Universidad Femenina del Sagrado Corazón
Escuela de Posgrado
Programa Académico de Doctorado en Educación

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE Y SATISFACCIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA

Tesis presentada por:
MARÍA AMPARO VELÁSQUEZ ECHEVERRÍA DE RIVERA

Para obtener el Grado Académico de:
DOCTORA EN EDUCACIÓN

Asesora:
Mariella Margot Quipas Bellizza
Cód. Orcid: 0000-0001-9298-0410

Lima – Perú
2022

Los miembros del jurado han aprobado el estilo y el contenido de la tesis sustentada por:

MARÍA AMPARO VELÁSQUEZ ECHEVERRÍA DE RIVERA

Mariella Margot Quipas Bellizza

_____

Nombres(s) y Apellidos, Asesor

Lucrecia Elizabeth Chumpitaz Campos

_____

Nombres(s) y Apellidos, Miembro

María Jackeline Solano Salinas

_____

Nombres(s) y Apellidos, Miembro

Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón

_____

Nombres(s) y Apellidos, Miembro

_____

Dra. Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón

Directora de la Escuela de Posgrado

IN VERITATIS LUMINE AD AMORIS VITAM
SC
UNIFE

RESUMEN

La presente investigación tuvo como propósito determinar la asociación existente entre la evaluación del desempeño docente y la satisfacción académica en estudiantes de una universidad privada de Lima.

Se trató de una investigación sustantiva de enfoque cuantitativo, de diseño no experimental y de alcance correlacional.

La población y muestra estuvo enmarcada en un tipo censal, conformada por 61 docentes y 1703 estudiantes. La técnica de recolección de datos utilizada fue la encuesta, aplicándose dos instrumentos, una Ficha de evaluación del desempeño docente en aula cuya prueba de confiabilidad fue de 0,76 y encuesta de satisfacción académica del estudiante cuya prueba de confiabilidad fue 0,97; ambos instrumentos de creación de la autora. Los resultados descriptivos dan cuenta que el mayor índice de prevalencia que se observa en el desempeño docente observado por la evaluadora estuvo centrado en la competencia estratega y que el mayor índice de prevalencia en la satisfacción académica fue la actitud. Los resultados inferenciales en la contrastación de la hipótesis general muestran que existe una asociación significativa débil entre la evaluación del desempeño docente y la satisfacción académica del estudiante (Chi_Cuadrada = 10,34, P_valor < 0,05); lo que significa que la correlación es positiva porque a medida que la calificación del desempeño docente aumenta, el nivel de satisfacción también; y débil, porque hay cierta dispersión en los resultados debido a factores como la edad, madurez y ciclo de estudio de los estudiantes.

Palabras clave: desempeño docente universitario, satisfacción académica, evaluación por competencias.

ABSTRACT

The purpose of this research was to determine the association between the evaluation of teaching performance and academic satisfaction in students from a private university in Lima.

It was a substantive investigation with a quantitative approach, a non-experimental design and a correlational scope.

The population and sample was framed in a census type, made up of 61 teachers and 1703 students. The data collection technique used was the survey, applying two instruments, a teacher performance evaluation sheet whose reliability test was 0.76 and the student's academic satisfaction survey whose reliability test was 0.97; both instruments of the author's creation. The descriptive results show that the highest prevalence rate observed in teaching performance observed by the evaluator was focused on strategic competence and that the highest prevalence rate in academic satisfaction was attitude. The inferential results in the testing of the general hypothesis show that there is a weak significant association between the evaluation of teacher performance and student academic satisfaction (Chi_Square = 10.34, P_value <0.05); Which means that the correlation is positive because as the qualification of the teacher performance increases, the level of satisfaction also; and weak because there is some dispersion in the results due to factors such as the age, maturity and study cycle of the students.

Keywords: University professor performance, academic satisfaction, evaluation by competencies.

RECONOCIMIENTO

A Dios, Padre Todopoderoso y a la Virgen María por ayudarme a perseverar y mostrarme que siempre hay una luz que guía mi camino.

A la Universidad Femenina del Sagrado Corazón, por inspirarme desde el primer momento en que inicié el doctorado para desarrollar mi interés científico y acompañarme en el arduo camino.

A la Dra. Mariella Quipas, asesora de este estudio, por sus comentarios y aportes teóricos brindados en las asesorías, los que fueron de gran importancia para consolidar los resultados obtenidos en esta tesis.

A la Dra. Alejandrina Gonzales, por sus orientaciones metodológicas que hicieron posible realizar la sustentación de los planteamientos teóricos brindados.

A la Universidad privada que me abrió sus puertas para poder realizar la investigación.

Y finalmente, a todos los docentes y estudiantes que formaron parte de este estudio.

DEDICATORIA

Dedico esta tesis a todos los que estuvieron presentes en este tiempo de construcción de la investigación:

A la memoria de mi padre Jorge Velásquez quien se convirtió en mi ángel guardián, cuya presencia espiritual me acompañó en mis horas de desánimo y vacilación.

A mi amado esposo Juan Felipe, a mis tres amados hijos Juan Fernando, Ricardo y Jorge, quienes fueron mi motor permanente, siempre creyeron en mí, me dieron su voto de confianza y me apoyaron con paciencia y mucho amor para seguir adelante y no abandonar la meta.

A mi Madre y hermanas, por tenerme presente en sus oraciones y brindarme palabras de ánimo y soporte continuo.

A mis profesores Dr. Mario Bulnes y Dra. Ysis Roa quienes despertaron mi admiración y se convirtieron en fuente de inspiración.

A mis compañeros del doctorado en especial a Guiliana Álvarez y Jessica Díaz quienes siempre me motivaron y tuvieron palabras de ánimo.

A todas aquellas personas que al igual que yo se apasionan por cumplir el maravilloso rol de ser docentes.

ÍNDICE

Página

RESUMEN…… 4

RECONOCIMIENTO 5

DEDICATORIA 6

ÍNDICE…… 7

LISTA DE TABLAS 10

LISTA DE FIGURAS 13

INTRODUCCIÓN 14

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN 17

1.1 Planteamiento del problema 17

1.1.1 Formulación del problema. 24

1.1.2 Problemas específicos. 25

1.2 Justificación de la investigación 25

1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación 28

1.3.1 Delimitación espacial y geográfica. 28

1.3.2 Delimitación socio-temporal. 29

1.3.3 Delimitación conceptual. 29

1.3.4 Limitaciones del estudio. 29

1.4 Objetivos de la investigación 30

1.4.1 Objetivo general. 30

1.4.2 Objetivos específicos. 30

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO 32

2.1 Antecedentes de la investigación 32

2.2 Bases Teóricas 47

Página

2.2.1 Enfoque psicopedagógico que sustenta la investigación. 47
2.2.2 Evaluación del desempeño docente. 52
2.2.2.1 Dimensiones de la variable Evaluación del Desempeño Docente. 73
2.2.2.2.1 Dimensión 1: Competencia Planificador..... 73
2.2.2.2.2 Dimensión 2: Competencia Estratega. 74
2.2.2.2.3 Dimensión3: Competencia de líder. 77
2.2.3 Satisfacción académica del estudiante. 79
2.2.3.1 Dimensión 1: Responsabilidad. 84
2.2.3.2 Dimensión 2: Metodología. 85
2.2.3.3 Dimensión 3: Actitud. 87
2.2.3.4 Dimensión 4: sistema de evaluación. 90
2.3 Definición de términos..... 92
2.4 Hipótesis 94
2.4.1 Hipótesis general. 94
2.4.2 Hipótesis específicas. 94
CAPÍTULO III: MÉTODO 96
3.1 Nivel, tipo y diseño de la investigación..... 96
3.2 Participantes 96
3.2.1 Población. 96
3.2.2 Muestra. 98
3.3 Variables de investigación..... 99
3.3.1 Variable 1: Evaluación del Desempeño docente. 99
3.3.2 Variable 2: Satisfacción académica del estudiante. 102
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos..... 104
3.4.1 Instrumento 1: Ficha de evaluación del desempeño docente en aula... 106

Página

3.4.2 Instrumento 2: Encuesta de Satisfacción académica del estudiante..... 113
3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos 119
CAPÍTULO IV: RESULTADOS..... 121
4.1 Resultados descriptivos 121
4.1.1 Distribución de docente por ciclo, edad..... 121
4.1.2 Estadísticos Resumen de las variables Evaluación del desempeño docente y Satisfacción académica. 123
4.1.3 Índice de prevalencia respecto a las dimensiones de la variable evaluación del desempeño docente. 125
4.1.4 Índice de prevalencia respecto a las dimensiones de la variable Satisfacción académica 127
4.2 Resultados inferenciales 128
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS 138
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 146
6.1 Conclusiones..... 146
6.2 Recomendaciones 147
REFERENCIAS..... 149
APÉNDICE……..... 161
APÉNDICE A Matriz de Consistencia 162
APÉNDICE B Consentimiento Informado 164
APÉNDICE C Consentimiento Informado de Docentes y Estudiantes para la Aplicación de Instrumentos 165
APÉNDICE D Validación de Instrumentos por Juicio de Expertos 166

LISTA DE TABLAS

Tabla Página

1. Competencias profesionales del docente universitario 72
2. Clasificación de Estrategias Didácticas 76
3. Distribución de docentes según carreras profesionales 97
4. Distribución de estudiantes según carreras profesionales 97
5. Distribución de docentes por carreras 98
6. Variable Evaluación del desempeño docente y sus dimensiones 100
7. Operacionalización de la variable 1: Evaluación del desempeño docente 101
8. Variable Satisfacción académica del estudiante y sus dimensiones 102
9. Operacionalización de la variable: Satisfacción académica del estudiante 103
10. Distribución de indicadores por dimensión 106
11. Ficha técnica Instrumento 1 107
12. Normas de puntuación de la Ficha de evaluación del desempeño docente en aula 107
13. Matriz de criterios de valoración de ítems del instrumento: Ficha de evaluación del desempeño docente en aula 109
14. Matriz de correlaciones de las preguntas con las dimensiones 111
15. Matriz de correlaciones de las preguntas con las dimensiones 111
16. Confiabilidad para la dimensión competencia estratega 112
17. Confiabilidad para la dimensión competencia de líder 112
18. Confiabilidad generalizada para el instrumento evaluación del desempeño docente 113
19. Ficha técnica Instrumento 2 114

Tabla Página

20. Matriz de criterios de valoración de ítems del instrumento: Encuesta de satisfacción académica del estudiante 115
21. Matriz de correlaciones de las preguntas con las dimensiones 116
22. Confiabilidad para la dimensión responsabilidad 117
23. Confiabilidad para la dimensión metodología 117
24. Confiabilidad para la dimensión actitud 118
25. Confiabilidad para la dimensión sistema de evaluación 118
26. Confiabilidad generalizada para el instrumento satisfacción académica 119
27. Distribución de los docentes por ciclo 121
28. Distribución de la muestra censal según edad 122
29. Estadísticos resumen de la variable Evaluación del desempeño docente 123
30. Estadísticos resumen de la variable Satisfacción académica 124
31. Resultados de prueba de Kolmogorov Smirnov en el índice de prevalencia respecto a las dimensiones de la variable evaluación del desempeño docente 126
32. Dimensión que prevalece en la evaluación del desempeño docente 126
33. Resultados de prueba de Kolmogorov Smirnov en el índice de prevalencia respecto a las dimensiones de la variable satisfacción académica 127
34. Prevalencia en las dimensiones de satisfacción académica 128
35. Categorización de la dimensión competencia de planificador de la variable Evaluación del desempeño docente 129
36. Asociación entre la evaluación del desempeño docente respecto a la dimensión Competencia de Planificador y la Satisfacción académica en estudiantes de una universidad privada de Lima 130

Tabla Página

37. Categorización de la dimensión competencia estratega de la variable evaluación del desempeño docente 131

38. Asociación entre la competencia de estratega de la evaluación del desempeño docente y la satisfacción académica en estudiantes de una universidad privada de Lima 132

39. Categorización de la dimensión competencia líder de la variable desempeño docente 133

40. Asociación entre la competencia de líder de la evaluación del desempeño docente y la satisfacción académica en estudiantes de una universidad privada de Lima 134

41. Categorización de la variable desempeño docente 134

42. Categorización de la variable satisfacción académica..... 135

43. Asociación entre la evaluación del desempeño docente y la satisfacción académica en estudiantes de una universidad privada de Lima..... 136

LISTA DE FIGURAS

Figura Página

1. Momentos en la evolución del concepto de evaluación educativa..... 56
2. Gráfico de distribución de los docentes según ciclo. 122
3. Gráfico de distribución de la edad de los docentes en la muestra..... 122
4. Campana de Gauss de la dimensión competencia planificador 129
5. Campana de Gauss de la dimensión competencia estratega..... 131
6. Campana de Gauss de la dimensión competencia líder..... 133
7. Campana de Gauss de la variable evaluación del desempeño docente 135
8. Campana de Gauss de la variable satisfacción académica..... 136

INTRODUCCIÓN

La revolución tecnológica y la globalización han cambiado el escenario educativo del siglo XXI. Educarse en la universidad exige adaptarse a diferentes contextos como el cultural, social, laboral y profesional, la educación tradicional ya no responde a las demandas actuales. Por un lado, tenemos a un estudiante universitario que al concluir sus estudios debe estar preparado para insertarse al mercado laboral de manera eficiente; y, por otro lado, tenemos a un docente universitario que ejerce el protagonismo en el aula e imparte sus lecciones sin la participación activa del estudiante. Otro aspecto a considerar es que las universidades ante los retos del milenio, declaran trabajar en la formación por competencias a pesar que los docentes no hayan incluido cambios sustantivos en el ejercicio de su rol.

El cambio de paradigma educativo implica que el centro del aprendizaje ya no es el maestro, sino el estudiante y en este contexto, es el docente quien asume el rol de facilitador del aprendizaje ejerciendo un verdadero cambio de mentalidad y actitud al poner en práctica metodologías que permitan el desarrollo de habilidades cognitivas para ayudar al estudiante a aprender a aprender.

En este nuevo escenario, las exigencias respecto al rol que cumple el docente posee una connotación diferente respecto al estudiante; por lo que resulta necesario evaluar el desempeño del docente universitario para garantizar la participación activa de los estudiantes en la construcción de sus aprendizajes a través del análisis, selección y organización de la información, haciéndola significativa y funcional.

Por tanto, existen competencias como la de planificador, estratega y líder que todo docente debería demostrar en el ejercicio de su rol en el aula.

El estudiante como beneficiario del servicio educativo es el llamado a opinar sobre el servicio de calidad que recibe en sus clases, manifestar su satisfacción académica o su desacuerdo va a permitir enmendar aspectos que aún se encuentren en proceso. Por otro lado, un evaluador externo podrá observar el desempeño del docente y apreciar si posee las competencias que le permitan ayudar a sus estudiantes a aprender.

Cabe mencionar que la evaluación que antes era concebida como punitiva también cambia hacia una evaluación que retroalimenta y potencia la construcción del proceso de enseñanza aprendizaje y no solo el final del mismo,

Por ello, resulta conveniente realizar este estudio, de carácter descriptivo correlacional, con el propósito de analizar las asociaciones entre la evaluación del desempeño docente y la satisfacción académica de los estudiantes en una universidad de Lima.

Esta investigación está organizada en seis capítulos: En el primer capítulo se presenta el planteamiento del problema, la justificación del estudio, se delimita el marco de la investigación, se explican las limitaciones y se plantean los objetivos de la misma. En el segundo capítulo se presenta el marco teórico, en el cual se dan a conocer los antecedentes nacionales e internacionales sobre la evaluación del desempeño docente y la satisfacción académica de los estudiantes; así como, las bases teóricas que brindan conceptos y fundamentos relevantes acerca del contexto universitario actual, la evaluación educativa, el desempeño docente y la satisfacción académica de los estudiantes y, sus respectivas dimensiones; aspectos que brindan sustento a la investigación. Al

finalizar el capítulo se definen términos relevantes y se plantean las hipótesis que van a permitir vincular el soporte teórico con la información recogida en la investigación. En el tercer capítulo denominado método, se define el nivel, tipo y diseño de la investigación, se determina la población y muestra del estudio. Asimismo, se definen las variables de investigación, a nivel conceptual y operacional; se detallan las técnicas de procesamiento y análisis de datos utilizados en el estudio. Se concluye el capítulo presentando los instrumentos aplicados: Ficha de evaluación del desempeño del docente, utilizada para la observación del docente en el momento de su clase y la Encuesta de Satisfacción académica del estudiante utilizado para evaluar la satisfacción de los estudiantes frente al desempeño del docente en su aula.

En los capítulos cuarto y quinto se presentan los resultados de la investigación. Se presentan tablas y gráficos estadísticos con el análisis y contrastación teórica. Primero se brindan los resultados descriptivos, luego la contrastación de la hipótesis general y las hipótesis específicas y, el análisis y contrastación teórica.

El último capítulo, es el de las conclusiones y recomendaciones; se destacan los hallazgos, producto de esta investigación, los aportes a partir de los resultados encontrados.

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En el presente capítulo se explica la problemática de la investigación que expone el vacío del conocimiento, referida a la evaluación del desempeño docente y satisfacción académica del estudiante.

1.1 Planteamiento del problema

Desde finales del siglo XX, una cuestión fundamental para el desarrollo económico y el bienestar social es la calidad de la educación superior universitaria. Moncada (2011) refiere que los principios que sustentaron la realidad moderna educativa durante gran parte del siglo XX se basaron en pedagogías centradas en la trasmisión de conocimientos que actualmente resultan ineficaces al asumir que en cinco años el conocimiento se torna obsoleto y el aprendizaje memorístico no garantiza un buen desempeño. A través del Plan Bolonia se introduce una reforma profunda en el sistema de educación superior universitario, cuya intención es hacer que los estudiantes obtengan una formación que permita dar respuesta a un mundo cambiante y competitivo que requiere contar con capital humano altamente cualificado que asegure el futuro sostenible para el planeta y las sociedades (Conférence Ministérielle Européenne pour L´enseignement Supérieur, 2018). De tal manera que, la internacionalización de la formación los prepare para vivir y trabajar como ciudadanos y profesionales globales (Convenio Andrés Bello, 2015).

Ante esta problemática, la educación basada en competencias surge como respuesta para hacer frente a los cambios del siglo XXI, en el que la revolución tecnológica y la globalización evidencian el paso de la Era Industrial a la Era del Conocimiento que permite el desempeño profesional eficiente y el

acceso al trabajo a través de la educación (Vergara, 2019). Lo expresado muestra como evidencia la necesidad de un nuevo profesional a la altura de los requerimientos del milenio, y es en la universidad donde interactúan docentes y estudiantes para formar futuros profesionales; y, por tanto, no puede estar ajena a los cambios significativos que el milenio requiere.

La Conferencia Mundial sobre la Educación superior 2009, en la sede de UNESCO en París, hace conocer su preocupación por la escasez mundial de docentes capaces de desarrollar en los estudiantes conocimientos y competencias necesarias para afrontar las demandas del presente siglo ratificando la necesidad de preparar a los estudiantes en el desarrollo de capacidades para que logren resolver con éxito diversas situaciones en el futuro (UNESCO, 2009).

Años más tarde en la República de Corea del Sur, se aprueba la Declaración de Incheón para la Educación 2030, documento en el que se asume un compromiso histórico entre naciones con la mira de transformar vidas a través de una nueva visión de la educación donde se ratifica una educación de calidad que fomente no sólo el conocimiento sino la creatividad y, se garantice la adquisición de las competencias básicas de lectura, cálculo y escritura así como de aptitudes para el análisis, la solución de problemas y otras habilidades cognitivas, sociales e interpersonales de alto nivel que haga posible responder a los desafíos locales, mundiales y, tomar decisiones oportunas con conocimiento de causa (UNESCO, 2015).

En este escenario complejo de cambios y para enfrentar los retos del milenio, las universidades han tenido que replantear sus objetivos tal como lo refiere García, (2018) al postular que la educación necesita reestructurar sus

metas, objetivos, pedagogías y didácticas en pos de lograr la misión que demanda la sociedad del conocimiento y, cuyo reto fundamental alude a la formación más encaminada a la adquisición de competencias y habilidades profesionales que a la mera acumulación de conocimientos teóricos. Por tanto, se hace necesario que el docente universitario genere un cambio en las metodologías que los docentes aplican, esto implica que deben pasar de la propuesta de las clases magistrales a un sistema de trabajo personal y grupal del estudiante lo cual debería ser evaluado y monitoreado hacia la búsqueda de mejora continua.

En el Perú, en la década de los 90 se inicia un movimiento hacia la mejora de la calidad educativa en los diferentes niveles educativos, pero es con la promulgación de la Ley N° 28740 que aparece la idea de calidad en la educación superior y se inicia el camino hacia la acreditación de instituciones de calidad con todos los factores que ello involucra (SINEACE, 2016).Sin embargo, no existe suficiente información estadística que permita referenciar sobre el desempeño del docente universitario y la evaluación de sus competencias.

Otro aspecto a considerar es el cambio de paradigma en la cultura de la evaluación, que muchos docentes la ven como amenaza y no como oportunidad de mejora.

Para cumplir con los retos de desarrollar competencias en los estudiantes, se requiere que las instituciones educativas de educación superior (IES) posean docentes competentes que permitan hacer efectiva la calidad de la enseñanza y la investigación (IESALC-UNESCO, 2008). Por tanto, siendo la docencia universitaria uno de los actores y factores determinantes para el aprendizaje de los estudiantes, la evaluación del desempeño docente se constituye como una

estrategia para mejorar la calidad educativa de las universidades. Se hace necesario visualizar las competencias que caracterizan al buen docente para cumplir a cabalidad con la tarea encomendada y hace falta cambiar el paradigma de una evaluación punitiva que hace que el docente sienta el temor de perder su trabajo si los resultados no son favorables en el proceso de evaluación. Por otro lado, Tobón (2015) hace referencia a la docencia metacognitiva que implica construir, deconstruir y reconstruir de manera continua el ejercicio pedagógico a partir de las reflexiones que el mismo docente realice sobre su proceder.

Gil, Tchinhama y Morales (2017), señalan sin temor a equivocarse que la evaluación docente es una práctica que sucede en todas las instituciones universitarias y que los órganos que se atribuyen la responsabilidad por la evaluación del desempeño del docente podrían ser internos o externos, es decir evaluar desde dentro o desde fuera de la universidad y se rigen de acuerdo con la política de desarrollo establecida por la institución. Efectivamente, todas las universidades tienen un área que se encarga de la evaluación institucional que abarca varios aspectos como infraestructura, administración, servicios varios, entre otros, y la evaluación del desempeño docente es uno más de esos aspectos que no necesariamente se centra en la evaluación del desempeño del docente cumpliendo su rol de enseñar como lo es en el estudio que aquí se propone.

A nivel internacional, en países desarrollados como Estados Unidos, Suecia, Inglaterra, Australia, entre otros se observa que, son los alumnos quienes adoptan una posición de jueces moderadores y se muestra la utilización de instrumentos de observación y medición, dirigidos a la investigación más que

a la docencia. Atkinson y Grosjean (2000, citados en Gil, Tchinhama y Morales (2017).

Prestigiosas Universidades como Massachusetts Institute of Technology (MIT), University of Oxford, Harvard University, University of Chicago, y otras a nivel mundial, trabajan arduamente para mantener altos niveles de calidad con el fin de obtener el reconocimiento y sostener su tradición del QS World University Rankings (Gil, Morales y Basantes, 2015).

En el caso de España, se reconoce un camino de tradición en la evaluación que refleja dos vertientes de la evaluación de la docencia; una de ellas, es la que utiliza cuestionarios y una guía de autoevaluación respaldada por el Plan Nacional de Calidad. También en muchas universidades se elaboran instrumentos evaluativos para confrontar información (Rodríguez y Da Silva, 2010, citados por Gil, Morales y Basantes, 2015).

Se aprecia que en los procesos de evaluación antes referidos el estudiante participa en el proceso de evaluación a través de cuestionarios que revelan el grado de satisfacción de los diferentes servicios brindados por la universidad, pero no se profundiza específicamente en el desempeño del docente del curso. En América Latina ocurre algo similar, Rueda, Serrano, García y Loredo (2010), al igual que Casanova, Canquiz, Paredes, e Inciarte (2018), refieren que actualmente las universidades tienen el firme propósito de replantear diseños curriculares tradicionales para cumplir con las demandas del mundo académico. Destacan que existe una amplia práctica evaluadora en la que prevalece el empleo de cuestionarios a los estudiantes para conocer sobre el desempeño de sus profesores, pero es en Chile que se ha centrado la evaluación del desempeño en la investigación y los servicios para la elaboración

de indicadores e instrumentos en el marco del aseguramiento de la calidad, aspecto que también será abordado en este estudio al haberse creado instrumentos con indicadores y criterios específicos para evaluar el desempeño del docente en el aula y de esa manera determinar las competencias que se deben fortalecer. En otros países como Perú, Brasil, Ecuador y República Dominicana, permanentemente se profundiza en la evaluación en tres direcciones: los procesos de evaluación y acreditación, las propias políticas de las universidades y el criterio estudiantil.

Asimismo, consideran la validez de diversos modelos evaluativos e incorporan el criterio de los alumnos para tomar en cuenta su opinión acerca de lo que perciben sobre las características de la docencia del profesor y la calidad de sus aprendizajes. Los autores hacen notar que lo que los alumnos perciben sobre la actuación del profesor es una parte de la imagen total, pero no es todo, lo importante está centrado en la calidad del aprendizaje y sobretodo en las técnicas empleadas por el docente. Para Acevedo y Meza (2019) y Gómez y Valdés (2019) evaluar el impacto de la satisfacción del estudiante debe ser considerado como una fuente valiosa de información que permite determinar en qué medida se alcanzan los fines de calidad en una universidad. Existe la necesidad de encontrar formas confiables de medir la satisfacción del estudiante en la enseñanza universitaria a fin de conocer la realidad, compararla y analizarla, motivo por el cual los instrumentos deben ser creados específicamente para ese fin.

En el Perú se cuenta con parámetros claros para evaluar el buen desempeño docente a nivel de básica regular (MINEDU, 2012), pero a nivel superior es necesario seguir profundizando en estudios que se acerquen a

modelos e instrumentos evaluativos acordes a las realidades del desempeño del profesorado universitario. La tendencia se centra por un lado en modelos evaluativos orientados al resultado, en estados de opinión de estudiantes y en menor medida en los procesos académicos, de investigación y extensión que desarrolla el profesor universitario (Gil, Tchinhama y Morales, 2017).

En la universidad privada cuya muestra de docentes y estudiantes es motivo de este estudio, la evaluación del desempeño del docente se ve asociada a la mirada de quien recibe el servicio educativo, el beneficiario de este servicio cuya percepción pesa en algunos casos el 50% del puntaje que obtiene el docente al finalizar su proceso de evaluación (Reglamento Docente UA, 2020) lo cual podría en determinado momento, condicionar su permanencia en la institución. El Modelo Educativo de la institución, potencia la metodología activa para la mediación de los aprendizajes; se trata de un modelo de aprendizaje basado en competencias que propone el desarrollo de diversas capacidades que garanticen la inserción laboral exitosa. Para ello, semestralmente se evalúa el desempeño docente en el aspecto de gestión didáctica considerando el portafolio docente, observación de clase y satisfacción del estudiante (Reglamento interno de UA, Art. 12).

En los resultados reportados en el 2017, un 48% (Índice de Adecuación al Modelo Educativo, 2020) de docentes fue desaprobado en la evaluación de los estudiantes, lo que propició el interés por realizar la presente investigación de tal manera que permita establecer los factores que determinan o no el buen desempeño del docente y el grado de relación que hay entre la evaluación del desempeño docente con el nivel de satisfacción académica de los estudiantes de la universidad.

Si bien es cierto, existe un gran interés a nivel mundial por la evaluación del desempeño docente, también se perciben desacuerdos o posturas sobre la inconformidad del profesorado ante cualquier tipo de evaluación, variabilidad de factores inmersos en el foco de evaluación como habilidades, tipo de sistema de evaluación, la experiencia profesional, entre otros. Así como la desconfianza en los instrumentos construidos para medir el perfil idóneo del docente universitario. Valdés y Roca 2002 (citados en Gil, Morales y Basantes, 2015). En esa misma línea, Dimaté, Tapiero, González, Rodríguez y Arcila (2017) refieren la necesidad de orientar con mayor claridad la evaluación del desempeño de los docentes educadores universitarios.

Por otro lado, si bien en Perú existen políticas y estrategias que regulan el quehacer educativo a nivel superior, no se encuentran datos estadísticos que brinden luces sobre la evaluación del desempeño por competencias del docente universitario y la satisfacción académica del estudiante.

En consecuencia, es de suma importancia investigar ambas variables desde una mirada externa e interna a fin de potenciar los aspectos que deben mejorar en cuanto a la evaluación del desempeño docente y los factores que inciden en la satisfacción académica en estudiantes de una universidad privada de Lima.

1.1.1 Formulación del problema.

Consecuentemente el estudio queda enunciado con la siguiente interrogante: ¿Qué asociación existe entre la evaluación del Desempeño Docente y la Satisfacción Académica en estudiantes de una universidad privada de Lima?

1.1.2 Problemas específicos.

1. ¿Qué asociación existe entre la evaluación del desempeño docente respecto a la dimensión ‘competencia planificador’ y la satisfacción académica en estudiantes de una universidad privada de Lima?
2. ¿Qué asociación existe entre la evaluación del desempeño docente respecto a la dimensión ‘competencia estratega’ y la satisfacción académica en estudiantes de una universidad privada de Lima?
3. ¿Qué asociación existe entre la evaluación del desempeño docente respecto a la ‘competencia líder’ y la satisfacción académica en estudiantes de una universidad privada de Lima?
4. ¿Cuál es el mayor índice de prevalencia que se presenta en las dimensiones de la evaluación del desempeño docente de una universidad privada de Lima?
5. ¿Cuál es el mayor índice de prevalencia que se presenta en las dimensiones de la satisfacción académica en estudiantes de una universidad privada de Lima?

1.2 Justificación de la investigación

La presente investigación resulta significativa para el ámbito universitario pues determina la asociación entre la evaluación del desempeño docente y la satisfacción que genera en los estudiantes de pregrado. Su significatividad se reconoce en los siguientes aspectos:

Desde el punto de vista científico, el presente estudio contribuye a la construcción de conocimiento científico sobre aspectos relacionados con la evaluación del desempeño del docente universitario a partir de la identificación y análisis de la información confiable recogida desde las dimensiones del

desempeño docente, la información recopilada para emitir un juicio de valor y, construir propuestas de acciones para la mejora del desempeño docente. En este sentido, la investigación planteada permite generar mayor conciencia sobre las dimensiones del actuar del docente que resulten relevantes para los estudiantes de pregrado en el contexto del enfoque por competencias, (Rueda y García, 2013).

Desde el punto de vista teórico el estudio enfatiza la importancia de migrar hacia la nueva cultura de la evaluación vista como el proceso formativo sistemático que se manifiesta en la búsqueda de la buena docencia o docencia de calidad y, actúa desde dentro del aula en el momento en que el docente ejerce su rol de facilitador, contribuyendo a la mejora continua del propio docente y por ende de la institución (Castillo y Cabrerizo, 2010).

Permite también profundizar en la evaluación del desempeño docente desde el enfoque por competencias, en un marco que favorezca el desarrollo permanente de las capacidades para la docencia y las labores de gestión académica (Del Mastro, 2014).

Finalmente, el estudio brinda marco teórico para futuras investigaciones que pretendan dar respuesta a las exigencias para el buen desempeño del docente y de su eficiencia para aplicar estrategias de enseñanza aprendizaje en la educación superior.

Desde el punto de vista práctico, a partir de los resultados se podrá plantear una propuesta de mejora útil para cualquier institución educativa de educación superior. Los docentes reflexionarán sobre la importancia de su rol como facilitadores y podrán comprometerse a ser parte de la propuesta de mejora. Se tomarán decisiones administrativas y pedagógicas precisas y

oportunas al retroalimentar la labor de los docentes y establecer procedimientos para la mejora de la labor educativa, incorporando posibles soluciones para el uso de métodos efectivos en el aula (Tobón, 2017).

Asimismo, favorece el pensamiento reflexivo para que el proceso de evaluación del desempeño docente y la satisfacción académica del estudiante se apliquen de forma adecuada con métodos pertinentes tomando en cuenta la utilidad esperada.

En el campo metodológico, la investigación hace uso de instrumentos de evaluación válidos y confiables creados por la autora de la tesis, en el marco del enfoque por competencias. Hernández, Fernández y Baptista (2014) que corroboran la afirmación anterior, expresando que, a partir de la aplicación de instrumentos, las instituciones educativas ponderarán el desempeño de sus docentes al utilizar los mismos para recoger y analizar datos para su propia institución. De otra parte, el aporte de la medición garantiza el grado de validez y confiabilidad respectivo.

Desde el punto de vista institucional, los resultados del estudio beneficiarán directamente a la institución en la que la investigación fue realizada. Permitirán integrar la evaluación docente como parte del contexto institucional, de sus metas y programas, hacer reajustes pertinentes y oportunos en el proyecto formativo curricular integrado de la Institución en relación a la actuación del docente cuyo fin último es obtener mejoras en la formación de las personas que participan de él para alcanzar la excelencia académica, tal como lo refiere Zabalza (2014).

Otro aporte significativo para la institución, motivo del presente estudio, se refiere a los reajustes pertinentes en cuanto al perfil del docente al realizar un

proceso de metaevaluación que lleve a la identificación y análisis de los procedimientos que actualmente son utilizados; así como la identificación de los principales logros, limitaciones y proponer sugerencias que sirvan para mejorar el sistema de evaluación y de la actividad docente del profesor universitario (Del Mastro, 2014).

1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación

El estudio se realizó en una universidad particular de Lima Metropolitana que ofrece sus servicios educativos de nivel superior desde hace 10 años en la zona urbana del distrito de Villa Salvador. Su propuesta metodológica se basa en el enfoque por competencias lo que permite desarrollar en los estudiantes, conocimientos, habilidades y actitudes, que son de gran influencia en su vida laboral futura. Asimismo, cuenta con docentes que periódicamente son capacitados para aplicar una metodología de enseñanza-aprendizaje basada en competencias, con métodos activos y participativos que generan una experiencia completa para el aprendizaje de los estudiantes.

En este camino, la universidad a través del área de Desarrollo Docente, ha implementado un proceso de observación del desempeño del docente en el aula para lo cual ha convocado a evaluadores externos que son docentes con experiencia universitaria que no se encuentren laborando en la universidad motivo de estudio, con el fin de tomar conocimiento de la realidad existente a fin de generar cambios oportunos.

1.3.1 Delimitación espacial y geográfica.

El estudio se llevó a cabo durante el año 2018 en una universidad particular de Lima de nivel superior, posesionada en la ciudad de Lima y cuyo

funcionamiento de actividades data de una década en el distrito de Villa Salvador.

1.3.2 Delimitación socio-temporal.

El trabajo de campo fue ejecutado en los semestres académicos 2018-I y 2018-II, se inició en el mes de mayo y concluyó en el mes de noviembre; completando con un tiempo de dedicación de 256 horas de observación a 61 docentes durante sus clases en los turnos de mañana y noche y se recogió la opinión de 1703 estudiantes.

1.3.3 Delimitación conceptual.

La evaluación del desempeño docente se define como la observación de acciones que ejecuta el docente desde su rol de facilitador del aprendizaje, haciendo uso de sus funciones académicas, donde se evidencian las competencias como planificador, estratega y líder, orientadas al logro eficiente de los resultados educativos propuestos (Holgado, 2016).

Kotler y Armstrong (2012), así como Ramos, Tomaschewski, Lerch, Devos, Silva y Saraiva (2015), sostienen que la satisfacción académica del estudiante es un proceso dinámico entre la percepción de este frente a la relación existente entre el desempeño del docente y sus expectativas de aprendizaje esperado en un contexto de aprendizaje.

1.3.4 Limitaciones del estudio.

Durante la aplicación de los instrumentos se invirtió mayor tiempo del previsto debido a que en ocasiones, hubo casos de docentes que por diversas razones faltaron a su clase, teniendo que reprogramar la observación. Por otro lado, los instrumentos se aplicaron en los turnos mañana y noche, porque la universidad no brinda el servicio educativo en turno tarde.

El análisis estadístico se vio afectado por la selección del tratamiento estadístico a emplear, evidenciando una inversión mayor de tiempo, al correr varias veces la data.

En cuanto al diseño de la investigación en un inicio fue difícil tener la certeza de una selección adecuada debido al hecho de contar con dos muestras diferentes, una de docentes y otra de estudiantes.

Otro aspecto a considerar se relacionó con las edades de los estudiantes, cuyas edades fluctuaron entre 16 a 25 años y, de acuerdo a las características psicológicas de la etapa de la adolescencia sus emociones afectan los resultados de la investigación, situaciones salvables que enriquecieron el trabajo.

1.4 Objetivos de la investigación

A continuación, se presentan los objetivos generales y específicos del presente estudio:

1.4.1 Objetivo general.

Determinar la asociación que existe entre la evaluación del desempeño docente y la satisfacción académica en estudiantes de una universidad privada de Lima

1.4.2 Objetivos específicos.

1. Analizar la asociación que existe entre la evaluación del desempeño docente respecto a la dimensión ‘competencia planificador’ y la satisfacción académica en estudiantes de una universidad privada de Lima.
2. Analizar la asociación que existe entre la evaluación del desempeño docente respecto a la dimensión ‘competencia estratega’ y la satisfacción académica en estudiantes de una universidad privada de Lima.

3. Analizar la asociación que existe entre la evaluación del desempeño docente respecto a la dimensión ‘competencia líder’ y la satisfacción académica en estudiantes de una universidad privada de Lima.
4. Identificar el mayor índice de prevalencia que se presenta en las dimensiones de la evaluación del desempeño docente de una universidad privada de Lima.
5. Identificar el mayor índice de prevalencia que se presenta en las dimensiones de la satisfacción académica en estudiantes de una universidad privada de Lima.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

Las personas aprendemos no porque se nos trasmita la información sino porque construimos nuestra versión personal de la educación.
Rita Levi-Montalcini

En el presente capítulo se presentan diversos estudios que anteceden a la investigación a nivel nacional e internacional. Asimismo, se definen términos relevantes para facilitar la comprensión del contenido y, se plantean las hipótesis de la investigación.

2.1 Antecedentes de la investigación

A continuación, se presentan estudios realizados a nivel nacional en instituciones educativas de nivel superior, con relación al tema de estudio.

En la Universidad Continental, en Huancayo Perú, Cóndor y Gálvez (2020) realizaron una investigación básica, nivel descriptivo, de diseño no experimental, de tipo transversal analítico para determinar el nivel de satisfacción de los estudiantes con relación a la investigación, enseñanza y logística en la universidad Continental.

La muestra estuvo constituida por 5749 estudiantes del ciclo 2016-II. Para recoger la información se aplicó la encuesta Nivel de satisfacción de los estudiantes referente a la enseñanza, investigación y logística en la Universidad Continental, Huancayo – 2016, cuya confiabilidad fue de 0,78.

Los resultados evidenciaron que el nivel de satisfacción que prevaleció fue *satisfecho* y considerando las tres dimensiones el 58% correspondió a la enseñanza, 44% a la investigación y 48% a la logística.

En la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, en Huacho, Lima – provincias, en Perú; Cueva (2020) realizó un estudio de tipo descriptivo correlacional para determinar la relación entre el desempeño docente y satisfacción académica en estudiantes de VI ciclo (2018-1) de la especialidad de Lengua, comunicación e idioma inglés de la facultad de educación de la misma Universidad.

La muestra estuvo conformada por 8 docentes y 29 estudiantes del VI ciclo. Para la recolección de datos se aplicó la técnica de encuesta y análisis documental y, para el procesamiento de datos se utilizó el software SPSS 24.

Los resultados evidenciaron que sí existe una relación entre el desempeño docente y satisfacción académica cuya correlación de Rho de Spearman fue de 0,831 lo que significó que existe una correlación positiva alta.

En la Universidad Nacional de Cajamarca en Perú, Paredes (2018) realizó una investigación de nivel descriptivo - correlacional de diseño no experimental cuyo objetivo fue determinar el efecto que tiene el desempeño docente en la satisfacción académica de los estudiantes pertenecientes a la Escuela Académico Profesional de Administración de la Universidad Nacional de Cajamarca.

La población estuvo conformada por 1,176 casos de estudiantes para el semestre 2017 – I y 1,275 casos de estudiantes para el semestre 2017 – II de ambos sexos. Para el recojo de información se aplicaron dos instrumentos: el Cuestionario de Satisfacción de los Estudiantes Universitarios con su Educación de autoría de Gento y Vivas (2003, citado en Paredes, 2018) dirigido al conocimiento del nivel de satisfacción académica de los estudiantes. Mientras

que para medir el desempeño docente se aplicó el cuestionario de evaluación del desempeño docente cuyo autor es Valdés (2004, citado en Paredes, 2018).

El autor concluye aseverando que el desempeño docente tiene un efecto significativo y directo en la satisfacción académica de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Administración de la Universidad Nacional de Cajamarca. Los resultados evidenciaron que existe una correlación positiva ($r=0.364$) y altamente significativa ($p<0.05$).

El aporte de Paredes (2018) coincide con esta investigación al considerar las mismas variables de estudio, el desempeño docente y la satisfacción académica de los estudiantes. Por lo que los resultados podrán ser comparados. Asimismo, coinciden en la utilización de dos cuestionarios de evaluación, uno para medir el desempeño docente y el otro para conocer el nivel de satisfacción de los estudiantes en dos períodos académicos.

En la Universidad Nacional de Piura, Perú; Yajahuanca (2019) realizó un estudio cuantitativo no experimental de diseño transversal correlacional para determinar la relación entre el desempeño docente y el rendimiento académico de los alumnos del ciclo V de la Facultad de Ciencias en la especialidad de Estadística de la Universidad Nacional de Piura.

La muestra estuvo estructurada por 41 estudiantes del quinto ciclo. Para la recolección de datos se utilizaron dos instrumentos: el cuestionario sobre desempeño docente que midió las dimensiones de forma de evaluación, estrategias didácticas, dominio tecnológico y relaciones interpersonales y, el registro de calificaciones cuya finalidad consistió en medir el desempeño académico de los alumnos. Los resultados mostraron evidencia sobre la eficiente estrategia didáctica aplicada en la enseñanza del curso y su relación con el

rendimiento académico (rs = 0.689/sig = 0.000); de igual forma los docentes evidencian una eficiente forma de evaluación, y estuvo relacionado con el rendimiento académico de los estudiantes (rs = 0.772/sig = 0.000); del mismo modo los docentes demostraron un eficiente dominio tecnológico en el dictado de su curso y se relacionó con el rendimiento académico de los estudiantes (rs = 0.374/sig = 0.000);en el caso de las relaciones interpersonales, se reportaron como regulares y estuvieron relacionadas con el rendimiento académico de los estudiantes (rs = 0.769/sig = 0.000). De otro lado, también se evidenció que los docentes si apoyaron el trabajo de los estudiantes regularmente, determinando relación con el rendimiento académico de los estudiantes (rs = 0.815/sig = 0.000).

En ese sentido, el aporte de Yajahuanca (2019) coincide con esta investigación al considerar el desempeño docente desde dimensiones como estrategias didácticas, forma de evaluación y relaciones interpersonales, dimensiones con las que existen claras coincidencias, sobretodo en la dimensión de estrategias didácticas.

En la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle en Lima-Perú, Villarreal (2019) realizó un estudio para conocer la relación entre el desempeño docente y satisfacción académica de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad los Ángeles de Chimbote.

El diseño de la investigación fue no experimental, transversal, descriptivo y correlacional. El enfoque fue cuantitativo de tipo aplicada. La población fue 200 estudiantes y la muestra, 132. La técnica utilizada fue la encuesta y el instrumento utilizado fue un cuestionario con escala tipo Likert, cuya validez por

juicio de expertos alcanzó el 85% y la confiabilidad con Alfa de Cronbach resultó en 0,98.

Los resultados de la investigación concluyeron en que la relación entre desempeño docente y la satisfacción académica fue aceptable en un 84,8%, siendo el coeficiente de correlación Rho de Spearman de 0,964, lo cual indicó que existió una correlación positiva alta entre desempeño docente y la satisfacción académica. Por tanto, existió evidencia estadística para establecer una relación significativa entre el desempeño docente y la satisfacción académica de los estudiantes del programa de complementación pedagógica.

En ese sentido, el aporte de Villarreal (2019) permitió conceptualizar las variables al coincidir con esta investigación por considerar las mismas variables de estudio como son el desempeño docente y la satisfacción académica de los estudiantes, a la vez que brinda evidencia estadística que afirma la relación existente entre ellas.

En la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) en Lima, Perú; Bolivar (2018) llevó a cabo una investigación con el propósito de comprobar los beneficios de la mentoría docente como propuesta de mejora del desempeño docente en la modalidad a distancia de una universidad privada de Huancayo.

La investigación realizada fue de tipo aplicada sustantiva, nivel descriptivo y diseño correlacional. Para la verificación de resultados se empleó una encuesta de satisfacción estudiantil y dos tipos de rúbricas para evaluar el desempeño en clase como instrumentos de verificación del estudio: encuesta de satisfacción estudiantil que estuvo compuesta por 10 preguntas que reflejaron la satisfacción del estudiante relacionado con el servicio educativo; una rúbrica para evaluar la planificación compuesta por cinco criterios, que indicaron el nivel de planificación

del docente y, para evaluar el desempeño del docente in situ en el aula virtual; se utilizó una rúbrica de 11 ítems en escala que permitieron identificar el nivel de influencia en la mejora del desempeño del docente en las clases.

En dicho estudio se comprobó que la intervención del docente mentor logró la mejora de desempeño del docente mentoreado en la modalidad a distancia de la Universidad Continental; y después de haber analizado los resultados se concluyó que, con respecto a la satisfacción estudiantil, se evidenció el incremento de 1.66 puntos comparando los resultados de los períodos 2018-10A y 2018-10ª; lo cual significó que los docentes han mejorado la percepción de los estudiantes gracias a la intervención del mentor en cuanto a la planificación educativa y a las habilidades didácticas que según la media se incrementaron en 2,25 y 0,58 puntos respectivamente.

En ese sentido, el aporte de Bolívar (2018) coincide con esta investigación al considerar que los aspectos en los que puede ser mejorado el desempeño docente con respecto a la satisfacción estudiantil, son los referidos a la planificación y a las habilidades didácticas del docente en su desempeño en el aula. Estos dos antecedentes referidos por Bolívar son dimensiones del desempeño docente abordadas en este estudio bajo los nombres de Competencia Planificador y Competencia Estratega.

En la Universidad Norbert Wiener, Lima Perú, Benites (2017) realizó un estudio de tipo sustantivo, nivel descriptivo y diseño correlacional en el que investigó el grado de relación que existe entre el desempeño docente con el nivel de percepción de los estudiantes de la carrera de Laboratorio Clínico y Anatomía Patológica.

La muestra seleccionada estuvo conformada por 44 docentes y 441 estudiantes. Para recoger la información se utilizaron dos instrumentos: un cuestionario para observar el desempeño docente en cuanto al nivel de cumplimiento de los programas, el sistema de evaluación, la eficiencia didáctica y la práctica de valores y; una encuesta para evaluar el nivel de percepción de los estudiantes en relación a la eficiencia en la gestión, el manejo de recursos, la pertinencia en la toma de decisiones y al cumplimiento de la política de evaluación. Ambos instrumentos fueron elaborados y validados por la oficina de Innovación y desarrollo de la misma universidad.

El estudio concluyó que el nivel de desempeño docente estuvo en relación directa con el nivel de percepción de los estudiantes, determinando un alto nivel de relación significativa del 90,33%.

El aporte de Benites (2017) coincide con esta investigación al considerar las mismas variables de estudio y la utilización de dos cuestionarios para observar el desempeño docente y, una encuesta para evaluar el nivel de percepción de los estudiantes.

En la Universidad César Vallejo, Gallo, Gallo y Sánchez (2016) realizaron un estudio de tipo descriptivo y etnográfico, de diseño no experimental, transversal; sobre Modelo de liderazgo transformacional para los docentes universitarios de la Región Lambayeque, cuyo propósito fue identificar las características del liderazgo del docente universitario desarrolladas en su desempeño laboral en las universidades de la región de Lambayeque.

La muestra estuvo constituida por 130 docentes de tres universidades de la zona. Se aplicó la técnica de fichaje para recopilar datos y hechos de interés,

así como la técnica de observación a través de entrevistas. El análisis de datos se realizó a través del método sistémico y estructural – funcional y modelación.

Los resultados obtenidos demostraron una tendencia media-baja, lo cual significó que cuatro de seis dimensiones obtuvieron puntajes con rangos insuficientes lo cual indica que los docentes observados no ejercen un liderazgo académico transformador. Es decir que, los docentes no lograron influir positivamente en sus estudiantes para que puedan alcanzar su autorrealización y, se mantenga un clima agradable en el salón de clase para realizar con agrado el trabajo en equipo.

El estudio concluye con el análisis de las características del liderazgo de los docentes de las universidades de la región, encontrando que se practicaba un liderazgo tradicional, obsoleto, vertical y coercitivo, y en ninguna de ellas se mostraba un liderazgo transformacional. Asimismo, el autor recomienda capacitar a los docentes para potenciar su liderazgo transformacional para lograr el ejercicio eficiente de la docencia universitaria.

El estudio de Gallo, Gallo y Sánchez (2016) ha sido considerado como parte de este estudio al presentar hallazgos muy interesantes sobre liderazgo transformacional que sirven de aporte para la dimensión ‘competencia líder’ al considerar que todo docente universitario debe ejercer un liderazgo académico transformador.

En la Universidad Mayor de San Marcos, en Lima Perú, Tolentino (2014) realizó una investigación de tipo básico, diseño correlacional, no experimental transeccional, para determinar el nivel de asociación estadística entre el desempeño didáctico y académico de los docentes con la satisfacción de los

estudiantes del Programa de Complementación Pedagógica de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

La muestra, conformada por 60 estudiantes que asistieron regularmente durante el semestre 2013-II fue gestionada mediante dos pruebas adaptadas por el autor; una de ellas el instrumento de recolección de datos que permitió determinar el grado de aceptación por el aprendizaje en alumnos de la Universidad Tecnológica del Perú, validado y aplicado por la magíster Hideth Fuentes Murillo y; el instrumento de recolección de datos para determinar la satisfacción de los estudiantes de doctorado en educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, validado y aplicado por la doctora Ángela María Reymer Morales.

Los datos fueron procesados mediante el software estadístico SPSS en su versión 24.0. Los resultados obtenidos refirieron que un 65% de estudiantes percibieron que los docentes no mostraron un desempeño suficiente en los aspectos académico y didáctico.

A pesar del año en el que el autor trabajó este tema, la investigadora lo trae a colación porque brinda información valiosa desde otras perspectivas que arrojan resultados diferentes a otros estudios.

A continuación, se presentan algunos estudios realizados a nivel internacional en instituciones educativas de nivel superior, con relación al tema de estudio:

En la Universidad de Negeri Semarang, en Indonesia; en el año 2020, Kardoyo, Kurnia, Rozman y Bagas realizaron la investigación titulada Analyzing Universities Service Quality to Student Satisfaction; Academic and Non-Academic Analyses, cuya traducción en castellano es Analizando la Calidad de

los Servicios Universitarios para la Satisfacción del Estudiante; Análisis Académico y No-Académico. Esta investigación correlacional tuvo por finalidad determinar si la calidad del servicio académico y no académico afecta la satisfacción del estudiante de la Facultad de Economía de la Universidad Negeri Semarang. Para el recojo de información, se contó con un instrumento de evaluación, el cuestionario; el cual fue aplicado a una población de 3596 estudiantes de la facultad de economía de la Universidad Negeri Semarang entre los años 2015 a 2018.

En la investigación se utilizó un método exploratorio y, se concluyó explicando que la calidad del servicio educativo no tiene influencia positiva ni significativa en la satisfacción del estudiante. Para los estudiantes lo que importa es la infraestructura de la universidad, que tenga laboratorios, aulas cómodas, entre otros. Por otro lado, la actitud y el comportamiento no son significativos, es decir que no tienen mayor influencia en la mejora de la satisfacción de los estudiantes.

La investigación de Kardoyo; Pitaloka, Rozman & Hapsoro (2020) aportó a la investigación porque pone en evidencia los aspectos académicos y no académicos que influyen en la satisfacción académica de los estudiantes.

La Universidad Pedagógica Humanitaria del Estado de los Urales del Sur, los autores Afanasjeva, Vozgova, Fedotova, Smirnova en el año 2019, realizaron un estudio correlacional cuyo propósito fue identificar la estructura y contenido de la competencia de liderazgo docente como factor de desarrollo del sistema educativo ruso.

El estudio brindó información sobre la competencia de liderazgo y sus componentes. Aplicaron una encuesta que proporcionó datos recogidos en una

muestra de 100 estudiantes de segundo y tercer curso y 35 profesores de la facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad Pedagógica Humanitaria del Estado de los Urales del Sur.

El propósito de la encuesta fue identificar la percepción de la competencia de liderazgo en los estudiantes y profesores. El estudio presentó tres fases, la primera, referida a la competencia de líder: información, competencias directivas, empático-participativas y comunicativas y, cada una de las competencias presentaron información sobre la estructura cognitiva, componentes operacionales y personales. Los resultados revelaron que el 56% de docentes encuestados no consideraron la necesidad de desarrollar la competencia de liderazgo en estudiantes, aunque estuviera conectado con la futura actividad profesional; el 32% sostuvo que el docente debe poseer habilidades de liderazgo en el marco de sus actividades de innovación.

Por otro lado, se rescata la respuesta a la pregunta de *si tienen cualidades de liderazgo*; alrededor del 70% de los encuestados brindó una respuesta negativa, alrededor del 3% dijo que no se sentía como un líder y el 6% nunca lo había pensado.

Así, la encuesta mostró que los docentes tuvieron algunas dificultades para explicar su actitud hacia la competencia de liderazgo, al considerarla como una actividad administrativa.

En la segunda fase, el 64 % de los estudiantes encuestados destacó la ausencia de enfoque de liderazgo en la formación profesional en la universidad y, en la tercera fase los estudiantes clasificaron las cualidades de liderazgo, resultando que entre el 72% y 70% de encuestados consideraron que cualidades

como erudición y comunicación interpersonal se encontraron en el más alto nivel de importancia y desarrollo.

La investigación de Afanasjeva, Vozgova, Fedotova, Smirnova, (2019) aportó a la investigación por la información relevante sobre la competencia de liderazgo que también aborda el presente estudio respecto a la dimensión 'competencia líder' como parte de la evaluación del desempeño docente.

En la Universidad del Desarrollo, facultad de psicología, Centro de investigación y mejoramiento de la educación (CIME), en Chile; en el año 2017, Villarroel y Bruna, presentaron la investigación titulada Competencias pedagógicas que caracterizan a un docente universitario de excelencia: un estudio de caso que incorpora la perspectiva de docentes y estudiantes.

Esta investigación corresponde a un estudio de caso, donde se aplica un enfoque metodológico mixto o multi-método cuyo propósito fue indagar sobre la percepción de los estudiantes respecto a las competencias esperadas en un docente con excelencia.

Para el recojo de información, en lo cuantitativo, se trabajó clasificando y jerarquizando las competencias que presentaron los docentes al momento de ser observados. Para el aspecto cualitativo, se analizó el contenido deductivo de las entrevistas a docentes, equipos y alumnos.

El estudio se realizó con una muestra intencional conformada por 26 docentes quienes fueron previamente evaluados por sus alumnos y equipos de gestión académica y, cuyo resultado los ubicó en la categoría de excelente.

Para el recojo de información, se utilizaron las técnicas de observación, entrevista, encuesta y focus group. La técnica de observación con una pauta estructurada para medir la ejecución de prácticas pedagógicas en aula, el

cuestionario que indagó sobre las competencias relevantes que destacan en un docente de excelencia; la entrevista en profundidad a docentes de excelencia y a los equipos de gestión académica y, focus group para conocer la percepción de los estudiantes sobre el desempeño del docente catalogado como excelente.

Los resultados del estudio evidencian que los diferentes actores le dan importancia a diferentes competencias. Por un lado, desde la perspectiva de los docentes, se destacó la relación entre las competencias cognitivas ligadas a la experiencia, la competencia comunicativa ligada a la emisión del mensaje y sobretodo la capacidad de escuchar y atender el lenguaje verbal y no verbal de los estudiantes para adaptar sus estrategias de enseñanza y finalmente la flexibilidad del docente para favorecer el clima del aula y el logro de objetivos. Desde la perspectiva de los estudiantes, las competencias que destacaron fueron la capacidad para motivar, para comunicarse, la empatía, disponibilidad, flexibilidad y la experiencia laboral, entre otros.

En conclusión, las competencias que se valoran en docentes excelentes son las competencias básicas ligadas a la comunicación, al manejo actualizado de los contenidos que enseñan y cómo lo enseñan complementado con la experiencia en el área, las competencias específicas en las que destacan la planificación y organización, ligadas a la capacidad de motivar a los estudiantes y de promover la autonomía a través de estrategias diversas. Finalmente, las competencias transversales, referida a la habilidad para promover un clima adecuado en el aula.

El estudio de Villarroel y Bruna (2017) aportan al presente estudio al trabajar la misma área de conocimiento de las competencias del docente

universitario, las cuales se presentan a través de las dimensiones de la evaluación del desempeño docente en la presente investigación.

En la Universidad de Harvard, en el año 2016, Blazar llevó a cabo la investigación titulada Teacher *and Teaching Effects on Students' Academic Performance, Attitudes, and Behaviors*, cuya traducción en castellano es Efectos del maestro y de la enseñanza en el rendimiento académico, las actitudes y el comportamiento de los estudiantes.

Esta investigación correlacional tuvo por finalidad estudiar los efectos que la enseñanza de los maestros produjo en los estudiantes en los ámbitos académico, actitudinal y de comportamiento.

El autor refiere haber utilizado dos instrumentos de observación a los docentes y la revisión de los logros obtenidos por los estudiantes.

Los resultados evidenciaron que el efecto del desempeño del maestro presentó un fuerte impacto en los logros académicos de los estudiantes, actitudes y comportamientos frente a los aprendizajes y con mayor presencia en la trascendencia en los éxitos de su vida.

Los hallazgos documentaron una validez predictiva de moderada a fuerte que evidenció la relación entre el nivel de dominio que demostró el docente en su enseñanza y el impacto que influyó en sus estudiantes.

La investigación de Blazar (2016) aportó a la investigación porque rescata evidencia empírica importante sobre la naturaleza multidimensional de la enseñanza y el aprendizaje.

En la Universidad de Alcalá (UAH) en España en el año 2016, González presentó la investigación titulada *Evaluación de la actividad docente universitaria en el contexto chileno.* El tipo de investigación aplicado fue el mixto (cualitativa

y cuantitativa), se trató de un *estudio de casos* que apuntó a la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo.

El propósito de la investigación fue elaborar un Modelo de Evaluación de la Actividad Docente, el cual se encontró constituido por dos cuestionarios; uno destinado al estudiante para evaluar la docencia del profesorado, sus metodologías de enseñanza y procedimientos de evaluación y el otro está dirigido al mismo profesor/a para autoevaluar su desempeño docente y orientado a las competencias transversales de la carrera. El objeto de la investigación fue comprender el fenómeno en cuestión: la evaluación de la actividad docente y sus posibles contribuciones a la mejora de los procesos de aprendizaje.

González (2016) concluyó que, como parte del ejercicio profesional docente, se asentará con mayor fuerza una cultura evaluativa en la medida en que exista una práctica pedagógica más reflexiva. Por ende, si el docente propicia la reflexión sobre el propio quehacer, es decir, incrementa su actividad meta-cognitiva para incorporarla como una actividad de aprendizaje, se fortalecerán las comunidades institucionales educativas como efectivas comunidades de aprendizaje.

El aporte de González (2016) a la presente investigación radica en el aporte teórico y reflexivo sobre la evaluación educativa. Por otro lado, existe coincidencia en uno de los instrumentos utilizados, se trata de un cuestionario para evaluar el ejercicio de la docencia del profesorado al igual que en el presente estudio.

En la Universidad de Benadir, en Mogadishu, Somalia; en el año 2016, Dhaqane y Afrah realizaron la investigación titulada Satisfaction of Students and Academic Performance in Benadir University, cuya traducción en castellano es

Satisfacción de Estudiantes y Rendimiento Académico en la Universidad de Benadir.

Esta investigación correlacional tuvo por finalidad examinar el papel de la satisfacción en el rendimiento académico de los estudiantes y explorar otros factores que contribuyen al rendimiento. El autor refiere haber utilizado como instrumento de recojo de información, un cuestionario que fue aplicado a una muestra de 133 estudiantes.

En el estudio se concluyó que existe una fuerte relación entre las dos variables de estudio y reveló que la satisfacción del estudiante promueve no solo el rendimiento académico sino el logro de una meta planteada y la permanencia de los estudiantes en la universidad.

La investigación de Dhaqane y Afrah (2016) aportó a la investigación porque pone en evidencia la influencia de la satisfacción académica de los estudiantes y el impacto que ocasiona para su permanencia y experiencia universitaria.

2.2 Bases Teóricas

2.2.1 Enfoque psicopedagógico que sustenta la investigación.

a. Enfoque por competencias en la educación superior

Con el fin de comprender el cambio de paradigma en la educación tradicional, así como la evolución y alcance de la educación basada en competencias, es relevante citar a Chomsky (1980), quien introduce el término *competencia*, entendido como un *saber hacer* o *saber cómo*, definiéndose como acciones que muestran un desempeño e interacción en contextos socioculturales específicos.

El Consejo Nacional de Educación (2020), realizó un ejercicio prospectivo para definir el Proyecto Educativo Nacional en el año 2007 al 2036, que contempló, entre otros, el marco curricular basado en competencias con el fin de asegurar la continuidad de la calidad educativa.

Jurado (2003, citado en Aguilar, 2015) explica que en la década de los 90 se empieza a abordar el tema de las competencias en el campo educativo orientadas a la búsqueda de metodologías innovadoras con el fin de evaluar los aprendizajes y la calidad educativa para superar esquemas tradicionales basados en la repetición mecánica de datos que sólo estimulaban la memorización.

Por otro lado, la introducción del concepto de competencia en la educación surge del aumento de la demanda social por conocer y desarrollar las capacidades necesarias para mejorar la preparación de los estudiantes en las fases formativas, de tal manera que asegure su incorporación al ámbito laboral. Sin embargo, es necesario precisar que alcanzar un excelente desempeño, debe evidenciarse en los diferentes planos en los que se desenvuelve la persona y no solamente en el aspecto laboral (Observatorio de Innovación Tecnológico de Monterrey, 2015, p. 27).

En este sentido, hace referencia a la revolución tecnológica y el proceso de globalización que exige de la renovación de paradigmas adecuados al contexto actual, en el cual prime la interacción en tres tipos de saberes: saber hacer, saber ser y saber conocer; toda vez que el sistema educativo tradicional ya no respondía a las expectativas del milenio. La realidad revela que en el modelo académico tradicional se brinda escasa preparación a los jóvenes para

enfrentarse a situaciones personales y de nivel profesional práctico, así como para seguir aprendiendo para toda la vida.

En este contexto, las competencias ingresan a la educación como una necesidad de cambio, resultando imprescindible pasar de la lógica del *saber* a la del *saber hacer*. Lo importante es reducir la brecha entre la teoría y la práctica. Al respecto, Inga, Sánchez, y Criado (2019) y Oakley (2014) comparten reflexiones sobre el aprendizaje por competencias y explica que para que el estudiante aprenda de manera más efectiva debe combinar la teoría y la práctica, ejercitándose en variadas circunstancias y repetidas veces porque, es allí cuando realmente se aprende. El aprendizaje es una actividad neuropsicológica y, sólo a través de la puesta en práctica se lograrán las conexiones neuronales necesarias para consolidar el aprendizaje.

El paradigma económico-productivo de principios del siglo XXI hace que los estudiantes se enfrenten al manejo del conocimiento como fuente de poder y riqueza de las naciones, lo que supone un proceso de aprendizaje que debe ir más allá de la preparación que se recibe en el aula.

Según Castillo y Cabrerizo (2010) el enfoque por competencias aparece en el contexto universitario a partir de las reflexiones iniciales en la UNESCO (1996) donde se explican los cuatro pilares de la educación planteados por Jack Delors: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a convivir y aprender a hacer. Posteriormente, surge el término “life skills” (habilidades para la vida) entendido como saberes, valores, aptitudes, actitudes y comportamientos que debían ser incluidos en el currículo educativo universitario para que responda a los desafíos del milenio.

En esa línea, son varios los autores que definen el enfoque por competencias. De Ketele (2008a, citado en Rueda, 2009) concuerda con la línea de Tobón (2015), en el sentido de que una persona es competente cuando logra hacer frente a tareas complejas o situaciones problema movilizando recursos pertinentes que le permitan resolver esa tarea compleja o problema en coherencia con una visión de la calidad. Complementa Torrado (1999) manifestando que la competencia es una acción situada, un saber hacer en algún campo del actuar humano que nace de la lingüística y plantea un puente de comunicación cuyo centro son los conocimientos y aptitudes. En la mirada de los autores se pone en marcha el nuevo paradigma de las competencias.

Adiciona Le Boterf (1994, citado en Bolivar, 2010) quien define competencia como “un saber actuar, es decir saber integrar, movilizar y transferir un conjunto de recursos (conocimientos, saberes, aptitudes, razonamientos, etc.) en un contexto dado para hacer frente a diferentes problemas encontrados o para realizar una tarea” (p. 33).

Pavié (2011, citado en Aguilar, 2015) afirma que el concepto de competencias en el ámbito universitario, comenzó a utilizarse desde el inicio del proceso de convergencia que fue promovido por instancias políticas de la Unión Europea, a partir de la Declaración Bologna (1999), cuya intención de dicho acuerdo era la creación de un sistema educativo europeo de calidad con lo cual Europa podría fomentar su competitividad internacional, su crecimiento económico y por ende consolidarse socialmente a través de la educación y la formación de ciudadanos a lo largo de la vida. Para resolver las inquietudes de los Ministros de los países europeos firmantes de la Declaración de Bologna, nace el Proyecto Tuning (2017) que se encarga de trabajar en la convergencia a

escala regional cuya tarea debía partir de la revisión de los planes de estudio en términos de competencia.

El informe bienal sobre la realidad universitaria peruana (SUNEDU 2015), da cuenta de la realidad en la que se encontraba la educación universitaria hasta antes del 2015. Fueron muchas las variables que afectan la certera calidad educativa en el país. Una de ellas, la que está asociada al presente estudio es la gestión del docente universitario, pues más del 60% de docentes universitarios que laboraban en instituciones superiores de aquél entonces no tenían el grado académico. Un problema que afecta directamente a la calidad educativa. A partir de la aprobación de la Ley 30220, el escenario en la universidad peruana comenzó a cambiar y muchas universidades obtuvieron su licenciamiento respetando las condiciones básicas de calidad. Entre la más significativa, procurar que los docentes utilicen métodos y recursos adecuados al contexto, valorando la importancia del estudiante como actor protagónico del proceso enseñanza – aprendizaje. Asimismo, la Ley 30220 enfatiza la necesidad de construir un currículo por competencias.

Actualmente, el enfoque por competencias permite transformar los procesos de aprendizaje y de enseñanza en la educación superior, con el fin de garantizar la calidad educativa. En este sentido, son diversos los países iberoamericanos que se encuentran implementando un discurso pedagógico modernizante que propone la formación por competencias haciendo énfasis en la eficiencia, equidad, calidad y eficacia, y es el Banco Mundial (2020) quien se ha comprometido a apoyar a los países a garantizar una educación de calidad e impulsar la necesidad de que las instituciones educativas formen el capital humano que requiere el mercado local y global.

Al asumir esta nueva concepción, el enfoque por competencias cobra notoria importancia, porque las entidades universitarias están obligadas a garantizar la calidad educativa y la inserción exitosa de los futuros profesionales al mercado laboral a través de la implementación de un currículo por competencias. El reto actual de las universidades es mantenerse vigente y generar los cambios necesarios para adecuarse a las exigencias actuales.

En consecuencia, se deduce que las instituciones de educación superior, al plantear un modelo educativo por competencias, reestructuran sus metas, objetivos, pedagogías y didácticas para lograr la gran misión que demanda la sociedad del conocimiento, definiendo estrategias fundamentales respecto a la formación que se quiere lograr con sus estudiantes. Para esto, basta con voltear la mirada a las actuales demandas del mercado laboral, quienes refieren la necesidad de desarrollar competencias profesionales en relación con el trabajo y los resultados esperados.

2.2.2 Evaluación del desempeño docente.

a. Antecedentes históricos de la evaluación educativa

Castillo y Cabrerizo (2010) sustentan que la evaluación ha ido adquiriendo protagonismo a través de los años y su repercusión deriva de la necesidad de alcanzar los niveles más altos de calidad educativa. House (1993, citado por Castillo y Cabrerizo, 2010) considera que la evaluación supone varias transformaciones tanto en su concepción como en su práctica, y que los diversos factores pueden abarcar diferentes ámbitos del sistema educativo lo que nos ha llevado hacia una nueva cultura de la evaluación que no solo involucra a la escuela, sino que se encuentra presente en las diversas actividades que realizan las personas.

Garanto (1989, citado por Castillo y Cabrerizo, 2010) presenta la evolución histórica del término evaluación, el cual proviene originalmente del mundo de la industria, pero desde que Tyler en la década de los 30 introdujo el término *evaluación educacional* se ha ido extendiendo a través de los años.

En un primer momento, hacia finales del siglo XIX, la evaluación es concebida como medida y se basaba en la psicología conductista de Skinner y Watson, se utilizaban las baterías de tests a nivel individual y grupal. Ya en los años 30 y 40 se dio un segundo momento en el que Tyler concibe la educación como proceso sistemático y como mecanismo para comprobar el logro de los objetivos propuestos.

El tercer momento se presenta entre los años 60 y 70 y es cuando la evaluación afecta no solo el rendimiento de los alumnos, sino que toma en cuenta factores como profesor, recursos, actividades, contenidos, métodos involucrados en un programa educativo. En este período se destacan Cronbach y Scriven, el primero define la evaluación como la recopilación de información para tomar decisiones y el segundo explica la evaluación como proceso para estimar el mérito o valor de algo susceptible de ser evaluado en función de resultados reales obtenidos independientemente de las metas y, pone especial interés en las actitudes de los agentes involucrados frente al proceso de evaluación. Es Scriven quien identifica la evaluación formativa basada en los procesos, y la evaluación sumativa basada en los resultados, se reconoce también la evaluación intrínseca referida a los factores internos y la evaluación extrínseca referida a los factores externos que se involucran en el proceso de evaluación en los agentes involucrados.

El cuarto momento se da en la década de los años 70, momento en el que aparece la taxonomía de Bloom para la formulación de objetivos operativos como indicadores de éxito y la evaluación llamada normativa tiene una doble orientación referida a los alumnos y hacia la toma de decisiones sobre el programa o el método aplicado. A partir de allí y en adelante se aprecia gran proliferación de modelos evaluativos asociados a la evaluación cuantitativa y cualitativa, ambos paradigmas coexisten hasta la actualidad.

Es en el quinto momento que en España se da la Ley general de educación referida a la evaluación continua con énfasis en la evaluación formativa de Scriven la que se aplica a los diferentes estadios y momentos del proceso de enseñanza aprendizaje entendida como parte del proceso de orientación y ayuda y no como procedimiento de selección; pese al avance y claridad de los planteamientos, la práctica docente no tuvo grandes variaciones y se siguió utilizando el examen como forma habitual de evaluar.

El sexto momento aparece en España en 1990 con la promulgación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España (LOGSE), dicha ley establecía que la evaluación educativa sería eminentemente formativa y, tendría un papel primordial cuya finalidad sería obtener información para regular, orientar y mejorar todo el proceso educativo y sus resultados. Es decir que, la acción educativa de la evaluación no debía limitarse a emitir juicio de valor a través de una calificación, sino que debía tener una clara repercusión en la mejora del proceso educativo de manera global, continua e integradora.

El momento actual corresponde al séptimo momento ubicado desde inicios del siglo XXI, aquí la ley (LOGSE) se sustenta en postulados psicológicos, pedagógicos, sociológicos y epistemológicos cuyo objeto es analizar y valorar el

nivel de adquisición de ocho competencias: aprender a aprender, matemática, de conocimiento, digital, social ciudadana, autonomía e iniciativa personal, lingüística, cultural y artística. Se revela una nueva concepción de la enseñanza y se puntualiza que la evaluación no sólo evalúa conocimientos, sino que busca verificar si el estudiante es o no capaz de aplicar en la práctica los conocimientos adquiridos.

De acuerdo a la evolución descrita por Garanto (1989, citado por Castillo y Cabrerizo, 2010), se aprecia que la evaluación es un término polisémico que ha ido adaptándose al contexto, necesidades y requerimientos de la universidad a través los siglos y, en cuanto a prácticas evaluativas se refiere, se asegura puede contribuir a la creación de un sistema educativo en el que se tenga en cuenta la equidad, pertinencia y significatividad para todos pues las condiciones actuales pueden ser propicias para implementar estrategias de mejora. Cabe señalar que actualmente las instituciones de nivel superior que se encuentran en busca del licenciamiento y acreditación involucran, dentro de la evaluación institucional, la evaluación del desempeño docente como agente importante dentro del proceso educativo para el logro más eficiente de los objetivos institucionales.

En sentido epistemológico la evaluación educativa según Briceño, Chacín y Lucente (2016) y, Pulamarín (2013) hacen alusión al conjunto de conocimientos entendidos como fundamentales en los aspectos teórico-prácticos, técnico-metodológicos y estructural-funcional creados, aplicados y transmitidos por los sujetos evaluadores y evaluados. En ese sentido, debe entenderse que la finalidad de la evaluación educativa no se refiere solo a lo teórico y metodológico, sino que implica realizar un abordaje de manera crítica

que genere cuestionamientos para conocer, explicar e interpretar la calidad educativa alcanzada a fin de tomar decisiones oportunas y mejorar los servicios educativos y el impacto que generen las políticas educativas que sean asumidas por la institución.

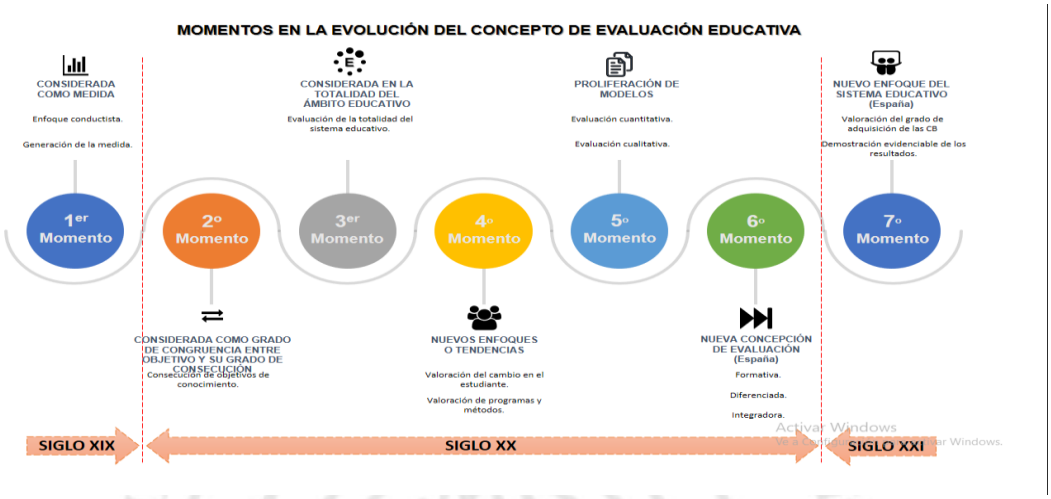

Figura 1. Momentos en la evolución del concepto de evaluación educativa.
Fuente: Elaboración propia

En la figura 1 se aprecia la evolución del concepto de evaluación educativa en los últimos tres siglos, estableciendo la conceptualización de la misma como la valoración de la adquisición de las competencias.

b. La evaluación vista desde los actores

b.1 Evaluación Institucional

Durante las últimas décadas, UNESCO (2018) y otras organizaciones se interesan y abren la discusión sobre la calidad de las instituciones educativas universitarias debido a los fenómenos que surgen a partir de la globalización. Situaciones que han provocado que la subsistencia de la universidad esté condicionada en primer lugar a poseer calidad y en segundo lugar que sea una

institución acreditada. A partir de este planteamiento se define calidad considerando la pertinencia en el entorno social y realidad latinoamericana. Cabe mencionar que internacionalización, pertinencia y calidad son tres aspectos claves que determinan la posición estratégica de la educación universitaria.

Para evaluar la educación superior según Mizerit (2012, citado en Reyes, 2017) se considera como índices de calidad los siguientes factores:

- Prestigio académico ganado por la universidad debido a la sólida formación que reciben y, la aceptación social de sus egresados.
- Altas tasas de titulación o graduación de los estudiantes.
- Comunidades de aprendizaje integradas por docentes competentes que generan, aplican y trasmiten conocimientos.
- Currículo pertinente y actualizado en función al proceso de enseñanza aprendizaje.
- Procesos e instrumentos confiables y adecuados para la evaluación de los aprendizajes.
- Implementación de servicios educativos para la atención de los estudiantes.
- Moderna y adecuada infraestructura del campus universitario
- Sistemas eficientes de gestión y administración.
- Servicio social que se articule con el programa educativo y sus objetivos.

El listado de factores descritos revela gran preocupación por incluir todos los aspectos que deben ser evaluados para el logro de la calidad educativa.

b.2 Evaluación de los aprendizajes

Cárdenas (2015) refiere que la evaluación está ligada a la calidad educativa, es una actividad compleja que se concibe como el proceso de

comprobación, de mejora y comprensión centrado en promover y acompañar el aprendizaje desde tres dimensiones: la eficacia, los medios y recursos y, la acción educativa. Se afirma que más importante que evaluar es hacerlo bien y sobretodo saber a quién se beneficia.

En este sentido, Castillo y Cabrerizo (2010) hacen mención al proceso evaluador concebido como elemento integrante del diseño curricular y por tanto se encuentra dentro de la acción didáctica como proceso continuo, crítico, operativo, integral y sistémico cuyo fin ha de ser orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el que se involucran el docente y el estudiante conforme a criterios de regulación que permitan fortalecer aciertos y corregir errores.

Tradicionalmente la única evaluación necesaria era la del alumnado y la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje estaba centrado exclusivamente en el estudiante en las calificaciones y aspectos referidos al rendimiento. Para Manassero-Mas y Vázquez-Alonso (2020) evaluar es algo más que calificar ejercicios, exámenes o entregar la libreta de notas, implica que las tareas de aprendizaje sean aplicadas considerando el contexto y se conviertan en ejecuciones eficaces ligadas a la autoreflexión, vale decir poner en práctica la evaluación auténtica. Actualmente, se camina hacia una nueva cultura evaluadora en la que se concibe la evaluación más abierta, dialógica y participativa; se cambian algunas ideas que incluyen al profesorado en el proceso de evaluación y se hace énfasis en la mejora de los procesos educativos en los que el estudiante asume su responsabilidad, vale decir que se consideran todos los elementos que interviene en ellos. Técnicamente no es tarea fácil, requiere de una adecuada preparación en lo pedagógico, la elaboración, la

selección de instrumentos y el análisis de documentos idóneos que respalden la intención pedagógica de la institución y las necesidades del estudiante. La evaluación recoge información valiosa para tomar decisiones oportunas y retroalimentar el desempeño del estudiante.

Evaluar el proceso de aprendizaje de los estudiantes supone comprobar el progreso y nivel de logro que han alcanzado en sus aprendizajes y competencias básicas previstas en criterios de evaluación previamente establecidos para el curso en función a los conocimientos, habilidades, actitudes y estrategias de aprendizaje adquiridas como consecuencia de la aplicación de las capacidades en actividades propuestas por el docente en el aula. Debemos considerar que cuando se evalúa el aprendizaje y la enseñanza, también se está evaluando la práctica docente (Castillo y Cabrerizo, 2010).

b.3 Evaluación Curricular

Para iniciar el cambio de paradigma de la educación tradicional a la educación basada en competencias, es necesario asumir una cultura curricular e institucional que en la práctica se restringe según Chomsky (1980), a un área específica, a una actividad en particular que se expresa en un saber hacer, o saber cómo. Se trata de un conocimiento que no puede ser transferido como producto de un aprendizaje, sino que se desarrolla en las personas. Por ello, aunque las personas alcancen el mismo nivel académico, no todos se desempeñan de la misma manera competente esperada.

Pérez (2016) hace referencia al diseño curricular como generador de pensamiento crítico, liderazgo humano, social, académico cuya evaluación curricular se desarrolle dentro de la contemporaneidad y, no sólo debe servir

para tomar decisiones, sino para orientar hacia la reflexión del por qué se toman y se realizan determinadas decisiones y prácticas.

Torrado (1999) y Machado y Montes de Oca (2020) señalan que, en la concepción de un currículo por competencias, el saber hacer no solo se refiere a un conocimiento basado en la experiencia, sino a la construcción del mismo a partir del procesamiento cognitivo de la información que se encuentra inmerso en un proceso formativo basado en un diseño curricular adecuado.

La titulación profesional plantea como requisito el cumplimiento satisfactorio del currículo preestablecido, las certificaciones y calificaciones académicas tradicionales en la educación superior brindan información sobre los objetivos de aprendizaje alcanzados, pero en ningún modo garantizan el desempeño competente o el resultado efectivo del desempeño profesional tal como lo haría la certificación por competencias que admite evidencias acumuladas y en la capacidad para demostrarlas (Ospina y Lago, 2005).

Tobón (2015) refiere que para implementar y evaluar el currículo por competencias desde el pensamiento complejo ha de considerarse los ciclos propedéuticos, los proyectos formativos y las prácticas y pasantías, aspectos que muy bien se vienen desarrollando en algunas universidades del país.

En relación con los ciclos propedéuticos, son aquellos que permiten al estudiante el tránsito articulado de un nivel a otro basados en la construcción de procesos y niveles. Es necesario evaluar a los estudiantes en las competencias y saberes previos que tienen, con el fin de acceder a una acreditación anticipada para avanzar, grados, semestres o ciclos superiores.

En cuanto a los proyectos formativos, pueden ser simples o complejos, los problemas que se abordan pueden ser concretos y familiares o implicar

variables, recursos y procesos de incertidumbre desde asignaturas integradores, talleres o módulos, lo esencial es que se trabajen problemas del contexto.

Finalmente, otro de los componentes de gran relevancia en un currículo por competencias desde el pensamiento complejo se refiere a las prácticas y pasantías que se aplican en diversos escenarios donde los estudiantes van a poner en práctica sus competencias exactamente en el contexto en el que se requieren de acuerdo con el perfil de egreso.

b.4 Evaluación Docente

El Instituto de Estadística de la UNESCO, define el desempeño docente como un docente que posee la cualificación académica mínima requerida en la formación de docentes. Es decir que, para que un docente pueda enseñar en un nivel determinado, debe demostrar que posee las características académicas mínimas antes del ejercicio educativo o durante su desempeño (UNESCO, 2018).

En todo proceso educativo se hace referencia al desempeño docente o, dicho de otro modo, la preocupación fundamental de todos los tiempos con relación a la educación es sin duda la calidad educativa, y siendo el docente uno de los actores inmerso, se infiere que es importante determinar los aspectos que se involucran para visualizar el desempeño del buen docente.

Para Yañiz (2006) el desempeño docente se demuestra en tareas que usualmente realiza el docente a diario como la planificación, la elaboración del sílabo y las sesiones de clase, la dirección del aprendizaje en el dictado de clases, evaluación y asesoría de estudiantes, coordinaciones entre sus pares y autoridades. Esta actividad da cuenta que la calidad de la enseñanza no depende solo de lo que el profesor conoce sino de cómo lo planifica en

concordancia con las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes y a las oportunidades que les brinde. Planificar en el campo de la educación se considera clave del éxito.

Zúñiga y Jopia (2007) refieren que tradicionalmente se asumía que los docentes que se desempeñan en la educación superior automáticamente ejercían una docencia de calidad. Sin embargo, actualmente es una necesidad imperiosa evaluar el desempeño del docente entendido como el grado de satisfacción de los estudiantes, los estándares alcanzados en cuanto a logros por competencias, entre otros, en relación con el perfil profesional establecido por la institución.

En este sentido, la reflexión va con relación al proceso que se utiliza para evaluar la docencia universitaria que generalmente es cuantitativa y se da en base a cuestionarios que se aplican casi siempre a los estudiantes como único agente evaluador, en algunos casos esta información se complementa con la autoevaluación del docente y la evaluación académica que se realiza desde vicerrectorado o algunas otras autoridades de la institución.

Basados en un estudio realizado por Zúñiga y Jopia (2007) en siete universidades chilenas, indican que solo se describen algunas características para evaluar el desempeño docente, pero no hay suficientes referencias de un modelo con propósitos, objetivos, dimensiones, indicadores, periodicidad, instancias, agentes de evaluación, formas de procesar y dispositivos para ejecutar el proceso de la evaluación del desempeño académico del docente con el fin de medir el impacto orientado al mejoramiento de la tarea docente. El estudio concluye en que se evalúa el desempeño docente, pero de manera parcial al considerar sólo los resultados obtenidos de las encuestas que

responden los estudiantes y, en muchas ocasiones no son tomadas en cuenta, sea porque carecen de validez o porque no se considera la posibilidad de proponer cambios profundos.

Desde que el docente asume su rol de facilitador del aprendizaje, es constantemente evaluado en las diversas tareas que realiza según lo que refiere Collins (1998, citado en Ángeles, 2008). Por ello y para comprender el significado del desempeño docente, se consigna a continuación definiciones dadas por diversos autores:

Mancilla (2015) señala que el factor más importante de la calidad de la educación es el desempeño entendido como el cumplimiento de las funciones respecto a si mismo, al estudiante y al entorno.

Coronado (2013) refiere que: “el desempeño docente es el resultado de la aplicación de una sumatoria de habilidades, destrezas” (p. 20). Esto significa que tiene las competencias pedagógicas, las mismas que le facultan realizar acciones inherentes a su rol con un determinado nivel de eficiencia y eficacia; logrando que la visión del nuevo horizonte pueda ser observado por él mismo, por sus estudiantes y por todo aquel que trabaja en su entorno.

Holgado (2016) define al desempeño docente como acciones observables realizadas en la ejecución de sus funciones, dichas acciones se encuentran expresadas en competencias y destrezas, en la solución de problemas y logros de resultados educativos.

Queda claro a partir de estas definiciones, el docente cumple un rol importante dentro del proceso educativo y que tiene la responsabilidad de desarrollar con esmero tareas inherentes a su rol; su actuación tendrá un impacto

en los estudiantes que tenga a su cargo y por ende en la calidad de los futuros profesionales.

Sesento y Palmerín (2018) refieren a la evaluación por competencias del docente como elemento primordial para la calidad educativa en el nivel superior y, según el análisis presentado por Prieto (1997, citado en Camacho, 2014) la acepción de competencia se encuentra ligada a la figura profesional en relación a tareas y funciones que se desempeña de acuerdo a la profesión u ocupación que se ejerza y, que, por lo tanto, conducen al conjunto de realizaciones, resultados y líneas de actuación. Si bien el término competencia nace en el espacio laboral, alude directamente a las capacidades, habilidades y actitudes que una persona debe desarrollar a través de su proceso de formación con el fin de alcanzar un desempeño eficiente en el ejercicio de su profesión.

En concordancia con lo antes descrito, Rueda (2001, citado por Carlos, 2016) postula que, si la finalidad de la enseñanza es que los estudiantes logren el aprendizaje y alcancen las metas de enseñanza establecidas, entonces la evaluación del docente debería tener en cuenta si las acciones del maestro contribuyen o no al logro de las metas. Por tanto, la evaluación se convierte en un instrumento de acción pedagógica en el que se encuentran inmersos no sólo los estudiantes sino los docentes que inciden en el aprendizaje con la metodología empleada, comunicación, evaluación, entre otros.

Castillo (2007) hace referencia a la evaluación educativa como el punto de encuentro didáctico en el que confluyen profesores y alumnos como agentes, sujetos y actores de la educación alrededor de un contenido concreto. En este encuentro el profesor comunica los objetivos, los contenidos y el estudiante se preocupa de aprender y conocer cómo será evaluado, pero no habrá un

encuentro didáctico real si este planteamiento se quedara en un monólogo del docente sin considerar la participación activa del estudiante. Es por ello que, se hace necesario un cambio en el saber hacer del docente.

Para Castillo y Cabrerizo (2010) es lento el avance del profesorado en su práctica docente y evaluadora, el encuentro didáctico requiere un diálogo comunicativo, no de una acción unilateral. Es la evaluación por competencias la que va a permitir revisar la práctica docente, reconocer las características psicopedagógicas del estudiante, analizar los problemas que se presentan en la adquisición de contenidos y valorar habilidades, capacidades y actitudes, para aprender y para enseñar. Se trata de tomar conciencia de la trascendencia de evaluar teniendo en cuenta el carácter formativo y retroalimentador, que caracteriza a la evaluación por competencias y permite realizar rectificaciones oportunas tanto para el estudiante como para el docente.

Schmelkes (2014, citado por Carlos, 2016) considera que la mejor manera de evaluar el desempeño docente es observándolo en el aula, porque es en la práctica donde el verdadero quehacer profesional de ser docente se manifiesta, la planeación se pone a prueba, se enfrenta a imprevistos y hace que sea visible su preocupación por el aprendizaje de sus alumnos. El autor agrega que si bien son importantes los resultados del aprendizaje estos surgen como consecuencia de diversidad de procesos y, el más importante, es el de la enseñanza.

Pulamarín (2013) menciona que una característica de la evaluación es que se llega a aplicar entre sujetos, el evaluador y el evaluado, y en los procesos de evaluación la responsabilidad debe asumirla quien evalúa y, se ratifica que toda evaluación se traduce en un juicio de valor que implica poseer una actitud ética, personal y social que se manifieste frente a las personas y las cosas.

Castillo y Cabrerizo (2010) refieren que la observación se constituye como la técnica de evaluación centrada en la obtención de información sobre las conductas que reflejan el actuar, en este caso del docente, que generalmente sucede en situaciones del quehacer cotidiano en el aula y permiten el estudio del comportamiento espontáneo que será el objeto de análisis de la investigación teniendo como base un instrumento de observación especialmente elaborado para la ocasión. Es necesario señalar que, para que la observación sea efectiva, el observador debe poseer los conocimientos y experiencia necesarias sobre el objeto de análisis.

En cuanto a la metodología de la observación aplicada para el presente estudio, Castillo y Cabrerizo (2010) la denomina como *observación participante* referida al uso compartido del mismo espacio físico, pero no participa de las actividades. El observador se concentra en registrar sus observaciones con objetividad en base a criterios descritos en el instrumento, evitando los sesgos.

El mismo autor, describe que la recogida de datos debe darse con rigurosidad considerando el período de observación (momento del ciclo académico) y duración de la sesión observada. Asimismo, al ser un instrumento de observación sistematizado hace uso, entre otros, de las escalas de estimación con el fin de observar comportamientos que se producen con frecuencia a fin de cuantificar su grado o intensidad.

Por tanto, la evaluación externa del desempeño docente se basa en la técnica de observación circunscrita en un período determinado dentro del proceso de enseñanza aprendizaje y, cuenta con un observador que posee las cualidades de conocimiento y experiencia y, se basa en un instrumento de

evaluación en el que se determinan criterios y la escala de estimación con la que se llevará a cabo el proceso de evaluación para su posterior análisis.

A modo de conclusión, el desempeño docente, define quién es el docente universitario y cuál es su rol dentro de la universidad. Este rol va más allá de la mera trasmisión de conocimientos; su actuar debe favorecer el aprendizaje activo impulsando al estudiante hacia el desarrollo de competencias. El docente universitario es uno de los actores fundamentales dentro del proceso educativo y un referente de la calidad educativa. Por tanto, se considera oportuno establecer que cuando se habla de desempeño docente, se hace referencia a las competencias que como profesor universitario se espera que ponga en práctica en el ejercicio de su función.

De acuerdo con Zúñiga y Jopia (2007), se señala que cada institución define el marco de referencia y reconoce la complejidad de los procesos involucrados los cuales son mayormente definidos de manera cuantitativa en algunos casos con la participación de directivos académicos, y en la mayoría de casos en base a cuestionarios cuyo único agente evaluador es el estudiante. Cabe mencionar que el presente estudio recoge la percepción del estudiante como beneficiario del servicio e involucra a un observador externo para recoger la valiosa información en pos de la mejora continua.

Para Mancilla (2015) el desempeño es el cumplimiento de las funciones con relación a sí mismo, al estudiante y al contexto en el que se desenvuelve constituyéndose en el más importante factor de calidad educativa cuyo indicador está relacionado directamente con las competencias. Asimismo, Coronado (2013) refiere que “el desempeño docente es el resultado de una sumatoria de habilidades, destrezas” (p. 20). Lo que significa que la evaluación del desempeño

docente girará en torno a las competencias pedagógicas entendidas como conocimientos, habilidades y actitudes que pueden ser observadas en su actuar en el aula de clases. Se está cambiando el modelo tradicional de enseñanza a un nuevo modelo de docencia basado en el enfoque por competencias.

Cabe resaltar que actualmente el desempeño docente se encuentra ligado al nuevo rol de facilitador, mediador cognitivo, líder, entre otros. Así lo describe Vigotsky (1996, citado en Ledesma, 2014) desde su teoría sociocultural y, puntualiza que en un mundo globalizado el sistema educativo requiere constantes cambios y, define al docente como facilitador del conocimiento; es decir que como parte de su rol de mediador o guía es quien brinda apoyo estratégico al estudiante y, debe prever y proporcionar los recursos necesarios para que el estudiante tenga una participación activa con sus pares, con el docente, con el entorno, en contextos significativos y reales de modo que esa experiencia le permita construir aprendizajes y desarrollar habilidades superiores que le permitan llegar a la solución de problemas.

Evaluar el desempeño docente ha significado un importante reto para la investigación educativa, por cuanto es considerado un proceso que debe realizarse de manera justa e integral, cumpliendo con propósitos formativos que contribuyan a ser mejor (UNESCO, 2018).

La evaluación del desempeño docente en el marco de un enfoque por competencias, brinda la oportunidad de construir un nuevo estilo basado en la reflexión sobre la práctica educativa y sobre el perfil del educador ideal, así lo refiere Biggs (2012) al presentar buenas razones para poner en práctica la evaluación formativa la cual es inseparable de la enseñanza cuyo fin es retroinformar, porque tanto docentes como estudiantes requieren saber cómo se

va a llevar a cabo el proceso de aprendizaje. Esto significa que se hace frente a un doble beneficio, que implica por un lado mejorar el aprendizaje de los estudiantes y por otro lado mejorar la enseñanza de los docentes. De esta manera, Cáceres, Gómez y Zúñiga (2018) corroboran el beneficio que aporta la evaluación al llevar al docente a la reflexión y análisis de su práctica pedagógica y, evaluar el valor de los aprendizajes obtenidos como de los procesos desarrollados para tomar decisiones oportunas e informadas que permitan reorientar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este contexto, Estrada (2012) define la evaluación del desempeño docente como un proceso sistemático en el que se obtienen datos válidos y fiables para conocer la realidad existente, recabar evidencias durante el proceso de enseñanza aprendizaje, permite también valorar desde el punto de vista real y significativo, el efecto educativo que produce en los estudiantes el ejercicio profesional del desempeño de los docentes, en cuanto al dominio del contenido de la asignatura que imparte, capacidades didácticas, responsabilidad laboral, emocionalidad y las diversas relaciones interpersonales que se suscitan con sus directivos, colegas y alumnos.

En el presente siglo XXI existe una nueva concepción filosófica que involucra docentes e instituciones de educación superior, para Terrazas y Silva (2013) señalan que en la actualidad, las sociedades competitivas se desenvuelven en la lógica de planificar, organizar y controlar las diversas formas y estrategias con las que se logre generar conocimiento y, el contexto socio histórico que impone la sociedad de la información hacen que el docente deba reunir una serie de características, habilidades y experiencias que le permitan responder de manera eficiente a la tarea de educar con miras a promover

cambios, que según Estrada (2012) deben ser concebidos para fomentar y favorecer el crecimiento profesional y personal del profesorado; para que ayude a identificar las cualidades que conforman el perfil ideal del docente, y se generen propuestas de mejora en la política educativa.

En el 2021, la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIIED) sustenta la importancia de evaluar al docente en el aula en condiciones y situaciones cotidianas, lo que debe ser considerado como una actividad frecuente de mejora de todo el proceso de aprendizaje y; es necesario considerar los diversos aspectos que se involucran en el proceso educativo, de tal forma que la evaluación del desempeño docente sea lo más objetiva y completa posible.

Murillo y Rodríguez (2016) sostienen que la evaluación del desempeño docente se considera necesaria como parte del proceso institucional en pos de promover actitudes, destrezas, habilidades; sin embargo, se debe contemplar cuál es su propósito, cuáles son las fuentes de información, quién la realiza y cuál es la metodología apropiada para su realización. Otro aspecto que destacan Canabal y Margalef (2015) refieren a la evaluación del desempeño docente como una poderosa fuente de información esencial para la toma de decisiones oportunas de gran repercusión en la mejora institucional, y señala a la retroalimentación como uno de los aspectos importantes dentro del proceso.

Tobón, Pimienta y García (2010) ratifican la postura antes descrita y consideran que es normal evaluar toda actividad humana y que la misma situación, en la que se desenvuelve la persona, exige que se emitan juicios de valor, de manera que se permita la toma de decisiones.

Por tanto, evaluar al docente en el aula debe ser considerado como una actividad frecuente en todo proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de proponer oportunidades de mejora, a partir de un conjunto de datos e informes fundamentados en procesos de observación e investigación sobre el tema. Para emitir un juicio de valor, se debe dar sentido al acto de evaluar estableciendo criterios de desempeño en los que evaluados y evaluadores tengan pleno conocimiento de las dimensiones y factores involucrados.

c. Competencias del docente universitario

Para Mas (2012, citado en Basto, 2017) es el docente quien debe buscar la docencia de calidad, por ello, entre otras cualidades es quien debe tener: a) Competencia pedagógica del profesorado, muy necesaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que se basa en el logro de competencias profesionales. b) Innovación docente, buscando aplicar nuevas ideas para alcanzar la mejora continua y la calidad. c) Apoyo a los estudiantes, mediante acciones de tutoría con estrategias de acción que potencien la autonomía del aprendizaje, el razonamiento crítico y creativo, etc. En esa misma línea Tejada (2013, citado en Basto, 2017) considera de gran importancia las competencias profesionales relacionadas a las competencias de la especialidad, las competencias de gestión vinculadas a la práctica profesional y, las competencias pedagógicas y sociales que son las que involucran los procesos didácticos y la participación a través del aprendizaje colaborativo en pos de la construcción del conocimiento.

Zabalza (2014) hace un estudio que nos permite comprender cuán importante es la ejecución de la tarea docente y cómo en la actualidad no es suficiente tener el conocimiento o la experiencia en el campo en el que desarrolle la docencia universitaria, sino que brinda un perfil en el que propone diez

competencias profesionales del docente universitario que a continuación se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 1

Competencias profesionales del docente universitario

Competencia	Nombre	Significado
Competencia 1	Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje	Capacidad para diseñar el programa de enseñanza como agente preocupado por desarrollar contenidos básicos y relevantes de la materia que imparte en relación al perfil profesional esperado y a las características de los estudiantes, así como los recursos disponibles y la didáctica a emplear.
Competencia 2	Selección y preparación de contenidos disciplinares	Significa escoger contenidos relevantes, amplios y suficientes para alcanzar el nivel de eficiencia que los estudiantes requieren y su secuenciación en el tiempo. La formación universitaria ha de ser una formación de alto nivel y debe dejar bases sólidas para aprendizajes posteriores.
Competencia 3	Informa y explica de manera organizada (Competencia comunicativa)	Capacidad para gestionar de forma didáctica la información que pretende trasmitir a sus estudiantes.
Competencia 4	Manejo de las nuevas tecnologías	Aprovechar las nuevas posibilidades de interacción y los nuevos recursos para integrarlos efectivamente en el currículo formativo de los estudiantes.
Competencia 5	Diseñar la metodología y organizar las actividades	Significa integrar lo que algunos prefieren denominar como estrategias instructivas para lo que se requiere tomar decisiones sobre la demanda cognitiva que incluye cada tarea.
Competencia 6	Comunicar y relacionarse con los alumnos	El objetivo básico es construir la enseñanza a través de la relación interpersonal del proceso de enseñar y aprender. Está referida al conjunto de interacciones que les permiten relacionarse y comunicarse.
Competencia 7	Tutorizar	El docente tutor cumple la función orientadora y formativa. Deben asumir y dirigir proceso de formación de los estudiantes como parte de su rol docente.
Competencia 8	Evaluar	Actividad docente que cobra relevancia por el impacto y repercusión que causa en los estudiantes hacer uso de los resultados de las evaluaciones para apreciar el rendimiento general para introducir reajustes pertinentes y oportunos.
Competencia 9	Reflexionar e investigar sobre la enseñanza	La idea es hacer coincidir ambos elementos, investigación y docencia, vale decir documentar el proceso de enseñanza aprendizaje para llegar al análisis.
Competencia 10	Identificación institucional y trabajo en equipo	Trabajar coordinadamente entre docentes haciendo referencia a la integración en la organización y con disposición (actitud) y aptitud (técnica) para.

Fuente: Elaboración propia

Considerando las competencias antes descritas por Zabalza, el presente estudio considera como dimensiones las competencias de Planificador, estratega y líder que a continuación se describen.

2.2.2.1 Dimensiones de la variable Evaluación del Desempeño Docente.

2.2.2.2.1 Dimensión 1: Competencia Planificador.

Al hablar de competencia se hace referencia a la capacidad de usar el conocimiento y las destrezas relacionadas con productos y procesos y, por consiguiente, de actuar eficazmente para alcanzar un objetivo. Rial (2000, citado en Zabalza, 2014, p. 71).

Se podría pensar que la capacidad de planificar se desarrolla de manera automática sólo por el hecho de ser docente, pero Zabalza (2014) expresa que el primer gran ámbito de la competencia docente es precisamente la capacidad de planificar y, a pesar de ser parte del trabajo habitual del docente, se trata de una tarea compleja. Para el autor, la tarea de planificar la enseñanza se concibe como el diseño de un proyecto o programa adaptado a las circunstancias, significa tomar en cuenta el marco legal de la institución, los contenidos básicos y relevantes de la materia a impartir, el marco curricular, las características de los alumnos sumado a la experiencia y estilo personal para diseñar aspectos metodológicos. El arte del docente se encuentra en alcanzar el equilibrio entre ellos, en otras palabras, planificar es convertir una idea o proyecto en acción.

Coronado (2013) refiere que la planificación se encuentra en constante proceso de ajuste y adecuación y tiene carácter dinámico y flexible. La define como actividad cognitiva compleja que supone articular los fines con los medios para lograrlo.

Para realizar la planificación el docente debe tener conocimientos sobre la cátedra a su cargo y sobre la propia planificación, ideas claras sobre el propósito a alcanzar en la acción formativa y las diversas formas de acción referidas a las metodologías y la evaluación que considera para el curso. Coll (1987, citado por Zabalza, 2014) plantea preguntas clave para una buena planificación del diseño curricular ¿Qué enseñar?, ¿Cuándo enseñar?, ¿Cómo enseñar? y ¿Cómo y cuándo evaluar?, todos estos cuestionamientos van a permitir realizar una planificación de carácter estratégico no solo para evitar la improvisación sino para decidir el quehacer cotidiano.

Shavelson y Stern (1983, citados por Zabalza, 2014) mencionan que los docentes realizan la planificación de sus clases basados en sus características cognitivas y actitudinales y, también la información a su alcance. De acuerdo con Zabalza (2014) usualmente se planifican proyectos formativos cuya estructura se basa en objetivo, contenido, metodología y evaluación, pero este esquema se ha visto enriquecido por la contextualización, las estrategias de apoyo a los estudiantes y, los dispositivos para la evaluación del desarrollo del curso o programa.

2.2.2.2.2 Dimensión 2: Competencia Estratega.

Genovard y Gotzens, (1990, citados por Tobón, Pimienta y García, 2010), refieren que el término estrategia surge en el contexto militar en relación con actividades necesarias para consolidar un plan cuyas tácticas se convierten en estadios para llegar a la acción. Para Schunk, (1991, citado por Tobón, Pimienta y García, 2010), define estrategia como secuencia de pasos o etapas que se ejecutan con la finalidad de alcanzar objetivos optimizando y regulando procesos cognitivos, afectivos y psicomotrices. En esa misma línea Tobón y Fernández

(2004) enfatizan que en el campo educativo se hace referencia a las estrategias didácticas, las que se encuentran relacionadas a planes de acción conscientes que cumplen la finalidad de optimizar de manera sistemática los procesos y actividades para alcanzar determinados objetivos de aprendizaje.

Cabe preguntarse ¿Cómo se construye la competencia de estratega? Para Tobón (2015) el desempeño idóneo se forma a partir de estrategias. El docente requiere integrar estrategias cognitivas, metacognitivas, afectivo-motivacionales y estrategias actuacionales. El arte de formar competencias requiere de un continuo aprender haciendo reflexivo. Es decir que, esta competencia requiere de un docente que se arriesgue a salir del parámetro de la certidumbre, de lo conocido, de lo controlable. Para muchos docentes la clase magistral sigue siendo su forma de trasmitir conocimientos y tal vez no se dan cuenta que se niegan la posibilidad de la curiosidad, el error y la pregunta (Rozo, 2004, citado en Tobón, Pimienta y García 2010).

Por el contrario, Rivadeneira (2017) destaca la competencia didáctica que incluya nuevas metodologías, acordes a las necesidades de los estudiantes, que le permitan actuar con autonomía y responsabilidad. En la misma línea, Morín (2005) afirma que la docencia estratégica o la competencia estratega se basa en el pensamiento complejo, pero señala que el énfasis no recae en la clase magistral o expositiva, sino que sirve como apoyo y, lo que destaca son las estrategias didácticas que permitan hacer del aula de clase un ambiente participativo donde se establecen acuerdos, se propicia el trabajo en equipo y se construyen aprendizajes teniendo en cuenta el error y el afrontamiento de la incertidumbre.

Según Tadeu (2020) se hace necesario que los docentes universitarios conozcan las posibilidades didácticas al aplicar las TIC para emplearlas en favor de los estudiantes. Sin embargo, puntualiza que conocer y dominar los recursos tecnológicos, no es suficiente, se requiere integrar el conocimiento sobre la materia, las estrategias pedagógicas y el conocimiento tecnológico.

Veamos a continuación algunas estrategias didácticas propuestas por Tobón (2015) que el docente estratega debe considerar:

Tabla 2

Clasificación de Estrategias Didácticas

ESTRATEGIA	EJEMPLOS	BENEFICIOS
Sensibilización	Preguntas intercaladas e Ilustraciones Relatos de experiencias reales. Visualización Contextualización de la realidad.	Despertar interés Favorece la motivación hacia el aprendizaje Mantienen la atención sobre un tema.
Atención	Logros y objetivos Organizadores previos Mapas mentales Cartografía conceptual	Ayuda a comprender componentes de la competencia. Permiten comprender nuevos aprendizajes. Enlazan hemisferios cerebrales. Fortalece memoria a largo plazo
Personalización de la información	Articulación del proyecto ético de vida	Permite que la competencia se convierta en meta para la autorrealización y autonomía.
Recuperación de la información	Redes semánticas Lluvia de ideas	Organiza relaciones semánticas entre diferentes datos.
Cooperación	Aprendizaje en equipo Investigación en equipo	Potencia el aprender a aprender abordando problemas en equipo.
Transferencia de información	Pasantías Practica empresarial o social formativas (visitas de estudio)	Vinculación con la realidad Comprender contexto profesional Transferencia de aprendizajes.
Desempeño	Simulación de actividades profesionales Estudio de casos Aprendizaje basado en problemas (ABP)	Permite comprender el ámbito de aplicación de las competencias.
Valoración	Autoevaluación Coevaluación Portafolio	

Fuente: Elaboración propia

2.2.2.2.3 Dimensión3: Competencia de líder.

Gallo, Gallo y Sánchez (2016) definen liderazgo como un proceso natural de influencia que sucede entre el líder y sus seguidores. Cabe mencionar que la influencia se explica a partir de determinadas conductas y características observables por parte de sus seguidores en determinado contexto que, en este caso es el educativo. Rodríguez (2018) afirma que los estudiantes esperan que los docentes estén dispuestos a atender sus inquietudes, sean líderes en el aula, propicien trabajo en equipo, estrategias de motivación y se esfuercen para captar la atención de sus estudiantes. Teniendo como base el estudio de los autores mencionados, en cuanto a las conductas y características, cabe mencionar que las capacidades de liderazgo que debe cultivar el docente universitario deben permitirle comunicar, estimular y sobretodo motivar hacia el logro de metas, hacia el estudio, hacia el querer aprender; también se debe considerar las oportunidades del propio desempeño laboral para fomentar espacios de interacción y así demostrar un liderazgo académico efectivo como parte de su desempeño.

Con estudiantes motivados se consigue un buen clima en el aula y se favorece el proceso de enseñanza aprendizaje. Para Zabalza (2014) los docentes tienen a su cargo un grupo de personas para gestionar un proceso de trabajo. Esta tarea los convierte en líderes y la forma de ejercer el liderazgo es parte de la actuación del docente en el ejercicio de su tarea. La forma en que los docentes aplican e interpretan las reglas constituyen el *estilo de liderazgo* y, en este sentido existen los docentes dominantes que ordenan e imponen sus reglas y esperan del estudiante la obediencia. Por otro lado, se encuentran los docentes integradores a quienes les agrada que los estudiantes planteen sus propias ideas

y presenten iniciativas. En consecuencia, se podría pensar que uno es mejor que otro, pero McDermott (1977, citado en Zabalza, 2014) menciona que ningún estilo pedagógico es mejor que otro, lo que realmente cuenta es la construcción de sus planes, la comunicación y, el establecimiento de una relación de confianza. En consecuencia, el reto será encontrar el punto medio para construir el clima de trabajo adecuado y eficaz en el que se integren las dimensiones descritas. En este sentido, Moss (1979, citado en Zabalza, 2014) y Rodríguez (2018) refieren que los estudiantes con mayor satisfacción eran aquellos en los que se les permitía participar activamente e involucrarse en las actividades y en su relación entre docentes y estudiantes. Además de aplicar métodos innovadores de enseñanza cuyo énfasis se visualiza en la relación cálida y de apoyo en que los docentes definen el *clima* en el que se desenvuelve el docente líder.

En una situación de clase, todo lo que ocurre y todo lo que haga el docente tiene efecto en sus estudiantes y repercusión en el clima que genere. Otro aspecto que se destaca está relacionado con la capacidad de comunicación que, según Giner (2007, citado en Barreda, 2012) debe tener desarrollada el docente líder, quien siempre está comunicando y debe transmitir con claridad el mensaje que desea comunicar a sus estudiantes y, como gestor del clima del aula, debe tener en cuenta que las emociones e interrelaciones que se suscitan durante la clase corresponderá al tipo de liderazgo que ejerza el docente.

Según Goleman (2013) la inteligencia emocional es una de las características que acompañan al buen líder y, Del Pino y Aguilar (2013) hace referencia a la importancia de la aptitud emocional como componente en el ejercicio del liderazgo. En ese sentido, el líder puede desarrollar gran capacidad

de análisis, pero sin dejar de lado la inteligencia emocional. Ambos autores señalan que el docente líder, tiene la capacidad de inspirar, influir y guiar de forma positiva al grupo de estudiantes a su cargo.

Gallo, Gallo y Sánchez (2016) sostienen que el docente universitario debe ejercer su liderazgo bajo el enfoque del liderazgo transformacional que motiva, estimula, detecta y aprovecha todas las oportunidades de su quehacer cotidiano en el aula a fin de desempeñarse en un liderazgo académico efectivo.

Por tanto, esta 'competencia líder' implica ejercer influencia y tener ascendencia sobre otros, organizar y dirigir a otros, tomar la iniciativa para hacer las cosas, asimismo mostrar habilidades para planificar y llevar a cabo proyectos. Es decir, asumir la responsabilidad de guiar a un equipo de personas, tomar iniciativa, preocupándose por su desarrollo y motivándolos para alcanzar el propósito.

2.2.3 Satisfacción académica del estudiante.

La Universidad cumple la importantísima tarea de brindar educación de calidad en la formación de profesionales para desenvolverse en el mercado laboral y constituirse en un significativo aporte en el desarrollo y crecimiento de nuestra sociedad. Por tanto, es necesario puntualizar que la satisfacción del estudiante se convierte en el eje central de todo proceso educativo en el cual está involucrada la universidad y, se podría decir que, en ella, la docencia cumple una función sustantiva, teniendo como centro al estudiante (Surdez, Sandoval, y Lamoyi, 2018).

Para Velásquez y Gonzales (2017), las universidades sólo podrán alcanzar la permanencia de sus estudiantes si ellos expresan su satisfacción a través de la expresión de la valoración positiva entre los que brindan el servicio

educativo y quienes lo reciben. Por ello, la satisfacción del estudiante en las universidades es de vital importancia.

Es imprescindible encontrar formas confiables para medir la satisfacción en la enseñanza universitaria, con el fin de conocer su realidad, compararla con la de otras instituciones que ofrecen servicios similares y analizarla a lo largo del tiempo. En ese sentido, el presente estudio recoge a través de un instrumento creado por la autora, la satisfacción académica de los estudiantes de una universidad privada de Lima.

Considerando el escenario universitario y con el fin de profundizar en el concepto de satisfacción es necesario abordar el significado de calidad que, de acuerdo a Rubio, Rodríguez y Uribe (2014) implica, superar las expectativas del usuario haciendo bien lo que haya que hacer desde la primera vez. En ese mismo sentido, Fayas (1995, citado en Flores, 2010) señala que la gestión de la calidad es un concepto complejo, abstracto e incluso inobservable que sólo podrá ser medido a través de otras variables que pudieran ser directamente observables, aunque sólo sea a través de percepciones. Por ello, se concibe el concepto de satisfacción frente al servicio educativo como proceso y también como resultado y, se señala que la satisfacción académica del estudiante tiene una respuesta tanto cognitiva como emocional. Al mismo tiempo, el autor establece diferencias entre calidad y satisfacción; considerando que la calidad debe ser entendida como una actitud que perdura a lo largo del tiempo, frente a un juicio que se considera transitorio ante un servicio específico que sería la satisfacción.

Tanto la percepción de la calidad así como los juicios de satisfacción, son fundamentales y, en general, es necesario destacar los tres componentes que

se aprecian en la satisfacción, el primero es visto como respuesta de tipo emocional, cognitiva o de comportamiento, el segundo se refiere a la respuesta frente a las expectativas sobre un aspecto determinado que puede ser un producto o una experiencia; y el tercer componente se enfoca en el momento en el que se basa la respuesta, este momento generalmente se centra después de vivida la experiencia. En síntesis, se entendería satisfacción como una respuesta generada en la persona bajo un momento y contexto determinado (Giese y Cote, 2019).

En ese mismo sentido, Kotler y Armstrong (2012) definen satisfacción como el estado de ánimo resultante de comparar el rendimiento percibido sobre un producto o servicio brindado en contraste con sus expectativas y, destacan tres aspectos relevantes: un rendimiento percibido, el estado de ánimo, y por último las expectativas. Es decir que, cuando se habla de satisfacción, se refiere a la sensación de una motivación que va en busca de sus objetivos, un concepto que está en relación a un resultado y tiene que ver con lo que se quiere, se espera, o se desea. En el caso de Rubio, Rodríguez y Uribe (2014) concuerdan en que son los usuarios quienes deben y pueden evaluar la calidad del servicio a través de sus experiencias, las cuales son entendidas como la captación real o percepción que se forma al recibir un servicio y, va a depender de su vivencia para determinar si finalmente recibió lo esperado. Campón (2021) refuerza la idea de considerar a los estudiantes como principales usuarios del servicio universitario y, aunque manifiesten una opinión o visión parcial influenciada por diversos factores, es un hecho que va a servir como oportunidad de mejora para el servicio educativo que la institución brinda.

Al respecto, Zabalza (2014) refiere que en las clases donde los estudiantes manifestaban un mayor nivel de satisfacción en el aprendizaje, se debía a que los docentes mostraban un interés afectivo por los alumnos como personas (Dimensión de relación) reconociendo el trabajo duro de los estudiantes para conseguir el logro de los objetivos académicos junto con el trabajo coherente y bien organizado del docente. Lo cual indica que la dimensión emocional no se encuentra desligada del desempeño del docente y para el presente estudio se encuentra bajo la dimensión actitud. En este sentido, Deslauriers, McCarty, Miller, Callaghan, y Kestin (2019) realizan un interesante estudio en el que se compara, la percepción de dos grupos de estudiantes, una clase en la que se aplica metodología tradicional y la otra en la que se aplica aprendizaje activo, en ambas se utilizó un enfoque experimental aleatorio e iguales materiales del curso. La investigación revela que, a pesar de que el aprendizaje activo es reconocido como un método superior de instrucción en el aula; se encontró que aun cuando los estudiantes en el aula activa aprenden más, sienten que aprenden menos. Por tanto, los resultados evidencian una correlación negativa entre las percepciones de los estudiantes y su aprendizaje a través de metodología activa cuya causa radica en el mayor esfuerzo cognitivo requerido durante el aprendizaje activo lo que puede hacer que los estudiantes se sientan frustrados y se evidencie su falta de comprensión, en contraste con el método tradicional en el que el docente explica con fluidez el tema casi sin participación del estudiante.

El estudio postula tres razones: La percepción de los estudiantes se centra en la claridad, organización y fluidez con la que dicta su clase el docente, incluso si no sienten que han aprendido, en segundo lugar, se señala que estudiantes

novatos no juzgan su aprendizaje real y, por lo tanto, se basan en señales metacognitivas inexactas, como la fluidez de la exposición del tema cuando intentan evaluar su propio aprendizaje. Estos dos factores juntos podrían explicar la fuerte correlación negativa general que se observa. Como factor final, los estudiantes que conformaron el estudio tenían poca experiencia previa y, con aulas totalmente centradas en el estudiante en un entorno universitario.

En conclusión, cuando los estudiantes experimentaron confusión y un mayor esfuerzo cognitivo asociado con el aprendizaje activo, percibieron esta situación como una señal de un aprendizaje deficiente, mientras que de hecho ocurre lo contrario.

Por otro lado, Flores (2010) comparte su estudio acerca de la percepción de los alumnos sobre aspectos relacionados con el desempeño docente y encontró que los aspectos más reclamados por los estudiantes fueron: la planificación, las técnicas y estrategias utilizadas por el docente en clase, las evaluaciones y la asesoría. Asimismo, encontró que los cursos que se encontraban mejor evaluados correspondían a los docentes que usaban diversas estrategias de enseñanza- aprendizaje.

Gaviria, Gómez y Rodríguez (2004) señalan que, para analizar la calidad de la enseñanza, aunque la evaluación de la docencia universitaria no sea un sistema perfecto, actualmente recoger el sentir del estudiante es una de las mejores formas que existen, pues es el propio estudiante quien puede ser capaz de juzgar sobre el aprendizaje recibido.

Si bien es cierto, la educación universitaria es un servicio educativo que busca formar profesionales de alto nivel, los usuarios o beneficiarios son estudiantes que depositan toda su confianza en la formación que la institución

promete y aunque son varios los factores que se podrían apreciar, siempre va a generar acuerdos o desacuerdos sobre el servicio recibido y la expectativa creada.

En función a lo que refieren los diversos autores, queda clara la importancia de la satisfacción y, para efectos de la medición de la satisfacción académica del estudiante, la presente investigación considera dimensiones como la responsabilidad, la metodología, la actitud y el sistema de evaluación que el estudiante observa en el docente durante su desempeño en el aula.

2.2.3.1 Dimensión 1: Responsabilidad.

Según la Real Academia Española (RAE), se define responsable, a la persona que pone atención y cuidado en lo que hace o decide.

Si se extrapola esta definición al campo educativo y específicamente a las funciones que cumple quien ejerce la docencia se estará haciendo referencia al cabal cumplimiento de funciones.

Según Zabalza (2014) como docentes hay que hacer todo lo que esté en sus manos para cumplir con el compromiso de enseñar. Es necesario considerar que para que el docente alcance una docencia de calidad debe interesarse en saber cómo llevar a cabo actuaciones que se acomoden mejor a las circunstancias que rodean a su trabajo y cumplir con responsabilidad las acciones de su rol como docente, cuyas funciones involucran la planificación y preparación de clase teniendo en cuenta el desarrollo del sílabo, los contenidos teórico-prácticos, la selección de objetivos, estrategias y el sistema de evaluación del curso. Cabe mencionar que el estudiante tomará conocimiento de los aspectos mencionados siempre que el docente sea quien se los dé a conocer

y, se encuentren en los documentos del aula virtual junto con las lecturas y diapositivas utilizadas en el curso.

Otro aspecto que refleja la responsabilidad del docente es el referido a la comunicación del sistema de evaluación y criterios con los cuales se evalúa el curso en sus diferentes momentos y formas. Asimismo, la puntualidad es otro aspecto observado por los estudiantes al iniciar y terminar su clase, al brindar la retroalimentación de las evaluaciones o trabajos asignados.

Al respecto, Gimeno, Pérez, Martínez, Torres, Angulo y Álvarez (2011) reflexionan acerca de la necesidad de centrarse en la enseñanza para convertirla en el centro de la innovación universitaria y, se enfatiza sobre la responsabilidad fundamental del docente universitario de brindar a los estudiantes experiencias de aprendizaje durante todo su período de formación. Además, aseveran que el valor de la actividad del estudiante depende directamente de la calidad de las propuestas que realicen los docentes, ellos pueden observar directamente si las clases han sido previamente preparadas, si tiene un logro de aprendizaje, si siguen una secuencia lógica que permite la comprensión de los temas propuestos.

Zenón (2017) sostiene que el docente tiene la responsabilidad de alcanzar la excelencia docente a través de su disposición, acciones en el aula y metas profesionales; así podrá contribuir a la calidad educativa de la institución.

2.2.3.2 Dimensión 2: Metodología.

La metodología se traduce en las diferentes formas que aplica el docente para ayudar a los estudiantes a aprender durante la situación de clase. Desde su rol de docente facilitador, las clases se dividen en tres momentos importantes, el inicio para recuperar saberes previos, enganchar y motivar al estudiante con

el tema a tratar, el momento de desarrollo en el que el docente crea las oportunidades de aprendizaje que permitan al estudiante interactuar con otros estudiantes, con el docente y ponga en práctica el conocimiento trabajado y finalmente el momento del cierre en el que el docente propicia la reflexión metacognitiva.

Cabe mencionar que, en el trabajo por competencias en el aula, el docente no sólo explica, sino que propicia la participación activa del estudiante a través de estrategias colaborativas como análisis de caso, dinámicas grupales que generen discusión y debate, aprendizaje basado en problemas, método de proyectos entre otros, con la finalidad de mantener la motivación e interés del estudiante, además hará uso no solo de diapositivas sino de variedad de recursos como videos, imágenes, noticias, lecturas para analizar y ayudar a profundizar en el tema tratado.

Si el estudiante es el beneficiario directo del servicio educativo, es quien fácilmente puede opinar sobre su vivencia en el aula.

Para Zabalza (2014) la metodología es considerada como competencia metodológica ya que forma parte de aquellos conocimientos y destrezas básicas que debe poseer todo docente universitario. Como parte de esta competencia, el autor considera algunos contenidos fundamentales, uno de ellos se refiere a la organización diferente de los espacios y recursos; de tal manera, que se conviertan en ambientes de aprendizaje donde los estudiantes desarrollen la autonomía y puedan diversificar la comprensión de nuevos aprendizajes en espacios de encuentro entre pares. El segundo aspecto al que se hace referencia está relacionado con el método y, en ese sentido Tejada (2001, citado en Zabalza, 2014) hace referencia al trabajo autónomo y al trabajo grupal como

parte sustantiva de cualquier proceso de aprendizaje en el que se capacita a los estudiantes para ir gestionando su propio aprendizaje lo cual se convierte en un gran beneficio.

En suma, la dimensión metodología recoge la opinión del estudiante, quien podría mostrarse motivado, satisfecho, contento con su propio desempeño gracias al docente que propicia variedad de actividades, técnicas, estrategias y recursos como videos, imágenes, audios, lecturas, aplicaciones como kahoot, mentimeter entre otros, que permitan la participación activa, colaborativa, individual y grupal; propiciando la utilización de técnicas de aprendizaje para generar la construcción del aprendizaje y la reflexión del mismo.

Cabe mencionar que los aspectos descritos en esta dimensión son evaluados en el instrumento creado por la autora para este fin.

2.2.3.3 Dimensión 3: Actitud.

La actitud se refiere al comportamiento habitual de las personas en determinadas circunstancias. En el caso del docente, cuando está frente a sus estudiantes proyecta una actitud que permite establecer la confianza y el clima del aula. La actitud que demuestre el docente tiene gran repercusión en la respuesta de los estudiantes frente al docente y más aún frente a su desempeño en el curso.

Al establecerse un clima de respeto y confianza, los estudiantes sentirán la apertura para expresar sus opiniones, participar y consultar sobre sus dudas las cuales serán resueltas con asertividad, paciencia, tolerancia entre otros. En este sentido, Subirana (2013) asevera que la imagen que tiene el educador frente a sus estudiantes influye de manera decisiva en el comportamiento de los mismos.

Meléndez-Ferrer y Canquiz, (2003) y Villarroel y Bruna (2017) señalan que la actitud pedagógica del buen docente debe mantener un clima positivo en el aula, mostrando una conducta dialogante con el estudiante, manteniendo interacciones positivas a fin de facilitar el aprendizaje del estudiante permitiéndole descubrir, orientar, discutir y evaluar el conocimiento que construye. Los autores enfatizan que parte del rol docente consiste en entender el proceso de enseñanza aprendizaje y no sólo enseñar bien, sino poner en práctica su capacidad reflexiva de análisis en y sobre la acción educativa.

Al analizar el origen de las actitudes favorables o desfavorables que se suscitan hacia una persona o situación se determina que, existe un primer componente cognitivo basado en creencias y opiniones del estudiante, un segundo componente afectivo que integra emociones y sentimientos; y un tercer componente conductual que responde a las experiencias en comportamientos previos (Rubio, Rodríguez y Uribe, 2014).

Ramírez (2016) remarca que existe un vínculo entre el pensamiento de los docentes y las acciones que realizan cuando enseñan, enfatizando la importancia de potenciar o inhibir determinados comportamientos para favorecer el desarrollo de los estudiantes en diversas áreas En otras palabras, cuando se asigna una responsabilidad a los estudiantes, cuando se les brinda confianza, se les está enseñando a creer en ellos mismos. La habilidad del educador radica en ver el potencial y la capacidad que poseen los estudiantes para fortalecerlos, reconocer sus logros y capacidades; vale decir maximizar lo que va bien, y minimizar lo negativo.

Otro aspecto importante que se vincula con la actitud del docente es la motivación que según Bandura (1987) le otorga un importante papel en la

predicción del comportamiento del ser humano y, sugiere que los juicios de eficacia personal y orientación al logro surgen como consecuencia de la influencia motivadora, en este caso del docente. Es decir que, durante el proceso de aprendizaje, la motivación en los estudiantes es importante y va más allá de éxitos y fracasos. Es el docente quien gracias a su actitud motivadora propicia el buen rendimiento académico que resulta de diversos aspectos de tipo emocional, motivacional o relacional, que llevan al estudiante a implicarse de forma positiva en el trabajo académico. Al respecto, Casanova-Rubio, Loli-Ponce, Sandoval-Vegas y Velásquez-Perales (2017) aseguran que un estudiante motivado es capaz de expresar, crear e imaginar, existiendo estrategias diversas para que la motivación esté presente y permanezca en el aula. Las metodologías propuestas por el docente con el fin de desarrollar la creatividad y capacidades cognitivas del estudiante, es necesario establecer un clima y ambiente positivo en el que los estudiantes puedan expresarse y comunicarse con soltura y confianza. Cuando un estudiante se encuentra motivado, se expresa, crea, imagina y, sostiene la motivación.

Zabalza (2014) refiere que en el contexto de clase se evidencian componentes afectivos y aspectos vinculados a la realización y gestión de tareas instructivas. Cabe destacar que los aspectos que ejercen mayor influencia sobre la satisfacción de los estudiantes son el tipo de relaciones interpersonales, la cohesión que experimentan al realizar trabajos de grupo, el nivel de implicancia en la tarea propuesta y el apoyo que se recibe como consecuencia del trabajo en clase. En este contexto, cabe mencionar que, como parte de la actitud del docente, juega un papel importante la *metacomunicación* referida al análisis de la propia comunicación, que manifiesta el docente en los procesos relacionales

en los que se pregunta a los estudiantes cómo van, cómo se sienten, interesándose en ellos y se destaca aspectos de la participación de los estudiantes; se comparten sus propias sensaciones y emociones reforzando un clima de respeto y confianza que favorece el nivel de satisfacción y los resultados del aprendizaje.

En suma, la actitud positiva del docente y su forma de comunicarse va a generar en el estudiante el clima propicio de respeto, apertura, tolerancia y asertividad para expresar dudas u opiniones con libertad; de esta manera la experiencia educativa va a contribuir de manera decisiva a la satisfacción y orientación al logro en los estudiantes.

2.2.3.4 Dimensión 4: sistema de evaluación.

La evaluación es otro aspecto sobre el que los estudiantes pueden opinar ya que siempre es motivo de preocupación el aprobar el curso. Por ello, es importante que el docente de a conocer oportunamente los criterios de evaluación a ser considerados dentro del sílabo y por ende del curso. Es necesario que el estudiante conozca los instrumentos de evaluación y los momentos en los que será evaluado, que reciba retroalimentación oportuna y continua con el fin de mejorar su proceso de aprendizaje.

Según Zabalza (2014) se identifica a la evaluación como estructura básica de los procesos que se orientan hacia la calidad. Por un lado, se planea, se ejecuta, se evalúa y; por otro lado, se reajusta el proceso para introducir resultados. Sin embargo, la evaluación no debe dejar de lado el proceso formativo. En consecuencia, la enseñanza y la actividad formativa deben complementarse para contrastar el aprendizaje esperado.

El problema radica en la dificultad para comprender las implicancias de la *cultura de la evaluación* cuyo objetivo es ayudar al estudiante a superar sus dificultades de aprendizaje considerando variedad de técnicas evaluadoras que permitan centrarse en la persona y no solo en el producto final, que permitan mejorar el proceso a través de retroalimentación oportuna y con material capaz de propiciar la reflexión continua.

Para Castillo y Cabrerizo (2010) la evaluación se concibe como un proceso dinámico integrado a la acción pedagógica que va a permitir comprobar si el estudiante alcanzó las competencias esperadas y persigue un fin formativo concreto. Por tanto, el estudiante debe conocer las circunstancias (cuándo evaluar), las funciones (para qué evaluar), los contenidos (qué evaluar), los procedimientos (cómo evaluar) y, los instrumentos (con qué evaluar); de esa manera podrá comprender el proceso evaluador y su finalidad.

Por otro lado, el estudiante podrá emitir un juicio sobre la coherencia entre lo planificado en el sílabo y lo evaluado, también sobre los criterios e instrumentos de evaluación como rúbricas presentadas con la debida anticipación y, la retroalimentación oportuna en función a los resultados de aprendizaje en las evaluaciones aplicadas.

El presente capítulo sitúa las bases teóricas pertinentes que aportan el marco referencial para la presente investigación, que abarca desde la conceptualización del enfoque por competencias hasta la definición y especificación de los elementos de estudio, como son la evaluación del desempeño docente y satisfacción del estudiante con sus respectivas dimensiones. A partir de ellas, se delinea e identifica el consenso de los diferentes autores en relación a las dimensiones a observar y evaluar.

La urgencia de mejorar los resultados educativos es clara y en este nivel en particular, considerando que la educación superior universitaria cumple un rol determinante en el desarrollo y futuro de la sociedad por su función formadora. En consecuencia, es importante reflexionar de manera integrada sobre el desempeño del docente y la satisfacción académica del estudiante, reconociendo la correspondencia entre ellos, teniendo en cuenta que el desempeño, en líneas generales, está vinculado a las competencias, actitudes y aptitudes, las cuales determinan la calidad de la educación brindada.

2.3 Definición de términos

Evaluación del desempeño docente

Se refiere a la sumatoria de competencias pedagógicas que van a permitir al docente realizar acciones de manera eficiente y eficaz. Estas acciones pueden ser observadas por todo aquel que trabaja en su entorno, en especial por sus estudiantes y también por él mismo (Coronado, 2013).

Estrategia metodológica

Son diferentes formas de actuar que presenta el docente ante situaciones inherentes a su rol como por ejemplo la programación, implementación, ejecución y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje.

Planificación educativa

Proceso básico que diseña la propuesta formativa de la asignatura impartida. Toma en consideración el marco curricular y legal. (Zabalza, 2014)

Satisfacción académica:

Es el nivel de estado de ánimo que experimenta una persona al comparar el rendimiento percibido de manera subjetiva como resultado de la experiencia educativa vivida en contraste con sus expectativas. (Inzunza y otros, 2015)

Competencias

Consiste en la adquisición de conocimiento a través de la acción; son actuaciones integrales que permiten a los estudiantes pensar y actuar con idoneidad en diversos ámbitos, apreciables en el conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades específicas. Puede emplearse como principio para la organización del currículum (Braslavsky, 2007).

Docente

Profesional que se dedica a enseñar valiéndose de estrategias diversas y realiza acciones referentes a la enseñanza.

Docente facilitador

Mediador de la formación humana integral, es el rol que el docente asume como responsable del proceso de enseñanza aprendizaje. Dicho rol involucra la asesoría, el acompañamiento, el apoyo, la instrucción y la gestión de los recursos para que los estudiantes alcancen el desarrollo de las competencias que establece el currículo mediante estrategias diversas de aprendizaje como: la estrategia afectivo-motivacional, cognitivo-metacognitivas y de desempeño. (Tobón, Pimienta y García, 2010).

Enfoque por competencias

Promueve la identificación de ejes esenciales de la formación con el fin de contribuir a la formación humana integral como todo un sistema que tiene como fin la autorrealización de las personas, la convivencia social, el equilibrio ambiental y el desarrollo económico, teniendo en cuenta los procesos históricos, culturales y políticos (López, 1999).

Competencias docentes

En el ámbito educativo, es el tipo de actuación referido a comportamientos profesionales, sociales, a capacidades creativas, a actitudes con relación a interacciones, a actitudes existenciales y éticas, que no surgen de manera espontánea ni por una vía únicamente experiencial, sino que precisa de conocimientos especializados, valores humanísticos y de compromiso social y ético (Zabalza, 2014)

Liderazgo

Es la capacidad que ejerce el docente para motivar, inspirar, influir, guiar y encaminar de forma positiva al grupo de estudiantes a su cargo aprovechando todas las oportunidades de su quehacer cotidiano en el aula.

2.4 Hipótesis

2.4.1 Hipótesis general.

Existe asociación significativa entre la evaluación del Desempeño Docente y la Satisfacción académica en estudiantes de una universidad privada de Lima.

2.4.2 Hipótesis específicas.

H.E.$_1$: Existe una asociación positiva entre la evaluación del desempeño docente respecto a la dimensión ‘competencia planificador’ y la satisfacción académica en estudiantes de una universidad privada de Lima.

H.E.$_2$: Existe asociación significativa entre la evaluación del desempeño docente respecto a la dimensión ‘competencia estratega’ y la satisfacción académica en estudiantes de una universidad privada de Lima.

H.E.$_3$: Existe asociación significativa entre la evaluación del desempeño docente respecto a la dimensión ‘competencia líder’ y la satisfacción académica en estudiantes de una universidad privada de Lima.

H.E.$_4$: El mayor índice de prevalencia que se presenta en las dimensiones de la evaluación del desempeño docente de una universidad privada de Lima, es el de estratega.

H.E.$_5$: El mayor índice de prevalencia que se presenta en las dimensiones de la satisfacción académica en estudiantes de una universidad privada de Lima, es la actitud del docente.

CAPÍTULO III: MÉTODO

3.1 Nivel, tipo y diseño de la investigación

El nivel de la investigación fue descriptivo, porque de acuerdo con Sánchez y Reyes (2015), se buscó describir las variables de estudio buscando una explicación científica.

Según Sánchez y Reyes (2015), el tipo de investigación fue sustantiva porque respondió a los problemas sustanciales; es decir, estuvo orientada a describir la realidad circundante (pp. 45-46).

El diseño de la investigación se clasificó como no experimental y de alcance correlacional, debido a que la investigación se realizó sin la manipulación deliberada de las variables. “Lo que hacemos en la investigación no experimental es observar fenómenos tal como se dan en su contexto natural para analizarlos” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 152). Además, según Tuckman (citado en Sánchez y Reyes, 2015), el diseño correlacional “implica la recolección de dos o más conjuntos de datos de un grupo de sujetos con la intención de determinar la subsecuente relación entre estos conjuntos de datos” (p. 124).

3.2 Participantes

3.2.1 Población.

Para realizar el presente estudio se eligió como población a docentes y estudiantes de una Universidad de Lima Metropolitana, correspondientes al año académico 2018, y según las carreras de formación que se detallan a continuación en la tabla 3:

Tabla 3

Distribución de docentes según carreras profesionales

Carreras	N° docentes
Derecho	8
Ing. sistemas	20
Contabilidad	10
Administración de empresas	12
Psicología	11
TOTAL	61

Cabe resaltar que los 61 docentes registrados, participaron del proceso de convocatoria y selección para la evaluación del Desempeño docente realizado por la institución el año anterior al estudio.

Es pertinente señalar que la Universidad seleccionada tiene 10 años de creada, se encuentra ubicada en el distrito de Villa El Salvador y ofrece cinco carreras profesionales de Administración, Contabilidad, Derecho, Ingeniería de Sistemas y Psicología. Los docentes que laboran allí son profesionales en su área, con experiencia no menor a cinco años y cuentan con el grado de maestría.

En relación con los estudiantes, la población se organiza según las carreras profesionales que ofrece la universidad, motivo del estudio y que se detallan en la tabla 4:

Tabla 4

Distribución de estudiantes según carreras profesionales

Carreras	N° estudiantes
Administración de Empresas	1160
Contabilidad	672
Derecho	770
Ingeniería de Sistemas	620
Psicología	1123
TOTAL	4345

Los estudiantes se encontraron entre los 16 a 25 años, provenientes en su mayoría de la zona de Villa El Salvador y gran parte de ellos trabajan, motivo

por el cual la universidad funciona en turnos de mañana o tarde en bloques de estudio de 4 horas.

3.2.2 Muestra.

El tipo de muestreo para la unidad de análisis Docente fue de tipo censal, puesto que se trabajó con el personal de las cinco carreras profesionales en su conjunto, así como con la totalidad de los estudiantes asignados a cada uno de los docentes seleccionados en el semestre académico 2018, información que se detalla en la tabla 5:

Tabla 5

Distribución de docentes por carreras

Carreras	N° docentes	N° estudiantes
Derecho	8	158
Ing. sistemas	20	396
Contabilidad	10	142
Administración de empresas	12	536
Psicología	11	471
TOTAL	61	1703

Para la selección de los sujetos que conforman la muestra, se consideraron los siguientes criterios:

a. Criterios de inclusión Docente

Docentes desaprobados en las encuestas de satisfacción aplicadas en el año anterior 2017.

- Docentes desaprobados en las encuestas de satisfacción aplicadas por la escuela profesional en el año 2017 de las carreras de Administración, Contabilidad, Derecho, Ingeniería de Sistemas y Psicología.
- Docentes que laboraron en su área, con experiencia no menor a cinco años, poseedores del grado de maestría.

b. Criterios de exclusión

- Docentes aprobados en la encuesta de satisfacción aplicada por la escuela profesional en el año 2017.
- Docentes que pertenecieron a otras carreras profesionales y no cuentan con la experiencia de 5 años y el respectivo grado de maestría.

c. Criterios de inclusión Estudiantes

- Estudiantes matriculados en la clase de cada uno de los 61 docentes observados.

d. Criterios de exclusión Estudiantes

- Estudiantes matriculados en otras clases que no corresponden a los 61 docentes observados.

Por lo tanto, la muestra estuvo conformada por 61 docentes y 1703 estudiantes de las cinco carreras de formación profesional para el año académico 2018 de una universidad de Lima metropolitana.

3.3 Variables de investigación

Para este estudio, se han considerado como variables la Evaluación del desempeño docente y la Satisfacción académica del estudiante, que se presenta a continuación:

3.3.1 Variable 1: Evaluación del Desempeño docente.

Definición conceptual

La evaluación del desempeño docente resulta de la aplicación de la sumatoria de competencias pedagógicas que permiten realizar diversas acciones con un nivel determinado de eficiencia y eficacia; que puede ser observado por él mismo, por sus estudiantes y por todo aquel que trabaja en su entorno (Coronado, 2013).

Definición operacional

Son todas las acciones observables que ejecuta el docente desde su rol de facilitador del aprendizaje, haciendo uso de sus funciones académicas, donde se evidencian las competencias como planificador, estratega y líder, orientadas al logro eficiente de los resultados educativos propuestos (Holgado, 2016).

La evaluación realizada a los docentes que constituyen la muestra se realizó de forma externa, como lo señala Valdez (2000): La evaluación externa es la que ofrece al docente una síntesis de sus principales aciertos y desaciertos de tal manera que la información sirva a las autoridades de la institución y a él mismo, como guía para la derivación de acciones de capacitación que contribuyan a la superación y mejora.

Universidad Nacional San Agustín-UNSA (2019) destaca el rol del evaluador externo situado fuera del proceso que evalúa, está constituido por personas con amplia experiencia en el campo educativo, conocedores de los códigos académico-profesionales; así como del enfoque propuesto por la institución. Proporciona información valiosa, como fruto de su observación, para alcanzar metas propuestas. La evaluación externa es también llamada "evaluación por expertos".

Esta variable consideró tres dimensiones, y sus respectivos indicadores, como se observa en la siguiente tabla 6:

Tabla 6

Variable Evaluación del desempeño docente y sus dimensiones

Variable 1	Dimensiones
Evaluación del desempeño docente	Competencia Planificador Competencia Estratega Competencia Líder

A continuación, la operacionalización de la variable 1, se presenta en la tabla 7:

Tabla 7

Operacionalización de la variable 1: Evaluación del desempeño docente

Dimensión	Indicador	Ítem
Competencia Planificador	El portafolio docente se encuentra en la plataforma virtual o en físico y presenta: - Sílabo del curso y diseño de sesiones de clase. - Guía de Observación al docente. - Materiales de enseñanza: Lecturas, casos, prácticas, ejercicios, etc. - Instrumentos de evaluación: rúbricas, prácticas, examen, otros.	1,2,3,4
Competencia Estratega	Durante la ejecución de la Sesión de aprendizaje: - Presenta y explica el logro de la sesión de clase. - Presenta estrategias motivacionales y de recuperación de saberes previos (ejemplos, caso, noticia, video, frase, dinámica, conflicto cognitivo, etc.). - Utiliza por lo menos tres estrategias metodológicas que desarrollan el pensamiento crítico reflexivo (análisis de casos, exposiciones, Técnica de rompecabezas con lecturas asignadas, trabajos en pares, dinámicas grupales, grupo de expertos, dinámicas de trabajo colaborativo, proyecto, lluvia de ideas, entre otros) para construir aprendizajes con los estudiantes. - Monitorea, supervisa, retroalimenta el trabajo de los estudiantes durante la ejecución de las estrategias propuestas para la clase. - Propone una actividad para que el estudiante aplique el conocimiento aprendido, con autonomía. - Utiliza recursos didácticos pertinentes (además del PPT) que favorecen la construcción activa del aprendizaje en función al logro planteado. - Evalúa el nivel de conocimiento adquirido por los estudiantes en la clase, propiciando la metacognición en función al logro planteado haciendo uso de evidencias donde participan gran parte de la clase. (Formular conclusiones personales o en pequeños grupos, responden postulados con Verdadero-falso, escribir o mencionar las ideas principales de lo aprendido, elaborar organizador visual, ficha de autoevaluación, coevaluación, entre otros)	5,6,7,8,9, 10,11
Competencia Líder	- Fomenta la participación equitativa de los estudiantes durante la sesión de clase. - Expresa con orden y claridad, ideas, pensamientos, conceptos, haciendo énfasis en el mensaje a comunicar. - El paralenguaje (volumen de la voz, la entonación, el ritmo y las pausas) y la corporalidad, son coherentes con el mensaje que desea trasmitir. - Propicia clima de apertura y cordialidad brindando espacios para que los estudiantes opinen, planteen dudas, etc.	12,13,14. 15

Fuente: *Elaboración propia*

3.3.2 Variable 2: Satisfacción académica del estudiante.

Definición conceptual

Es el nivel de estado de ánimo que experimenta una persona al comparar el rendimiento percibido de manera subjetiva como resultado de la experiencia educativa vivida en contraste con sus expectativas. (Inzunza y otros, 2015)

Definición operacional

Grado de percepción del estudiante frente a la relación existente entre el desempeño del docente y sus expectativas del comportamiento esperado (Kotler y Armstrong, 2012).

Relación existente entre las expectativas de los estudiantes en cuanto al costo beneficio obtenido del servicio educativo que reciben de su Institución Educativa y que se constituye en una rica fuente de información para alcanzar fines preestablecidos (Alves y Raposo, 2005).

Esta variable considera cuatro dimensiones, como se observa en la tabla 8:

Tabla 8

Variable Satisfacción académica del estudiante y sus dimensiones

Variable 2	Dimensiones
Satisfacción académica	Responsabilidad
	Metodología
	Actitud
	Sistema de evaluación

A continuación, la tabla 9 muestra la operacionalización de la variable Satisfacción académica:

Tabla 9

Operacionalización de la variable: Satisfacción académica del estudiante

Dimensiones	Indicador	Ítem
Responsabilidad	- Por lo que he podido observar las clases del profesor parecen estar bien preparadas, siguen una secuencia lógica que permite comprender los temas propuestos.	1
	- He estado bien enterado del contenido del curso a través del sílabo y de la forma en que se realiza la evaluación.	6
	- Me siento satisfecho/a con la puntualidad con que se realizan las clases	9
	- Siempre he encontrado los PPT, lecturas de las clases, entre otros, en el aula virtual.	13
	- En cada clase me dan a conocer cuál es el logro de aprendizaje.	14
	- El profesor expuso con claridad los criterios de evaluación del curso	16
Metodología	- Durante las clases me siento muy contento/a porque siempre hay alguna actividad que me motiva y despierta mi interés por el tema tratado.	2
	- Me gustan mis clases, porque el profesor no sólo explica, sino que propicia mi participación activa a través de trabajos grupales y colaborativos en los que puedo poner en práctica el conocimiento aprendido.	10
	- Estoy satisfecho/a porque en mis clases el profesor se vale de diversas actividades para hacerme comprender el tema. Por ejemplo: propone casos para resolver, lecturas seleccionadas para trabajo en clase, exposiciones, debates, ejemplos, entre otros.	15
	- El profesor propicio que yo aplique por lo menos dos técnicas de aprendizaje como: subrayado de ideas principales, elaboración de organizadores visuales, esquemas o mapas conceptuales para aprender mejor.	17
	- Siento que he mejorado mucho en mi desempeño gracias a la forma como el profesor me hace reflexionar sobre lo aprendido	22
	- Aparte del Power Point, en mis clases se utilizan variedad de recursos como videos, imágenes, noticias, lecturas que siempre analizamos y ayudan a profundizar el tema	24
Actitud	- Siento que todos podemos expresar opiniones y dudas con libertad, existe un buen clima de armonía y respeto durante las clases.	3
	- Me siento muy bien porque generalmente el profesor escucha, acoge y resuelve dudas con asertividad, paciencia y tolerancia durante clases.	7
	- El profesor tiene una relación respetuosa y cercana con todos los estudiantes.	12
	- Me ayuda mucho la claridad, orden y estructura que presenta el profesor durante las clases.	23
	- Estoy satisfecho con los logros alcanzados en esta experiencia educativa como parte de mi formación profesional.	21

Tabla 9…continuación

Sistema de evaluación	- El profesor nos dio a conocer con anticipación los criterios a tomar en cuenta en cada evaluación del curso	4
	- Considero que hay coherencia entre lo que se ha planificado (Silabo), la metodología aplicada por el docente en clase y la evaluación	5
	- La evaluación del curso corresponde a los temas desarrollados en las sesiones de clases.	8
	- Generalmente, he recibido resultados de las evaluaciones durante la siguiente semana de aplicación.	18
	- Estoy enterado/a de los instrumentos de evaluación a ser usados en el curso (rúbrica, escalas de estimación, diario de aprendizaje, entre otros)	19
	- Las evaluaciones realizadas a lo largo del curso corresponden a lo que se informó al iniciar el curso	20

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para este estudio se emplearon como instrumentos de investigación, la Ficha de evaluación del desempeño docente en aula y la Encuesta de Satisfacción académica del estudiante.

Las técnicas utilizadas para el recojo de información en la investigación fue la observación sistemática directa para observar al docente durante el proceso de ejecución de su clase en el mismo momento en que la está desarrollando y, la encuesta para recoger la opinión de los estudiantes sobre el desempeño del docente (Castillo y Cabrerizo, 2010).

Para el proceso de recolección de datos, a partir de la aplicación de los instrumentos en mención, se desarrollaron los siguientes pasos:

- Se solicitó a la institución la autorización correspondiente para la aplicación de los instrumentos (Apéndice B).
- La institución informa a los docentes sobre la aceptación del proceso de estudio y solicita consentimiento informado de docentes y estudiantes (Apéndice C).

- La evaluadora externa visitó en el aula a los docentes seleccionados durante la ejecución de su clase y con la aceptación del docente previa firma del consentimiento se procedió a observar aplicando el instrumento *Ficha de evaluación del desempeño docente en aula*, registrando en la ficha los puntajes obtenidos por el docente de acuerdo con el desempeño observado.
- Al finalizar la observación, la evaluadora brindó retroalimentación al docente observado sobre las fortalezas, oportunidades de mejora y sugerencias para enriquecer su propuesta de clase.
- Al término de la clase observada se aplicó el instrumento de evaluación: *Encuesta de satisfacción académica del estudiante* para conocer, como beneficiarios del servicio educativo, las opiniones acerca del Desempeño de los docentes. La aplicación del instrumento contó con la aprobación del docente responsable y de los estudiantes.

Cabe mencionar que los instrumentos utilizados en el presente estudio, han sido elaborados por la investigadora teniendo en cuenta los documentos de acompañamiento docente propuestos por la institución, la propuesta educativa de la Universidad basada en un modelo por competencias, experiencia personal en la docencia superior y bibliografía diversa, con el fin de obtener evidencias que permitan el análisis predictivo de las variables del presente estudio.

A continuación, se describen los instrumentos creados por la investigadora, y que se emplearon en la presente investigación con el fin de recoger información objetiva.

3.4.1 Instrumento 1: Ficha de evaluación del desempeño docente en aula.

a. Descripción del instrumento

La *Ficha de evaluación del desempeño docente en aula,* es un instrumento creado por la autora organizado de la siguiente forma que presenta una escala de estimación que para MINEDU (2012), se recomienda para evaluar los criterios de desempeño de la dimensión personal a través de conductas a observar en forma de indicadores seguida de una escala numérica que representa el nivel de cumplimiento del ítem.

Se encuentra dividido en tres dimensiones: Competencia Planificador, Competencia Estratega y Competencia Líder. Cada una de ellas comprende indicadores distribuidos de la siguiente manera: 5 indicadores para planificación, 7 indicadores para estratega y 5 indicadores para liderazgo, consignados en la tabla 10:

Tabla 10

Distribución de indicadores por dimensión

Variable 1	Dimensiones	Número de indicadores
Evaluación del desempeño docente	Competencia Planificador	5
	Competencia Estratega	7
	Competencia Líder	5

Fuente: Elaboración propia

Cada indicador se ha medido a través de una escala de Likert (tabla 12). La escala comprende 4 columnas del 1 al 4 que representan el nivel de cumplimiento, donde 4 es el mayor puntaje y verifica totalmente al ítem; en 3 se verifica el cumplimiento de la mayoría de los aspectos descritos en el ítem; 2 verifica el cumplimiento parcial del ítem y 1 cuando el ítem descrito no se evidencia o se encuentra en inicio.

A continuación, en la tabla 11 se presenta la ficha técnica del Instrumento 1 y en la tabla 12 se presenta la escala de Likert:

Tabla 11

Ficha técnica Instrumento 1

Nombre del instrumento	Ficha de evaluación del desempeño docente en aula
Autor	María Amparo Velásquez Echeverría de Rivera
Año	2018
Procedencia	Lima - Perú
Forma de aplicación	Individual o grupal
Ámbito de aplicación	Aula de clase
Duración	De acuerdo a la duración de la clase
Finalidad	Evaluar el desempeño del docente universitario a partir de las competencias Planificador, Estratega y Líder.
Normas de Puntuación	Aplicar escala de likert
Fiabilidad	Coeficientes de consistencia interna alfa de Cronbach de 0,93
Validez	Validación de constructo

Fuente*: Elaboración propia*

Tabla 12

Normas de puntuación de la Ficha de evaluación del desempeño docente en aula

Criterio para Nivel de Cumplimiento	Puntaje
Se verifica el cumplimiento total (completo) del aspecto descrito en el ítem	4
Se verifica el cumplimiento de la mayoría (falta algo) de los aspectos descritos en el ítem	3
Se verifica el cumplimiento parcial (al 50%) del aspecto descrito en el ítem	2
El ítem descrito no se evidencia o se encuentra en inicio	1

Fuente*: Elaboración propia*

b. Validez del instrumento: Ficha de evaluación del desempeño docente en aula

Para la validación del presente instrumento, se empleó como técnica la validación de contenido, a través del "Juicio de expertos" que contó con la participación de 8 jueces a quienes se les invitó a través de una carta (Apéndice D) a la revisión del instrumento, considerando los siguientes criterios:

- **Coherencia**: Existe relación lógica entre el ítem descrito y la dimensión a la que pertenece.
- **Claridad:** El ítem es de fácil comprensión y por tanto debe ser incluido en el instrumento

A continuación, la tabla 13 presenta los resultados de los jueces en relación a la matriz de criterios de valoración de ítem del instrumento para la variable Evaluación externa del desempeño docente y la determinación del índice total de acuerdo (I.T.A)

Tabla 13

Matriz de criterios de valoración de ítems del instrumento: Ficha de evaluación del desempeño docente en aula

ITEM	COHERENCIA								IA	CLARIDAD								IA	IAT	CONDICIÓN
	J1	J2	J3	J4	J5	J6	J7	J8		J1	J2	J3	J4	J5	J6	J7	J8			
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	1.00	ACEPTADO
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	1.00	ACEPTADO
3	0	1	1	1	1	1	1	1	0.88	1	1	1	1	1	1	0	1	0.88	0.88	ACEPTADO
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	1	1	1	1	1	0	1	1	0.88	0.94	ACEPTADO
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	1	1	1	0	1	1	1	1	0.88	0.94	ACEPTADO
6	0	1	1	1	1	1	1	1	0.88	1	1	1	0	1	1	0	1	0.75	0.81	ACEPTADO
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	1.00	ACEPTADO
8	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	1	1	1	1	1	1	0	1	0.88	0.94	ACEPTADO
9	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	1	1	1	1	1	1	0	1	0.88	0.94	ACEPTADO
10	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	1	1	1	1	0	1	0	1	0.75	0.88	ACEPTADO
11	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	1	1	1	1	1	1	0	1	0.88	0.94	ACEPTADO
12	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	1	1	1	1	0	1	0	1	0.75	0.88	ACEPTADO
13	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	1.00	ACEPTADO
14	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	1.00	ACEPTADO
15	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	1	1	1	1	1	1	0	1	0.88	0.94	ACEPTADO
16	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	1.00	ACEPTADO
17	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	1	1	1	1	1	1	0	1	0.88	0.94	ACEPTADO

Fuente*: Elaboración propia*

Como parte del análisis cualitativo, se realizaron las siguientes observaciones:

Con respecto al ítem 3 de la Ficha de autoevaluación del Desempeño docente, dos de los expertos sugieren que:

- Experto 4: Explicar o eliminar la parte que dice: “estructura de Institución educativa”.
- Experto 8: Consolidar, porque abarca 2 situaciones.

El ítem N° 3 estuvo redactado como sigue: El diseño de la sesión observada presenta la estructura propuesta por la Institución Educativa, y en la planificación se describen actividades y estrategias propuestas para cada parte en función al logro que se espera alcanzar.

En base a las sugerencias planteadas por los expertos, el ítem 3 se replanteó de la siguiente manera: La planificación de la sesión de clase

observada describe actividades y estrategias propuestas para los diversos momentos de la clase y en función al logro propuesto.

- **Validez de constructo**

En una segunda etapa, se demostró la validez de constructo del cuestionario; resultó indispensable realizar un análisis factorial exploratorio de los datos, con la finalidad de establecer cuál sería la estructura factorial que existía en la prueba con los datos de la muestra. El análisis factorial exploratorio fue realizado sobre la base del procedimiento de los componentes principales, utilizándose el método de rotación ortogonal Varimax con normalización de Kaiser.

Tabla 14

Matriz de correlaciones de las preguntas con las dimensiones

Preguntas	Planificador	Estratega	Líder	Comunalidad
P2	0,632			0,421
P3	0,743			0,685
P4	0,734			0,561
P6	0,728			0,601
P7		0,349		0,484
P8		0,653		0,649
P9		0,786		0,744
P10		0,749		0,762
P11		0,633		0,717
P12		0,576		0,367
P13		0,819		0,758
P14			0,457	0,573
P15			0,825	0,732
P16			0,733	0,557
P17			0,536	0,635
% de Varianza	26,06%	21,52%	14,05%	61,63%

* p < 0,05
n = 61

Los resultados de la tabla 14, muestran la existencia de tres dimensiones relevantes, lo que permite explicar el 61,63% de la varianza total.

c. Confiabilidad del instrumento: Ficha de evaluación del desempeño docente en aula

Tabla 15

Matriz de correlaciones de las preguntas con las dimensiones

Preguntas	Promedio	Desviación Estándar	Correlación Ítem – Total
P2	3,54	0.99	0,49*
P3	2,64	1,13	0,62*
P4	3,00	1,11	0,56*
P6	2,43	1,22	0,56*
Alfa de Cronbach = 0,76			

*p < 0,05
n = 61

En la tabla 15, se aprecia que las correlaciones ítem-total varían entre 0,49 y 0,62, con un coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach igual a 0,76. En consecuencia, los ítems 2, 3, 4 y 6 confirman la confiabilidad para la dimensión competencia planificador.

Tabla 16

Confiabilidad para la dimensión competencia estratega

Preguntas	Promedio	Desviación Estándar	Correlación Ítem – Total
P7	2,46	1,06	0,53*
P8	2,36	1,02	0,72*
P9	2,15	1,24	0,82*
P10	2,51	1,23	0,78*
P11	2,38	1,04	0,74*
P12	2,18	1,54	0,42*
P13	2,41	1,07	0,73*
Alfa de Cronbach = 0,88			

*p < 0,05
n = 61

En la tabla 16, se aprecia que las correlaciones ítem-total varían entre 0,42 y 0,82, con un coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach igual a 0,88. En consecuencia, los ítems 7, 8, 9, 10, 11, 12 y 13 confirman la confiabilidad para la dimensión competencia estratega.

Tabla 17

Confiabilidad para la dimensión competencia líder

Preguntas	Promedio	Desviación Estándar	Correlación Ítem – Total
P14	3,64	0,61	0,49*
P15	3,57	0,74	0,59*
P16	3,66	0,63	0,46*
P17	3,23	0,84	0,59*
Alfa de Cronbach = 0,73			

*p < 0,05
n = 61

En la tabla 17, se aprecia que las correlaciones ítem-total varían entre 0,46 y 0,59, con un coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach de 0,73. En consecuencia, los ítems 14, 15, 16 y 17 confirman la confiabilidad para la dimensión competencia líder.

Tabla 18

Confiabilidad generalizada para el instrumento evaluación del desempeño docente

Dimensiones	Promedio	Desviación Estándar	Correlación Ítem – Total
Competencia Estratega	2,90	0,85	0,57*
Competencia de Panificador	2,35	0,89	0,72*
Competencia de Líder	3,52	0,53	0,51*
Alfa de Cronbach = 0,74			

*p < 0,05
n = 61

El análisis generalizado, consignado en la tabla 18, muestra correlaciones significativas en los factores, los cuales varían entre 0,51 y 0,72; el alfa de Cronbach fue de 0,74 con lo que se concluye que el instrumento presenta una confiabilidad del 74%.

3.4.2 Instrumento 2: Encuesta de Satisfacción académica del estudiante.

a. Descripción del instrumento

El instrumento, consistente en una encuesta, se presenta como una escala de Likert, donde el estudiante de manera anónima responde a 24 preguntas que tienen 4 opciones para marcar, estas son: totalmente de acuerdo, de acuerdo, indeciso, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo.

La aplicación de esta encuesta se realiza al finalizar la sesión de clase del docente durante el ciclo académico y se toma en cuenta para brindar retroalimentación al docente como propuesta de mejora. Los resultados de la evaluación pueden considerarse para la evaluación integral del docente.

Este instrumento ha sido elaborado en función a cuatro dimensiones: responsabilidad (6 ítems), metodología (6 ítems), actitud (5 ítems), sistema de evaluación (7 ítems). En la tabla 19, se presenta la ficha técnica:

Tabla 19

Ficha técnica Instrumento 2

Nombre del instrumento	Encuesta de Satisfacción académica del estudiante
Autor	María Amparo Velásquez Echeverría de Rivera
Año	2018
Procedencia	Lima - Perú
Forma de aplicación	Grupal
Ámbito de aplicación	Aula de clase
Duración	5’
Finalidad	Mide el nivel de percepción del estudiante con relación al desempeño del docente al finalizar la clase, considerando las dimensiones de responsabilidad, metodología, actitud y evaluación.
Normas de Puntuación	Se aplica escala de Likert en 5 niveles expresados como sigue: totalmente de acuerdo, de acuerdo, indeciso, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo.
Fiabilidad	Coeficientes de consistencia interna alfa de Cronbach de 0,96
Validez	Validez de constructo

Fuente*: Elaboración propia*

b. Validez del instrumento Satisfacción académica del estudiante

Para validar este nuevo instrumento, se empleó la técnica Juicio de expertos que contó con la participación de 7 jueces a quienes se les invitó a participar de la revisión del instrumento (Apéndice D). Dicha revisión se realizó a partir de los siguientes criterios:

- **Coherencia**: Existe relación lógica entre el ítem descrito y la dimensión a la que pertenece.
- **Claridad:** El ítem es de fácil comprensión y por tanto debe ser incluido en el instrumento

A continuación, se presentan los resultados de la matriz de valoración de ítem del instrumento para la variable Satisfacción académica del estudiante, a partir de la valoración de criterio de los jueces y la determinación del índice total de acuerdo (I.T.A)

Tabla 20

Matriz de criterios de valoración de ítems del instrumento: Encuesta de satisfacción académica del estudiante

ITEM	COHERENCIA							IA	CLARIDAD							IA	IAT	CONDICIÓN
	J1	J2	J3	J4	J5	J6	J7		J1	J2	J3	J4	J5	J6	J7			
1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	1	1	1	1	1	1	1	1.00	1.00	ACEPTADO
2	1	1	1	1	1	1	1	1.00	1	1	1	1	1	1	1	1.00	1.00	ACEPTADO
3	1	1	1	1	1	1	1	1.00	1	1	1	1	1	1	1	1.00	1.00	ACEPTADO
4	1	1	1	1	1	1	1	1.00	1	1	1	1	1	1	1	1.00	1.00	ACEPTADO
5	1	1	1	1	1	1	1	1.00	1	1	1	0	1	1	1	0.86	0.93	ACEPTADO
6	1	1	1	1	1	1	1	1.00	1	1	1	1	1	1	1	1.00	1.00	ACEPTADO
7	1	1	1	1	1	1	1	1.00	1	1	1	1	1	1	1	1.00	1.00	ACEPTADO
8	1	1	1	1	1	1	1	1.00	1	1	1	1	1	1	1	1.00	1.00	ACEPTADO
9	1	1	1	1	1	1	1	1.00	1	1	1	1	1	1	1	1.00	1.00	ACEPTADO
10	1	1	1	1	1	1	1	1.00	1	1	1	1	1	1	1	1.00	1.00	ACEPTADO
11	1	1	1	1	1	1	1	1.00	1	1	1	1	1	1	1	1.00	1.00	ACEPTADO
12	1	1	1	1	1	1	1	1.00	1	1	1	1	1	1	1	1.00	1.00	ACEPTADO
13	1	1	1	1	1	1	1	1.00	1	1	1	1	1	1	1	1.00	1.00	ACEPTADO
14	1	1	1	0	1	1	1	0.86	1	1	1	1	1	1	1	1.00	0.93	ACEPTADO
15	1	1	1	1	1	1	1	1.00	1	1	1	1	1	1	1	1.00	1.00	ACEPTADO
16	1	1	1	1	1	1	1	1.00	1	1	1	1	1	1	1	1.00	1.00	ACEPTADO
17	1	1	1	0	1	1	1	0.86	1	1	1	0	1	1	1	0.86	0.86	ACEPTADO
18	1	1	1	1	1	1	1	1.00	1	1	1	1	1	1	1	1.00	1.00	ACEPTADO
19	1	1	1	1	1	1	1	1.00	1	1	1	1	1	1	1	1.00	1.00	ACEPTADO
20	1	1	1	1	1	1	1	1.00	1	1	1	1	1	1	1	1.00	1.00	ACEPTADO
21	1	1	1	1	1	1	1	1.00	1	1	1	0	0	1	1	0.71	0.86	ACEPTADO
22	1	1	1	1	1	1	1	1.00	1	1	1	1	1	1	1	1.00	1.00	ACEPTADO
23	1	1	1	1	1	1	1	1.00	1	1	1	1	1	1	1	1.00	1.00	ACEPTADO
24	1	1	1	1	1	1	1	1.00	1	1	1	1	1	1	1	1.00	1.00	ACEPTADO

- **Validez de constructo**

Tabla 21

Matriz de correlaciones de las preguntas con las dimensiones

Preguntas	Metodología	Actitud	Responsabilidad	Evaluación	Comunalidad
P1			0,427		0,890
P2	0,552				0,878
P3		0,344			0,882
P4			0,855		0,876
P5				0,442	0,868
P6			0,783		0,881
P7		0,418			0,853
P8				0,309	0,875
P9		0,669			0,809
P10	0,689				0,857
P11				0,334	0,732
P12		0,340			0,795
P13	0,691				0,751
P14			0,305		0,640
P15	0,681				0,882
P16			0,521		0,904
P17			0,633		0,827
P18				0,403	0,627
P19				0,745	0,594
P20				0,439	0,858
P21		0,591			0,898
P22	0,548				0,895
P23		0,590			0,903
P24	0,413				0,766
% de Varianza	26,42%	21,94%	21,52%	11,99%	81,88%

* $p < 0,05$
n = 61

Los resultados de la tabla 21, muestran la existencia de cuatro dimensiones relevantes, lo que permite explicar el 81,88% de la varianza total.

c. **Confiabilidad del instrumento:** ***Encuesta de satisfacción académica del estudiante***

Tabla 22

Confiabilidad para la dimensión responsabilidad

Preguntas	Promedio	Desviación Estándar	Correlación Ítem – Total
P1	4,37	0,35	0,84*
P4	4,32	0,33	0,75*
P6	4,17	0,28	0,85*
P14	4,24	0,28	0,72*
P16	4,36	0,29	0,89*
P17	4,03	0,37	0,69*
Alfa de Cronbach = 0,92			

*p < 0,05
n = 61

En la tabla 22, se aprecia que las correlaciones ítem-total varían entre 0,69 y 0,89, con un coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach igual a 0,92. En consecuencia, los ítems 1, 4, 6, 14, 16 y 17 confirman la confiabilidad para la dimensión responsabilidad.

Tabla 23

Confiabilidad para la dimensión metodología

Preguntas	Promedio	Desviación Estándar	Correlación Ítem – Total
P2	4,13	0,34	0,88*
P10	4,35	0,34	0,87*
P13	4,47	0,26	0,62*
P15	4,36	0,30	0,93*
P22	4,26	0,30	0,89*
P24	4,20	0,42	0,70*
Alfa de Cronbach = 0,93			

*p < 0,05
n = 61

En la tabla 23, se aprecia que las correlaciones ítem-total varían entre 0,62 y 0,93, con un coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach igual a 0,93.

En consecuencia, los ítems 2, 10, 13, 15, 22 y 24 confirman la confiabilidad para la dimensión metodología.

Tabla 24

Confiabilidad para la dimensión actitud

Preguntas	Promedio	Desviación Estándar	Correlación Ítem – Total
P3	4,48	0,28	0,83*
P7	4,45	0,29	0,89*
P9	4,34	0,33	0,66*
P12	4,55	0,24	0,87*
P21	4,31	0,30	0,88*
P23	4,33	0,32	0,90*
Alfa de Cronbach = 0,94			

*p < 0,05
n = 61

En la tabla 24, se aprecia que las correlaciones ítem-total varían entre 0,66 y 0,90, con un coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach igual a 0,94. En consecuencia, los ítems 3, 7,9, 12, 21 y 23 confirman la confiabilidad para la dimensión actitud.

Tabla 25

Confiabilidad para la dimensión sistema de evaluación

Preguntas	Promedio	Desviación Estándar	Correlación Ítem – Total
P5	4,33	0,31	0,87*
P8	4,43	0,31	0,81*
P11	4,38	0,28	0,77*
P18	4,21	0,33	0,68*
P19	4,11	0,20	0,44*
P20	4,37	0,26	0,89*
Alfa de Cronbach = 0,91			

*p < 0,05
n = 61

En la tabla 25, se aprecia que las correlaciones ítem-total varían entre 0,44 y 0,89, con un coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach igual a 0,91.

En consecuencia, los ítems 5, 8, 11, 18, 19 y 20 confirman la confiabilidad para la dimensión sistema de evaluación.

En la tabla 26 se aprecia la confiabilidad generalizada para el instrumento satisfacción académica:

Tabla 26

Confiabilidad generalizada para el instrumento satisfacción académica

Dimensiones	Promedio	Desviación Estándar	Correlación Ítem – Total
Responsabilidad	4,25	0,27	0,92*
Metodología	4,30	0,28	0,91*
Actitud	4,41	0,26	0,93*
Sistema de Evaluación	4,30	0,24	0,93*
Alfa de Cronbach = 0,97			

*p < 0,05
n = 61

El análisis generalizado muestra correlaciones significativas en los factores, los cuales varían entre 0,91 y 0,93; el alfa de Cronbach fue de 0,97 con lo que se concluye que el instrumento presenta una confiabilidad del 97%.

3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Los datos fueron procesados y analizados por medios electrónicos, clasificados y sistematizados de acuerdo a las unidades de análisis a través de Excel y el programa estadístico SPSS versión 26.

Por la naturaleza de la investigación se aplicaron técnicas cuantitativas para el análisis de los datos, las cuales se describen a continuación.

- Coeficiente de correlación Alfa Cronbach para realizar la confiabilidad del constructo del instrumento y obtener puntajes confiables para las variables de investigación.

- Correlación Ítem-total-corregido para analizar la contribución de las preguntas, indicadores y dimensiones en la variable de investigación.
- Tablas y gráficos de las preguntas sociodemográficas para realizar una descripción de las características de la muestra.
- Estadígrafos de posición y dispersión (media aritmética, mediana, desviación estándar y coeficiente de variación) para analizar la exactitud y la precisión de los datos.
- Análisis de la normalidad de las variables con sus respectivas dimensiones a través de la prueba de Kolmogorov–Smirnov, lo cual permitió justificar la aplicación de una prueba paramétrica o no paramétrica en la contrastación de hipótesis.
- Tablas de contingencia, a través de la prueba no paramétrica Chi-cuadrada para analizar la relación existente entre los niveles de la variable evaluación del desempeño docente y satisfacción académica.
- Índice de asociación Gamma para analizar la intensidad de la relación existente entre las variables y dimensión, según las hipótesis planteadas.
- Prueba paramétrica t para identificar cuál de las dimensiones prevalecía en la muestra con respecto a la variable satisfacción académica.
- Prueba no paramétrica de Wilcoxon para identificar cuál de las dimensiones prevalecía en la muestra con respecto a la variable autoevaluación del desempeño docente.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la asociación existente entre la evaluación del desempeño docente y la satisfacción académica de los estudiantes de pregrado de una universidad privada de Lima.

Se establecieron hipótesis, las cuales fueron contrastadas en función a los instrumentos elaborados para tal fin por la autora de la tesis, los cuales pasaron los niveles de validez y confiabilidad.

Los resultados obtenidos han sido agrupados en relación con las hipótesis planteadas.

Los datos se han organizado de acuerdo con el siguiente orden:

Resultados descriptivos. - Se consideraron características de los sujetos en relación con la distribución por ciclo, edades de los docentes, y estadísticos de cada una de las variables (media, coeficiente de variación, desviación estándar).

Resultados inferenciales. - Responden a las hipótesis planteadas, la hipótesis general y las hipótesis específicas.

4.1 Resultados descriptivos

4.1.1 Distribución de docente por ciclo, edad.

Tabla 27

Distribución de los docentes por ciclo

Ciclo	Frecuencia	Porcentaje
Del 1er al 5to ciclo	54	88,5%
Del 6to al 10mo ciclo	7	11,5%
Total	61	100,0%

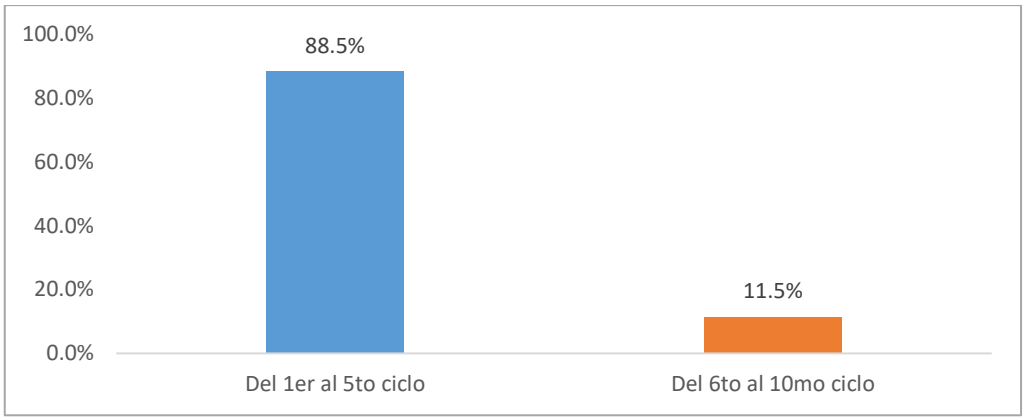

Figura 2. Gráfico de distribución de los docentes según ciclo.

Según la tabla 27 y Figura 2, el 88,5% de los docentes dictan entre el primer y quinto ciclo; el 11,5% lo hace desde el sexto al décimo ciclo.

Tabla 28

Distribución de la muestra censal según edad

Edad	Frecuencia	Porcentaje
Menor o igual a 40	11	18,0%
De 41 a 50 años	24	39,3%
Mayor o igual a 51 años	26	42,7%
Total	61	100,0%

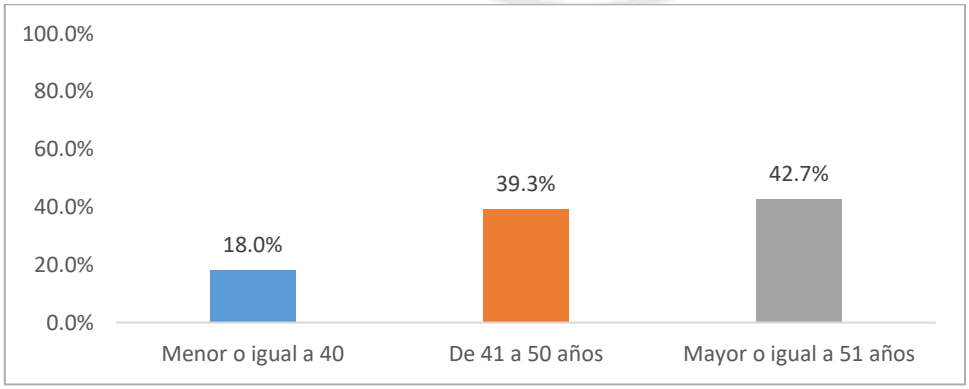

Figura 3. Gráfico de distribución de la edad de los docentes en la muestra.

En la tabla 28 y figura 3 se aprecia que el 42,7% de los docentes se encuentra en el rango de 51 años a más; el 39,3% se encuentran entre 41 a 50 años y el 18,0% está conformado por los docentes menores de 40 años.

4.1.2 Estadísticos Resumen de las variables Evaluación del desempeño docente y Satisfacción académica.

Tabla 29

Estadísticos resumen de la variable Evaluación del desempeño docente

Variable/dimensión	Mínimo	Máximo	Media aritmética	Desviación Estándar	Coeficiente de variación
Evaluación del Desempeño docente	22	60	42,15	10,05	23,84%
Dimensión 1: Competencia Planificador	4	16	11,61	3,39	29,20%
Dimensión 2: Competencia Estratega	7	28	16,44	6,26	38,08%
Dimensión 3: Competencia Líder	8	16	14,01	1,15	8,21%

Tamaño de muestra = 61

La tabla 29 da cuenta del puntaje total obtenido en la evaluación del desempeño docente el cual estuvo entre 22 y 60, alcanzando un puntaje promedio de 42,15 y una desviación estándar de 10,05 con un coeficiente de variación de 23,84%. Cabe mencionar que el instrumento de evaluación del desempeño docente en el aula realizada a través del evaluador externo consta de 15 preguntas medidas en una escala de Likert de 4 puntos, dividida en tres dimensiones.

La dimensión competencia Planificador estuvo compuesta de 4 preguntas; los puntajes variaron entre 4 y 16, con un puntaje promedio de 11,61 y una desviación estándar de 3,39 y un coeficiente de variación del 29,20%.

La competencia Estratega estuvo compuesta de 7 preguntas, donde los puntajes variaron entre 7 y 28, con un puntaje promedio de 16,44 y una desviación estándar de 6,26 y un coeficiente de variación de 38,08%.

La competencia Líder estuvo compuesta de 4 preguntas, donde los puntajes variaron entre 8 y 16, con un puntaje promedio de 14,01 y una desviación estándar de 1,15 y un coeficiente de variación de 8,21%.

Es importante mencionar que el puntaje total de la evaluación del desempeño docente y las competencias de planificador y estratega presentan alta variabilidad (Coeficiente de variación mayor al 20%), mientras que la competencia de líder presenta una baja variabilidad (coeficiente de variación menor al 10%).

Tabla 30

Estadísticos resumen de la variable Satisfacción académica

Variable/dimensión	Mínimo	Máximo	Media aritmética	Desviación Estándar	Coeficiente de variación
Satisfacción académica	91,19	114,15	103,53	6,03	5,82%
Dimensión 1: Responsabilidad	22,30	28,42	25,49	1,63	6,39%
Dimensión 2: Metodología	20,95	28,56	25,77	1,71	6,64%
Dimensión 3: Actitud	23,32	29,22	26,45	1,55	5,86%
Dimensión 4: Sistema de evaluación	22,86	28,66	25,82	1,41	5,46%

Tamaño de muestra = 61

La tabla 30 proyecta los resultados del puntaje total obtenido en la satisfacción académica para la muestra de docentes la cual varía entre 91,19 y 114,15, con un puntaje promedio de 103,53 y una desviación estándar de 6,03 con un coeficiente de variación de 5,82%. Es importante mencionar, que el instrumento de satisfacción académica respecto al docente aplicada a los

estudiantes consta de 24 preguntas medidas en una escala de Likert de 5 puntos, dividida en cuatro dimensiones. Los puntajes para cada uno de los 61 docentes en la variable satisfacción académica resultan del promedio de los puntajes obtenidos por cada sección evaluada.

La dimensión responsabilidad evidencia puntajes que variaron entre 22,30 y 28,42; puntaje promedio de 25,49; desviación estándar de 1,63 y coeficiente de variación de 6,39%. Cabe mencionar que estuvo compuesta por 6 preguntas.

La dimensión metodología evidencia puntajes que varían entre 20,95 y 28,56; puntaje promedio de 25,77; desviación estándar de 1,71 y coeficiente de variación de 6,64%. Cabe mencionar que estuvo compuesta por 6 preguntas.

La dimensión actitud evidencia puntajes que varían entre 23,32 y 29,22; puntaje promedio de 26,45; desviación estándar de 1,55 y coeficiente de variación de 5,86%. Cabe mencionar que estuvo compuesta de 6 preguntas

La dimensión sistema de evaluación evidencia puntajes que varían entre 23,86 y 28,66; puntaje promedio de 25,82; desviación estándar de 1,41; coeficiente de variación de 5,46%. Cabe mencionar que estuvo compuesta por 6 preguntas y, que tanto la variable satisfacción académica como las dimensiones presentan baja variabilidad (coeficiente de variación menor al 10%).

4.1.3 Índice de prevalencia respecto a las dimensiones de la variable evaluación del desempeño docente.

Como parte de los resultados descriptivos se procedió a determinar el índice de prevalencia respecto a las dimensiones de la variable evaluación del desempeño docente. Para determinarlo se aplicó la prueba de normalidad a través del estadístico K-S (Kolmogorov-Smirnov) y la prueba de Z de wilcoxon, como se observan en las tablas 31 y 32.

Tabla 31

Resultados de prueba de Kolmogorov Smirnov en el índice de prevalencia respecto a las dimensiones de la variable evaluación del desempeño docente

Dimensiones	K-S	gl	P_valor
Competencia Planificador	0,119	61	0,033
Competencia Estratega	0,132	61	0,010*
Competencia Líder	0,189	61	0,000

Nivel de significancia = 0,05
Tamaño de muestra = 61

Según los resultados mostrados en la tabla 31, las dimensiones de la variable Satisfacción académica, no se aproximan a una distribución normal (p-valor > 0,05). En el caso de las dimensiones planificador y estratega presentan una variabilidad alta a excepción de la dimensión líder que presenta una baja variabilidad, por lo que en su mayoría los datos son heterogéneos; por ello, se aplicó una prueba no paramétrica (Z-Wilcoxon) para identificar el mayor índice de prevalencia que se presenta en las dimensiones del desempeño docente.

Tabla 32

Dimensión que prevalece en la evaluación del desempeño docente

Dimensión	Rango Promedio	Suma de Rangos	Z de Wilcoxon	P_valor
Competencia Planificador	15,50	248,00	-4,617	0,000*
Competencia Estratega	35,08	1157,50	-2,342	0,019*
Competencia Líder	23,78	761,00	-0,938	0,348
Valor de la prueba sobre la mediana= 14,00				

Nivel de significancia = 0,05
Tamaño de muestra = 61

Según los resultados mostrados en la tabla 32, se observa que la dimensión que prevalece en la muestra de docentes es la competencia planificador (P_valor < 0,05) seguida de la competencia estratega (P_valor <

0,05), en la competencia líder no se observa diferencia significativa (P_valor > 0,05).

4.1.4 Índice de prevalencia respecto a las dimensiones de la variable Satisfacción académica

Con el fin de conocer el índice de prevalencia respecto a las dimensiones de la variable satisfacción académica del estudiante, también se aplicó la prueba de normalidad a través del estadístico K-S (Kolmogorov-Smirnov) y la prueba de Z de wilcoxon, como se observan en las tablas 33 y 34.

Tabla 33

Resultados de prueba de Kolmogorov Smirnov en el índice de prevalencia respecto a las dimensiones de la variable satisfacción académica

Dimensiones	K-S	gl	P_valor
Responsabilidad	0,108	61	0,073*
Metodología	0,131	61	0,011*
Actitud	0,086	61	0,200*
Sistema de evaluación	0,051	61	0,200*

Nivel de significancia = 0,05
Tamaño de muestra = 61

Según los resultados mostrados en la tabla 33, las dimensiones se aproximan a la distribución normal (P_valor > 0,05) y presentan baja variabilidad (tabla 30) por lo que resultó conveniente aplicar una prueba paramétrica (T-student) para identificar el mayor índice de prevalencia.

Tabla 34

Prevalencia en las dimensiones de satisfacción académica

Dimensiones	Media aritmética	Desviación estándar	Estadístico t	P_valor
Responsabilidad	25,49	1,63	-1,880	0,065
Metodología	25,77	1,71	-0,481	0,633
Actitud	26, 45	1,55	2,853	0,006*
Sistema de evaluación	25,82	1,41	-0,332	0,741
Valor de la prueba sobre la media = 25,88				

Nivel de significancia = 0,05

Tamaño de muestra = 61

Según los resultados mostrados en la tabla 34, se observa que la dimensión que prevalece en la muestra de estudiantes es la actitud del docente (t = 2,853, P_valor < 0,05) donde el promedio es 26,45, valor que se encuentra por encima del puntaje promedio total de la satisfacción académica de los estudiantes. Lo que significa que la dimensión actitud es la que presenta mayor impacto en los estudiantes en comparación con las dimensiones de responsabilidad, metodología y sistema de evaluación.

4.2 Resultados inferenciales

Primera hipótesis específica

Para la contrastación de la hipótesis: “Existe una asociación positiva entre la evaluación del desempeño docente respecto a la dimensión competencia planificador y la satisfacción académica en estudiantes de una universidad privada de Lima.”, se aplicó la prueba Chi-cuadrada, para ello se categorizaron los puntajes obtenidos por los docentes según el evaluador externo y los puntajes de satisfacción académica asignada por los estudiantes, aplicando la escala de Estanones y la campana de Gauss.

Tabla 35

Categorización de la dimensión competencia planificador de la variable Evaluación del desempeño docente

Escala de Estanones:	A = M.A +/- 0,75 D.E Donde: M.A = Media aritmética = 11,61 D.E = Desviación Estándar = 3,39
Punto de corte inferior:	A_1 = 11,61 – 0,75 *3,39 = 9,07 = 9
Punto de corte superior:	A_2 = 11,61 + 0,75 * 3,39 = 14,15 = 14

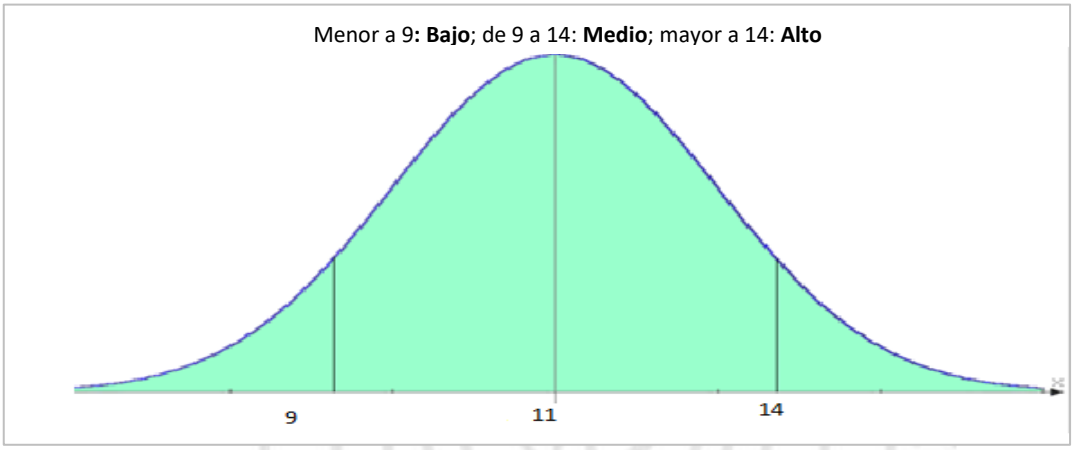

Figura 4. Campana de Gauss de la dimensión competencia planificador

La figura 4 muestra que, en función a los cortes obtenidos, se categorizó la dimensión competencia planificador de la variable Evaluación del desempeño docente de la siguiente manera: menor a 9 puntos es considerado en el nivel bajo, de 9 a 14 puntos se encuentra en nivel medio y, mayor a 14 puntos es considerado el nivel alto. Con estas categorías establecidas, se obtuvo la siguiente tabla de contingencia.

Tabla 36

Asociación entre la evaluación del desempeño docente respecto a la dimensión Competencia Planificador y la Satisfacción académica en estudiantes de una universidad privada de Lima

Satisfacción académica	Competencia planificador del desempeño docente					
	Bajo		Medio		Alto	
	Total	%	Total	%	Total	%
Bajo	5	31,3	9	56,3	2	12,4
Medio	1	3,4	16	55,2	12	41,4
Alto	4	25,0	10	62,5	2	12,5
Chi_Cuadrada = 10,78 P_valor = 0,029* Coeficiente Gamma = 0,144						

Nivel de significancia = 0,05
Tamaño de muestra = 61

Según la tabla 36, existe asociación significativa entre la competencia planificador de la evaluación del desempeño docente y la satisfacción académica del estudiante (Chi_Cuadrada = 10,78, P_valor < 0,05). Según la medida de asociación (coeficiente Gamma = 0,144), existe una asociación positiva débil entre la competencia planificador y la satisfacción académica. Es decir que, a medida que la calificación de la competencia planificador del desempeño docente tiende a ser medio, el nivel de satisfacción académica de los estudiantes respecto a sus docentes también tiende a ser medio.

Segunda hipótesis específica

Para la contrastación de la hipótesis: “Existe asociación significativa entre la competencia estratega de la evaluación del desempeño docente y la satisfacción académica en estudiantes de una universidad privada de Lima”, se aplicó la prueba Chi-cuadrada, para ello se categorizaron los puntajes obtenidos por los docentes según el evaluador externo y los puntajes de satisfacción académica asignada por los estudiantes, aplicando la escala de Estanones y la campana de Gauss.

Tabla 37

Categorización de la dimensión competencia estratega de la variable evaluación del desempeño docente

Escala de Estanones:	A = M.A +/- 0,75 D.E Donde: M.A = Media aritmética = 16,44 D.E = Desviación Estándar = 6,26
Punto de corte inferior:	A_1 = 16,44 – 0,75 *6,26 =11,75 = 12
Punto de corte superior:	A_2 = 16,44 + 0,75 * 6,26 = 21,14 = 21

Campana de Gauss

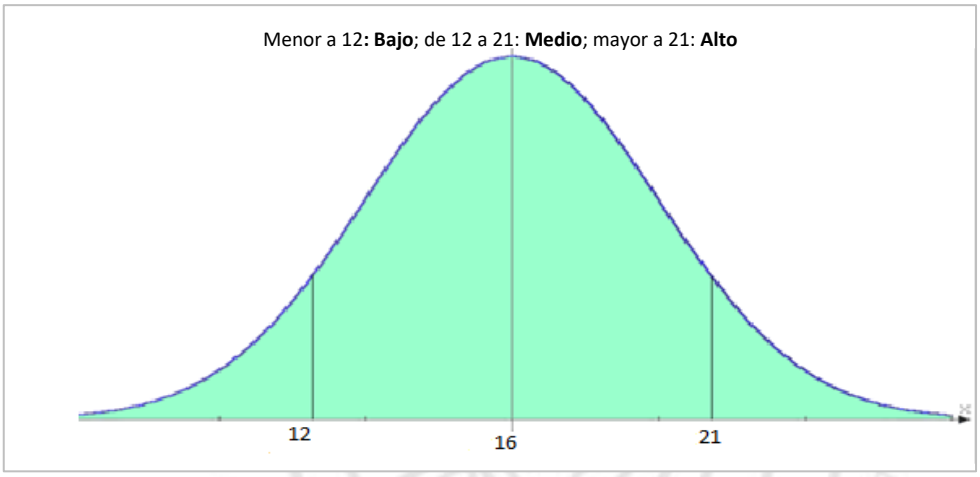

Figura 5. Campana de Gauss de la dimensión competencia estratega

La figura 5 muestra que, en función a los cortes obtenidos, se categorizó la dimensión competencia estratega de la variable evaluación del desempeño docente de la siguiente manera: menor a 12 puntos es considerado en el nivel bajo, de 12 a 21 puntos se encuentra en nivel medio y, mayor a 21 puntos es considerado el nivel alto. Con estas categorías establecidas, se obtuvo la siguiente tabla de contingencia.

Tabla 38

Asociación entre la competencia estratega de la evaluación del desempeño docente y la satisfacción académica en estudiantes de una universidad privada de Lima

Satisfacción académica	Competencia estratega del desempeño docente					
	Bajo		Medio		Alto	
	Total	%	Total	%	Total	%
Bajo	7	43,8	5	31,2	4	25,0
Medio	5	17,2	14	48,3	10	34,5
Alto	6	37,5	8	50,0	2	12,5
Chi_Cuadrada = 5,67 P_valor = 0,225						

Nivel de significancia = 0,05
Tamaño de muestra = 61

Según la tabla 38, no existe una asociación significativa entre la 'competencia estratega' de la evaluación del desempeño docente y la satisfacción académica del estudiante. El valor de Chi_Cuadrada = 5,67, P_valor > 0,05. Por lo que no tiene sentido calcular el índice asociación Gamma, rechazándose la hipótesis de investigación.

Tercera hipótesis específica

Para la contrastación de la hipótesis: "Existe asociación significativa entre la 'competencia líder' de la evaluación del Desempeño Docente y la satisfacción académica en estudiantes de una universidad privada de Lima", se aplicó la prueba Chi-cuadrada, para ello se categorizaron los puntajes obtenidos por los docentes según el evaluador externo y los puntajes de satisfacción académica asignada por los estudiantes, aplicando la escala de Estanones y la campana de Gauss.

Tabla 39

Categorización de la dimensión competencia líder de la variable desempeño docente

Escala de Estanones:	A = M.A +/- 0,75 D.E **Donde:** M.A = Media aritmética = 14,01 D.E = Desviación Estándar = 1,15
Punto de corte inferior:	A_1 = 14,01 – 0,75 *1,15 = 13,15 = **13**
Punto de corte superior:	A_2 = 14,01 + 0,75 * 1,15 = 14,87 = **15**

Campana de Gauss

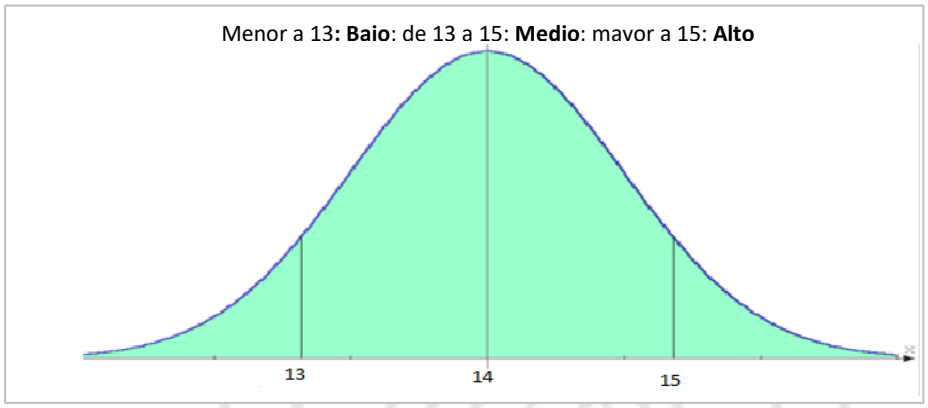

Figura 6. Campana de Gauss de la dimensión competencia líder

En función a los cortes obtenidos se categorizó la dimensión competencia de líder de la variable evaluación del desempeño docente de la siguiente manera: menor a 13 puntos es considerado en el nivel bajo, de 13 a 15 puntos se encuentra en nivel medio y, mayor a 15 puntos es considerado el nivel alto. Con estas categorías establecidas, se obtuvo la siguiente tabla de contingencia.

Tabla 40

Asociación entre la competencia de líder de la evaluación del desempeño docente y la satisfacción académica en estudiantes de una universidad privada de Lima

Satisfacción académica	Competencia líder de desempeño docente					
	Bajo		Medio		Alto	
	Total	%	Total	%	Total	%
Bajo	3	18,8	10	62,4	3	18,8
Medio	5	17,2	12	41,4	12	41,4
Alto	4	25,0	5	31,2	7	43,8
Chi_Cuadrada = 4,013 P_valor = 0,404						

Nivel de significancia = 0,05
Tamaño de muestra = 61

Según la tabla 40, no existe una relación significativa entre la competencia de líder de la evaluación del desempeño docente y la satisfacción académica del estudiante (Chi_Cuadrada = 4,013, P_valor > 0,05). Por lo que no tiene sentido calcular el índice asociación Gamma, rechazándose la hipótesis de investigación.

Hipótesis general

Para la contrastación de la hipótesis: “Existe asociación significativa entre la evaluación del Desempeño Docente y la Satisfacción académica en estudiantes de una universidad privada de Lima”, se aplicó la prueba Chi-cuadrada, para ello se categorizaron los puntajes obtenidos por los docentes según el evaluador externo y los puntajes de satisfacción académica asignada por los estudiantes, aplicando la escala de Estanones y la campana de Gauss.

Tabla 41

Categorización de la variable desempeño docente

Escala de Estanones:	A = M.A +/- 0,75 D.E **Donde:** M.A = Media aritmética = 42,15 D.E = Desviación Estándar = 10,05
Punto de corte inferior:	A_1 = 42,15 – 0,75 *10,05 =34,51 = **35**
Punto de corte superior:	A_2 = 42,15 + 0,75 * 10,05 = 49,69 = **50**

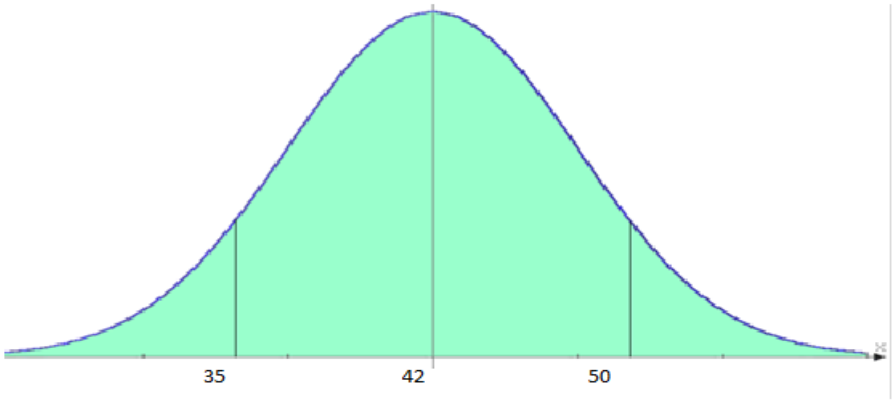

Figura 7. Campana de Gauss de la variable evaluación del desempeño docente

La figura 7 muestra que, en función a los cortes obtenidos, se categorizó la variable evaluación del desempeño docente de la siguiente manera: menor a 35 puntos es considerado en el nivel bajo, de 35 a 50 puntos se encuentra en nivel medio y, mayor a 50 puntos es considerado el nivel alto. Con estas categorías establecidas para las variables en estudio se obtuvo la tabla de contingencia (Tabla 43).

Tabla 42

Categorización de la variable satisfacción académica

Escala de Estanones:	A = M.A +/- 0,75 D.E **Donde:** M.A = Media aritmética = 103,23 D.E = Desviación Estándar = 6,03
Punto de corte inferior:	A_1 = 103,23 – 0,75 *6,03 = 99,01 = **99**
Punto de corte superior:	A_2 = 103,23 + 0,75 * 6,03 = 108,05 = **108**

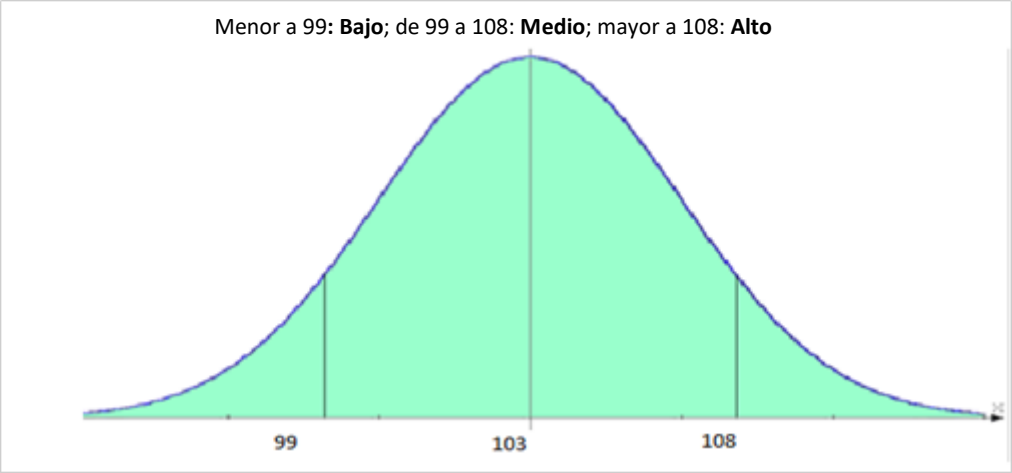

Figura 8. Campana de Gauss de la variable satisfacción académica.

La figura 8 muestra que en función a los cortes obtenidos se categorizó la variable satisfacción académica de la siguiente manera: menor a 99 puntos es considerado en el nivel bajo, de 99 a 108 puntos se encuentra en nivel medio y, mayor a 108 puntos es considerado el nivel alto. Con estas categorías establecidas para las variables en estudio se obtuvo la siguiente tabla de contingencia (Tabla 43).

Tabla 43

Asociación entre la evaluación del desempeño docente y la satisfacción académica en estudiantes de una universidad privada de Lima

Satisfacción académica	Evaluación del desempeño docente							
	Bajo		Medio		Alto		TOTAL	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Bajo	8	50,0	7	43,8	1	6,2	16	26,2
Medio	4	13,8	13	44,8	12	41,4	29	47,5
Alto	5	31,3	8	50,0	3	18,7	16	26,2
Chi_Cuadrada = 10,34 P_valor = 0,035*								
Coeficiente Gamma = 0,21								

Nivel de significancia = 0,05
Tamaño de muestra = 61

La tabla 43 da cuenta que, al interpretar los resultados de la tabla de contingencia, existe una asociación significativa entre la evaluación del desempeño docente y la satisfacción académica del estudiante (Chi_Cuadrada = 10,34, P_valor < 0,05). Según la medida de asociación (coeficiente Gamma = 0,21), existe una asociación positiva débil, es decir que, a medida que la calificación del desempeño docente tiende a ser medio, el nivel de satisfacción académica de los estudiantes respecto a sus docentes también tiende a ser medio.

Se observa también que, en los resultados, según perfiles fila, del 100% de los estudiantes que evaluaron a sus docentes, se aprecia un nivel de satisfacción académico bajo, donde el 50% de los docentes evidenciaron un nivel de desempeño bajo, el 43,8% un nivel medio y el 6,2% un nivel alto. Asimismo, del 100% de los estudiantes con nivel de satisfacción académica medio, el 44,8% de los docentes tiene un nivel de desempeño medio, el 41,4% tiene un nivel de desempeño alto y, el 13,8% de los docentes tienen un nivel de desempeño bajo. Finalmente, del 100% de los estudiantes con nivel de satisfacción académica alto, el 50% de los docentes tiene un nivel de desempeño medio, el 31,3% bajo y el 18,7% alto.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Al término de la experiencia investigativa, los resultados merecen ser discutidos con la teoría y los antecedentes que corroboran o discrepan los hallazgos encontrados, los cuales dotan solidez y solvencia académica al presente estudio.

Sobre la hipótesis específica 1, los resultados evidencian que existe una asociación positiva débil entre la ‘competencia planificador’ del desempeño docente y la satisfacción académica del estudiante, lo cual revela que ambas dimensiones guardan una mínima asociación.

En este sentido, hay varios aspectos a considerar. Por un lado, en referencia a la dimensión ‘competencia planificador’ del desempeño docente, reconoce la importancia de planificar y organizar el currículo en función de las competencias, los logros, las actividades y estrategias didácticas para hacer realidad la construcción del aprendizaje con los estudiantes. Una tarea que no es planificada llevaría a pensar que fue improvisada. Muchas veces el docente confía en su experiencia y conocimiento de tema y no considera importante entrar en el detalle que requiere una planificación por competencias donde la mirada ha cambiado; el rol del docente ha dejado de ser un mero trasmisor de conocimientos para convertirse en un facilitador que ayuda a consolidar aprendizajes en sus estudiantes partiendo de una debida planificación.

Por otro lado, cuando se observa la evaluación que realizan los estudiantes a través del instrumento *Encuesta de satisfacción académica de los estudiantes*, se presume, que los resultados se verían afectados porque los estudiantes desconocen el proceso de planificación de sesiones de clase

realizadas por sus docentes, los cuales se evidencian en la especificación del logro a alcanzar, las actividades y estrategias a utilizar, definiendo la situación de aprendizaje y la actuación del estudiante; todo esto basado en las competencias específicas que el curso desarrolla.

La autora, a la luz de los resultados obtenidos en la primera hipótesis específica, discrepa de Bolívar (2018) quien señala en su estudio que, los docentes han mejorado la percepción de los estudiantes en cuanto al nivel de la planificación educativa, que se incrementa de un ciclo a otro gracias a la intervención de un docente mentor. Bolívar (2018) resalta la influencia de la planificación en el desempeño docente como aspecto que no debería pasar desapercibido ante los ojos de los estudiantes.

Al respecto, Coronado (2013) y Zabalza (2014) consideran que planificar es una actividad cognitiva compleja que supone que el docente articule con claridad los fines con los medios. Es decir, que a través de la planificación debe convertir una idea o proyecto en acción teniendo en cuenta las características no solo cognitivas sino actitudinales de los estudiantes, los conocimientos de la cátedra, las competencias a desarrollar, los propósitos que los estudiantes deben alcanzar, las metodologías y evaluación que le permitirán el carácter dinámico y flexible de constante ajuste y adecuación que respondan al ¿Qué, ¿cuándo y cómo enseñar y evaluar?

Respecto a la hipótesis específica (H_2), los resultados concluyen que no existe una asociación significativa entre la ‘competencia estratega’ de la evaluación del desempeño docente y la satisfacción académica en estudiantes de una universidad privada de Lima. Actualmente, la competencia estratega se refiere a las formas de actuar y desempeñarse dentro del aula donde el docente

se vale de diferentes formas de activar y construir aprendizajes por competencias, para lo cual es indispensable la participación activa de los estudiantes.

Si se analiza la ‘competencia estratega’, desde la educación superior, se observa que aún existen docentes que emplean el enfoque tradicional a través del desarrollo de clases magistrales, donde el docente era concebido como trasmisor de conocimientos. En ese escenario, las clases podían transcurrir con solo la explicación del docente quien tenía el protagonismo con una leve o nula participación del estudiante con lo cual sólo desarrollaba su capacidad de escucha y resultaba difícil saber al cabo de la clase si los objetivos trazados fueron alcanzados, al no existir evidencia de una evocación de lo aprendido de manera integral. Lo antes expuesto se contrasta con el nuevo rol del docente que exige competencias mucho más activas y participativas para involucrar a los estudiantes en el trabajo significativo.

Al respecto, Tobón (2015) destaca que las estrategias didácticas permiten la formación por competencias y, su desarrollo implica motivación, participación activa que propicie el trabajo en equipo y permita alcanzar aprendizajes duraderos.

Ante los resultados obtenidos en la presente investigación, cabe preguntarse ¿Por qué el desempeño del docente no ha impactado en el estudiante, si la tarea del docente es desarrollar el pensamiento complejo, ayudar al estudiante a aprender? Morín (2005) expresa que el docente debe ejercer la docencia estratégica y aplicar estrategias cognitivas, metacognitivas, actitudinales que llevarán al estudiante al desarrollo de procesos cognitivos de

observación, análisis, comparación, interpretación, argumentación, entre otros de acuerdo a la disciplina a su cargo.

Los resultados que se evidencian pueden deberse a varios factores. Por un lado, puede resultar mucho más cómodo para el estudiante sentarse en la clase y sólo escuchar al docente y eventualmente tomar algunas notas de lo escuchado. Otra razón puede deberse al desconocimiento de la propuesta de una enseñanza basada en competencias y, por tanto, desconocimiento sobre los beneficios que una metodología activa podría aportar a su aprendizaje para que este sea más duradero.

En coincidencia con los resultados del presente estudio, se confirma lo señalado por Tolentino (2014) al manifestar que la mayoría de los estudiantes perciben que sus docentes no están desempeñándose con suficiencia en los aspectos académico y didáctico.

Sin embargo, los resultados no coinciden con la investigación realizada por Yajahuanca (2019) quien determinó que los docentes que muestran una eficiente estrategia didáctica en la enseñanza del curso impactaron favorablemente en el rendimiento académico y puntualiza que existe una relación significativa entre el rendimiento docente y el rendimiento académico de los estudiantes.

En ese mismo sentido, Cueva (2020) presenta resultados que difieren del presente estudio al concluir que existe correlación positiva moderada entre la dimensión desempeño didáctico y la satisfacción académica en estudiantes del VI ciclo de la especialidad de Lengua, comunicación e Idioma Inglés de la facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, ciclo 2018-I.

El estudio de Cóndor y Gálvez (2020) y Pereira (2014) aportan una reflexión interesante al establecer que el nivel de satisfacción de los estudiantes con relación a la enseñanza difiere con respecto al ciclo académico que cursan. De esta manera, los estudiantes de primer año se muestran más satisfechos con la enseñanza en la universidad que los estudiantes que cursan el quinto año. De acuerdo a este estudio, se deduce que la percepción de los estudiantes universitarios varía si son ingresantes o son estudiantes que se encuentran cursando su último año de estudios o egresados, la madurez y el camino recorrido en la universidad les permite tener otra visión del desempeño docente.

En ese sentido, resulta relevante señalar los resultados obtenidos del estudio de Deslauriers, McCarty, Miller, Callaghan, y Kestin, (2019) al explicar aspectos que condicionan los resultados de correlación negativa resultantes de la percepción de los estudiantes sobre el aprendizaje activo y, señalan que los estudiantes novatos experimentan confusión al centrar su atención en la fluidez del docente al exponer y, rechazan las estrategias de aprendizaje activo debido al esfuerzo cognitivo y la demanda participativa que esta actividad representa. Ellos percibieron esta situación como una señal de un aprendizaje deficiente, mientras que de hecho ocurre lo contrario.

Con relación a la hipótesis específica (H_3), los resultados muestran que no existe una asociación significativa entre la 'competencia líder' de la evaluación del desempeño docente y la satisfacción académica en estudiantes de una universidad privada de Lima. Esto da cuenta que no existe coincidencia entre lo que opinan los expertos y los estudiantes sobre la competencia líder.

Para Goleman (2013) y Del Pino y Aguilar (2013) el docente que ejerce la competencia de líder es quien puede inspirar, influir y guiar las emociones de los

estudiantes con su actuar y tienen desarrollada no sólo su capacidad analítica sino la inteligencia emocional como un componente primordial de su liderazgo.

El punto de análisis parte por decir que el docente es o debe ser reconocido como líder en el aula. Como refieren Gallo, Gallo, y Sánchez, (2016) en muchos casos la actuación del docente resulta inspiradora y su ejemplo trasciende las paredes del aula. Un docente líder construye el clima propicio en el aula para que sus estudiantes aprendan; estructura tareas que van a permitir el desarrollo de relaciones interpersonales positivas de todo tipo y sobretodo aprendizajes duraderos; brinda espacios para que los estudiantes participen activamente en trabajos grupales, opinando y planteando dudas con espontaneidad. Por tanto, el liderazgo se ejerce en las actividades cotidianas que realiza el docente en el aula y que en este estudio los estudiantes no lograron percibir. Cabe preguntarse si ¿los docentes han realizado cambios reales y profundos en su forma de interactuar con sus estudiantes en el aula? o ¿es posible que los docentes continúen con formas de enseñanza tradicionales que no permiten al estudiante evidenciar el liderazgo del docente en el aula?

En este sentido, Moss (1979, citado en Zabalza, 2014) señala que los estudiantes con mayor satisfacción son aquellos que participan activamente y se involucran en las actividades y en su relación entre docentes y estudiantes.

Por otro lado, el estudio de Afanasjeva, Vozgova, Fedotova, Smirnova (2019) revela las conclusiones de su investigación que aportan al análisis de los resultados obtenidos en el presente estudio al explicar que los docentes encuestados no consideraron importante desarrollar la competencia de liderazgo por considerarla una actividad administrativa, los estudiantes destacan la ausencia de la competencia de liderazgo en la universidad.

Algo similar sucede con el estudio presentado por Gallo, Gallo, y Sánchez (2016) cuyos resultados determinan tendencia media-baja lo cual indica que actualmente los docentes siguen ejerciendo un liderazgo obsoleto y se hace necesario potenciar la capacidad de liderazgo en el desempeño docente universitario.

Finalmente, en relación con la Hipótesis general, se concluye que existe una asociación significativa entre la evaluación del desempeño docente y la satisfacción académica en estudiantes en una universidad privada de Lima, siendo esta una asociación positiva débil.

Los resultados obtenidos por la autora en la tesis discrepan con los obtenidos por Paredes (2018) cuando afirma que el desempeño docente tiene un efecto directo y significativo en la satisfacción académica de los estudiantes. El estudio evidencia la existencia de una correlación positiva y altamente significativa en contraste con los datos obtenidos en la presente tesis que anuncian una correlación positiva débil.

En ese mismo sentido, Villarreal (2019) al concluir su estudio afirmó que, entre el Desempeño docente y la Satisfacción académica de los estudiantes, existe relación significativa aceptable.

El presente estudio no confirma lo manifestado por Blazar (2016) al aseverar que su estudio en relación con el efecto del desempeño del maestro tiene un fuerte impacto en los logros académicos de los estudiantes, sus actitudes y comportamientos, reportándose una validez predictiva de moderada a fuerte. Asimismo, reporta la trascendencia en los éxitos futuros de los estudiantes.

De la misma manera, Dhaqane, y Afrah, (2016), Benites (2017) y Cueva (2020) difieren en materia de resultados en relación a los obtenidos en el presente estudio porque para ellos existe un alto nivel de relación significativa y correlación positiva alta respectivamente, entre el desempeño del docente y la satisfacción académica del estudiante.

El estudio de Kardoyo, Pitaloka, Rozman y Hapsoro (2020) difiere del presente estudio al explicar que la calidad del servicio educativo no tiene influencia positiva ni significativa en la satisfacción del estudiante, considerando que la infraestructura de la universidad es más importante.

Los resultados de esta investigación responden específicamente al comportamiento del grupo de estudiantes evaluados de una universidad privada de Lima, considerando que es posible que al aplicar los mismos instrumentos en otro contexto los resultados sean diferentes.

Asimismo, es importante considerar que el factor edad, madurez y ciclo en el que se encuentran constituyen una variable que determina la visión del estudiante sobre la evaluación del desempeño docente (Cóndor y Gálvez, 2020).

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1 Conclusiones

1. Existe asociación positiva débil entre la evaluación del desempeño docente respecto a la dimensión ‘competencia planificador’ y la satisfacción académica en estudiantes de una universidad privada de Lima.
2. No existe asociación entre la evaluación del desempeño docente respecto a la dimensión ‘competencia estratega’ y la satisfacción académica en estudiantes de una universidad privada de Lima.
3. No existe asociación entre la evaluación del desempeño docente respecto a la dimensión ‘competencia líder’ y la satisfacción académica en estudiantes de una universidad privada de Lima.
4. El mayor índice de prevalencia que se presenta en las dimensiones de la evaluación del desempeño docente de una universidad privada de Lima fue la dimensión ‘competencia planificador’ seguida de la ‘competencia estratega’.
5. El mayor índice de prevalencia que se presenta en las dimensiones de la satisfacción académica en estudiantes de una universidad privada de Lima fue la dimensión ‘actitud’.
6. Existe asociación positiva débil entre la evaluación del desempeño docente y la satisfacción académica en estudiantes de una universidad privada de Lima.

6.2 Recomendaciones

1. Potenciar la ‘competencia planificador’ del docente universitario orientada hacia la mejora de la enseñanza para alcanzar el aprendizaje autónomo basado en el equilibrio entre la experiencia, conocimiento, necesidades e intereses de los estudiantes, mediante talleres de fortalecimiento docente en micro planificación educativa.
2. Promover comunidades de aprendizaje docentes para adoptar estrategias de facilitación, de motivación, de activación de aprendizajes, de evaluación, durante sus clases y presentar explícitamente a los estudiantes, el gran valor de realizar un mayor esfuerzo cognitivo asociado al aprendizaje activo, profundo y duradero.
3. Gestionar a través de la oficina de calidad educativa de la universidad la implementación de jornadas pedagógicas que promuevan el liderazgo en el desempeño del docente universitario y, a partir de éste, establecer el clima de la clase, que inspire, motive a participar activamente y se involucre en la construcción de su aprendizaje autónomo.
4. Aplicar los instrumentos: Ficha de evaluación del desempeño docente en aula y encuesta de satisfacción académica del estudiante, para establecer el nivel de desarrollo y prevalencia de las variables de estudio. Considerar, de preferencia, dos momentos durante el semestre académico a través de la implementación de un gabinete pedagógico con profesionales ad hoc en el tema educativo.
5. Incorporar en el plan operativo de las facultades -objeto de la muestra- la elaboración de una propuesta de mejora dirigida a la comunidad educativa

universitaria en función a los resultados obtenidos a fin de potenciar las competencias del docente.

6. Comunicar oportunamente a los estudiantes su rol desde el modelo educativo adoptado por la institución en cuanto a perfiles y competencias.

REFERENCIAS

Acevedo, M. y Meza, B. (2019). *Satisfacción sobre la calidad educativa percibida y actitudes ante el aprendizaje en estudiantes universitarios de educación* (Tesis de Maestría, Universidad Femenina del Sagrado Corazón, Perú). Recuperado de https://repositorio.unife.edu.pe/repositorio/handle/20.500.11955/549#:~:text=Los%20resultados%20evidenciaron%20que%20existe,actitud%20negativa%20ante%20el%20aprendizaje.

Afanasjeva, O., Vozgova, Z., Fedotova, M. y Smirnova, M. (2019). Leadership competence of the teacher as a factor in the development of professional skills. *Revista ESPACIOS*. 40(39), p. 15. Recuperado de https://www.revistaespacios.com/a19v40n39/a19v40n39p15.pdf

Aguilar, R. (2015). *Las competencias del profesor bimodal en la educación superior. El caso de la Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador)* (Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia España, España). Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-Rmaguilar

Alves, H. y Raposo, M. (2005). La medición de la Satisfacción en la enseñanza *Universitaria: El ejemplo de la Universidade da Beira Interior*. Universidade da Beira Interior. Recuperado de http://econwpa.wustl.edu:8089/eps/hew/papers/0511/0511004.pdf

Ángeles, O. (2008). *Selección del documento "Enfoques y Modelos Educativos Centrados en el estudiante".* Universidad Autónoma Metropolitana. Recuperado de http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/virtuami/file/El_profesor_como_mediador.pdf

Banco Mundial (2020). Educación. *Panorama General.* Recuperado de https://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview#2

Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. Espasa-Calpe Ramos

Barreda, M. (2012). *El docente como gestor del clima del aula. Factores a tener en cuenta* (Tesis de Máster, Universidad de Cantabria, España). Recuperada de https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/1627/Barreda%20G%C3%B3mez,%20Mar%C3%ADa%20Soledad.pdf?sequence=1

Basto, R. (2017). La función docente y el rendimiento académico: una aportación al estado del conocimiento. XIV congreso de investigación (COMIE) Universidad Autónoma de Tlaxcala. San Luis Potosí. Recuperado de https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2030.pdf

Benites, J. (2017). *Desempeño docente y la percepción de los estudiantes de la carrera de laboratorio clínico y anatomía patológica de la Universidad Norbert Wiener* (Tesis doctoral, Universidad Norbert Wiener, Perú). Recuperado de http://repositorio.uwiener.edu.pe/bitstream/handle/123456789/1648/DOCTOR%20-%20Benites%20Azabache%2C%20%20Juan%20Carlos.pdf?sequence=1yisAllowed=y

Biggs, J. (2012). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: NARCEA Ediciones

Blazar, D. (2016). *Teacher and Teaching Effects on Students' Academic Performance, Attitudes, and Behaviors* (Tesis doctoral, Harvard University, Estados Unidos). Recuperado de https://dash.harvard.edu/handle/1/27112692

Bolivar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. España: Ed. Síntesis

Bolívar, R. (2018). *La mentoría docente como propuesta de mejora del desempeño docente en la modalidad a distancia de una universidad privada de Huancayo* (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú). Recuperado de https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/15033

Braslavsky, C. (2007). *Enfoque por competencias. Oficina Internacional de Educación.* Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/es/comunidades/comunidadde-practica-cop/enfoque-por-competencias.html

Briceño, M., Chacín, M., y Lucente, R. (2016). La evaluación por competencias: En búsqueda de respuestas. *Anales De La Universidad Metropolitana, 16*(2), 31-56. Recuperado de https://wwwproquest.upc.elogim.com/scholarly-journals/la-evaluación-por-competencias-en-búsqueda-de/docview/1990799767/se-2?accountid=43860

Cáceres, M., Gómez, L. y Zúñiga, M. (2018). El papel del docente en la evaluación del aprendizaje. *Conrado, 14*(63), 196-207. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttextypid=S1990-86442018000300196ylng=esytlng=es.

Camacho, L. (2014). Nuevos roles de los docentes en la educación superior: hacia un nuevo perfil y modelo de competencias con integración de las TIC. *Ciencia y Sociedad*, 39(4). pp. 601-640. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87032685003

Campón, M. (2021). *Didáctica docente y satisfacción de los estudiantes de maestría, mención Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2016-II* (Tesis de maestría,

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú). Recuperado de http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/5517

Canabal, C. y Margalef, L. (2015). La retroalimentación: clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado* Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/567/56752038009.pdf

Cárdenas, N. (2015). Análisis crítico del sistema de evaluación del desempeño profesional docente chileno: un estudio en la comunidad educativa de la ciudad Osorno Chile. (Tesis doctoral Universidad Autónoma de Barcelona) Recuperado de https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/384556/necs1de1.pdf?sequence=1

Carlos, J. (2016). ¿Qué y cómo evaluar el desempeño docente? Una propuesta basada en los factores que favorecen el aprendizaje. *Revista de Psicología Educativa* 4(2). 285-358. Recuperado de http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.124

Casanova-Rubio M, Loli-Ponce R, Sandoval-Vegas M, Velásquez-Perales R. (2017) Grado de motivación por el aprendizaje en estudiantes de enfermería de una universidad pública. *Revista enfermería Herediana* [Internet]. 9ago.2017 [citado 11ene.2022];10(1):49. Recuperado de https://revistas.upch.edu.pe/index.php/RENH/article/view/3131

Casanova, I., Canquiz, L., Paredes, I. e Inciarte, A. (2018). Visión general del enfoque por competencias en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales (RCS), 24(4), 114-125.* Recuperado de https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/5282/Visi%C3%B3n%20general%20del%20enfoque%20por%20competencias%20en%20Latinoamerica.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Castillo, S. (2007). *Evaluación educativa y promoción escolar*. Madrid: Pearson Prentice Hall

Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizaje y competencias*. Madrid: Pearson Education, S.A.

Chomsky, N. (1980). *El Lenguaje y el conocimiento inconsciente*. México: FCE

Cóndor, M., y Gálvez, J. (2020). *Nivel de satisfacción de los estudiantes referente a la enseñanza, investigación y logística en la Universidad Continental - Huancayo 2016* (Tesis de licenciatura, Escuela Académico Profesional de Medicina Humana, Universidad Continental, Huancayo, Perú). Recuperado de http://hdl.handle.net/20.500.12394/7322

Conférence Ministérielle Européenne pour L´enseignement Supérieur (2018). *Paris Communiqué.* Recuperado de

http://ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/77/1/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf

Convenio Andrés Bello. (2015). *Construcción de un Espacio Latinoamericano para la Educación Superior Un aporte a la discusión Regional.* Recuperado de https://convenioandresbello.org/cab/wp-content/uploads/2019/05/Construccion_de_un_espacio_latino_americano_para_la_Educacion_Superior.pdf

Coronado, M. (2013). *Competencias docentes. Ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional*. Argentina: Noveduc

Cueva, B. (2020). *Desempeño docente y satisfacción académica en estudiantes del VI ciclo de la especialidad de lengua, comunicación e idioma inglés de la facultad de educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, Ciclo 2018 – I* (Tesis de Maestría, Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión. Huacho, Perú). Recuperado de http://repositorio.unjfsc.edu.pe/bitstream/handle/UNJFSC/4335/BEATR%C3%8DZ%20ROCIO%20CUEVA%20PALOMINO.pdf?sequence=1yisAllowed=y

Deslauriers, L., McCarty, L., Miller, K., Callaghan, K. y Kestin, G. (2019). Measuring actual learning versus feeling of learning in response to being actively engaged in the classroom. *Proceedings of the National Academy of Sciences*.116 (39) 19251-19257; DOI: 10.1073/pnas.1821936116

Del Mastro, C. (2014). *Análisis y propuesta de mejora de los procesos de* evaluación de la actividad docente en las etapas de la carrera *profesoral de la PUCP* (Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú. Perú). Recuperado de https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/5681?show=full

Del Pino, R., y Aguilar, M. (2013). La inteligencia emocional como una herramienta de la gestión educativa para el liderazgo estudiantil. Resumen. *Cuadernos de Administración*, 29(50), 132–141.

Dhaqane, M. y Afrah, N. (2016). Satisfaction of Students and Academic Performance in Benadir University. *Journal of Education and Practice* 7(24) 59-63. Recuperado de Microsoft Word - JEP-Vol.7 No.24 2016 (ed.gov)

Dimaté, C., Tapiero, O., González, C., Rodríguez, R., y Arcila, M. (2017). La evaluación del desempeño docente. *Revista Folios,* (46),83-95. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345951474007

Estrada, L. (2012). *El desempeño docente.* Venezuela: Universidad de Carabobo. Recuperado de

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/c5/EL_DESEMPE%C3%91O_DOCENTE.pdf

Flores, E. (4-6 de noviembre de 2010). *El desempeño docente universitario: concepciones de los alumnos versus concepciones de los profesores* [Discurso principal]. Conferencia en VI Congreso Iberoamericano de docencia universitaria. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú. Recuperado de http://congreso.pucp.edu.pe/vi-cidu/docs/doc_comunicaciones/texto/TC-COM-103.pdf

Gallo, B., Gallo, M. y Sánchez, M. (2016). Modelo de liderazgo transformacional para los docentes universitarios de la región Lambayeque UCV-HACER. *Revista de investigación y cultura*, 5(2). Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521754663011

García, F. (2018). La Universidad en la sociedad del conocimiento. *GRIAL Repository.* Advance online publication. Recuperado de https://repositorio.grial.eu/bitstream/grial/1191/4/01-rep.pdf

Gaviria, M., Gómez, L. y Rodríguez, S. (2004). *Fundamentación y metodología de la formación profesional integral:* versión 1. Recuperado de https://repositorio.sena.edu.co/handle/11404/6098

Gil, J., Morales, M., y Basantes, J. (2015). Una aproximación a la calidad universitaria a partir de los procesos de evaluación y acreditación. *Revista Universidad y Sociedad,* 7 (1). Recuperado de http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/index

Gil, J., Tchinhama, D. y Morales, M. (2017). La evaluación del desempeño de los docentes universitarios: un acercamiento a las realidades educativas. *Revista Universidad y Sociedad*, *9*(2), 237-241. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttextypid=S2218-36202017000200032ylng=esytlng=es.

Gimeno, J., Pérez, A, Martínez, J. Torres, J. Angulo, F. y Álvarez, J. (2011). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. España: Morata

Giese, J., y Cote, J. (2019). *Defining Customer satisfaction*. Academy of Marketing Science, 1. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/4717/471747525008.pdf

Goleman, D. (2013). *Liderazgo. El poder de la inteligencia emocional.* Ediciones B.S.A. Recuperado de https://books.google.com.pe/books?id=E6hnBAAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=goleman+inteligencia+emocional&hl=es-419&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=goleman%20inteligencia%20emocional&f=false

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

Gonzalez, M. (2016). *Evaluación de la actividad docente universitaria en el contexto chileno* (Tesis doctoral, Universidad de Alcalá, España). Recuperado de https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=Zfuh2sizsIc%3D

Hernández, R., Fernández, C y Baptista, M. (2014) *Metodología de la Investigación*. (4ta. ed.). México: Mc Graw Hill

Holgado, A. (2016). *Relación entre el desempeño docente y la satisfacción laboral en una Institución de Educación Superior* (Tesis de Maestría inédita). Universidad Peruana Cayetano Heredia. Lima, Perú.

Inga, M., Sánchez, T. y Criado, Y. (2019) La formación por competencias requiere una evaluación autentica en la Universidad. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.* 7 1-13. Recuperado de https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/1274/176

Inzunza, B.; Ortiz, L., Pérez, C., Torres, G., McColl, P. Meyer, A. … y Bustamante, C. (2015). Estructura factorial y confiabilidad del Cuestionario de Satisfacción Académica en estudiantes de medicina chilenos. Revista Iberoamericana de *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación Diagnóstico y Evaluación*. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459645432008

Kardoyo, K., Pitaloka, L. K., Rozman, R., & Hapsoro, B. B. (2020). Analyzing universities service quality to student satisfaction; Academic and non-academic analyses. *International journal of higher education*, *9*(1), 126. https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n1p126

Kotler, P. y Armstrong, G. (2012) *Marketing.* México: Ed. Pearson.

Ledesma, M. (2014). *Análisis de la teoría de Vygotsky para la reconstrucción de la inteligencia social.* Ecuador: Universitaria Catolica (EDÚNICA).

López, N. (1999). *Retos para la construcción curricular. De la certeza al paradigma de la incertidumbre creativa.* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio

Machado, E. & Montes de Oca, N. (2020). Competencias, currículo y aprendizaje en la universidad. Examen de los conceptos previos y configuración de una nueva definición. *Transformación,* 16(3), 405-434. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552020000300405&lng=es&tlng=es.

Manassero-Mas, M., & Vázquez-Alonso, Á. (2020). Desarrollo curricular de las competencias clave: Su evaluación para el aprendizaje desde la normativa educativa. *Enseñanza & Teaching, 38* (1), 29-48. doi: http://dx.doi.org/10.14201/et20203812948

Mancilla, B. (2015) *El acompañamiento pedagógico y su relación con el desempeño docente* (Tesis de Maestría inédita). Universidad Enrique Guzmán y Valle. Lima, Perú.

Meléndez-Ferrer, L., y Canquiz, L. (2003). La actitud del profesor universitario desde una perspectiva pedagógica, en el marco de la relación universidad-empresa. *Revista de Pedagogía*, *24*(71), 417-445. Recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttextypid=S0798-97922003000300004ylng=esytlng=es.

Ministerio de Educación (2012). *Marco de buen desempeño docente*. Lima: Autor

Ministerio de Educación (2014). *Ley Universitaria 30220*. Perú: Autor

Moncada, J. (2011). *Modelo educativo basado en competencias*. México: Trillas.

Morín, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa

Murillo, M. y Rodríguez, M. (2016). *La evaluación docente en la enseñanza universitaria*. ECORFAN. Recuperado de https://www.ecorfan.org/proceedings/CDU_IX/TOMO%209_5.pdf

Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey (2015). *Reporte Edu Trends: Educación basada en competencias. 2(4). p. 27.* Recuperado de https://static1.squarespace.com/static/53aadf1de4b0a0a817640cca/t/61128b203e89d6748ba97082/1628605218068/04.+Edu+Trends+EBC.pdf

Oakley, B. (Ponente). (2014). (5 de agosto 2014). *Learning how to learn / Barbara Oakley / TEDx Oakland University* [Video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=O96fE1E-rf8

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (2009). *Conferencia mundial sobre la educación superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo.* (Sede UNESCO; Paris, 5-8 de Julio 2009)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción ODS 4 – Educación 2030.* Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813M.pdf

Ospina, R. y Lago, D. (2005). Las competencias nuevo paradigma en la educación superior para el siglo XXI. *Cuadernos Latinoamericanos de*

Administración 1(1). 63-77. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/4096/409634371007.pdf

Paredes, M. (2018). *Efecto del desempeño docente en la satisfacción académica de los estudiantes de la Escuela de Administración de la Universidad Nacional de Cajamarca* (Tesis doctoral, Universidad Nacional de Cajamarca, Perú). Recuperado de http://repositorio.upagu.edu.pe/bitstream/handle/UPAGU/711/TESIS%20FINALCORREGIDA%20-%2015-05-2018%20-%20PARA%20IMPRIMIR%20Y%20PRESENTAR.pdf?sequence=1yisAllowed=y

Pereira, M. (2014). *Educación superior universitaria: calidad percibida y satisfacción de los egresados* (Tesis doctoral, Universidad A. Coruña de España) Recuperado de http://hdl.handle.net/2183/12349

Perez, M. (2016). Currículo Transversal en la Contemporaneidad, *Escenarios*, 14 (1), pp. 85-101 DOI: http://dx.doi.org/10.15665/esc.v14i1.881

Proyecto Tuning (2006). *Una Introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso Bolonia.* Recuperado de https://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Spanish_version.pdf

Proyecto Tuning América Latina (2017). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina: Informe final - Proyecto Tuning - América Latina 2004-2007.* Bilbao, España.

Pulamarín, J. (2013) *Epistemología de la evaluación educativa desde la teoría de la complejidad* (Tesis de Licenciatura, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador) Recuperado de https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/6657/1/UPS-QT04253.pdf

Ramírez, M. (2016). *Expectativas y actitudes motivacionales de las maestras frente a un grupo de alumnas con bajo rendimiento académico de un colegio privado de la ciudad de Guatemala* (Tesis de Licenciatura, Universidad Rafael Landívar, Guatemala). Recuperado de http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesisjcem/2016/05/42/Ramirez-Maria.pdf

Ramos, A., Tomaschewski, J., Lerch, V., Devos, E., Silva, R. y Saraiva, S. (2015). Satisfaction with academic experience among undergraduete nursing students. *Text Context Nursing*, 24, 187-195. https://doi. org/10.1590/0104-07072015002870013

Red Iberoamericana de Investigadores -RIIED (2021). *Evaluación, desarrollo, innovación y futuro de la docencia universitaria.* Editorial FEDUN. Recuperado de http://riied.ens.uabc.mx/index.php/2021/05/20/libro-evaluacion-desarrollo-innovacion-y-futuro-de-la-docencia-universitaria/

Reyes, P. (2017). Satisfacción con la vida y calidad de vida laboral en docentes de instituciones educativas estatales de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, *20*(1), 119–134. https://doi.org/10.15381/rinvp.v20i1.13527

Rivadeneira, E. (2017). Competencias Didácticas-Pedagógicas Del Docente En La Transformación Del Estudiante Universitario. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas, 13(37), 41-55.* Recuperado de https://www.redalyc.org/org/articulo.oa?id=70952383003

Rubio, G., Rodríguez, M. y Uribe, M. (2014). *La calidad del servicio al cliente en los grandes supermercados de Ibagué: un análisis desde la escala multidimensional (SERVQUAL). Cuadernos de Administración.*30(52). Recuperado de http://www.scielo.org.co/pdf/cuadm/v30n52/v30n52a06.pdf

Rodríguez, E. L. (2018). El perfil del docente competente de humanidades y ciencias sociales en el bachillerato mexicano desde la perspectiva del alumno. *Educatio Siglo XXI*, 36(3), 353-375. Recuperado de http://dx.doi.org/10.6018/j/350041

Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista electrónica de investigación educativa*, *11*(2), 1-16. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttextypid=S1607-40412009000200005ylng=esytlng=es.

Rueda, M. y García, S. (2013). La evaluación en el campo de la educación superior. *Perfiles Educativos*. 35, pp. 7-16. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13229960002

Rueda, M., Serrano, E., García, B. y Loredo, J. (2010). La evaluación de la docencia en las universidades públicas mexicanas: un diagnóstico para su comprensión y mejora. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 3(1e). Recuperado de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art6.pdf

Sánchez, H. y Reyes, C. (2015). *Metodología y diseños en la investigación científica.* Lima, Perú: Business Support Aneth S.R.L.

Sesento, L. y Palmerín, M. (2018) La evaluación por competencias elemento para calidad educativa. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo. Recuperado de* https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/02/evaluacion-calidad-educativa.html

Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa - Sineace (2016). *Modelo de Acreditación para Programas de Estudios de Educación Superior Universitaria*. Recuperado de

https://www.sineace.gob.pe/wp-content/uploads/2014/08/Anexo-1-nuevo-modelo-programas-Resolucion-175.pdf [Links]

Universidad Nacional San Agustín -UNSA (2019). *Información transversal para acreditación*, Lima, Perú: Oficina Universitaria de Calidad *https://www.unsa.edu.pe/oucalidad/investigacion/requerimientos-institucionales-para-acreditacion/*

Subirana, M. (2013). *Cómo nos influyen las expectativas de los demás.* Recuperado de https://elpais.com/elpais/2013/08/23/eps/1377273036_721383.html

Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria – SUNEDU (2015). *Informe Bienal Sobre La Realidad Universitaria Peruana*. Recuperado de https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/747830/Informe-Bienal-sobre-realidad.pdf

Surdez, E., Sandoval, M. y Lamoyi, C. (2018). Satisfacción estudiantil en la valoración de la calidad educativa universitaria. *Educación y Educadores,* 21(1), 9-26. DOI: 10.5294/edu.2018.21.1.1

Tadeu, P. (2020). La competencia científico-tecnológica en la formación del futuro docente: Algunos aspectos de la autopercepción con respeto a la integración de las TIC en el aula. *Educatio Siglo XXI, 38*(3), 37-54. doi:http://dx.doi.org/10.6018/educatio.413821

Terrazas, R. y Silva, R. (2013). La educación y la sociedad del conocimiento. *Perspectivas*, (32), pp.145-168. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=425941262005

Tobón, S. (2017). *Conferencia Planeación, implementación y evaluación del modelo educativo de una Universidad. Un enfoque socioformativo* [Observatorio de Educacion Superior UNR].Argentina. 27 Setiembre. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=QjnU58B_8vw

Tobón, S. (2015). *Formación integral y competencias*. Lima, Perú: Editorial Macro Perú.

Tobón, S., y Fernández, J. (2004). *La cartografía conceptual. Memorias del IV Congreso Internacional Virtual de Educación.* España.

Tobón, S., Pimienta, J., y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación por competencias.* México: Pearson Educación.

Tolentino, L. (2014) *Desempeño Didáctico y Académico del Docente Relacionado a la Satisfacción de los Estudiantes del Programa de Complementación Pedagógica de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2013 – II* (Tesis de Maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú). Recuperado de https://hdl.handle.net/20.500.12672/3981

Torrado, M. (1999). *El Desarrollo de las Competencias: una propuesta para la Educación Colombiana.* Bogotá: Mimeo.

UNESCO (2018). *¿Qué determina el buen desempeño de un docente?.* Recuperado de https://es.unesco.org/news/que-determina-buen-desempeno-docente

Valdez, H. (2000). *Evaluación del desempeño docente*. México: Encuentro Iberoamericano.

Velázquez, Y., y González, M. (2017). Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: caso UAMM-UAT. *Revista de la educación superior*, *46*(184), 117-138. https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.11.003

Vergara, J. (2019). La dinámica del rediseño curricular desde la perspectiva de la formación profesional basada en competencias dentro del marco de la globalización en una institución de educación superior pública. *Plumilla Educativa,* 24, 155-173. DOI 10.30554/p.e.2.3579.2019

Villarreal, H. (2019). *Desempeño docente y satisfacción académica de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad los Ángeles de Chimbote* (Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú). Recuperado de http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/3575

Villarroel, V. y Bruna, D. (2017). Competencias Pedagógicas que Caracterizan a un Docente Universitario de Excelencia: Un Estudio de Caso que Incorpora la Perspectiva de Docentes y Estudiantes. *Formación Universitaria*. 10(4), 75-96. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-50062017000400008&lng=es&nrm=iso

Yajahuanca, R. (2019). *Desempeño docente y rendimiento académico en estudiantes del v ciclo de la facultad de ciencias en la especialidad de estadística en la universidad nacional de Piura, 2019* (Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Piura, Perú). Recuperado de https://repositorio.unp.edu.pe/handle/UNP/2150

Yañiz, C. (2006). *Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. Educatio siglo XXI*. pp. 17-34 https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/26757/1/Planificar%20la%20ense%C3%B1anza%20universitaria%20para%20el%20desarrollo%20de%20competencias.pdf

Zabalza, M. (2014). *Competencias docentes del profesor universitario*. Madrid: NARCEA

Zenón, E. (2017). Evaluación del desempeño de los docentes de la Facultad de Ingeniería de Minas de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

Apunt. cienc. soc. 07(02) 153-160. DOI: http://dx.doi.org/10.18259/acs.2017020

Zúñiga, M. y Jopia, B. (2007). *La evaluación del desempeño docente en las universidades chilenas: diagnóstico desde la perspectiva de las autoridades universitarias.* En CINDA, Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia universitaria (33-56). Santiago de Chile: CINDA

IN VERITATIS LUMINE AD AMORIS VITAM
SC
UNIFE

APÉNDICE

A : Matriz de Consistencia

B : Consentimiento Informado

C : Consentimiento Informado de Docentes y Estudiantes para la Aplicación de Instrumentos

D : Validación de Instrumentos por Juicio de Expertos

APÉNDICE A
Matriz de Consistencia

Título de la tesis: Evaluación del Desempeño docente y satisfacción académica en estudiantes de una universidad privada de Lima.
Tesista: María Amparo Velásquez Echeverría de Rivera

FORMULACION DEL PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	NIVEL, TIPO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	TÉCNICA E INSTRUMENTOS
¿Qué asociación existe entre la evaluación de Desempeño Docente y la Satisfacción Académica en estudiantes de una universidad privada de Lima?	Objetivo General Determinar la asociación que existe entre la evaluación del Desempeño Docente y la satisfacción académica en estudiantes de una universidad privada de Lima	Hipótesis General Existe asociación significativa entre la evaluación del Desempeño Docente y la Satisfacción académica en estudiantes de una universidad privada de Lima	Variable 1 Evaluación del desempeño docente Dimensiones: - Competencia Planificador - Competencia Estratega - Competencia Líder Variable 2 Satisfacción académica Dimensiones - Responsabilidad - Metodología - Actitud - Sistema de evaluación	Nivel: Descriptivo Tipo: Sustantiva Básica Diseño: No experimental y de alcance correlaciona (Sánchez y Reyes, 2015) Población y Muestra Población: 61 docentes 4345 estudiantes de pre grado de una Universidad de Lima Metropolitana Muestra: 61 docentes 1703 estudiantes	Técnica: Observación Encuesta Instrumentos de Evaluación: Instrumento 1: Ficha de evaluación de desempeño docente en aula Instrumento 2: Encuesta de Satisfacción Académica del estudiante
¿Qué asociación existe entre la evaluación del desempeño docente respecto a la dimensión 'competencia planificadora' y la satisfacción académica en estudiantes de una universidad privada de Lima?	Objetivo Específico 1: Analizar la asociación que existe entre la evaluación del desempeño docente respecto a la dimensión 'competencia planificador' y la satisfacción académica en estudiantes de una universidad privada de Lima.	Hipótesis Específica 1: Existe una asociación positiva entre la evaluación del desempeño docente respecto a la dimensión 'competencia planificador' y la satisfacción académica en estudiantes de una universidad privada de Lima.			
¿Qué asociación existe entre la evaluación del desempeño docente respecto a la dimensión 'competencia estratega' y la satisfacción académica en estudiantes de una universidad privada de Lima?	Objetivos Específico 2: Analizar la asociación que existe entre la evaluación del desempeño docente respecto a la dimensión 'competencia estratega' y la satisfacción académica en estudiantes de una universidad privada de Lima.	Hipótesis Específica 2: Existe asociación significativa entre la evaluación del desempeño docente respecto a la dimensión 'competencia estratega' y la satisfacción académica en estudiantes de una universidad privada de Lima.			

¿Qué asociación existe entre la evaluación del desempeño docente respecto a la 'competencia líder' y la satisfacción académica en estudiantes de una universidad privada de Lima?	Objetivos Específico 3: Analizar la asociación que existe entre la evaluación del desempeño docente respecto a la dimensión 'competencia líder' y la satisfacción académica en estudiantes de una universidad privada de Lima.	Hipótesis Específica 3: Existe asociación significativa entre la evaluación del desempeño docente respecto a la dimensión 'competencia líder' y la satisfacción académica en estudiantes de una universidad privada de Lima.			
¿Cuál es el mayor índice de prevalencia que se presenta en las dimensiones de la evaluación del desempeño docente de una universidad privada de Lima?	Objetivos Específico 4: Identificar el mayor índice de prevalencia que se presenta en las dimensiones de la evaluación del desempeño docente de una universidad privada de Lima.	Hipótesis Específica 4: El mayor índice de prevalencia que se presenta en las dimensiones de la evaluación del desempeño docente de una universidad privada de Lima, es el de estratega.			
¿Cuál es el mayor índice de prevalencia que se presenta en las dimensiones de la satisfacción académica en estudiantes de una universidad privada de Lima?	Objetivos Específico 5: Identificar el mayor índice de prevalencia que se presenta en las dimensiones de la satisfacción académica en estudiantes de una universidad privada de Lima.	Hipótesis Específica 5: El mayor índice de prevalencia que se presenta en las dimensiones de la satisfacción académica en estudiantes de una universidad privada de Lima, es la actitud del docente.			

APÉNDICE B

Consentimiento Informado

Lima ___ de _____de 20___

Señor
Xxxxxx
Rector de la Universidad XXXXXX
Presente. -
De mi consideración:

Sirva la presente para hacer llegar mi saludo y, a su vez, hacer de su conocimiento que como estudiante del Doctorado en Educación me encuentro en la fase investigativa para la elaboración de la Tesis Doctoral.

El tema a abordar es la *Evaluación del Desempeño Docente y Satisfacción Académica en Estudiantes de una Universidad Privada de Lima*, investigación que tiene como objetivo analizar las relaciones existentes entre las variables señaladas en docentes y estudiantes de pregrado. Para lo cual es necesario la aplicación de dos instrumentos: *Ficha de evaluación de desempeño docente en aula y Encuesta de satisfacción académica del estudiante.*

En este sentido, conocedora de su compromiso con la educación y la calidad de la misma, solicito a usted la autorización para la realización del estudio en la Universidad que acertadamente dirige.

Asimismo, queda el compromiso de tratar con absoluta confidencialidad toda la información recogida, así como presentar a su despacho una copia de los resultados obtenidos, una vez concluida la investigación.

Agradeciendo de antemano la atención a la presente y confiando en su aceptación, quedo a su disposición, reiterando los sentimientos de mi mayor consideración.

Atentamente,

XXXXXXXXXXXXXXX

APÉNDICE C

Consentimiento Informado de Docentes y Estudiantes para la Aplicación de Instrumentos

" Año……"

Lima……de ……de .20…..

Estimado/a Docente

_____

Presente.-

Reciba mis cordiales saludos, me dirijo a usted para comunicarle que como parte de las actividades que realiza nuestra área, se encuentra en marcha el proceso de observación de clases para el cual usted ha sido seleccionado.
En este proceso, la Institución ha visto conveniente aceptar la participación de la investigadora Mg. María Amparo Velásquez Echeverría quien se encuentra desarrollando la tesis doctoral sobre *Evaluación del desempeño docente y satisfacción académica del estudiante de una universidad privada de Lima*. El tema de investigación resulta relevante para nuestra institución. Por tanto, solicitamos su colaboración para la observación y aplicación de dos instrumentos:

1. Ficha de evaluación de desempeño docente en aula, el cual será llenado por la investigadora durante la observación del desarrollo de su clase.
2. Encuesta de satisfacción académica del estudiante, la misma que será aplicada a sus estudiantes al terminar su clase.

La presente es para pedirle su consentimiento al firmar esta carta como señal de aceptación suya para ser observado durante el desarrollo de su clase y, la de sus estudiantes asistentes a clase para que respondan la encuesta de manera anónima.

Como parte del proceso usted recibirá una retroalimentación por parte de la investigadora.

Cabe señalar que los resultados obtenidos brindarán información valiosa que el área aprovechará como oportunidad de mejora para el desempeño docente y por ende en el proceso de enseñanza aprendizaje de nuestra institución.

Agradecemos de antemano su valiosa colaboración, compromiso y responsabilidad con la Universidad.

Quedo de usted,

Atentamente,

_____

Desarrollo Docente y Gestión Pedagógica
Directora

APÉNDICE D

Validación de Instrumentos por Juicio de Expertos

Lima, …..de ……..de 20___

Sr./Sra Dr.

_____

Docente de Universidad……..

Presente.-

De mi consideración:

La presente es para saludarlo/a y, a la vez presentarme como estudiante del Doctorado en Educación en la Escuela de Posgrado de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón; a la vez informarle que me encuentro realizando el trabajo de investigación correspondiente a mi tesis doctoral titulado: "*Evaluación del desempeño docente y satisfacción académica del estudiante de una universidad privada de Lima"*. Dicha investigación tiene por objeto analizar las relaciones que existen entre las variables señaladas en docentes y estudiantes de pregrado constituidos en una muestra.

En ese sentido, conocedora de su trayectoria profesional y vinculación con el campo de la educación superior y la investigación, solicito su colaboración para emitir su juicio como experto para la validación de los instrumentos elaborados por mí:

1. Instrumento 1: Ficha de evaluación de desempeño docente en aula, el cual será aplicado durante la observación de clase del docente universitario.
2. Instrumento 2: Encuesta de satisfacción académica del estudiante, que será llenada por los estudiantes del docente observado al finalizar la clase.

Siendo necesario obtener la evidencia de la validez de contenido de ambos instrumentos agradeceré su colaboración como experto/a en este proceso de validación, para lo cual adjunto los siguientes documentos:

- Matriz de consistencia de la investigación
- Matriz de operacionalización de las variables
- Matriz de criterios de valoración de ítems del Instrumento 1
- Matriz de criterios de valoración de ítems del Instrumento 2
- Instrumento 1: Ficha de evaluación de desempeño docente en aula con sus respectivos indicadores.

- Instrumento 2: Encuesta de satisfacción académica del estudiante con sus respectivos indicadores.

Agradezco profundamente su apoyo e interés de colaborar con la ejecución de esta investigación y, si considera que se deben incluir mejoras por favor consignar sus sugerencias en la columna de observaciones.

Hago propicia la oportunidad para expresarle los sentimientos de mi estima personal.

Atentamente,

_____

xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx