



Investigación Educativa  
vol. 12 N.º 22, 99 - 126  
Julio-Diciembre 2008,  
ISSN 17285852

# MODELO PARA LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN LA FUNCIÓN DOCENCIA UNIVERSITARIA

## MODEL TO EVALUATE TEACHERS PERFORMANCE IN UNIVERSITY TEACHING FUNCTIONS

**Fecha de recepción:** 29/10/08

**Fecha de aceptación:** 12/11/08

*Zeleni Colina<sup>1</sup>, Niorka Medina<sup>2</sup>, Doris Parra<sup>3</sup>,  
Jesús Cendros<sup>4</sup>, César Montoya<sup>5</sup>*

### RESUMEN

El objetivo de este estudio fue desarrollar un modelo para la evaluación del desempeño en la función docencia universitaria. La investigación consistió en caracterizar un modelo de evaluación así como la construcción y el diseño de cuatro escalas dirigidas a estudiantes, autoridades inmediatas, colegas y el propio profesor. Se aplicó un

- 
- 1 Profesora asociada de la Universidad del Zulia (LUZ). Magíster en Matemáticas con mención en Docencia. E-mail: zeleni\_colina@hotmail.com
  - 2 Profesora asociada de la Universidad del Zulia. Dra. en Ciencias de la Educación. E-mail: niorkamedina@cantv.net
  - 3 Profesora titular jubilada de la Universidad del Zulia. Profesora contratada de Universidad Rafael Belloso Chacin. Dra. en Ciencias de la Educación. E-mail: dorisparrach@cantv.net
  - 4 Profesor Titular jubilado de La Universidad del Zulia y profesor contratado de la Universidad Rafael Belloso Chacin. Doctor en Ciencias Gerenciales. Posdoctorado en Gerencia de la Educación Superior. E-mail: jcendros@urbe.edu
  - 5 Profesor titular jubilado del Instituto Tecnológico de Maracaibo y profesor contratado de la Universidad Rafael Belloso Chacin. Doctor en Ciencias de la Investigación. E-mail: camontoya@cantv.net

estudio piloto utilizando un censo poblacional conformado por los profesores activos y sus estudiantes asistentes en el momento de la aplicación. Las escalas se sometieron a validación de contenido por juicio de expertos. Los datos recolectados se analizaron utilizando Análisis Factorial y Validez Discriminante para su validez de constructo y, Alfa de Cronbach para su confiabilidad hasta obtener los instrumentos definitivos.

**Palabras clave:** escalas, evaluación, desempeño docente, docencia universitaria.

### ABSTRACT

The goal of this investigation is to develop a model for the evaluation for performance evaluation in the teaching function. The research consisted in characterizing an evaluation model, as well as the construction and design of four scales focused in students, immediate authorities, colleagues and teachers. A pilot study was applied using a population census conformed by the active professors and their attending students at the moment of the application. The scales were put under validation of content by judgment of experts. The collected data was analyzed using Factorial Analysis and Discriminant Validity to prove the validity; also, the Alpha of Cronbach was used for its reliability for obtaining definitive instruments.

**Keywords:** Scales, evaluation, teacher performance, university teaching.

### INTRODUCCIÓN

La evaluación del desempeño del profesor tiene como principal propósito mejorar la calidad de las universidades y el desarrollo académico de su personal docente. Esta puede tener diferentes fines que condicionan los métodos evaluativos a utilizar, el tipo de datos a captar, los instrumentos a emplear, las situaciones bajo las cuales debe aplicarse; así como la toma de decisiones que se adopten a partir de los resultados de la evaluación. Es importante acotar que la evaluación del desempeño del profesor se torna complicada ya que implica la ruptura de ciertas concepciones más

sustentadas en la costumbre y la tradición que en la necesidad de ser congruentes y científicamente ajustados a las circunstancias y propósitos del sistema educativo.

Por lo tanto, es necesario tener una visión del proceso de evaluación del desempeño del profesor con el mayor grado de objetividad e imparcialidad posible. Esto implica un tratamiento científico que permita diseñar e implementar un modelo de evaluación racional y justo, de carácter sistemático e integral, con instrumentos debidamente probados, con criterios claramente definidos y suficientemente conocidos por los profesores, asentado en las evidencias, de aceptación institucional y con un procedimiento de análisis de resultados ágil que brinde oportunamente información para la toma de decisiones y que redunde en el mejoramiento continuo de la calidad del docente.

La presente investigación está centrada en el desarrollo y aplicación de un modelo de evaluación dentro del marco de una investigación de carácter cuantitativo. A tal efecto, se toma como caso de estudio la aplicación del modelo para la evaluación del desempeño en la función docencia. Se tomó como población de estudio a los profesores del Departamento de Matemática de la Facultad de Ingeniería de La Universidad del Zulia (LUZ), Maracaibo - Venezuela.

Para cumplir con tal objetivo, la investigación se ha dividido en tres partes principales. La primera se centra en el marco teórico y metodológico alrededor de un modelo para la evaluación del desempeño docente. Esta parte del trabajo es fundamental, ya que de ella se definen el para qué, el qué y el cómo evaluar. En la segunda parte, se aborda la situación actual del Departamento de Matemática mencionado, para permitir justificar la aplicación del modelo de evaluación desarrollado. Finalmente se recoge el estudio empírico-cuantitativo, donde se cubren todos los aspectos del modelo propuesto. Aquí se incluyen todas las fases para el diseño y la elaboración de los cuatro instrumentos utilizados en la evaluación así como las técnicas estadísticas necesarias para evaluar su calidad. La investigación culmina con un apartado dedicado a las conclusiones.

## 1. CONSIDERACIONES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO PARA LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

Actualmente, las instituciones universitarias no pueden ser percibidas, únicamente, como organizaciones a través de las cuales los conocimientos se van transmitiendo de generación en generación. También deben procurar políticas y formas eficientes para elevar el nivel de sus docentes y establecer evaluaciones para evidenciar el desempeño del personal académico en correspondencia con ese nivel deseado de excelencia y calidad, tal como lo plantea Chiavenato (2000, p. 357) al considerar a toda evaluación como “un proceso para estimular o juzgar el valor, la excelencia, las cualidades de alguna persona”. Asimismo Crespi (2004, s.p.) cuando expresa que “el concepto de calidad cobra vigencia como un reto que lleva implícito un saber hacer las cosas cada día mejor”.

Con respecto a los modelos de evaluación del desempeño del profesor, las instituciones universitarias establecen tanto los niveles de actuación como la responsabilidad en las tareas que le son asignadas al profesor en relación con las funciones propias de la institución, que son docencia, investigación y extensión.

En particular, la función docencia está relacionada con los métodos de enseñanza, los ambientes y los protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje. Entre los protagonistas, el profesor prevalece como uno de los indicados a las revoluciones mencionadas ya que influye decisivamente en el producto y por ello ha sido objeto de evaluación durante años (Cantón, 2001). Al respecto, Rugarcía (1994) opina que nada cambia en una institución educativa si la mente y el corazón de los docentes no cambian; pues son ellos quienes en definitiva orientan las acciones a tomar en el proceso enseñanza-aprendizaje, aunque con ello no se pretende decir que son los únicos responsables de la calidad académica, pero sí que todo cambio debe ser suscitado, controlado y terminado por ellos.

Jiménez (2008) considera que la complejidad del concepto de desempeño docente se debe a que es, igual que muchos otros fenómenos psicológicos y sociales, una acción humana imposible de aislar para estudiarla y evaluarla en un contexto particular. Por lo tanto, el desempeño docente, por ser una actuación del hombre, es observable y mensurable

y lo primordial es saber que cuando se habla de medir es, como dice Chiavenato (2000), el comportamiento de rol del docente.

Varios autores han abordado en sus trabajos, los aspectos relativos a la evaluación del desempeño docente como la valoración de la capacidad que tiene el docente para efectuar actividades, deberes y obligaciones propias de su quehacer. Ellos coinciden en que la evaluación del desempeño docente no es una tarea fácil debido a la multidimensionalidad de factores que intervienen en el proceso educativo y además, por la dificultad de medida de esos factores pues no existen instrumentos de medición universalmente conocidos.

Ahora bien, Gago (2002) opina que sólo evaluando es posible identificar la medida en que se logran los propósitos, se conocen las causas del buen éxito o del fracaso, permite tomar decisiones para mejorar; además, es un hecho inevitable, pues de una u otra forma siempre se evalúa. "Lo fundamental al respecto es evaluar bien; con base en evidencias confiables y en forma sistemática; con la participación de los implicados y con la asunción de las responsabilidades respectivas" (p. 65).

Por ello, es necesario tener una visión clara del proceso de evaluación que inicia con una necesidad de la institución educativa, bien sea por el interés de los miembros de la comunidad educativa o de las instancias externas. "En la medida en que la necesidad por evaluar se encuentre mejor delimitada, los objetivos de estudio serán entonces más claros, las preguntas por responder más precisas, y los métodos y técnicas por aplicar mejor seleccionados" (Valenzuela, 2005, p.49).

Por lo tanto, la evaluación del desempeño docente necesita de un marco de referencia para facilitar su mejor comprensión, lo que hace imperioso poseer un modelo de evaluación. Por su parte, Montenegro (2003), opina que "tener un modelo es contar con una estructura que permita evaluar el desempeño con parámetros previamente establecidos, de tal manera que el docente sepa de antemano qué se le va a evaluar, cómo, cuándo y para qué" (p.31). Asimismo Vera (1989) se plantea las mismas cuestiones que Montenegro, adicionándole el ¿quién evalúa? al responder la pregunta ¿en qué consiste la evaluación de la enseñanza?

La respuesta al qué evaluar conduce a identificar una definición conceptual y operacional de la variable evaluación del desempeño docente. Para responder al cómo evaluar, se debe establecer la metodología incluyendo

su enfoque epistemológico, instrumentos de medición, fuentes de información y las técnicas para el análisis de los datos. El cuándo evaluar se refiere a la planificación de la evaluación a través de los objetivos y lleva a decidir los momentos, etapas o tiempos más idóneos para su aplicación. La respuesta del para qué evaluar precisa las funciones y fines de la evaluación y la de quién evalúa, determina las personas que intervienen en el diseño e instrumentación de la misma. En esta investigación se aborda lo relacionado con el cómo evaluar considerando que el mismo es causa del qué y para qué evaluar.

Existen cuatro modelos de evaluación del desempeño docente en la investigación educativa que Valdés (2002) presenta:

El *Modelo centrado en el perfil del maestro* se fundamenta en la elaboración, con la participación y consenso de alumnos, padres, directivos y profesores, de un perfil de un "profesor ideal". No obstante, las características de este "profesor ideal" son difíciles de alcanzar debido a la dificultad de cumplirlas en la práctica.

El *Modelo centrado en los resultados obtenidos* se basa en la verificación de los aprendizajes o resultados alcanzados por sus alumnos. Es importante estimar el producto del docente, pero es injusto considerar al docente como el único responsable y además, se corre el riesgo de no tomar en cuenta aspectos propios del docente tales como: estrategias utilizadas en el proceso educativo y esfuerzos para el manejo de grupos con dificultades.

El *Modelo centrado en el comportamiento del docente en el aula* se apoya en identificar la capacidad del docente para crear un ambiente favorable para el aprendizaje en el aula. Las críticas a este modelo se centran, por un lado, en la subestimación del producto del docente y por el otro, en la subjetividad tanto del observador al momento de llevar a cabo sus registros como del estudiante con su opinión, ya que se puede beneficiar o perjudicar al docente por razones distintas a su efectividad.

El *Modelo de la práctica reflexiva* se fundamenta en un concepto de la enseñanza como la reflexión ante una cantidad de sucesos donde el docente encara, precisa y resuelve problemas, lo que hace que crezca continuamente. Es un modelo muy completo ya que busca la mejora en todo el proceso; sin embargo, no involucra el producto de su labor.

Los modelos anteriores son limitados pues analizados individualmente resulta que las debilidades de uno son las fortalezas del otro. Al respecto, las autoras coinciden con Montenegro (2003) y Valdés (2002), en la integración de estos modelos tomando los elementos que potencien sus ventajas y minimicen sus desventajas.

En función de lo establecido, el modelo de evaluación del desempeño docente debe integrar criterios determinados previamente mediante la reflexión supervisada, la consulta a la comunidad educativa sobre las características que deben evaluarse en un profesor para referenciarlo a un ideal y que además incluya los resultados alcanzados por sus estudiantes y su comportamiento en el aula. Este modelo integral u holístico le proporcionará información al docente sobre el qué, cómo, cuándo, quién y para qué de la evaluación.

En un proceso de evaluación se toma como punto de partida el para qué evaluar pues la perspectiva de una evaluación formativa, orientada al estudio y valoración de los procesos educativos y de las interrelaciones educativas entre los sujetos para mejorar la actividad, será distinta de la llamada sumativa, que se centra en los resultados: lograr el ingreso, la permanencia o la promoción en un puesto (Bretel, 2002; Rueda, 2004 a). Las autoras consideran que las dos perspectivas de evaluación son importantes ya que se complementan.

Otro aspecto importante de la evaluación es el qué se va a evaluar. Mateo, Escudero, Miguel, Ginés, y Rodríguez (1996) señalan, entre las acciones a evaluar del profesorado, a una serie de competencias, destrezas y actitudes relacionadas con el conocimiento de la materia, competencias instruccionales, competencias de evaluación, profesionalidad y otros deberes con el centro y la comunidad. Schalock y otros (1993), ofrecen una visión distinta centrandolo en la evaluación docente en la efectividad y la productividad docente.

Bretel (2002, p. 4) comprende a la evaluación del desempeño docente como un proceso, formativo y sumativo a la vez, de construcción de conocimientos a partir de los desempeños docentes reales, con el objetivo de provocar cambios en ellos, desde la consideración axiológica de lo deseable, lo valioso y el deber ser del desempeño docente.

En este trabajo se acoge la concepción de Valdés (2002) de la evaluación del desempeño profesional del docente, definida como:

...un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los alumnos el despliegue de sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con alumnos, padres, directivos, colegas y representantes de las instituciones de la comunidad (p. 49).

La elección de la definición conceptual o nominal de la evaluación del desempeño docente, requiere que se precise su definición operacional, esto permitirá encontrar los indicadores para medirla empíricamente; es decir, que la operacionalización proporcionará aquellas magnitudes, cualitativas y/o cuantitativas, que brinden información sobre los atributos del desempeño docente y que puedan servir como fundamento para la elaboración de juicios sobre la evaluación del mismo. De esta manera, el sistema de dimensiones e indicadores que se elija debe representar de manera coherente la parte de la realidad educativa para cuya valoración se ha diseñado, que destaque sus puntos fuertes y débiles, y además, permita un cierto grado de comparación y el estudio de las tendencias principales (Valdés, 2002).

En esta investigación se operacionalizó el constructo desempeño docente a través de indicadores provenientes de la participación y consenso de los agentes directamente involucrados, como se verá más adelante.

Con respecto al cómo se va a evaluar, se ha intentado disminuir la complejidad de la evaluación del desempeño docente a partir de diversos modelos de acercamiento al constructo mediante metodologías cuantitativas, cualitativas y de complementariedad paradigmática (Jiménez, 2008 y Rizo, 2004). Tomando en consideración el carácter formativo de la evaluación, se debe admitir la necesidad de operacionalizar muy bien el constructo, y así dar una mayor solidez a la recolección de datos y una mayor posibilidad de interpretación a la información.

En este sentido, la evaluación del desempeño del profesor debe ser un proceso en el que se utilicen fuentes de información con unas características específicas en lo que se refiere a su anclaje con la realidad e instrumentos fiables y validados de los cuales se obtengan valoraciones formales. Esto evitaría que la información provenga de rumores, criterios u opiniones no fiables, los cuales podrían reflejar juicios ambiguos o contradictorios y causar decisiones injustas, desmotivación o insatisfacción en los docentes.



En cuanto a las fuentes de los instrumentos de evaluación del desempeño del profesor, comúnmente ha estado orientada casi de manera exclusiva a los estudiantes por ser una fuente principal de evaluación de la eficacia del profesorado en instituciones de educación superior y muy poco hacia los otros factores que tienen que ver con el proceso educativo mismo como lo son sus pares, las autoridades inmediatas y el mismo profesor.

Boyer (2003) sugiere además de la evaluación por los alumnos a la autoevaluación y la evaluación de pares. La autoevaluación se refiere a un reporte por parte del mismo profesor acerca de las actividades y resultados más relevantes de su labor. La evaluación de pares, implica un proceso en el que los profesores trabajan en un ambiente de colaboración adecuada para examinarse entre sí y al mismo tiempo apoyarse en sus esfuerzos por mejorar su desempeño docente. Rueda, Elizalde, y Torquemada, (2003) encontraron que en algunas universidades mexicanas se incluye la evaluación de los superiores junto con los mencionados anteriormente.

Al respecto Chiavenato (2000, p. 357) opina que “la responsabilidad por la evaluación del desempeño humano puede atribuirse al gerente, al mismo empleado, al empleado y al gerente en conjunto, al equipo de trabajo, al órgano de gestión del personal o a un comité de evaluación del desempeño”.

Muchos autores han realizado estudios y discusiones sobre la pertinencia o no de cada una de las distintas fuentes de información del desempeño del docente. Valenzuela (2005) y Rueda (2004 b) coinciden en que los estudiantes no siempre realizan juicios fiables y válidos pues la evaluación está influenciada, entre otros, por las calificaciones que los profesores les asignan, el tamaño de la clase, el sexo, la categoría académica del profesor, el momento de la aplicación el nivel del curso, la obligatoriedad o no de la asignatura, la naturaleza de la asignatura impartida. Por su parte, Rizo (1999) asegura que la opinión de los estudiantes es fuente confiable de información sobre el desempeño de los profesores y en general, son bien recibidas y rápidamente utilizadas por los profesores para dirigir sus esfuerzos al mejoramiento, cuando el tratamiento de la misma ha sido serio y confiable.

Valdés (2002) sostiene que la autoevaluación se debe usar en todo sistema de evaluación del desempeño profesional del docente que se

deseo implementar. Asimismo, existen experiencias muy exitosas en la evaluación realizada por los pares cuando son basadas en información objetiva de las actividades docentes conocidas por sus compañeros de su misma especialidad y para su mejora.

En definitiva, se nota un consenso en que la evaluación de la docencia no puede realizarse a través de un solo medio. En este sentido, ésta debe estar basada en fuentes múltiples y complementarias. En función de esto, en esta investigación se utilizaron como fuentes de información a los estudiantes, a ciertos pares académicos, a los jefes inmediatos y al propio profesor.

Cuando la investigación es de carácter cuantitativo y se plantea la posibilidad de comprobar la viabilidad de un modelo teórico a través del contraste de una serie de interrogantes, se ve la necesidad de desarrollar un instrumento de medición con el propósito de obtener información pertinente acerca de las variables o constructos que forman parte del modelo propuesto, con indicadores expresados por los directamente involucrados, que sean confiables y válidos en contenido y constructo y, además, integrando todo el contexto institucional (Rizo, 1999).

Los instrumentos de medición, en el contexto de las ciencias de la educación, se consideran como los “procedimientos sistemáticos y estandarizados que permiten observar la conducta humana, a fin de hacer inferencias sobre determinados constructos, rasgos, dimensiones o atributos” (Ruiz, 2002, p.23). Por su parte, Hurtado (2000, p.434) considera que todo instrumento de medición “comprende un sistema de selección de la información, un sistema de registro, y un sistema de codificación e interpretación”.

Por lo tanto, un instrumento de medición debe registrar los datos observables que representan verdaderamente lo que el investigador tiene en mente, basándose en unos indicadores empíricos por medio de los cuales se manifiesta el constructo.

Los instrumentos de medición son agrupados por Ruiz (2002) en diversos tipos, atendiendo a distintos criterios:

De acuerdo con el *proceso de elaboración*, si se requiere que tenga normas, validez, confiabilidad y objetividad son llamados *formales*; en caso contrario, son *informales*. Según su propósito, se llaman *pruebas* o *test*, si se quiere medir cuantitativamente la conducta de alguien ante

una situación preestablecida; *escalas*, si se desea ubicar al sujeto en el escalón más representativo de la característica del objeto de medición; *cuestionarios*, si se espera obtener respuestas mediante un conjunto de preguntas variadas y expresadas en diferentes formatos; *listas de cotejo*, si en una enumeración de eventos o conductas se quiere verificar la presencia o ausencia de los mismos; los *guiones de entrevistas*, si se desea obtener respuestas en tiempo significativo de una lista de preguntas variadas dirigidas a un número reducido de personas; y *diario de campo*, si se pretende registrar las observaciones del investigador de una manera completa, precisa y detallada.

Según su *campo de aplicación*, se llaman *psicométricos*, si se aplican como pruebas de inteligencia, personalidad, aptitudes; *edumétricos*, si se emplean como pruebas para la evaluación diagnóstica, formativa, sumativa y *sociométricos* como pruebas de interacción social, liderazgo y cohesión del grupo.

De acuerdo a su *naturaleza*, por la forma de responder: de lápiz y papel, de manipulación, de tipo oral; por el grado de objetividad en la respuesta: objetivo, subjetivo; por los criterios utilizados para la interpretación de sus resultados: estandarizados, no estandarizados; por la forma de su aplicación: individual, colectivo y por el tiempo disponible para responder: test de tiempo, test de poder.

Para el diseño de cada uno de los instrumentos antes señalados se requiere de procedimientos específicos, aunque de manera general puede establecerse, al menos en los instrumentos formales, ciertos pasos o fases que son comunes en el diseño y desarrollo de cualquiera de ellos. Según Ruiz (2002) las escalas que midan variables psicoeducativas son siete: determinar el propósito del instrumento; decidir sobre el tipo de instrumento; conceptualizar el rasgo, atributo o característica (constructo); operacionalizar el constructo; integrar el instrumento; realizar la prueba piloto; y realizar el estudio técnico.

Zapata y Canet (2008) proponen once pasos para la construcción de escalas de medición: especificar el constructo; definir dimensiones; seleccionar los ítems y la técnica de escalamiento; validez de contenido; diseñar población y muestra; prueba piloto; ajuste a la escala y aplicar el cuestionario; diseño del diagrama de Path; fiabilidad y validez de constructo; ajuste final de la escala.

En realidad, ambos autores, uno con más pasos o fases que el otro, proponen la misma metodología para el abordaje de la construcción de escalas. Se describen, a continuación, cada uno de los pasos que plantea Ruiz (2002) pues fueron los utilizados por las autoras.

1. **Determinar el propósito del instrumento:** Se refiere a especificar claramente qué se desea medir y cuál es su finalidad, está relacionado con los objetivos del estudio.
2. **Decidir el tipo de Instrumento a utilizar:** Se hace necesario pensar y decidir sobre qué, cuántos instrumentos utilizar y por qué, sus alcances y limitaciones pues existen distintos instrumentos y cada uno cubre propósitos distintos.
3. **Conceptualizar el Constructo:** Se debe precisar la uni o multidimensionalidad del objeto que se pretende medir. Es indispensable hacer una revisión cuidadosa de la literatura especializada a fin de conocer si el constructo ha sido o no tratado con anterioridad.
4. **Operacionalizar el Constructo:** Se hace necesario transformar la conceptualización del objeto de medición en procedimientos concretos a través de un conjunto de tareas, reactivos, preguntas o ítems, los cuales permiten validar empíricamente el mismo. Se construye el Plan de operacionalización del constructo en forma de matriz que contenga la información obtenida en los pasos 1, 2 y 3 junto con los ítems a través de los cuales se operacionaliza el constructo y constituyen la materia prima del instrumento.
5. **Integrar el Instrumento:** Se refiere a la organización de los ítems, prestando atención al número de ítems que serán requeridos (se recomienda mínimo tres por indicador o tres veces en comparación con la versión final), al tipo de reactivo (de objetivo o ítems cerrados, de desarrollo o ítems abiertos, mixto), a la organización espacial de la información sobre el papel, la precisión de la instrucciones, la claridad en la redacción y a la extensión del instrumento. En el caso de que sean ítems de una escala se codifican las alternativas de respuestas, dependiendo del tipo de escalamiento y se define el sistema de puntuación a emplearse en los ítems, teniendo cuidado con las afirmaciones en dirección positiva y negativa. En esta fase se realiza la validez de contenido; es decir, se trata de determinar hasta dónde los ítems de un instrumento constituyen una muestra relevante

y representativa del conjunto de todos los posibles indicadores del concepto que pretenden medir. Esto implica, la construcción de los mismos con base al marco teórico en el que se apoya el concepto a medir y además, un procedimiento que permita, de una manera operativa, sintetizar las valoraciones que realice un grupo de expertos (investigadores, académicos y/o profesionales) sobre la adecuación de los indicadores seleccionados para medir una determinada dimensión de calidad (Crocker y Algina, 1986; Osterlind, 1989 citados por Chacón, Pérez-Gil, Holgado, y Lara, 2001).

6. **Realizar la prueba piloto:** Significa administrar el instrumento en una muestra representativa de la población donde va ser finalmente utilizado.
7. **Realizar el estudio técnico:** Se refiere a la estimación de la confiabilidad y validez del instrumento, solo es aplicable a pruebas y escalas. Las tres maneras más conocidas para estimar la confiabilidad de una medida son la reaplicación de pruebas o test-retest, versiones equivalentes y consistencia interna. La confiabilidad de consistencia interna permite determinar el grado en que los ítems de un instrumento están correlacionados entre sí, lo que indica la homogeneidad del instrumento; es decir, los ítems miden un mismo rasgo o característica común y pueden ser calculados por los métodos de Kuder-Richardson (escalas dicotómicas), Alfa de Cronbach (escalas politómicas) y dos mitades, corregido por la fórmula de Spearman-Brown (escalas politómicas). El coeficiente de confiabilidad toma valores que oscilan entre cero y uno. Una manera práctica de interpretar la magnitud de un coeficiente de confiabilidad puede ser guiada por la escala siguiente: si el índice de confiabilidad resulta una confiabilidad de 0,81 a 1,00 entonces se considera Muy Alta; de 0,61 a 0,80 se considera Alta; de 0,41 a 0,60 es Moderada; de 0,21 a 0,40 es Baja y de 0,01 a 0,20 es Muy Baja.

Por otro lado, tomando en cuenta que una confiabilidad adecuada no asegura que el constructo cuantificado resulte válido, es necesario abordar el análisis de la validez. Se presentan diferentes tipos de validez: de contenido, de constructo y predictiva. La validez de constructo pretende evidenciar si un instrumento mide realmente un determinado rasgo o una característica de las personas y con cuánta eficiencia lo hace. Para estudiarla se requiere de una conceptualización clara del constructo con base en una teoría determinada. Uno de los

métodos para estimar la validez de constructo consiste en establecer la relación entre la conceptualización teórica del instrumento y su estructura factorial, en este caso es posible aplicar el método de Análisis Factorial. Este método, según Visauta y Martori (2003), permite identificar estructuras, es decir, sobre varios atributos el investigador podrá identificar una serie de factores (dimensiones o indicadores) que recogen la redundancia de las variables y las concentra en factores. Asimismo, se podrán reducir ítems o combinarlos de manera que se puedan obtener nuevas dimensiones que no son directamente medibles pero que tienen un significado, pues contienen la mayor parte de la información y son suficientes para explicar el constructo.

## **2. SITUACIÓN ACTUAL DEL DEPARTAMENTO DE MATEMÁTICA DE LA FACULTAD DE INGENIERÍA DE LA UNIVERSIDAD DEL ZULIA**

La Universidad del Zulia (LUZ), en particular la Facultad de Ingeniería, plantea la calidad en la educación superior acorde con las tendencias que promueve la UNESCO (1998) donde se reconoce a los sistemas de evaluación del desempeño docente con dos propósitos elementales: mejorar o asegurar la calidad de la enseñanza y obtener información para tomar alguna decisión respecto al docente.

De hecho, en el Artículo 5 del Capítulo I del Reglamento de Autoevaluación de las actividades académicas del personal docente de esta universidad, se manifiesta que “la evaluación de las actividades académicas del personal docente y de investigación será realizada por la Comisión de Planificación de la Facultad, con la participación del Coordinador de la Sub-Comisión de Análisis de Actividades Académicas de la Facultad” (La Universidad del Zulia, 1992). Asimismo, en las disposiciones legales de la Facultad de Ingeniería de LUZ se manifiesta como un objetivo el evaluar periódicamente el desempeño de los docentes, teniendo como estrategia el diseño y aplicación de instrumentos de evaluación para el mismo (Herrera, 2005).

Sin embargo, ni la Comisión de Planificación ni la Sub-Comisión de Análisis de Actividades Académicas de la Facultad de Ingeniería existían para el comienzo del trabajo realizado en este artículo. Asimismo, sólo algunas escuelas y algunos departamentos de dicha facultad realizan evaluaciones pero no siguiendo ningún plan, menos aún un modelo de evaluación de carácter integral y participativo.

En el Departamento de Matemática de dicha facultad se han aplicado dos (2) cuestionarios a sus estudiantes con el fin de evaluar el desempeño del profesor en la función docencia. De estos cuestionarios, se ignora su procedencia y si fueron sometidos o no a los procesos necesarios de validación y confiabilidad. Además, en reunión de Departamento se presentaron los resultados del último cuestionario y algunos profesores advirtieron ciertos errores que reflejaban la pérdida de objetividad en los mismos. A pesar de esto, aún no se han diseñado instrumentos para la evaluación del desempeño de sus profesores en ninguna de sus funciones académicas.

Por lo tanto, es viable aportar en tal sentido, un modelo que asegure el cumplimiento de los objetivos que persigue toda evaluación, alcanzando el mayor grado de objetividad e imparcialidad posible y con una visión holística y apoyándose en instrumentos debidamente probados, con criterios claramente definidos y suficientemente conocidos por los profesores, asentado en las evidencias, de aceptación institucional y con un procedimiento de análisis de resultados ágil que brinde oportunamente información para la toma de decisiones y que redunde en el mejoramiento continuo de la calidad del docente.

Además, se hace necesario considerar una serie de aspectos que no solo están relacionados con las actividades realizadas por el profesor en el aula, sino también con su desempeño global en el departamento, en la institución y con su grado de compromiso con la alta función que realiza.

### **3. ESTUDIO EMPÍRICO: APLICACIÓN DEL MODELO DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO EN LA FUNCIÓN DOCENCIA A LOS PROFESORES DEL DEPARTAMENTO DE MATEMÁTICA DE LA FACULTAD DE INGENIERÍA DE LA UNIVERSIDAD DEL ZULIA**

En función de la situación antes descrita, se buscó establecer una metodología de un modelo de evaluación del desempeño en la función docencia de los profesores universitarios. Para tal efecto, se consideraron las fases para la construcción de instrumentos propuestas por Ruiz (2002), las cuales permitieron obtener cuatro escalas que cumplan con los procesos de validación y confiabilidad requeridos, basándose en cuatro fuentes de información cuyos resultados logren fomentar una cultura de la evaluación que garantice el suministro de los procesos de mejoramiento de la calidad académica.

1. **Determinar el propósito del Instrumento:** El propósito de los instrumentos es medir el desempeño en la función docencia de los profesores del Departamento de Matemática de la Facultad de Ingeniería de la Universidad del Zulia.
2. **Decidir sobre el tipo de instrumento:** Para la evaluación del desempeño en la función docencia, las autoras consideraron cuatro fuentes de información diseñando un instrumento dirigido a cada una de estas fuentes, denominándolo: IA para el propio profesor, IAI para autoridades inmediatas, IC para los colegas e IE para los estudiantes.

Considerando la clasificación de los instrumentos por Ruiz (2002), el tipo de instrumento seleccionado resultó ser formal, tipo escala, psicométrico, objetivo, estandarizado, de aplicación colectiva, test de tiempo y su forma de responder mediante lápiz y papel.

La selección del instrumento tipo escala permitió que se pudiera medir, mediante el valor en una escala de medición, el nivel alcanzado por el desempeño docente de los profesores y además, garantizar el cálculo de la fiabilidad del mismo.

3. **Conceptualizar el constructo:** Después de una revisión cuidadosa de la literatura especializada en el tópico de estudio, las autoras han conceptualizado a la evaluación del desempeño docente como “un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los alumnos el despliegue de sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con alumnos, padres, directivos, colegas y representantes de las instituciones de la comunidad” (Valdés, 2002, p. 49).
4. **Operacionalizar el constructo:** Con la finalidad de recoger información sobre las características que deben ser tomadas en cuenta en la elaboración de los ítems de cada una de las escalas seleccionadas, se decidió elaborar un cuestionario con una pregunta abierta: ¿Qué características considera Ud., deben tomarse en cuenta para evaluar el desempeño de los profesores del Departamento de Matemática de la Facultad de Ingeniería de la Universidad del Zulia?, el cuestionario estuvo dirigido a una muestra de 21 estudiantes del quinto semestre en adelante y 16 profesores del departamento. La selección de la



muestra de profesores se realizó intencionalmente utilizando algunos criterios como antigüedad, cargos administrativos ocupados (entre ellos cargos de autoridades) y representantes por cada cátedra del departamento. Asimismo, la selección de la muestra de estudiantes se realizó al azar entre los cursantes del 5° semestre en adelante, pues dichos estudiantes ya deberían haber cursado todas las cátedras pertenecientes al referido departamento.

El resultado de este cuestionario arrojó 71 características que, desde el punto de vista de docentes y estudiantes, debían considerarse en la evaluación del desempeño en la función docencia de los profesores. Basándose en una revisión exhaustiva de la bibliografía relacionada con la evaluación del desempeño docente mediante el análisis de textos, trabajos de investigación nacionales e internacionales, tesis de grado, marco legal de la universidad, instrumentos aplicados en esta institución y en otras instituciones nacionales e internacionales, se obtuvieron diez dimensiones que integraron las escalas. Durante el proceso de la revisión se realizaron varias versiones preliminares de los indicadores y dimensiones que conformarían dichas escalas, eliminándose algunas características, bien sea por ser redundantes o porque no explicaban con claridad el desempeño, y reorganizándolas para distribuir las en las cuatro escalas, las cuales contenían algunos indicadores y dimensiones en común. De hecho, en las escalas IE e IA coincidieron las diez dimensiones que explican la evaluación del desempeño docente mientras que en IAI e IC solo se consideraron cinco de estas dimensiones. Para la distribución de los indicadores y dimensiones en cada escala se tomó en cuenta el objetivo que perseguía cada una de ellas.

De esta manera, las diez dimensiones que describieron el desempeño docente, en esta fase de construcción de las escalas, fueron: dominio de la asignatura, responsabilidad formal, planificación del curso, estrategias de enseñanza, habilidades docentes, ética y valores, capacidad evaluativa, actitud hacia la docencia, efectividad y satisfacción del estudiante. Así, se generó el primer Plan de operacionalización del desempeño docente (Cuadro N.º 1).

**Cuadro N.º 1.** Matriz de Operacionalización del Desempeño Docente

Propósito del Instrumento	Definición del Constructo	Ítems			
		IE	IA	IAI	IC
Medir el desempeño en la función docente de los profesores del Departamento de Matemática de la Facultad de Ingeniería de la Universidad del Zulia.	El desempeño docente es el sistema de acciones que establece las funciones a cumplir por los docentes para desarrollar su importante labor como orientadores de las generaciones futuras. Involucra de manera interrelacionada las actitudes, valores, saberes, destrezas, capacidades y habilidades que se encuentran interrelacionados en el docente e influyen en la manera como actúa en la institución, afronta de manera efectiva sus retos cotidianos e incide en la calidad global de su labor.	1-4	1-4		
		5-11	5-14	1-10	1-5
		12-17	15-22		
		18-29	23-36		
		30-33	37-41	11-13	6-8
		34-41	42-49	14-21	9-16
		42-51	50-59		
		52-63	60-71	22-34	17-29
		64-70	72-78	35-44	30-35
71-77	79-85				

Fuente: Propia

**5. Integrar el instrumento:** En esta fase se recomienda realizar la validez de contenido, que consistió en la entrega de las cuatro escalas diseñadas, junto con sus respectivas hojas de valoración, a seis expertos en el área. Estas escalas estuvieron estructuradas de la siguiente manera: 77 ítems para IE distribuidos en las 10 dimensiones: dominio de la asignatura, responsabilidad formal, planificación del curso, estrategias de enseñanza, habilidades docentes, ética y valores, capacidad evaluativa, actitud hacia la docencia, efectividad y satisfacción del estudiante; 85 ítems para IA distribuidos en las 10 dimensiones anteriores; 44 ítems para IAI distribuidos en las 5 dimensiones: responsabilidad formal, habilidades docentes, ética y valores, actitud hacia la docencia y efectividad; y 35 ítems para IC distribuidos en las 5 dimensiones anteriores.

Se decidió trabajar con un escalamiento de cuatro puntos, asignándoles los siguientes valores: 1 = Desacuerdo (D), 2 = Moderadamente en Desacuerdo (MD), 3 = Moderadamente de Acuerdo (MA) y 4 = De acuerdo (A). En cada escala se trató de mantener un número equitativo de ítems en dirección positiva y negativa, con la intención de romper la aquiescencia o tendencia a estar de acuerdo con el enunciado. Como resultado, algunos expertos indicaron correcciones en la redacción de ciertos ítems específicamente con su dirección manteniéndose el mismo número de ítems en cada una de las escalas.

**6. Realizar la prueba piloto:** La población estuvo conformada por los 48 profesores activos del Departamento de Matemática de la Facultad de Ingeniería de LUZ y los estudiantes inscritos durante el primer semestre del 2006 en las 6 cátedras de dicho departamento. Para la selección de la muestra a la que se le aplicaría la escala IE, se consideró que las cátedras que conforman el Departamento poseen un promedio de 30 estudiantes inscritos y así se eligió una muestra al azar de una sección de un profesor por cátedra, quedando como máximo 180 estudiantes para la muestra. Asimismo, se consideraron los grupos conformados por un mínimo de 10 estudiantes, resultando como mínimo 60 estudiantes para la muestra. La muestra para IE quedó conformada por 141 estudiantes que estaban en el momento de la aplicación de la prueba piloto.

Con respecto a las muestras seleccionadas en las escalas IA e IC, se escogieron al azar a 2 profesores por cátedra; es decir 12 profesores

para IA y 12 profesores para IC. Finalmente, la muestra para IAI estuvo constituida por 7 profesores distribuidos de la siguiente forma: un profesor por cátedra para ser evaluado por el jefe de cátedra y uno de cualquier cátedra para ser evaluado por el jefe de departamento, quienes son las autoridades inmediatas de los profesores. Es importante señalar que en cada una de las escalas, se le permitió al encuestado emitir su opinión por escrito en relación con el contenido y la estructura de las mismas.

- 7. Realizar el estudio técnico:** Las opiniones emitidas por algunos encuestados, como resultado de la prueba piloto, indicaron cambios poco significativos y, en general, la valoración de las escalas fue positiva. No obstante, con la intención de obtener una mejor calidad en cada una de estas escalas, se verificaron las propiedades psicométricas: confiabilidad y validez de constructo utilizando el paquete estadístico SPSS 15.0. El método utilizado para calcular la confiabilidad fue el coeficiente de Cronbach, y para realizar el análisis de validez de constructo se aplicó el Análisis Factorial. Antes de calcular la confiabilidad y después de verificar los supuestos básicos del análisis multivariante se llevó a cabo un Análisis Factorial Exploratorio, con rotación varimax y el método de los componentes principales para la extracción de los factores con la finalidad de comprobar los planteamientos teóricos iniciales, en cuanto a que la evaluación del desempeño en la función docencia de los profesores se explicaba por diez dimensiones, las cuales eran medidas por ítems claramente diferenciables. No obstante, los resultados del análisis indicaron que el desempeño está integrado por ocho dimensiones, es decir se obtuvo una reagrupación de ítems de las dimensiones Estrategias de la Enseñanza y Capacidad Evaluativa en las otras dimensiones, lo que generó una reducción del número de dimensiones que explican el desempeño docente. Los ocho factores (dimensiones) explican el 83,32% de la varianza total de los datos, distribuyéndose los ítems como se percibe en el Cuadro N.º 2.

Se observa, por ejemplo, que los ítems 1 y 2 convergen sus cargas factoriales hacia el factor 1 denominado Dominio de la Asignatura, mientras que los ítems 12 y 13 pertenecen al factor 3 denominado Planificación del Curso. De esta manera, estas agrupaciones coincidieron con lo planteado en el Plan de operacionalización de la escala IE sustentado por el marco teórico de la investigación (Cuadro N.º 1).

**Cuadro N.º 2.** Matriz de componentes principales rotados.

SMEAN (I37)	.753							
SMEAN (I2)	.750							
I1	.732							
SMEAN (I57)	.718							
SMEAN (I35)	.716							
SMEAN (I58)	.698							
SMEAN (I53)	.673							
SMEAN (I34)	.648							
SMEAN (I20)	.629							
SMEAN (I30)	.504							
SMEAN (I65)		.786						
SMEAN (I64)		.723						
I72		.625						
SMEAN (I13)			.821					
SMEAN (I12)			.802					
SMEAN (I15)			.598					
SMEAN (I29)				.743				
SMEAN (I31)				.683				
SMEAN (I9)					.852			
8M					.842			
I77						.774		
SMEAN (I74)						.709		
SMEAN (I10)							.904	
SMEAN (I69)								.721

Extraction Method: Principal Component Analysis.

En cuanto a la confiabilidad de las escalas en sí, se calculó varias veces por medio del Alfa de Cronbach cuyos resultados se resumen en el cuadro 3, en el cual se puede observar que a medida que se aplicaba la validez de constructo variando el número de ítems en cada escala, este coeficiente se mantenía en una magnitud “muy alta”, según Ruiz (2002), pues sus valores se encontraban entre 0,81 y 1, confirmándose que cada uno de los ítems que constituyen las escalas mide el desempeño docente.

Los reiterados análisis y cálculo de confiabilidad y validez de constructo, se realizaron con el fin de excluir los ítems o indicadores que no satisfacían los requisitos mínimos de calidad exigidos por los métodos estadísticos, es decir, se realizó una última depuración de las escalas. Se observa en el Cuadro N.º 3 que la escala IE quedó conformada por 24 ítems, IA por 16 ítems y las escalas IA1 e IC quedaron integradas por 10 ítems cada una. Además, las escalas IE

e IA explican el desempeño en la función docencia de los profesores mediante sus ocho dimensiones mientras que IAI e IC coinciden con cinco de las dimensiones.

**Cuadro N.º 3.** Análisis de Confiabilidad de las escalas.

Escalas	Alfa de Cronbach							
	N.º ítems	alfa	N.º ítems	alfa	N.º ítems	alfa	N.º ítems	alfa
IE	77	0,9755	33	0,9712	24	0,9630		
IA	85	0,8112	44	0,9353	34	0,9502	16	0,8888
IAI	44	0,9341	32	0,9598	23	0,9316	10	0,9420
IC	35	0,9178	34	0,9186	26	0,9413	10	0,8547

**Fuente:** Propia.

Asimismo, las dimensiones que representan a dicho desempeño quedaron definidas de la siguiente manera:

- **Dominio en la asignatura:** capacidad del profesor de estructurar y organizar los contenidos, tiempos y espacios para impartir la asignatura.
- **Responsabilidad formal:** cumplimiento cabal de todas las actividades que involucran las funciones del profesor.
- **Planificación del curso:** precisión de los resultados que se desean alcanzar con la enseñanza y la toma de decisiones acerca de qué se va hacer, cómo y cuándo, para facilitar su logro.
- **Habilidades comunicativas:** destreza del profesor para hacer saber a sus alumnos de manera clara, eficiente y lógica las normas, reglas, políticas y actividades que se manejan en su clase y en la institución.
- **Ética y valores:** capacidad del profesor de fomentar el desarrollo de actitudes que permitan a los estudiantes responder con integridad a las exigencias que el desarrollo del propio conocimiento trae consigo.
- **Actitud hacia la docencia:** consideración de creencias y expectativas del profesor, su visión o posición sobre el contenido, su modo de enseñarlo, el clima del aula que genera su actuación, la opinión sobre sí mismo, sobre el proceso de enseñanza y sobre sus alumnos.

- **Efectividad:** nivel de logros obtenidos por el profesor en la realización de sus actividades de docencia.
- **Satisfacción del estudiante:** manifestación de la capacidad del estudiante para producir algo, concretando e integrando conocimientos, habilidades y actitudes.

Para concluir, en el Cuadro N.º 4, se ofrece la Matriz de Operacionalización definitiva.

**Cuadro N.º 4.** Matriz de Operacionalización del Desempeño Docente

Propósito del Instrumento	Definición del Constructo	Dimensiones del Constructo	Ítem			
			IE	IA	IAI	IC
Medir el desempeño en la función docencia de los profesores del Departamento de Matemática de la Facultad de Ingeniería de la Universidad del Zulia	El desempeño docente es el sistema de acciones que establece las funciones a cumplir por los docentes para desarrollar su importante labor como orientadores de las generaciones futuras. Involucra de manera interrelacionada las actitudes, valores, saberes, destrezas, capacidades y habilidades que se encuentran interiorizados en el docente e influyen en la manera como actúa en la institución, afronta de manera efectiva sus retos cotidianos e incide en la calidad global de su labor.	Dominio en la asignatura	1-3	1-2		
		Responsabilidad formal	4-6	3-4	1-2	1-2
		Planificación del curso	7-9	5-6		
		Habilidades Comunicativas	10-12	7-8	3-4	3-4
		Ética y valores	13-15	9-10	5-6	5-6
		Actitud hacia la docencia	16-18	11-12	7-8	7-8
		Efectividad	19-21	13-14	9-10	9-10
		Satisfacción del estudiante	22-24	15-16		

Fuente: Propia

## CONCLUSIONES

Para la mejora de la calidad de las universidades y el desarrollo académico del profesorado es necesario contar con un buen modelo de evaluación para el desempeño de sus docentes. Al respecto, el punto central del presente trabajo ha girado en torno al desarrollo de un modelo, dentro del marco de una investigación de carácter cuantitativo, para la evaluación del desempeño en la función docente. Así, el modelo se hizo operativo por el estudio de campo realizado.

Para el desarrollo de un modelo de evaluación de naturaleza cuantitativa, es necesario tomar en cuenta un sistema de fundamentos metodológicos, los cuales respondan a las aportaciones conceptuales y teóricas más relevantes del tópico en estudio y que estén destinados a cuantificar constructos. Esto significa que hay que tener muy claro el para qué, el qué y el cómo evaluar.

Dentro del cómo se deben considerar instrumentos de medición fiables y válidos con adecuados niveles de rigurosidad y calidad científica.

Se tiene en consideración cuatro fuentes de información: los estudiantes, pares académicos, autoridades inmediatas y al propio profesor, el resultado son cuatro escalas cuyos indicadores iniciales fueron producto de la información obtenida de los directamente involucrados, asesorías de expertos, revisión bibliográfica y de la experiencia de las autoras para dirigir y conducirse en el trabajo de campo.

Cabe destacar que dichas escalas se sometieron a un proceso riguroso respecto a su validez de contenido, resultando finalmente cuatro escalas con una fiabilidad cada una catalogada muy alta y validada en constructo por ocho dimensiones que explican el desempeño docente: Dominio en la asignatura, Responsabilidad formal, Planificación del curso, Habilidades comunicativas, Ética y valores, Actitud hacia la docencia, Efectividad y Satisfacción del estudiante.

Se espera que las escalas diseñadas formen parte de un modelo de evaluación del desempeño de los profesores del departamento estudiado y válido para otras instituciones con sus propias particularidades. Todo con la finalidad de fomentar una cultura de la evaluación que permita tomar decisiones para mejorar la práctica educativa.

Se destaca la necesidad de seguir profundizando en el desarrollo de otras metodologías que incluyan otras formas, técnicas cualitativas e instrumentos de evaluación del desempeño docente.



## BIBLIOGRAFÍA

Boyer, E. (2003). Una propuesta para la educación superior del futuro. Fondo de Cultura Económica, México DF.

Bretel, L. (2002). Consideraciones y propuestas para el diseño de un sistema de evaluación del desempeño docente en el marco de una redefinición de la carrera magisterial presentada en el Taller Internacional sobre Carrera Magisterial "Educación para la democracia. Lineamientos de Política Educativa 2001 – 2006", Lima, Perú.

Cantón, I. (coord.) (2001). La Implantación de la Calidad en los Centros Educativos. Una perspectiva aplicada y reflexiva. CCS, Madrid.

Chacón, S.; Pérez-Gil, J.; Holgado, F. y Lara, A. (2001). Evaluación de la calidad universitaria: validez de contenido. *Psicothema*, Volumen 13, Número 2: 294: 301. Facultad de Psicología de la Universidad de Oviedo y el Colegio Oficial de Psicólogos del Principado de Asturias. Disponible en: <http://www.psicothema.com/pdf/451.pdf>. Consulta: 12/03/2007.

Chiavenato, I. (2000). Administración de recursos humanos. Mc Graw-Hill, Bogotá.

Crespí, M. (2004). La Evaluación del Desempeño Docente: un espacio abierto para el desarrollo profesional del educador. *Revista Digital de Educación y Nuevas tecnologías*, Año VI, Número 31. Contexto Educativo y Nueva Alejandría. Disponible en: <http://contexto-educativo.com.ar/2004/2/nota-02.htm>. Consulta: 09/12/2004

Gago, A. (2002). Apuntes acerca de la Evaluación Educativa. Secretaría de Educación Pública, México DF.

Herrera, M. (2005). Plan de Gestión 2005-2008. Facultad de Ingeniería, Universidad del Zulia.

Hurtado, J. (2000). Metodología de la Investigación Holística. Fundación Sypal, Caracas.

Jiménez, J. (2008). Cuatro modelos de evaluación docente. *Revista Electrónica PsicologíaCientífica.com*. Psicología Educativa: Psicopedagogía. Grupo PSICOM. Disponible en: <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-350-1-cuatro-modelos-de-evaluacion-docente.html>. Consulta: 11/07/2008.

La Universidad del Zulia (1992). Gaceta Universitaria, Reglamentos, Reglamento de Autoevaluación de las Actividades Académicas del Personal Docente de la Universidad del Zulia. Capítulo I. Artículo 5. Autor. Maracaibo, Estado Zulia

Mateo, J.; Escudero, T.; Miguel, M. De; Ginés, J. y Rodríguez, S. (1996). La evaluación del profesorado de secundaria. CEDECS, Barcelona.

Montenegro, I. (2003). Evaluación del Desempeño Docente. Fundamentos, modelos e instrumentos. Magisterio, Bogotá, Colombia.

Rizo, H. (1999). Evaluación del Docente Universitario. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Año 1999, Volumen 2, Número 1, Bloque 2: 425: 440. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado. Disponible en: <http://www3.uva.es/aufop/publica/actas/ix/37-rizo.pdf>. Consulta: 27/04/2005.

Rizo, H. (2004). Evaluación del Docente Universitario. Una visión institucional. *Revista Iberoamericana de Educación*. De los lectores, Evaluación. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/883Rizo.pdf>. Consulta: 27/04/2005.

Rueda, M., Elizalde, L. y Torquemada, A. D. (2003). La evaluación de la docencia en las universidades mexicanas. *Revista de la Educación Superior*, Julio-Septiembre de 2003, Vol. XXXII (3), Número 127: 71: 77. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

Rueda, M. (2004 a). "Algunos elementos a considerar en la evaluación de la docencia. Visión Educativa". *Revista Sonorense de Educación*. Año 3, Número 11. Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Sonora. Disponible en: <http://www.sec-sonora.gob.mx/peditorial/publicaciones/VISION/CD/v11.pdf>. Consulta: 11/03/2006.

Rueda, M. (2004 b). La evaluación de la relación educativa en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Volumen 6, Número 2. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. Universidad Autónoma de Baja California. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-rueda.html>. Consulta: 05/04/2005.

Rugarcía, A. (1994). Hacia el mejoramiento de la educación universitaria. Universidad Iberoamericana Golfo-Centro, México DF.

Ruiz, C. (2002). Instrumentos de Investigación Educativa. Procedimientos para su diseño y validación. CIDEG, C.A., Barquisimeto.

Schalock, M. D.; Cowart, B.; Staebler, B. (1993). Teacher productivity revisited: Definition, theory, measurement, and application. *Journal of Personnel Evaluation in Education*. Volumen 7, Número 2: 179: 196. Springer Netherlands.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción. Conferencia mundial sobre la educación superior. París, 5-9 de octubre de 1998. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001138/113878so.pdf>. Consulta: 21/09/2006.

Valdés, H. (2002). La evaluación del desempeño del docente. Biblioteca Digital del Mineduc. Fortalecimiento Docente. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. Disponible en: [www.mineduc.cl/biblio/documento/hector\\_valdes.doc](http://www.mineduc.cl/biblio/documento/hector_valdes.doc). Consulta: 08/06/2006.

Valenzuela, J. (2005). Evaluación de instituciones educativas. Editorial Trillas, México.

Vera, M. (1989). Una aproximación a la evaluación de la calidad de la enseñanza en los centros de la Universidad de Alicante. Trabajo de Grado para optar al Título de Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad Complutense de Madrid. Madrid.

Visauta, B. y Martori, J. (2003). Análisis Estadístico con SPSS para Windows. Volumen II. Estadística Multivariante. Mc Graw Hill, Madrid.

Zapata, G.; Canet, M. Teresa (2008). Propuesta metodológica para la construcción de escalas de medición a partir de una aplicación empírica. *Actualidades Investigativas en Educación*. Revista Electrónica. Volumen 8, Número 2: 1: 26. Instituto de Investigación en Educación. Universidad de Costa Rica. Disponible en: <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/2-2008/archivos/escalas.pdf>. Consulta: 16/09/2008.