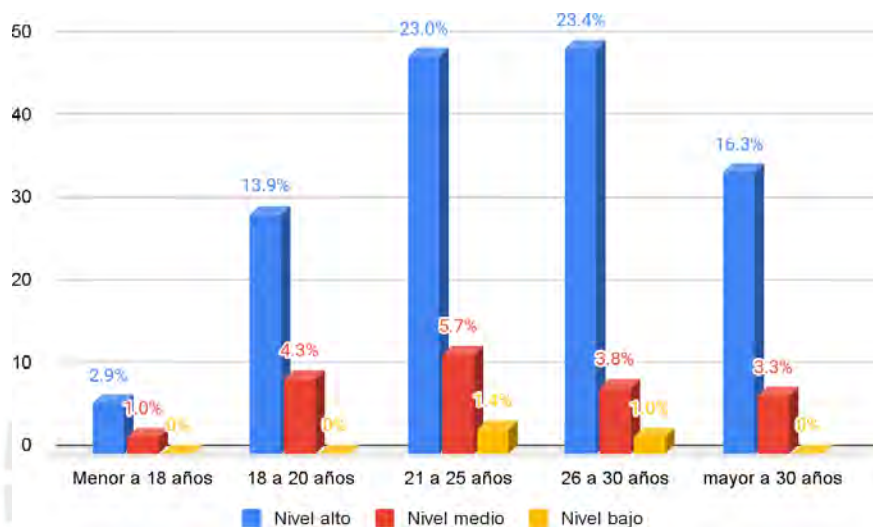
Por otro lado, los estudiantes que perciben este criterio en un nivel medio son: menores de 18 años (1.0 %, 2 estudiantes), de 18 a 20 años (4.3 %, 9 estudiantes), de 21 a 25 años (5.7 %, 12 estudiantes), de 26 a 30 años (3.8 %, 8 estudiantes) y mayores de 30 años (3.3 %, 7 estudiantes). En este nivel, los grupos etarios de 18 a 20 años, 21 a 25 años predominan están poco interesado en evaluar a sus docentes con los aspectos propuestos para el estudio, siendo los aspectos más representativos la comprensión de cómo aprenden sus estudiantes durante las clases, el manejo de recurso digitales para desarrollar las actividades de enseñanza, responder a todas las preguntas con coherencia y precisión durante las clases, usar actividades participativas que simulan la experiencia del tema a enseñar.

Los estudiantes que perciben este criterio en un nivel bajo son: menores de 18 años (0.0 %, 0 estudiantes), de 18 a 20 años (0.0 %, 0 estudiantes), de 21 a 25 años (1.4 %, 3 estudiantes), de 26 a 30 años (1.0 %, 2 estudiantes) y mayores de 30 años (0.0 %, 0 estudiantes). Refiriendo que no están de acuerdo con ninguno de los aspectos que se usan en este criterio para evaluar al docente, destacando los aspectos como el uso de artículos científicos en clase, citas de autores científicos o académicos para profundizar en el tema, actividades que fomenten la intriga y la atención durante las clases, el uso de actividades para generar motivación hacia el logro de aprendizaje.

En este caso de manera general, el grupo de estudiantes de 18 a 20 años, de 21 a 25 años, de 26 a 30 años del nivel medio y bajo (43 estudiantes - 20.5 %) no están interesados con la mayoría de los aspectos de evaluación considerados para el criterio, especialmente con los aspectos sobre el uso de artículos científicos en clase, uso de citas de autores científicos o académicos para profundizar en el tema de clases, usar actividades que fomenten la intriga y la atención durante las clases, el uso de actividades para generar motivación hacia el logro de aprendizaje. Estos resultados

nos hacen deducir la necesidad de revisar los aspectos del criterio de evaluación para asegurar mayor relevancia e integrar de manera equitativa las opiniones de todos los grupos etarios para un mayor consenso en todos los grupos etarios (Casero, 2008).

Figura 10. Nivel de valoración del criterio Metodología - didáctica y Teoría - práctica según la edad.



Valoración del criterio planificación y evaluación según la edad de los estudiantes

La Figura 11 muestra la valoración de los estudiantes sobre el criterio "Planificación y Evaluación", segmentada por grupos etarios. Este criterio, descrito en el capítulo 5.2, evalúa las habilidades del docente para planificar y evaluar de manera efectiva. Entre sus aspectos más destacados están la responsabilidad en el registro de evaluaciones y la retroalimentación efectiva, elementos considerados independientes de la edad (Universidad objeto de estudio, 2023).

La mayoría de los estudiantes perciben este criterio en un nivel alto, distribuidos de la siguiente manera: Menores de 18 años: 2.4 % (5 estudiantes), 18 a 20 años: 12.9 % (27 estudiantes), 21 a 25 años: 22.5 % (47 estudiantes), 26 a 30 años: 22.5 % (47

estudiantes), Mayores de 30 años: 16.3 % (34 estudiantes). Los grupos etarios de 21 a 25 años, 26 a 30 años y mayores de 30 años lideran esta percepción positiva, señalando su acuerdo con todos los aspectos para evaluar al docente, entre ellos los aspectos más destacados son la planificación de recursos didácticos para la enseñanza y la optimización del tiempo durante sus clases.

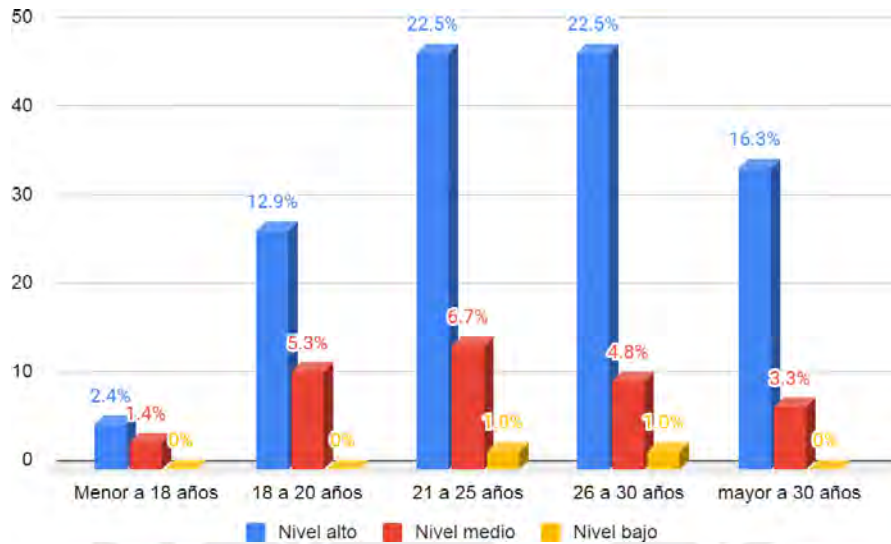
En este nivel medio, los estudiantes están poco interesados con los aspectos propuestos del criterio y se distribuyen en grupos etarios así: Menores de 18 años: 1.4 % (3 estudiantes), 18 a 20 años: 5.3 % (11 estudiantes), 21 a 25 años: 6.7 % (14 estudiantes), 26 a 30 años: 4.8 % (10 estudiantes), Mayores de 30 años: 3.3 % (7 estudiantes). Los grupos de 18 a 20 años, 21 a 25 años, 26 a 30 años predominan en este nivel. Los aspectos más señalados son la retroalimentación durante las clases, la redacción clara de exámenes durante las evaluaciones, el orden de evaluaciones y devoluciones durante la enseñanza.

En el nivel bajo, no están interesados en evaluar a los docentes con los aspectos propuestos del criterio. Siendo los grupos de 21 a 25 años:1%(1 estudiante) y 26 a 30 años :1%(1 estudiante) los que lideran la opinión en este nivel, destacando aspectos como la evaluación clara durante la enseñanza y la elaboración de guías de aprendizaje para sus clases.

De manera general, los resultados reflejan que los grupos etarios de 18 a 20 años, 21 a 25 años y 26 a 30 años, particularmente en los niveles medio y bajo (45 estudiantes - 21 %), no están interesados en los aspectos evaluados para este criterio. Los puntos más señalados incluyen la retroalimentación durante la enseñanza, la redacción clara de exámenes durante las evaluaciones, el orden de evaluaciones y devoluciones durante las clases, la evaluación clara durante la enseñanza y la elaboración de guías de aprendizaje.

A pesar de las diferencias entre grupos etarios, estos resultados evidencian la necesidad de revisar los aspectos evaluados del criterio de manera participativa. Segmentando las revisiones por edades para permitir contextualizar las necesidades específicas de cada grupo etario (Kim & Sax, 2014).

Figura 11. Nivel de valoración del criterio planificación y evaluación según la edad.



Para finalizar a modo de síntesis, se presenta la siguiente matriz que nos da un resumen sobre los resultados obtenidos de los criterios y aspectos valorados en mayor o menor medida según la edad de los estudiantes.

Tabla 17. Matriz de valoración de los criterios de evaluación de la calidad docente según edad de los estudiantes.

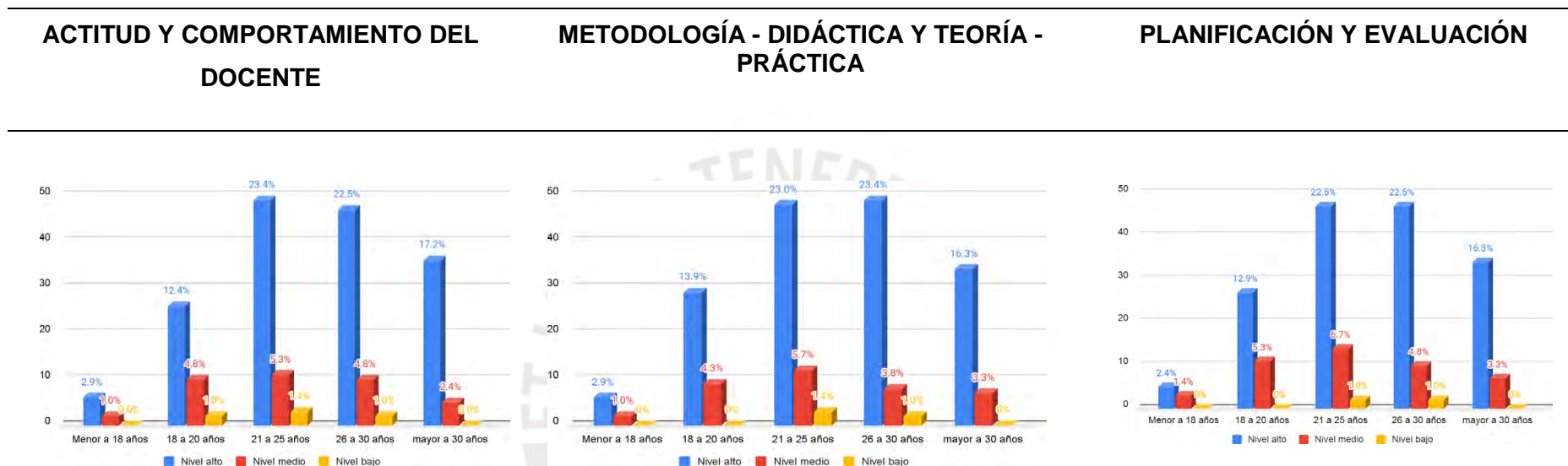


Figura 9. Nivel de valoración del criterio para evaluar la "Actitud y comportamiento del docente" según la edad.

Figura 10. Nivel de valoración de los criterios "Metodología - didáctica y Teoría - práctica" según la edad

Figura 11. Nivel de valoración del criterio "Planificación y evaluación" según la edad

En resumen, los resultados muestran que el grupo de estudiantes de 18 a 20 años, de 21 a 25 años, de 26 a 30 años del nivel medio y bajo (45 estudiantes - 21 %) no están interesados con los aspectos de evaluación

En este caso, el grupo de estudiantes de 18 a 20 años, de 21 a 25 años, de 26 a 30 años del nivel medio y bajo (43 estudiantes - 20.5 %) no están interesados con los aspectos de evaluación considerados para el criterio; siendo el grupo 21 a 25 años el más destacado.

Los resultados reflejan que los grupos etarios de 18 a 20 años, 21 a 25 años y 26 a 30 años, particularmente en los niveles medio y bajo (45 estudiantes - 21 %), expresan desacuerdo con la mayoría de los aspectos evaluados en este criterio; siendo

considerados para el criterio, siendo los tres grupos más destacados.

el grupo 21 a 25 años el más destacado.

Los aspectos más destacados, son el compromiso del docente durante la enseñanza como el aspecto más valorado del criterio.

Considerando los principales aspectos como uso de metodologías prácticas para enseñar, el manejo de recursos digitales durante la enseñanza, la comprensión de cómo aprenden sus estudiantes en clases.

Los aspectos más aceptados, son la planificación de recursos didácticos para la enseñanza y la optimización del tiempo durante sus clases. Siendo los estudiantes de 21 a 25 años, 26 a 30 años y mayores de 30 años quienes lideran esta percepción positiva.

Los aspectos menos valorados, como el uso de la comunicación asertiva durante las clases, la orientación a las normas y la responsabilidad con la función docente, y la puntualidad en la función docente.

Los aspectos menos valorados son, el uso de citas de autores científicos o académicos para profundizar en el tema de clases, usar actividades que fomenten la intriga y la atención durante las clases, el uso de actividades para generar motivación hacia el logro de aprendizaje.

Los aspectos más señalados incluyen la retroalimentación durante la enseñanza, la redacción clara de exámenes durante las evaluaciones, el orden de evaluaciones y devoluciones durante las clases, la evaluación clara durante la enseñanza y la elaboración de guías de aprendizaje.

5.2.6. Valoración de los criterios de evaluación de la calidad docente propuestos según el ciclo académico

En concordancia con los objetivos del estudio, la evaluación de la calidad docente desde la percepción estudiantil permite profundizar el análisis al considerar variables como la edad y el ciclo académico. La literatura revisada señala que estos factores influyen en la valoración de la práctica docente, debido a que los intereses y expectativas de los estudiantes varían a medida que avanzan en su formación. En este sentido, se evidencia que los estudiantes de ciclos superiores, generalmente de mayor edad, tienden a valorar con mayor énfasis aspectos como el dominio de los contenidos, la puntualidad y la responsabilidad del docente durante el desarrollo de sus clases (Kim & Sax, 2014; Medel Sierralta, 2013).

Valoración del criterio actitud y comportamiento del docente según el ciclo académico

En la figura 12 se presenta el criterio “Actitud y comportamiento del docente” según el ciclo académico. Tal como se mencionó previamente en el capítulo 5.2, este criterio se relaciona con las capacidades personales que un docente demuestra durante su práctica profesional, manifestadas a través de sus valores, creencias y otros aspectos personales (Montenegro, 2020). La mayoría de estos elementos son reconocidos y valorados como fundamentales para la enseñanza en cualquier ciclo de estudios (Universidad objeto de estudio, 2023).

Los resultados muestran que los estudiantes que perciben este criterio en un nivel alto se distribuyen de la siguiente manera: I - II ciclo (17.2 %, 36 estudiantes), III - VI ciclo (33.0 %, 69 estudiantes) y VII ciclo o más (28.2 %, 59 estudiantes). Estos grupos indican estar de acuerdo con los aspectos para evaluar al docente, dominando esta percepción positiva los estudiantes de III - V ciclo con respecto a los demás grupos, y destacando el aspecto compromiso del docente durante la enseñanza.

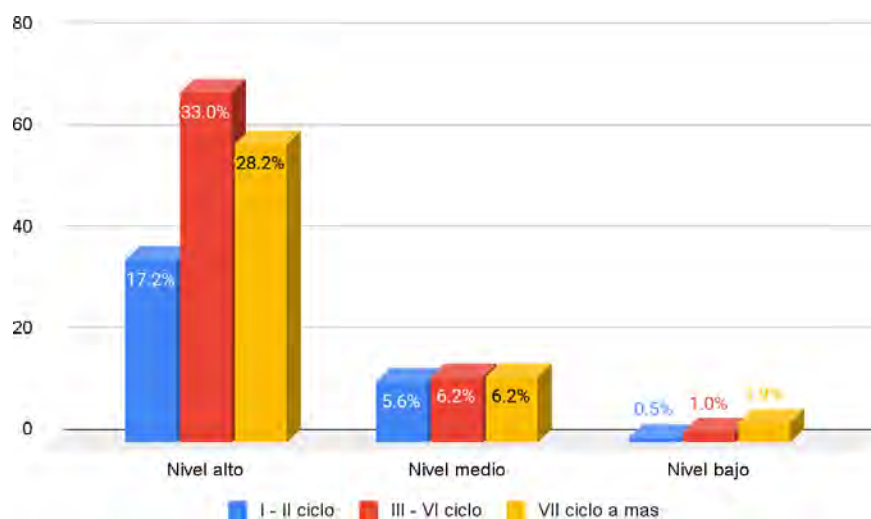
Por otro lado, quienes perciben este criterio en un nivel medio son: I - II ciclo (5.7 %, 12 estudiantes), III - VI ciclo (6.2 %, 13 estudiantes) y VII ciclo o más (6.2 %, 13 estudiantes).

13 estudiantes). En este nivel los estudiantes señalan que tienen poco interés en evaluar al docente con los aspectos propuestos para este criterio, siendo los estudiantes de I - II ciclo, III - VI ciclo y VII ciclo en adelante, los que encabezan esta opinión, asimismo, el aspecto que más se destaca es la orientación a las normas durante las clases y la responsabilidad de sus deberes en la función docente.

Finalmente, los estudiantes que perciben este criterio en un nivel bajo son: I - II ciclo (0.5 %, 1 estudiante), III - VI ciclo (1.0 %, 2 estudiantes) y VII ciclo o más (1.9 %, 4 estudiantes). En este nivel, los estudiantes no están interesados en evaluar al docente con los aspectos propuestos para este criterio, siendo sólo el aspecto referido a la orientación a las normas durante el desarrollo de clases el más destacable.

Con base en los resultados, se evidencia que los estudiantes del grupo I - II ciclo, III - VI ciclo y VII ciclo en adelante, tanto en el nivel medio y bajo (22 %, 45 estudiantes) no están interesados en evaluar al docente con los aspectos del criterio propuesto. Se destaca que los aspectos más señalados son la orientación a las normas durante las clases y la responsabilidad con respecto a los deberes del docente. Este hallazgo resalta, en primer lugar, la importancia de revisar y ajustar los aspectos mencionados del criterio de evaluación para garantizar que sean percibidos como representativos por estudiantes de todos los ciclos académicos (Medel Sierralta, 2013).

Figura 12. Nivel de valoración para evaluar el criterio de Actitud y comportamiento del docente según el ciclo.



Valoración de los criterios metodología - didáctica y teoría - práctica según el ciclo académico

En la figura 13 se presenta el nivel de percepción de los criterios “Metodológica y didáctica y Teoría y práctica” según el ciclo de estudios. Según este criterio mencionado en el título 5.2 son habilidades que permiten desarrollar actividades prácticas en clase y manejar disciplina académica y científica y garantizar una evaluación clara (Seivane & Brenlla, 2021). Entre los aspectos esenciales se encuentran la metodología centrada en el estudiante sin importar el ciclo de estudios (Universidad objeto de estudio, 2023).

Los resultados indican que los estudiantes que perciben este criterio en un nivel alto se distribuyen de la siguiente manera: I - II ciclo (17.7 %, 37 estudiantes), III - VI ciclo (32.1 %, 67 estudiantes) y VII ciclo o más (26.3 %, 55 estudiantes). El grupo de III - VI ciclo encabezan esta percepción positiva, indicando que están interesados en evaluar al docente de acuerdo con los aspectos de evaluación utilizados para este

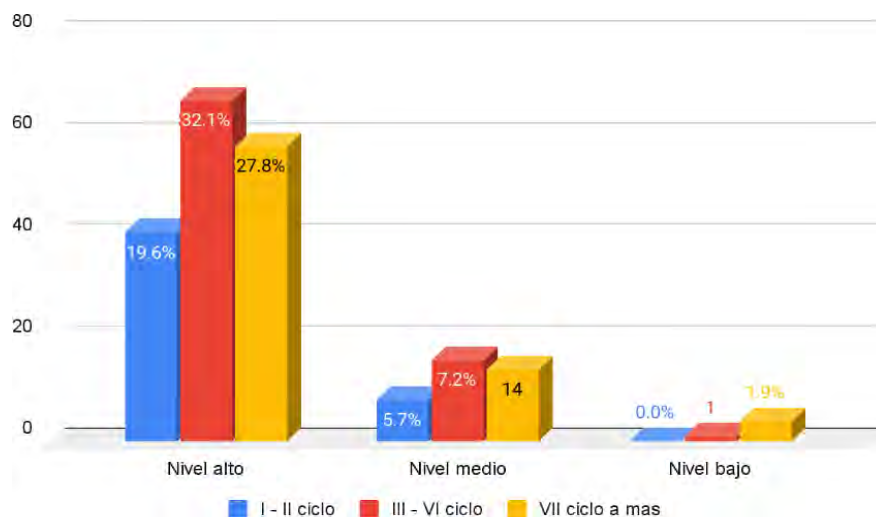
criterio, siendo los más representativos el desarrollo de actividades participativas durante las clases, uso de ejemplos para ejemplificar las explicaciones en clases.

Por otro lado, los estudiantes que perciben este criterio en un nivel medio son: I - II ciclo (3.8 %, 12 estudiantes), III - VI ciclo (7.2 %, 15 estudiantes) y VII ciclo o más (8.6 %, 18 estudiantes). En este nivel el grupo de III - VI ciclo predomina la opinión de desacuerdo, señalando que están poco interesados con los aspectos de evaluación utilizados, siendo los aspectos más representativos de este nivel, el uso de metodologías prácticas para enseñar.

Finalmente, los estudiantes que perciben este criterio en un nivel bajo son: I - II ciclo (0.0 %, 0 estudiantes), III - VI ciclo (0.5 %, 1 estudiante) y VII ciclo o más (1.9 %, 4 estudiantes). En este nivel, el grupo de VII ciclo o más, sobresale la percepción negativa indicando su desacuerdo con los aspectos empleados para evaluar a sus docentes en este criterio, siendo los aspectos más representativos uso de artículos científicos en clase de manera precisa y clara.

Por lo general, los resultados evidencian que los niveles medio y bajo (24 %, 50 estudiantes) no están interesados en evaluar a sus docentes en función a los aspectos para este criterio. Siendo los aspectos como el uso de metodologías prácticas para enseñar, uso de artículos científicos en clase de manera precisa y clara. Esto nos hace deducir la necesidad de revisar de manera participativa los aspectos evaluativos del criterio, considerando las opiniones de todos los grupos según su ciclo de estudios, con el objetivo de aceptación general (Mohammadi, 2021).

Figura 13. Nivel de valoración del criterio de evaluación Metodológica y didáctica y Teoría y práctica según el ciclo.



Valoración del criterio planificación y evaluación según el ciclo académico

La Figura 14 presenta el nivel de percepción de los estudiantes sobre el criterio de “Planificación y evaluación”, clasificado según el ciclo de estudios. Tal como se describe en el capítulo 5.2, este criterio evalúa las habilidades del docente para organizar su clase y realizar evaluaciones de manera eficaz. Los aspectos más destacados incluyen la planificación de recursos didácticos, la optimización del tiempo, el registro responsable de evaluaciones y la retroalimentación efectiva, elementos independientes de la edad de los participantes (Universidad objeto de estudio, 2023).

Los estudiantes que perciben esta dimensión en un nivel alto se distribuyen de la siguiente manera: I-II ciclo: 17.7 % (37 estudiantes), III-VI ciclo: 32.5 % (68 estudiantes), VII ciclo o más: 26.3 % (55 estudiantes). El grupo de III-VI ciclo lidera esta percepción positiva. Los aspectos más destacados en este nivel son la planificación de recursos didácticos durante la enseñanza y la optimización del tiempo durante el desarrollo de sus clases.

Los estudiantes que valoran este criterio en un nivel medio son: I-II ciclo: 5.7 % (12 estudiantes), III-VI ciclo: 7.2 % (15 estudiantes), VII ciclo o más: 8.6 % (18 estudiantes). El grupo de III-VI ciclo se destaca en esta percepción, señalando desacuerdo con varios aspectos, como la retroalimentación, el orden de las evaluaciones y devoluciones, y la organización de los temas a dictar.

Los estudiantes que perciben este criterio en un nivel bajo son: I-II ciclo: 0.0 % (0 estudiantes), III-VI ciclo: 0.5 % (1 estudiante), VII ciclo o más: 1.4 % (3 estudiantes). En este nivel, el grupo de VII ciclo o más predomina señalando ningún interés en evaluar al docente según los aspectos propuestos del criterio. El aspecto más señalado en este nivel es la falta de una evaluación clara.

Por tanto, los resultados evidencian que los estudiantes del nivel medio y bajo no muestran ningún interés en evaluar al docente (23 %, 49 estudiantes) no están en este criterio. Los puntos críticos incluyen la retroalimentación, el orden de las evaluaciones y devoluciones, la organización de temas y la claridad en las evaluaciones.

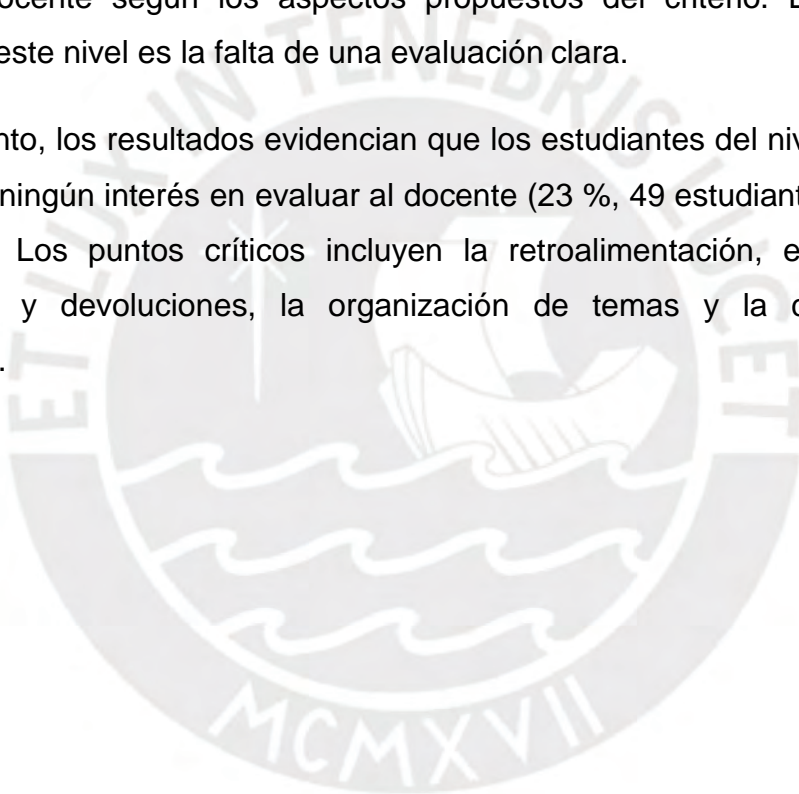
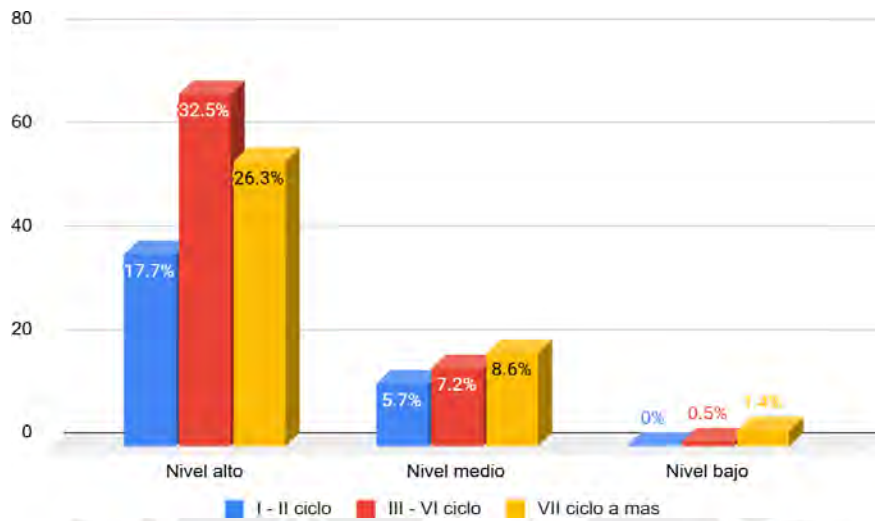


Figura 14. Nivel de valoración del criterio planificación y evaluación según el ciclo de estudios.



Para concluir, se muestra la siguiente matriz de resumen acerca de los resultados obtenidos de los criterios y aspectos valorados en mayor o menor medida según el ciclo académico de los estudiantes.

Tabla 18. Matriz de valoración de los criterios de evaluación de la calidad docente según ciclo académico.

ACTITUD Y COMPORTAMIENTO DEL DOCENTE	METODOLÓGIA - DIDÁCTICA Y TEORÍA - PRÁCTICA	PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN
--------------------------------------	---	----------------------------

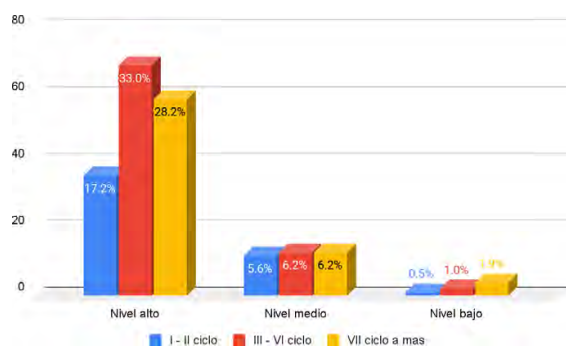


Figura 12. Nivel de valoración para evaluar el criterio de Actitud y comportamiento del docente según el ciclo

En resumen, los estudiantes del grupo I - II ciclo, III - VI ciclo y VII ciclo en adelante, tanto en el nivel medio y bajo (22 %, 45 estudiantes) no están interesados en evaluar al docente con

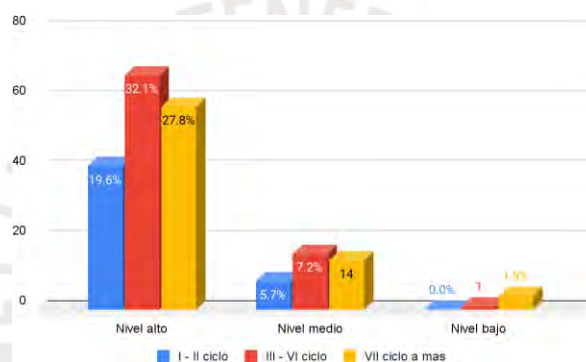


Figura 13. Nivel de valoración del criterio de evaluación Metodología - didáctica y Teoría - práctica según el ciclo.

Por lo general, los resultados del grupo I - II ciclo, III - VI ciclo y VII ciclo en adelante, evidencian que los niveles medio y bajo (24 %, 50 estudiantes) muestra que los estudiantes no están interesados en evaluar a sus docentes en función a los aspectos para este criterio siendo el

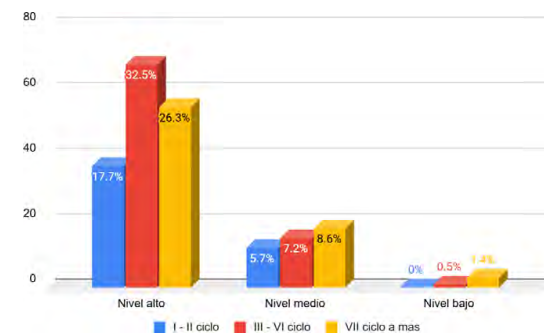


Figura 14. Nivel de valoración del criterio de planificación y evaluación según el ciclo de estudios.

Por tanto, los resultados del grupo I - II ciclo, III - VI ciclo y VII ciclo en adelante, evidencian que los estudiantes del nivel medio y bajo no muestran ningún interés en evaluar a sus docentes (23 %, 49 estudiantes) según este criterio; siendo el

los aspectos propuesto del criterio, destacando más destacado el grupo III - VI ciclo.
los criterios por igual.

más destacado el grupo VII ciclo en adelante.

El aspecto más destacado es el compromiso.

Los aspectos de evaluación más representativos son el desarrollo de actividades participativas durante las clases, uso de ejemplos para ejemplificar las explicaciones en clases.

Los aspectos más destacados en este nivel son la planificación de recursos didácticos durante la enseñanza y la optimización del tiempo durante el desarrollo de sus clases.

Los aspectos menos valorados son la orientación a las normas durante las clases y la responsabilidad con respecto a los deberes del docente.

Los aspectos menos valorados son, el uso de metodologías prácticas para enseñar, uso de artículos científicos en clase de manera precisa y clara.

Los aspectos menos valorados incluyen la retroalimentación, el orden de las evaluaciones y devoluciones, la organización de temas y la claridad en las evaluaciones.

La tabla 19 presenta los resultados obtenidos a partir de las preguntas abiertas del instrumento utilizado. Estas respuestas fueron sintetizadas y organizadas en forma de indicadores, lo que permitió describir e identificar tanto los criterios de evaluación propuestos en el estudio como otras preferencias manifestadas por los estudiantes para evaluar a sus docentes.



Tabla 19. Cuadro comparativo de las preguntas abiertas sobre los criterios de evaluación de la calidad docente.

¿Consideras adecuado proponer algún otro criterio sobre la “ actitud y comportamiento personal ” del docente que deba ser evaluado?:	¿Consideras adecuado proponer algún otro criterio sobre la “ metodológica - didáctica y Teoría - práctica ” del docente que deba ser evaluado?	¿Consideras adecuado proponer algún otro criterio sobre la capacidad de “ planificación y evaluación ” del docente que debería ser evaluado?
1. Paciencia y empatía durante la enseñanza (Actitud y comportamiento personal del docente)	1. Desarrollo de actividades participativas y dinámicas en clases (Didáctica - metodología)	1. Evaluaciones prácticas (Planificación y evaluación)
2. Motivación y compromiso para enseñar (Actitud y comportamiento personal del docente)	2. Enfocarse en la retroalimentación del tema y el aprendizaje (Planificación y evaluación)	2. Investigación y academicismo durante la docencia (Teoría - práctica)
3. Ética profesional durante la enseñanza (Actitud y comportamiento personal del docente)	3. Manejo de didácticas y juegos para enseñar (Didáctica - metodología)	3. Seguridad académica y motivación para enseñar (Actitud y comportamiento personal del docente)
4. Evaluación imparcial y retroalimentación oportuna durante las clases (Planificación y evaluación)	4. Seguimiento y monitoreo del estudiante durante la enseñanza (Planificación y evaluación)	4. Desarrollo de actividades prácticas en todas las clases (Teoría - práctica)
5. Puntualidad y comprensión durante el	5. Comunicación clara y transparente durante	5. Uso de casos reales en las

dictado de clases (Actitud y comportamiento personal del docente) y las clases (Didáctica - metodología)

6. Comunicación cordial y atenta con los estudiantes (Actitud y comportamiento personal del docente)

7. Las asesorías personalizadas y tutorías para el estudiante (Planificación y evaluación)

8. Justicia e imparcialidad durante el dictado de clases (Actitud y comportamiento personal del docente)

9. Promover los valores durante la enseñanza (Actitud y comportamiento personal del docente)

6. Personalizar métodos de aprendizaje (Didáctica - metodología)

7. Realiza actividades colaborativas virtuales y semipresenciales en clases (Didáctica - metodología)

8. Promueve la inclusión de actividades y casos prácticos durante la enseñanza (Teoría - práctica)

9. Uso de recursos digitales para enseñar (Didáctica - metodología)

10. Cumplimiento del silabo de manera clara y ordenada durante la enseñanza (Planificación y evaluación)

11. Profundiza el tema a enseñar y explicar todo de manera detallada (Teoría - práctica)

explicaciones en clases (Teoría - práctica)

6. Utilización de recursos digitales para evaluar en clases (Planificación y evaluación)

7. Profundizar el tema y explicar detalladamente durante las clases (Teoría - práctica)

8. Poder resolver dudas y cuestiones del estudiante (Planificación y evaluación)

9. Experiencia y seguridad académica durante la enseñanza (Teoría - práctica)

10. Motivación para enseñar (Actitud y comportamiento personal del docente)

11. Evaluación imparcial durante el desarrollo de la teoría y práctica en clases (Teoría - práctica)

12. Creación de ejercicios o casos de estudio en clases (Teoría - práctica)

13. Promueve la motivación en clase (Actitud y comportamiento personal del docente)

13. Promueve innovación para otra forma de actividades para las clases (Didáctica - metodología)

14. Promueve la atención y la escucha activa durante las clases (Didáctica - metodología)

15. Uso de metodología comprensible y ordenada durante la enseñanza (Didáctica - metodología)

16. Desarrollo de tolerancia y comprensión al estudiante durante las clases (Actitud y comportamiento personal del docente)

Nota: Análisis comparativo de las respuestas, sistematizadas en forma de indicadores, con el fin de organizar los criterios de evaluación establecidos y aquellos emergentes del estudio.

Del análisis comparativo del criterio 'Actitud y comportamiento personal del docente', se identifica una preferencia por aspectos relacionados con la honestidad en los procesos de evaluación, así como una actitud comprometida y orientada al acompañamiento del estudiante durante su proceso de aprendizaje.

Con respecto a los criterios “Didáctica - Metodología y Teoría - Práctica”, se destacaron aspectos vinculados a fomentar la motivación en los estudiantes durante la aplicación de metodologías de enseñanza, así como una actitud comprensiva y tolerante por parte del docente durante el desarrollo de las clases. Asimismo, se valoró una planificación ordenada en las evaluaciones y la entrega oportuna de retroalimentación a los estudiantes.

En cuanto al criterio “Planificación y Evaluación”, se evidenció una preferencia por una planificación que incluya una organización clara de los contenidos complejos a desarrollar en clases. Además, se resaltó el compromiso del docente por prepararse adecuadamente previo a clases; demostrar seguridad académica durante la enseñanza, así como una didáctica personalizada y orientada a una evaluación planificada y clara.

5.2.6. Valoración general de los criterios de evaluación de la calidad docente

La Figura 15 presenta los niveles de valoración de los estudiantes respecto a los criterios de evaluación de la calidad docente, los cuales incluyen “Actitud y comportamiento personal del docente, Metodología - didáctica y Teoría - práctica, y Planificación y evaluación”. Estos criterios evalúan las capacidades del docente tanto en el ámbito académico como práctico, abarcando habilidades metodológicas y didácticas (Montenegro, 2020), la capacidad para realizar evaluaciones claras y efectivas (Castilla, 2011), y un comportamiento ético y comprometido con las necesidades formativas del estudiante (Seivane y Brenlla, 2021). Asimismo, estos criterios están alineados con un perfil docente que integra habilidades empáticas, intelectuales, digitales y profesionales (Universidad objeto de estudio, 2023).

En el nivel alto el 79.9% (171 estudiantes) percibe los criterios de evaluación en este nivel, reflejando conformidad general con ellos. Los criterios más valorados en este nivel son “Metodología - didáctica y Teoría -práctica”.

En el nivel medio el 17.7% (37 estudiantes) valora los criterios mencionados, refiriendo que están poco interesados en evaluar a sus docentes con los criterios y aspectos propuestos. En este nivel, el criterio más señalado es “Actitud y comportamiento del docente”.

En el nivel bajo el 2.4% (5 estudiantes) perciben los criterios propuestos, expresando no estar interesados en evaluar a sus docentes con los criterios y aspectos evaluados. En este nivel destaca principalmente el criterio “Planificación y evaluación”.

En general, el 20.1% (42 estudiantes) valora los criterios de evaluación en niveles medio o bajo, es decir no están interesados en evaluar a sus docentes con los criterios y aspectos propuestos. Aunque este porcentaje no es significativo en comparación con el nivel alto, los datos sugieren la necesidad de revisar específicamente los criterios de Actitud y comportamiento del docente y Planificación y evaluación. Esto permitirá mejorar la percepción y fomentar un mayor consenso y representatividad en la evaluación de la calidad docente.

Figura 15. Niveles de Valoración general de los estudiantes sobre los criterios de evaluación de la calidad docente.



5.3. CRITERIOS QUE TIENEN MAYOR IMPORTANCIA RELATIVA PARA LOS ESTUDIANTES

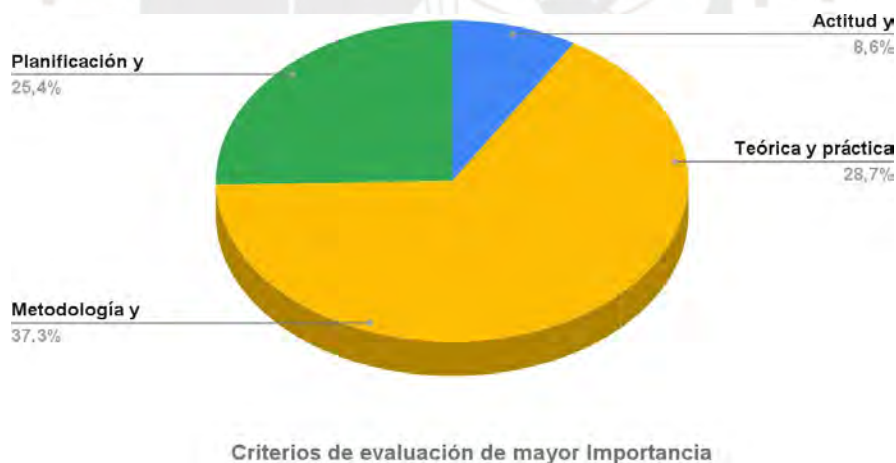
De acuerdo con los objetivos del estudio, se busca determinar cuál de los cuatro criterios propuestos es percibido como el más relevante y cuál como el menos importante al considerarlos imprescindibles en la evaluación de la calidad docente. Estos resultados permiten establecer un marco contextualizado que garantiza la pertinencia de los criterios seleccionados, asegurando que respondan a las necesidades de los estudiantes al momento de evaluar con mayor precisión y de manera integral la práctica docente (Potter-Schwartz, 2022).

En la figura 16 se observa que el 37.3 % (78 estudiantes) y el 28.7 % (60 estudiantes) de los participantes del estudio muestran un interés destacado en los criterios “Metodológica - didáctica y Teoría - práctica”, respectivamente. Por otro lado, el criterio Planificación y evaluación ocupa el segundo lugar de interés de parte de los

estudiantes, con un 25.4 % (53 estudiantes). Finalmente, el criterio Actitud y comportamiento del docente despierta interés en un menor porcentaje, representado por un 8.6 % (18 estudiantes).

Estos resultados indican que el 66 % (138 estudiantes) considera que los criterios “Metodológica - didáctica y Teoría - práctica” son de mayor preferencia para evaluar a sus docentes. Esto refleja su alta afinidad entre los grupos estudiados, independientemente del sexo, la edad y el ciclo de estudios, consolidándose como los criterios y los aspectos más valorados para evaluar la calidad docente (Garduño y Shej, 2014).

Figura 16. *Porcentaje de mayor interés sobre los criterios de evaluación.*

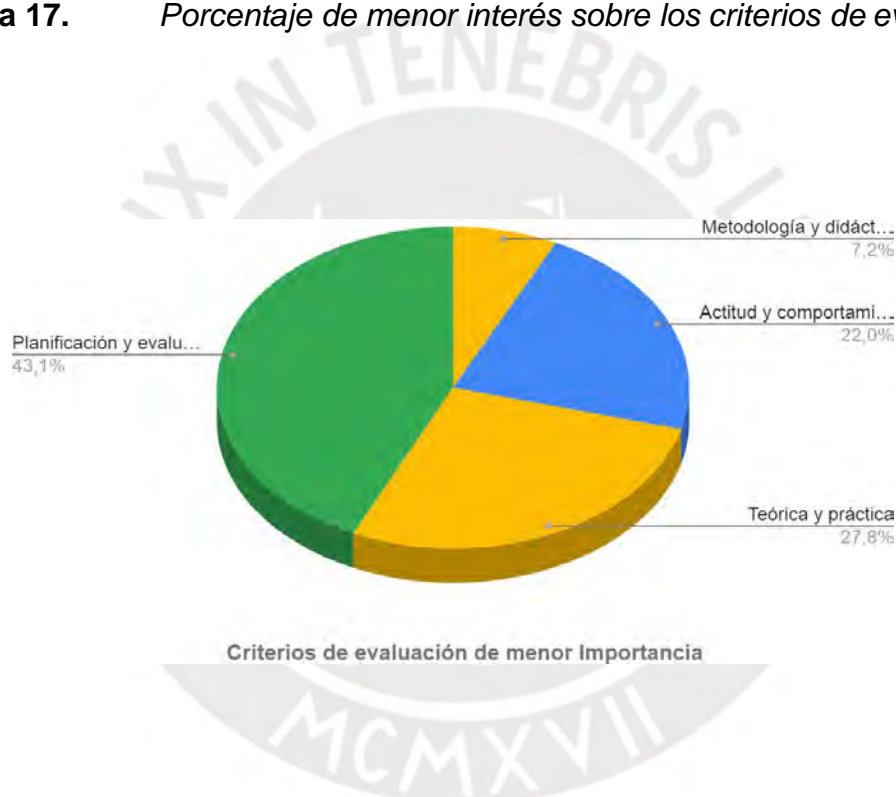


En la figura 17 se observa que el 43.1 % (90 estudiantes) de los participantes del estudio refieren tener un menor interés en el criterio “Planificación y evaluación”. En segundo lugar, se encuentran los criterios “Metodología - didáctica y Teoría - práctica”, con un 7.2 % (15 estudiantes) y un 27.8 % (58 estudiantes), respectivamente.

Finalmente, el criterio “Actitud y comportamiento personal del docente” ocupa el tercer lugar, con un 22.0 % (46 estudiantes).

Estos resultados nos hacen deducir que el criterio “Planificación y evaluación” es percibido como el de menor relevancia por un 43.1 % (90 estudiantes), siendo de mayor afinidad para algunos grupos, particularmente estudiantes de mayor edad y de últimos ciclos que son la minoría en la población del estudio (Medel Sierralta, 2013).

Figura 17. *Porcentaje de menor interés sobre los criterios de evaluación.*



A modo de síntesis, se presenta la siguiente tabla 20, como una matriz para resumir los resultados más relevantes y poder clasificar mejores datos para el estudio.

Tabla 20. Matriz de resumen de los criterios según el menor - mayor nivel de importancia.

CRITERIOS QUE TIENEN MAYOR IMPORTANCIA	CRITERIOS QUE TIENEN MENOR IMPORTANCIA
--	--



Figura 16. Porcentaje de mayor interés sobre los criterios de evaluación.



Figura 17. Porcentaje de menor interés sobre los criterios de evaluación.

En conclusión, los resultados refieren que los criterios que más les interesa para evaluar a sus docentes es “Metodológica - didáctica y Teoría - práctica” con un 66 % (138 estudiantes).

En general, los resultados evidencian que el criterio que menor le interesa para evaluar al docente es “Planificación y evaluación” con un 43.1 % (90 estudiantes).

En segundo lugar, se encuentran los criterios “Planificación y evaluación”, con un 25.4 % (53 estudiantes)

En segundo lugar, se encuentran los criterios “Metodología - didáctica y Teoría - práctica”, con un 35 % (73 estudiantes).

En tercer lugar, se encuentran el criterio “Actitud y comportamiento personal del docente”, con un 8.6 % (18 estudiantes)

En tercer lugar, se encuentra el criterio “Actitud y comportamiento personal del docente”, con un 22.0 % (46 estudiantes).

El Cuadro 21 muestra los resultados derivados de las preguntas abiertas del instrumento aplicado. Las respuestas fueron sistematizadas y transformadas en indicadores, lo que facilitó la descripción e identificación tanto de los criterios de evaluación planteados en el estudio como de otras preferencias expresadas por los estudiantes al momento de valorar a sus docentes.



Tabla 21. Cuadro comparativo de las preguntas abiertas sobre los criterios de evaluación de la calidad docente de mayor y menor importancia relativa o de otro criterio emergente.

¿Cuál piensas que es el criterio de mayor importancia para la evaluación de la calidad docente?	¿Cuál consideras que es el criterio de menor importancia para la evaluación de la calidad docente?	¿Consideras que existe algún otro criterio que no se haya mencionado y que debería integrarse en la evaluación de la calidad docente?
1. Utiliza metodologías nuevas para enseñar (Didáctica - metodología)	1. Mucho uso de teoría y contenidos durante las clases (Teoría - práctica)	1. Promueve la Justicia y empatía en clases (Actitud y comportamiento personal del docente)
2. Usa de manera planificada y eficaz el tiempo para enseñar (Planificación y evaluación)	2. Utiliza didácticas personalizadas para enseñar (Didáctica - metodología)	2. Genera apoyo y seguimiento al estudiante durante la enseñanza (Planificación y evaluación)
3. Desarrolla actividades prácticas para motivar el aprendizaje y la atención de sus estudiantes (Teoría - práctica)	3. Promueve actividades prácticas en clase (Teoría - práctica)	3. Utiliza nuevas metodologías de Innovación en clase (Didáctica - metodología)
4. Uso de una comunicación fluida y clara durante la enseñanza (Didáctica - metodología)	4. Desarrollo de una ética profesional para enseñar (Actitud y comportamiento personal del docente)	4. Fomenta el compromiso de prepararse académicamente previo a una clase (Actitud y comportamiento personal del docente)

-
- | | | |
|--|--|--|
| <p>5. Uso de explicaciones claras y retroalimentación pertinente (Planificación y evaluación)</p> | <p>5. Comunicación clara durante la enseñanza (Didáctica - metodología)</p> | <p>5. Utiliza una evaluación personalizada y clara con sus estudiantes (Planificación y evaluación)</p> |
| <p>6. Utiliza su personalidad para complementar la metodología para enseñar (Actitud y comportamiento personal del docente)</p> | <p>6. Promueve la flexibilidad y planificación de sus clases (Planificación y evaluación)</p> | <p>6. Fomenta las actividades prácticas en clases (Teoría - práctica)</p> |
| <p>7. Usa su experiencia enseñando para mejorar las formas de enseñar en clase (Didáctica - metodología)</p> | <p>7. Uso de recursos digitales para enseñar (Didáctica - metodología)</p> | <p>7. Muestra vocación para enseñar (Actitud y comportamiento personal del docente)</p> |
| | | <p>8. Promueve las evaluaciones personalizadas (Planificación y evaluación)</p> |
| | | <p>9. Muestra seguridad académica durante sus clases (Teoría - práctica)</p> |
-

Nota: Comparación de las respuestas, organizadas en indicadores, con el propósito de ordenar los criterios de evaluación ya establecidos y aquellos que surgieron de manera emergente durante el desarrollo del estudio.

Del análisis comparativo realizado, se identificó una marcada preferencia por los criterios “Didáctica - Metodología y Teoría - Práctica”, los cuales fueron considerados de mayor importancia relativa por los estudiantes. Asimismo, se destacó la valoración de aspectos vinculados con la optimización del tiempo durante la enseñanza y una adecuada retroalimentación en los procesos de evaluación.

En contraste, los criterios con menor importancia relativa fueron “Planificación y Evaluación”, especialmente en lo referido a la organización de las clases de manera flexible; y sobre el criterio “Actitud y Comportamiento Personal del Docente”, particularmente en lo que respecta a la aplicación de una ética profesional en el aula.

Respecto a posibles preferencias por otros criterios distintos a los propuestos en el estudio, no se identificaron aspectos que indicarán la necesidad de incorporar nuevas categorías. No obstante, se observó interés por elementos pertenecientes al criterio “Actitud y Comportamiento Personal del Docente”, como la vocación para enseñar, el compromiso con la preparación previa para explicar y retroalimentar mejor en clases y la práctica de valores como la justicia y la empatía en el proceso de enseñanza.

5.4. COMPARACIÓN DE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE CALIDAD DOCENTE PROPUESTOS PARA EL ESTUDIO CON LOS USADOS POR LA FACULTAD

De acuerdo con el propósito del estudio, se busca determinar si los criterios propuestos para evaluar la calidad docente son equivalentes a los utilizados por la facultad. Para ello, el análisis combinará una perspectiva objetiva, a través de herramientas estadísticas, y una subjetiva, mediante cuadros comparativos. Esto permitirá evaluar si los criterios y aspectos definidos en la investigación se alinean con los instrumentos de evaluación institucionales aplicados a los docentes desde la percepción estudiantil (Casero, 2008).

Según los instrumentos de evaluación para medir la calidad docente por medio de la percepción estudiantil podemos clasificar 4 elementos clave, Claridad y

Estructura de la Enseñanza, Interacción y accesibilidad, Utilización de recursos, Ambiente de Aprendizaje (Universidad objeto de estudio, 2024).

En el siguiente cuadro (Tabla 22) podemos comparar cuales son los criterios mejor valorados por los estudiantes para esta investigación, junto a los criterios de evaluación usados por la Facultad universitaria para evaluar a sus docentes.



Tabla 22. Cuadro comparativo de los criterios de evaluación sobre la calidad docente del instrumento de evaluación institucional y los criterios propuestos para el estudio

Criterios de evaluación de la Facultad y Descriptores del instrumento	Indicadores resumidos	Criterios de evaluación propuestos para el estudio
<p>Claridad y Estructura de la Enseñanza: Evalúa si las explicaciones del docente son claras y si la estructura del curso facilita el aprendizaje.</p>	<p>1. Nos explica el propósito de la sesión usando todo tipo de recursos</p> <p>2. Todas las actividades que desarrolla muestra una secuencia clara con la clase</p>	<p>Didáctica - metodología</p> <p>Planificación y evaluación</p>
<p>Interacción y accesibilidad: Mide la disposición del docente para interactuar con los estudiantes y su accesibilidad fuera de clase.</p>	<p>3. En clase desarrolla actividades que simulen lo real</p> <p>4. Mantiene nuestra atención durante la clase</p>	<p>Didáctica - metodología</p> <p>Didáctica - metodología</p>
<p>Utilización de recursos: Analiza cómo el docente utiliza materiales didácticos y tecnologías para apoyar el aprendizaje.</p>	<p>5. Propicia discusión, el debate y el análisis crítico para reflexionar</p>	<p>Didáctica - metodología</p>
<p>Ambiente de Aprendizaje: Examina si el ambiente de clase es propicio para el aprendizaje.</p>	<p>6. Recoge el desempeño del estudiante para apoyar y generar una retro</p> <p>7. Realiza actividades colaborativas</p>	<p>Didáctica - metodología</p> <p>Didáctica - metodología</p>
	<p>8. Promueve las reflexiones sobre nuestro</p>	<p>Didáctica - metodología</p>

aprendizaje

9.Muestra seguridad académica

Teoría - práctica

10.Promueve preguntas y genera devoluciones

Didáctica - metodología

11.Facilita un clima de confianza y respeto

Actitud y comportamiento
personal del docente

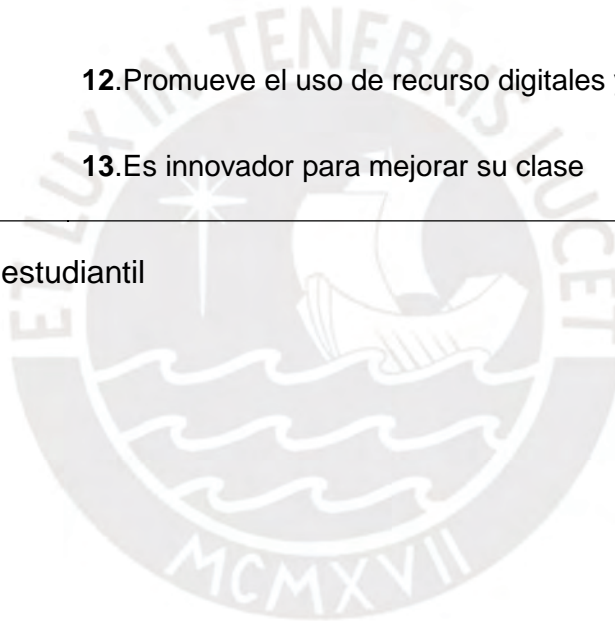
12.Promueve el uso de recurso digitales y el intranet

Didáctica - metodología

13.Es innovador para mejorar su clase

Didáctica - metodología

Nota: Comparación con la encuesta estudiantil



Los cuatro criterios propuestos en el estudio para evaluar la calidad docente según la percepción estudiantil se distribuyen en los 13 indicadores del instrumento de evaluación utilizado por la Facultad y la Institución, denominado “Encuesta Estudiantil”. De estos, 11 indicadores corresponden a los criterios “Metodología - Didáctica y Teoría - Práctica”, mientras que el criterio “Planificación y Evaluación” cuenta con un solo indicador. De igual manera, el criterio “Actitud y Comportamiento Personal del Docente” está representado por un único indicador.

De acuerdo al cuadro anterior podemos referir que el criterio de “Didáctica y metodología y Teoría y práctica” son los criterios de evaluación más usados por la Facultad en sus instrumentos de evaluación de la calidad docente. Además, se puede indicar que los criterios como la actitud y comportamiento personal del docente es uno de los que menos se usa para medir y evaluar la función docente, junto con el criterio de planificación y evaluación. Según Jin (2019) refiere que las comunidades profesionales son importantes para mejorar la función docente porque parten de las actividades colaborativas entre docente y estudiante para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y la comunicación en ese contexto.

Asimismo, es posible complementar el análisis anterior con otros instrumentos institucionales que también evalúan la calidad docente desde la perspectiva de otros actores, como los líderes académicos. Estos consideran criterios como la claridad y efectividad en la comunicación, el uso de estrategias pedagógicas innovadoras, entre otros, tal como se presenta en la Tabla 23 (Directiva N.º 01 de DGD/AED, octubre de 2024).

Tabla 23. Cuadro comparativo de los criterios de evaluación sobre la calidad docente de otros instrumentos de evaluación institucional y los criterios propuestos para el estudio.

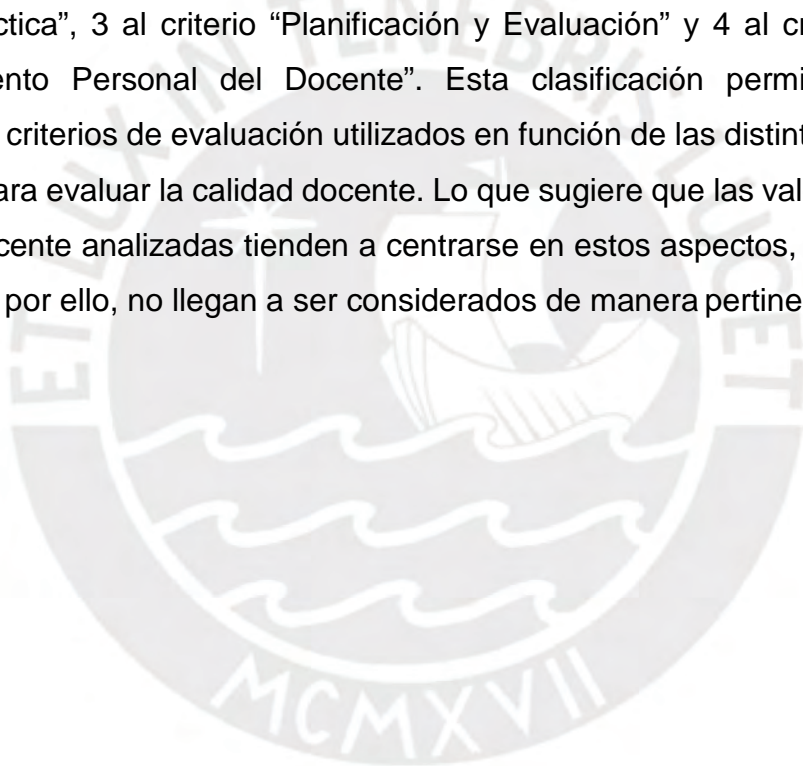
Criterios de evaluación de la Facultad y Descriptores del instrumento	Indicadores resumidos	Criterios de evaluación propuestos para el estudio
Claridad y Efectividad en la Comunicación en clase: Evaluar la claridad en la transmisión de contenidos y la promoción de la participación estudiantil.	1.Socializa la presentación del tema	Didáctica - metodología
	2.Secuencializar todas las actividades de la clase	Planificación y evaluación
	3.Genera debate para la reflexión y hace consultas del tema	Didáctica - metodología
Utilización de Estrategias Pedagógicas Innovadoras: Analizar la creatividad y efectividad de las estrategias pedagógicas para favorecer el aprendizaje y el desarrollo de habilidades.	4.Monitorea todas las actividades y responde todas las consultas	Didáctica - metodología
	5.Usa los recursos didácticos creados para la clase	Didáctica - metodología
Gestión del Tiempo y los Recursos didácticos para enseñar: Evaluar la capacidad del docente para gestionar el tiempo	6.Trabaja los recursos para evaluar y generar retroalimentación	Planificación y evaluación
	7.Promueve actividades colaborativas en clase	Didáctica - metodología
	8.Facilita un clima de confianza y respeto	Actitud y comportamiento personal del docente

y los recursos en función de los objetivos de aprendizaje.	9. Asiste a las clases programadas y a todas las reuniones docentes	Actitud y comportamiento personal del docente
Evaluación del Aprendizaje: Reflexionar sobre la pertinencia de los métodos de evaluación y la capacidad del docente para brindar retroalimentación oportuna y constructiva.	10. Se presenta temprano a clases	Actitud y comportamiento personal del docente
	11. Elabora y entrega a tiempo su registro de evaluación	Actitud y comportamiento personal del docente
Asistencia y Puntualidad en clases	12. Elabora los contenidos y recursos virtuales en el aula virtual	Didáctica - metodología
Responsabilidad con los Registros de evaluación entregados	13. Elabora y usa los instrumentos de evaluación de manera clara y pertinente	Planificación y evaluación
Aula Virtual implementada con recursos y contenidos	14. Genera propuestas de innovación pedagógica con respecto a sus cursos	Didáctica - metodología

Nota: Comparación con escalas de líder académico y autoevaluación.

De acuerdo con la Tabla 23, se observa que, tanto en la clasificación de los criterios utilizados por otros instrumentos institucionales como en los propuestos por este estudio, existe una clara preferencia por valorar aspectos relacionados con la didáctica y la metodología por encima de otros criterios. Este patrón coincide con lo evidenciado.

Asimismo, la Facultad y la Institución emplean otros instrumentos de evaluación para valorar la calidad docente, pero desde la perspectiva del líder académico y la autopercepción del propio docente. Estos instrumentos incluyen un total de 14 indicadores, de los cuales 7 corresponden a los criterios “Metodología - Didáctica y Teoría - Práctica”, 3 al criterio “Planificación y Evaluación” y 4 al criterio “Actitud y Comportamiento Personal del Docente”. Esta clasificación permite identificar y comparar los criterios de evaluación utilizados en función de las distintas perspectivas analizadas para evaluar la calidad docente. Lo que sugiere que las valoraciones sobre la calidad docente analizadas tienden a centrarse en estos aspectos, relegando otros criterios que, por ello, no llegan a ser considerados de manera pertinente.



CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES

6.1. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

De acuerdo a lo encontrado en la investigación, se determina las siguientes conclusiones:

1. La investigación permitió evidenciar que los cuatro criterios de evaluación propuestos resultan pertinentes para valorar la calidad docente, ya que los estudiantes manifestaron un alto nivel de aceptación e interés por los aspectos(indicadores) incluidos en cada uno de ellos. Este hallazgo nos permite inferir la importancia de considerar las percepciones estudiantiles al utilizar instrumentos de evaluación, identificando aquellos criterios y aspectos que son valorados con mayor relevancia y que, por tanto, deben tener una permanencia o, en su defecto, ser revisados o descartados de los procesos evaluativos implementados por la Facultad de estudio.

De acuerdo con los antecedentes revisados, particularmente Casero (2008), se reafirma la necesidad de clasificar y equilibrar adecuadamente los indicadores, tanto en número como en contenido, para garantizar una evaluación coherente, clara y estandarizada sobre la calidad docente. En ese sentido, podemos inferir una limitación en los instrumentos de evaluación actualmente utilizados por la Facultad de estudio, ya que, si los criterios y sus respectivos indicadores no presentan una relación estadística confiable y válida, ni responden a las preferencias reales de los estudiantes, los resultados obtenidos podrían carecer de veracidad y pertinencia.

Asimismo, se pudo conocer que la falta de adaptación continua de los criterios e indicadores al perfil cambiante de la población estudiantil en función del ciclo académico, edad y sexo podría impactar de manera negativa en la claridad, coherencia y validez de los resultados obtenidos para evaluar a sus docentes. Estudios previos, como los de Martín (2019) y Medel Sierralta (2013), respaldan esta afirmación al demostrar diferencias significativas en las percepciones estudiantiles según variables

como el sexo, edad y ciclo académico. Por ello, se puede inferir que la revisión y actualización periódica de los instrumentos de evaluación asegura que respondan adecuadamente a la diversidad y evolución de las características del estudiantado.

Investigaciones previas, como la de Santelices et al. (2015), señalan que el contexto institucional y el perfil tanto del profesorado como del estudiantado guardan una relación directa con los criterios utilizados para evaluar la calidad docente, así como con el desarrollo de la práctica docente por medio de capacitaciones. A partir de ello, se puede inferir que contar con una evaluación estandarizada, clara y pertinente de la calidad docente no solo permitiría una valoración más justa, sino que también abre múltiples implicaciones prácticas para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto facilita el diseño de rutas formativas para mejorar la función del docente alineadas con las necesidades reales de los estudiantes según la Facultad de estudio.

2. El estudio permitió describir la percepción valorativa de los estudiantes respecto a los cuatro criterios propuestos para evaluar la calidad docente, evidenciando que el interés estudiantil se concentra exclusivamente en dichos criterios, sin manifestar preferencia por otros adicionales.

En relación con los criterios propuestos y sus respectivos aspectos en el estudio, se pudo conocer algunas preferencias y tendencias según variables como el sexo, la edad y el ciclo académico de los estudiantes. En particular, respecto al criterio “Actitud y comportamiento personal del docente”, donde se observó preferencias principalmente por estudiantes mujeres, así como por aquellos en los rangos de edad de 21 a 25 años y de 26 a 30 años por valorar de manera destacada este criterio. En términos más específicos, se identificaron tendencias en cuanto a los aspectos(indicadores) más y menos valorados dentro de este criterio, destacando el respeto y el compromiso del docente con la enseñanza; además de un desinterés general por aspectos como la orientación a las normas que muestra el docente.

Asimismo, los criterios “Metodología - didáctica y Teoría - práctica” reflejaron preferencias similares a las observadas en el criterio anterior, con una valoración

destacada por parte de los estudiantes que cursan entre el III ciclo en adelante. Además, se evidenció una tendencia positiva hacia aspectos(indicadores) altamente valorados, como el uso de metodologías activas, el desarrollo de casuísticas y la aplicación de ejemplos prácticos durante la enseñanza. En contraste, se observó una tendencia en referir una valoración negativa del aspecto sobre el uso excesivo de contenidos teóricos en el proceso de enseñanza.

En relación con el criterio "Planificación - evaluación", se observaron preferencias similares a las identificadas en los criterios anteriores, con la particularidad de que los estudiantes que cursan desde el VII ciclo académico en adelante mostraron una valoración destacada hacia este criterio. Asimismo, se identificó con mayor precisión una tendencia a valorar aspectos relevantes(indicadores) como la planificación y la optimización del tiempo en el proceso de enseñanza. En contraste, aspectos como "el orden en la realización de evaluaciones durante las clases" recibieron una valoración negativa por los estudiantes a modo de tendencia.

A partir de la descripción de las preferencias y tendencias observadas en la evaluación de la calidad docente, se pudo conocer variaciones asociadas a variables como el sexo, la edad y el ciclo académico. Estudios previos, como el de Medel Sierralta (2013), señalan que las diferencias en la evaluación de la calidad docente tienden a aumentar a medida que las variables sociodemográficas se vuelven más diversas. Estas diferencias podrían afectar negativamente la validez de los resultados obtenidos a partir de los criterios y aspectos(indicadores) propuestos para evaluar a los docentes. Por tanto, podemos inferir que habría un impacto que podría agravarse con el tiempo si no se continúa explorando y comprendiendo en profundidad el perfil del estudiantado. Por ello, resulta fundamental incorporar nuevas variables como "situación laboral, lugar donde vive, nivel de ingresos, etc." y actualizar periódicamente los instrumentos de evaluación, con el fin de ajustarlos al contexto y garantizar su pertinencia y efectividad.

Debido a las diversas variaciones en el perfil del estudiante, podemos inferir que una de las principales limitaciones del estudio radica en la comprensión parcial de las

preferencias y tendencias relacionadas con los criterios y aspectos(indicadores) propuestos, así como en su asociación con variables como el sexo, la edad y el ciclo académico. Esta limitación se debe a que los instrumentos de evaluación empleados se basan principalmente en hallazgos de estudios previos, sin profundizar en las razones subyacentes por las cuales los estudiantes priorizan ciertos criterios ni exploran nuevas preferencias que podrían surgir de manera emergente durante el proceso evaluativo. Investigaciones como la de Garduño y Shej (2014) evidencian que un enfoque mixto o cualitativo resulta más adecuado para profundizar en los criterios de evaluación docente, especialmente cuando se consideran los intereses y percepciones del estudiantado.

No obstante, según el análisis de las respuestas abiertas nos permitió conocer el alcance del estudio, al validar los criterios y aspectos(indicadores) ya reconocidos en la literatura sobre calidad docente, asociados a las variables mencionadas. Con este hallazgo podemos inferir que los estudiantes tienden a responder en función de lo que ya ha sido teóricamente abordado. Sin embargo, también se identificaron aspectos nuevos, como la valoración del “uso de asesorías personalizadas y el seguimiento mediante tutorías” como elementos clave para mejorar el aprendizaje, así como una revalorización de aspectos ya conocidos como la “evaluación imparcial y la retroalimentación oportuna”, lo que nos permite inferir que el alcance de nuestro estudio nos abre oportunidades para enriquecer y robustecer los criterios y aspectos establecidos.

3. La investigación logró identificar que los criterios propuestos, específicamente “Didáctica - Metodología y Teoría - Práctica”, son los que despiertan mayor interés entre los estudiantes al momento de evaluar a sus docentes. Asimismo, se identificó una relación relevante entre estos criterios y variables como el sexo, la edad y el ciclo académico de los estudiantes, destacando una mayor valoración positiva por parte de las mujeres. También se observó que los grupos etarios de 21 a 25 años y de 26 a 30 años, así como los estudiantes que cursan entre el III y VI ciclo académico, tienden a valorar más favorablemente estos criterios. Por tanto, se puede inferir que la incorporación de un mayor número de variables podría influir en las

preferencias estudiantiles, generando posibles cambios en la valoración de estos dos criterios frente a otros adicionales. Esto, a su vez, impactaría en la distribución proporcional de los aspectos (indicadores) asociados a cada criterio, que usa la Facultad de estudio en el diseño y ajuste de sus instrumentos de evaluación docente.

Del análisis comparativo entre las variables y las respuestas obtenidas en las preguntas abiertas y cerradas sobre los criterios y aspectos propuestos en el estudio, se identificó una clara tendencia a priorizar aspectos(indicadores) como la “optimización del tiempo durante la enseñanza” y “una retroalimentación adecuada en los procesos de evaluación”. Estudios previos, como el de Kim y Sax (2014), evidencian la necesidad de revisar los criterios y aspectos de evaluación docente de forma representativa y segmentada, considerando el perfil del estudiantado; esto permite contextualizar mejor sus intereses y necesidades, y garantizar una evaluación más pertinente y significativa. Estos hallazgos permiten inferir que dichos aspectos podrían ofrecer un mayor grado de alcance en la precisión, coherencia y relevancia sobre la evaluación de la calidad docente. Por ello, se refuerza la necesidad de contrastarlos con los aspectos actualmente utilizados por la Facultad de estudio, con el fin de robustecer la veracidad de sus instrumentos de evaluación.

4. El estudio permitió realizar una comparación entre los criterios y aspectos propuestos para evaluar la calidad docente y aquellos actualmente utilizados por la Facultad de estudio. El análisis comparativo nos mostró que los instrumentos de evaluación institucionales se centran principalmente en los criterios “Didáctica - Metodología” y “Teoría - Práctica”, mientras que los demás criterios, como “Planificación y evaluación” y “Actitud y comportamiento personal del docente”, son abordados de forma muy limitada o superficial. Asimismo, se observó que las valoraciones estudiantiles reflejan una necesidad de incorporar los cuatro criterios propuestos del estudio, distribuyendo equitativamente sus respectivos aspectos(indicadores). Estudios previos, como el de Casero (2008), destacan la necesidad de distribuir los criterios y aspectos de evaluación docente de manera equitativa y contextualizada, con el fin de mejorar la precisión y pertinencia del proceso evaluativo. De acuerdo con estas preferencias, podemos inferir que un orden de

prioridad de los criterios y una redistribución de los aspectos(indicadores) en los instrumentos de evaluación institucional sería lo más pertinente: 50 % para “Didáctica - Metodología y Teoría - Práctica”, 30 % para “Planificación y evaluación”, y 20 % para “Actitud y comportamiento del docente”.

También, el análisis comparativo nos dio a conocer que los criterios menos considerados actualmente por la institución, como “Actitud y comportamiento del docente” y “Planificación y evaluación”, sí son valorados de manera positiva por los estudiantes a través de otros aspectos(indicadores) que en algunos casos no están representados en los instrumentos actuales por la Facultad de estudio. Investigaciones anteriores, como la de Mohammadi (2021), señalan que los criterios y aspectos relacionados con la calidad docente son dinámicos y dependen del contexto. Por ello, resulta fundamental revisarlos de manera continua, incorporando tanto la perspectiva de los estudiantes como la de los docentes, a fin de lograr una evaluación más precisa y pertinente de la calidad docente. Por ello, podemos inferir que un impacto negativo en los resultados de la evaluación podrían ser producto de un uso innecesario de algunos aspectos que no guardan relación, similitud y relevancia con las preferencias estudiantiles.

De manera más específica, se cotejo el aspecto (indicador) propuesto “Uso de recursos académicos para explicar de manera práctica temas complejos” con el aspecto utilizado por la Facultad de estudio en la evaluación docente, “Muestra seguridad académica”, ambos correspondientes al mismo criterio de evaluación. Los resultados evidenciaron un bajo nivel de interés por parte de los estudiantes hacia estos indicadores, lo que implica la necesidad de revisar y priorizar otros aspectos que resulten más pertinentes desde la percepción estudiantil. Por lo tanto, se puede inferir una limitación significativa relacionada con la falta de una comprensión profunda de las razones que sustentan estas valoraciones, lo cual dificulta la elaboración de indicadores o aspectos más precisos y representativos para cada criterio evaluativo.

6.2. RECOMENDACIONES

1. Se recomienda a la Facultad considerar la permanencia de los cuatro criterios propuestos por la investigación, junto con sus respectivos aspectos (indicadores). Asimismo, se sugiere realizar una revisión periódica de los instrumentos utilizados para la evaluación docente (como encuestas estudiantiles, escala de líder académico y escala de autopercepción, etc.), a fin de cotejar, dosificar y valorar la permanencia o posible exclusión de ciertos aspectos que puedan haber perdido relevancia según las preferencias estudiantiles.

2. Se sugiere implementar investigaciones cualitativas de manera anual, con el objetivo general de analizar en profundidad las preferencias estudiantiles en relación con los criterios y aspectos de evaluación de la calidad docente. Estas investigaciones deberían tener como objetivos específicos la identificación de nuevos criterios emergentes, así como la caracterización del perfil del estudiante a partir de variables sociodemográficas relevantes (sexo, edad, ciclo académico, pero de preferencia otras).

3. Se recomienda a la Facultad continuar realizando investigaciones cuantitativas de manera semestral, con el objetivo general de verificar la pertinencia y consistencia de los criterios y aspectos actualmente utilizados para evaluar la calidad docente. De manera complementaria, se propone establecer como objetivos específicos la identificación de los criterios de evaluación más valorados por los estudiantes y la validación de los aspectos(indicadores) asociados a cada uno de ellos.

4. Como investigador, se sugiere a la comunidad académica considerar la inclusión de los criterios y aspectos desarrollados en este estudio por medio del instrumento de evaluación sobre la calidad docente creado para la investigación. Su adopción contribuiría a perfeccionar dichos instrumentos, asegurando una mayor

precisión y representatividad de la percepción estudiantil en los procesos de mejora de la enseñanza en la educación superior.

5. Se recomienda implementar investigaciones tanto cuantitativas como cualitativas que permitan responder de manera más precisa a las necesidades de la facultad de estudio. En el plano cuantitativo, se sugiere desarrollar investigaciones descriptivas y correlacionales que contribuyan a determinar la validez y veracidad de los criterios e indicadores propuestos. Por otro lado, desde un enfoque cualitativo, sería pertinente realizar estudios con enfoques fenomenológicos, de caso o narrativos, que permitan comprender en mayor profundidad las razones subyacentes de las preferencias estudiantiles en la evaluación de la calidad docente.

6. Se sugiere que las futuras investigaciones utilicen más métodos de recopilación de datos que puedan asegurar mayor información y análisis, como encuestas, entrevistas, análisis de datos existentes y observación directa de la población de estudio. Asimismo, es fundamental garantizar la calidad y representatividad de los datos mediante un diseño muestral riguroso de los estudiantes, así como a través de procesos de verificación y validación que consideren la coherencia entre las variables sociodemográficas y las principales variables de investigación.

7. Se recomienda que la información sociodemográfica del perfil estudiantil sea compartida y utilizada de forma sistemática en todas las investigaciones orientadas al análisis de la calidad docente. Esta práctica permitirá caracterizar nuevos perfiles del estudiantado o fortalecer y contextualizar con mayor precisión los perfiles existentes, lo que facilitará la identificación de nuevas tendencias y preferencias en torno a los criterios y aspectos utilizados para evaluar la labor docente.

8. Se sugiere continuar con la revisión sistemática de la literatura relacionada con la variable de estudio, ya que esto permitirá enriquecer conceptualmente los criterios y aspectos (indicadores) propuestos. En particular, se recomienda profundizar en aquellos criterios que actualmente son menos utilizados por la Facultad de estudio, como “Actitud y comportamiento personal del docente” y “Planificación y evaluación”,

los cuales, según los hallazgos del presente estudio, evidencian tendencias y preferencias positivas por parte del estudiantado.

9. En el marco de la presente investigación, se recomienda a las instituciones públicas y privadas continuar desarrollando políticas educativas orientadas a fomentar una cultura de autoevaluación. Estas políticas deberían centrarse en la implementación de recursos, herramientas e instrumentos con base científica, que permitan medir y evaluar la calidad docente de manera estandarizada y con un nivel óptimo de rigor académico.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegre, M., y Silva, C. (2020). Las prácticas de enseñanza en la Educación Superior: Análisis didáctico de las jornadas institucionales en el IES de Puerto Tirol-Chaco, Argentina. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(39), 287-304. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-51622020000100287&script=sci_arttext&tlng=en
- Arambewela, R., y Hall, J. (2008). A model of student satisfaction: International postgraduate students from Asia. *European advances in consumer research*, 8(1), 129-135. [https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:IBcoHqpXWfEJ:scholar.google.com/+Arambewela,+R.,+%26+Hall,+J.+\(2008\).+A+model+of+student+satisfaction:+I&hl=es&as_sdt=0,5&authuser=1](https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:IBcoHqpXWfEJ:scholar.google.com/+Arambewela,+R.,+%26+Hall,+J.+(2008).+A+model+of+student+satisfaction:+I&hl=es&as_sdt=0,5&authuser=1)
- Arancibia, M. L., Cabero, J., y Marín, V. (2020). Creencias sobre la enseñanza y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en docentes de educación superior. *Formación universitaria*, 13(3), 89-100. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50062020000300089&script=sci_arttext&tlng=pt
- Astete Candia, R. (2018). *Calidad de servicio educativo y satisfacción estudiantil en los estudiantes de la Escuela Profesional de Contabilidad de la Universidad Alas Peruanas Filial Cusco-2018*. [Tesis de maestría, Universidad Alas Peruanas]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/33993/astete_cr.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Avila Feria, H., González Matilla, M., y Mantecón Licea, S. (2020). La Entrevista Y La Encuesta: ¿Métodos O Técnicas De Indagación Empírica?. *Didasc@lía: Didáctica y Educación*. 11 (3), 62-79. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7692391>
- Blömeke, S., Jentsch, A., Ross, N., Kaiser, G., y König, J. (2022). Opening up the black box: Teacher competence, instructional quality, and students' learning progress. *Learning and Instruction*, 79, 101600. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959475222000214>
- Blömeke, S., y Vegar, R., y Ute S., (2016). Relation of Student Achievement to the Quality of Their Teachers and Instructional Quality. En T. Nilsen y Gustafsson, (Ed.). *Teacher quality, instructional quality and student outcomes: Relationships across countries, cohorts and time* (pp. 21-23). Editorial. Springer Nature. <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/27946/1/1002053.pdf>
- Briones Olvera, J. C. (2023). Calidad de la enseñanza y deserción de estudiantes de medicina en una universidad de Guayaquil, 2023.[Tesis maestría, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/121020>

- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research* (2nd ed.). Guilford Press.
[https://books.google.com/books?id=tTL2BQAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Brown,+T.+A.+\(2015\).+Confirmatory+Factor+Analysis+for+Applied+Research+\(2nd+ed.\).+Guilford+Press.&hl=es-419&newbks=1&newbks_redir=1&sa=X&ved=2ahUKEwj64cjp9JWKAxUkqZUCHYxcHa4Q6AF6BAgGEAI](https://books.google.com/books?id=tTL2BQAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Brown,+T.+A.+(2015).+Confirmatory+Factor+Analysis+for+Applied+Research+(2nd+ed.).+Guilford+Press.&hl=es-419&newbks=1&newbks_redir=1&sa=X&ved=2ahUKEwj64cjp9JWKAxUkqZUCHYxcHa4Q6AF6BAgGEAI)
- Buitrago-Suescún, O. y., Espitia-Cubillos, A. A., y Mejias-Acosta, A. A. (2017). Análisis de factores para la medición de la satisfacción estudiantil en educación superior: Caso ingeniería industrial, Universidad Militar Nueva Granada. *Revista Educación en Ingeniería*, 12(24), 107.
<https://educacioneningenieria.org/index.php/edi/article/view/774>
- Cadena-Iñiguez, P., Rendón-Medel, R., Aguilar-Ávila, J., Salinas-Cruz, E., Cruz-Morales, F., y Sangerman-Jarquín, D., (2017). Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación: un acercamiento en las ciencias sociales. *Revista mexicana de ciencias agrícolas*, 8(7), 1603-1617.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-09342017000701603&lng=es&tlng=es.
- Calderón-Ríos, N. O., Aguirre-Brito, D., Zenteno-Bonola, A. L., y Ordoñez-Hernández, L. (2019). Determinación del grado de satisfacción estudiantil en una institución pública de educación superior. *Revista de Educación Superior*, 3-9(16-28).
https://www.ecorfan.org/republicofperu/research_journals/Revista_de_Educacion_Superior/vol3num9/Revista_de_la_Educaci%C3%B3n_Superior_V3_N9_3.pdf
- Castilla Polo, F. (2011). Calidad docente en el ámbito universitario: un estudio comparativo de las universidades andaluzas. *Educade: Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, 2, 157-172.
<https://idus.us.es/handle/11441/91686>
- Casas Hinostroza, N. B. (2017). Calidad de la enseñanza universitaria y el nivel de satisfacción académica según las internas de obstetricia de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima. 2016. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/7719>
- Casero Martínez, A. (2008). Propuesta de un cuestionario de evaluación de la calidad docente universitaria consensuado entre alumnos y profesores. *Revista de Investigación Educativa*, 26(1), 25–44. <https://revistas.um.es/rie/article/view/94091>
- Capelleras i Segura, J. L., y Veciana, J. M. (2001). Calidad de servicio en la enseñanza universitaria: desarrollo y validación de una escala de medida. nº 2001/4.
<https://ddd.uab.cat/record/44572>
- Cheyaybar, E. (2007). Reflexiones sobre el papel del docente en la calidad educativa. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, (50), 100-106.
<https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/639>

- Colmenares Delgado, O. A., y Saavedra Torres, J. L. (2007). Aproximación teórica de los modelos conceptuales de la calidad del servicio. <http://www.cyta.com.ar/ta0604/v6n4a2.htm>
- Congreso de la República del Perú. (2014). *Ley Universitaria, Ley N.º 30220*. <https://leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/Textos/30220.pdf>
- Congreso de la República del Perú. (2003). *Ley General de Educación, Ley N.º 28044*. https://spijweb.minjus.gob.pe/wp-content/uploads/2022/12/LEY_28044.pdf
- Crutzen, R., y Peters, G. J. Y. (2015). Scale quality: alpha is an inadequate estimate and factor-analytic evidence is needed first of all. *Health Psychology Review*, 11(3), 242–247. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17437199.2015.1124240>
- Dominguez, A. A. G., Rivera, M. D. G., & Portalanza, Á. I. C. (2022). Calidad de servicio en educación superior. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(23), 744-758. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2616-79642022000200744&script=sci_arttext
- DeVellis, R. F. (2016). *Scale Development: Theory and Applications* (4th ed.). SAGE Publications. [https://www.google.com.pe/books/edition/Scale_Development/48ACCwAAQBAJ?hl=es-419&gbpv=1&dq=DeVellis,+R.+F.+\(2016\).+Scale+Development:+Theory+and+Applications+\(4th+ed.\).+SAGE+Publications.&printsec=frontcover](https://www.google.com.pe/books/edition/Scale_Development/48ACCwAAQBAJ?hl=es-419&gbpv=1&dq=DeVellis,+R.+F.+(2016).+Scale+Development:+Theory+and+Applications+(4th+ed.).+SAGE+Publications.&printsec=frontcover)
- Edelstein, G. E. (2002). Problematizar las prácticas de la enseñanza. *Perspectiva*, 20(2), 467-482. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10468>
- Flores, G. A. H., Soto, R. E. J., Quenta, R. S., y Quenta, E. S. (2023). Calidad de servicio y satisfacción de estudiantes universitarios con la educación virtual en tiempos de pandemia: Una perspectiva sociodemográfica. *Encuentros: Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, (17), 250-275. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8750580>
- Furr, R. M., y Bacharach, V. R. (2014). *Psychometrics: An Introduction*. (2nd ed., Vol.2). Editorial SAGE. [https://www.google.com.pe/books/edition/Psychometrics/FjQ3VG2cBtgC?hl=es-419&gbpv=1&dq=Furr,+R.+M.+%26+Bacharach,+V.+R.+\(2014\).+Psychometrics:+An+Introduction&printsec=frontcover](https://www.google.com.pe/books/edition/Psychometrics/FjQ3VG2cBtgC?hl=es-419&gbpv=1&dq=Furr,+R.+M.+%26+Bacharach,+V.+R.+(2014).+Psychometrics:+An+Introduction&printsec=frontcover)
- Garduño, J. M. G., y Shej, A. M. (2014). Los criterios que emplean los estudiantes universitarios para evaluar la in-eficacia docente de sus profesores. *Perfiles educativos*, 36(143), 124-139. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185269814706130>
- Gento, S. (18-20 de diciembre de 2012). *Liderazgo educativo y su impacto en la calidad de las Instituciones Educativas*. [Simposio]. XII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Granada-España. <http://www.leadquaed.com/docs/artic%20esp/Liderazgo.pdf>

- Gento S. y Vivas M. (2003). El SEUE: un instrumento para conocer la satisfacción de los estudiantes universitarios con su educación en: *Acción pedagógica*, 12(2), pp.16-27. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2972060.pdf>
- Gil, J. A. P., Moscoso, S. C., y Rodríguez, R. M. (2000). Validez de constructo: el uso de análisis factorial exploratorio-confirmatorio para obtener evidencias de validez. *Psicothema*, 12(Su2), 442-446. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72797102.pdf>
- Grande, I. y Abascal, E. (2005). *Análisis de encuestas*. Madrid: ESIC Editorial. <https://books.google.com.pe/books?id=qFczOOiwRSgC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Graham, L. J., White, S. L., Cologon, K., & Pianta, R. C. (2020). Do teachers' years of experience make a difference in the quality of teaching?. *Teaching and teacher education*, 96, 103190. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X20313810#sec5>
- Hortigüela Alcalá, D., Ausín Villaverde, V., Delgado Benito, V., & Abella García, V. (2017). Análisis de la importancia de los criterios de evaluación y el reconocimiento académico docente universitario como indicadores de la calidad educativa en España. *Revista de la educación superior*, 46(181), 75-87. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018527602017000100075&script=sci_abstract
- Instituto Nacional de Estadística e Informática, (2017, 17 Enero). *Nota De Prensa N° 012*. <https://m.inei.gob.pe/prensa/noticias/lima-tendria-9-millones-111-mil-habitantes-9531/>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática, (2020). *Compendio Estadístico Provincia de Lima* 2019. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitaless/Est/Lib1714/Libro.pdf
- Jerez, Ó., Orsini Sánchez, C., y Hasbún, B. (2016). Atributos de una docencia de calidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 483-506. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052016000400026#:~:text=Para%20Bain%2C%20una%20docencia%20de,tiempo%20\(Bain%2C%202004\).](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052016000400026#:~:text=Para%20Bain%2C%20una%20docencia%20de,tiempo%20(Bain%2C%202004).)
- Jin, J. C. (2019). Student Evaluation of Teaching in Higher Education: Evidence from Hong Kong. *International Journal of Higher Education*, 8(5), 1-95. <https://www.sciedupress.com/journal/index.php/ijhe/article/view/15898/9951>
- Kats, M., Seid, G., y Abiuso, F. (2019). Cuaderno de Cátedra N°7. La técnica de encuesta: Características y aplicaciones. *En Metodología De La Investigación*, (pp. 2-63). Carrera De Sociología – UBA. <http://metodologiadelainvestigacion.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/117/2019/03/Cuaderno-N-7-La-t%C3%A9cnica-de-encuesta.pdf>
- Kim, Y. K., & Sax, L. J. (2014). The effects of student-faculty interaction on academic self-concept: Does academic major matter?. *Research in Higher Education*, 55(8), 780-809. <https://www.jstor.org/stable/24571816>

- Ley 30220 Ley Universitaria. Publicada el 09 de julio de 2014.
https://www.researchgate.net/profile/Rossana-Veramendi/publication/373073031_Ley_universitaria_30220_y_exigencias_basicas_para_el_licenciamiento_en_la_Desercion_Estudiantil_de_una_Universidad_Privada/links/65f71ced1f0aec67e2a2cc43/Ley-universitaria-30220-y-exigencias-basicas-para-el-licenciamiento-en-la-Desercion-Estudiantil-de-una-Universidad-Privada.pdf
- López Cámara, A. B. (2014). *Diseño de un protocolo de evaluación de las competencias docentes del profesorado universitario*. [Tesis de maestría, Universidad de Córdoba].
<http://hdl.handle.net/10396/12015>
- Lucksnat, C., Richter, E., Henschel, S. et al. (2024). Comparing the teaching quality of alternatively certified teachers and traditionally certified teachers: findings from a large-scale study. *Educ Asse Eval Acc* 36, 75–106 .
<https://link.springer.com/article/10.1007/s11092-023-09426-1>
- Luo, L., Arizmendi, C., y Gates, K. M. (2019). Exploratory factor analysis (EFA) programs in R. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 26(5), 819-826.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10705511.2019.1615835>
- Manrique, K., y Sánchez, M. (2019). Satisfacción estudiantil universitaria: un referente para elevar los indicadores de los cursos en línea impulsados por la Coordinación General de Educación Virtual de la UAGro. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 16(31), 17–30.
<https://cuaderno.wh201.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/321>
- Martín, R. B., Garijo, A. H., Alcalá, D. H., y Calvo, G. G. (2020). Tras casi una década de Bolonia: ¿ realmente hemos mejorado la calidad de la enseñanza?. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 13(27), 97-108.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7553427>
- Martín, P., (2019). El perfil del buen docente universitario desde una perspectiva del alumnado. *Educação E Pesquisa*, 45(e196029), 1-22.
<https://www.scielo.br/j/ep/a/jhKZ5vLdbdLJWjNZLY8tFJh/>
- Marcano Molano, P., y Uribe Veintimilla, A. (2022). Satisfacción estudiantil como un indicador de la calidad educativa. *Revista Ciencias Pedagógicas E Innovación*, 10(1), 79-84.
<https://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/8246>
- Martínez-Iñiguez, J. E., Tobón, S., López-Ramírez, E., y Manzanilla-Granados, H. M. (2020). Calidad educativa: un estudio documental desde una perspectiva socioformativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 16(1), 233-258.
[http://190.15.17.25/latinoamericana/downloads/Latinoamericana16\(1\)_11.pdf](http://190.15.17.25/latinoamericana/downloads/Latinoamericana16(1)_11.pdf)
- Maulana, R., Helms-Lorenz, M. (2016). Observations and student perceptions of the quality of preservice teachers' teaching behaviour: construct representation and predictive quality. *Learning Environ Res*, 19, 335–357
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10984-016-9215-8#Abs1>

- McNeish, D. (2023). Psychometric properties of sum scores and factor scores differ even when their correlation is 0.98: A response to Widaman and Revelle. *Behavior Research Methods*, 55, 4269–4290. <https://link.springer.com/article/10.3758/s13428-022-02016-x#citeas>
- Medel Sierralta, R. (2013). *Sesgos en la evaluación docente: Factores de género y ciclo de estudio* [Tesis de licenciatura, Universidad de Chile]. Repositorio Institucional UChile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/116464>
- Méndez, S. P., Viquez, A. M. V., & Mata, L. A. M. (2022). Concepciones de evaluación de la calidad en educación y sus fundamentos en modalidad a distancia: Conceptions of evaluation of quality in education and its foundations in distance modality. *Educación Superior*, (34), 109-131. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9352938>
- Méndez, A. (2024). El análisis factorial: una introducción conceptual para la enseñanza y aprendizaje. *Enseñanza e Investigación en Psicología Nueva Época*, 6(1), 1-13. <https://revistacneipne.org/index.php/cneip/article/view/240>
- Ministerio de Educación del Perú. (2020). *Proyecto Educativo Nacional al 2036: El reto de la ciudadanía plena*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/campa%C3%B1as/118-proyecto-educativo-nacional-pen-al-2036>
- Montenegro Ordoñez, J. (2020). La calidad en la docencia universitaria. Una aproximación desde la percepción de los estudiantes. *Educación*, 29(56), 116-145. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1019-94032020000100116
- Mohammadi, M. (2021). Dimensions of teacher performance evaluation by students in higher education. *Shanlax International Journal of Education*, 9(2), 18-25. <https://www.shanlaxjournals.in/journals/index.php/education/article/view/3673>
- Montenegro Ordoñez, J. (2020). La calidad en la docencia universitaria. Una aproximación desde la percepción de los estudiantes. *Educación*, 29(56), 116-145. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/172240>
- Morales Requenes, C. A., & Rueda Araya, D. (2019). Aproximaciones teóricas a la calidad de la docencia universitaria. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(2). <https://revistas.uh.cu/rces/article/view/2369>
- Mucha-Hospinal, L. F., Chamorro-Mejía, R., Oseda-Lazo, M. E., & Alania-Contreras, R. D. (2021). Evaluación de procedimientos empleados para determinar la población y muestra en trabajos de investigación de posgrado. *Desafíos*, 12(1), 50–57. <http://revistas.udh.edu.pe/index.php/udh/article/view/253e>
- Municipalidad Metropolitana de Lima. (2014). *Proyecto Educativo Metropolitano*. <https://www.munlima.gob.pe/images/descargas/gerencias/GED/PEM-Proyecto-Educativo-Metropolitano.pdf>
- Noben, I., Deinum, J. F., & Hofman, W. H. A. (2020). Quality of teaching in higher education: reviewing teaching behaviour through classroom observations. *International Journal for Academic Development*, 27(1), 31–44.

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1360144X.2020.1830776?scroll=top&nedAccess=true>

- Oliva, Á. D. J., & Llera, J. A. B. (2014). Valoraciones de los estudiantes de Ciencias de la Educación sobre la calidad de la docencia universitaria. *Educación XXI*, 17(1), 59-82. [.http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2014-17-1-7020/Documento.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2014-17-1-7020/Documento.pdf)
- Pérez, J. & Gómez, M. (2020). La importancia de la educación emocional. En R. López (Ed.), *Psicología y educación en el siglo XXI* (pp. 45-67). Editorial Alfa.
- Plasencia Alva, M. A. (2017). *Gestión administrativa y calidad de la enseñanza universitaria, en la Facultad de Ciencias Administrativas, de la Universidad Nacional del Callao-2016*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/8428>
- Pontificia Universidad Católica del Perú (2017). *Módulo 1: ¿En qué consiste la ética de la investigación con seres humanos?*. Oficina de Ética de la Investigación e Integridad Científica.. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/71120>
- Ramírez Atehortúa, F. H., y Zwerg-Villegas, A. M. (2012). Metodología de la investigación: más que una receta. *AD-Minister*, (20), 91–111. <https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/administer/article/view/1344>
- Rodríguez-Rodríguez, J., & Reguant-Álvarez, M. (2020). Calcular la fiabilidad de un cuestionario o escala mediante el SPSS: el coeficiente alfa de Cronbach. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 13(2), 1-13. <https://revistes.ub.edu/index.php/REIRE/article/view/30048>
- Romaní, Y. L. H., Chugden, J. W. C., Castillo, M. M. F., y Gómez, E. G. (2023). Perspectiva de la calidad de servicio en la enseñanza e-learning en estudiantes universitarios en Perú. *Revista de ciencias sociales*, 29(7), 210-225. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9034433>
- Ruiz Olorte, D. A. (2019). Percepción de calidad de servicio de enseñanza en alumnos de la Facultad de Ciencias Empresariales de una universidad privada en Lima Metropolitana. [Tesis maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. <https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/6660>
- Sacre, H., Akel, M., Haddad, C. et al. (2023). The effect of research on the perceived quality of teaching: a cross-sectional study among university students in Lebanon. *BMC Med Educ* 23, 31 . <https://link-springer-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/article/10.1186/s12909-023-03998-8#Abs1>
- Sánchez, E. N., García, M. D. C. F., y De la Rosa, E. C. (2018). El docente de Educación Superior: su práctica analizada desde las creencias del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Psicumex*, 8(1), 54-66. <https://psicumex.unison.mx/index.php/psicumex/article/view/270>

- Sánchez, A. (Coord). (2020). Los métodos de investigación para la elaboración de las tesis de Maestría en educación. Maestría en Educación – PUCP. <http://blog.pucp.edu.pe/blog/maestriaeducacion/wp-content/uploads/sites/184/2020/07/LIBRO-LOS-M%C3%89TODOS-DE-INVESTIGACI%C3%93N-MAESTR%C3%8DA-2020-botones-1-1.pdf>
- Santelices, M. V., Galleguillos, P., González, J., y Taut, S. (2015). Un estudio sobre la calidad docente en Chile: El rol del contexto en donde enseña el profesor y medidas de valor agregado. *Psykhé (Santiago)*, 24(1), 1-14. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282015000100004&script=sci_arttext
- Seivane, M. S., y 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://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7888626>
- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa.(2017).Modelo de acreditación para programas de estudios de educación superior universitaria.<https://repositorio.sineace.gob.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12982/4086/Modelo%20de%20Acreditaci%C3%B3n%20para%20Programa...%20WEB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa.(2015).Modelo de acreditación para programas de estudios de educación superior universitaria.<https://repositorio.sineace.gob.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12982/4086/Modelo%20de%20Acreditaci%C3%B3n%20para%20Programa...%20WEB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. (2015). *El modelo de licenciamiento y su implementación en el sistema universitario peruano*. <https://www.sunedu.gob.pe/modelo-licenciamiento-institucional/>
- Teelken, C. (2018). Teaching assessment and perceived quality of teaching: a longitudinal study among academics in three European countries. *European Journal of Higher Education*, 8(4), 382-399. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/21568235.2018.1490661>
- Tello, R. (2015). *Satisfacción estudiantil y calidad educativa en las universidades del consejo regional interuniversitario del centro (CRI-Centro)*. [Tesis de doctoral, Universidad Nacional del Centro del Perú]. <http://repositorio.uncp.edu.pe/handle/20.500.12894/279>
- Terrazas Argote, Brenda J., y Almeida Cardona, Rodrigo. (2020). Análisis de los principales indicadores de satisfacción estudiantil en la calidad de vida universitaria en las universidades privadas. *Revista Perspectivas*, (45), 7-32. [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1994-37332020000100002&lng=es&tlng=es.](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1994-37332020000100002&lng=es&tlng=es)
- Trelles, L. (2021). Línea De Investigación: Calidad Educativa y Evaluación Institucional. En A. Sanchez (Ed.) *Las líneas de Investigación de la Maestría en educación*. .

<http://blog.pucp.edu.pe/blog/maestriaeducacion/2021/06/15/libro-las-lineas-de-investigacion-de-la-maestria-en-educacion>

Universidad objeto de estudio. (2020). *Reglamento Académico*.(Resolución del Consejo Directivo. No. 011 - 2020 - CD/UC). Huancayo: 17 de noviembre de 2020. https://drive.google.com/file/d/11l6wHXrux7a_x49ZirXuXVpcH0Vy-fYq/view

Universidad objeto de estudio. (2024). *Evaluación del desempeño docente*.(Resolución del Consejo Directiva. No. 01 - 2024 - 10 DGD/AED. <https://drive.google.com/file/d/1OMp-bWzVjADmqQHe2OJHwu-DIdZ-9wsh/view?usp=sharing>

Universidad objeto de estudio. (2023). *Modelo educativo continental*. <https://drive.google.com/file/d/1CaOERdD2jkY6h77O8ZUdmUcf3p-vKjtd/view?usp=sharing>

Zhang, H., Xiao, B., Li, J., y Hou, M. (2021). An Improved Genetic Algorithm and Neural Network-Based Evaluation Model of Classroom Teaching Quality in Colleges and Universities. *Wireless Communications and Mobile Computing*, 2021(1), 2602385. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1155/2021/2602385>



APÉNDICES

Anexo 1: Proceso de evaluación de la tesis

Actividad académica	Docentes evaluadores del avance	Fecha
Socialización del plan de tesis en el curso Cultura investigadora	Edith Soria Valencia	17-11-2021
Socialización del plan de tesis en el curso Seminario de tesis 1	Luis Sime Poma Eugenia Natalia Cornejo Valdivia	09-04-2024
Socialización del avance de tesis (marco de la investigación) en el curso Seminario de tesis 1	Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya	11-06-2024
Socialización del avance de tesis (diseño metodológico) en el curso Seminario de tesis 2	Joel Alberto Rojas Hernández	17-09-2024
Socialización del avance de tesis (interpretación de resultados, conclusiones) en el curso Seminario de tesis 2	Guillermo Pineda Carlos Ortega	19-11-2024
Revisión de la tesis versión completa por parte del asesor	Elizabeth Salcedo Lobatón	17-12-2024
Aprobación de la tesis por el asesor para que pase a jurado	Elizabeth Salcedo Lobatón	28-04-2025
Revisión del jurado (aprobación)	Dra. Olinda Vilchez Gonzales Dra. Iris Pinedo	03-06-2025 04-06-2025

Anexo 2: Escala de valoración estudiantil sobre los criterios de evaluación de la calidad docente (vececado)

Google forms: <https://forms.gle/dVAoosAjLidDM68P7>

La intención de esta encuesta es valorar, desde tu percepción, cuáles han de ser las capacidades que deben ser evaluadas en los docentes universitarios, si se busca promover su calidad. La opinión que nos ofrezcas servirá para la construcción de un modelo de evaluación coherente con las nuevas exigencias de los sistemas de calidad docente, en el contexto de la educación superior universitaria peruana. Asimismo, la información obtenida será tratada de forma anónima por lo que te pedimos que contestes con total sinceridad. Si estás de acuerdo con participar en esta encuesta por favor continúa respondiendo las siguientes preguntas. **MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.**

Las **cuatro dimensiones** para este estudio, se definen de la siguiente manera:

<p>Actitud y comportamiento personal: Estas son habilidades personales del docente, basadas en su ética, principios, valores y creencias, que garantizan una práctica docente eficaz y eficiente.</p>	<p>Didáctica y metodología: Es una actividad diversificada e incluso innovadora, aplicando métodos, metodologías y estrategias didácticas que aseguran una mediación de la enseñanza clara y efectiva</p>
<p>Teórica y práctica: Estas son capacidades que permiten generar actividades prácticas en clase, facilitando la transferencia de conceptos teóricos a ejemplos prácticos y accesibles.</p>	<p>Planificación y evaluación: Son capacidades que garantizan la comprensión de los principios pedagógicos del portafolio docente y para asegurar que la planificación de la enseñanza se desarrolle de manera pertinente, considerando la habilidad para medir, evaluar y retroalimentar los resultados de aprendizaje.</p>

DATOS DE IDENTIFICACIÓN	
A. Sexo: Hombre () Mujer ()	
B. Edad: ____ años	
C. Carrera Profesional:	
D. Ciclo:	

INSTRUCCIONES: A continuación, encontrará una serie de preguntas. Lea cada una de ellas y responda de manera sincera y marque con una equis(X) su respuesta elegida.

Utilice la siguiente clave:

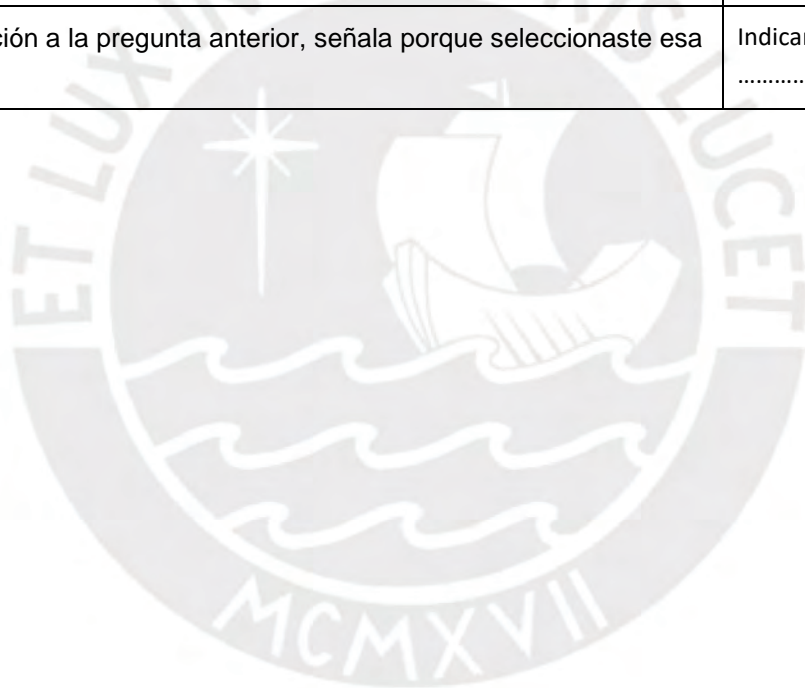
- Totalmente de Acuerdo (TA)
- De Acuerdo (A)
- Indiferente (I)
- Desacuerdo (D)
- Totalmente Desacuerdo (TD)

N.º	Ítems	TA	A	I	D	TD
	Consideras pertinente que los docentes sean evaluados sobre su “ACTITUD Y COMPORTAMIENTO PERSONAL DEL DOCENTE” que muestran en el desarrollo de su clase:					
1	Cordialidad y respeto durante el desarrollo de la clase					
2.	Imparcialidad en el desarrollo de sus evaluaciones					
3.	Compromiso firme con la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes					
4.	Cumplimiento del reglamento docente para el dictado de clase					
5.	Puntualidad en todas las actividades programadas para su curso					
6.	Responsabilidad en el cumplimiento del cronograma de fechas de las evaluaciones que el docente propone en su curso					
7.	Comunicación asertiva y conexión con el estudiante					
8.	Perfil del docente alineado a los objetivos de la institución para sus estudiantes al finalizar el curso					
	¿Consideras adecuado proponer algún otro aspecto sobre la “ACTITUD Y COMPORTAMIENTO PERSONAL” del docente que deba ser evaluado?:	Indicar:.....				
	Piensas que es adecuado que los docentes sean evaluados sobre la “DIDÁCTICA Y METODOLOGÍA” que muestran en el desarrollo de su clase:					
9.	Métodos prácticos y efectivos para enseñar a sus estudiantes					
10	Métodos y técnicas innovadoras para fomentar el aprendizaje en clase					

11.	Conocimiento y comprensión de las diversas formas en que aprenden sus estudiantes					
12.	Conocimiento sobre las actividades y ejemplos propuestos en clase son adecuados para comprender el tema abordado					
13.	Actividades participativas e integradoras para mejorar el aprendizaje en cada clase					
14.	Conocimiento sobre el uso de recursos que faciliten la interacción entre los estudiantes y el profesor durante la clase					
15.	Destreza en el manejo de recursos digitales para desarrollar las actividades de enseñanza.					
16.	Creencia en la motivación de sus estudiantes para alcanzar sus objetivos de aprendizaje.					
17.	Orden y secuencia de las actividades de enseñanza para lograr los propósitos de aprendizaje de cada clase.					
18.	Recursos digitales usados de manera didáctica para enseñar y motivar a sus estudiantes.					
19.	Experiencias y anécdotas para enseñar y motivar a sus estudiantes para alcanzar sus objetivos personales y las metas del curso					
20.	Análisis y reflexión de los estudiantes durante los temas abordados en clase.					
21.	Actividades y recursos que fomenten la intriga y la curiosidad para mantener la atención a lo largo de la clase.					
	¿Consideras adecuado proponer algún otro aspecto sobre la "METODOLÓGIA Y DIDÁCTICA" del docente que deba ser evaluado?	Indicar:.....				
Consideras acertado que los docentes sean evaluados sobre la capacidad "TEÓRICA Y PRÁCTICA" para desarrollar su clase:						
22.	Seguridad y solvencia académica con el tema que enseña el docente en su clase					
23.	Responder preguntas con coherencia y lógica durante la clase.					
24.	Uso de artículos científicos propios y de otros autores para profundizar en el tema.					
25.	Lenguaje académico y técnico, de fácil comprensión durante el desarrollo de la clase.					

26.	Ejemplos prácticos para enseñar temas particularmente complejos en clase.					
27.	Ejemplos, anécdotas y experiencias para contextualizar de manera efectiva las explicaciones en clase.					
28.	Actividades que simulan experiencias reales relacionadas con el tema de la clase.					
29.	Respuestas a todas las preguntas de los estudiantes con ejemplos reales y prácticos.					
30.	Información actual y noticias para contextualizar y explicar mejor su clase.					
	¿Consideras adecuado proponer algún otro aspecto sobre la capacidad “TEÓRICA Y PRÁCTICA” del docente que deba ser evaluado?	Indicar:.....				
Consideras determinante que los docentes sean evaluados sobre la capacidad de “PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN” para desarrollar su clase:						
31.	Organización y preparación con los temas propuestos en el sílabo.					
32.	Elaboración y diseño de guías de aprendizaje y presentaciones cuidadosamente preparadas para el desarrollo de clase.					
33.	Planificación del uso de recursos didácticos para el desarrollo de clase.					
34.	Uso óptimo del tiempo en las actividades propuestas en clase.					
35.	Organización de las evaluaciones y las devoluciones oportunas durante los exámenes.					
36.	Evaluación imparcial y justa durante los exámenes y con otras modalidades de evaluación.					
37.	Retroalimentación de manera detallada y práctica sobre las evaluaciones de su curso.					
38.	Evaluación clara e informada sobre el desarrollo de su curso.					
39.	Lenguaje sencillo y claro en la redacción de las preguntas de sus exámenes y de otro tipo de evaluaciones.					
	¿Consideras adecuado proponer algún otro aspecto sobre la capacidad de “PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN” del docente que debería ser evaluado?	Indicar:.....				

	Por favor responde la siguiente pregunta: ¿Cuál piensas que es la dimensión de mayor importancia para la evaluación de la calidad docente?	Indicar:.....
	En relación a la pregunta anterior, señala porque seleccionaste esa opción:	Indicar:.....
	Por favor responde la siguiente pregunta: ¿Cuál consideras que es la dimensión de menor importancia para la evaluación de la calidad docente?	Indicar:.....
	En relación a la pregunta anterior, señala porque seleccionaste esa opción:	Indicar:.....
	Por favor responde la siguiente pregunta: ¿Consideras que existe algún otro aspecto o dimensión que no se haya mencionado y que debería integrarse en la evaluación de la calidad docente?	Indicar:.....
	En relación a la pregunta anterior, señala porque seleccionaste esa opción:	Indicar:.....



Anexo 3: Matriz de análisis del instrumento por expertos

MATRIZ DE ANÁLISIS DE EXPERTOS

CRITERIOS DE EVALUACIÓN PROPUESTOS

	ÍTEMS INICIALES	EXPERTOS	PROCESO	ÍTEMS FINALES
“Actitud y el comportamiento personal”	<p>Ítem 8: Personalidad del docente alineado a los objetivos de la institución para sus estudiantes al finalizar el curso</p>	<p>Experto 1: “Todo bien claro” Experto 2: “Todo conforme” Experto 3: “Está muy claro el set de ítems”. Experto 4: “En el ítem 8 en vez de personalidad podría considerarse perfil docente”</p>	<p>El ítem 8 es pertinente, pero se le realizaron ajustes menores, como reemplazar la palabra <i>personalidad</i> por <i>perfil</i>, con el fin de mejorar su claridad y funcionalidad.</p>	<p>Ítem 8: Perfil del docente alineado a los objetivos de la institución para sus estudiantes al finalizar el curso</p>
	<p>Ítem 12: Información y conocimiento sobre las actividades y ejemplos propuestos en clase son adecuados para comprender el tema abordado</p>	<p>Experto 1: “En el ítem 12 le falta una letra INFORMACIÓN. En el ítem 14 Información y conocimiento sobre el uso de recursos que(...). En el ítem 16 dice: Creencia en la capacidad y motivación de sus estudiantes para alcanzar sus objetivos de aprendizaje a mi parecer debería decir: Capacidad de motivación a las estudiantes para alcanzar sus objetivos de aprendizaje. En el ítem 18: Tecnología y los recursos digitales usados de manera integral para enseñar y motivar a sus estudiantes, a mi parecer solo - Recursos digitales usados de manera integral para enseñar y motivar a sus estudiantes.”</p>	<p>El ítem 12 es relevante, pero presentaba ambigüedades que dificultaban su comprensión; por ello, se modificó omitiendo la palabra <i>información</i>, con el fin de mejorar su claridad y efectividad.</p>	<p>Ítem 12: Conocimiento sobre las actividades y ejemplos propuestos en clase son adecuados para comprender el tema abordado</p>
“Didáctica y metodología”	<p>Ítem 14: Información y conocimiento sobre el uso de recursos que faciliten la interacción entre los estudiantes y el profesor durante la clase</p> <p>Ítem 15: Destreza con la tecnología y los recursos digitales para desarrollar las actividades de enseñanza</p> <p>Ítem 16: Creencia en la capacidad y motivación de sus estudiantes para alcanzar sus objetivos de aprendizaje</p>	<p>Se consideró que los ítems 14, 15 y 16 eran pertinentes, aunque presentaban algunas limitaciones en cuanto a claridad y utilidad. Por ello, se decidió conservar su estructura general, realizando ajustes menores: en el ítem 14 se omitió la palabra <i>información</i>, en el ítem 15 se eliminó la palabra <i>tecnología</i> y en el ítem 16, la expresión <i>capacidad</i>. Estas modificaciones se</p>	<p>Ítem 14: Conocimiento sobre el uso de recursos que faciliten la interacción entre los estudiantes y el profesor durante la clase</p> <p>Ítem 15: Destreza en el manejo de recursos digitales para desarrollar las actividades de enseñanza.</p> <p>Ítem 16: Creencia en la motivación de sus estudiantes para alcanzar sus objetivos de aprendizaje.</p>	

	<p>uno solo: Ítem 15: Destreza con la tecnología y los recursos digitales utilizados para para enseñar y motivar a sus estudiantes. Sugiero un nuevo Ítem: Secuenciadidáctica adecuada para abordar los propósitos de aprendizaje de cada clase.”</p> <p>Experto 3: “El ítem 16 habla de dos constructos como capacidad y motivación ¿se podría quedar con uno de ellos a fin de mantener unicidad.</p> <p>Experto 4: ”No se puede responder a ambos criterios, solo permite elegir uno de ellos”</p>	<p>realizaron con el fin de optimizar su efectividad, conforme a las observaciones de los expertos.</p> <p>El ítem 18 es relevante, pero presentaba poca claridad; por ello, se modificó omitiendo la expresión “tecnología y los” para mejorar su comprensión y aplicabilidad.</p>	<p>Ítem 18: Recursos digitales usados de manera didáctica para enseñar y motivar a sus estudiantes.</p>
<p>“Teórica y Práctica”</p>	<p>Ítem 24: Conocimiento de artículos científicos, tanto propios y de otros autores para profundizar en el tema</p> <p>Experto 1: “Todo conforme”</p> <p>Experto 2:” Todo adecuado”</p> <p>Experto 3: “Tengo dudas con respecto al ítem 24”</p> <p>Experto 4: “El ítem 24 es algo confuso”</p>	<p>El ítem 24 es pertinente y cumple parcialmente con los estándares de claridad y utilidad; por ello, se conservó su estructura general, realizando un ajuste menor al reemplazar la palabra <i>conocimiento</i> por <i>uso</i>, con el fin de optimizar su utilidad.</p>	<p>Ítem 24: Uso de artículos científicos propios y de otros autores para profundizar en el tema.</p>
<p>“Planificación y evaluación”</p>	<p>Ítem 33: Orden y la planificación del uso de recursos didácticos para el desarrollo de clase</p> <p>Experto 1: “Pregunta 33: Orden y la planificación de... quítale la, quedando orden y planificación”</p> <p>Experto 2: “Ítem 33: Uso óptimo del tiempo en las actividades propuestas en clase”</p> <p>Experto 3: “Me parecen bien todos los ítems. Lo que sí son muy largos algunos de estos”</p> <p>Experto 4: “Mejorar la pertinencia del ítem 33”</p>	<p>Los ítems 33 y 34 son pertinentes y cumplen parcialmente con los estándares de claridad y utilidad; por ello, se mantuvo su estructura general, realizando ajustes menores, como eliminar la palabra <i>orden</i> en el ítem 33 y reemplazar <i>manejar el tiempo</i> por <i>uso óptimo del tiempo</i> en el ítem 34, con el fin de mejorar su claridad y utilidad.</p>	<p>Ítem 33: Planificación del uso de recursos didácticos para el desarrollo de clase.</p> <p>Ítem 34: Uso óptimo del tiempo en las actividades propuestas en clase.</p>