
Evaluación docente y desarrollo profesional universitario: Una revisión basada en los participantes, las dimensiones y los métodos

University teacher evaluation and professional development: a review based on participants, dimensions and methods

教师评估与大学专业发展: 基于参与者, 维度和方法的回顾

Оценка учителей и университетское профессиональное развитие: обзор по участникам, измерениям и методам

Noemí Suárez Monzón

Universidad Tecnológica Indoamérica de Ecuador (Ecuador)
nsuarez@unibe.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0002-9103-9714>

Maritza Librada Cáceres Mesa

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo de México (México)
mcaceres_mesa@yahoo.com
<https://orcid.org/0000-0001-6220-0743>

Vanessa Gómez Suárez

Universidad Tecnológica Indoamérica de Ecuador (Ecuador)
vgsuarez1@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8733-4190>

Isabel Cristina Pérez Cruz

Universidad Técnica Estatal de Quevedo en Ecuador (Ecuador)
iperez@uteq.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0002-5091-9838>

Fechas · Dates

Recibido: 2021/09/01
Aceptado: 2021/09/29
Publicado: 2022/01/10

Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Suárez, N., Cáceres, M. L., Gómez, V., & Pérez I. C. (2022). Evaluación docente y desarrollo profesional universitario: Una revisión basada en los participantes, las dimensiones y los métodos. *Publicaciones*, 52(3), 135–160. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v52i3.22271>

Resumen

La evaluación del profesorado constituye un ciclo que evidencia las formas de crecimiento profesional. Este es un proceso de naturaleza participativa y multidimensional. Por tanto, el objetivo es analizar las diferentes formas en que la evaluación de los participantes aporta al desarrollo profesional de los docentes en diferentes escenarios universitarios. Para lograr esto, se realizó una revisión de la literatura siguiendo 6 etapas que permitieron analizar 48 contribuciones en el contexto internacional y descubrir los principales hallazgos. Mediante una síntesis que recoge el análisis de contenido temático de la literatura se exponen los siguientes resultados: 1) existen tensiones en cuanto a la desintegración y desequilibrio en los aportes de cada participante al desarrollo profesional docente; 2) hay predominio en la evaluación de dimensiones similares por todos los participantes relacionados esencialmente con la docencia y la investigación, quedando sin relevancia un número importante de dimensiones, características y aptitudes del docente que aportan al desarrollo profesional; 3) existe un empleo de métodos que responden a la segmentación por participante sin que se pueda lograr una coherencia metodológica para lograr una evaluación relevante en aspectos de formación y desarrollo profesional del docente.

Palabras clave: docente, estudiantes, evaluación, gestores, pares, participantes.

Abstract

Teacher evaluation is a cycle that reveals forms of professional development. It is a participatory and multi-dimensional process. Therefore, the aim of this study was to analyse the different ways in which the participants' evaluations contributed to the professional development of teachers in different university settings. For this purpose, a literature review was carried in 6 stages that allowed us to analyse and identify the main findings of 48 studies in the international context. The topics covered in the literature were analysed and synthesized, and the following findings were obtained: 1) stressors were identified in relation to differences and imbalances in the contributions of each participant to teacher professional development; 2) all the participants evaluated predominantly similar dimensions essentially related to teaching and research, with little relevance attached to a significant number of teaching dimensions, characteristics and skills that contribute to teacher professional development; 3) the methods used were based on segmentation by participant without achieving methodological coherence to ensure a relevant evaluation of aspects of teacher training and professional development.

Keywords: teacher, students, evaluation, managers, peers, participants.

摘要

对教职员工的评估构成了表明专业发展不同形式的一个循环。这是一个参与性和多维性质的过程。因此，本文目的是分析参与者的评估如何以不同方式对不同大学环境中教师专业发展做出贡献。为实现这一目标，我们通过以下六个阶段进行了文献回顾，在该过程中我们分析了国际背景下的48项贡献并获得主要的发现。我们通过对文献主题内容分析的综述得出以下结果：1) 在参与者对教师专业发展的贡献的分裂和不平衡上存在紧张关系；2) 所有参与者在与教学和研究相关的维度的评估中占主导地位。维度数量、做出职业发展贡献的教师特征和才能之间不相关。3) 存在一种方法可以对参与者的细分，但无法达到方法上的连贯性，从而无法在教师培训和专业发展方面进行相关评估。

关键词: 教师, 学生, 评估, 管理人员, 成对, 参加者。

Introducción

Los estudios sobre evaluación docente en educación superior se fraccionan presentando a uno u otro sujeto (pares académicos, estudiantes, los propios docentes) como el único participante en el proceso. Según el actor seleccionado, para llevar a cabo la evaluación se determinaría el papel de cada uno en las dimensiones que son capaces de evaluar y los métodos utilizados para recopilar esta información. La delimitación de las dimensiones posibles a ser evaluadas y los métodos a ser utilizados por cada participante constituye una tensión; los parámetros que se dictaminan están influenciados por las macropolíticas educativas y las características de las universidades. Sin embargo, otros estudios muestran la valía que tiene la evaluación docente participativa en la que son protagonistas todos los sujetos. Esto condicionaría el equilibrio en la aportación que cada uno de ellos puede hacer al desarrollo profesional de los profesores universitarios. De esta manera se obtendría una visión integral de la función docente.

Con respecto a lo que llamamos un enfoque fraccionado de participación, donde es sólo uno el participante, los estudiantes juegan un papel protagónico para evaluar la dimensión docente. De esta manera, la evaluación se concibe como una estrategia de supervisión, fiscalización y promoción laboral como mecanismo de represalia hacia los docentes (Hornstein & Edmond, 2017). Como método para recopilar la información, a menudo, se utilizan los cuestionarios anónimos. Esto afecta el rendimiento del profesor y su motivación para desarrollarse a nivel profesional. Tienen una baja repercusión en la retroalimentación real que aporta para su trabajo hasta el punto de conflictuar y modificar el comportamiento del docente (González et al., 2016).

Otro enfoque, adoptado por algunos autores, es el que incluye a la autoevaluación de la docencia, es decir, que el propio profesor emita criterios críticos sobre su proceder y contribuya a su desarrollo personal-profesional, lo cual llevaría a una mayor motivación intrínseca. La misma orienta a los docentes a buscar nuevas formas de autodesarrollo para satisfacer las necesidades de sus estudiantes y cumplir con el encargo de la universidad en el desarrollo social como criterio de las políticas de acreditación de la calidad. En esta concepción, la participación del propio profesor evaluándose a sí mismo, la dimensión docente integralmente, a través de cuestionarios fundamentalmente, es clave como se aprecia en el estudio de Ruiz-Corbella y Aguilar-Feijoo (2017).

También, otro de los participantes a los que se les da prioridad es a los pares académicos. Actualmente, el enfoque crítico y reflexivo sobre las prácticas de la docencia está presente en múltiples estudios porque ocupa un lugar relevante en el perfeccionamiento docente. Hay prácticas de evaluación que se realizan habitualmente a través de observaciones con docentes pares. Por lo general, tienen códigos comunes de comunicación al pertenecer a áreas de conocimiento iguales o afines, y quienes pueden valorar técnicamente las particularidades del proceso de enseñanza- aprendizaje en una disciplina o campo de conocimiento en particular (Contreras, 2018; Olivera & Costa-Lobo, 2019).

Por otro lado, el enfoque participativo en el que intervienen varios sujetos es menos abordado en las investigaciones. En las contribuciones es apreciable la presencia de distintas interacciones (docente-par; estudiante-par; docente-par-estudiante). Desde nuestro punto de vista, debido a la naturaleza participativa de la evaluación se hace necesario tomarla como proceso de investigación dirigido por los gestores, lo cual impregna también una alta complejidad, conceptual y metodológica por las certezas que deben existir entre quién debe evaluar, qué evaluar y cómo hacerlo. Ello implica,

articular una serie de dimensiones, métodos y sujetos con el propósito del perfeccionamiento y desarrollo profesional del docente (Escudero, 2019).

A pesar de la existencia en la literatura de un amplio número de contribuciones sobre la evaluación docente, no se ha encontrado una revisión de literatura que describa el estado de los conocimientos visto desde los participantes. Por lo tanto, la pregunta de investigación de este artículo es: ¿Cuál es el aporte de los participantes al desarrollo profesional del docente universitario?

Por tanto, el objetivo es analizar las diferentes formas en que la evaluación de los participantes aporta al desarrollo profesional de los docentes en diferentes escenarios universitarios.

Método

Después de definir el objetivo de este estudio, se realizó una revisión de la literatura a través de las etapas propuestas por Ferreira et al. (2011) adaptadas para este estudio: 1) Definición de la pregunta interés; 2) Identificación y selección de estudios relevantes; 3) extracción de datos de estudios primarios; 4) Selección a partir de los criterios de inclusión y exclusión para estudios; 5) Análisis de los textos seleccionados y; 6) Presentación de los resultados.

Esto fue realizado por investigadores de dos universidades, que comparten preocupaciones similares sobre la evaluación del profesor universitario, siguiendo tres etapas: en la primera se realizó la selección de textos; en la segunda, la distribución de los roles de los investigadores para procesar los datos de los textos seleccionados; en la tercera, se analizó los textos seleccionados para determinar el aporte de los participantes en cuanto a las dimensiones evaluadas por ellos y las metodologías empleadas al desarrollo profesional docente.

Para delimitar la población de artículos a considerar solo el investigador principal realizó la búsqueda inicial para evitar su duplicación. Se realizó una selección solo de artículos cuyos títulos se relacionaron con las palabras claves "evaluación", "autoevaluación", "pares", "docente", "universitario", "educación superior", "formación" tanto en español como en inglés en Google Scholar y Eric. Se utilizaron los conectores booleanos AND y OR en combinaciones diferentes de los términos mencionados. Se consolidó una población total de 160 artículos que contenía a artículos en español e inglés de revistas revisadas por pares.

El investigador principal consolidó la información en una matriz, la cual se completó con el año de publicación, nombre de la revista, cuartil, título del artículo, país donde se realizó la investigación y el resumen.

Luego, cada investigador analizó el contenido del resumen de 40 artículos para determinar la muestra definitiva. Su aceptación se definió de acuerdo con los criterios de inclusión de mayor peso según los objetivos del estudio, los cuales se muestran a continuación: 1) El artículo debía especificar el sujeto evaluador del desempeño docente (estudiante, par académico, docente, gestor o varios sujetos), este criterio se tomó por la relevancia del enfoque participativo-colaborativo de la evaluación (Jara & Díaz López, 2017); 2) El artículo debía contener: dimensiones/criterios de evaluación, métodos técnicas o instrumentos de evaluación. Estos aspectos se tomaron por la preocupación actual sobre los procedimientos e instrumentos utilizados (Navarro & Ramírez, 2018).

Al mismo tiempo, los criterios de exclusión que fueron tomados en cuenta: 1) Evaluación, referida a la utilizada por los profesores para evaluar el aprendizaje en los estudiantes; 2) Conceptos de evaluación (dado que no es objetivo analizar la categoría evaluación); 3) Participantes no considerados claves para esta investigación (otros distintos a estudiantes, pares, docentes, gestores); 4) Artículos que, a pesar de enfocarse de la evaluación docente, se llevaron a cabo en contextos no universitarios porque nuestro análisis se centra en los profesores de Educación Superior.

El resultado de la revisión arrojó un total de 48 artículos que procedían de revistas científicas en el período comprendido entre 2008-2020, los cuales plantean la revisión de pares para la publicación de artículos y su indexación se ubicó en diferentes cuartiles, según el dato obtenido del portal Scimago Journal & Country Rank, lo cual confiere un alto nivel de confiabilidad. En esa muestra prevalecen artículos en idioma inglés. Estas investigaciones fueron realizadas en varios países, siendo los de Europa los más representados. Predominaron artículos donde los participantes fueron mayoritariamente los estudiantes en múltiples sistemas universitarios, luego hubo más presencia de artículos donde evalúan los pares. La autoevaluación, así como la realizada por varios sujetos tuvo menos representación.

Luego, cada investigador analizó el contenido temático manifiesto en el contexto en que se presentan distribuidos por el investigador principal, lo que significó que cada uno analizó 12 documentos (Fernández, 2002). A continuación, se realizó una síntesis narrativa de los hallazgos (Davies et al., 2014) que informan de las dimensiones y/o métodos a tomar en consideración por alguno o varios sujetos participantes en la evaluación, apoyada en la tabulación de frecuencia.

Esta sección presenta la síntesis de los hallazgos alrededor de cuatro ejes fundamentales, los cuales se identifican con los participantes en la evaluación: los estudiantes, profesores, pares, varios sujetos. A partir de estos ejes se categorizan las dimensiones evaluadas por cada uno y las metodologías que se utilizan para recoger su criterio. Esta asociación se hizo, según las competencias de los docentes para desarrollar las funciones profesionales en la educación superior (docencia, investigación, gestión) (Ruiz et al., 2008); así como las características y actitudes de los docentes (Suárez et al., 2018). Además, se analizaron los métodos o técnicas empleadas en cada caso. La síntesis narrativa presentada relaciona los aportes que tiene cada una de las dimensiones evaluadas y los métodos empleados de contribuir al desarrollo profesional del docente.

Resultados

Este eje muestra la evaluación docente desde los estudiantes quienes evalúan indistintamente al menos cuatro dimensiones relacionadas con la docencia: didáctica, comunicación, investigación y las características personales-actitudinales. Visiblemente las contribuciones muestran propósitos que favorecen en mayor medida el desarrollo profesional de la función docente, menos la investigación sobre la enseñanza y las características y aptitudes del docente.

En esta revisión, España es la principal contribuyente de artículos que se refieren a la evaluación con estudiantes como participantes, derivado del programa Docentia propuesto por la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de Calidad (ANECA). Generalmente, se utiliza un cuestionario a estudiantes con tres dimensiones que podrían caer dentro del alcance de la gestión del proceso de enseñanza aprendizaje: planifi-

cación, desarrollo y resultados (Moreno-Murcia et al., 2011) por el papel fundamental que juega en el mantenimiento de la calidad universitaria (Hortigüela et al., 2017; Jornet et al., 2011). En el análisis pormenorizado parece ser que, se presta gran interés a las metodologías, uso de recursos novedosos y sistemas de evaluación que logren el aprendizaje y su aplicación en contextos profesionales futuros, aspectos relevantes en el progreso de los estudiantes, pero no necesariamente en el de los docentes (Bilbao & Villa, 2018; Dios et al., 2018; De Juanas & Beltrán, 2014; Eizagirre et al., 2017).

Sin embargo, algunas comunidades autónomas del país re-contextualizaron este modelo e hicieron modificaciones. Una de ellas fue realizada en la Universidad del País Vasco que adaptó este cuestionario e incluyeron las dimensiones: relación con el estudiante, innovación y mejora, satisfacción global con una serie de ítems que oscilan entre 18 y 28 (Lizasoain-Hernández et al., 2017). Hay una clara intención de que los estudiantes evalúen la innovación metodológica. Este punto es medular en la mejora del proceso de aprendizaje tanto del estudiante como del docente y pone en antecedente la necesaria formación del docente para hacer ejercicios críticos de reflexión y mejora a través de la investigación pedagógica.

En países como Bélgica, Japón y Canadá, el criterio de los estudiantes se obtiene a través de cuestionarios y es utilizado para la evaluación del uso de tecnología en la enseñanza fundamentalmente y, sobre todo, en la toma de decisiones administrativas en la promoción docente. Este planteamiento es muy criticado (Spooren et al., 2013; Spooren & Van, 2012).

Se comprende la relevancia del dominio de la competencia tecnológica en estos momentos en los que se ha universalizado la modalidad a distancia en la formación universitaria. Pero, muchas veces el estudiante, entusiasmado por la herramienta informática que utiliza el docente, descuida valorar la eficacia en su aprendizaje. Se trata entonces de valorar el uso pedagógico de la herramienta. Tampoco se sabe a ciencia cierta hasta qué punto el estudiante tiene la capacidad de evaluar la competencia docente en su totalidad como para que este sea el criterio que decide la promoción del docente (Hornstein & Edmond, 2017).

En México, Colombia, Chile y Ecuador se presenta también una evaluación a través de cuestionarios con mucho énfasis en supervisar la competencia didáctica en cuanto a planeación, evaluación; la competencia comunicativa con fines de ganar satisfacción del estudiante; la gestión del proceso enseñanza-aprendizaje y su valoración. Todo ello es fruto del tradicional ejercicio de la función docente y asociado a esta la dimensión innovación metodológica que viene teniendo mayor presencia en la literatura más reciente (Donado et al., 2018; Escobar, 2015; González et al., 2016; Luna & Reyes, 2015; Márquez & Madueño, 2016; Serrano et al., 2019). En el contexto latinoamericano se aprecia similitud con España en que el estudiante evalúe la docencia, en general, con fines de supervisión para mejora del aprendizaje del estudiante y la innovación metodológica asociada a procesos formativos del docente.

Se sabe que, tanto en España como en algunos países latinoamericanos se orienta la formación docente alineada con los resultados de estas dimensiones desde múltiples centros e instituciones (Suárez et al., 2019). Pero lo que no se sabe es, si evaluar la innovación metodológica por los estudiantes avanza hacia una reestructuración del campo de acción del docente que conduzca a la investigación y posterior publicación sobre los resultados que se obtienen, lo cual indicaría progresos cuantificables sobre la reflexión docente y la innovación de la enseñanza.

De hecho, valorar por estudiantes la capacidad de trabajo con la información científica y la elaboración de proyectos con estudiantes aparecen en la literatura, pero poco representadas en los artículos. Este resultado parece estar asociado a dar prioridad a la función docente en el sentido estricto de la clase y no en su relación con la función investigativa porque no son objetos tan importantes a evaluar por estudiantes en algunas regiones. Tal como ocurre en Trinidad y Tobago y Ghana que, los componentes de la clase siguen siendo las dimensiones fundamentales evaluadas a través de cuestionarios, unida a la capacidad comunicativa y características personales de los docentes (Blair & Valdez, 2014; Nyame et al., 2019).

Diferente a lo que hemos analizado hasta aquí, el estudio de Simon et al. (2017) en Eslovenia revela que los docentes se evalúan a través de un cuestionario que mide ocho dimensiones, todos relacionados con la calidad de la enseñanza, pero su relevancia es marginal con respecto a la investigación medida por el recuento de artículos de impacto que tienen los docentes. Los resultados de este estudio mostraron que, la calidad de las publicaciones sí están relacionadas con la calidad de la enseñanza. Mientras que, Jalbert (2019) en una muestra de 300 docentes de facultad de Negocio en 104 universidades de Estados Unidos no encontró evidencia de que la calidad de investigación influyera en la de la enseñanza, parecen no estar relacionadas entre sí, al menos según las calificaciones de las escalas aplicadas a los estudiantes.

Según Hortigüela et al. (2017) hay estudiantes que piensan que la dedicación del docente a la investigación reduce su tiempo para preparar clases innovadoras. Predomina el reconocimiento al docente por su desempeño metodológico en el aula y su disponibilidad y no por el prestigio o rango del profesor. Mientras que el criterio de los docentes es contrario, piensan que la categoría y el prestigio académico e investigador del profesor son indicadores reales de una mayor calidad en la docencia. Estos resultados orientan la necesidad de que el docente haga investigación pedagógica-didáctica para innovar en el proceso de enseñanza aprendizaje del área de conocimiento. Tal como plantea el autor, tanto la docencia como la investigación e innovación son importantes para el propio proceso formativo del estudiante y también para el docente. De modo que, otorgar un peso equilibrado al vínculo docencia e investigación es de gran trascendencia.

La presencia en los artículos del estudio de la dimensión comunicación afectiva entre docentes y estudiantes; así como el desarrollo del pensamiento creativo e innovador es relevante. Ambas reflejan principios básicos del proceso de enseñanza aprendizaje, como son la convivencia, el respeto, la confianza, relación cálida, afable que atribuyen al docente la condición de "accesible" añorada por los estudiantes para aproximarse a la adquisición del saber. Resulta especial la interacción entre alumno-docente al darse una comunicación entre personas con diferentes intereses, edades y nivel de razonamiento (Escobar, 2015; Pompa & Pérez, 2015). Por tanto, en estos términos es razonable pensar que la evaluación de esta dimensión por parte del estudiante provoca en el docente una motivación intrínseca en su autopreparación para el empleo de estrategias creativas- lúdicas que satisfagan las necesidades del aprendizaje de los estudiantes y autoafirmarse como docente. Contrariamente, muchas veces el uso de mecanismos de comunicación autoritarios y basados en la relación del poder del docente sobre el estudiante influyen en una evaluación desfavorable y por ende se extingue su aporte al desarrollo docente.

Otra dimensión no menos importante, a juicio de los investigadores presentes en la muestra de artículos seleccionados, pero poco representada, es la evaluación de las características y actitudes de los docentes. Según el argumento de Escudero (2019), si

bien no garantiza de forma absoluta la calidad educativa, sí constituye una condición necesaria, susceptible de ser evaluada por los estudiantes. Indistintamente, sin que se logre una alta presencia en las contribuciones de los diferentes países pueden verse en los artículos escasamente algunas de las siguientes características o cualidades que evalúan los estudiantes: entusiasta, justo, respetuoso, creativo, humilde, flexible actualizado, colaborativo, responsable, autónomo y dedicado.

En sentido general, independientemente de que cada una de estas contribuciones tuvo objetivos diferentes se pudo constatar claramente que casi la totalidad de contribuciones analizadas orientan la necesidad de que sean evaluados los aspectos de la docencia y con ello la competencia didáctica desde la planificación hasta los resultados obtenidos por los estudiantes y también la comunicación afectiva, desarrollo del pensamiento crítico para evidenciar las prácticas de éxitos de los docentes. El centro de atención está puesto en el resultado del estudiante, lo cual revela los propósitos de control, supervisión del desempeño y en la mayoría de los casos la promoción de estos (Eizagirre et al., 2017). Aunque la dimensión innovación estuvo presente e implica investigar, tener habilidades para el trabajo con la información, la elaboración de proyectos con los propios estudiantes no es apreciable su valor suficientemente en término de desarrollo de capacidad investigativa de estudiante y del propio docente, pues lo valorado es la investigación de impacto. La tensión por la baja presencia de esta dimensión en la evaluación docente aumenta la preocupación si tomamos su aporte a la innovación, el liderazgo educativo del docente y al desarrollo de habilidades genérica o conformadoras del desarrollo profesional (Suárez et al., 2018).

En este acápite, las investigaciones abordan la autoevaluación del desempeño universitario y al profesor como un sujeto participante activo. Comprende las dimensiones asociadas a la autorreflexión sobre la enseñanza, innovación, comunicación y gestión como aspectos que propician el desarrollo profesional docente y la calidad universitaria.

El estudio de Loredo et al. (2008) en México, declaró que la investigación sobre la evaluación de desempeño, protagonizada por los propios docentes, era escasa o al menos no aparecía en la literatura de forma recurrente. De ahí que, realizó un estudio a través de entrevistas que acogió las propias voces de los evaluados y desde la tesis de las características de buen profesor para crear las bases de un modelo de evaluación. Insiste en que debe preceder a todas las otras formas de la evaluación de la eficacia de la enseñanza para ajustar la instrucción al aprendizaje de todos los estudiantes. Esto se relaciona con la idea de que los docentes son los mejores jueces de su desempeño cuando este se hace con responsabilidad y madurez.

De este presupuesto se deriva que, en todos los artículos en estudio, la crítica y reflexión sobre el modo de actuación estuvo presente. Se concuerda en el hecho de que, cuando a los docentes se ponen en condiciones de autorreflexión sobre el desempeño se logran progresos profesionales y personales, pero pensamos que no necesariamente debe preceder a las demás formas de evaluación, todo lo contrario, debe suceder. Esto significa que hay una mayor maduración en la comprensión del desempeño sobre sí mismo cuando el docente reconstruye sus prácticas y se cuenta con los insumos que proporcionan los estudiantes y los pares evaluadores.

La Universidad de Tartu en Estonia, sigue esta línea, los investigadores utilizaron el cuestionario de práctica reflexiva como reconocimiento al papel de la reflexión sobre la enseñanza, el aprendizaje y las experiencias personales en el desarrollo profesional (Kalk et al., 2014). Asimismo, la aplicación de los cuestionarios a docentes de in-

glés de 4 universidades de Irán mostró los sentimientos, experiencias y prácticas de los maestros con respecto al autorreflexión de los docentes sobre la gestión del aula (Sammaknejad & Marzban, 2016). De hecho, que el docente haga una reflexión de su propia actividad le permitirá mejorar el desempeño porque determina los aciertos y desaciertos de la actividad profesional en cuanto a su posición teórica en la disciplina, retos y metas que pretende alcanzar.

Visto así, la reflexión trasciende del plano personal al grupal e impone al docente la necesidad de relación con sus homólogos, aspecto que impulsa el desarrollo profesional. Sin embargo, los autores mostraron que para hacer evolucionar y elevar eficientemente este índice se requieren programas similares a los de países como Finlandia y Singapur, en los cuales se incluye la integración de otros métodos como el portafolio y la observación de los videos para deconstruir acciones educativas del aula y los diarios del docente sobre sucesos concretos. Por ejemplo, evaluación del alumnao, relación entre el profesorado, control de comportamientos o relación familia-centro. Estas cuestiones alcanzan significados importantes para la retroalimentación y crecimiento profesional.

Tyunnikov (2016) en Rusia, orienta este proceso de autorreflexión hacia la transformación del proceso de enseñanza a través de la innovación, utilizando un cuestionario con ítems que se relacionan con la motivación por la innovación, su planificación, gestión experimental y comunicación de los resultados. Un aspecto peculiar de este estudio es que despierta intereses indagatorios y permite al docente transitar progresivamente por el desarrollo de habilidades investigativas en el proceso de la innovación autónomamente. Mientras que, Ruiz-Corbella y Aguilar-Feijoo (2017) en Ecuador conformaron un cuestionario que busca evaluar la integralidad de la docencia, la investigación y la gestión desde la autorreflexión de las fortalezas y debilidades para determinar las necesidades específicas a ser atendidas en los programas de formación del profesorado.

De este análisis se deriva que, en las contribuciones, la crítica y la reflexión sobre el modo de actuación docente tiene alta presencia, lo cual puede deberse a las exigencias de la innovación pedagógica como elemento fundamental de mejoramiento de la docencia y como consecuencia del desarrollo de la competencia didáctica, comunicativa y gestión pedagógica. Aquí la investigación se presenta asociada a la innovación del proceso de enseñanza. No se observó la autoevaluación de las características personales y actitudes, lo cual es comprensible hasta cierto punto por la dificultad que puede representar su autoreconocimiento, pues muchas veces es motivo de tensiones al no ser esperado ni por estudiantes y menos por los gestores.

La evaluación de pares se conflictúa porque hay estudios que evidencian que estos no aportan al desarrollo profesional, pero la mayoría sostiene que ocupa un rol de especial relevancia en el perfeccionamiento de docencia. Aluden a que son los pares los que pueden enjuiciar mejor las prácticas de enseñanza; la pertinencia del uso de métodos o acciones didácticas para una determinada disciplina o campo de conocimiento en particular. Por tanto, puede usarse como disparador del crecimiento y mejora profesional del docente y por consiguiente de los estudiantes.

Levander y Riis (2016) en Suecia, no pudieron demostrar que la evaluación de pares tuviese un impacto positivo. Evaluaron la dimensión educativa que incluyó experiencia de enseñanza, reflexión sobre temas de enseñanza y la investigación diferenciada por el tipo de publicación. El estudio se realizó a los expedientes y a la presentación de la filosofía educativa de 294 docentes suecos promovidos en diferentes dominios

disciplinares. Los autores evidencian las diferencias en cómo describen y juzgan a los docentes en unas y otras disciplinas y que la evaluación docente no cumplió su función formativa, ni generadora de calidad. A pesar de que los pares pertenecen a una misma cultura académica, debían tener conocimiento de cómo efectuar el proceso de evaluación, pues lo contrario puso en riesgo la influencia formativa.

En esta línea Yiend et al. (2014) en Reino Unido, ante las dudas evidenciadas de trabajos anteriores sobre la preparación de los pares para hacer la evaluación, el aporte de retroalimentación y si realmente constituye un catalizador del desarrollo profesional docente, realizaron su estudio utilizando un modelo híbrido de observación sobre la enseñanza. Este es un modelo de orientación y desarrollo profesional que incorpora a un experto-investigador y a un docente colaborativo con el que frecuentemente se observan recíprocamente en el contexto de la disciplina.

Los resultados mostraron que la práctica se modifica según las motivaciones y la retroalimentación que hacen los estudiantes. Pero en el criterio de los autores, el concebir programas de evaluación de pares con esta organización supone consecuencias negativas, porque estar bajo la presión de la evaluación de un experto, que lo hace de manera experimental, puede provocar una situación estresante. Y positivas, porque es un camino formativo para docente que pertenecen a disciplinas diferentes a la Pedagogía, al mismo tiempo posibilita involucrar al docente en la investigación al estar interactuando con un experto en su área.

Una revisión sistemática realizada por investigadores de Malasia y Estados Unidos Thomas et al. (2014) mostró las barreras y beneficios de la revisión por pares en el desarrollo de los miembros de la facultad, pero la síntesis descriptiva dejó de ver la necesidad de que en esa evaluación de la enseñanza, se incluyeran otras cuestiones porque pueden entorpecer el proceso de evaluación: minimizar el temor a ser vistos por otros de su misma área, el impacto negativo de la retroalimentación porque todavía se ve a la crítica contraria al desarrollo profesional, desconfianza en la experiencia del evaluador; así como esclarecer la representación que tienen evaluados y pares evaluadores de lo que es una enseñanza efectiva.

No obstante, a pesar de las barreras se resaltan los beneficios relacionados con una dimensión que, a juicio de los autores es una de más favorecidas: autorreflexión y reflexión sobre la retroalimentación entre pares porque ayuda a los profesores a comprender, relacionar, aprender y enseñar filosofías de enseñanza de distintas disciplinas y en la amalgama de la colaboración interculturales en contextos académicos diversos para innovar la práctica docente.

Un proceso y una herramienta *suigeneris* para realizar la evaluación de pares en una facultad de medicina en Estados Unidos fue presentada en la investigación de Wellein et al. (2009) para evaluar la enseñanza (objetivos, organización, contenidos, estilo de presentación y relación con los estudiantes) y documentar el desempeño del docente. En este caso, antes hubo una preparación a evaluados y evaluadores y dentro de lo cual constó un documento que establecía las características deseadas de la enseñanza por los más experimentados. La Escala de Likert utilizada por tres sujetos diferentes fue aprobada por todos miembros de la facultad, lo que adjudica un papel esencial a la participación de todos, cuya visión holística del desempeño docente fue reconocida de principio a fin del proceso.

Los autores y participantes reconocen la valía del proceso, no obstante, también reconocen que se requiere completar la información desde distintas perspectivas, lo que supone que no sean únicamente los pares los que evalúen al docente y que los líderes

académicos de cada grupo organicen la discusión científica alrededor de la disciplina y el desarrollo de su didáctica. La relevancia de esta idea radica en tomar en cuenta las particularidades de las áreas del conocimiento aun cuando hay características generales de lo que se espera de la docencia en la educación superior. Establecer un sistema único de evaluación por las áreas del conocimiento tendría particular relevancia en el desarrollo profesional de los docentes.

Siguiendo esta línea de la colaboración, en Chile hay una fuerte demanda de construir saberes didácticos desde el diálogo entre homólogos, aunque esta paridad no se dé en el amplio sentido de la palabra y se disipe el objetivo por la hegemonía de un grupo sobre otro. Por eso, se organiza con tendencia a lograr una discusión que articule identidades académicas y saberes profesionales para atender la complejidad de la práctica profesional consensuada que finalice en crecimiento y mejora. Recientemente, la evaluación formativa entre pares se consideró válida cuando un profesor experimentado e informado guía el desarrollo profesional mediante elementos significativos y de orden más complejo en el sentido de la gestión y retroalimentación que perfecciona la enseñanza (Contreras, 2018). Este autor propuso un ciclo de trabajo entre pares que comparten las mismas áreas del conocimiento e incluye: 1) reunión de pre observación; 2) registro de la observación de la didáctica de clases; 3) informe; 4) reunión de post observación; 5) informe final, cuyo eje central pasa por la experiencia de provocar la reflexión del profesor sobre su docencia y los resultados logrados en el aprendizaje de sus estudiantes.

En Canadá, una revisión más reciente realizada por Hamel y Viau-Guay (2019) incluyó el uso del vídeo para apoyar el desarrollo de la práctica reflexiva en la formación inicial y continua de los docentes. Encontraron aspectos significativos en el papel de estas interacciones en las prácticas de los docentes en servicio que desarrollaron una reflexión colaborativa con compañeros. Los estudios indicaron que se produce una reflexión más sólida, porque hay un enfoque situado más en los alumnos y su aprendizaje que en ellos mismos. Al mismo tiempo, la valía del aprendizaje colectivo del profesorado que se fomenta en la comunidad de profesores, fomenta la conciencia crítica de los participantes para darse cuenta del estado de desarrollo de sus habilidades. Evaluar la reflexión individual y también colectiva de la docencia a través de la observación del vídeo, como mecanismo de formación y capacitación del profesorado, cambia la modalidad tradicional formativa mediante cursos. Sin embargo, esto pone en perspectiva el nivel de relaciones interpersonales de los docentes con sus pares para lograr concretar y documentar este aprendizaje con autonomía desde el punto de vista de los propios actores.

En la universidad australiana, tres estudios abordaron la revisión por pares pues, tiene una connotación especial para el desarrollo profesional docente y las prácticas de enseñanza excelentes. El par es definido como "colegas académicos que dan y reciben retroalimentación sobre la enseñanza" (Grainger et al., 2016, p. 1), lo cual deja abierta la posibilidad de dialogar en igualdad de condiciones en un modelo de enseñanza asistida por pares. Georgiou et al. (2018) orientan cuestiones pedagógicas y didácticas del aprendizaje y la enseñanza. Un elemento distintivo en estas contribuciones es la secuencialidad en la forma de integrar varios métodos como el taller, observación, reuniones y el desarrollo de un plan para la mejora a partir de la práctica de la reflexiva-crítica y la colaboración en la tutoría de colegas. Este aspecto tiene impacto en el desarrollo prospectivo porque el hecho de planificar acciones de mejora pone al docente en situación de cambio, sobre todo cuando son comprendidos y concientizados los aspectos de mejora.

El análisis narrativo de 20 profesores universitarios en Portugal, también apoyó el trabajo de interacción entre pares por sus aportaciones significativas en el proceso de retroalimentación a la docencia. Se da una forma especial de mejora a través de la experiencia afectiva de mirarse entre iguales, de exponer certezas, miedos, lo cual hace la diferencia entre control rutinario de la enseñanza y la supervisión (Olivera & Costa-Lobo, 2019). Esta información se registra por el gestor responsable con propósitos de la mejora evolutiva y del aporte de los pares en la reflexión, retroalimentación y en consecuencia la mejora del aprendizaje de los estudiantes en el aula.

De este análisis se deriva que, aunque hay discrepancias manifiestas entre los diferentes autores y condiciones necesarias para la organización en la práctica de la evaluación por pares, la balanza se inclina más en los hallazgos a tomarla como una de las más valiosas para transformar las prácticas de enseñanza y favorecer el desarrollo profesional de los profesores.

La evaluación por varios de los sujetos mencionados anteriormente constituye un nivel superior que facilita de una mejor manera el desarrollo profesional docente.

Elizalde y Reyes (2008) incorporan su visión participativa de la evaluación a partir de la conformación de programas que reúnen datos recopilados desde varias fuentes: los estudiantes, los pares académicos y el propio docente. En su criterio, la evaluación de pares debe llevarse a cabo en aspectos tensionantes tales como: reflexión sobre el contexto de aprendizaje y los factores que lo promueven, los procesos y sistemas de trabajo colaborativo involucrado; discusión de propuestas, alternativas a poner en práctica, incorporar y evaluar los cambios en la práctica y producir recursos necesarios para el aprendizaje del estudiante. El énfasis se puso en el carácter de proceso convenido entre el par-docente y las condiciones que debe preparar el directivo para provocar espacios de discusión pedagógica.

Dentro de estas condiciones, es necesario crear un entorno inmediato de motivación entre los compañeros que puedan discutir profesionalmente de pedagogía y didáctica. Esto favorece el intercambio de experiencias, buenas prácticas docentes, así como la filosofía de cada uno. En el contexto de los profesores universitarios este intercambio comunicativo puede dar lugar situaciones conflictivas, acuerdos y desacuerdos, pero en última instancia se produce una contradicción que impulsa el desarrollo de los implicados.

Los planteamientos de Xu (2012) en China; Mas (2014) en España y de Jara y Díaz López (2017) en Colombia se orientan en esta misma línea con respecto al uso de múltiples actores complementarios a la evaluación del estudiante. Para Xu (2012), la consecución en un sistema de retroalimentación, que utiliza múltiples fuentes de datos provenientes de distintos sujetos, podría resultar crítica, pero al mismo tiempo constructiva. Para documentar el rendimiento y proporcionar una visión integral del desempeño de los docentes se requiere de las valoraciones de los estudiantes, las calificaciones de pares, autoevaluación por el docente, calificaciones de los administradores, premios a la enseñanza, entre otros. La tensión de su estudio estuvo en la forma de establecer un sistema de evaluación multidimensional que integre los méritos procedentes de los diferentes enfoques de calificación con datos fiables, eficaces y equitativos en el sistema de evaluación.

Este estudio, en su contenido, refiere a las dimensiones de la enseñanza relacionadas con las metodologías que debían evaluarse a los docentes por los estudiantes e introduce que la evaluación de los pares se haga por otras instituciones, lo que sin duda reduce el sesgo producido por la cercanía de los docentes de una misma facultad,

pero limita las relaciones comunicativas y empáticas necesario para entablar discusiones académicas, científicas y pedagógicas. En el criterio de los autores, los procesos evaluativos por especialistas ajenos a la universidad pueden ser tensionantes y no cumplir con la esencia de la discusión y transformación docente.

La inserción de las universidades españolas en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) modificó las funciones asignadas y con ello el requerimiento de adquirir y/o desarrollar nuevas competencias para dar respuesta a estas exigencias. La investigación fue una de las construidas por Mas (2014) quien delimitó el perfil competencial de esta función: diseñar, desarrollar y evaluar proyectos de investigación; organizar y gestionar eventos científicos; elaborar material científico; comunicar y difundir avances científicos. Para hacerlo, realizó una investigación en la que trianguló diferentes fuentes de información (profesores, expertos y alumnos). Esta práctica investigativa del autor en la que se sigue una perspectiva de construcción del perfil protagonizada por los propios participantes de la evaluación los empodera hacia la transformación del desempeño. Implica la práctica de la crítica, el respeto y sobre todo la participación grupal como recurso de desarrollo individual.

En el caso de Colombia, según Jara y Díaz-López (2017) la imposición en la recolección de evidencias de cumplimientos de funciones con el fin de medir los resultados del rendimiento estudiantil, profesoral e institucional propio de siglo XXI, en muchos países de la región debe dar paso a la racionalidad crítica y reflexiva de los procesos universitarios desde la evaluación participativa. Sitúa esta concepción en el contexto de las políticas de evaluación del desempeño en cada universidad desde las múltiples funciones donde todas tengan la misma importancia. Esta idea de equiparar los pesos releva el carácter sistémico de las funciones sustantivas, dar más peso a una que a otras hace necesariamente un proceso desigual que influye negativamente tanto en el docente, de los estudiantes y de la universidad como institución. Otra idea relevante en este estudio es que los participantes junto al docente generen conocimiento pedagógico y una permanente retroalimentación, lo que pone al docente en situación de aprendizaje y crecimiento con los demás.

La experiencia de la Universidad de Laguna en España en la evaluación docente favorece también la visión participativa. El programa *Docentia-ULL* se lleva a cabo a través de la triangulación de tres fuentes de información: cuestionario de satisfacción del alumnado, el informe de sus responsables académicos y el autoinforme de méritos del propio docente en las tres dimensiones del modelo propuesto por ANECA a nivel nacional (Planificación de la enseñanza, desarrollo de la docencia y resultados e innovación). El modelo distingue de mejor manera entre el profesor excelente, notable, el que cumple y el que no. Existía un desbalance en la prioridad a distintas dimensiones dentro de la función docente. A partir de las modificaciones realizadas en los pesos asignados a cada una de las dimensiones de la función docente, se consiguió relevar la valoración del compromiso del profesorado con la formación y la innovación educativa, disminuir el peso de evaluación de las obligaciones docentes burocráticas, mientras que los resultados de satisfacción del alumnado y de los responsables académicos pasan a actuar como requisito independiente de los méritos del docente en la evaluación (Isla- Díaz et al., 2018).

Ciertamente, este estudio viene en la línea del anterior con respecto al peso otorgado a las diferentes dimensiones. Relevar la valoración del compromiso del profesorado con la formación y la innovación educativa hace necesariamente que se preste más atención a la investigación pedagógica e innovación en el aula, lo que podría modificar el criterio desfavorable de los estudiantes hallado por Hortigüela et al. (2017) relacio-

nado con el tiempo que dedican los docentes a la investigación y la calidad de la docencia. Otra cuestión significativa es la alusión al hecho de la participación de líderes o gestores académicos en la evaluación del docente, encontrada en esta revisión solo en el trabajo de Wellein et al. (2009) y el de Xu (2012), aspecto que nos parece vital no solo desde el punto de este sujeto como evaluador de algunas dimensiones sino también en aglutinar a todos los participantes de manera coherente.

Finalmente, Escudero (2019) describe la diversidad de áreas de actuación, contenidos, objetivos de la evaluación aportada por los diferentes enfoques, reconoce que es una tarea especialmente compleja desde los puntos de vista conceptual y empírico. Ante ello, propone una serie de métodos, fuentes y estrategias desde los diferentes actores de la comunidad educativa. Se corrobora en este estudio el carácter participativo, investigativo y formativo de la evaluación docente como premisa del perfeccionamiento profesional y educativo.

De este análisis, se deriva las contribuciones indistintas entre los docente-pares-estudiantes, todos como sujetos claves en la evaluación docente. Queda planteado visiblemente en algunas contribuciones las dimensiones que están evaluando, en otras no tanto, porque más se refiere a los sujetos que deben completar los datos y a los métodos necesarios a utilizar. Pero una condición organizativa necesarias para la práctica es que los gestores puedan direccionar este proceso científicamente y no está claro la acción aglutinadora del gestor, lo que marca una ruta investigativa para pautar en teoría y en la práctica la participación coordinada entre todos los sujetos. Son los gestores los que pueden, reunir a los participantes, acopiar los datos y triangular la información para develar las necesidades formativas del docente y a la vez sus potencialidades en beneficio del grupo.

La literatura en estudio muestra visiblemente la parcelación y el sesgo en la recogida de los datos, procedentes de los diferentes sujetos que evalúan al docente, con tendencia a complejizar este proceso por la mixtura de varios métodos cuantitativos y cualitativos. A su vez, existe una limitada evidencia del proceso de triangulación de los datos en la evaluación participativa.

En la evaluación docente por estudiantes, en los artículos en estudio, el cuestionario cuantitativo fue el instrumento que se empleó de manera invariante en la evaluación docente. Para algunos autores tiene una alta relevancia por el papel fundamental que juega en el mantenimiento de la calidad universitaria (Jornet et al., 2011). Un estudio en Portugal confirmó la fiabilidad y consistencia (Moreira & Santos, 2016). Los autores demostraron el apropiado uso de la herramienta *Student's Evaluation of Educational Quality* (SEEQ) para evaluar la calidad educativa por los estudiantes. Esta fue validada por estudiantes y profesores mostrando la concordancia entre estos.

Contrario a este criterio, hay un amplio número de estudios que muestran las razones de su baja relevancia tanto en la mejora de aprendizaje del estudiante como su uso con propósitos de desarrollo profesional. Entre las tantas razones, una es el anonimato porque aleja al estudiante de su rol en este proceso, lo hace, muchas veces, sin compromiso o con la intensión represiva hacia el docente, sobre todo porque muchos tienen la intención de fiscalizar su actividad (Hornstein & Edmond, 2017; Spooren et al., 2013; Spooren & Van, 2012), aunque en las últimas décadas las políticas de evaluación traten de enfocarlo con propósitos de mejora. Por tanto, no ofrece la garantía de altas tasas de respuestas y la sinceridad de los participantes.

Las investigaciones sobre el sesgo de los cuestionarios descubren las múltiples razones por las cuales estos resultados no son útiles ni en el desarrollo de la enseñanza, ni

en el desarrollo profesional docente. Esto se debe al bajo apoyo para dar seguimiento a las observaciones, la irrelevancia de los resultados en la retroalimentación, un número cuantitativo rígido que se presta para asociaciones que no reflejan la complejidad de lo evaluado, una infranqueable creencia del profesorado en que su aplicación es solo para tener los controles requeridos en las macropolítica, y finalmente lo incontables que se vuelven las diferencias en evaluaciones asignadas a profesores de un área del conocimiento con respecto a otras, aspecto demostrado en el estudio de Uttl y Smibert (2017) en Estados Unidos.

En cambio, parece ser que últimamente se piensa seriamente que la evaluación con los estudiantes tendrá mejores efectos cuando se les involucra en diálogos abiertos, francos en los que se discutan cuáles son realmente los aspectos que favorecen o limitan el desarrollo profesional del estudiante en su enseñanza y los que concierne al desarrollo docente (Borch et al., 2020). De esta forma, la propuesta más loable es la evaluación cuantitativa triangulada con los métodos cualitativos de recogida de datos en estudiantes (Steyn et al., 2019).

En contraste con los criterios desfavorables que se tienen de la aplicación de cuestionarios a estudiantes, este es uno de los métodos que más influye en la percepción que el docente tiene sobre su trabajo y que forman parte de la autoevaluación docente (autoevaluación-autorreflexión), los cuales tiene una notoria incidencia en el desarrollo del pensamiento crítico del profesorado y la mejora de la innovación (Kalk et al., 2014). Las contribuciones manifiestan los métodos usados en la validación de cuestionarios. Pero independiente a los criterios de validez de los instrumentos es importante tomar en consideración factores asociados al nivel de honestidad que se posea para contestar sobre todo cuando el profesorado se ve presionado porque estos resultados se utilizan en procesos de promoción y permanencia en el sistema.

Un complemento al cuestionario mencionado en algunas contribuciones es el portafolio de la enseñanza. Según Jarauta y Bozu (2013) muestra sólidas evidencias sobre actividad pedagógica profesional, facilita la sistematización del conocimiento pedagógico y en ese proceso de reflexión documentado sobre la propia práctica docente se crea un aprendizaje auténtico que propulsa el desarrollo profesional del docente durante un breve periodo de tiempo. Los autores insisten en que cuando estas reflexiones son compartidas con otros colegas se pondera su valor como método efectivo de evaluación y mejora profesional sobre todo de docentes noveles de disciplinas distintas a la Pedagogía. Esta práctica de uso del portafolio de la enseñanza es defendida también por Elizalde y Reyes (2008) porque reflejan las reflexiones y el pensamiento del profesor sobre los métodos, recursos, estrategias evaluativas y pueden discutirse técnicamente con los pares, resultando de gran utilidad para el progreso profesional del docente. Estos resultados pueden utilizarse con fines de autodiagnóstico por el propio docente, formativos por los pares y sumativos por los gestores.

En ese sentido, el examen de las prácticas y su transformación basada en la evaluación de pares haciendo uso de programas de formación mostraron su valía. Su ejecución en las universidades de Australia incluye a la observación contenida en un ciclo con antes, durante y un después de forma procesal. Sobre todo, porque los participantes también deben observar a los demás (Georgiou et al., 2018; Grainger et al., 2016). Además, Barnard et al. (2014) incorpora cómo el liderazgo académico distribuido puede establecer una cultura de examen entre pares para evaluar la enseñanza que facilite el cambio compartido, responsable en las personas que trabajan juntas porque unen iniciativas y experiencia. Un elemento sustancial es investigación de acción de planificación, acción, observación y reflexión.

Mientras que, Yiend et al. (2014) en Reino Unido estudian el proceso de formación de pares de individualizado, es decir, el docente solo interactúa con un experto y otro docente de la misma disciplina para ganar mejores aportes en la retroalimentación. Sin embargo, también en Reino Unido, Thampy et al. (2015) informan sobre una evaluación cualitativa con propósitos formativos apoyado por pares. Interesa destacar la intención de triangular datos con la finalidad de minimizar el sesgo producido en la evaluación de estudiantes y el proceso de negociación antes de iniciar el proceso tanto con los docentes que participaría como de los estudiantes. Se aplicaron 12 observaciones durante un año, luego se trianguló con entrevistas semiestructuradas a estudiantes externos al experimento.

La observación también puede hacerse a través de la grabación de vídeos que permitan una observación detallada de las prácticas áulicas, el autoanálisis consigo mismo y con los demás para determinar los aspectos a ser mejorados. Si bien en la literatura no se advierte de la validación de estos para su uso, en la evaluación de pares coincidimos con Hamel y Viau-Guay (2019) que ofrece la flexibilidad suficiente para adaptarse a los distintos estilos de enseñanza y niveles de desarrollo de los docentes.

Resumiendo, este acápite, aun cuando es una regularidad el uso de cuestionarios, escalas de Likert presentados con criterios de validez y consistencia, sigue siendo una tensión sin resolver los sesgos que pueden enmascarar los resultados reales y su aporte al desarrollo profesional docente. Asimismo, las contribuciones del uso de la observación *in situ* o a través de vídeos, así como de los portafolios de la enseñanza dejan por sentado su aporte en la autoevaluación, reflexión e innovación de los propios docentes y de los pares para potenciar los procesos de investigación. En la literatura utilizada en el estudio no se encontraron trabajos referidos al uso del cuasi-experimento o pruebas de pre y post, la investigación acción como método que propician el examen de las prácticas y su transformación basada en la recogida de datos que utiliza los grupos focales, entrevistas semiestructuradas, cuestión que a nuestro juicio es complementaria en la investigación evaluativa.

Discusión y conclusiones

Llegado a este punto se entiende que: 1) existen tensiones en cuanto a la desintegración y desequilibrio en los aportes de cada participante al desarrollo profesional docente; 2) hay predominio en la evaluación de dimensiones similares por todos los participantes relacionados esencialmente con la docencia y la investigación, quedando sin relevancia un número importante de dimensiones, características y aptitudes del docente que aportan al desarrollo profesional; 3) el empleo de métodos que responde a esta segmentación por participante sin que se pueda lograr una coherencia metodológica para una práctica de evaluación relevante en aspectos de formación y desarrollo profesional del docente. De ahí que ponemos tres puntos en discusión:

Un primer punto se relaciona con la relevancia que ha adquirido la participación del propio docente y los pares en la última década sin que se muestre la manera en que los aportes de cada uno puedan integrarse armónicamente a la tradicional y predominante evaluación del estudiante.

Las contribuciones muestran marcadamente las aportaciones individuales y las posibilidades reales de cada sujeto evaluador de emitir juicios críticos valorativos sobre la actividad docente e investigativa fundamentalmente. La evaluación de estudiantes predomina en el número total de estudios encontrados con escasos argumentos so-

bre su influencia en desarrollo profesional del docente y pesos que desequilibran el aporte de los demás participantes. En este sentido, hay opiniones divididas de acuerdo a este criterio, unos piensan que la evaluación docente no contribuye al desarrollo profesional debido al sesgo causado por: diferencias en las disciplinas que imparten los docentes, su género y las calificaciones que le otorgan a los estudiantes (Aguilar et al., 2014; De Juanas & Beltrán, 2014; Kember & Leung, 2011). Esta evidencia desfavorece a docentes que imparten disciplinas que se diferencian por su naturaleza epistemológica, los hombres valoran mejor el trabajo que las mujeres y aquellos que tienen estudiantes desaprobados con mayor probabilidad tienen resultados mucho más bajos.

Otros consideran a esta como una de las mejores fuentes para obtener información valiosa sobre el desempeño docente en el aula (Márquez & Madueño, 2016), pero en nuestro criterio no deben existir desequilibrios en las ponderaciones de otros actores de la evaluación. También existen quienes adaptan modelos de cuestionarios de un país a otro como es el caso de la Universidad de Concepción en Chile que aplica en Modelo Compound adaptado del contexto español (González et al., 2016). Esta puede ser una opción para contextos con escasos estudios sobre la temática, pero riesgosa por las diferencias culturales y del propio nivel de desarrollo del profesorado.

En el caso de la evaluación de pares de la docencia Iqbal (2014) encontró que, la percepción positiva sobre su relevancia estudiada en 30 docentes universitarios de Canadá era prácticamente inexistente. Todo ello, como consecuencia de priorizar el cumplimiento de la productividad académica y por la preocupación de los docentes por la falta de preparación de los pares para evaluar a otros, lo cual genera desconfianza en la fiabilidad, los resultados y la no delimitación de criterios a tener en cuenta en una auténtica evaluación que les genere crecimiento profesional, sobre todo, en el ámbito de la docencia. Tampoco Levander y Riis (2016) pudieron ser concluyentes sobre el aporte de los pares por la falta de preparación de estos para asumir el proceso de revisión, lo que supone la necesidad de una preparación de los pares para la garantía de calidad de este proceso.

No obstante, cuando se avanza en la revisión de la literatura, hay una tendencia a buscar que el docente compare la percepción de su enseñanza con lo requerido en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Akram & Zepeda, 2015; Fernández-Fernández et al., 2016) Adicionalmente, el criterio de los pares/o expertos es importante para provocar un desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico que deleve fortalezas y debilidades de su práctica docente. Aprovechar este espacio también para la formación de grupos de investigación formativa que, al mismo tiempo que indaguen en el área de conocimiento, lo hagan en el proceso de enseñanza aprendizaje de esa área debe priorizarse. El propósito no es solo la mejora personal-profesional, sino también la calidad universitaria en general (Gómez & Valdés, 2019). Por tanto, integrar y equilibrar los aportes se vuelve indispensable.

El requerimiento del enfoque participativo de varios sujetos implica la necesidad de integración entre los aportes de cada uno. Por eso, el protagonismo del gestor es fundamental para la continuidad y evaluación de la evolución del profesorado. Sin embargo, la poca presencia de investigaciones que connoten el papel de los gestores en la evaluación docente es significativa. Esto puede estar asociado con dos razones: 1) los continuos cambios de administración, lo cual supone una dinámica de adaptación del docente permanentemente a la nueva administración, sin que ello represente su desarrollo profesional en corto y mediano plazo (Rueda, 2008); 2) las dinámicas de cambio en la Educación Superior transcurren demasiado rápido, cuestión que pone al

gestor en la incertidumbre de cumplir lo establecido sin otro objetivo que no sea el cumplimiento de obligaciones, aunque vaya en contra de fortalecer una auténtica cultura de crecimiento profesional que trascienda la protección habitual de los gestores de la imagen institucional (Aravena & Quiroga, 2018; Rueda, 2008).

Esto trae consigo el reto de orientar la investigación a la elaboración de una ruta teórica y metodológica para lograr la coherencia en la colaboración de cada participante donde sea el gestor quien haga de la evaluación un proceso investigativo y de crecimiento profesional.

El segundo punto de análisis centra su objetivo en el consenso de la comunidad científica hacia la evaluación de determinadas dimensiones que propician el desarrollo profesional en mayor y en menor medida.

En este sentido, asociado a la docencia, la competencia didáctica alcanza el consenso de lo que se evalúa invariablemente: planificación de la docencia, las metodologías de enseñanza, uso de medios y recursos Tic, así como la comunicación docente - estudiante. Esto puede estar asociado a la naturaleza de la actividad profesional, en la cual la función docente ha sido la atribuida históricamente al establecimiento de mecanismos de comunicación asertivos con los estudiantes dado su protagonismo tradicional en la evaluación.

Lo apreciado en la literatura es que se evalúan desde distintos puntos de vista una misma dimensión y con diferentes niveles de profundidad por la procedencia de cada participante. Esto es natural entendiendo la preparación de los diferentes sujetos que participan a la hora de evaluar una determinada dimensión como lo es la didáctica (evaluada por estudiantes y por los pares) por poner un ejemplo. Tampoco puede olvidarse la impregna la subjetividad que cada uno impregna al proceso y los sesgos asociados a esto.

La evaluación de la competencia comunicativa, la crítica y reflexión sobre el modo de actuación y la innovación educativa es un consenso en la literatura; son evaluadas con una alta frecuencia con más énfasis desde los propios docentes y los pares. Aspecto que proviene posiblemente de las exigencias de mejora continua del proceso de enseñanza, en la cual juega un papel importante la comunicación con otros (Pompa & Pérez, 2015).

Es una opción validada para la construcción de saberes didácticos desde el diálogo compartido entre homólogos, la discusión profesional que articule identidades académicas y saberes profesionales para atender la complejidad de la práctica profesional que contribuya al crecimiento (Hawes & Troncoso, 2006). Las contribuciones documentan mucho más el proceso de reflexión colaborativa sobre la práctica docente y su retroalimentación en el contexto del diálogo académico de toda la comunidad educativa como esencialmente válido no solo para el desarrollo profesional del docente, sino también para alcanzar un desarrollo organizacional caracterizado por la renovación (Garbanzo-Vargas, 2016; Searle et al., 2016; Yan, 2017).

Independiente a los argumentos expuestos sobre la valía de la investigación vinculada a la práctica de la enseñanza, la investigación está altamente apreciada por los propios docentes, resultados que atribuimos a las fuertes presiones que reciben por publicar resultados de impacto en el área del conocimiento de la cual son especialistas. De hecho, de esto dependen los indicadores de acreditación universitaria y la categorización de estas en los diferentes rankings. No hay una relación apreciable entre la docen-

cia-investigación e innovación docente-investigación de impacto. Parecen ser cuestiones separadas, excluyentes y con pesos diferentes (Jalbert, 2019; Simon et al., 2017).

Sorprende que, las características personales y actitudinales difieren en su frecuencia de evaluación entre un participante y otro. Los estudiantes evalúan un mayor número de características y actitudes en los docentes. Esto se atribuye posiblemente en nuestro criterio, a las necesidades de su acercamiento al docente, ganarse su empatía en función de una comunicación asertiva, atención personalizada en el aprendizaje y el logro de altas calificaciones. Hay una baja presencia de estas en las contribuciones autoevaluadas por el docente asociadas, quizás a las dificultades de autoreconocimiento de sus propias características y en la evaluación de pares están ausentes (Contreras, 2018; Olivera & Costa-Lobo, 2019).

La frecuencia con la que se evalúan las dimensiones de la evaluación por los sujetos implicados es diferente. En algunas contribuciones de forma aislada quedan fuera otras dimensiones que estaban presentes en una y en otras no. En nuestro criterio, su evaluación también daría cuenta del desarrollo profesional alcanzado por el docente porque son básicas en el desempeño de las funciones profesionales. Así, por ejemplo, se encontraron dentro de la docencia: las relaciones intra e interdisciplinaria; uso del lenguaje técnico; calidad de los ejemplos utilizados en las actividades de aprendizaje que informan de la vinculación con el contexto; la retroalimentación y la tutoría que tiene distintos aportes cuando la hace el docente al estudiante y cuando la realiza el par al docente. Algo que también llama la atención es que dentro de la dimensión docente no es evaluada su competencia para diagnosticar el aprendizaje, siendo este un aspecto clave desde el inicio del proceso de enseñanza (Klug et al., 2016).

Desde la investigación escasamente se encontró en algunas contribuciones: capacidades de trabajo del docente con la información científica; el desarrollo de proyectos con estudiantes que indica de la investigación formativa y desde la gestión solo en una contribución se visualiza su evaluación vista en dos sentidos; uno, desde las actividades del docente que asegura el aprendizaje y el otro desde las actividades que mejoran los procesos institucionales (Ruiz-Corbella & Aguilar-Feijoo, 2017). Otra cuestión llamativa es que las características y actitudes esenciales que caracterizan la labor docente universitaria encontradas en contribuciones únicas fueron el conocimiento de sí mismo, perseverancia, colaboración, creatividad, la flexibilidad y compromiso del docente.

Esto trae consigo un segundo reto: orientar la investigación al estudio profundo de las funciones profesionales del docente, los niveles de integración existentes entre ellas, así como las características y actitudes del docente que permitan determinar con exactitud el contenido dimensional de la evaluación que propicie el desarrollo profesional, así como el equilibrio en los pesos de cada una.

Un tercer punto para la discusión es la dificultad metodológica que supone la articulación de dimensiones a evaluar, métodos a emplear y sujetos participantes.

El diseño de instrumentos que favorezcan la frecuencia de aparición de los datos sobre las diferentes dimensiones y sujetos participantes, así como los procedimientos para su triangulación y la preparación de todos los agentes para evaluar constituyen el desafío de la investigación evaluativa. Todo ello, unido a las acciones que disminuyan los factores causales del sesgo en los distintos instrumento y sujetos. La literatura en estudio revela el nodo crítico que representa la integralidad del cumplimiento de las funciones profesionales (docencia, investigación- vinculación y gestión en unidad con las características personales y actitudinales del docente) y con ello el alto número

de dimensiones a evaluar, instrumento a utilizar y sujetos a intervenir. Comprender a este proceso como uno de los ámbitos de la investigación evaluativa, contribuye a trazar la ruta hacia la mejora de la calidad de todo el sistema universitario de manera sustentable (Cancino & Márquez, 2015; Escudero, 2019).

La literatura refleja que uno de los métodos generalizados es el cuestionario en el caso de los estudiantes con mucho interés en evaluar la satisfacción del estudiante. A raíz del desarrollo tecnológico se hacen en línea, lo que pone en duda su calidad ante las bajas tasas de respuesta como demostró Spooren y Van (2012). Tampoco se sabe si responde sinceramente por temor a represalias de los docentes (Abiodun & Aremu, 2012). Y en el caso de la evaluación de pares y del propio docente, además de escalas de Likert, se utilizan los métodos cualitativos como las observaciones, análisis de portafolios y entrevistas. Tanto en unos como en otros se pueden producir los sesgos propios de la subjetividad humana y otorgar pesos desproporcionados y calificaciones inadecuadas dependiendo en cada sistema educativo y la concepción que se tenga de la evaluación del docente en cada universidad (Aguilar et al., 2014). Como se ha mencionado desde el inicio de este trabajo, el hecho de que varios sujetos evalúen al docente y con ello el uso de varios métodos e instrumentos es consustancial al desarrollo profesional y hacen necesariamente de este proceso una investigación mixta compleja que, implica la utilización de múltiples métodos cuantitativos y cualitativos (De Diego & Rueda, 2012; Elizalde & Reyes, 2008; Escudero, 2019; Suárez et al., 2019). Pero no hay evidencia visible en la literatura de los mecanismos de triangulación de los datos que faciliten al gestor su aplicación eficaz.

Esto trae consigo un tercer reto: el diseño metodológico que integre los métodos mixtos y los procedimientos de recogida de los datos, su análisis triangulado de manera que sitúe los aspectos relevantes para la formación y desarrollo profesional del docente.

El enfoque participativo- colaborativo como concepción teórica puede ser utilizado para transformar las prácticas de desarrollo profesional docente, de los estudiantes y el avance de las universidades, pues por su esencia, deja atrás la visión tecnocrática e instrumental útil únicamente en procesos de rendición de cuentas para acoger enfoques inclusivos y contextuales que permiten un acoplamiento de los participantes. Se erige como una investigación basada en las relaciones sociales entre los evaluadores y los grupos de interés de ese contexto porque viven las mismas problemáticas y satisfacciones. Es a través del diálogo y la discusión profesional que este proceso conduce a la mejora de la calidad profesional del docente.

Sin embargo, creemos que esta investigación proporciona un análisis que tensiona en gran medida el supuesto teórico y práctico de la participación colaborativa en el proceso de evaluación del profesorado. Los hallazgos de los investigadores sin duda aportan al campo de la evaluación docente, pero en la mayoría de los estudios muestran la particularidad de cada participante y la minoría evidencia la necesidad de complementar los datos con otros sujetos y cómo hacerlo. Al hilo de esta realidad, la literatura a nivel mundial, reflejó cuatro ejes fundamentales que precisan las dimensiones y métodos utilizados en la evaluación docente por cada sujeto participante y desde estos se comprenden sus contribuciones de manera aisladas al desarrollo profesional docente e institucional.

Los investigadores que deseen ampliar la investigación evaluativa del docente universitario podrán hacerlo develando, quizás, principios y condiciones para crear espacios que faciliten el debate reflexivo entre los diferentes sujetos participantes, el docente

evaluado y el gestor. Asimismo, desde la búsqueda de metodologías mixtas transversales y longitudinales que, primero en las evaluaciones periódicas integren de mejor manera los aportes de cada participante en la integralidad que debe existir entre las dimensiones de la docencia, investigación- vinculación con la sociedad y la gestión con énfasis en el uso de la tecnología como medios imprescindible en el contexto internacional y las características personales y actitudinales; segundo, se visualice el proceso evolutivo en espiral del desarrollo profesional del docente.

Otra tensión, que abre una brecha para la investigación es la baja presencia en la literatura de la gestión directiva sobre los procedimientos para la práctica de la evaluación colaborativa, atribuida posiblemente a la ausencia de una cultura de evaluación gestionada con la aplicación de métodos mixtos de investigación (Suárez et al., 2019) y a la falta de preparación de todos los participantes y del gestor para liderar este proceso. Además, de los problemas propios de inestabilidad de los gestores, los status y relaciones interpersonales que comprometen la eficacia de las contribuciones.

También será necesario tomar en consideración las limitaciones de nuestro estudio. Una a nuestro juicio es que, a pesar de la delimitación por países, no se pudo llegar a conclusiones sobre la decisión de los investigadores de las distintas regiones o países donde se realizaron sobre las dimensiones y los métodos que emplearon. También, la amplitud del análisis dejó fuera el detalle de los significados de cada una de las dimensiones por cada participante, lo cual puede acarrear dificultades en la definición de indicadores contextuales con efectos contrarios a la coherencia que en teoría propone el enfoque participativo, su transparencia y credibilidad. Por tanto, indagar las percepciones que se tienen de las dimensiones a evaluar por cada participante resulta significativo para concebir en futuras investigaciones modelos de evaluación participativos y multidimensionales, con ello instrumentos de evaluación que recojan datos fidedignos acerca del docente en el contexto donde se evalúa que impulsen el progreso en el desarrollo profesional docente.

Referencias bibliográficas

- Abiodun, B., & Aremu, O. (2012). A revalidation of students' evaluation of teaching effectiveness rating scale. *The African Symposium: An online journal of the African Educational Research Network*, 12(2), 18-29.
- Aguilar, A. M., Carbonell, A., & Cisneros-Cohernour, E. J. (2014). La evaluación de la docencia en dos universidades públicas latinoamericanas: Cuba y México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2e), 65-73.
- Akram, M., & Zepeda, S. J. (2015). Development and Validation of a Teacher Self-assessment Instrument. *Journal of Research and Reflections in Education*, 9(2), 134-148.
- Aravena, F., & Quiroga, M. (2018). Autoetnografía y directivos docentes: una aproximación experiencial a las reformas educativas en Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 113-125. <http://dx.10.24320/redie.2018.20.2.1600>
- Barnard, A., Nash, R., McEvoy, K., Shannon, S., Waters, C., Rochester, S., & Bolt, S. (2014). LeAD-In: LeAD-In: a cultural change model for peer review of teaching in higher education. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 30-44. <http://dx.10.1080/07294360.2014.935931>
- Bilbao, A., & Villa, A. (2018). La competencia evaluativa como factor clave en la calidad docente: percepción de las/os maestras/os en la formación inicial. *Profesorado*.

Revista de Currículo y Formación de Profesorado, 22(4), 171-195. <http://dx.doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8412>

- Blair, E., & Valdez, K. (2014). Improving higher education practice through student evaluation systems: is the student voice being heard? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(7), 879-894. <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2013.875984>
- Borch, I., Sandvoll, R., & Risor, T. (2020). Discrepancies in purposes of student course evaluations: what does it mean to be "satisfied"? *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32, 83-102. <http://dx.10.1007/s11092-020-09315-x>
- Cancino, V. E., & Márquez, T. S. (2015). Evaluación de Desempeño de la Función Académica: Análisis de un Sistema en el Contexto Universitario Chileno. *Formación Universitaria*, 8(3), 35-46. <http://dx.10.4067/S0718-50062015000300005>
- Contreras, G. A. (2018). Retroalimentación por pares en la Docencia Universitaria. Una Alternativa de Evaluación Formativa. *Formación Universitaria*, 11(4), 83-94. <http://dx.10.4067/S0718-50062018000400083>
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Digby, R., Howe, A., Collier, C., & Hay, D. (2014). The roles and development needs of teachers to promote creativity: A systematic review of literatura. *Teaching and Teacher Education*, 41, 34-41. <http://dx.10.1016/j.tate.2014.03.003>
- De Diego, M., & Rueda, M. (2012). La evaluación docente en educación superior: uso de instrumentos de autoevaluación, planeación y evaluación por pares. *Voces y Silencios*, 7(2), 479-515. <http://dx.0.20511/pyr2019.v7n2.255>
- De Juanas, A., & Beltrán, J. A. (2014). Valoraciones de los estudiantes de ciencias de la educación sobre la calidad de la docencia universitaria. *Educación XX1*, 17(1), 59-82. <http://dx.10.5944/educxx1.17.1.1.0705>
- Dios, I., Calmaestra, J., & Rodríguez-Hidalgo, A. J. (2018). Validación de la escala de competencias docentes organizacionales y didácticas para educadores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(76), 281-302.
- Donado, A. C., Zerpa, C. E., & Ruiz, B. L. (2018). Academic Engagement, Academic Achievement, and Teacher Quality According to Gender: A Study with University Students from the Colombian Caribbean. *New directions for teaching and learning*, 156, 49-56. <http://dx.doi.org/10.1002/tl.20316>
- Eizagirre, A., Altuna, J., & Fernández, I. (2017). Prácticas de éxito en el desarrollo de competencias transversales en centros de Formación Profesional del País Vasco. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 293-308. <http://dx.doi.org/10.22550/REP75-2-2017-7>
- Elizalde, L., & Reyes, R. (2008). Elementos clave para la evaluación del desempeño de los docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(Esp), 1-13.
- Escobar, M. B. (2015). Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje. *AAKAT: Revista de Tecnología y Sociedad*, 0(8).
- Escudero, T. (2019). Evaluación del profesorado como camino directo hacia la mejora de la calidad educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 15-37. <http://dx.10.6018/rie.37.1.342521>
- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales*, II (96), 35-53.
- Fernández-Fernández, S., Arias-Blanco, J. M., Fernández-Alonso, R., Burguera-Condon, J., & Fernández-Raigoso, M. (2016). Pensamiento reflexivo e investigador en edu-

- cación. Aspectos a tener en cuenta en la formación del profesorado. *RELIEVE*, 22(2), 1-16. <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.2.8425>
- Ferreira, I., Urrútia, G., & Alonso-Coello, P. (2011). Systematic Reviews and Meta-Analysis: Scientific Rationale and Interpretation. *Revista Española de Cardiología*, 64(8), 688-696. <http://dx.doi:1016/j.recesp.2011.03.029>
- Garbanzo-Vargas, G. M. (2016). Desarrollo organizacional y los procesos de cambio en las instituciones educativas, un reto de la gestión de la educación. *Educación*, 40(1), 67-87. <http://dx.10.15517/revedu.v40i1.22534>
- Georgiou, H., Sharma, M., & Ling, A. (2018). Peer review of teaching: What features matter? A case study within STEM faculties. *Innovation in Education and Teaching International*, 55(2), 190-200. <http://dx.10.1080/14703297.2017.1342557>
- Gómez, L. F., & Valdés, M. G. (2019). La evaluación del desempeño docente en la educación superior. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 479-515. <http://dx.10.20511/pyr2019.v7n2.255>
- González, I., López, A., & Kroyer, N. (2016). Claves de Compround para la redefinición del modelo de evaluación de la calidad docente en la Universidad de Concepción. *Estudios Pedagógicos XLII*, (4), 69-85. <http://dx.10.4067/S0718-07052016000500005>
- Grainger, P., Crimmins, G., Burton, K., & Oprescu, F. (2016). Peer review of teaching (PRoT) in higher education – a practitioner’s reflection. *Reflective Practice*, 17(5), 523-534. <http://dx.10.1080/14623943.2016.1146581>
- Hamel, C., & Viau-Guay, A. (2019). Using video to support teachers’ reflective practice: A literatura review. *Cogent Education*, 6(1), 1-14. <http://dx.10.1080/2331186X.2019.1673689>.
- Hawes, G., & Troncoso, K. (2006). A propósito de evaluación por pares: la necesidad de sistematizar la evaluación y las prácticas docentes. *Perspectiva Educacional*, (48), 59-72.
- Hornstein, H., & Edmond, H. F. (2017). Student evaluations of teaching are an inadequate assessment tool for evaluating faculty performance. *Cogent Education*, 4, 1-8. <http://dx.10.1080/2331186X.2017.1304016>
- Hortigüela, D., Ausín, V., Delgado, V., & Abella, 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. <http://dx.10.1016/j.resu.2016.10.002>
- Iqbal, I. (2014). Don't tell it like it is: Preserving Collegiality in the Summative Peer Review of Teaching. *Canadian Journal of Higher Education*, 44(1), 108-124.
- Isla-Díaz, R., Marrero-Hernández, H., Hees, S. M., Díaz, I., Acosta, S., Pérez, M-V., & Blanco, M. (2018). Una mirada longitudinal: ¿Es el “Docentia” útil para la evaluación del profesorado universitario? *RELIEVE*, 24(2), 1-21. doi: <http://dx.10.7203/relieve.24.2.12142>.
- Jalbert, T. (2019). Relationships between business faculty teaching and research ratings. *Research in Higher Education Journal*, 36, 1-20.
- Jara, N. P., & Díaz-López, M. M. (2017). Políticas de evaluación del desempeño del docente universitario, mito o realidad. *Educación Médica Superior*, 31(2).
- Jarauta, B., & Bozu, Z. (2013). Portafolio docente y formación pedagógica inicial del profesorado universitario. Un estudio cualitativo en la Universidad de Barcelona. *Educación XX1*, 16 (2), 343-362. <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.2.16.10345>

- Jornet, J. M., González-Such, J., Suárez, J. M., & Perales, M. J. (2011). Diseños de evaluación de competencias: consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias. *Bordón*, 63 (1), 125-145.
- Kalk, K., Luik, P., Taimalu, M., & Täht, K. (2014). Validity and reliability of two instruments to measure reflection: a confirmatory study. *Trames*, 18(2), 121-134. <http://dx.10.3176/tr.2014.2.02>
- Kember, D., & Leung, Y. P. (2011). Disciplinary differences in student ratings of teaching quality. *Research in Higher Education*, 52(3), 278-99. <http://dx.10.1007/s11162-0109194-z>
- Klug, J., Bruder, S., & Schmitz, B. (2016). Which variables predict teachers' diagnostic competence when diagnosing students' learning behavior at different stages of a teacher's career? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(4), 461-484. <http://dx.10.1080/13540602.2015.1082729>
- Levander, S., & Riis, U. (2016). Assessing educational expertise in academic faculty promotion. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2(3), 1-13. <http://dx.10.3402/nstep.v2.33759>
- Lizasoain-Hernández, L., Etxeberria-Murgiondo, J., & Lukas-Mujika, J. F. (2017). Propuesta de un nuevo cuestionario de evaluación de los profesores de la Universidad del País Vasco. Estudio psicométrico, dimensional y diferencial. *RELIEVE*, 23(2). <http://dx.10.7203/relieve.23.2.10436>
- Loredo, J., Romero, R., & Inda, P. (2008). Comprensión de la práctica y la evaluación docente en el posgrado a partir de la percepción de los profesores. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (Especial), 1-16.
- Luna, E., & Reyes, E. (2015). Validación de constructo de un cuestionario de evaluación de la competencia docente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 13-27.
- Márquez, L., & Madueño, M. L. (2016). Propiedades psicométricas de un instrumento para apoyar el proceso de evaluación del docente universitario. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 53-61.
- Mas, O. (2014). Las competencias investigadoras del profesor universitario: la percepción del propio protagonista, de los alumnos y de los expertos. *Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado*, 18(3), 255-273.
- Moreira, L. M., & Santos, M. Á. (2016). Evaluando la enseñanza en la Educación Superior: percepciones de docentes y discentes. *Revista Electrónica de Investigación educativa*, 18(3), 19-36.
- Moreno-Murcia, J. A., Silveira, Y., & Belando, N. (2015). Questionnaire evaluating teaching competencies in the university environment. Evaluation of teaching competencies in the university. *New approaches in educational research*, 4(1), 54-61. <http://dx.10.7821/naer.2015.1.106>
- Navarro, C., & Ramírez, M. S. (2018). Mapeo sistemático de la literatura sobre evaluación docente (2013-2017). *Educación e Investigación*, 44, 1-23. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678>
- Nyame, F., Alhassan, I., & Alhassan, A. (2019). Multivariate Analysis of Students "Perception of the Impact of Lecturers" Ranks on their Performance at the Faculty of Mathematical Sciences. *Higher Education Studies*, 9(1), 53-62. <http://dx.doi.org/10.5539/hes.v9n1p53>

- Olivera, S., & Costa-Lobo, C. (2019). Evaluate the pedagogical practice of the teachers of Higher Education: A Proposal. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(1), 39-54. <http://dx.doi.org/10.15366/reice2019.17.1.003>
- Pompa, Y. C., & Pérez, I. A. (2015). La competencia comunicativa en la labor pedagógica. *Universidad y Sociedad*, 7(2), 160-167.
- Rueda, M. (2008). La evaluación del desempeño docente en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (Especial), 1-15.
- Ruiz, C., Mas, O., Tejada, J., & Navío, A. (2008). Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario. Apuntes para la definición del perfil basado en competencia. *Revista de la Educación Superior*, 2 (146), 115-132.
- Ruiz-Corbella, M., & Aguilar-Feijoo, R. (2017). Competencias del profesor universitario: elaboración y validación de un cuestionario de autoevaluación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, VIII (21), 37-65.
- Sammaknejad, A., & Marzban, A. (2016). An Analysis of Teachers' Self-reflection on-Classroom Management. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(1), 84-89. <http://dx.10.17507/tpls.0601.11>
- Searle, M. J., Merchant, S., Chalas, A., & Lam, Y. L. (2016). A Case Study of the Guiding Principles for Collaborative Approaches to Evaluation in a Developmental Evaluation Context. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 31, 350-373. <http://dx.10.3138/cjpe.328>
- Serrano, R., Macías, W., Rodríguez, K., & Amor, M. (2019). Validating a scale for measuring teachers' expectations about generic competences in higher education: The Ecuadorian case". *Journal of Applied Research in Higher Education*, 11(3), 439-451. <http://dx.10.1108/JARHE-09-2018-0192>
- Simon, C., Dimovski, V., & Zarman, M. G. (2017). Research, teaching and performance evaluation in academia: the salience of quality. *Studies in Higher Education*, 42 (8), 1455-1473. <http://dx.10.1080/03075079.2015.1104659>
- Spooren, P., & Van, F. (2012). Who participates (not)? A non-response analysis on students' evaluations of teaching. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 990-996. <http://dx.10.1016/j.sbspro.2012.12.025>
- Spooren, P., Brockx, B., & Mortelmans, D. (2013). On the Validity of Student Educación of Teaching: The State of the Art. *Review of Educational Research*, 83 (4), 598-642. <http://dx.10.3102/0034654313496870>
- Steyn, C., Davies, C., & Sambo, A. (2019). Eliciting student feedback for course development: the application of a qualitative course evaluation tool among business research students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(1), 11-24. <http://dx.10.1080/02602938.2018.1466266>.
- Suárez, N., Mena, D., Gómez, V., & Fernández, A. I. (2019). *La formación del profesorado en Iberoamérica. Tendencias, reflexiones y experiencias*. Quito, Ecuador: Universidad Tecnológica Indoamérica.
- Suárez, N., Palacios, D. A, Delgado, K. E., & Pérez, I. C. (2019). Complejidades del desarrollo profesional universitario y claves metodológicas mixtas para su análisis. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 48(2 sup), 389-409.
- Suárez, N., Yaguana P. C., & Gómez, V. (2018). Cualidades, habilidades y competencias docentes. Claves para innovar y liderar procesos en educación. En N. Suárez

- (Ed.), *Investigación e Innovación en Educación* (pp. 159-184). Quito, Ecuador: Universidad Indoamérica.
- Thampy, H., Bourke, M., & Naran, P. (2015). Peer-supported review of teaching: an evaluation. *Education for primary care, 26*(5), 306-310. <http://dx.10.1080/14739879.2015.1079020>
- Thomas, S., Chie, Q. T., Abraham, M., Jalarajan Raj, S., & Beh, L. S. (2014). A Qualitative Review of Literature on Peer Review of Teaching in Higher Education. *Review of Educational Research, 84*(1), 112-159. <http://dx.10.3102/0034654313499617>
- Tyunnikov, Y. S. (2016). Interrelation of Evaluation and Self-Evaluation in the Diagnostic Procedures to Assess Teachers' Readiness for Innovation. *European Journal of Contemporary Education, 16*(2), 248-256. <http://dx.10.13187/ejced.2016.16.248>
- Uttl, B., & Smibert, D. (2017). Student evaluations of teaching: teaching quantitative courses can be hazardous to one's career. *PeerJ, 5*(5), 1-13. <http://dx.10.7717/peerj.3299>
- Wellein, M. G., Ragucci, K. R., & Lapointe, M. (2009). A peer review process for classroom teaching. *American Journal of Pharmaceutical Education, 73*(5). <http://dx.10.5688/aj730579>
- Xu, Y. (2012). Developing a comprehensive teaching evaluation system for foundation courses with enhanced validity and reliability. *Educational Technology Research and Development, 60*(5), 821-837. <http://dx.10.1007/s11423-012-9240-y>
- Yan, Ch. (2017). The Oral History of Evaluation: An Interview with Lyn Shulha. *Canadian Journal of Program Evaluation, (Número Especial)*, 397-408. <http://dx.10.3138/cjpe.32>
- Yiend, Y., Weller, S., & Kinchin, L. (2014). Peer observation of teaching: The interaction between peer review and developmental models of practice. *Journal of Further and Higher Education, 38*(4), 465-484. <http://dx.10.1080/0309877X.2012.726967>.