

RECIBIDO EL 18 DE JULIO DE 2024 - ACEPTADO EL 22 DE OCTUBRE DE 2024

EL USO DE LA EVALUACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD DE LA DOCENCIA: UNA MIRADA DESDE LA TEORÍA FUNDAMENTADA CONSTRUCTIVISTA

THE USE OF TEACHER EVALUATION IN HIGHER EDUCATION AS A TOOL FOR IMPROVING TEACHING QUALITY: A PERSPECTIVE FROM CONSTRUCTIVIST GROUNDED THEORY

Maura Amaranti Pesce¹

maura.amaranti@pucv.cl

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso,
Valparaíso, Chile

Resumen

Este artículo explora la relación entre la evaluación docente y las prácticas pedagógicas en las universidades chilenas, centrándose en cómo los docentes y estudiantes perciben y utilizan los resultados de la evaluación para la mejora continua de la enseñanza. A través

de un enfoque cualitativo, basado en la teoría fundamentada, se identificaron factores personales y contextuales que influyen en la adopción de la evaluación como un proceso formativo. Los hallazgos revelan una tensión persistente entre los usos formativos y sumativos de la evaluación, lo que genera resistencia entre los docentes cuando los resultados se perciben como punitivos o administrativos. Sin embargo, los docentes que reciben una retroalimentación

¹ maura.amaranti@pucv.cl. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile. Dra. en Ciencias de la Educación (Univ. de la Frontera, Temuco - Chile), , ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6641-915X>

efectiva y cuentan con espacios de reflexión crítica sobre su práctica tienden a utilizar los resultados de manera constructiva para mejorar sus prácticas. Se propone la creación de una cultura de evaluación colaborativa que permita a los actores involucrados apropiarse del proceso evaluativo como un medio de retroalimentación continua. Finalmente, se sugiere un futuro análisis situacional para explorar las dinámicas sociales e institucionales que afectan la implementación de estos sistemas de evaluación.

Abstract

This article explores the relationship between teacher evaluation and pedagogical practices in Chilean universities, focusing on how teachers and students perceive and use evaluation results for the continuous improvement of teaching. Through a qualitative approach based on grounded theory, personal and contextual factors influencing the adoption of evaluation as a formative tool were identified. The findings reveal a persistent tension between formative and summative uses of evaluation, which generates resistance among teachers when results are perceived as punitive or administrative. However, teachers who have access to spaces for critical reflection tend to use the results constructively to improve their practices. A collaborative evaluation culture is proposed, allowing stakeholders to appropriate the evaluation process as a means of continuous feedback. Finally, a future situational analysis is suggested to explore the social and institutional dynamics affecting the implementation of these evaluation systems.

Palabras clave

Evaluación docente, prácticas pedagógicas, retroalimentación formativa, cultura de evaluación, universidades chilenas

Keywords

Teacher evaluation, pedagogical practices,

formative feedback, evaluation culture, Chilean universities

Introducción

La evaluación de la docencia universitaria en Chile comienza a tomar mayor relevancia en las universidades chilenas, a partir de la década de los 90, en forma paralela al proceso de aseguramiento de la calidad de la educación superior, es así, como dentro del sistema nacional de acreditación la evaluación de la docencia se convierte en un indicador de calidad de la docencia. A nivel internacional (Canales et al., 2011; García Garduño, 2014) también han incidido los enfoques de evaluación centrados la rendición de cuentas. Cisneros & Stake (2011) señalan que a partir de los años ochenta la rendición de cuentas y las políticas de financiamiento a la educación superior influyeron en que las universidades pusieran mayor interés en la evaluación docente y en los años noventa, dichas políticas habrían extendido su campo de influencia, hasta la consolidación de la evaluación del desempeño docente como un factor preponderante en la calidad institucional.

La evaluación docente en la educación superior ha sido implementada institucional y globalmente con el objetivo de asegurar la calidad de la enseñanza, una demanda clave en el actual panorama de *accountability* institucional. Sin embargo, la efectividad de estos sistemas ha sido cuestionada. Diversos estudios han señalado que, a pesar de su relevancia, las evaluaciones docentes no logran cumplir su propósito formativo y de mejora pedagógica, ya que con frecuencia son utilizadas con fines administrativos, como la asignación de incentivos o para presentar resultados en el proceso de acreditación institucional.

En este sentido, se ha documentado que las evaluaciones a menudo se enfocan en la rendición de cuentas y el control del desempeño docente, lo que limita su potencial como

herramientas de desarrollo profesional. Por ejemplo, Suárez et al. (2021) destacan que las políticas neoliberales han influido en la tendencia hacia evaluaciones sumativas que priorizan la fiscalización en lugar de la mejora continua. Esta visión se complementa con la investigación de González-Barea et al. (2021), quienes argumentan que la evaluación del profesorado en América Latina ha estado marcada por un enfoque formal que ignora criterios pedagógicos más profundos.

La evaluación docente en la educación superior es un campo de estudio que ha tomado relevancia en los últimos años, especialmente en lo que respecta a la utilización de los resultados de dicha evaluación para mejorar la calidad de la docencia. Sin embargo, existe un vacío significativo en la investigación que aborde los factores que subyacen al uso de estos resultados y las formas de retroalimentación, lo que limita la capacidad de las instituciones para implementar mejoras efectivas en las prácticas docentes. Este vacío se manifiesta en la falta de estudios que analicen cómo los docentes interpretan y utilizan los resultados de la evaluación en su práctica diaria, así como en la escasa atención a los contextos en los que se llevan a cabo estas evaluaciones y las formas de retroalimentación más efectivas para promover la mejora de la docencia (Froment et al., 2021; Romero-Martín et al., 2020).

Además, se ha señalado que la cultura de evaluación dentro de las instituciones educativas puede afectar la forma en que se utilizan los resultados de la evaluación docente. La falta de una cultura evaluativa formativa, que priorice el desarrollo profesional y la mejora continua, puede llevar a que los resultados se utilicen principalmente para fines administrativos, como la rendición de cuentas, en lugar de para la mejora de la calidad de la enseñanza (Quiroz Pacheco & Franco García, 2019). Esto resalta la necesidad de investigar cómo se puede

fomentar una cultura de evaluación que valore la retroalimentación y el desarrollo profesional de los docentes.

Otro factor que merece atención es la calidad de los instrumentos de evaluación utilizados. La validez y confiabilidad de estos instrumentos son fundamentales para asegurar que los resultados reflejen con precisión el desempeño docente. Sin embargo, muchos de los instrumentos empleados en la evaluación docente han sido criticados por su falta de rigor y por no captar adecuadamente las dimensiones complejas del desempeño docente (Guerrero-Quiñonez et al., 2023). Esto plantea la necesidad de desarrollar y validar instrumentos que no solo evalúen el desempeño, sino que también proporcionen información útil para la mejora continua.

La investigación también ha señalado que la formación docente juega un papel crucial en la forma en que se utilizan los resultados de la evaluación. Los docentes que reciben formación adecuada sobre cómo interpretar y utilizar los resultados de la evaluación son más propensos a implementar cambios en su práctica pedagógica (Beltrán et al., 2024; Zamora Serrano, 2021).

La evaluación de la docencia es un proceso complejo, por lo tanto, tiene que llevarse a cabo de manera integral, sistemática y con sentido formativo (Contreras, 2008). En este sentido, no se puede reducir a un proceso administrativo o instrumental centrado solo en una fuente de información (los estudiantes). Ningún método puede ser utilizado de forma aislada ni pretender abordar y evaluar todos los aspectos que forman parte de la docencia universitaria, y, por lo tanto, es necesario evitar su instrumentalización, es decir confundir los medios de la evaluación con sus fines, ya que eso podría llevar a una racionalidad instrumental y técnica de la evaluación (Canales et al; 2011;García Garduño, 2014).

En este sentido, diversos autores han manifestado la necesidad de que la evaluación docente tenga un sentido formativo, lo que implica diseñar un sistema con esta intencionalidad desde un inicio, procurar que se mantenga y sea coherente con el uso de resultados y consecuencias de la evaluación (Stake, Contreras, y Arbesú, 2011; García Garduño, 2014; Gómez y Valdés, 2019).

Finalmente, es importante considerar la perspectiva de los estudiantes en el proceso de evaluación docente. La participación activa de los estudiantes en la evaluación puede proporcionar información valiosa sobre la calidad de la enseñanza y ayudar a los docentes a identificar áreas de mejora (Quinteros-Cortázar & Cabrera Berrezueta, 2022). Sin embargo, la investigación sobre cómo los estudiantes perciben y utilizan los resultados de la evaluación docente es escasa, lo que limita la comprensión de cómo se pueden utilizar estos resultados para mejorar la calidad de la docencia.

En conclusión, el vacío de investigación sobre los factores que subyacen al uso de los resultados de la evaluación docente universitaria es un área crítica que requiere atención. La falta de estudios que aborden cómo los docentes interpretan y utilizan estos resultados, así como la necesidad de desarrollar una cultura evaluativa formativa y de mejorar la calidad de los instrumentos de evaluación, son aspectos que deben ser explorados para mejorar la calidad de la docencia en la educación superior.

Este estudio aborda estas deficiencias al proponer un modelo teórico que examine cómo los docentes y estudiantes perciben y utilizan los resultados de las evaluaciones docentes. La pregunta principal de investigación que guía este trabajo es: ¿Cuáles son los factores que subyacen a las prácticas de los docentes y a la percepción de los estudiantes en relación al uso de los resultados de la evaluación docente, y cómo se articulan en un modelo teórico? A partir de esta pregunta, se derivan

las siguientes preguntas secundarias: ¿Cuáles son las prácticas de los docentes a partir de los resultados de la evaluación de la docencia universitaria? ¿Qué factores subyacen al uso de los resultados de la evaluación docente para la toma de decisiones pedagógicas? ¿Cuál es la percepción de los estudiantes sobre el uso y los fines de la evaluación docente?

El estudio tiene como objetivo abordar los vacíos identificados en la literatura, proponiendo un enfoque más integral y formativo que permita mejorar los sistemas de evaluación docente, transformándolos en herramientas efectivas para el desarrollo profesional y la mejora continua de la enseñanza en la educación superior. A diferencia de las evaluaciones tradicionales, que a menudo se centran en obtener resultados cuantitativos y sumativos, esta investigación busca poner en el centro la percepción de los docentes y los estudiantes sobre el valor del uso de los resultados de la evaluación y la retroalimentación para mejorar sus prácticas docentes.

Al integrar tanto las percepciones de los estudiantes como las prácticas de los docentes, este estudio busca identificar los factores que favorecen o inhiben el uso efectivo de los resultados de la evaluación. Este enfoque dialógico es crucial, ya que permite capturar las dinámicas internas y externas que afectan la implementación de la retroalimentación. Las percepciones de los estudiantes, como principales evaluadores en muchos sistemas, son fundamentales, pero es igualmente importante comprender cómo los docentes interpretan y aplican esta retroalimentación en sus prácticas pedagógicas diarias.

El modelo teórico que esta investigación propone será construido a partir de un análisis cualitativo en profundidad, lo que permitirá identificar patrones y relaciones entre los diferentes factores que afectan el uso de los resultados de la evaluación. Este enfoque

cualitativo es especialmente relevante en el contexto actual, donde muchos estudios se han enfocado en métricas cuantitativas que no logran capturar la experiencia vivida de los docentes ni la complejidad de la enseñanza. Al centrarse en la dimensión formativa, este estudio tiene el potencial de proponer un sistema más equilibrado, que combine tanto la evaluación sumativa como formativa, alineándose con las recomendaciones de autores como Rueda y Buendía (2021) quienes abogan por un enfoque más integral en la evaluación docente.

Finalmente, este estudio no solo pretende contribuir al debate académico, sino que también tiene un fuerte componente práctico. Al identificar qué factores facilitan o limitan el uso formativo de los resultados, la investigación podrá ofrecer recomendaciones aplicables para rediseñar los sistemas de evaluación actuales en las instituciones de educación superior. De este modo, se busca que las evaluaciones se transformen en mecanismos que realmente promuevan el crecimiento profesional de los docentes y mejoren la calidad educativa de manera sostenible, al tiempo que se ajusten a las demandas contemporáneas del contexto universitario.

Metodología

Este estudio cualitativo se basa en la teoría fundamentada constructivista de Charmaz (2006), lo que permite desarrollar un modelo teórico emergente a partir de los datos recogidos. La metodología fue diseñada para explorar las percepciones y prácticas de docentes y estudiantes respecto al uso de los resultados de la evaluación docente en universidades chilenas.

Diseño Metodológico

El diseño cualitativo utilizado en esta investigación es flexible y emergente, permitiendo la interacción constante entre la recolección

de datos y su análisis. Los procedimientos de la teoría fundamentada utilizados fueron: estrategia de muestreo teórico, la comparación constante, diferentes tipos de codificación, y la escritura de memos, que pueden tener distintos énfasis o aplicaciones.

Se utilizó un **muestreo teórico** que guio la selección de los participantes en función de su capacidad para contribuir al desarrollo del modelo teórico, lo que permitió ajustar la muestra conforme avanzaba el análisis. Los participantes incluyeron 16 docentes universitarios con al menos cinco años de experiencia y 18 estudiantes de segundo a cuarto año de diferentes facultades, como Humanidades, Ciencias Sociales, Educación y Ciencias. Los participantes fueron seleccionados de universidades del Consejo de Rectores y participaron voluntariamente tras firmar un consentimiento informado.

Instrumentos

Se empleó la entrevista en profundidad como el principal instrumento de recolección de datos. Estas entrevistas, de carácter abierto y flexible, permitieron explorar en detalle las percepciones y experiencias de los participantes en torno a temas clave como las prácticas docentes, los factores contextuales que influyen en el uso de los resultados de la evaluación y su percepción sobre la calidad de la docencia. Durante el proceso de recolección se aseguraron grabaciones y transcripciones detalladas, lo que facilitó un análisis exhaustivo.

Procedimientos de Análisis

El análisis de datos siguió los principios de la teoría fundamentada, utilizando el método de comparación constante. Este proceso de análisis incluyó varias fases de codificación:

1. **Codificación abierta:** En esta primera etapa, se realizó una lectura detallada de las transcripciones de las entrevistas

para identificar conceptos clave que surgían de los datos sin preconceptos o hipótesis previas. La codificación abierta permitió generar una serie de categorías iniciales, como la percepción de la calidad docente y la utilidad de la retroalimentación en el contexto de la evaluación.

2. **Codificación focalizada:** Tras identificar estas categorías iniciales, se procedió a la codificación focalizada, donde se seleccionaron las categorías más significativas y se comenzó a refinar el análisis. Esta etapa implicó un enfoque más selectivo y dirigido hacia los códigos que aparecían con mayor frecuencia o tenían mayor peso en el contexto del estudio. Las categorías que resultaron más relevantes fueron aquellas relacionadas con la retroalimentación formativa y las percepciones de la evaluación como una herramienta punitiva o de mejora.
3. **Codificación axial:** En esta fase, las categorías iniciales y focalizadas fueron reorganizadas para identificar relaciones entre ellas. La codificación axial permitió explorar cómo las diferentes categorías (por ejemplo, prácticas docentes y barreras institucionales) interactúan y se influyen mutuamente. En este sentido, se pudo establecer una conexión entre los factores contextuales que inhiben el uso efectivo de los resultados de la evaluación y las percepciones de los docentes sobre la falta de utilidad de las herramientas evaluativas.
4. **Codificación teórica:** Finalmente, en la codificación teórica, se integraron las categorías en un marco teórico más amplio que explica las dinámicas que afectan el uso de la evaluación docente en las universidades. La saturación

teórica se alcanzó cuando las categorías existentes ya no se ampliaban con nueva información.

Durante todo este proceso, el uso de memos analíticos fue crucial para registrar las reflexiones del investigador sobre las relaciones emergentes entre categorías y para guiar el desarrollo teórico. Estos memos facilitaron un análisis profundo y reflexivo que permitió ajustar y refinar continuamente las interpretaciones de los datos.

Validación y Fiabilidad

Para asegurar la validez y fiabilidad de los resultados, se llevaron a cabo diversas estrategias, como la triangulación de fuentes (al comparar las percepciones de docentes y estudiantes), y la verificación de los datos a través de la revisión de las transcripciones con algunos participantes, asegurando la congruencia entre los significados que emergían de los datos y las experiencias vividas por los sujetos. El uso de la saturación teórica también garantizó que no quedaran áreas sin explorar que pudieran alterar las conclusiones del estudio.

Resultados

El análisis cualitativo de los datos, guiado por la teoría fundamentada constructivista, reveló varias categorías emergentes que permiten comprender mejor las percepciones y prácticas en torno a la evaluación docente en universidades chilenas. Las categorías se identificaron y refinaron a lo largo de las fases de codificación abierta, focalizada, axial y teórica, con reflexiones clave que emergieron durante cada etapa.

Codificación Abierta

En esta fase inicial, surgieron una serie de categorías a partir de los datos sin preconceptos previos, lo que permitió identificar las

preocupaciones inmediatas de los docentes y estudiantes respecto a la evaluación docente.

1. Percepción de la evaluación como una obligación administrativa:

Muchos docentes manifestaron que perciben la evaluación como un proceso impuesto por la administración, destinado más a cumplir requisitos burocráticos que a fomentar una mejora real. Un docente mencionó: *“Como están obligados por la acreditación a tener un sistema, entonces...tienen que avanzar hacia un sistema más integrado de instrumentos, pero mezclan cosas que son de diferente naturaleza, yo creo que es más por cumplir o decir que tienen un sistema”* (E1-156). Esta categoría revela una desconexión importante entre la finalidad de la evaluación y la percepción de los docentes, lo que dificulta su impacto formativo.

2. Resistencia a la evaluación: La resistencia entre los docentes fue una categoría emergente clave. Muchos cuestionan la objetividad de las encuestas estudiantiles y su utilidad para mejorar la enseñanza. Un docente expresó: *“Una vez me evaluaron con bajos resultados, un semestre, el ramo era complejo de Semiótica y me marcaron en la encuesta que no motivaba mucho a los estudiantes, había un ítem de motivación en ese tiempo, y además, en esa asignatura tenía clases justo como a la hora de almuerzo, y en semiótica son temas densos, creo que los factores externos influyen y me molestó porque sentí que era injusto”* (E 22-1046). Este sentimiento refleja la desconfianza en la utilidad de las evaluaciones para promover cambios pedagógicos.

3. Estudiantes perciben la evaluación como inefectiva:

Algunos estudiantes señalaron que, aunque completan las encuestas, no perciben cambios concretos en las prácticas docentes como resultado de sus evaluaciones: *“He visto algunas acciones con docentes que no son de planta, las cuales han sido ejemplificadoras. Sin embargo, con los docentes de planta no suele existir este tipo de acciones, resguardando los intereses personales de algunos académicos, por sobre los realmente importantes en un centro de formación pedagógica”*(E6-480).

Codificación Focalizada

En esta fase, se refinaron las categorías identificadas, emergiendo dos grandes temas que representan las tensiones clave en el sistema de evaluación.

1. Tensión entre evaluación formativa y sumativa:

Muchos docentes mencionaron que, aunque la evaluación tiene potencial formativo, su uso se inclina más hacia fines administrativos o sumativos. Un docente explicó: *“Pero cuando un profesor sale sistemáticamente mal evaluado ... aquellos que son profesores-hora, no los contratan más; entonces eso no es una consecuencia normativa, eso es terminal es de cierre...no es para nada formativa”* (E1-68). Este hallazgo subraya la presión que sienten los docentes debido al uso punitivo de los resultados.

2. Reflexión crítica sobre la enseñanza:

A pesar de la resistencia inicial, algunos docentes utilizaron los resultados como una oportunidad para reflexionar sobre su enseñanza y hacer ajustes. Un docente comentó: *“Los leo, y también*

reflexiono un poco sobre lo que hice en el semestre, si tuve poco tiempo en el semestre para planificar las clases u otras cosas y trato de generar algunos cambios, cuando me doy cuenta de lo que ahí dice tiene que ver con mi desempeño docente” (E5-500). Esto demuestra el potencial formativo de la evaluación cuando los docentes logran involucrarse críticamente.

Codificación Axial

En esta fase, las categorías fueron reorganizadas para explorar las relaciones entre los factores contextuales y personales que inflúan en la utilización de los resultados de la evaluación.

1. Factores contextuales

(institucionales): Los docentes indicaron que el entorno institucional tiene un impacto significativo en la manera en que se perciben y utilizan los resultados de la evaluación. Un docente señaló: *“Si, mira, a ver, es que hace rato que es como condición de la acreditación que tiene que existir un sistema de evaluación docente” (E1-145).* Este comentario refleja cómo el enfoque institucional hacia la evaluación afecta su uso formativo.

2. Factores personales (capacidad reflexiva)

La capacidad reflexiva de los docentes emergió como un factor crítico para aprovechar los resultados de la evaluación. Un docente observó: *“Es una evaluación que se realiza semestralmente, tiene distintos ámbitos, la relación profesor-estudiante, otro referido sobre todo a las clases mismas, el clima, cómo gestiona el aula y sobre todo a las estrategias que utiliza, cómo evalúa. Es una evaluación todavía, probablemente, muy incompleta, pero yo creo que por lo menos refleja la*

percepción de los estudiantes, y tiene debilidades y fortalezas” (E2- 196). Este hallazgo destaca la importancia del desarrollo de competencias reflexivas entre los docentes para que la evaluación sea verdaderamente formativa.

Codificación Teórica

A partir de esta investigación se contribuyó al campo de investigación de la evaluación docente en el contexto universitario, específicamente en el ámbito de las prácticas de los profesores frente a los resultados de la evaluación y la percepción de los estudiantes, en relación a los factores contextuales subyacentes a las prácticas, que condicionan e intervienen en el uso de resultados y mejora de la docencia.

El ámbito del uso de resultados de la evaluación, los procesos de retroalimentación y sus factores intervinientes, constituye una problemática poco abordada en las investigaciones, por lo tanto, contar con un modelo teórico fundamentado en datos, será un aporte al cuerpo de conocimiento.

Para responder a la pregunta de investigación *¿Cuáles son los factores que subyacen a las prácticas de los profesores y la percepción de los estudiantes, en relación al uso de los resultados de la evaluación docente universitaria, y cómo se articulan en un modelo teórico?* Se identificó y estableció un proceso de tres fases: fase de reflexión, fase de análisis de resultados y fase de realización de cambios. Estas fases subyacen a las prácticas y corresponden al proceso de mejora que realizan los docentes, en el contexto de la evaluación. Las fases del proceso de mejora están influenciadas por atributos del docente, condiciones del contexto institucional y del método o proceso de evaluación.

En las prácticas docentes y en el proceso de mejora que se implementa en tres fases: reflexión, análisis de resultados, y toma de decisión y realización de cambios, intervienen no

sólo los atributos personales de los profesores, sino también factores del contexto institucional y factores del método o procedimientos de evaluación que condicionan cada fase del proceso, ya sea facilitando o inhibiendo el proceso de mejora.

Respondiendo a los propósitos u objetivos específicos de esta investigación, referidos a comprender los factores que subyacen e intervienen en las prácticas de los docentes, se puede establecer que hay atributos personales de los profesores, factores del contexto institucional y factores del método o proceso de evaluación que condicionan el proceso de mejora y sus fases, ya sea potenciándolo o inhibiéndolo.

Con respecto a los atributos de los docentes encontramos que el nivel de autoexigencia, la apertura ante la retroalimentación y la motivación por la actualización y la formación, potencian las fases del proceso de mejora de las prácticas. Algunas características personales de los docentes que generan cambios en las prácticas son coincidentes con los hallazgos de esta investigación: los docentes que se mantienen en un proceso formativo constante, leyendo y estudiando sobre su campo, se exigen a sí mismos, y son quienes más se benefician del proceso de evaluación. Por el contrario, quienes piensan que ya han llegado a un punto en el cual tienen un sólido dominio de su campo, no desarrollarán mayores expectativas de la evaluación.

Otras características similares son la apertura a las sugerencias de mejora y la orientación al cambio. Los docentes que reconozcan el valor de la retroalimentación tendrán mayores oportunidades de crecimiento, asimismo, los docentes que comprenden la práctica como una constante experimentación y toma de riesgos calculados, estarán más dispuestos a generar cambios. Entre las características de los docentes, se puede establecer que los

profesores que están dispuestos a mejorar están constantemente indagando y probando formas de enseñanza, metodologías y estrategias de evaluación.

Las percepciones de los estudiantes se encuentran influenciadas por las dimensiones: valoración de la evaluación, percepción del sentido de la evaluación, acciones de cambio y el concepto de docencia de calidad en relación a las habilidades blandas. Por otra parte, están condicionadas por factores del contexto institucional como: intencionalidad de la evaluación y cultura evaluativa de mejora. La mayoría de los estudiantes entrevistados valoran la instancia que ofrece la evaluación docente, como un espacio de participación y de comunicación, mediante el cual pueden manifestar sus opiniones con respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje durante su proceso de formación.

Si bien los estudiantes consideran que es importante que exista la instancia de evaluar el desempeño docente, su percepción sobre el sentido de la evaluación se inclina más hacia una visión punitiva, centrada en las consecuencias del proceso más que en el sentido formativo de mejora.

Tomás, estudiante pedagogía, plantea:

“La evaluación docente es para determinar la calidad docente y monitorear la calidad de la enseñanza impartida y cómo los alumnos aprecian esta misma enseñanza. Esa información debería tomarse en cuenta para elegir a los docentes adecuadamente para las asignaturas correspondientes a cada semestre, tendrían que tomar como base sus evaluaciones anteriores. Ni se toma en cuenta a la hora de elegir a los docentes más adecuados, ya que hay casos de profesores muy mal evaluados que tienen en su cargo más de una asignatura”.

El sentido de la evaluación, más centrado en el control y en los resultados de la evaluación, podría estar influenciado por la falta de experiencia de los estudiantes en instancias de evaluación institucionales, y también por sus experiencias previas siendo estudiantes, en relación a los propósitos de la evaluación, que en nuestro contexto educativo está más vinculados a los resultados del proceso de aprendizaje, al establecimiento de calificaciones y a la aprobación.

Jorge, estudiante de pedagogía lo manifiesta:

“En el caso mío, en particular, en primero, uno viene recién saliendo del colegio y nunca antes había tenido la instancia de evaluar a un docente, entonces uno ponía si le caía bien o le caía mal. Uno a medida que va progresando, va captando el verdadero objetivo de una evaluación docente, porque el profesor también se tiene que retroalimentar, porque si el profesor no fortalece sus debilidades lo que él nos entregue a nosotros no va a ser al cien por ciento de como deberíamos recibirlo”. (Jorge, estudiante Pedagogía en Química y ciencias, U estatal)

Las percepciones de los estudiantes también están condicionadas por factores del contexto institucional, la intencionalidad de la evaluación que tenga y se declare desde el contexto universitario en donde está inserto el estudiante, podrá favorecer la comprensión de la intencionalidad formativa de la evaluación. Por el contrario, si la universidad no manifiesta con claridad y transparencia el sentido de la evaluación o existe tensión entre los fines formativos y el uso sumativo de la evaluación, no se facilitará el cambio desde una punitiva a una más formativa de la evaluación.

Modelo Integrador

A partir de los datos analizados el fenómeno central que emerge al integrar y relacionar las categorías para lograr un todo explicativo corresponde a **“Evaluando y siendo evaluado: entre la resistencia y la reflexión crítica para mejorar la docencia”**. Evaluando y siendo evaluado se refiere a la experiencia que viven los docentes y que comparten con los estudiantes en torno a la evaluación de la docencia universitaria. En la experiencia de los docentes cuando son evaluados se encuentran dos tipos de respuestas: la resistencia y la reflexión crítica para mejorar la práctica. Ambas formas de responder al proceso favorecen la comprensión sobre la forma en que los sujetos viven un fenómeno complejo que no tiene una respuesta homogénea y que tiene múltiples factores tanto del sistema de evaluación como de los atributos personales de los docentes que inciden en las respuestas que generan los sujetos.

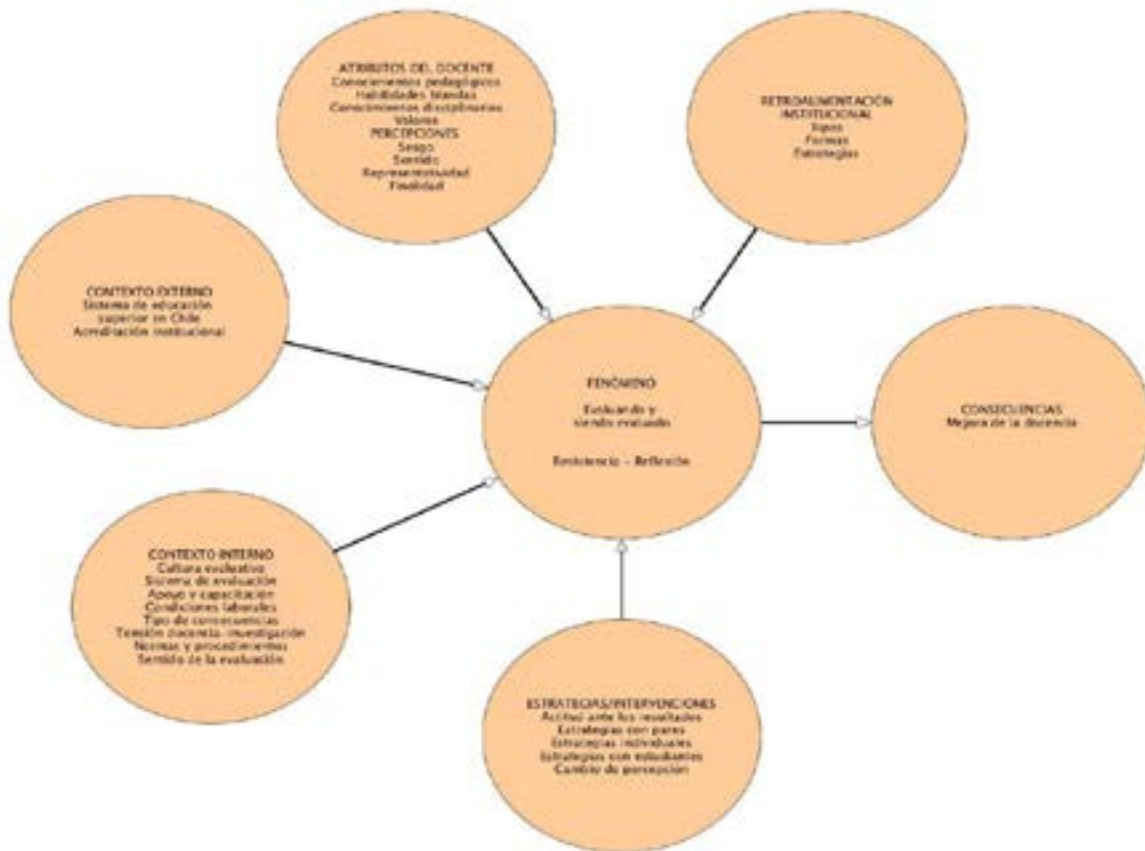


Figura 1 – Modelo Integrador

Diseño de elaboración propia

El modelo está compuesto por un contexto social que circunda y actúa como condición representada por el sistema de educación superior en Chile y un contexto interno de tipo institucional que corresponde a una condición causal representada por el sistema de evaluación que experimentan docentes y estudiantes, que se despliega en una serie de fases que viven los sujetos al estar siendo evaluados y estar evaluando, frente a estas experiencias los docentes generan un conjunto de estrategias que se concretan en intervenciones y respuestas (resistencia y reflexión crítica) que a su vez están moduladas por los atributos personales de los docentes y sus percepciones sobre el sentido de la evaluación. Las consecuencias son, por un lado, en el caso de los docentes que manifiestan resistencia al cambio, la ausencia de intervenciones y en el caso de los docentes que reflexionan críticamente sobre sus resultados

las consecuencias son la mejora de la práctica docente que contribuye al desarrollo de una cultura de evaluación.

Discusión

Este estudio buscó desarrollar un modelo teórico para entender la relación entre la evaluación de la docencia, las prácticas subyacentes de los docentes y las percepciones de los estudiantes en relación con la mejora de la docencia universitaria. Los hallazgos clave destacan la importancia de los atributos personales de los docentes, particularmente habilidades blandas como la capacidad crítica-reflexiva, adaptabilidad y compromiso (Saleem y Akhtar, 2023). Mientras que la mayoría de los estudiantes veían la evaluación de manera sumativa, orientada a la rendición de cuentas, una minoría la apreciaba de forma formativa como retroalimentación para

mejorar la enseñanza (Olmos-Migueláñez et al., 2023).

El análisis de las experiencias de docentes y estudiantes reveló factores contextuales complejos que afectan el uso de los resultados de la evaluación para la mejora docente. Los hallazgos identificaron siete categorías centrales: aseguramiento de la calidad de la docencia, percepciones sobre el propósito de la evaluación, definición de un buen docente universitario, diseño del sistema de evaluación, comunicación institucional y uso de resultados, prácticas reflexivas y consecuencias de la evaluación. Estas categorías convergen en un tema central: “Evaluando y siendo evaluado: entre la resistencia y la reflexión crítica para mejorar la práctica”, reflejando las respuestas de los docentes ante un fenómeno complejo sin un marco conceptual único (Kim et al., 2019).

El modelo propuesto incluye un contexto social representado por el sistema de educación superior en Chile y un contexto institucional como factor causal representado por el sistema de evaluación. Este sistema se despliega en fases donde los docentes, guiados por atributos personales y percepciones sobre la evaluación, adoptan estrategias como la resistencia o la reflexión crítica. Los docentes inclinados a reflexionar críticamente tienden a mejorar sus prácticas, fomentando una cultura evaluativa, mientras que aquellos resistentes al cambio tienden a evitar intervenciones (González-Barea et al., 2021).

Factores Clave que Influyen en las Prácticas Docentes

Esta investigación examinó factores que inhiben o promueven el uso de los resultados de la evaluación. Un factor crítico que afecta las prácticas docentes es el diseño del sistema de evaluación, que a menudo carece de una base teórica sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente

en universidades donde no existe consenso sobre la definición de calidad docente (Isla-Díaz et al., 2021; Vlachopoulos y Makri, 2021). Guerrero-Quiñonez et al, (2023) confirmaron estos hallazgos, revelando que los sistemas de evaluación universitaria frecuentemente carecen de un modelo claro, lo que hace esencial definir primero lo que constituye una enseñanza efectiva en coherencia con el proyecto educativo institucional (Mejía-Cadavid et al., 2023).

Además, sin una teoría clara de la docencia efectiva, muchos instrumentos de evaluación carecen de validez de contenido y fallan en medir aspectos intencionados de forma precisa (Delgado-López-Cózar, 2022). Los docentes a menudo cuestionan la credibilidad de la evaluación estudiantil, señalando preocupaciones sobre la fiabilidad y validez, ya que las evaluaciones pueden reflejar factores ajenos a la docencia, como la personalidad del docente (Carpenter et al., 2020). Como consecuencia, algunos docentes ignoran los comentarios, limitando el potencial de mejoras sugeridas por los estudiantes (Sun y Yan, 2023).

Propósitos y Consecuencias de la Evaluación

Las percepciones de los docentes sobre los propósitos de la evaluación a menudo difieren de las declaraciones institucionales, especialmente cuando las intenciones formativas se ven opacadas por el uso sumativo y administrativo de los resultados. Aunque las universidades chilenas declaran con frecuencia propósitos formativos, en la práctica prevalece el uso sumativo y administrativo, lo que plantea desafíos para lograr un enfoque evaluativo equilibrado (Gómez Sánchez y Moreira, 2019).

Diseño e Implementación del Sistema de Evaluación

Docentes y estudiantes reconocen la necesidad de un sistema de evaluación multifacético que abarque perspectivas diversas. Muchas

universidades aún dependen únicamente de encuestas de opinión estudiantil, aunque una minoría ha incorporado autoevaluaciones, evaluaciones de expertos y revisiones de colegas, promoviendo un sistema de evaluación más integral (Moreira et al., 2023). Dicho sistema fomenta una visión más amplia de la efectividad docente y alienta la reflexión de los profesores.

Los mecanismos efectivos de comunicación y retroalimentación de la evaluación son cruciales, ya que una retroalimentación de calidad permite a los docentes identificar fortalezas y áreas de mejora. Informar a los docentes sin retroalimentación procesable es insuficiente; la reflexión y mejora significativas surgen de comentarios oportunos, específicos y constructivos (Kim et al., 2024).

Respuestas de Docentes y Estudiantes a la Evaluación

A pesar de los desafíos sistémicos, los docentes responden con estrategias orientadas a la auto mejora, incluyendo la búsqueda de recursos de desarrollo profesional, tutoría entre pares y evaluaciones colaborativas fuera del sistema institucional (Guardia Ortiz et al., 2022). Esta respuesta proactiva ayuda a redefinir los atributos de los docentes y mejorar sus competencias a través de la reflexión y la retroalimentación.

La participación estudiantil en la evaluación puede fomentarse educándolos sobre el proceso y su impacto en la calidad de la enseñanza. Las campañas institucionales pueden incentivar la participación responsable en encuestas, siempre que formen parte de una estrategia integral (Zhao et al., 2021). Observar a los docentes usar la retroalimentación para mejorar fortalece la percepción de los estudiantes sobre la relevancia de la evaluación (Paterson et al., 2020).

Roles Institucionales en el Desarrollo de una Cultura Evaluativa

Las instituciones desempeñan un papel fundamental en la promoción de una cultura evaluativa alineando prácticas evaluativas con los objetivos de calidad docente. Esto requiere comunicación transparente, apoyo sistemático y colaboración entre unidades académicas para abordar áreas comunes de mejora (García Gutiérrez et al., 2023). La evaluación es más valiosa cuando se percibe como un medio para mejorar la calidad de la docencia y el aprendizaje estudiantil, en lugar de cumplir únicamente con fines administrativos (Beltrán Buelvas, 2023).

Esta discusión proporciona una comprensión matizada de las dinámicas entre docentes, estudiantes e instituciones en la evaluación de la docencia, destacando la necesidad de sistemas fundamentados en teoría, retroalimentación multidimensional y una cultura evaluativa equilibrada enfocada en la mejora continua.

Conclusiones

La presente investigación tuvo como propósito general generar un modelo teórico que permita comprender la relación entre la evaluación docente y los factores que subyacen a las prácticas de los profesores, así como la percepción de los estudiantes frente a los resultados de la evaluación en relación con la mejora de la docencia universitaria. Este objetivo fue alcanzado a través de la identificación de un fenómeno central que articula los diferentes factores contextuales e individuales que condicionan el uso de los resultados de la evaluación por parte de los docentes, así como su impacto en las decisiones pedagógicas.

En cuanto a los objetivos específicos, uno de los primeros fue comprender las prácticas de los docentes a partir de los resultados de la evaluación, en relación con los procesos de mejora. Los hallazgos sugieren que las prácticas

docentes están fuertemente influenciadas por factores tanto personales como contextuales. Entre los factores personales, la capacidad reflexiva-crítica, la flexibilidad y el compromiso del docente son determinantes para la incorporación de los resultados de la evaluación en su enseñanza. Por otro lado, los factores institucionales, como los sistemas de evaluación punitivos o exclusivamente sumativos, tienden a generar resistencia entre los docentes, limitando el impacto formativo de la evaluación.

El segundo objetivo específico se centró en identificar los factores que promueven o inhiben el uso de los resultados de la evaluación docente en la toma de decisiones. En este sentido, la investigación mostró que la falta de retroalimentación clara y procesable, así como la ausencia de espacios para la reflexión crítica, son barreras importantes que inhiben el uso constructivo de los resultados. Los docentes que participaron en instancias de retroalimentación reflexiva fueron más propensos a mejorar sus prácticas, lo que refuerza la importancia de contar con un sistema de evaluación más equilibrado, que combine tanto usos sumativos como formativos.

En cuanto al tercer objetivo específico, comprender las percepciones de los estudiantes sobre el uso de los resultados de la evaluación docente, los resultados indicaron que la mayoría de los estudiantes perciben la evaluación principalmente como un mecanismo sumativo y administrativo, con escaso impacto en las prácticas docentes. Sin embargo, una minoría de estudiantes expresó una visión más formativa, destacando aquellos contextos en los que la evaluación fue utilizada como un medio de retroalimentación para los docentes. Esta falta de participación de los estudiantes en el proceso de evaluación refleja una desconexión entre las expectativas estudiantiles y los fines formativos de la evaluación docente.

A nivel general, la investigación propone que para consolidar una cultura evaluativa que promueva la mejora continua de la docencia, es fundamental que tanto docentes como estudiantes se apropien del proceso de evaluación. Esto implica que los docentes reciban retroalimentación clara y oportuna, y que se les brinde el tiempo y los recursos necesarios para reflexionar críticamente sobre los resultados. Algunos autores destacan que la retroalimentación precisa es esencial para que los docentes puedan implementar mejoras significativas en su enseñanza.

Finalmente, el modelo teórico propuesto establece que el uso de los resultados de la evaluación, tanto por parte de los docentes como de los estudiantes, está condicionado por un contexto social más amplio que incluye los sistemas de educación superior y las políticas institucionales. Cuando estos sistemas promueven la reflexión crítica y el diálogo entre docentes y estudiantes, los resultados de la evaluación tienen un impacto más positivo en la mejora de las prácticas docentes.

En conclusión, este estudio reafirma la necesidad de que las instituciones educativas adopten un enfoque más formativo y colaborativo en sus sistemas de evaluación docente, donde los resultados no solo se utilicen para la rendición de cuentas, sino también para la mejora continua de la enseñanza y el aprendizaje.

Para profundizar en el entendimiento de las dinámicas y tensiones subyacentes en la evaluación docente universitaria, una continuación de esta investigación podría adoptar el análisis situacional de Adele Clarke. Este enfoque permitiría desentrañar los poderes en juego y los discursos que configuran las percepciones y prácticas evaluativas de los distintos actores involucrados. Clarke propone un análisis de mapas situacionales y de posiciones sociales, que permite examinar cómo los discursos institucionales, administrativos y

pedagógicos interactúan y se superponen en el proceso evaluativo, revelando cómo cada actor —estudiantes, docentes, directivos y sistemas evaluativos— construye sus posiciones en relación con el poder y el control sobre la mejora educativa. Aplicando el análisis situacional, se podrían identificar las fuerzas estructurales y discursivas que legitiman o restringen el uso de la evaluación como herramienta de mejora, así como los conflictos y negociaciones entre los ideales formativos y los usos administrativos de la evaluación. Este enfoque brindaría una perspectiva integral que facilite el diseño de intervenciones estratégicas para promover una cultura evaluativa alineada con el desarrollo de prácticas docentes efectivas y reflexivas.

Referencias bibliográficas

- Beltrán Buelvas, K. M. (2023). Recorrido Histórico e Investigativo sobre Prácticas Evaluativas de los Docentes para la Formación en Competencias. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 4473-4486. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8052
- Beltrán-Veliz, J. C., Mesina-Calderón, N. F., Vera-Gajardo, N., & Müller-Ferrés, P. (2024). Contribuciones del acompañamiento pedagógico para avanzar hacia la calidad de las prácticas docentes en contextos rurales. *Revista Electrónica Educare*, 28(1), 1-23. <https://doi.org/10.15359/ree.28-1.17269>
- Canales, A., Luna, E., Díaz-Barriga, F., Monroy, M., Díaz, M., & García Garduño, J. M. (2011). Aproximaciones metodológicas al análisis y la evaluación de la docencia. En *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional* (2.ª ed., 1-1, pp. 87-201). M. Rueda & F. Díaz-Barriga (Eds.), Instituto de investigaciones sobre la universidad y la educación. Universidad Autónoma de México.
- Carpenter, S. K., Witherby, A. E., & Tauber, S. K. (2020). On students' (mis)judgments of learning and teaching effectiveness. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 9(2), 137-151. <https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2019.12.009>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis* (1.ª ed.). SAGE.
- Cisneros-Cohernour, E. J., & Stake, R. E. (2012). Uso de los resultados de la evaluación para el mejoramiento de la práctica docente. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 56-69. <https://doi.org/10.18175/vys3.1.2012.04>
- Contreras, G. (2008). La evaluación de la docencia y su diagnóstico. *Reencuentro*, 53, 21-34.
- Delgado-López-Cózar, E. (2022). Ante la reforma del sistema español de evaluación académica: Recordando el pasado para no errar en el presente. *Anuario ThinkEPI*, 16. <https://doi.org/10.3145/thinkepi.2022.e16a37>
- Froment, F., Bohórquez, M. R., & García González, A. J. (2021). El impacto de la credibilidad docente y la motivación del estudiante en la evaluación de la docencia. *Revista Española de Pedagogía*, 79(280). <https://doi.org/10.22550/REP79-3-2021-03>
- García Garduño, J.-M. E. (2014). ¿Para qué sirve la evaluación de la docencia? Un estudio exploratorio de las creencias de los estudiantes. *Education Policy Analysis Archives*, 22, 15. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n15.2014>

- García Gutierrez, E. R., Alonzo Huapata, T. P., & Escalante López, M. (2023). Cultura evaluativa y calidad de servicio educativo en los estudiantes de la facultad de educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima. *IGOVERNANZA*, 6(23), 290-305. <https://doi.org/10.47865/igob.vol6.n23.2023.297>
- Gómez López, L. F., & Valdés, M. G. (2019). La evaluación del desempeño docente en la educación superior. *Propósitos y Representaciones*, 7(2). <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.255>
- Gómez Sánchez, T. F., & Moreira, M. A. (2019). Perceptions of Teacher Performance Evaluation in Higher Education: A Study in Portugal. *Proceedings of the 2019 AERA Annual Meeting*. 2019 AERA Annual Meeting. <https://doi.org/10.3102/1441238>
- González-Barea, E. M., Rodríguez-Entrena, M. J., & Minyety-Baez, M. E. (2021). Evaluación de la educación universitaria en República Dominicana. *Formación Universitaria*, 14(2), 13-24. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000200013>
- Guàrdia Ortiz, L., Romero Carbonell, M., & Elisa Raffaghelli, J. (2022). Desarrollo Profesional Docente más allá de la pandemia: Un estudio Delphi sobre el potencial del concepto de ecologías de aprendizaje. *Educación*, 31(60), 79-112. <https://doi.org/10.18800/educacion.202201.004>
- Guerrero-Quiñonez, A. J., Quiñonez Guagua, O., Quiñonez-Alava, M. S., & Barrera-Proañó, R. G. (2023). The evaluation of teaching performance in Ecuadorian higher education. *Ibero-American Journal of Education & Society Research*, 3(1), 249-253. <https://doi.org/10.56183/iberoeds.v3i1.624>
- Hunter, S. B., & Springer, M. G. (2022). Critical Feedback Characteristics, Teacher Human Capital, and Early-Career Teacher Performance: A Mixed-Methods Analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 44(3), 380-403. <https://doi.org/10.3102/01623737211062913>
- Isla-Díaz, R., Hess-Medler, S., Universidad de La Laguna, Marrero-Hernández, H., & Universidad de La Laguna. (2021). El papel del alumnado en el Docencia tras diez años de evaluación: ¿evaluar al docente o la asignatura? Esa es la cuestión. *Revista Española de Pedagogía*, 79(280). <https://doi.org/10.22550/REP79-3-2021-08>
- Kim, J., Li, X., & Bergin, C. (2024). Characteristics of effective feedback in teacher evaluation. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 36(2), 201-223. <https://doi.org/10.1007/s11092-024-09434-9>
- Kim, J., Sun, M., & Youngs, P. (2019). Developing the “Will”: The Relationship between Teachers’ Perceived Policy Legitimacy and Instructional Improvement. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 121(3), 1-44. <https://doi.org/10.1177/016146811912100301>
- Mejía-Cadavid, L. I., Salazar-Figueroa, L. M., & De La Asunción-Díaz, S. P. (2023). Evaluación Institucional: Un Análisis Crítico de su Impacto y Alcance. *AiBi Revista de Investigación, Administración e Ingeniería*, 11(3), 170-178. <https://doi.org/10.15649/2346030X.3392>

- Moreira, M. A., Arcas, B., Sánchez, T., García, R., Melero, M. J., Cunha, N., Viana, M., & Almeida, M. E. (2023). Teachers' pedagogical competences in higher education: A systematic literature review. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 20(1), 90-123. <https://doi.org/10.53761/1.20.01.07>
- Naranjo, A. (2019). La importancia de las habilidades blandas para la docencia universitaria en el contexto actual. *Revista Pensamiento Académico*, 2(1), 82-100. <https://doi.org/10.33264/rpa.201901-07>
- Olmos-Migueláñez, S., Ortiz-López, A., Rodríguez-Conde, M. J., Frade-Martínez, C., Pinto Llorente, A. M., & Huete García, A. (2023). ¿Cómo perciben hoy los estudiantes los procesos de evaluación en la Universidad? Un estudio comparativo - [How do students perceive evaluation processes in universities? A comparative study]. *Innovación educativa en los tiempos de la inteligencia artificial*. Innovación educativa en los tiempos de la inteligencia artificial. Actas del VII Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Cooperación, CINAIC 2023, Zaragoza, Spain. <https://doi.org/10.26754/CINAIC.2023.0107>
- Paterson, C., Paterson, N., Jackson, W., & Work, F. (2020). What are students' needs and preferences for academic feedback in higher education? A systematic review. *Nurse Education Today*, 85, 104236. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.104236>
- Quinteros-Cortázar, M., & Cabrera Berrezueta, L. (2022). Evaluación docente, perspectivas de los docentes de la Universidad Católica de Cuenca—La Troncal. *593 Digital Publisher CEIT*, 7(4-2), 368-381. <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.4-2.1429>
- Quiroz Pacheco, C., & Franco García, D. (2019). Relación entre la formación docente y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Educación*, 28(55), 166-181. <https://doi.org/10.18800/educacion.201902.008>
- Romero-Martín, M. R., Asún Dieste, S., & Chivite Izco, M. (2020). Diseño y validación de un instrumento para analizar el sistema de evaluación de las guías docentes universitarias en la formación inicial del profesorado (IASEG). *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(2), 346-367. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.15040>
- Rueda Beltrán, M., & Buendía Espinosa, Angélica. (2021). *Evaluación institucional de la educación superior. Definiciones, modelos y experiencias* (1.ª ed.). ANUIES, Dirección de Producción Editorial.
- Saleem, A., & Akhtar, Z. (2023). Teaching Competencies and Classroom Performance of University Teachers Soft Skills as a Mediator. *VFAST Transactions on Education and Social Sciences*, 11(1), 116-123.
- Stake, R., Contreras, G., & Arbesú, I. (2011). Evaluando la calidad de la universidad, particularmente su docencia. *Perfiles Educativos*, 33, 155-168.
- Suárez, N., Requeiro, R., Urosa, B. M., & Cáceres, M. L. (2021). Evaluación de la docencia universitaria. Tendencias y tensiones fundamentales. *Formación Universitaria*, 14(3), 37-46. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000300037>

- Sun, J., & Yan, L. (2023). *Use Topic Modeling to Understand Comments in Student Evaluations of Teaching*. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-2444380/v1>
- Vlachopoulos, D., & Makri, A. (2021). Quality Teaching in Online Higher Education: The Perspectives of 250 Online Tutors on Technology and Pedagogy. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 16(06), 40. <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i06.20173>
- Zamora Serrano, E. (2021). La evaluación del desempeño docente mediante cuestionarios en la universidad: Su legitimidad según la literatura y los requerimientos para que sea efectiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 1-23. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i3.46221>
- Zhao, Y., Pinto Llorente, A. M., & Sánchez Gómez, M. C. (2021). Digital competence in higher education research: A systematic literature review. *Computers & Education*, 168, 104212. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104212>